



فصلنامه علمی

# اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء (س)  
دوره ۱۷، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰  
شماره پیاپی ۶۰

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سر دبیر: مهناز اخوان تفتی

مدیر اجرایی: پروین صمدی  
دبیر اجرایی: فاطمه وزیری  
ویراستار فارسی: فاطمه وزیری  
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان  
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی  
صفحه‌آرا: مهری پونده‌کیا  
ناشر: دانشگاه الزهراء (س)  
ترتیب انتشار: فصلی  
شماره پروانه انتشار: ۱۲۴/۴۳۷۴  
شاپا / ISSN: ۱۷۳۵-۴۴۸۸  
شماره پروانه علمی-پژوهشی: ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸  
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه  
نشانی دفتر مجله: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، طبقه سوم  
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳  
تلفن: (داخلی ۲۳۰۹) ۸۸۰۵۸۹۴۰  
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳  
پست الکترونیک: jontoe@alzahra.ac.ir  
وبگاه: http:jontoe.alzahra.ac.ir/  
بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه

این فصلنامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است. این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

هیئت تحریریه:  
مهناز اخوان تفتی  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
یوسف ادیب  
استاد دانشگاه تبریز  
محمدرضا آهنجیان  
استاد دانشگاه فردوسی مشهد  
سعیده بنت‌سراج  
استاد دانشگاه مالایا  
سعید بهشتی  
استاد دانشگاه علامه طباطبائی  
عباسعلی حسین‌خانزاده  
دانشیار دانشگاه گیلان  
سیمین حسینیان  
استاد دانشگاه الزهراء (س)  
علی ذکاوتی قراقرلو  
دانشیار دانشگاه خوارزمی  
محمدرضا سرکارآرانی  
استاد دانشگاه ناگویا  
غلامرضا شمس  
استادیار دانشگاه شهید بهشتی  
ناصر شیربگی  
استاد دانشگاه کردستان  
مسعود صفایی‌مقدم  
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز  
پروین کدیور  
استاد دانشگاه خوارزمی  
علیرضا کیامنش  
استاد دانشگاه خوارزمی  
طیبه ماهرزاده  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
بهرام محسن‌پور  
دانشیار دانشگاه خوارزمی  
گلنار مهران  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
ابوالقاسم یعقوبی  
استاد دانشگاه بوعلی سینا

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

- مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری <http://www.isc.gov.ir>  
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی [www.sid.com](http://www.sid.com)  
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور [www.magiran.com](http://www.magiran.com)

## شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰-۶۰۰۰ واژه باشد. چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود. متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار Microsoft® Word از طریق سایت فصل نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود. آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) الزامی است. منابع و مأخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (مانند APA) در پایان مقاله آورده شود.

در متن مقاله، هر جا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحه مورد نظر در داخل پرانتز نوشته و در مورد اصطلاحات و اسامی خارجی، هم ارز خارجی آن در پانویس آورده شود.

مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد. بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد. مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

## ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است. مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم آن تغییر نیابد آزاد است.

مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد. ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



## فهرست

- ۲۷-۷ بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان  
محمد رنجبر، احمد صادقی
- ۵۱-۲۹ مقایسه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقاطع مختلف شهر تهران  
مریم فرشته نیک سیرت، ملوک خادمی اشکذری
- ۸۸-۵۳ رهیافتی ترکیبی در ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری مراکز پیش از دبستان مبتنی بر اکرز (ECERS)  
فرحناز نژادغفوری، کیوان صالحی، ابراهیم طلایی
- ۱۰۸-۸۹ رابطه دل‌بستگی به والدین و همسالان با بلوغ اجتماعی نوجوانان؛ بررسی نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان  
معصومه شکر الهزاده، پریسا سادات سید موسوی، علی زاده محمدی، غفار نصیری هانیس، مریم مهدی عراقی
- ۱۴۵-۱۰۹ معناشناسی قدرت در فرایند پژوهش دانشگاهی: تحلیلی پدیدارشناسانه از تجارب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران  
رامین نجفی، اباصلت خراسانی، محمود حقانی، محمود ابوالقاسمی
- ۱۶۹-۱۴۷ شناسایی عوامل مؤثر بر رهبری حکمت محور در مدارس  
نیره رحمانی
- ۱۹۳-۱۷۱ تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی از طریق واسط‌گری سرزندگی تحصیلی: تدوین و ارائه یک مدل ساختاری در نوجوانان ایرانی  
کامیار عظیمی، منیجه شهنی بیلاق، مرتضی امیدیان
- ۲۱۶-۱۹۵ تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم- دانش‌آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی  
ابوالفضل فرید، توحید اشرف زاده
- ۲۳۶-۲۱۷ مقایسه‌ی اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت ولز و مدیریت شناختی و رفتاری استرس بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه  
ام البنین هاشمی گرجی، حسن اسدزاده، طیبه شریفی، احمد غضنفری
- ۲۶۰-۲۳۷ اثربخشی زمینه محیطی از دیدگاه بوم‌شناختی بر رشد حرکتی و خلاقیت کودکان  
محمدتقی اقدسی، زهرا فتحی رضائی، کوثر عباس‌پور

## داوران این شماره

---

استاد دانشگاه الزهرا (س)	سیمین حسینیان
دانشیار دانشگاه الزهرا (س)	مه‌سیما پورشهریاری
مدرس دانشگاه الزهرا (س)	لیلا درویشی
استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	زهرا شعبانی
استادیار دانشگاه خوارزمی	مهدی عربزاده
استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان	فرهاد سراجی
دانشیار پژوهشگاه تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»	محمد آرمند
دانشگاه الزهرا (س)	رقیه نوری پور لیاولی
استادیار دانشگاه خوارزمی	عفت عباسی
دانشگاه الزهرا (س)	عباس عبدالهی
استادیار دانشگاه تهران	منصوره حاج حسینی
دانشیار دانشگاه قم	رضا جعفری هرنندی
استادیار دانشگاه ملایر	محسن نظرزاده زارع
دانشجو دکتری دانشگاه اصفهان	حسین دولت دوست
دانشیار دانشگاه مازندران	سهیلا هاشمی
موسسه آموزش عالی شناختی تهران	فاطمه رئیسی
دانشگاه الزهرا (س)	محبوبه السادات کدخدائی
دانشیار دانشگاه الزهرا (س)	حمید رضائیان
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
دانشیار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی



## بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

محمد رنجبار و احمد صادقی\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش، نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه کنترل است و جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که به صورت تصادفی از بین مدارس یک ناحیه انتخاب شده و در سه گروه آزمایش، کنترل ۱، و کنترل ۲، جای داده شدند. اصول و برنامه‌های مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در یک نیمسال تحصیلی در گروه آزمایش اجرا شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا کرید و پاتون و بهزیستی تحصیلی لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس نشان داد که نمره رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به هر دو گروه کنترل افزایش یافته است اما این افزایش در بهزیستی تحصیلی معنادار نبود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر ارتقای رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان مؤثر است اما بر بهزیستی تحصیلی آنان تأثیر معناداری نداشته است.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، رشد مسیر شغلی، بهزیستی تحصیلی

mohammad.ranjbar89@gmail.com

۱. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه اصفهان.

a.sadeghi@edu.ui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.

## مقدمه

پژوهشگران، مشاوران مدارس، مسئولین، و سایر دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش، همواره درصدد رفع موانع و چالش‌های دانش‌آموزان جهت موفقیت هرچه بیشتر آنها در امر تحصیل بوده‌اند. یکی از مسائل و دغدغه‌های مربوط به دانش‌آموزان، دغدغه‌های شغلی آنها است. از جمله مهمترین نگرانی‌های دانش‌آموزان و دانشجویان عصر حاضر و خانواده‌های آنها، این است که آینده‌ی شغلی آنها چه می‌شود؟ ادامه تحصیل برای آنها مناسب‌تر است یا اشتغال؟ در چه رشته‌ای باید تحصیل کنند؟ چه شغلی مناسب آنهاست؟ از چه زمانی باید رشته‌ی تحصیلی یا شغل خود را انتخاب کنند؟ برای انتخاب رشته و شغل باید به چه عواملی توجه کنند؟ اینگونه سوالات و دغدغه‌ها، و پاسخ به آنها، بیانگر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان و دانشجویان است که پاسخگویی صحیح به این موضوعات می‌تواند موفقیت دانش‌آموزان در مقاطع بالاتر و نیز زندگی شغلی آنها که در واقع از مهمترین بخش‌های زندگی آنها خواهد بود را تحت تأثیر قرار دهد.

رشد مسیر شغلی<sup>۱</sup> آن بخش از کل رشد فرد است که بر یادگیری به منظور آماده شدن برای ورود به دنیای کار و پیشرفت و ترقی در آن کار تمرکز دارد (میشل و گیسون، ۱۳۸۶). رشد مسیر شغلی را نمی‌توان یک اتفاق مقطعی در نظر گرفت، بلکه فرآیندی در طول زندگی است که فرد از ابتدای کودکی تا پایان بزرگسالی طی می‌کند (ساویکاس، ۲۰۰۲؛ هارتونگ، پورفلی<sup>۲</sup> و ونداراسک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). سوپر (۱۹۵۷)، این اقدامات را "رشد مسیر شغلی" می‌نامد که شامل مکاشفه<sup>۴</sup>، طرح‌ریزی<sup>۵</sup>، جمع‌آوری اطلاعات<sup>۶</sup>، تصمیم‌گیری<sup>۷</sup> و جهت‌گیری واقع‌گرایانه<sup>۸</sup> است.

نتایج بررسی پژوهشگران مختلف (ساویکاس، ۲۰۰۳؛ کرامبولتز و ورتینگتون، ۱۹۹۹؛ سوانسون و فؤاد، ۱۹۹۹؛ لنت، براون و هاکت، ۱۹۹۴) نشان داده است که توجه به رشد مسیر شغلی، بلوغ مسیر شغلی و مداخلات مسیر شغلی در بهبود گذار از مدرسه به کار، استخدام موفق، و آمادگی ورود به دنیای کار مؤثر است. همچنین مشخص شده است که رشد مسیر

- 
1. Career development
  2. Porfeli
  3. Vondracek
  4. Exploration
  5. Planning
  6. Data collection
  7. Decision making
  8. Realistic orientation



شغلی، با گذار مدرسه به دانشگاه سازگار، گذار مدرسه به کار موفق و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. به عبارت دیگر نوجوانانی که بلوغ مسیر شغلی کامل‌تری داشته‌اند، در انتخاب مسیر شغلی مصمم‌تر هستند و به طور جدی‌تری به وظایف تحصیلی می‌پردازند (براون، تراماین، هوگزا، تلندر، فان و لنت، ۲۰۰۸). به دلایل ذکر شده و توجه به اهمیت رشد مسیر شغلی در نوجوانی، در پژوهش حاضر، پایه متوسطه دوم که دانش‌آموزان در مرحله گذار به دانشگاه و کار هستند انتخاب شده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که نقش عمده‌ای در زمینه مسائل تحصیلی دانش‌آموزان دارد، بهزیستی تحصیلی یا رضایت از تحصیل است. بهزیستی تحصیلی<sup>۱</sup> به معنای لذت فرد از نقش یا تجربیات خود به عنوان دانش‌آموز است (لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت، ۲۰۰۷). بهزیستی تحصیلی که یکی از سازه‌های تأثیرگذار در جریان تعلیم و تربیت است، به رضایت دانش‌آموزان در محیط تحصیلی اشاره دارد (حسان، ۲۰۰۲) و شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و همچنین رفتار و راهنمایی معلم می‌باشد (فلورس، ۲۰۰۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی و دانشجویانی که بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند و به رشته‌ی خود علاقه‌مندند، تلاش بیشتری برای موفقیت و پیشرفت از خود نشان می‌دهند (بریانت، ۲۰۰۶؛ اوزگونگور، ۲۰۱۰)، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (سیموئس، ماتوس، تومه، فریرا و چاینهو، ۲۰۱۰)، اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند (ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجباف، ۱۳۹۵) و تمایل بیشتری برای ادامه تحصیل از خود نشان می‌دهند، در صورتی که دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی پایین، تمایل کمتری برای شرکت منظم در کلاس‌ها و ادامه‌ی تحصیلات دارند (بوردن، ۱۹۹۵؛ جملسکا، ۲۰۰۹). همچنین دانش‌آموزانی که نیازهای روان‌شناختی اساسی آنها در مدرسه برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب‌آوری و خوشبینی بیشتری دارند که به نوبه‌ی خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود (کارمونا - هالتی، شافلی، لورنز و سالانوا، ۲۰۱۹).

بنابراین مشخص می‌شود که توجه به متغیرهای فوق از اهمیت بسزایی برخوردار است و لذا آنها از جمله متغیرهایی هستند که در شرح وظایف پست سازمانی مشاوران مدارس نیز،

تلاش می‌شود تحت عنوان برنامه‌های هدایت تحصیلی، هفته مشاغل و هفته بهداشت روان، به آنها پرداخته شود.

در سال‌های اخیر توجه به روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۱</sup> باعث پیدایش رویکردهای مختلفی به مشاوره شده است. بر اساس مطالعاتی که تا به امروز در این زمینه انجام شده است، رویکردهای درمانی، تمرین‌ها و فعالیت‌هایی طراحی شده است که درمانگران می‌توانند از آنها در درمان استفاده نمایند. یکی از این مدل‌های درمانی، "مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها"<sup>۲</sup> است که به دلیل وجود همبستگی با متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد بتواند نقش برجسته‌ای در این زمینه ایفا کند.

مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها، مدلی است که بر مبنای اصول روان‌شناسی مشاوره، پیشگیری، روان‌شناسی مثبت‌نگر، رشد مثبت جوانان، مددکاری، درمان راه‌حل‌مدار، و روایت‌درمانی قرار دارد (اسمیت، ۲۰۰۶، به نقل از مگیار-موئه، ۱۳۹۳، ص ۱۱۱). دیدگاه توانمندی‌ها، بر داشته‌های مراجعان بیشتر از کمبودها یا مشکلات آنها تأکید می‌کند (برت، رزنیک و نوپک، ۱۹۹۸). مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها، به مشاوران در شناخت توانمندی‌ها در هر دو موقعیت درمانی و تحصیلی (بنارد، ۱۹۹۱؛ بنسون، ۱۹۹۷؛ راتر، ۱۹۸۵؛ ولین و ولین، ۱۹۹۳)، به خانواده‌ها و مدارس در یافتن توانمندی‌های جوانان و قاب‌گیری مجدد دیدگاه آنها نسبت به جوانان، و به خود جوانان در شناسایی توانمندی‌های خود و طبقه‌بندی آنها کمک می‌کند (کانل<sup>۳</sup>، اسپنسر و آبر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴).

