

تأثیر رضایت از نام بر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سید ولی‌اله موسوی^۱، سمین صفری^۲، سجاد رضائی^{۳*}

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، رشت، ایران

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۸/۱۶

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۱۹

چکیده

زمینه و هدف: بر طبق تجارب معلمی، تصور می‌شود نام و شهرتی که از طریق آن دانش‌آموزان مورد خطاب قرار می‌گیرند بر هیجان‌ها، عواطف و عملکرد آنها مؤثر باشد. هدف این پژوهش ارزیابی اثرات میزان رضایت از نام بر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: پژوهش حاضر به روش مقطعی - تحلیلی اجرا شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر رشت در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که از میان آنها ۵۲۱ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های اضطراب کلاس درس (ریچموند، ۲۰۱۳)، حرمت خود (روزنبرگ، ۱۹۷۹)، و کمرویی (استنفورد-زیمباردو، ۱۹۷۷) پاسخ دادند. میزان رضایت از نام نیز در قالب یک سنجه به صورت کم، متوسط، و زیاد درجه‌بندی شد. همچنین آخرین معدل کل اکتسابی دانش‌آموزان به عنوان شاخصی از عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. داده‌ها از طریق تحلیل واریانس تک‌متغیری در قالب طرح فاکتوریل ۳×۲ پردازش شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که رضایت کمتر از نام با اضطراب کلاس درس بیشتر، حرمت خود کمتر، کمرویی بیشتر و عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر همراه است ($P < 0/01$). سرانجام تحلیل طبقات جنسیتی آشکار ساخت به‌استثنای ارزیابی‌های عملکرد تحصیلی (که در آن گروه پسران در مقایسه با دختران همواره ضعیف‌تر بودند)، در سایر متغیرهای وابسته هیچ تفاوت معنی‌داری از نظر جنسیت مشاهده نشد. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج می‌توان گفت که رضایت از نام می‌تواند در برخی مواقع به عنوان منبعی برای بهبود اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در محیط مدرسه در نظر گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: نام، اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، عملکرد تحصیلی

*نویسنده مسئول: سجاد رضائی، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

ایمیل: Rezaei_psy@hotmail.com تلفن: ۳۳۶۹۰۲۷۴ - ۰۱۳

مقدمه

از آنجایی که نام هر شخص علامتی برای اوست و باعث تمیز او از دیگران می شود، می تواند تأثیر روانی و تربیتی چشمگیری بر وی داشته باشد. دین اسلام که برای همه شئون زندگی برنامه و دستورالعمل دارد، ریزترین مسائل زندگی از مبدأ تا معاد را با معارف بلند خود پوشش داده و قبل از ولادت کودکانتخاب نام نیکو را سفارش نموده است. پیامبر اکرم (ص) فرمودند: اولین هدیه ای که هریک از شما به فرزندش می بخشد نام خوب است، پس بهترین نام را برای فرزند خود انتخاب کنید (۱). اعتقاد بر اینکه نام ها تأثیر پایداری بر شخصیت افراد دارند، ریشه در تاریخ باستانی یک کشور دارد. از زمان قبل از حضرت ابراهیم (ع)، همه افراد نام هایی را برای خود اختیار نموده و تلاش کردند تا بر طبق فرهنگ و رسوم یک جامعه آن را مدیریت کنند (۲).

نام ها در الگوسازی و تکوین شخصیت افراد سهم بسزایی دارند (۱ و ۳)، ازاین رو تصور می شود نام گذاری صحیح علاوه بر بالا بردن حرمت خود افراد، می تواند در میزان کمرویی آنها تأثیر گذار باشند؛ به عبارت دیگر نام ها می توانند الگوهای مطلوبی را در فرد ایجاد کنند، چنانکه نام های نکوهیده، زشت و تحقیرآمیز فرد را به سمت انزوا سوق می دهد. به طور کلی نام هر فرد معرف هویت اوست، بنابراین نام های رایج و غیر رایج می تواند در متغیرهای درون فردی مؤثر باشد. در همین راستا انتخاب نام های بزرگان و شخصیت ها باعث می شود که صاحب نام نوعی بزرگی و وقار را در خود احساس کند و هم رنگی خود با شخصیت مورد نظر را مضاعف نماید. این احساس روز به روز بیشتر می شود و باعث اثرگذاری بر رفتار و گفتار وی می شود تا جایی که خود را مسئول حراست از قداست آن نام می شمرد (۳).

اهمیت انتخاب نام برای فرزند تا جایی است که در قرآن (آل عمران، آیه ۳۶) به آن اشاره شده است. نامی که برای فرزند انتخاب می شود نقش مهمی در شخصیت وی دارد؛ ازاین رو باید به گونه ای انتخاب شود که در سال های بعد باعث

تحقیر و تمسخر وی نباشد. به این دلیل اسلام به والدین دستور می دهد که حتی پیش از تولد فرزندشان نام نیکو برای آنها انتخاب کنند (۴). نام گذاری مانند هر عمل دیگر، در زمینه اجتماعی و فرهنگی معینی انجام می شود و از این مؤلفه تأثیر می پذیرد. همچنین مانند هر عمل دیگری از گرایش ها و انگیزه های روانی تأثیر می پذیرد. ازاین رو می توان از نام گذاری به مثابه یک نهاد، یک عمل فرهنگی و به تبع آن عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر آن یاد نمود و در پاسخ به این سؤال که چرا والدین برای کودک نامی معین را انتخاب کرده اند، به عوامل روانی- اجتماعی و فرهنگی دخیل در آن اشاره نمود (۵).