بعضی از رویکردهای رشدی در مشاوره یا به طور خاص در مشاوره مدرسه، در طول سال‌ها گسترش یافته‌اند؛ از جمله، رویکرد دینک‌میر و کالدول<sup>۵</sup> (۱۹۷۰)، گیسبرس و هندرسون (۱۹۹۴)، آیوی، آیوی، میرز و سوینی (۲۰۰۵)، مایریک (۱۹۹۷)، و پایسلی و هابرد (۱۹۹۴). این پیشرفت‌ها به دلایل مختلفی مهم بوده‌اند، مخصوصاً به خاطر تأکید آنها به تعمق در مسأله‌ی رشد برای کار کردن مشاوران با کودکان. اما این رویکردها هم به طرق مختلف محدود شده‌اند.

آنها متمایل هستند که بر اساس نظریات رشدی اولیه (مثل پیازه، ۱۹۵۰؛ اریکسون، ۱۹۶۳؛ کلبیرگ، ۱۹۶۹) و پژوهش‌هایی که بر مراحل ثابت رشد تأکید می‌کنند و اغلب، تأثیرات محیطی،

- 
1. Positive psychology
  2. Strengths based counseling
  3. Connell
  4. Aber
  5. Caldwell

فرهنگی و بافتی را هم در نظر نمی‌گیرند، به تبیین بپردازند. اما یکی از جدیدترین روش‌ها، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها<sup>۱</sup> است. این مدل بر اساس رویکرد مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها شکل گرفته که یکی از رویکردهای طراحی شده در زمینه روانشناسی مثبت است. یکی از اصلی‌ترین حیطه‌هایی که مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها به آن راه یافته، مدرسه است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

این دیدگاه بر اساس نظریات معاصر و پژوهش‌هایی از نقاط مختلف ساخته شده است از جمله: ۱. روان‌شناسی تحولی، ۲. آموزش، ۳. روان‌شناسی مثبت، ۴. تاب‌آوری، ۵. مشاوره مدرسه و ۶. مددکاری اجتماعی. مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، مدلی است که ادعا می‌کند نقش اصلی مشاوران مدرسه، ترویج و حمایت از رشد مثبت جوانان برای همه‌ی دانش‌آموزان و برای محیط‌هایی که به ارتقاء و حفظ رشد کمک می‌کنند، است. اگرچه مشاوران مدرسه توانمندمحور حامیان جدی نظریه و عمل مبتنی بر اطلاعات و داده‌ها هستند اما، این مدل یک نظریه‌ی جدید نیست (گلسی و آکوس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

مدل مشاوره مدرسه‌ی مبتنی بر توانمندی‌ها یک مجموعه‌ی ۶ اصلی برای اجرا و تمرکز بر عمل در چارچوب برنامه‌ی جامع مشاوره مدرسه می‌باشد که ۶ اصل اساسی آن عبارتند از: ۱. ارتقای رشد مبتنی بر بافت برای همه‌ی دانش‌آموزان، ۲. ارتقای توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان، ۳. ارتقای محیط‌های تقویت‌کننده‌ی توانمندی‌ها، ۴. تأکید بر ارتقای توانمندی‌ها بیش از کاهش و پیشگیری از مشکلات، ۵. تأکید بر مداخلات مبتنی بر شواهد و عمل و ۶. تأکید بر حمایت رشدی ارتقاء‌گرا در سطح مدرسه (گلسی و آکوس، ۲۰۰۷).

در مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، نقش مشاور مدرسه، ارتقای توانمندی‌های رشدی مبتنی بر شواهد دانش‌آموزان و ارتقاء و جانبداری از محیط‌هایی که مشخص شده آن توانمندی‌ها را افزایش می‌دهند، است. در این مسیر، مشاور مدرسه، کارکرد یا آمیزه‌ای از کارکردها که به نظر می‌رسد در جهت دستیابی به نتایج مطلوب محتمل‌تر باشد را به کار می‌گیرد. خدمات مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در دو بخش خدمات مستقیم و خدمات غیرمستقیم، در بخش روش اجراء معرفی خواهد شد (گلسی و آکوس، ۲۰۰۷).

---

1. Strengths based school counseling model

2. Akos

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاکنون اقدام منسجمی جهت بررسی تأثیر و اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در مدرسه انجام نگرفته است، اما پژوهش‌های مشابهی وجود دارند. لیتمان، لازار و بنجامین (۲۰۱۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند، افرادی که از مدل مشاوره مسیرشغلی مبتنی بر توانمندی‌ها بهره‌مند شدند، در مقایسه با نمونه‌ی مشاوره مسیرشغلی مرسوم، در عزت‌نفس بهبود داشته و نرخ بالاتری از اشتغال را به خود اختصاص دادند. با توجه به نتایجی که در برخی از پژوهش‌های مشابه مبنی بر تأثیرات بهتر این مدل نسبت به مدل‌های مرسوم و همچنین کم بودن اقدامات منسجم بر روی این مدل نظری، در پژوهش حاضر، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها انتخاب شده است.

بنابراین با توجه به اهمیت رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی به عنوان دو متغیر تأثیرگذار در رابطه با دانش‌آموزان، پژوهش‌های بیشتری در این رابطه مورد نیاز است. از طرفی با مطالعه‌ی پیشینه، مشاهده می‌شود که پژوهش‌های منسجمی در رابطه با تأثیرات مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها انجام نشده است. همچنین در رابطه با بهزیستی تحصیلی، اکثر پژوهش‌ها جامعه‌ی دانشجویان را مورد بررسی قرار داده‌اند و باینکه اهمیت رشد مسیر شغلی در رابطه با دانش‌آموزان که مهمترین آموزش‌های خود را در دوران تحصیل کسب کرده و بخش زیادی از زمان خود را در مدرسه سپری می‌کنند، به روشنی مشخص است، دانش‌آموزان چندان در پژوهش‌ها بررسی نشده‌اند. لذا به وضوح یک خلاء پژوهشی در این رابطه وجود دارد. بدین منظور هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و مقایسه آن با رویکرد رایج مشاوره مدرسه در آموزش و پرورش بوده است.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و از لحاظ روش، نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه کنترل می‌باشد.

### جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دهند. از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سه مدرسه از این ناحیه که حاضر به همکاری بودند انتخاب شدند.

دو مدرسه بدون مشاور، یکی از آنها جهت اجرای مدل و دیگری به عنوان گروه کنترل، و یک مدرسه که از مشاور و برنامه مشاوره رایج آموزش و پرورش بهره‌مند بود نیز به عنوان گروه کنترل دوم تعیین شد. سپس به منظور انتخاب گروه آزمایش، از دو مدرسه‌ی فاقد مشاور، یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. تعداد کل دانش‌آموزان گروه (مدرسه) آزمایش ۸۰ نفر بود که از این تعداد، ۴۳ دانش‌آموز به صورت داوطلبانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند. از دو گروه (مدرسه) کنترل نیز همین تعداد دانش‌آموز به صورت تصادفی و داوطلبانه انتخاب شده و در این پژوهش شرکت کردند. با توجه به ملاحظات اخلاقی، پژوهشگر متعهد شد که دانش‌آموزان تنها با رضایت خود و والدین وارد پژوهش شده و در صورت عدم تمایل در هر مرحله از پژوهش از گروه خارج شوند. همچنین اطلاعات درسی و غیر درسی آنها که با مشاور در میان گذاشته شده بود هرگز در مدرسه و یا برای خانواده منتشر نشود.

**ملاک ورود به پژوهش:** جنسیت مذکر، سن (۱۵ تا ۱۹ سال)، محصل در دوران دبیرستان،

رضایت والدین

**ملاک خروج از پژوهش:** عدم علاقه و رضایتمندی دانش‌آموز یا والدین در هر مرحله از

پژوهش، داشتن مشاور تحصیلی خارج از مدرسه

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱. پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (CDI-A-SF) (کرید و پاتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴):

این پرسشنامه چهار جنبه‌ی مختلف رشد مسیر شغلی را می‌سنجد که عبارتند از: ۱. طرحریزی مسیر شغلی، ۲. مکاشفه مسیر شغلی، ۳. اطلاعات دنیای کار و ۴. تصمیم‌گیری مسیر شغلی. ماده‌های یک تا ۱۰ مربوط به زیرمقیاس طرحریزی مسیر شغلی است و ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیرمقیاس مکاشفه مسیر شغلی و بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱ قطعه‌نه تا ۵ قطعه‌بله) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیرمقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۲، ۳ و ۴. و ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیرمقیاس تصمیم‌گیری

مسیر شغلی است و در این زیرمقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۳، ۴. به منظور بررسی روایی همگرا، کرید و پاتون (۲۰۰۴) همزمان از پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و بی‌تصمیمی مسیر شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی با زیرمقیاس‌های مکاشفه و طرح‌ریزی مسیر شغلی همبستگی مثبت (به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۴۰) و با مقیاس‌های بی‌تصمیمی مسیر شغلی همبستگی منفی (به ترتیب ۰/۳۴- و ۰/۱۹) دارد. کرید و پاتون (۲۰۰۴) پایایی درونی پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب ضریب پایایی برای چهار زیرمقیاس عبارتند از ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۰. در ایران صادقی، باغبان، بهرامی، احمدی و کرید (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی پایایی درونی پرسشنامه برای دو زیرمقیاس اول از روش آلفای کراباخ و برای زیرمقیاس سوم و چهارم از روش دونه‌سازی استفاده شد. ضریب پایایی به دست آمده برای چهار زیرمقیاس به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۶۴.

## ۲. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت، ۲۰۰۷).

به منظور سنجش بهزیستی تحصیلی از پرسشنامه بهزیستی تحصیلی استفاده شد. این متغیر توسط ابزاری سنجیده می‌شود که در آن پاسخگو باید مشخص کند تا چه اندازه از ابعاد مختلف تحصیل خود راضی است. مقیاس رضایت تحصیلی در مقیاس لیکرت (پنج گزینه‌ای از قویاً موافق تا قویاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شود. تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار نشان داده هفت ماده روی دو عامل بار می‌گیرند. ماده‌های ۱، ۲، ۶ به رضایت از رشته تحصیلی مربوط می‌شدند که روی عامل یک بار گرفتند و به نام رضایت از رشته‌ی تحصیلی نامگذاری شده است. عامل دوم که سایر مواد آزمون را شامل می‌شود، رضایت از آموختن و تکالیف نامیده شده است. حداقل و حداکثر نمره فرد در عامل نخست و دوم به ترتیب ۵ و ۳۵ بوده است.

میکائیلی‌منبع (۱۳۹۲) با موافقت لنت و همکاران (۲۰۰۷) پرسشنامه ایشان را ترجمه و مورد استفاده قرار داده است. به این صورت که در گام اول آزمون‌ها توسط یک نفر روان‌شناس و یک نفر مترجم زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شده و سپس توسط دو نفر از اعضای هیئت علمی گروه زبان دانشگاه ارومیه مجدداً به انگلیسی برگردانده شده‌اند و تفاوت‌های مشاهده شده بین نسخه‌های فارسی و انگلیسی ارزیابی و مورد تجدیدنظر قرار گرفت. همچنین روایی صوری آن

بررسی و تایید شده است. لنت و همکاران (۲۰۰۵) همسانی درونی را ۰/۸۶ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب آلفا ۰/۹۴ گزارش شده است. میکائیلی منیع (۱۳۹۲) پایایی آزمون را به روش آلفا محاسبه و پایایی بخش اول ۰/۷۶، بخش دوم ۰/۷۹ و کل مقیاس را ۰/۸۴ گزارش کرده است.

**روش اجرا:** در ابتدای نیمسال دوم تحصیلی، پیش‌آزمون در هر سه گروه اجرا شد. دو گروه (مدرسه) کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند. متغیر مستقل، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها است که در قالب خدمات مستقیم و غیرمستقیم و به صورت زیر، در طی یک نیمسال تحصیلی در گروه آزمایش اجرا شد. در پایان این نیمسال تحصیلی نیز، از هر سه گروه (مدرسه) پس‌آزمون به عمل آمد. لازم به ذکر است گروه (مدرسه) با مشاور تحت عنوان گروه کنترل ۱ و گروه (مدرسه) بدون مشاور تحت عنوان گروه کنترل ۲ معرفی شده‌اند.

**خدمات مستقیم مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها:** در مدل ملی جدید انجمن مشاوره مدرسه آمریکا (انجمن مشاوره مدرسه آمریکا، ۲۰۰۳)، توصیه شده است که مشاوران مدرسه، ۸۰ درصد زمان خود را به ارائه‌ی خدمات مستقیم به دانش‌آموزان بپردازند.

خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، Galassi & Akos (2007), pp 57-98		
نوع خدمات	کارکرد	روش
راهنمایی	یک برنامه‌ی آموزشی مکتوب، جامع، پیشگیرانه و فعال، و طراحی شده بر اساس مراحل رشد، که توسط مشاور و دیگر آموزگاران و جهت دسترسی و ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های هر دانش‌آموز در سه حیطه‌ی موفقیت تحصیلی، رشد مسیرشغلی، و رشد فردی/اجتماعی طراحی شده است.	* وجود ۲۲ برنامه‌ی یادگیری اجتماعی جهت اجرای این برنامه.
	توزیع فرم‌های شناسایی توجه به نقاط ضعف و به عوامل بافتی	* یک چارچوب ارزیابی متناسب با و طبقه‌بندی توانمندی‌ها
کلاسی	اجرای برنامه راهنمایی	پژوهش (متغیر مستقل)
	ارتقاء اطلاع‌رسانی، ایجاد و افزایش انگیزه، ارتقای اهداف‌گذاری، ارتقای خودکارآمدی، اصلاح اسنادها، ارتباط بین‌فردی، یادگیری و روش‌های مطالعه.	خودتنظیمی.

خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، <b>Galassi &amp; Akos (2007), pp 57-98</b>		نوع خدمات	کارکرد	روش	برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل)
ارزیابی	و محیطی به خوبی متمرکز بر	فرد.	محرک	چارچوب روان‌شناسی مثبت شامل محیطه.	مهارت‌ها و دانش‌آموزان.
				* یک چارچوب سنجش و ارزیابی به نام مدل سرمایه‌های رشدی شامل ۴۰ سرمایه.	
مشاوره	تمرکز مشاوره فردی و گروهی، بیشتر بر ارتقای توانمندی‌های همه‌ی دانش‌آموزان است تا کاهش هیجانات منفی و بازسازی کمبودها و نقاط ضعف آنها.			ترکیب و تغییر نظریات موجود مثل بهزیستی و امیددرمانی و گسترش و بناسازی نظریه‌های هیجانات مثبت، روان‌شناسی مثبت و رفتاردرمانی‌شناختی.	برگزاری جلسات مشاوره فردی و گروهی با دانش‌آموزانی که پس از جلسات راهنمایی نیازمند به خدمات بیشتر تشخیص داده شدند.