اضطراب در کلاس درس یک توجه غیرعادی و مضطربانه به خویشتن در یک موقعیت اجتماعی است که در نتیجه آن فرد دچار نوعی تنش روانی- عضلانی می شود و شرایط عاطفی و شناختی اش متأثر گردیده و در نتیجه زمینه بروز رفتاری خام و ناسنجیده و واکنش های نامناسب در وی در کلاس یا موقعیت گوناگون فراهم می شود (۶ و ۷). اضطراب در گسترده ترین معنای آن به حالت عاطفی و فیزیولوژیکی گوناگونی ارتباط دارد. هنگامی که کودکی در بامداد امتحان تمایل به مدرسه رفتن نشان نمی دهد ممکن است بی میلی او را به احساس اضطراب نسبت به کارکرد وی در امتحان نسبت دهیم (۸). اضطراب از نظر روان شناسی و روان پزشکی یعنی «ناآرامی، هراس و ترس ناخوشایند و فراگیر با احساس خطر قریب الوقوع که منبع آن قابل شناختن نیست». به دیگر سخن، فردی که دچار اضطراب اجتماعی است هیچ گونه تمایلی به آغاز ارتباط با دیگران ندارد و با احساسی از ترس و پایداری غیر معقول، از هر موقعیتی که ممکن است در معرض داوری دیگران قرار گیرد، اجتناب می ورزد (۹).

بنا به دلایل متعدد، بسیاری از دانش آموزان، از حرمت خود و توانایی مواجهه با مشکلات برخوردار نیستند؛ از طرفی برای اصلاح و درمان بسیاری از مشکلات رفتاری نوجوانان باید به تقویت اعتماد به خود و مهارت های زندگی در آنها پرداخت تا

از حداکثر ظرفیت‌های ذهنی و توانمندی‌های بالقوه خود بهره‌مند شدند (۱۰). حرمت خود معمولاً به عنوان ارزیابی شخص از ارزشمندی خویش تعریف می‌شود. افرادی که حرمت خود بالایی دارند خودپذیرا و خودارزشمند هستند. کودکی که از حرمت خود بالایی برخوردار است از معاشرت با دیگران لذت می‌برد و از بودن در محافل اجتماعی و انجام فعالیت‌های گروهی به اندازه انجام کارهای فردی و شخصی احساس رضایت می‌کند. او هیچ‌گاه استعدادهای خود را دست‌کم نمی‌گیرد و کاستی‌های درون خود را منصفانه می‌پذیرد. او نسبت به نقاط ضعف و قوت خود آگاه است و حس خوش‌بینی و مثبت‌نگری در او مستولی است (۱۱)؛ با این وجود دانش‌آموزانی که دارای حرمت خود پایینی هستند انتظار بسیار کمی برای موفقیت دارند و به همین خاطر کمتر از توانایی خود تلاش می‌کنند و به خاطر همین شکست می‌خورند و از احتمال موفقیت خود می‌کاهند (۱۲).

کمرویی یک پدیده پیچیده و مرکب روانی- اجتماعی است که به دلایل متعدد در طول دوران تحول به تدریج پدیدار می‌شود به عبارت دیگر کمرویی اساساً رفتاری است اکتسابی و آموخته‌شده و برای درمان و برطرف کردن آن باید یادگیری‌زدایی صورت گیرد و رفتار تازه و مطلوب اجتماعی در فرد فراگیر شود (۹). بسیاری از افرادی که بر اساس معیارهای پذیرفته کمرویی، کمر و تلقی می‌شوند، به گونه‌ای کمرویی خود را پنهان می‌دارند و بخصوص سعی می‌کنند تا در برابر افراد همسال خویش، کمتر کمرویی نشان دهند. در هر حال فراوانی ظهور رفتار کمرویی در موقعیت‌های مختلف خانوادگی و فامیلی، شغلی، تحصیلی، و اجتماعی کاملاً متفاوت است. به طور کلی حداقل پدیدار شدن کمرویی هنگامی است که فرد کمر و با مخاطبان آشنا و صمیمی و خردسال در کانونی همچون خانواده سروکار دارد؛ و حداکثر تبلور یا تظاهر کمرویی زمانی است که فرد کمر و در یک موقعیت و شرایط تازه با حضور جمع قابل توجهی از افراد

غریبه و متنفذ و مقتدر، ملزم به صحبت کردن و توضیح و گفت‌وشنود صریح می‌شود (۱۳).

در طی یک قرن گذشته عملکرد تحصیلی و ارتقاء آن یکی از مسائل مهم روان‌شناسی و علوم تربیتی بوده است. عملکرد تحصیلی تقریباً در بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در شکل کمی آن با معدل دروس فرد در مدرسه یا دانشگاه یا هر محیط آموزشی دیگر که فرد در آن تحصیل می‌کند، سنجیده می‌شود (۱۴). دامنه بسیار گسترده‌ای از متغیرهای فردی، اجتماعی، خانوادگی، و فرهنگی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است. بعضی از پژوهشگران بر اهمیت متغیرهای فردی در این زمینه تأکید می‌کنند. در جامعه امروزی تحصیلات و به تبع آن پیشرفت تحصیلی به دغدغه‌های اصلی والدین و برای کودکان و نوجوانان خود بدل شده است. در حقیقت می‌توان گفت تحصیلات مناسب به هدف دستیابی به موقعیت‌های اجتماعی، شغلی و اقتصادی بالاتر یکی از اهداف اصلی برای والدین و سیاست‌گذاران کشورها تلقی می‌گردد و ملاک اثربخشی موفقیت آموزش نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ بنابراین شناخت ابعاد مختلف پیشرفت تحصیلی و متغیرهای مرتبط با آن گام نخست و اصلی برای این هدف است (۱۵).