### خدمات غیرمستقیم

خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، <b>Galassi &amp; Akos (2007), pp 57-98</b>		نوع خدمات	کارکرد	روش	برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل)
مشاوره <sup>۱</sup>	تلاش مشاور به همراه معلمان و والدین به تمرکز بر پرورش استعدادهاى بالقوه‌ی دانش‌آموزان و توانمندی‌هایی که از قبل وجود داشته‌اند. و تغییر تمرکز از کاهش رفتارهای منفی به افزایش توانمندی‌ها.			۱. مشاورت راه حل مدار ۲. مشاورت رفتاری مشترک	* برگزاری جلسات آموزش والدین، توزیع بروشور بین والدین با موضوعات انگیزه، نقش جو خانواده در تحصیل، روابط والد فرزند، بین والدین.

### 1. Consultation



برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل)	خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، <b>Galassi &amp; Akos (2007), pp 57-98</b>	نوع خدمات کارکرد روش
* برگزاری جلسات مشورتی با معلمان و توزیع بروشور با موضوعات انگیزه، هوش هیجانی، روش‌های تدریس.		
* معرفی و ارجاع دانش‌آموزان به مراکز، ادارات و سازمان‌های خارج از مدرسه و متناسب با نیاز دانش‌آموزان، از جمله هسته مشاوره.	۱. هماهنگی: شامل تمرکز و مدیریت، هم برای پیشگیری و هم برای حل مشکلات گروه‌های مراجعان، به اندازه‌ی پرورش توانمندی‌های دانش‌آموزان و محیط‌های ارتقادهنده‌ی توانمندی‌ها.	دو خدمت غیرمستقیم و دارای همپوشانی دیگر که جزء مهمی از برنامه‌ی جامع مشاوره مدرسه در قرن ۲۱ هماهنگی و است.
* اجرای اردوی بازدید دانش‌آموزان از دانشگاه و گفتگو با دانشجویان.	۲. همکاری: تشکیل ائتلاف با افراد حرفه‌ای و دیگر افراد درون مدرسه و جامعه، جهت ارائه‌ی خدمات بهتر به دانش‌آموزان.	همکاری <sup>۱</sup>
برگزاری جلسات دوستانه با دانش‌آموزان و بررسی نیازهای آنها در محیط مدرسه و ارائه گزارش به مدیریت مدرسه جهت انجام اصلاح و تغییر.	ارزیابی جو مدرسه و سیاست‌ها، روش‌ها، و برنامه‌های در حال اجراء؛ تجزیه و تحلیل و تفکیک داده‌ها و اطلاعات با توجه به سه حیطه تحصیلی، شغلی، فردی و اجتماعی؛ اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های مبتنی بر شواهد و مؤثر در رشد مثبت جوانان؛ ارزیابی برنامه‌ها.	تمرکز اصلی مشاوران مدرسه در تلاش‌های رهبری، بر مسائل مربوط به سطح ساختارها (ساخت و ساز) هدایت شده است. رهبری

## 1. Coordination and collaboration

نوع خدمات	کارکرد	روش	برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل)
خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، <b>Galassi &amp; Akos (2007), pp 57-98</b>			
پاسخگویی <sup>۱</sup>	نشان دادن این موضوع که خدمات فراهم شده، در موفقیت دانش‌آموزان، چه مقدار تفاوت ایجاد کرده؟	جمع‌آوری، دسته‌بندی، تجزیه و تحلیل و ارائه‌ی اطلاعات.	انجام نظرسنجی از دانش‌آموزان در رابطه با میزان مفید بودن برنامه‌های اجراء شده و بررسی پیشنهادها و انتقادات آنها جهت اجرای بهتر برنامه‌ها در آینده.

### یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، تعداد کل دانش‌آموزان گروه (مدرسه) آزمایش ۸۰ نفر بود که از این تعداد، ۴۳ دانش‌آموز به صورت داوطلبانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند. از دو گروه (مدرسه) کنترل نیز همین تعداد دانش‌آموز به صورت تصادفی و داوطلبانه انتخاب شده و در این پژوهش شرکت کردند. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه بر اساس سن، رشته و پایه تحصیلی در جداول ۱ و ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس سن

آزمایش	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	مجموع
فراوانی	۲	۹	۲۱	۱۰	۱	۴۳
درصد	۵٪	۲۱٪	۴۹٪	۲۳٪	۲٪	۱۰۰٪
کنترل ۱	---	۱۱	۲۹	۳	---	۴۳
درصد	---	۲۶٪	۶۷٪	۷٪	---	۱۰۰٪
کنترل ۲	۱	۳۳	۹	---	---	۴۳
فراوانی	۲٪	۷۷٪	۲۱٪	---	---	۱۰۰٪

### 1. Accountability

جدول ۲: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس رشته تحصیلی

آزمایش	ریاضی فیزیک	علوم تجربی	علوم انسانی	مجموع
فراوانی	۲۸	۱۵	---	۴۳
درصد	۶۵٪	۳۵٪	---	۱۰۰٪
کنترل ۱				
فراوانی	۴۳	---	---	۴۳
درصد	۱۰۰٪	---	---	۱۰۰٪
کنترل ۲				
فراوانی	۱۳	---	۳۰٪	۴۳
درصد	۳۰٪	---	۷۰٪	۱۰۰٪

جدول ۳: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس پایه‌ی تحصیلی

آزمایش	دوم	سوم	چهارم	مجموع
فراوانی	۱۳	۲۱	۹	۴۳
درصد	۳۰٪	۴۹٪	۲۱٪	۱۰۰٪
کنترل ۱				
فراوانی	۱۲	۳۱	---	۴۳
درصد	۲۸٪	۷۲٪	---	۱۰۰٪
کنترل ۲				
فراوانی	۴۳	---	---	۴۳
درصد	۱۰۰٪	---	---	۱۰۰٪

داده‌ها به روش آماری تحلیل کواریانس بررسی شد و نتایج در جداول یک تا سه آمده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به نمره‌های میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مشخص می‌شود که میانگین نمره‌های هر دو متغیر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش داشته است.

## جدول ۲. آماره‌های توصیفی رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون-

## پس‌آزمون

مرحله	گروه	تعداد	متغیر	M	SD
پیش‌آزمون	آزمایش	۴۳	رشد مسیر شغلی	۶۵/۱۳	۱۱/۲۶
			بهزیستی تحصیلی	۲۳/۹۰	۶/۱۸
			رشد مسیر شغلی	۶۹/۱۱	۱۱/۲۳
کنترل ۱	۱	۴۳	بهزیستی تحصیلی	۲۵/۱۳	۵/۶۸
			رشد مسیر شغلی	۶۴/۰۹	۱۲
			بهزیستی تحصیلی	۲۴/۵۱	۶/۲۲
پس‌آزمون	آزمایش	۴۳	رشد مسیر شغلی	۷۳/۴۶	۱۱/۴۶
			بهزیستی تحصیلی	۲۶/۴۴	۵/۱۰
			رشد مسیر شغلی	۶۹/۹۳	۱۱/۳۱
کنترل ۲	۲	۴۳	بهزیستی تحصیلی	۲۵/۷۶	۵/۵۹
			رشد مسیر شغلی	۶۴/۸۸	۱۳/۲۶
			بهزیستی تحصیلی	۲۵/۲۵	۶/۷۷

به منظور انجام تحلیل واریانس، ابتدا پیش‌فرض‌های انجام این آزمون بررسی شد. این پیش‌فرض‌ها یعنی نرمال بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده لوین از  $0/05$  بزرگتر است (رشد مسیر شغلی  $0/40$  و بهزیستی تحصیلی  $0/14$ )، داده‌ها مفروضه‌ی تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سوال نبرده‌اند و می‌توان از تحلیل واریانس یکراهه (تحلیل کوواریانس) استفاده کرد. در جدول ۳، خلاصه‌ی تحلیل واریانس (تجزیه و تحلیل کوواریانس) نمرات ارائه شده است.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین نمره پس‌آزمون سه گروه دانش‌آموزان در رشد مسیر شغلی تفاوت معناداری در سطح  $(P \leq 0/05)$  وجود دارد. اما نمره پس‌آزمون آنها در بهزیستی تحصیلی در سطح  $(P \leq 0/05)$ ، تفاوت معناداری ندارد.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	Eta	Power
رشد مسیر شغلی	پیش‌آزمون	۶۶۴۸/۹۴۶	۱	۶۶۴۸/۹۴۶	۷۱/۳۷۱	۰/۰۰۰	۰/۳۶۳	۱/۰۰۰
	گروه	۱۴۷۲/۹۹۶	۲	۷۳۶/۴۹۸	۷/۹۰۶	۰/۰۰۱	۰/۱۱۲	۰/۹۵۰
	خطا	۱۱۶۴۴/۹۶۱	۱۲۵	۹۳/۱۶۰				
	پیش‌آزمون	۱۱۱۲/۹۲۲	۱	۱۱۱۲/۹۲۲	۴۳/۱۵۶	۰/۰۰۰	۰/۲۵۷	۱/۰۰۰
	گروه	۵۵/۴۲۶	۲	۲۷/۷۱۳	۱/۰۷۵	۰/۳۴۵	۰/۰۱۷	۰/۲۳۵
	خطا	۳۲۲۳/۵۴۴	۱۲۵	۲۵/۷۸۸				

به منظور مقایسه زوجی نمرات رشد مسیر شغلی گروه‌های آزمایش و کنترل ۱ و ۲ از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد.

جدول ۴: مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش، کنترل ۱ و کنترل ۲

گروه‌ها	MD	SE	P
آزمایش و کنترل ۱	۶/۰۴۵	۲/۱۰۳	۰/۰۰۵
آزمایش و کنترل ۲	۷/۹۲۱	۲/۰۸۳	۰/۰۰۰
کنترل ۱ و کنترل ۲	۱/۸۷۶	۲/۱۱۵	۰/۳۷۷

نتایج این بررسی نشان داد نمره رشد مسیر شغلی شرکت‌کنندگان در پژوهش در گروه آزمایش تفاوت معنادار با دو گروه کنترل ۱ و ۲ دارد اما بین دو گروه کنترل تفاوت معنادار نیست. یعنی اینکه تنها مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها موجب افزایش رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان شده و برنامه رایج مشاوره مدرسه که در مدارس اجرا می‌گردد تفاوت معناداری در رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان ایجاد نکرده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان

داد که بین نمرات رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل ۱ و کنترل ۲ تفاوت وجود دارد. بدین‌صورت که اجرای مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در گروه آزمایش باعث افزایش نمره‌ی دانش‌آموزان در متغیر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی شده بود، اما در بهزیستی تحصیلی این افزایش معنادار نبود. بنابراین، فرضیه‌ی اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های رجایی (۱۳۹۰)، صادقی (۱۳۹۰)، پاشا (۱۳۹۱)، دیویس (۲۰۰۵)، ناستا (۲۰۰۷)، هارتمن و بتز (۲۰۰۷)، فواد، کتامننی، اسمودرز، چن، فیتز پاتریک و تری (۲۰۰۸)، کلر و ویستون (۲۰۰۸)، چوی، کیم و کیم (۲۰۱۵) همسو است.

با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که تحریک ابعاد رشد مسیر شغلی (طرحریزی، مکاشفه، اطلاعات و تصمیم‌گیری) سوپر (۱۹۵۷)، تحت عنوان برنامه مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، به بهبود رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان کمک کرده است. به نظر می‌رسد اجرای برنامه‌های راهنمایی کلاسی، مشاوره فردی و گروهی، برنامه بازدید از دانشگاه و توزیع بروشور با موضوعات هدف‌گذاری، ارائه‌ی اطلاعات شغلی و معرفی مشاغل، در تحریک ابعاد رشد مسیر شغلی (طرحریزی، مکاشفه، اطلاعات و تصمیم‌گیری) مؤثر بوده است. پاشا (۱۳۹۱) نیز آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی بر بعد خودآگاهی مسیر شغلی و ابعاد مکاشفه و طرحریزی رشد مسیر شغلی دانشجویان را مؤثر گزارش کرده است. با توجه به اینکه اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی معنادار شده است، لذا به اداره آموزش و پرورش و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود توجه به این مدل را در نظر داشته و در آینده آن را بیشتر مبنای کار در مدارس قرار دهند.

همچنین به نظر می‌رسد ارائه برنامه‌های فوق‌الذکر در راستای مهارت‌های بین‌فردی تحت عنوان برنامه ارتقای هوش هیجانی نیز به این امر کمک کرده است. یافته‌ای که با پژوهش رجایی (۱۳۹۰) مبنی بر وجود همبستگی بین هوش هیجانی کل و مؤلفه‌ی روابط بین‌فردی با رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان نیز در یک راستا است. همانطور که پیش‌تر اشاره شد، بخشی از مداخلات مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها به برگزاری جلسات مشاورت، آموزش، و توزیع بروشور بین والدین مربوط می‌شود. روان‌شناسان نیز به اهمیت روابط والدین و فرزندان اشاره کرده‌اند (ماسن، ۱۳۸۳، به نقل از شمس، کاکاوند، و ترابی، ۱۳۹۰). اثربخشی این برنامه‌ها در پژوهش‌های فواد، کتامننی، اسمودرز، چن، فیتز پاتریک و تری (۲۰۰۸)، کلر و ویستون (۲۰۰۸)،

تحت عنوان مؤثر بودن برنامه‌های حمایت والدین بر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان تأیید شده‌اند. سان و لی (۲۰۰۹) و پارک و بونر (۲۰۰۸)، به نقل از نجفی، دهشیری، محمدی‌فر، دبیری و جعفری، (۱۳۹۴) نیز عواملی همچون مشارکت والدین در مدرسه، و نوع روابط والدین با نوجوان را با عملکرد و انگیزه‌ی دانش‌آموزان مرتبط می‌دانند.

عدم معناداری ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان علیرغم اجرای برنامه‌های اشاره شده تحت عنوان سازه‌های اشتیاق تحصیلی، هوش هیجانی و یادگیری و روش‌های مطالعه، ممکن است به خاطر چندین احتمال باشد. لنت، دوسیو تاویرا، شیو و سینگلی (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند که رضایت تحصیلی به عنوان یک قلمرو در رضایت از زندگی کلی در نظر گرفته می‌شود که به نظر می‌رسد بخشی از آن توسط عوامل شخصیتی تعیین می‌شود. به این معنی که افراد با برخورداری از بعضی ویژگی‌های شخصیتی به احتمال بیشتری در قلمرو مشخصی از زندگی مانند تحصیل و کار، احساس رضایت خواهند کرد. همچنین جنسیت نیز می‌تواند عاملی تأثیرگذار در این زمینه باشد که در پژوهش حاضر تنها جنسیت پسر حضور داشت. در این راستا پیشنهاد می‌شود دیگر پژوهشگران علاقمند به این حوزه، این محدودیت را پوشش دهند.

از آنجا که شخصیت، با وجود انعطاف‌پذیری، در برابر تغییرات ناگهانی مقاوم است (شولتز و شولتز، ۱۳۹۰، ص ۱۱) و به صرف زمان زیادی نیاز دارد، به نظر می‌رسد ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نیازمند برگزاری جلسات مشاورت طولانی مدت با معلمان و والدین، و جلسات راهنمایی کلاسی متعدد است و به زمانی بیش از یک نیمسال تحصیلی نیاز داشته باشد، در حالیکه مداخلات پژوهش حاضر فقط در یک نیمسال اجرا شده است. از طرف دیگر وقفه‌ی ایجاد شده بین این نیمسال (تعطیلات آخر سال) را نیز باید در نظر داشت.

احتمال دیگر وجود دانش‌آموزانی با عدم علاقه به رشته‌ی تحصیلی خود است که طبیعتاً بخشی از دانش‌آموزان در هر نمونه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند. به نظر می‌رسد اگر شرایط اجرای پژوهش امکان اختصاص یافتن بخشی از جلسات راهنمایی کلاسی، به ارائه بروشور، مشاورت با والدین و معلمان، هماهنگی و همکاری با مدیریت و کادر اجرایی مدرسه، و مشاوره با این دانش‌آموزان با موضوعات مهارت‌های سازگاری با رشته، و ارائه‌ی اطلاعات، قوانین و شرایط تغییر رشته را می‌داد، شاید در ارتقای بهزیستی تحصیلی این دانش‌آموزان کمک‌کننده بود.

احتمال دیگر نیز می‌تواند اجرای پس‌آزمون در زمان امتحانات پایان سال باشد. ایام امتحانات همواره با استرس همراه بوده و لذا از آنجا که نتایج پژوهش‌های تنانت (۲۰۰۲)، شاتول (۲۰۰۶)، کوپنز، رئالو و داینر (۲۰۰۸)، رابطه‌ی منفی بین استرس و رضایت از زندگی دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند و با توجه به اینکه لنت و همکاران (۲۰۰۹)، رضایت تحصیلی را یک قلمرو از رضایت از زندگی کلی در نظر می‌گیرند، این دلیل نیز محتمل است.

به طور کلی می‌توان از یافته‌های پژوهش حاضر چنین نتیجه گرفت که مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها به عنوان یک مدل جامع و فراگیر، می‌تواند به خوبی مبنای عمل مشاوران مدرسه در یک سال تحصیلی قرار گیرد که پژوهش حاضر در یک نیمسال تحصیلی و در یک مدرسه انجام شده بود. لذا پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس با تغییر دیدگاه خود از دید آسیب‌محور به دید توانمندمحور، از این مدل در چند مدرسه از نواحی مختلف آموزش و پرورش استفاده کرده و هرچه بیشتر در جهت اجرای همه‌جانبه‌ی این مدل تلاش کنند و البته از آن فراتر هم روند. بدین معنی که فقط به توانمندی‌های اشاره شده اکتفا نکنند و توانمندی‌های بیشتری را سرلوحه‌ی کار با دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف قرار دهند.

## فهرست منابع

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, Ore.: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Borden, V. M. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Bryant, J. L. (2006). Assessing Expectations and Perceptions of the Campus Experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 134, 25-35.
- Burt, M. R., Resnick, G., & Novick, E. R. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. American Psychological Association.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study among High School Students. *Frontiers in psychology*, 10, 1-12.





- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career Development and School Success in Adolescents: The Role of Career Interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506.
- Creed, P. A., & Paton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Career Development Inventory – Australia. Australian. *Journal of Guidance and Counseling*, 14 (2), 125-138.
- Dawis, R. V. (2005). *The Minnesota theory of work adjustment*. Career Development, 1.
- Dinkmeyer, D., & Caldwell, E. (1970). *Development counseling and guidance: A comprehensive school approach*. New York: McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Flores, A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 874-874.
- Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M. K., Chen, Y. L., Fitzpatrick, M., & Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 43-59.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Routledge.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program (2nd Ed.)*. Alexandria, American Counseling Association.
- Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The Five-Factor model and career self-efficacy general and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145-161.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of vocational behavior*, 66(3), 385-419.
- Hassan, M. M. (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 443-451.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., Myers, J. E., & Sweeny, T. J. (2005). *Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan*. Boston: Lahaska Press.
- Jamelske, xx (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.
- Jean L. Magyar-Moe (2009). *Therapist's Guide to Positive Psychological Interventions*. Aliakbar Forooghi, Jalil Aslani, Sahar rafiei (2014). (Text in Persian).
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The School-to-Work Transition from a Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312-325.

- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 66.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Do Céu Taveira, M., Sheu, H.B., Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 74, 190-198.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-Based Career Counseling Overview and Initial Evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419.
- Magyar-Moe, J.L. (2009). *Therapist's guide to positive psychological interventions*. Translated by: Foroghi, A., Aslani, Jalil., Rafiei, S (2015). Tehran, Arjmand (Text in Persian)
- Mikaili, F (2013). Testing of Social-Cognitive Model of Academic Satisfaction in Undergraduate Students. *Journal of Psychology*, 2013, 17 201-219. (Text in Persian).
- Mitchell, M.H., Gibson, R.L (1972). *Introduction to counseling and guidance*. Translated by: Ahmadi, S.A., Pasha Sharifi, H., Hossenian, S., Alagheband, S., Sanaei, B (2008). Tehran, Roshd (Text in Persian).
- Myrick, R. D. (1997). *Development guidance and counseling: A practical approach* (3<sup>rd</sup> Ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Najafi, M., Dehshiri, Gh., Mohammadifar, Ma., Dabiri, S., jafari, N (2015). The role of family performance variables, self-esteem, self-efficacy and personality in predicting academic achievement motivation. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 11(2), 9-31. (Text in Persian).
- Nasta. K. A. (2007). *Influence career self-efficacy Beliefs on exploration Behaviors. Dissertation for Master of Science in mental health counseling*. University of New York.
- Özgüngör, S. (2010). Identifying dimensions of students' ratings that best predict students' self-efficacy, course value and satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 146-163.
- Paisley, P. O., & Hubbard, G. T. (1994). *Developmental school counseling programs: From theory to practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pash, Sh (2012). *The effectiveness of career skills training on Academic self-concept and career development of Esfahan university students*, University of Isfahan. (Text in Persian).
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, Brace, & Company.
- Robert Lewis Gibson, Marianne Michelle (1972). *Introduction to Counseling and Guidance*. Seyed Ahmad Ahmadi, Hasan Pashasharifi, Simin Hoseinian, Setila Alagheband, Bagher Sanayi (2017). Tehran: Roshd Publication. (Text in Persian).
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.

- Sadeghi, A. (2011). *The course and factors affecting the growth of the career path of the third grade students of high school, high school and pre-university*. University of Isfahan. (Text in Persian).
- Sadeghi, A., Baghban, I., Bahrami, F., Ahmadi, A., & Creed, P. (2011). Validation of the short form of the career development inventory with an Iranian high school sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(1), 29-38.
- Savickas, M. L. (2002). *Career Construction: A developmental theory of vocational behavior*. In D. Brown (Ed), *Career choice and development* (pp, 149-205) San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2003, September). *Life portraits from Donald Super's career pattern study*. In *International Association for Education and Vocational Guidance*. Berne, Switzerland. In J. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Eds.), *Quality development in vocational counselling and training: Final report of the IAEVG international conference* (pp. 96-101).
- Schultz, D.P., Schultz, S.E., (2005). *Theories of personality*. Translated by Seyed Mohammadi. Y (2012). Tehran: Virayesh Publication (Text in Persian).
- Shams esfandabad, H, Kakavand, A, Torabi, Z (2011). Assessment of the relationship among attachment styles and identity styles with general health and academic achievement of female pre-university school students in Qazvin city. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 7(2), 107-129. (Text in Persian).
- Shaul, M, S, (2006). Exposure to threat of war and terror, political attitudes, stress, and life satisfaction among teenagers in Israel. *Journal of Adolescence*, 29(2). 165-176.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). *School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers* (Vol. 195). New York: Harper & Row.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). *Career Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: sage.
- Tennant, C. (2002). Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(2), 173-182.
- Valizadeh, Z., Ahadi, H., Hiedari, M., Mazaheri, MM., Kajbaf, Mb (2016). The Structural Relationship of Perfectionism, Self- efficacy, Goal Orientation and Interest in Field of Study, and Academic Procrastination. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 12(2), 9-30. (Text in Persian)
- Wolin, S.J. and S. Wolin, *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity* (New York: Villard Books, 1993).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



## مقایسه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع مختلف شهر تهران فژته سیرت و ملوک خادمی اسکذری\*

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۳۰	هدف از این پژوهش مقایسه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبستانی، دبیرستان دوره‌ی اول (راهنمایی)، و دبیرستان دوره‌ی دوم (متوسطه) در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر شهر تهران است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۹۷ دانش‌آموز دختر (۱۰۲ نفر از مقطع دبستان، ۱۰۴ نفر از دبیرستان دوره‌ی اول، و ۹۱ نفر دبیرستان دوره‌ی دوم) انتخاب شدند. روش پژوهش میدانی و توصیفی و از طریق حضور در مدارس مذکور، و ابزار پژوهش، پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر می باشد که توسط دانش‌آموزان مذکور، پاسخ داده شد. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط بحرانی و رضویه (۱۳۸۸) بررسی و ضریب آلفای انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۹ و ضریب‌های بازآزمایی آنها ۰/۸۶ و ۰/۷۲ بدست آمد. همچنین تحلیل عامل پرسشنامه نیز از روایی سازی آن حکایت دارد. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه، از طریق آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه، تحلیل شدند. طبق نتایج این پژوهش، میزان انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوره‌ی دوم بود. به بیانی دیگر، میانگین انگیزش درونی از دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول کاهش معنی‌داری می‌یابد و در دبیرستان دوره‌ی دوم یک افزایش غیرمعنی‌دار را طی می‌کند. میزان انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دبیرستان دوره‌ی دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود. همچنین انگیزش بیرونی از دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول افزایش معنی‌داری می‌یابد و در دبیرستان دوره‌ی دوم یک کاهش غیرمعنی‌دار را طی می‌کند.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی انگیزش پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و بیرونی، مقاطع گوناگون تحصیلی	

## مقدمه

در بیشتر جوامع، آموزش و پرورش از جنبه‌های برجسته‌ی زندگی انسان بوده است و همیشه تلاش بر این بوده که این امر به صورت موثر انجام پذیرد. برای نمونه در آموزش و پرورش آموزشگاهی تلاش بر این بوده که دانش‌آموزان نسبت به موضوعات درسی علاقه و انگیزه پیدا کنند تا کارکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. اما بی‌گمان همه‌ی دانش‌آموزان از انگیزه‌ی بالا برای آموختن برخوردار نیستند که این خود می‌تواند عاملی برای افت تحصیلی باشد. بسیاری از دانش‌آموزان، با علاقه‌ی زیاد و انگیزه‌ی آموختن وارد محیط آموزشگاهی می‌شوند و به مرور زمان، به دلایل متفاوت، علاقه و انگیزه‌ی آنها کم شده و افت تحصیلی در آنها نمایان می‌شود. طبق پژوهش‌های بسیاری، ما با کاهش انگیزه‌ی آموختن در دانش‌آموزان در طی مقاطع بالاتر تحصیلی روبرو هستیم. پدیده‌ای که به افت تحصیلی و کاهش علاقه به آموختن خواهد انجامید. به همین منظور در این پژوهش قصد داریم تا بدانیم که آیا در جامعه‌ی مورد نظر با بالا رفتن مقطع تحصیلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی با چه تغییرات و دگرگونی‌هایی در میزان آن روبرو می‌شود. پیش از هر چیز بایستی بدانیم انگیزش پیشرفت تحصیلی چیست و چه پژوهش‌هایی تغییرات آن را بررسی نموده‌اند.

«انگیزش<sup>۱</sup> به نیروی ایجاد کننده، نگهدارنده و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود. از لحاظ پرورشی انگیزش هم هدف و هم وسیله است. به عنوان هدف ما از دانش‌آموزان می‌خواهیم نسبت به موضوعات مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند (دارای انگیزه باشند). به عنوان وسیله انگیزش به صفت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری به شمار می‌آید و تاثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است» (سیف، ۱۳۸۸: ۲۳۰). انگیزش با دلیل افراد برای درگیر شدن در یک فعالیت، درجه‌ای که فرد فعالیتها را پیگیری می‌کند، و پافشاری فرد ارتباط دارد (شخار و دوی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). تلاش مستمر دانش‌آموزان برای یادگیری و پرورش توانایی‌های بالقوه در گرو انگیزش تحصیلی آنهاست. انگیزش تحصیلی فرایندهایی درونی است که باعث برانگیختن و حفظ فعالیت برای رسیدن به هدفهای تحصیلی خاصی می‌شود (اریپتامانیل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از هدف‌های اساسی آموزش و پرورش به شمار می‌رود. انگیزش تحصیلی وسیله‌ای

- 
1. Motivation
  2. Shekhar And Devi
  3. Areepattamanni

برای کمک به یادگیری دروس گوناگون، امکانی برای یادگیری مادام‌العمر و به دست آوردن مهارت‌های مورد نیاز حرفه‌ای و عمومی است (گامبرل، ۲۰۱۱). انگیزش تحصیلی به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یافتن یک فرد در محیط‌های تحصیلی و به دست آوردن مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و شرورت، ۲۰۱۰).

هر چند ممکن است دانش‌آموزان به طور یکسان، برای انجام دادن یک تکلیف برانگیخته شوند اما با توجه به دسته‌بندی انگیزه به دو دسته‌ی عمده‌ی درونی و بیرونی، منبع انگیزش می‌تواند یک عامل درونی یا بیرونی باشد. انگیزه‌های درونی به عنوان دسته‌ی مهمی از انواع انگیزش، به آن دسته از انگیزه‌ها گفته می‌شود که منبع و کانون آنها در درون فرد و نه محیط خارج وجود دارد. پاداش‌هایی که فرد در قبال نیروزایی این انگیزه‌ها دریافت می‌کند پاداش‌هایی درونی هستند، که لزوماً پاداش‌هایی ملموس نخواهند بود (شکاری کاشانی و همکاران، ۱۳۸۹). انگیزش بیرونی زمانی به وجود می‌آید که فرد توسط یک پیامد یا نتیجه‌ی بیرونی، یا نتیجه‌ای که به نوعی به فعالیت او مرتبط می‌شود، برانگیخته شده باشد. انگیزش بیرونی باعث می‌شود که فرد برای رسیدن به یک هدف خاص، به انجام فعالیت‌هایی مبادرت کند (پارسونز و همکاران، ۲۰۰۱).