توجه به مسائل و مشکلات کودکان و نوجوانان باعث پیشرفت و ترقی جامعه می‌شود و غفلت در مشکلات آنها، خسارات جبران‌ناپذیری به بار می‌آورد. از این رو برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در این زمینه از حساس‌ترین و مهم‌ترین وظایف مسئولان جامعه است و باید از اولویت ویژه‌ای برخوردار باشد (۱۶). یکی از مشکلات و معضلات دانش‌آموزان داشتن نام و نام‌خانوادگی غیرمعمول و غیر رایج است، معلمان و اولیاء مدرسه باید با ایجاد احساس خوب نسبت به نام و نام‌خانوادگی در دانش‌آموز و همچنین جلوگیری از تمسخر قرار گرفتن نام دانش‌آموز توسط سایر دانش‌آموزان به ایجاد حرمت خود در او اقدام کنند و طی جلساتی با والدین به این امر مهم بپردازند. با توجه به مطالب مطرح‌شده و خلأ پژوهشی موجود و اهمیت مسائل مربوط به نام‌های احیاناً نامتعارف به‌ویژه در جامعه

این پژوهش به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش ($n = 521$) گنجانده شد. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از دارا بودن سن متناسب با پایه‌های تحصیلی دوره اول متوسطه (۱۱ تا ۱۵ سال)، نداشتن ناهنجاری جسمی و روان‌پزشکی ناتوان‌کننده، تمایل و رضایت برای شرکت کردن در مطالعه. معیارهای خروج از مطالعه نیز شامل وجود مشکلات بینایی، شنوایی، کاستی توجه که مانع از تکمیل آزمون‌های می‌شد، غیبت از مدرسه که باعث می‌شد آزمودنی در آن خوشه نمونه‌گیری نشود، و عدم تمایل به شرکت در مطالعه بودند.

ب) ابزار

۱. آزمون حرمت خود روزنبرگ^۱: این مقیاس توسط روزنبرگ (۱۸) ساخته شده است و دارای ۱۰ گویه دوگزینه‌ای است. مقیاس حرمت خود روزنبرگ به همراه مقیاس حرمت خود کوپراسمیت مقیاس‌های رایج برای اندازه‌گیری حرمت خود هستند (۱۹). مقیاس اولی برای اندازه‌گیری احساس‌های پذیرش یا ارزش خود یکپارچه نوجوانان و مقیاس دومی برای ارزیابی نگرش نسبت به خویش در زمینه‌های خاص مانند والدین، همسالان، آموزشگاه، و علائق شخصی تدوین شده است. باوجوداین، مقیاس حرمت خود روزنبرگ نسبت به مقیاس حرمت خود کوپراسمیت یک ابزار ساده و کوتاه، واجد قابلیت اعتماد (همسانی درونی و بازآزمایی) و اعتبار (همگرا و واگرا) مناسب است و برای گروه سنی نوجوانان قابل اجرا و جزء پر مصرف‌ترین ابزار استفاده‌شده برای اندازه‌گیری و درک حرمت خود کلی و نیز ارزیابی کلی شخص از ارزشمندی او به‌عنوان یک انسان است (۲۰). پژوهشگران با استفاده از روش تحلیل عاملی بر روی مقیاس ۱۰ گویه‌ای حرمت خود روزنبرگ گزارش نموده‌اند که این مقیاس یک سازه دوبعدی (تصورات مثبت و منفی از خود) را می‌سنجد (۲۱). در این پژوهش پنج گویه با واژه‌های مثبت بر روی عاملی با عنوان "حرمت خود مثبت" و پنج گویه با کواژه‌های منفی بر روی عامل دیگری با عنوان "حرمت خود

دانش‌آموزان نوجوان، پژوهش حاضر به دنبال آن است تا ضمن درک صحیح از نقش و تأثیر رضایت از نام در وضعیت بهداشت روانی و پیشرفت تحصیلی آنها، به این سؤال اساسی پاسخ دهد که آیا بین دو گروه دختران و پسران دانش‌آموز دارای سطوح مختلف رضایت از نام از نظر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود دارد یا خیر؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: برای انجام این

پژوهش از روش پیمایشی از نوع مقطعی - تحلیلی استفاده شد. همچنین این پژوهش از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد. متغیر مستقل در این پژوهش رضایت از نام است. متغیرهای وابسته نیز شامل اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و پیشرفت تحصیلی است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های هفتم، هشتم، و نهم دوره اول متوسطه شهر رشت به تعداد ۱۴۷۵۱ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ هستند. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای با در نظر گرفتن طبقات جنسیتی استفاده شد، زیرا متغیر جنسیت یکی از متغیرهای مستقل ثانوی پژوهش حاضر بود. برای تعیین حجم نمونه با توجه نسبت F ، اثرات اصلی و تعاملی متغیرهای مستقل (سه سطح میزان رضایت [یعنی رضایت در مقیاس کم، متوسط و زیاد] و دو سطح متغیر جنسیت [یعنی دو گروه دختران و پسران]) بدون در نظر گرفتن متغیر همپراش از نسخه ۳/۱ برنامه نرم‌افزاری G^*Power استفاده شد (۱۷) و با احتساب احتمال خطای نوع اول (آلفا) در سطح ۰/۰۱ (سطح اطمینان ۹۹٪)، سطح توان آزمون برابر با ۰/۹۵ و اندازه اثر متوسط ۰/۲۰ پس از حذف یا کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش حجم نمونه معادل ۵۲۱ نفر به دست آمد. با توجه به توزیع جنسیتی دانش‌آموزان در خوشه‌های تصادفی انتخاب‌شده، ۲۰۲ دانش‌آموز دختر و ۳۱۹ دانش‌آموز پسر در

در جهت مورد انتظار و مثبت به میزان $0/466$ ($p < 0/01$) به دست آمد. در پژوهش حاضر اعتبار همسانی درونی این ابزار از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ $0/85$ به دست آمد.

۴. پرسشنامه پژوهشگر ساخته: این ابزار رضایت از نام را از نگاه دانش‌آموزان ارزیابی می‌کرد. بدین ترتیب که از آنها می‌خواست میزان رضایت خود را از وجود نامی که از طریق آن در محیط مدرسه صدا زده می‌شوند را به صورت علامت گذاشتن روی گزینه کم، متوسط و زیاد اعلام نمایند. همچنین برخی ویژگی‌های جمعیتی نظیر سن، جنسیت، و پایه تحصیلی نیز در آن ثبت می‌گردید. آخرین معدل کل اکتسابی دانش‌آموزان نیز پس از هماهنگی با واحد آموزش مدرسه از کارشناس مربوطه گرفته و در برگه مربوط به همان دانش‌آموز ثبت می‌گردید.

ج) روش اجرا

معمولاً ارزیابی هر دانش‌آموز با ابزارهای بالا، ۲۰ دقیقه زمان می‌برد و پس از ورود به خوشه‌های کلاسی به‌طور کلی به دانش‌آموزان در مورد هدف از اجرای این پژوهش توضیحاتی ارائه می‌شد؛ همچنین با رعایت ملاحظات اخلاقی نسبت به حفظ گمنامی و محرمانه بودن اطلاعات آزمودنی‌ها به دانش‌آموزان اطمینان داده می‌شد. در پژوهش حاضر از شاخص‌های آمار توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، دامنه تغییرات، درصد، و فراوانی برای توصیف داده‌ها استفاده شد. در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و همبستگی دو رشته‌ای نقطه‌ای برای توصیف رابطه میان متغیرهای وابسته استفاده شد. در نهایت، به منظور تعیین اثرات اصلی میزان رضایت از نام (کم، متوسط، و زیاد) و جنسیت دانش‌آموزان (دختران و یا پسران) بر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و پیشرفت تحصیلی آنها از تحلیل واریانس تک‌متغیری در قالب طرح فاکتوریل 3×2 استفاده شد.

منفی "نامگذاری شده‌اند. در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس، ضریب اعتبار $0/84$ را برای آن گزارش و روایی سازه پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، تأیید کردند (۲۰).

۲. پرسشنامه کمرویی/استنفورد^۱: این پرسشنامه توسط زیمباردو^۲ در طیف لیکرت ساخته شد (۲۲). نسخه اصلی این پرسشنامه ۴۴ سؤال دارد که پس از هنجاریابی آن در ایران ۴ سؤال آن حذف شد و ۴۰ سؤال باقی مانده است. گزینه‌های این پرسشنامه بسته به میزان کمرویی که به خود اختصاص می‌دهند، نمره ۱ تا ۴ می‌گیرند. نمره یک نشان‌دهنده کمترین حالت کمرویی است، نمره ۱ و به ترتیب گزینه‌های بعدی نمره ۲ و ۳ و به گزینه‌ای که بیشترین حالت کمرویی را نشان می‌دهد نمره ۴ تعلق می‌گیرد. راستگو (۲۳) اعتبار و روایی پرسشنامه کمرویی را در یک نمونه ۱۴۸ نفری از دانش‌آموزان ناشنوا گزارش کرد. اعتبار این ابزار برای پسران شنوا $0/85$ ، پسران ناشنوا $0/75$ ، دختران شنوا $0/84$ ، دختران ناشنوا $0/86$ و برای کل گروه $0/87$ محاسبه شد.

۳. پرسشنامه اضطراب در کلاس درس ریچموند^۳: این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است که در طیف لیکرت (از به شدت مخالفم ۵، مخالفم ۴، نه مخالف و نه موافق=۳، موافقم ۲ تا به شدت موافقم ۱) نمره‌گذاری می‌شود. این نسخه از اظهارات دانش‌آموزان تشکیل شده است و به احساسی که آنها از کلاس درس دارند برمی‌گردد. این پرسشنامه که توسط ریچموند (۲۴) ساخته شده تاکنون به زبان فارسی مورد اعتباریابی قرار نگرفته است؛ اما در این پژوهش پس از ترجمه ابزار و تأیید اعتبار صوری و محتوایی آن توسط استادان متخصص در این حیطه، از آن استفاده شد. همچنین با توجه به ارتباط سازه‌ای مفروض میان متغیر کمرویی دانش‌آموزان و متغیر اضطراب کلاس درس، ضریب اعتبار ملاکی برای این ابزار محاسبه شد که نتیجه تحلیل همبستگی نمرات این دو ابزار

3. Richmond classroom anxiety measure

1. Stanford shyness inventory

2. Zimbardo

یافته‌ها

درصد) در پایه هفتم، ۱۹۹ نفر (۳۸ درصد) در پایه هشتم و ۲۰۳ نفر (۳۹ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرهای وابسته و برخی متغیرهای جمعیتی را نشان می‌دهد.

۵۲۱ دانش آموز با میانگین سنی $10/92 \pm 14/44$ در این پژوهش شرکت داشتند که متشکل از ۳۱۹ پسر (۶۱/۲ درصد) و ۲۰۲ دختر (۳۸/۸ درصد) بودند. از این تعداد نمونه، ۱۱۹ نفر (۲۲/۸)

جدول ۱: ماتریس ضرایب همبستگی پیروسون و دورشته‌ای نقطه‌ای بین متغیرهای وابسته و برخی متغیرهای جمعیتی مورد مطالعه

	۶	۵	۴	۳	۲	۱	M±SD	
۱- سن						۱	$10/92 \pm 14/44$	
۲- جنسیت §					۱	$0/245^{**}$	--	
۳- حرمت خود				۱	$0/035$	$0/095^{*}$	$5/56 \pm 3/89$	
۴- معدل			۱	$0/236^{***}$	$0/167^{***}$	$0/133^{***}$	$16/64 \pm 2/16$	
۵- اضطراب کلاسی		۱	$0/255^{**}$	$0/503^{**}$	$0/082$	$0/014$	$42/22 \pm 13/53$	
۶- کمروبی	۱	$0/466^{***}$	$0/207^{**}$	$0/511^{**}$	$0/024$	$0/027$	$83/01 \pm 11/78$	
همبستگی دورشته‌ای § $P < 0/01^{**}$ $P < 0/05^{*}$								