دیدگاه‌های اولیه در مورد انگیزش درونی و کار روی انگیزش درونی آن را در چارچوب یک پدیده‌ی رشدی یا وابسته به برانگیختگی توصیف می‌کرد. وایت (۱۹۵۹) انگیزش تاثیرگذاری را به عنوان شایستگی یا توانایی مورد بحث قرار داد و مترادف‌هایی چون لیاقت، استعداد، کارایی، تخصص و مهارت را پیشنهاد کرد. وایت استدلال کرد که افراد دارای یک نیاز ذاتی برای احساس شایستگی و تعامل موثر با محیط هستند. هدف انگیزش تاثیرگذاری ایجاد احساس تسلط و کارآمدی شخصی است. این نیاز از اوایل کودکی وجود دارد. انگیزش تاثیرگذاری شامل بازتاب‌ها یا رفتارهای خودآموخته نمی‌شود و تنها هنگامی که انگیزه‌های تعادل‌جویی مانند غذا، هوا و آب برآورده شده باشند، خود را نشان می‌دهد. ممکن است کودکان نوپا به طور مکرر به کارهای یکنواختی دست بزنند. والدین ممکن است چنین کارهایی را درک نکنند اما در اینجا کودکان یک عملکرد مهم رشدی را به کار می‌گیرند. به موازات رشد، انگیزش تاثیرگذاری اختصاصی می‌شود. همین که دانش‌آموزان وارد مدرسه می‌شوند ممکن است آنها انگیزش

- 
1. Gambrell
  2. Clark & Schroth
  3. Parsons & et al

تأثیرگذاری را به سوی تسلط بر برخی موضوع‌های مدرسه هدایت کنند (پینتریچ و شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). هارتر<sup>۲</sup> (۱۹۸۱، ۱۹۸۷) در نظریه‌اش سعی کرد تا پیشایندها و پیامدهای انگیزش تأثیرگذاری را مشخص کند. او فرض نمود که انگیزش تأثیرگذاری در یک چارچوب رشدی، به بهترین شکل دیده شده است. درجه‌ی چالش‌انگیزی تکالیف، نقش عامل‌های اجتماعی‌کننده و پاداش‌ها در محیط نیز برای بررسی تأثیرات پیامدها و اینکه چگونه کودکان اهداف تسلط را درونی می‌کنند و یک نظام پاداش‌دهی را رشد می‌دهند مهم است. به باور هارتر، مقداری تقویت مثبت (که احتمالاً از طرف مراقبان اولیه کودک است) برای رشد و نگهداری انگیزش تأثیرگذاری در کودکان لازم است. با تقویت کافی، کودکان به تدریج یک نظام خودپاداش‌دهی و اهداف تسلط را درونی می‌کنند از طریق یادگیری مشاهده‌ای و تقویت، کودکان اهداف تسلط را از مراقبان فرا می‌گیرند، با رشد بیشتر آنها را درونی می‌کنند و کمتر به دیگران به عنوان عامل تقویت‌کننده وابسته می‌شوند. طبق نظریه هارتر، هر چقدر کودکان در تعیین اهداف خود و تقویت تلاش‌هایشان به دیگران وابسته شوند به همان اندازه نیز، شایستگی ادراک شده به جای انگیزش تأثیرگذاری کاهش می‌یابد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). هارتر (۱۹۸۱) کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا راهنمایی و دبیرستان در کودکان گزارش کرد. چند عامل برای توجیه این کاهش فرض شده‌اند که افزایش در توانایی مقایسه‌های اجتماعی (که کودکان با بزرگ‌تر شدن آن را انجام می‌دهند)، و استفاده‌ی بیشتر از رتبه‌بندی هنجارمدار و پاداش‌های بیرونی برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه را شامل می‌شود. لپر و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) نتایج هارتر را تکرار و تصریح کردند. آنها کاهش منظم را در انگیزش درونی کودکان در پیوند با سن و پایه‌ی کلاس یافتند؛ ولی انگیزش بیرونی در جریان رشد ثابت باقی ماند. این یافته از این نظر که دو سازه می‌توانند به صورت مستقل عمل کنند، حمایت می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

پژوهش‌هایی که به بررسی تفاوت‌های رشدی در ادراک شایستگی خود در کودکان پرداخته‌اند، همواره کاهش را در سطح متوسط ادراک توانایی خود در طی حرکت از کودکی به نوجوانی نشان داده‌اند. به ویژه به نظر می‌رسد که هنگامی که دانش‌آموزان به کلاس ششم یا هفتم می‌روند، کاهش سطح متوسط ادراک توانایی خود به بیشترین مقدار می‌رسد (برای نمونه،

- 
1. Pintrich & Schunk
  2. Harter
  3. Lepper & et al



اکلز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ اکلز و همکاران، ۱۹۹۸). هر چند در پژوهش‌های مارش، بیشینه کاهش سطح در کلاس هشتم یا نهم بوده است (مارش<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱ به نقل از پیترریچ و شانک، ۲۰۰۲). با انتقال از دبستان به دوره‌ی راهنمایی تغییرات متعددی رخ می‌دهد. معمولاً کودکان چندین دبستان به یک مدرسه‌ی راهنمایی وارد می‌شوند. به مرور زمان دانش‌آموزان در کلاس‌های گوناگون با همسالان بسیاری که آنها را نمی‌شناسند روبرو می‌شوند. ارزشیابی بر اساس هنجارها صورت می‌گیرد، و توجه معلمان به پیشرفت فردی کمتر می‌شود. تغییر در معیارهای ارزشیابی، دانش‌آموزان را ملزم می‌کند که برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، قابلیت‌های خود را بازنگری کنند. برای بسیاری از دانش‌آموزان این تغییر، ضربه‌ای واقعی است که به کاهش خودکارآمدی و انگیزش آنها منجر می‌شود. بدین لحاظ است که معمولاً<sup>۳</sup> دانش‌آموزان در کلاس هفتم نسبت به کلاس ششم، شایستگی کمتری را در خود ادراک می‌کنند (پیترریچ و شانک، ۲۰۰۲). به گفته‌ی لپر و همکاران (۲۰۰۵) بسیاری از پژوهش‌ها، کاهش فزاینده‌ای را در تعهد کودکان به کارهای کلاسی‌شان، لذت بردن از فعالیت‌های تحصیلی یا غیر تحصیلی، دنبال کردن اهداف یادگیری‌شان، ارزش‌گذاری به تلاششان، شایستگی ادراک شده‌ی آنها، ارزیابی فایده و اهمیت مدرسه و رفتارهای تسلطی آنها در روبرو شدن با تکلیف‌های چالش‌انگیز آشکار کرده‌اند. لپر و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی با نمونه‌ای به حجم ۷۹۷ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم تا پایه‌ی هشتم، به این برآیند دست یافتند که انگیزش درونی یک کاهش معنادار خطی را از پایه‌ی سوم تا پایه‌ی هشتم نشان می‌دهد. در حالیکه انگیزش بیرونی تفاوت کمی را در طی پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد و به طور منفی با بروندادهای تحصیلی همبستگی دارد. گاتفرید و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، در پژوهشی طولی، انگیزش تحصیلی درونی دانش‌آموزان ۹ تا ۱۷ سال را سنجیدند و دریافتند که انگیزش تحصیلی درونی به طور معنی‌داری از کودکی تا اواخر نوجوانی کاهش می‌یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهشی، انگیزش پیشرفت تحصیلی<sup>۴</sup> در دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی متفاوت است و حتی انگیزش درونی از دوران دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش درونی کودکان در طی دوران پیش از دبستان تا دبیرستان

- 
1. Eccles
  2. Marsh
  3. Gottfried & et al
  4. Academic achievement motivation

کاهش می‌یابد و به طور فزاینده‌ای نسبت به یادگیری بی‌علاقه می‌شوند (کدیور، ۱۳۸۵). هارتر (۱۹۸۱) کاهش کلی را در انگیزش درونی از دبستان تا راهنمایی و دبیرستان در کودکان گزارش کرده است (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در طی پژوهش بوگلر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، آنها دریافتند که انگیزش سازگاری دختران، از ۱۱ تا ۱۶ سالگی، یک کاهش معنی‌داری را طی می‌کند. طبق بسیاری از پژوهش‌ها، انگیزش از پیش دبیرستان (سالهای پنجم تا هشتم تحصیلی) تا دوره‌ی دبیرستان مقدماتی (سالهای هفتم تا نهم تحصیلی) کاهش پیدا می‌کند (جاکوبز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). همچنین انگیزش از دوره‌ی پیش دبیرستان (سالهای پنجم تا هشتم تحصیلی) تا دوران متوسطه (سال نهم تا دوازدهم) دچار کاهش می‌شود (مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). حتی این کاهش در دوران دانشگاه نیز دیده می‌شود. طبق بررسی هاکان و منیر<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)، انگیزش درونی و بیرونی<sup>۵</sup> دانشجویان سال اول دانشگاه، از دانشجویان سال آخر دانشگاه، بیشتر است.

نوجوانی زمان تغییر است و فهمیدن رشد و تغییرات وابسته به سن، در انگیزش، برای کمک به بازیافتن توان بالقوه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان در این سن مهم و اساسی است (مانسفیلد و وسنیزا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰). کاهش انگیزش تحصیلی در طی اوایل نوجوانی، یکی از مهمترین مسائل در پژوهش‌های آموزشی در ۲۰ سال اخیر است (بوگلر و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا می‌توان به پژوهش مارتین و استین بک<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) اشاره نمود که در یک پژوهش طولی بر روی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۵ ساله، دریافتند که تغییرات برجسته‌ی جسمانی دوران بلوغ و هورمونهای مرتبط با آن، با کاهش انگیزش تحصیلی مرتبط با افت تحصیلی رابطه دارد. سازه‌ی انگیزش درونی تحصیلی<sup>۸</sup> درجه‌ی نیرومندی از تداوم یا ثبات را در طول آموزش و پرورش کودک از اواسط دبستان تا سال‌های دبیرستان ادامه می‌دهد. این ممکن نیست که به آسانی انگیزش تحصیلی درونی را در نوجوانی تغییر دهیم (گاتفرید و همکاران، ۲۰۰۱). پس روشن است که اگر با

- 
1. Bugler & et al
  2. Jacobs
  3. Martin
  4. Hakan & Munire
  5. Intrinsic and extrinsic motivation
  6. Mansfield & Wosnitza
  7. Martin & Steinbeck
  10. Academic intrinsic motivation

کاهش انگیزش از دبستان تا دبیرستان روبرو باشیم، این می‌تواند تاثیراتی بر افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز داشته باشد.

لازم به ذکر است که در طرح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بین‌المللی تیمز<sup>۱</sup> (سنجش ریاضی و علوم در دو پایه چهارم و هشتم) و پرلز<sup>۲</sup> (سنجش سواد خواندن، ادبی و معلوماتی در پایه چهارم)، که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان جهان را می‌سنجد، و در ایران نیز اجرا می‌شود، وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در دوره‌های گذشته همواره با فراز و نشیب‌هایی روبرو بوده و جایگاه مناسبی نداشته است. در آخرین آزمون که به سال ۲۰۱۶ مربوط می‌شود، ایران کماکان جایگاه خوبی از نظر پیشرفت تحصیلی ندارد. و این عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در سطح بین‌المللی، با عوامل زیادی مرتبط است. یکی از این عوامل، انگیزش پیشرفت تحصیلی است.

به گفته‌ی تمنایی فر و گندمی (۱۳۸۹) انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و به گفته‌ی راهب (۱۳۸۹) نیز یکی از عامل‌هایی که به افت تحصیلی، ترک تحصیل، پایین بودن میزان تولید دانش و خستگی و خمودگی در فرآیند تحصیل میانجامد، پایین بودن انگیزه‌ی آموختن در دانش‌آموزان است (راهب، ۱۳۸۹). طبق پژوهش‌های پیشین پیشرفت تحصیلی متأثر از عوامل گوناگونی بوده است. یکی از این عوامل انگیزش پیشرفت تحصیلی است که بر اساس پژوهش‌های پیشین با موفقیت و پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته است (برای نمونه حسن‌زاده، ۱۳۸۱، تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰، نوحی و همکاران، ۱۳۹۱، یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸، چادهاری و شهاب‌الدین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷ و موتاری و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

با توجه به اهمیت انگیزش پیشرفت تحصیلی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و انجام نشدن چنین پژوهشی تاکنون در ایران (که کاهش یا افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی را در مقاطع گوناگون تحصیلی بررسی کند)، هدف از این پژوهش تعیین تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی در دوره‌های گوناگون تحصیلی، با توجه به فرضیه‌ی پژوهش حاضر است. و

- 
1. Timss
  3. Pirls
  4. Chowdhury & shahabuddin
  5. Motari & et al

بنابر پیشینه‌ی پژوهشی و مطالعات انجام شده در این موضوع، فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش درونی، در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوره دوم است.

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی، در دانش‌آموزان دبستانی کمتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول و دوره دوم است. به بیانی دیگر می‌توان گفت:

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش درونی، از سنین دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد.

انگیزش پیشرفت تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی، از سنین دبستان تا دبیرستان افزایش می‌یابد.

### روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش را از لحاظ هدف پژوهش، می‌توان کاربردی به شمار آورد. بر حسب نوع گردآوری داده‌ها، می‌توان پژوهش حاضر را، میدانی و از نوع توصیفی قلمداد نمود. چرا که به توصیف وضعیت متغیرها می‌پردازد.

در تحقیقات توصیفی، پژوهشگر می‌کوشد تا «آنچه هست» یا «وضعیت موجود» را بدون هیچ‌گونه دخالت گزارش دهد و نتایج عینی از موقعیت بگیرد (حسن زاده، ۱۳۹۰).

جامعه آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع دبستان، دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بود. از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، نخست به روش تصادفی ۱ منطقه از مناطق مرکزی شهر تهران انتخاب شد. سپس از این منطقه با مراجعه به فهرست مدارس در اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه مذکور، ۴ دبستان، ۴ دبیرستان دوره اول، و ۴ دبیرستان دوره دوم انتخاب شد. از هر مدرسه نیز ۱ کلاس انتخاب شد. در مقطع دبستان دانش‌آموزان کلاس چهارم، در مقطع راهنمایی دانش‌آموزان کلاس سوم، و در پایه‌ی دبیرستان دانش‌آموزان کلاس سوم تجربی برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شدند. در هر مقطع تحصیلی ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان، در نظر گرفته شده بود که در هر مقطع به همین تعداد پرسشنامه توزیع شد که با حذف پاسخنامه‌های ناقص در مقطع دبستان

۱۰۲ نفر، در مقطع راهنمایی ۱۰۴ نفر و در مقطع دبیرستان ۹۱ پرسشنامه به صورت کامل پاسخ داده شده بود که این تعداد باقی مانده وارد محاسبه و تحلیل شدند.

## ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی هارتر: این پرسشنامه، از محدود مقیاس‌های انگیزشی است که در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. این مقیاس از معروف‌ترین مقیاس‌هایی است که تفاوت‌های فردی را در ابعاد انگیزشی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی می‌سنجد. به گفته‌ی لپر و همکاران (۲۰۰۵) یکی از ویژگی‌های خاص مقیاس هارتر کاربرد آن برای آشکار کردن روندهای تحولی در انگیزش است. هارتر و دیگران که از این مقیاس استفاده نموده‌اند کاهش معنی‌دار و تدریجی در انگیزش درونی در برابر انگیزش بیرونی را در طی سال‌های ابتدایی و متوسطه مشاهده نموده‌اند. در عبارت‌های ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰ و ۳۳، بعد انگیزش درونی و سایر پرسش‌ها بعد انگیزش بیرونی دانش‌آموزان را می‌سنجد. در این پرسشنامه پاره‌مقیاس‌های مربوط به انگیزش درونی شامل: چالش، کنجکاوی، تسلط مستقلانه و پاره‌مقیاس‌های مربوط به انگیزش بیرونی شامل: ترجیح کار آسان، خوشایندی معلم، و وابستگی به قضاوت معلم است. ضریب پایایی آلفا در این پژوهش به این صورت به دست آمد: برای دانش‌آموزان دوره‌ی دبستان به ترتیب انگیزش درونی و بیرونی ۰/۸۱ و ۰/۸۳، دبیرستان دوره‌ی اول ۰/۸۴ و ۰/۷۲ و برای دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم به ۰/۸۵ و ۰/۸۱ بدست آمد. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط بحرانی و رضویه (۱۳۸۸) بررسی و ضریب آلفای زیرمقیاس‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۶۹ و ضریب‌های بازآزمایی آنها ۰/۸۶ و ۰/۷۲ بدست آمد. همچنین تحلیل عامل پرسشنامه نیز از روایی سازه‌ی آن حکایت دارد (بحرانی و رضویه، ۱۳۸۸). در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی با کمک نرم‌افزار SPSS 20 استفاده شد. از آمار توصیفی برای محاسبه‌ی فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، کج و کشیدگی برای تحلیل توصیفی داده‌ها به کار برده شد. از آمار استنباطی برای محاسبه‌ی آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) (به منظور بررسی تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی و پاره‌مقیاس‌های آن در مقطع‌های تحصیلی گوناگون) و آزمون

تعقیبی شفه برای تعیین جهت این تفاوت‌ها استفاده شد. به منظور تعیین تفاوت انگیزش پیشرفت تحصیلی در مقطع‌های گوناگون تحصیلی نخست یافته‌های توصیفی آورده شده است.

### یافته‌های توصیفی

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار انگیزش تحصیلی (با توجه به انگیزش درونی و بیرونی) دانش‌آموزان به تفکیک مقطع تحصیلی

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
انگیزش درونی							
دبستان	۷۱/۰۸	۱۰	۳۴	۸۵	۹۷	۰/۹۹	-۰/۸۸
راهنمایی	۶۱/۸۷	۱۰/۹	۲۹	۸۴	۹۷	-۰/۲۷	-۰/۲۴
دبیرستان	۶۳	۱۰/۲۷	۳۶	۸۲	۸۸	۰/۲۱	-۰/۵۰
کل	۶۵/۳۹	۱۱/۱۶	۲۹	۸۵	۲۸۲	-۰/۱۲	-۰/۴۳
انگیزش بیرونی							
دبستان	۳۷/۴۶	۱۱/۵۴	۱۶	۷۶	۹۹	۰/۳۰	۰/۴۴
راهنمایی	۴۹/۸۲	۹/۵۶	۲۴	۷۲	۹۵	-۰/۰۶۱	-۰/۱۷
دبیرستان	۴۷/۵۴	۱۰/۱۶	۱۸	۶۶	۸۷	-۰/۲۴	-۰/۴۴
کل	۴۴/۷۶	۱۱/۷۸	۱۶	۷۶	۲۸۱	-۰/۳۹	-۰/۲۱

باتوجه به جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی، به ترتیب ۷۱/۰۸ و ۱۰، در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ۶۱/۸۷ و ۱۰/۹، و در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم ۶۳ و ۱۰/۲۷ است. با توجه با این یافته‌ها، میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستان ( $m = 71/08$ ) بیشتر از میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم است. میانگین و انحراف استاندارد انگیزش بیرونی نیز در دانش‌آموزان دبستانی به ترتیب ۳۷/۴۶ و ۱۱/۵۴، در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ۴۹/۸۲ و ۹/۵۶، و در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی دوم ۴۷/۵۴ و ۱۰/۱۶ است. با توجه به این میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستانی ( $m = 37/46$ ) نیز کمتر از میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم است.

## جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد پاره‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی به تفکیک مقطع تحصیلی

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
<b>انگیزش درونی</b>							
چالش							
دبستان	۲۳/۶	۵/۷۵	۷	۳۰	۱۰۰	-۰/۱۶۶	-۰/۷۸۲
راهنمایی	۱۹/۶۸	۵/۸۸	۶	۳۰	۱۰۱	-۰/۸۲۹	-۰/۰۷۴
دبیرستان	۲۰/۸۰	۵/۴۴	۸	۳۰	۸۹	-۰/۳۳	-۰/۲۹
کل	۲۱/۴۰	۵/۹۴	۶	۳۰	۲۹۰	-۰/۷۱۷	-۰/۳۲۵
کنجکاوی							
دبستان	۲۵/۸۲	۵/۷۵	۷	۳۰	۱۰۲	۱/۱۳۵	-۱/۱۲
راهنمایی	۲۲/۸۸	۴/۳۱	۷	۳۰	۱۰۲	۱/۲۰۲	-۰/۸۴۷
دبیرستان	۲۲/۴۸	۳/۸۷	۱۱	۳۰	۸۹	۰/۱۷۱	-۰/۵۰۵
کل	۲۳/۷۸	۴/۱۵	۷	۳۰	۲۹۳	۰/۶۳۹	-۰/۳۲۵
تسلط مستقلانه							
دبستان	۲۱/۵۰	۳/۲۶	۱۳	۲۵	۹۹	-۰/۰۴۹	-۰/۹۱۵
راهنمایی	۱۹/۱۸	۳/۱۴	۱۲	۲۵	۱۰۲	-۰/۳۵۱	-۰/۲۱۲
دبیرستان	۱۹/۶۸	۲/۹۴	۱۱	۲۵	۹۱	۰/۸۱۵	-۰/۷۹
کل	۲۰/۱۲	۳/۲۷	۱۱	۲۵	۲۹۲	-۰/۲۹۷	-۰/۴۸۰
<b>انگیزش بیرونی</b>							
ترجیح کار آسان							
دبستان	۱۳/۱۳	۵/۷۴	۶	۲۹	۱۰۰	-۰/۴۷۹	۰/۶۲۶
راهنمایی	۱۹/۳۵	۵/۳۴	۸	۳۰	۱۰۲	-۰/۶۴۶	-۰/۰۰۱
دبیرستان	۱۸/۳۷	۵/۲۹	۶	۲۸	۸۸	-۰/۶۹۳	-۰/۲۵۴
کل	۱۶/۹۱	۶/۱۱	۶	۳۰	۲۹۰	-۰/۲۹۷	-۰/۴۸۰
خوشایندی معلم							
دبستان	۶/۸۱	۳/۴۹	۴	۲۰	۱۰۱	۲/۰۶۷	۱/۵۱۰
راهنمایی	۱۰/۱۴	۳/۸۷	۴	۲۰	۱۰۴	-۰/۱۹۹	۰/۵۱۶
دبیرستان	۹/۵۷	۳/۵۴	۴	۱۹	۹۰	-۰/۲۲۰	۰/۵۹۵
کل	۸/۸۳	۳/۹۲	۴	۲۰	۲۹۵	-۰/۱۴۶	۰/۶۹۷

انگیزش تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین	تعداد	کشیدگی	کجی
قضاوت معلم							
دبستان	۱۷/۷۴	۵/۶۱	۶	۳۰	۱۰۲	-۰/۲۸۴	-۰/۴۶۰
راهنمایی	۱۹/۸۷	۴/۷۵	۸	۲۸	۹۷	-۰/۱۵۴	-۰/۴۸۱
دبیرستان	۱۹/۷۰	۴/۷۳	۸	۳۰	۹۱	۰/۴۵۷	-۰/۴۵۱
کل	۱۹/۰۷	۵/۱۴	۶	۳۰	۲۹۰	۰/۰۷۵	-۰/۵۳۶

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین پاره مقیاس‌های انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دو مقطع دیگر است و میانگین پاره مقیاس‌های انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول، و دبیرستان دوره‌ی دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی است. یافته‌های استنباطی: برای آزمون این فرضیه‌ی پژوهشی که انگیزش پیشرفت تحصیلی از دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد، یافته‌های استنباطی در قالب نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یکراهه و نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه‌ی تفاوت‌ها آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس یکراهه برای مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
انگیزش درونی					
بین گروهی	۴۵۳۴۸۴۳	۲	۲۴۲۱/۷۲۶	۲۲/۳۶۶	۰
درون گروهی	۳۰۲۰۹/۸۵۶	۲۷۹	۱۰۸/۲۷۹		
کل	۳۵۰۵۳/۳۰۹	۲۸۱			
انگیزش بیرونی					
بین گروهی	۸۳۷۴/۸۳۲	۲	۴۱۸۷/۴۱۶	۳۸/۱۵۲	۰
درون گروهی	۳۰۵۳۴/۱۹۳	۲۷۸	۱۰۹/۸۵۳		
کل	۳۸۹۰۹/۰۲۵	۲۸۰			

چنانچه از جدول ۳ مشاهده می‌شود میان انگیزش درونی در سه مقطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $F = 22/366$ ،  $P \leq 0/05$ ).



همچنین میان انگیزش بیرونی در سه مقطع تحصیلی نیز تفاوت معنی‌داری وجود دارد. (P)  $(F=38/152 \leq 0/05)$ .

جدول ۴: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های انگیزش درونی و بیرونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
دبستان	راهنمایی	*۹/۲۰۶	۱/۴۹۴	۰
دبستان	راهنمایی	*۸/۰۸۲	۱/۵۳۱	۰
دبستان	راهنمایی	*-۹/۲۰۶	۱/۴۹۴	۰
دبستان	راهنمایی	-۱/۱۲۳	۱/۵۳۱	۰/۷۶۴
دبستان	راهنمایی	*-۸/۰۸۲	۱/۵۳۱	۰
دبستان	راهنمایی	۱/۱۲۳	۱/۵۳۱	۰/۷۶۴
دبستان	راهنمایی	*-۱۲/۳۲۶	۱/۵۰۵	۰
دبستان	راهنمایی	*-۱۰/۰۵۷	۱/۵۴۰	۰
دبستان	راهنمایی	*۱۲/۳۵۶	۱/۵۰۵	۰
دبستان	راهنمایی	۲/۲۸۰	۱/۵۵۵	۰/۳۴۳
دبستان	راهنمایی	*۱۰/۰۵۷	۱/۵۴۰	۰
دبستان	راهنمایی	-۲/۲۸۰	۱/۵۵۵	۰/۳۴۳

نتایج آزمون شفه نشان می‌دهد که میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی ( $m=71/08$ ) به طور معنی‌داری بیشتر از میانگین انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ( $m=61/87$ ) و دبیرستان دوره‌ی دوم ( $m=63$ ) است. همچنین میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستان ( $m=37/46$ ) به طور معنی‌داری کمتر از میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول ( $m=49/82$ ) و دبیرستان دوره‌ی دوم ( $m=47/54$ ) است. پس می‌توان گفت که با توجه به یافته‌های این پژوهش، انگیزش درونی از دبستان تا

دبیرستان دوره‌ی دومکاهش می‌یابدکه البته در دبیرستان دوره‌ی دوم یک افزایش غیرمعنی‌داری را دنبال می‌کند. به موازات آن، انگیزش بیرونی در دبیرستان دوره‌ی اول نسبت به دبستان افزایش می‌یابد. در دبیرستان دوره‌ی دوم انگیزش بیرونی تا حدودی کمتر از دبیرستان دوره‌ی اول است ولی این تفاوت معنی‌دار نیست.

**جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه‌ی پاره‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون**

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	sig
<b>انگیزش درونی</b>					
چالش					
بین گروهی	۸۴۴/۰۷۲	۴۲۲/۰۳۶	۲	۹۴۷/۱۲	۰
درون‌گروهی	۹۳۵۵/۷۲۴	۳۲/۵۹۸	۲۸۷		
کل	۱۰۱۹۹/۷۹۷		۲۸۹		
کنجکاوی					
بین گروهی	۶۵۷/۸۱۷	۳۲۸/۹۰۹	۲	۱۲/۹۴۷	۰
درون‌گروهی	۴۳۸۵/۶۳۶	۱۵/۱۲۳	۲۹۰		
کل	۵۰۴۳/۴۵۴		۲۹۲		
تسلط مستقلانه					
بین گروهی	۲۹۶/۳۴۵	۱۴۸/۱۷۳	۲	۱۵/۱۶۴	۰
درون‌گروهی	۲۸۲۳/۹۶۷	۹/۷۷۲	۲۸۹		
کل	۳۱۲۰/۳۱۲		۲۹۱		
<b>انگیزش بیرونی</b>					
ترجیح کار آسان					
بین گروهی	۲۲۲۶/۴۴۰	۱۱۱۳/۲۲۰	۲	۳۷/۱۹۷	۰
درون‌گروهی	۸۵۸۹/۲۲۹	۲۹/۹۲۸	۲۸۷		
کل	۱۰۸۱۵/۶۶۹		۲۸۹		
خوشایندی معلم					
بین گروهی	۶۴۱/۳۰۸	۳۲۰/۶۵۴	۲	۲۴/۰۹۳	۰
درون‌گروهی	۳۸۸۶/۲۱۸	۱۳/۳۰۹	۲۹۲		
کل	۴۵۲۷/۵۲۵		۲۹۴		

منابع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	df	F	sig
قضاوت معلم					
بین گروهی	۲۷۸/۶۰۲	۱۳۹/۳۰۱	۲	۵/۴۲۰	۰/۰۰۵
درون گروهی	۷۳۷۶/۸۷۷	۲۵/۷۰۳	۲۸۷		
کل	۷۶۵۵/۴۷۹		۲۸۹		

جدول ۶: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون

مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	Sig
چالش	دبستان	راهنمایی	۰/۸۰۵	۰
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۸۳۲	۰/۰۰۳
	راهنمایی	دبستان	۰/۸۰۵	۰
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۸۳۰	۰/۴
	دبیرستان	دبستان	۰/۸۳۲	۰
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۸۳۰	۰/۰۰۱
کنجکاوی	دبستان	راهنمایی	۰/۵۴۴	۰
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۵۶۴	۰
	راهنمایی	دبستان	۰/۵۴۴	۰
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۵۶۴	۰/۷۷۹
	دبیرستان	دبستان	۰/۵۶۴	۰
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۵۶۴	۰/۷۷۹
تسلط	دبستان	راهنمایی	۰/۴۴۱	۰
مستقلانه				
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۴۵۳	۰
	راهنمایی	دبستان	۰/۴۴۱	۰
	دبیرستان	دبیرستان	۰/۴۵۰	۰/۵۴۸
	دبیرستان	دبستان	۰/۴۵۳	۰
	راهنمایی	راهنمایی	۰/۴۵۰	۰/۵۴۸