مقایسه‌های زوجی مبتنی بر تحلیل واریانس از آزمون تعقیبی گیمز-هاول^۱ استفاده شد زیرا در این آزمون رعایت پیش فرض تساوی واریانس‌ها لازم نیست و در مواقعی که حجم نمونه بین گروه‌ها نابرابر و بسیار متفاوت است، عملکرد بهتری نسبت به سایر آزمون‌های تعقیبی دارد (۲۵ و ۲۶). در مواقعی که تعداد گروه‌ها ۳ یا بیشتر بود (همانند طبقات رضایت از نام) به دلیل برقراری فرض برابری واریانس گروه‌ها (یا وجود همگنی در واریانس‌های خطای متغیر وابسته) که در جداول ذیل قابل مشاهده است، از آزمون تعقیبی GT2 هاچبرگ^۲ استفاده شد که جهت مقایسه نمونه‌هایی با حجم بسیار متفاوت و نابرابر طراحی شده است (۲۶). جدول ۲ سطوح اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمروبی، و معدل را بر اساس سطوح مختلف رضایت از نام در گروه‌های متفاوت جنسیتی نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج جدول ۱ بین متغیرهای کمروبی با حرمت خود ($r = -0/511$) و کمروبی با معدل ($r = -0/207$) رابطه منفی و معنادار و بین کمروبی با اضطراب ($r = 0/466$) رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. در این پژوهش به دلیل رابطه (همبستگی) ضعیف متغیر سن با حرمت خود و اضطراب کلاس درس و نیز همبستگی ضعیف متغیر جنسیت با متغیر معدل ($r = 0/167$) با وجود معنی‌دار بودن، در محاسبات تحلیل واریانس به عنوان متغیر مخدوش کننده کنترل نشد.

برای پاسخدهی به سؤال‌های پژوهش، آزمون تحلیل واریانس تک متغیری نمرات اضطراب کلاس درس در قالب طرح عاملی 3×2 (سه سطح از رضایت و دو سطح جنسیتی) انجام گردید. قبل از اجرای تحلیل واریانس به دلیل وجود حجم نمونه‌های نابرابر میان گروه‌ها در طبقات میزان رضایت و همچنین نقض پیش فرض همگنی واریانس‌های خطا در

2. Hochberg's GT2

1. Games- howell post hoc test

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد از نظر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، و کمرویی برحسب رضایت از نام در دو جنس								
میزان رضایت از نام	اضطراب کلاس درس		حرمت خود		کمرویی		معدل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
پسران	۵۶/۶۰	۲۰/۴۱	۲/۹۰	۴/۷۶	۹۱/۵۵	۱۱/۹۵	۱۴/۷۴	۱/۸۲
کم دختران	۵۸/۹۰	۲۲/۶۳	۰/۶۶۷	۴/۲۹	۹۷/۴۱	۱۵/۳۵	۱۵/۹۶	۲/۵۹
جمع	۵۸/۷۶	۲۱/۰۶	۱/۷۳	۴/۵۶	۹۴/۹۰	۱۳/۹۹	۱۴/۴۰	۲/۳۰
پسران	۴۹/۶۶	۱۲/۲۸	۳/۷۹	۴/۴۳	۸۷/۶۶	۱۱/۷۰	۱۵/۸۱	۲/۲۹
متوسط دختران	۴۶/۴۶	۱۲/۱۷	۴/۱۵	۳/۷۹	۸۵/۰۶	۹/۹۶	۱۶/۸۲	۱/۹۹
جمع	۴۸/۲۸	۱۳/۴۲	۳/۹۵	۴/۱۴	۸/۵۱	۱۰/۹۶	۱۶/۲۷	۲/۲۰
پسران	۳۹/۰۲	۱۱/۱۱	۶/۱۸	۳/۲۹	۸۱/۵۱	۱۱/۲۵	۱۵/۵۳	۲/۲۲
زیاد دختران	۴۱/۶۱	۱۲/۹۵	۶/۱۵	۳/۹۹	۸۱/۵۶	۱۱/۲۷	۱۷/۲۸	۱/۸۴
جمع	۳۹/۹۶	۱۱/۸۶	۶/۱۷	۳/۵۵	۸۱/۵۳	۱۱/۲۴	۱۶/۸۱	۲/۱۲

پیش از بیان نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری نمرات اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و معدل، ابتدا مفروضه همگنی واریانس‌های خطا از نظر طبقات متغیر مستقل

از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت که نتیجه آن در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳: نتایج آزمون لوین برای متغیر وابسته اضطراب کلاس درس، حرمت خود، و کمرویی				
متغیر	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	معناداری
اضطراب کلاس درس	۴/۸۳	۵	۴۴۱	۰/۰۰۰۱
حرمت خود	۳/۱۱	۵	۴۹۱	۰/۰۰۹
کمرویی	۱/۰۸	۵	۴۲۱	۰/۳۶۷
معدل	۳/۰۴	۵	۵۱۴	۰/۰۰۵

نتایج آزمون لوین نشان داد واریانس‌های خطای متغیر وابسته اضطراب کلاس درس، حرمت خود، و معدل در طبقات مختلف متغیر مستقل از همسانی برخوردار نیست، بنابراین برای بررسی مقایسه‌های بین گروهی از آزمون تعقیبی گیمز-هاول استفاده شد (جدول ۵). همچنین این نتایج نشان داد که واریانس‌های خطای متغیر وابسته کمرویی در طبقات مختلف

متغیر مستقل از همسانی برخوردار است ($p=0/367$; $F=1/08$)، بنابراین برای بررسی مقایسه‌های بین گروهی از آزمون تعقیبی هاجبرگ استفاده شد (جدول ۵). جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس مجزای نمرات اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی، و معدل دانش‌آموزان را برحسب سطوح رضایت از نام در دو طبقه جنسیتی نشان می‌دهد.

جدول ۴: نتایج تحلیل واریانس مجزای نمرات اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمرویی و معدل برحسب سطوح رضایت از نام در دو جنس

معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	رضایت از نام	
۰/۰۰۰۱	۲۹/۱۰	۴۶۶۵/۲۵	۲	۹۳۳۰/۵۰	رضایت از نام	
۰/۹۶۳	۰/۰۰۲	۰/۳۴۵	۱	۰/۳۴۵	جنسیت	
۰/۲۰۸	۱/۵۷	۲۵۲/۵۲	۲	۵۰۵/۰۵	جنسیت × نام	اضطراب کلاس درس
		۱۶۰/۲۸	۴۴۱	۷۰۶۸۶/۶۹	خطا	
۰/۰۰۰۱	۲۴/۵۵	۳۴۰/۲۷	۲	۶۸۰/۵۵	رضایت از نام	
۰/۲۸۵	۱/۱۴	۱۵/۸۴	۱	۱۵/۸۴	جنسیت	
۰/۳۲۵	۱/۱۲	۱۵/۶۱	۲	۳۱/۲۲	جنسیت × نام	حرمت خود
		۱۳/۸۵	۴۹۱	۶۸۰۳/۲۶	خطا	
۰/۰۰۰۱	۱۶/۱۲	۲۰۸۰/۲۷	۲	۴۱۶۰/۵۴	رضایت از نام	
۰/۵۷۱	۰/۳۲۱	۴۱/۴۷	۱	۴۱/۴۷	جنسیت	
۰/۳۲۲	۱/۱۳	۱۴۶/۴۰	۲	۲۹۲/۸۱	جنسیت × نام	کمرویی
		۱۲۹/۰۱	۴۲۱	۵۴۳۱۳/۰۶	خطا	
۰/۰۰۰۱	۸/۱۸	۳۶/۵۷	۲	۷۳/۱۴	رضایت از نام	
۰/۰۰۳	۸/۸۹	۳۹/۷۴	۱	۳۹/۷۴	جنسیت	
۰/۷۷۸	۰/۲۵۱	۱/۱۲	۲	۲/۲۴	جنسیت × نام	معدل
		۴/۴۶	۵۱۴	۲۲۹۶/۴۶	خطا	

با توجه به نتایج جدول ۴، نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیری در قالب طرح فاکتوریل ۳×۲ نشان داد که اثر عامل رضایت از نام معنی‌دار است ($p < ۰/۰۰۰۱$)، $p = ۱۰/۲۹$ ، $F=$.

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی گیمز-هاول و هاجبرگ برای مقایسه‌های گروهی طبقات مختلف رضایت از نام

معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	رضایت از نام	
۰/۰۹۹	۴/۸۵	۱۰/۴۷	متوسط	کم
۰/۰۰۲	۴/۶۴	۱۸/۷۹	زیاد	
۰/۰۹۹	۴/۸۵	-۱۰/۴۷	کم	متوسط
۰/۰۰۰	۱/۶۸	۸/۳۱	زیاد	
۰/۰۰۲	۴/۶۴	-۱۸/۷۹	متوسط	زیاد
۰/۰۰۰	۱/۶۸	-۸/۳۱	کم	
۰/۱۰۳	۱/۰۴	-۲/۲۱	متوسط	کم
۰/۰۰۰۱	۰/۹۶۸	-۴/۴۳	زیاد	
۰/۱۰۳	۱/۰۴	۳/۲۱	کم	متوسط
۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۵	-۲/۲۱	زیاد	
۰/۰۰۰۱	۰/۹۶۸	۴/۴۳	متوسط	زیاد
۰/۰۰۰۱	۰/۴۷۵	۲/۲۱	کم	
۰/۲۳۴	۰/۵۲۳	۰/۸۶۹	متوسط	کم
۰/۰۲۰	۰/۴۸۳	-۱/۴۰	زیاد	
۰/۲۳۴	۰/۵۲۳	۰/۸۶۹	کم	متوسط
۰/۰۸۵	۰/۲۵۰	-۰/۵۳۶	زیاد	

متوسط	۱/۴۰	۰/۴۸۳	۰/۰۲۰
زیاد	کم	۰/۵۳۶	۰/۰۸۵
متوسط	۸/۳۹	۲/۸۲	۰/۰۰۹
کم	زیاد	۲/۵۵	۰/۰۰۰۱
متوسط	کم	-۸/۳۹	۲/۸۲
زیاد	کم	۴/۹۸	۱/۴۹
کم	زیاد	-۱۳/۳۷	۲/۵۵
متوسط	کم	-۴/۹۸	۱/۴۹
زیاد	کم	-۱۳/۳۷	۲/۵۵
متوسط	کم	-۴/۹۸	۱/۴۹

نتایج آزمون تعقیبی هاپرگ برای کمروبی

اضطراب کلاس درس، حرمت خود، و کمروبی تفاوتی بین این دو گروه جنسیتی وجود ندارد.

در این مطالعه مشخص شد، دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند نسبت به دانش‌آموزان دارای رضایت بالا از نام، اضطراب کلاس درس بیشتر و حرمت خود کمتری را نشان می‌دهند. پیشینه مشابهی در این زمینه یافت نشد. در تبیین این نتایج باید گفت دانش‌آموزانی که از رضایت از نام کمتری برخوردارند، احتمالاً در مدرسه و محیط‌های آموزشی بیشتر مورد استهزاء قرار می‌گیرند. تمسخر همکلاسی‌ها متأسفانه پدیده‌ای رایج است که با سستی قوانین تربیتی در خانواده و مدرسه ارتباط دارد. پیامد اولیه استهزاء برای دانش‌آموزان ایجاد اضطراب و کمروبی می‌تواند باشد. اطلاعات اندکی در این زمینه وجود دارد. پژوهش‌های گذشته تأیید کرده‌اند که دانش‌آموزان مضطرب عملکرد و پیامد تحصیلی ضعیفی دارند (۶ و ۷) و کمروبی آنها می‌تواند منجر به بی‌میلی در انجام تکالیف و افت عملکرد تحصیلی شود (۲۷). جهت تبیین نتایج این یافته‌ها می‌توان گفت که احتمالاً یکی از عوامل مهم ارتباط مؤثر بین فردی، توانایی یا ناتوانی شخص در «ابراز وجود» است. کمروبی سبب می‌شود که فرد در رویارویی با عوامل تنش‌زا به شیوه مؤثر نتواند عمل نماید که این امر باعث کاهش اعتمادبه‌خود، بیان منطقی افکار و احساس‌ها، افزایش اضطراب عدم بهبود ارتباط اجتماعی و در نهایت کاهش توان مقابله با تنیدگی می‌گردد. با توجه به این مطلب، دانش‌آموزانی که از نام خود رضایت کمتری دارند، انزوا و کمروبی بیشتری را نسبت به افرادی که از نام خود رضایت دارند، تحمل می‌کنند.