جدول ۷: نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میانگین‌های پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی در

مقطع‌های تحصیلی گوناگون

sig	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	مقطع تحصیلی	مقطع تحصیلی	
.	۰/۷۶۹	*-۶/۲۲۲	راهنمایی	دبستان	ترجیح کار آسان
.	۰/۷۹۹	*-۵/۲۴۵	دبیرستان		
.	۰/۷۶۹	* ۶/۲۲۲	دبستان	راهنمایی	
/۴۷۱	۰/۷۹۵	۰/۹۷۷	دبیرستان		
.					
.	۰/۷۹۹	*۲/۲۴۵	دبستان	دبیرستان	
/۴۷۱	۰/۷۹۵	-۰/۹۷۷	راهنمایی		
.					
.	۰/۵۰۹	*-۳/۳۳۲	راهنمایی	دبستان	خوشایندی معلم
.	۰/۵۲۸	*-۲/۷۶۵	دبیرستان		
.	۰/۵۰۹	*۰/۳۳۲	دبستان	راهنمایی	
/۵۶۰	۰/۵۲۵	۰/۵۶۶	دبیرستان		
.					
.	۰/۵۲۸	*۲/۷۶۵	دبستان	دبیرستان	
/۵۶۰	۰/۵۲۵	-۰/۵۶۶	راهنمایی		
.					
/۰۱۳	۰/۷۱۹	*-۲/۱۳۱	راهنمایی	دبستان	قضاوت معلم
.					
/۰۲۹	۰/۷۳۱	*-۱/۹۵۸	دبیرستان		
.					
/۰۱۳	۰/۷۱۹	*۲/۱۳۱	دبستان	راهنمایی	
.					
۰/۹۷	۰/۷۳۹	۰/۱۷۲	دبیرستان		
۰/۲۹	۰/۷۳۱	*۱/۹۵۸	دبستان	دبیرستان	
۰/۹۷	۰/۷۳۹	-۰/۱۷۲	راهنمایی		

چنانچه از جدول ۵ و ۶ و ۷ مشاهده می‌شود به طور کلی می‌توان گفت که میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بود و میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با توجه به یافته‌های برآمده از مقایسه‌ی میانگین‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع گوناگون تحصیلی، مشخص شد که میانگین انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش درونی در دانش‌آموزان دبستانی به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم است. میانگین پاره‌مقیاس‌های انگیزش درونی که شامل چالش، کنجکاوی، و تسلط مستقلانه بود، در دانش‌آموزان دبستانی بیشتر از دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم بود. به بیانی دیگر، میانگین انگیزش درونی از مقطع دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول کاهش معنی‌داری می‌یابد. میانگین انگیزش بیرونی نیز از مقطع دبستان تا دبیرستان دوره‌ی اول افزایش معنی‌داری یافته و در دبیرستان دوره‌ی دوم کمی کاهش می‌یابد که البته معنی‌دار نیست.

این یافته‌ها با پژوهش‌های گانفرید و همکاران (۲۰۰۱)، بونگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، لپر و همکاران (۲۰۰۵)، مارتین (۲۰۰۵)، هاکان و منیر (۲۰۱۴)، بوگلر و همکاران (۲۰۱۵)، مارتین و استین برک (۲۰۱۶)، همخوان و با یافته‌های پژوهش موتاری و همکاران (۲۰۱۵)، ناهمخوان است چون آنها در پژوهش خود دریافتند که سن دانش‌آموزان، بر روی پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد ولی بر انگیزش تحصیلی، بی‌تاثیر است.

میانگین انگیزش تحصیلی در بعد انگیزش بیرونی نیز در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان دوره‌ی اول و دوم به طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود. به بیانی دیگر میانگین انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان دبستانی کمتر از مقطع‌های دیگر بود. همچنین میانگین مربوط به پاره‌مقیاس‌های انگیزش بیرونی که شامل ترجیح کار آسان، خوشایندی معلم، و وابستگی به قضاوت معلم بود نیز در دانش‌آموزان دبیرستان دوره‌ی اول و دوم، بیشتر از دانش‌آموزان دبستانی بود.

این یافته با پژوهش دیگر و فیشر<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) همسو است. دیگر و فیشر (۲۰۰۸) در پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی از دوره ابتدایی تا دبیرستان و سپس در دانشگاه کاهش می‌یابد و جهت‌گیری آن نیز بیرونی می‌شود. این یافته‌ها با بخشی از پژوهش لپر و همکاران (۲۰۰۵) ناهمخوان به نظر می‌رسد. آنها در پژوهش خود دریافتند که انگیزش بیرونی تفاوت کمی را در طی پایه‌های تحصیلی نشان می‌دهد و حتی در طول دوره‌های تحصیلی ثابت می‌ماند. در صورتیکه در پژوهش حاضر انگیزش بیرونی از دبستان تا دبیرستان افزایش می‌یابد. این ناهمخوانی را می‌توان به تفاوت در گروه نمونه‌ی پژوهش نسبت داد.

کاهش در انگیزش درونی از دبستان تا دبیرستان می‌تواند دلایل گوناگونی داشته باشد. یکی از این دلایل، محیط و فعالیت‌های مربوط به مدرسه است. به گفته‌ی پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)، با انتقال از دبستان به دوره‌ی راهنمایی تغییرات گوناگونی رخ می‌دهد. معمولاً کودکان چندین دبستان به یک مدرسه‌ی راهنمایی وارد می‌شوند. روبرو شدن با دانش‌آموزان همسال جدید، ارزشیابی هنجاری، توجه کمتر معلمان به پیشرفت فردی، و تغییر در معیارهای ارزشیابی، باعث بازنگری دانش‌آموزان در قابلیت‌های خود می‌شود. برای بسیاری از دانش‌آموزان این تغییر، ضربه‌ای واقعی است که به کاهش خودکارآمدی و انگیزش آنها منجر می‌شود و به دنبال آن، اغلب دانش‌آموزان در کلاس هفتم نسبت به کلاس ششم، شایستگی کمتری را در خود ادراک می‌کنند. سانتراک<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) بر این باور است که نظام نمره‌دهی دانش‌آموزان را متوجه انگیزه‌های بیرونی می‌کند. یعنی با افزایش سن، مایل به گرفتن نمره‌های بهتر می‌شوند و انگیزه‌ی درونی آنها افت می‌کند. برخی هم شرایط و محیط مدرسه را عامل پیدایش این نوع تغییر می‌دانند. بدیهی است که دوره‌ی دبیرستان بی‌روح‌تر، رسمی‌تر، سنجیده‌تر و رقابت‌برانگیزتر از دوره‌ی ابتدایی است. دانش‌آموزان دبیرستانی بیشتر از گذشته خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و ارزش نمره، بیشتر از گذشته برایشان مطرح می‌شود. همچنین به گفته‌ی گانفرید و همکاران (۲۰۰۱) مطالعات پیشین، کاهش کلی در انگیزش درونی در طول سن را در جو فزاینده‌ی بیرونی در مدرسه، افزایش پیشرونده در تاثیر زیان‌آور پیامدهای بیرونی در انگیزش درونی و محیط‌های مدرسه که به طور فزاینده‌ای کنترل‌کننده هستند ملاحظه می‌کنند. والرند و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نیز

---

1. Dekker & Fischer

2. Santrock

1. Vallerand

عواملی مانند وقایع و رویدادهای بیرونی، اهداف سنگین و دست نیافتنی و تحمیلی، و رقابت را عامل کاهش انگیزش درونی در طی سال‌های تحصیلی می‌دانند.

عامل دیگر در کاهش انگیزش تحصیلی مربوط به خانواده و گروه همسالان است. به گفته‌ی گاتفرید و همکاران (۲۰۰۱) به دلیل استفاده‌ی والدین از تکالیف و کارهای از لحاظ انگیزشی «بیرونی» که به طور معکوسی با انگیزش تحصیلی درونی فرزندانشان رابطه دارد، محیط‌های خانه ممکن است در کاهش انگیزش نقش بازی کنند. به گفته‌ی اسپرا<sup>۱</sup>، (۲۰۰۵) سطح درگیری پدر و مادر در فعالیت‌های مدرسه، در دوران مدرسه‌ی ابتدایی قوی‌تر از دوران راهنمایی است. در رابطه با تاثیر گروه همسالان، استین برگ و همکاران (۱۹۹۶) در زمینه‌ی فشار همسالان روی بسیاری از فعالیت‌ها از جمله انگیزش و عملکرد تحصیلی به الگوهای رشدی دست یافته‌اند. اثر فشار همسالان در طی کودکی افزایش می‌یابد و در کلاس هشتم به اوج خود می‌رسد، سپس در دوره‌ی دبیرستان کاهش پیدا می‌کند. اثر فشار همسالان به ویژه در حدود ۱۲ تا ۱۶ سالگی بیشینه است. جالب است که در حدود همین زمان است که مداخله‌ی والدین در کارهای کودکان کاهش می‌یابد. به موازات کاهش نقش والدین و افزایش نقش همسالان در نوجوانان کلاس‌های ششم تا دهم، آنها به شدت در معرض فشار همسالان قرار می‌گیرند (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

از دیگر عوامل کاهش انگیزش، می‌توان به تغییرات دوران بلوغ و نوجوانی اشاره داشت. به گفته‌ی مارتین و استین بک (۲۰۱۷) فرد در دوران بلوغ دچار تغییرات شناختی، شناختی-اجتماعی، جسمانی و تغییرات روانی-تربیتی می‌شود. کاهش انگیزش تحصیلی در طی اوایل نوجوانی، یکی از مهمترین مسائل در پژوهش‌های آموزشی در ۲۰ سال اخیر است (بوگلا و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا، مارتین و استین بک (۲۰۱۷)، در یک پژوهش طولی بر روی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۵ ساله، دریافتند که تغییرات برجسته‌ی جسمانی دوران بلوغ و هورمون‌های مرتبط با آن، با کاهش انگیزش تحصیلی مرتبط با افت تحصیلی رابطه دارد.

در مجموع از این گفته‌ها می‌توان به این برآیند دست یافت که انگیزش درونی و بیرونی در مقطع‌های تحصیلی گوناگون متفاوت است و این تفاوت از عامل‌های گوناگونی سرچشمه می‌گیرد. انگیزش درونی از دوران دبستان تا دبیرستان کاهش می‌یابد. برای رفع این مشکل با توجه به یافته‌های پژوهشی انجام شده در این زمینه، بهبود شیوه‌های تربیتی والدین و شرایط

محیط مدرسه و توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه‌های گوناگون، آموزش روانشناختی و تقویت مهارت‌های ذهنی، شناختی، و اجتماعی، دلپذیرتر کردن جو مدرسه، چه از لحاظ فیزیکی و با استفاده از امکانات موجود، و چه از لحاظ ارتباطات انسانی، و داشتن انتظارات تحصیلی معقول از دانش‌آموزان با توجه به توانایی و استعداد آنها، می‌تواند در راستای بهبود انگیزش درونی در دانش‌آموزان دوره‌های گوناگون تحصیلی عمل کند.

### پیشنهادات پژوهشی

از پیشنهادات این پژوهش می‌توان به انجام این پژوهش در نمونه‌ای گسترده‌تر، با توجه به وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان، بررسی تحولی انگیزش درونی در رابطه با درس‌های گوناگون، و همچنین انجام این گونه پژوهش‌ها در هر دو جنس دختر و پسر اشاره نمود. پژوهشگران بعدی می‌توانند عامل‌های دخیل در کاهش انگیزش پیشرفت تحصیلی از مقطع دبستان تا دبیرستان را بررسی کنند و به دنبال آن راه حل‌های آموزشی و پرورشی را برای بهبود انگیزه و کم نشدن آن در طی مقطع‌های گوناگون تحصیلی با انجام پژوهش‌های آزمایشی و ... ارائه دهند.

### محدودیت‌های پژوهش

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تک جنسیتی بودن آن اشاره کرد. کم بودن نمونه‌ی آماری و از نظر جغرافیایی، در مناطق محدودی انجام شد. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه بود که پاسخ‌هایش به عنوان داده‌های درست فرض شد و از روش‌هایی مانند مصاحبه، مشاهده و آزمون‌های روانشناختی استفاده نشده است. در این پژوهش، میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی سنجیده شد ولی در کنار آن، عوامل این کاهش انگیزش در مقاطع بالاتر تحصیلی بررسی نشد. در کنار انگیزش پیشرفت تحصیلی، عوامل روان‌شناختی مانند عزت نفس، خودکارآمدی و سایر متغیرهای همبسته با انگیزش پیشرفت تحصیلی نیز بهتر بود که انجام پذیرد.

### فهرست منابع

Areepattamannil, S. (2011). *Academic self- concept, academic motivation, academic Engagement, and academic achievement: a mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*, degree of doctor of philosophy, Queen's university.