نتایج آزمون تعقیبی گیمز هاول برای بررسی مقایسه‌های بین‌گروهی نشان داد دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند نسبت به دانش‌آموزان دارای رضایت بالا از نام، اضطراب کلاس درس بیشتر و حرمت خود کمتری را نشان می‌دهند. از طرفی، این نتایج نشان داد که رضایت از نام تأثیری بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. بنابراین دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند، معدل یا عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند. همچنین با توجه به میانگین‌های جدول ۵، می‌توان گفت که پسران به‌طور معنی‌داری معدل کمتری نسبت به گروه دختران دارند. همچنین نتایج آزمون تعقیبی هاپرگ برای بررسی مقایسه‌های بین‌گروهی نشان داد دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند، نسبت به دانش‌آموزان دارای رضایت بالا از نام هستند، کمروبی بیشتری از خود نشان می‌دهند (جدول ۵).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تأثیر رضایت از نام بر اضطراب کلاس درس، حرمت خود، کمروبی، و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره اول متوسطه شهر رشت انجام شد. یافته‌های عمده این مطالعه آشکار ساخت، دانش‌آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند، دارای اضطراب کلاس درس بیشتر، حرمت خود کمتر، کمروبی بیشتر، و عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری هستند. همچنین تحلیل طبقات جنسیتی نشان داد گروه پسران در مقایسه با دختران دارای عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری هستند اما در سایر متغیرهای وابسته نظیر

نتایج آزمون تعقیبی گیمز- هاول برای بررسی مقایسه‌های بین گروهی نشان داد دانش آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند نسبت به دانش آموزان دارای رضایت بالا از نام، حرمت خود کمتری را نشان می‌دهند. این یافته در پرتو تأکیدهای مذهبی (۱) در مورد انتخاب نام نیکو برای فرزندان تأیید می‌شود. به هر روی اینکه چطور نام گذاری کودکان می‌تواند به بهبود حرمت خود بیانجامد برای ما مشخص نیست. با این حال تصور می‌شود اثرات نیرومند فرهنگ ملی، معرفی جهت گیری دینی و مذهبی، ارتباط عاطفی با صاحب نام به لحاظ تاریخی و همرنگی کودک یا نوجوان با آن شخصیت ملی، تاریخی و مذهبی در ساخت حرمت خود انعکاس داشته باشد (۳).

در نهایت نتایج آزمون گیمز- هاول برای بررسی مقایسه‌های بین گروهی نشان داد که رضایت از نام تأثیری بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ندارد، دانش آموزانی که رضایت کمتری از نام خود دارند، معدل یا عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری از خود نشان می‌دهند. پیشینه مشابهی در این زمینه یافت نشد. در تبیین این نتایج باید گفت که احتمالاً رضایت از نام تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله، تعامل‌های اجتماعی، ارتباط فرد با محیط و زمینه‌های محیطی و در برخی از موارد، موفقیت و شکست در زندگی در شکل‌دهی و تحول فرد از نام خود تأثیر می‌گذارند. تصور می‌شود اگر افراد از نام خود برداشتی منفی و نامتعادل داشته باشند این مسئله احتمالاً می‌تواند بر وضعیت روانی آنها تأثیری نامطلوب برجای بگذارد.

این مطالعه تنها روی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر رشت اجرا شد و بنابراین برای تعمیم نتایج به نمونه‌های دیگر جمعیتی و قومیتی با محدودیت مواجه هستیم. همچنین از ابزارهای خود گزارش دهی استفاده شد که تمامی ویژگی‌های روان‌سنجی آن برای سنجش سازه‌های اضطراب کلاس درس و رضایت از نام، معین نشده است. علاوه بر آن پژوهشگران

قادر نبودند تمامی عوامل ناخواسته (همچون ویژگی‌های شخصیتی، شرایط جسمی، وضعیت روانی، عاطفی، خلقی و هیجانی، شرایط اقتصادی، اجتماعی، و فرهنگی آزمودنی‌ها) را کنترل نمایند. با توجه به نکات مطرح شده، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد ضمن رفع یا کنترل محدودیت‌های بالا به بررسی اثرات اسامی مذهبی، ایرانی و نیز غیرایرانی - مذهبی در قالب یک متغیر مقوله‌ای سه سطحی بر ویژگی‌های شخصیتی و روانی نوجوانان (به تفکیک جنسیت) پرداخته شود. سرانجام پیشنهاد می‌شود که در صورت امکان برای افرادی که نارضایتی شدیدی از نام و شهرت خود دارند و یا به دلیل آن در محیط‌های آموزشی مورد تمسخر قرار می‌گیرند امکان تغییر نام و شهرت فراهم شود و سپس میزان رضایت و ویژگی‌های روان‌شناختی آنها مجدداً مورد آزمون قرار گیرد.

تشکر و قدردانی: نویسندگان بدین وسیله مراتب تشکر و قدردانی خود را از مدیران، معلمان، و دانش آموزان نواحی آموزش و پرورش شهر رشت که در اجرای این پژوهش همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تضاد منافع: یادآور می‌شود این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تضاد منافی به دنبال نداشته است.

References

1. Mohammadi Rei Sakhri MM. The Translation of Mizan Alhekmah. 2nd Ed. Qom: the center for the publication of Islamic school; 1989. https://www.world-federation.org/sites/default/files/uploaded_files/Mizan%20al%20Hikmah.pdf
2. Albott WL, Bruning JL. Given names: A neglected social variable. *Psychol Rec.* 1970; 20(4): 527-32.
3. AzimiFard N. The value of the good name in Islam. 17Jan, 2012 available from: <http://old.ido.ir/a.aspx?a=1390102702>
4. Verse 36, Sura 3: AL-E-IMRAN. Quran-e-Karim translated by FouladVand. Available from: <http://www.parsquran.com/data/show.php?sura=3>
5. Rajabzadeh A. The Social Analysis of Name-giving. First edition, Teharn: Ravesh Publication; 1999. [Persian].
6. DordiNejad FG, Hakimi H, Ashouri M, Dehghani M, Zeinali Z, Daghighi MS, Bahrami N. On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Soc Behav Sci.* 2011; 15: 3774-8.
7. Vitasari P, Wahab MN, Othman A, Herawan T, Sinnadurai SK. The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Soc Behav Sci.* 2010; 8: 490-7.
8. Ball Samuel, 1994. Motivation in Education; Traslated by Seyyed Ali Asghar Mosadded, Shiraz University Pub. Second edition, 2014.p.103 [Persian].
9. Afrooz GA. Psychology of shyness and treatment. Tenth edition. Tehran: Islamic culture publisher; 2011. [Persian].
10. Taghizadeh M. Life skills training Program. Tehran: Tolou publication, 2011. [Persian]
11. Salahshour M. Developing self-confidence in children and adolescents, Vazheara publication, 2008. [Persian]
12. Ghobari Bonab B, Hejazi M. Relationship among Assertiveness, Self-esteem and Academic Achievement in Gifted and Regular School Students. *Research on Exceptional Children.* 2007; 7 (3): 299- 316. [Persian].
13. Vadadian Z, Ghanbari HB, Mashhadi A. Effectiveness of multifamily group therapy on solving parent-adolescent conflicts and reduction of aggression in 14-15 years old girls in Mashhad. *Journal of Clinical Psychology.* 2011; 1(4): 18-42. [Persian]
14. Pellegrino JW. The evolution of educational assessment: Considering the past and imagining the future. Educational Testing Service, Policy Evaluation and Research Center, Policy Information Center, ETS. Princeton, New Jersey; 2004. Accessed 25 August 2017 from <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICANG6.pdf>
15. Wentura D, Kulfanek M, Greve W. Masked affective priming by name letters: Evidence for a correspondence of explicit and implicit self-esteem. *J Exp Soc Psychol.* 2005; 41(6):654-63.
16. Shafiabadi A, Naseri GR. Theories of counseling and psychotherapy. Twenty-first edition. Tehran: Center for Academic Publication. 2013. [Persian]
17. Faul F, Erdfelder E, Lang AG, Buchner A. G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behav Res Methods.* 2007; 39(2):175-91.
18. Avison WR, Rosenberg M. Conceiving the Self. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie* [Internet]. JSTOR; 1981; 6(2):212. Available from: <http://dx.doi.org/10.2307/3340091>.
19. Coopersmith S. The antecedents of self-esteem. San Francisco; W, H. Freeman. 1967.
20. Rajabi G, Bohlel N. The reliability and validity of Rosenberg self-esteem scale in freshman students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *New Educational Approaches.* 2008; 8: 33-48. [Persian]
21. Greenberger E, Chen C, Dmitrieva J, Farruggia SP. Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: do they matter? *Pers Individ Dif.* 2003; 35(6):1241- 54.
22. Zimbardo PG. Shyness: What It Is, what to Do About It. Reading, MA: Addison-Wesley; 1977.

23. Rastgou H. The relationship between shyness and component attachment to parents and peers in deaf and normal students. Tehran University master's thesis, 2004. [http://www. datadisability.com/ Thesis/view/2270](http://www.datadisability.com/Thesis/view/2270)
24. Richmond VP, Wrench JS, Gorham J. Communication, affect, and learning in the classroom. Second edition. Acton, MA: Tapestry Press; 2001.
25. Molavi H. SPSS 10-13-14 applied guidance in behavioral sciences. Isfahan: Poyesh Andishe Publication. 2007. P. 26. [Persian]
26. Habibpoor K, Safari R. Comprehensive manual for using SPSS in survey researches. Tehran, Iran: Looyeh and Motefakkeran Publication. 2010: P. 565. [Persian]
27. Cameron CA. Associations between shyness, reluctance to engage, and academic performance. *Infant Child dev.* 2009; 18(3): 299-305.

The Impact of Satisfaction with the First Name on the Classroom Anxiety, Self-Esteem, Shyness, and Academic Performance of Students

Seyyed Vali-allah Mousavi¹, Simin Safari², Sajjad Rezaei^{*3}

1. Associate Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.

2. M.A. in Psychology, Islamic Azad University, Rasht Branch, Rasht, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.

Received: November 06, 2016

Accepted: February 07, 2017

Abstract

Background and Purpose: According to teachers' experience, there is assumed that the name and reputation through which students are addressed to could be effective on their emotions, affections and performance. The main objective of this study was to evaluate the impact of satisfaction with the first name on classroom anxiety, self-esteem, shyness and academic performance of students.

Methods: This study was conducted cross-sectional. The population consisted of all boy and girl students of the junior high school in Rasht during 2015-2016. 521 students were selected by using cluster random sampling method and responded to self-esteem questionnaire of Rosenberg (1979), shyness questionnaire of Stanford-Zimbardo (1977), and questionnaire of anxiety in the classroom which was constructed by Richmond (2013). Satisfaction of the name was also determined by a measure for low, mild and high scores. The last Acquired students' GPA was considered as an indicator of their academic performance. The data were processed by univariate analysis of variance in the form of a 2×3 factorial design.

Results: The results revealed that less satisfied with first name is paralleled with more anxiety in classroom, less self-esteem, higher level of shyness, and weaker academic achievement. The analysis of gender classes revealed that with the exception of assessments of academic performance (in which boys' group is weaker than girls' group); there is no significant difference in other dependent variables in terms of gender.

Conclusion: According to the results, it could be said that satisfaction with the first name can be used in some cases as a source for the improvement of classroom anxiety, self-esteem, shyness and academic performance in the school environment.

Keywords: First name, classroom anxiety, self-esteem, shyness, academic performance

Citation: Mousavi SV, Safari S, Habibi M, Rezaei S. The impact of satisfaction with the first name on the classroom anxiety, self-esteem, shyness and academic performance of students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2017; 4(2): 37-48.

***Corresponding author:** Sajjad Rezaei, Assistant Professor, Department of Psychology, University of Guilan, Rasht, Iran.
Email: Rezaei_psy@hotmail.com Tel: (+98) 013-33690274