- Bahrani, M. (2009). Perusing the validity and stability of Harter's academic motivation Scale. *Journal of Psychological studies*, 72 (5): 1-51. (Text in Persian)
- Bong, M. (2001). Between- and within- domain relations of academic motivation among Middle and high school students: self-efficacy, task- value, and achievement goals. *Journal of educational psychology*, 93(1): 23-34.
- Bugler, M., McGeown, S., & ST Clair-Thompson (2015). An investigation of gender and Age differences in academic motivation and classroom behavior in adolescents. *Educational Psychology*, (Online) *Journal* homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cedp20>.
- Chowdhury, M.S and Shahabuddin A.M (2007). Self- efficacy, motivation and their Relationship to academic performance of Bangladesh college students, *college quarterly*, 10 (1):1-9.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic Motivation and personality among college students, *Journal of learning and individual Differences*, 20, 19-24.
- Darzi, A. (2011). *The perusing of social skills and academic achievement motivation in girl and boy students of high school*. Dissertation of master degree, Alzahra University (Text in Persian)
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A Meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99108.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about Motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3): 172-178.
- Gottfried, A E, Fleming, J S, and Gottfried, A W. (2001). Continuity of academic intrinsic Motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology*, 93(1): 3-13.
- Hakan, K., Munire, E. (2014), Academic motivation: Gender, domain and grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 143 (2014) 708 – 715. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Hasanzadeh, R. (2011). *The research methods in behavioral sciences*. Tenth edition, Tehran: Savalan. (Text in Persian)
- Hasanzadeh, R. (2003). The relationship between motivation, control resource, and Academic achievement. *Journal of Educational creativities*, 2(1). (Text in Persian) [www.ilna.news](http://www.ilna.news) (13/4/2015)
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one Through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kadivar, P. (2007). *Learning psychology*. First edition, Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Kadivar, P. (2006). *Educational psychology*. Ninth edition, Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Khayer, M.; Hossein Chari, M.; & Bahrani, M. (2012). The relationship between Mathematics self- efficacy orientations with motivation, emotions, and academic Performance in students of guidance schools in Shiraz. *Journal of Educational Psychology*, 8(24): 143-166. (Text in Persian)

- Mahdavi, Gh., M; Khosravi, M.; & Najafi, M. (2012). The relation between test anxieties, Perfectionism, and achievement motivation with academic achievement, *Journal of New toughs on education*, 3(8): 31-50. (Text in Persian)
- Mansfield, C. F., & Wosnitz, M. (2010). Motivation goals during adolescence: A cross-sectional perspective. *Issues in Educational Research*, 20, 149–165.
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179–206.
- Martin, A., J. & Steinbeck, K. (2017), The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences* 53 (2017) 37–46
- Motari, M.J., Too, J., & Simiyu, C. (2015). Effect of student's age on academic motivation and academic performance among high school students in Kenya. *Asian journal of education and e- learning*, 3(5).
- Najafi, M.; Dehshiri, Gh., Mohammadi far, M.; Dabiri, S. & Jafari, N. (2015). The role of family efficacy, self-esteem, self-efficacy, and personality in predicting academic achievement motivation. *Journal of New toughs on education*, 5 (20): 9-31. (Text in Persian)
- Noohi, S.; Hosseini, M.; Rokhsarizadeh, H.; Saboory, A. & Alishiri, GH. (2012). Perusing achievement motivation and its relation with academic success in medical, nursing and medical services students of Baghiatollah Medical sciences University, *Journal of soldier Medicine*, 3 (14):200- 204. (Text in Persian)
- Lepper, M R., Henderlong corpus, J S., Iyengar, Sh (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age Differences and Academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2): 184-196.
- Parsons, R., Hinson, S. L.; Sardo, B. D (2001). *Educational Psychology*. Translated by Asadzadeh, H. & Eskandari, H. (2006), First edition, Tehran: Abed. . (Text in Persian)
- Pintrich, P., schunk, D. H (2002). *Motivation in education*. Translated by Shahraray, M. (2011). Second edition, Tehran; Elm. (Text in Persian)
- Raheb, Gh. (2010). *Educational pattern for learning motivation*. First edition, Tehran: Olum Behzisti and Tavanbakhshi University. (Text in Persian)
- Samanketab.roshdmag.ir (13/4/2015)
- Santrock, J., W. (2008). *Educational psychology*. Translated by Saeedi, Sh.; Araghchi, Tehran (Text in Persian)
- Santrock, J., W (2003). *Psychology*. Translated by Firoozbakht, M. (2012). Tehran: Rasa (Text in Persian)
- Seif, A. (2009). *New Educational Psychology*. Sixth edition, Tehran: Doran (Text in Persian)
- Shekari Kashani, Z.; Ebrahim Damavandi, M.; & Karami Gazafi, A. (2010). The effect of mastery learning on attitude, performance, and intrinsic motivation in girl high school students in learning of chemistry. *Journal of New toughs on education*, 2 (6): 155-171 (Text in Persian)
- Shekhar, C, Devi, R (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors, *Journal of Educational and Developmental psychology*, 2(2): 105-109.

- Spera, Ch (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17 (2): 125-146.
- Tamannaee far, M. & Gandomi, Z. (2011). The relationship between achievement motivation and academic achievement in students. *Journal of The Strategies of learning*, 4(1): 15-19 (Text in Persian)
- Yoosefi, A.; Ghasemi, GH. & Firooznia, S. (2009). The relationship between academic motivations with academic achievement in medicine student in Esfahan Medical University. *Iranian Journal of Education in medical sciences*, 1 (9) (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## رهسافتی ترکیبی در ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی یادگیری مراکز پیش از دبستان مبتنی بر اکرز (ECERS)

فرخنا نژاد غفوری<sup>۱</sup>، کیوان صالحی<sup>۲\*</sup> و ابراهیم طلایی<sup>۳</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۰۱	مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری مراکز پیش از دبستان مبتنی بر استاندارد بین‌المللی اکرز انجام شد. بدین منظور ۲۴ مرکز پیش از دبستان شهرستان قشم، بر اساس نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از مناطق مختلف شهرستان و سازمان‌های متولی انتخاب شد و کیفیت آن‌ها در فرایند یاددهی یادگیری مورد ارزشیابی قرار گرفت. در مرحله اول با استفاده از فنون مشاهده و مصاحبه اکرز، داده‌ها گردآوری شد. در مرحله بعد وضعیت موجود مراکز پیش از دبستان، در سطوح طیف چهارگانه "ناکافی، کم، خوب و عالی" مورد قضاوت قرار گرفت. در انتها و بعد از تحلیل یافته‌ها، راهکارهای عملیاتی مبتنی بر بهبود کیفیت استاندارد اکرز ارائه گردید. بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، کیفیت فعالیت‌های یادگیری، ساختار دوره و فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم در سطح نامطلوب ارزیابی شد. همچنین ساختار دوره، کمترین میانگین و پایین‌ترین سطح کیفی را در بین سایر ابعاد مورد بررسی داشته است. به‌طور کلی، نتایج ارزیابی نشان داد که کیفیت فرایند یاددهی یادگیری مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم با میانگین ۲/۰۷ و با توجه به طیف درجه‌بندی ۱-۷ اکرز و طیف قضاوت کیفی، در سطح "کیفیت کم" و نامطلوب قرار دارد.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۳۰	
نوع مقاله: علمی پژوهشی	
ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی	
ارزشیابی، کیفیت، فرایند یاددهی - یادگیری، مراکز پیش از دبستان، اکرز (ECERS)	

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

farah@ut.ac.ir\_ghafuri

۲. نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

keyvansalehi@ut.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

e.talae@modares.ac.ir



## مقدمه

از دیرباز، افراد و نهادهای مختلفی برای پاسخ دادن به شور آموختن کودکان و هم برای حمایت از کودکان به منظور رشد افزون تر کوشیده‌اند. برخی از اثربخش ترین و منسجم ترین کوشش‌ها در قالب آموزش‌های پیش از دبستان صورت گرفته است. آموزش و پرورش پیش دبستانی یکی از پایه‌های اساسی هر نظام و سیستم آموزشی است. در تمامی نظام‌های آموزشی این دوره از آموزش عمومی، مورد سوال‌ها و چالش‌های جدی واقع شده است. سوال در خصوص اهداف، نوع و کیفیت برنامه‌های آموزشی از جمله این چالش‌ها است. در سال‌های اخیر نقش ارزشیابی آموزشی در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. یکی از دلایل این امر، پژوهش‌های مربوط به یادگیری و نقش اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی در نیل به کیفیت عملکرد یادگیرندگان است.

ارزشیابی آموزشی فرصتی فراهم می‌سازد تا با بهره‌گیری از ابزارها و روش‌های مناسب، نظام‌های آموزشی مورد بازنگری قرار گرفته و بر کیفیت آن بیفزاید. بر همین اساس ارزشیابی میزان موفقیت هدف‌ها را نشان می‌دهد و به طور مستمر و مداوم برنامه‌های آموزشی را می‌سنجد و بخش جدایی ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری است و همراه با آموزش انجام می‌گیرد (معمدنی، ۱۳۹۲). در حقیقت ارزشیابی آموزشی، آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی تصویری از چگونگی فعالیت‌ها به دست آورند؛ با استفاده از این تصویر از نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقاء یابد (بازرگان، ۱۳۹۴).

امروزه کیفیت در هر زمینه‌ای حرف اول را می‌زند و این مسئله که موسسات آموزشی سطح خاصی از کیفیت را بر عهده دارند؛ اجتناب‌ناپذیر است (آرلان<sup>۱</sup>، اربی<sup>۲</sup> و کاگد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). کیفیت سیستم آموزش و پرورش به خصوص در دوره مقدماتی، یعنی دوره پیش دبستانی و اوان کودکی، در اولویت کار هر جامعه‌ای که دارای راهبردهای روشن رشد و توسعه و دارای سیاست‌های منظم آموزشی است؛ قرار دارد (لوبوتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). شواهد تحقیقات نشان می‌دهند که کیفیت بالای

- 
1. Arslan
  2. Erbay
  3. Cagdas
  4. Ljubetic

آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، مزایا و منفعت‌های آموزشی، اقتصادی و اجتماعی قابل توجهی در طولانی مدت فراهم می‌کند (کوکتوران، ۲۰۱۱). و می‌تواند نتایج مثبت را نه تنها برای کودکان و خانواده‌هایشان، بلکه برای جامعه به ارمغان آورد (رایان، شارون<sup>۱</sup> و آکرمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). در آغاز هزاره سوم میلادی جهان با سرعت شگرفی به سوی پیشرفت حرکت می‌کند. در این میان آموزش و پرورش هر کشوری سهمی عمده در کنار دیگر عوامل داراست. از میان دوره‌های تحصیلی موجود، دوره‌ی پیش‌دبستان می‌تواند نقش به‌سزا و تعیین‌کننده‌ای جهت ادامه مسیر برای دیگر دوره‌ها در روحیه و ذهن کودکان و آینده‌سازان کشور داشته باشد. دوره پیش‌دبستان به عنوان اولین مرحله ورود کودک به چرخه‌ی رسمی آموزش هر کشور از اهمیت ویژه برخوردار است (علیخانی، ۱۳۸۳، به نقل از صفری ۱۳۹۲). در اکثر کشورهای جهان جنبش‌هایی در خصوص ارزیابی کیفیت عناصر تشکیل‌دهنده نظام آموزشی، با تقدم و تأخر به وقوع پیوسته است پرداختن به ارتقاء کیفیت مراکز پیش از دبستان و تربیت اوان کودکی از چهار منظر بیولوژیک، اقتصادی، آموزشی و اجتماعی، مطلوب و توجیه‌پذیر است: توجیه بیولوژیک بر یافته‌های پژوهشی حوزه عصب‌شناختی و مغز متمرکز است (ادی<sup>۳</sup> و اشمید<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) توجیه اقتصادی بر مبنای تحلیل هزینه-فایده، به عنوان مثال هکمن<sup>۵</sup> نشان داد که نرخ برگشت سرمایه‌گذاری روی نیروی انسانی با افزایش سن رابطه عکس دارد؛ بیشترین برگشت مربوط به سرمایه‌گذاری‌هایی است که در دوران اوان کودکی یا پیش از دبستان انجام شده است (طلایی، ۱۳۹۴). توجیه آموزشی بر اساس عملکرد و پیشرفت تحصیلی مطلوب در طول دوره تحصیل (مخزن، ۱۳۹۳) و توجیه اجتماعی با رشد منش‌ها و کنش‌های اجتماعی مطلوب در طول نوجوانی و بزرگسالی، به عبارت دیگر تأثیرات مثبت و ماندگاری که تربیت با کیفیت در اوان کودکی بر ساحت رشد اجتماعی - عاطفی و رفتاری افراد دارد (بیرمن<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ عصاره؛ احمدی و عباس‌پور، ۱۳۹۲؛ یاری؛ میری و علوی، ۱۳۹۴).

- 
1. Sharon
  2. Ackerman
  3. Eddie
  4. schmid
  5. Hackman
  6. Bierman



داده‌های مربوط به اثرات سودمند تربیت پیش از دبستان از منظر پیشرفت تحصیلی و عملکرد مدرسه‌ای کودکان، بیشتر از مطالعات طولی به دست آمده است که گروهی از کودکان را از ورود به مراکز پیش دبستان تا اواسط یا آخر دوره تحصیلی عمومی یا عالی دنبال کرده‌اند (دریسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ مور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ اندرز<sup>۳</sup>، رزباچ<sup>۴</sup>، وینرت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). مطالعه طولی پیش‌دبستانی، دبستان و دبیرستان اثربخش<sup>۶</sup> بزرگ‌ترین مطالعه طولی در حوزه پیش‌دبستانی در اروپا تا سال ۲۰۱۰ است که اثربخشی و ظرفیت دوره پیش‌دبستان برای رفع نابرابری‌های آموزشی را تبیین می‌نماید به عبارت دیگر، دوره پیش‌دبستانی سپر و محافظ قابل اطمینانی است که می‌توان آن را مقابل نابرابری‌های آموزشی موجود بین کودکان به کار گرفت؛ چه نابرابری‌های ناخواسته همانند متولدشدن در خانواده‌ای که سطح اجتماعی - اقتصادی نامناسبی دارد و یا متولدشدن در خانواده‌ای که عوامل خطرپذیری بالایی نظیر اعتیاد والدین، تک‌والدبودن و بی‌کاری والدین و چه نابرابری‌ها و فقرهای تجمعی<sup>۷</sup> حاصل شده در طول چهار سال اولیه زندگی دارد (طلایی و بزرگ، ۱۳۹۵). علاوه بر این، یافته‌های حاصل از سه مطالعه طولی "پروژه‌ی پیش‌دبستانی‌های- اسکوپ پری"<sup>۸</sup>، "پروژه‌ی افسدریم"<sup>۹</sup> و "پروژه‌ی مرکز کودک - والد شیکاگو"<sup>۱۰</sup>) - که مبانی نظری آنها ریشه در نظریه‌های شناختی یادگیری دارد - انواع مختلفی از متغیرهای آموزشی و متغیرهای زندگی موفق را برای مقایسه‌ی کودکان در طول زمان مورد بررسی قرار دادند؛ موفقیت در مدرسه، وضعیت آنان در آموزش‌های ویژه، سطح آنان در دبیرستان، تکرار پایه و سطح نمرات، میزان بزهکاری در بزرگسالی، اشتغال و درآمد در بزرگسالی و استفاده از برنامه‌های خدمات اجتماعی از جمله‌ی این متغیرها بودند. نتایج مطلوب این پروژه‌ها در بلندمدت، مورد تایید قرار گرفته شده است.

- 
1. Driessen
  2. Moore
  3. Anders
  4. Rossbach
  5. Weinert
  6. Effective provision of preschool, primary and secondary education
  7. Cumulative disadvantages
  8. High/Scope Perry Preschool Project
  9. Abecedarian
  10. Chicago Child-Parent Centers(CPC)



با توجه به نتایج این مطالعات، محروم شدن کودکان از آموزش‌های باکیفیت دوره پیش‌دبستانی و نبود ارزیابی از کیفیت این مراکز به نوبه خود زمینه بروز افت تحصیلی و افزایش احتمال ترک تحصیل در دوره ابتدایی به‌ویژه در مناطق دو زبانه (مانند مناطق کردزبان، آذری‌زبان و امثالهم) را فراهم می‌نماید (عصاره، احمدی و عباس‌پور، ۱۳۹۲). با توجه به تنوع قومی، زبانی و گویشی در استان‌های مرزی همچون هرمزگان و برخی محرومیت‌های فرهنگی، ضرورت آموزش یکسان، فرصت‌های برابر و با کیفیت پیش از مدرسه در این کودکان را دوچندان می‌نماید. این امر، لزوم توجه ویژه به دوره پیش‌دبستانی را در این استان، بیش از پیش نمایان می‌سازد. نتایج مطالعه کامل<sup>۱</sup>، (۲۰۱۱)، نشان داد که افراد گروه آزمایش با دریافت آموزش‌های پیش از دبستان، نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری، کمتر مجبور به تکرار پایه شدند. در پیش‌بینی تعداد ورودی‌های پایه اول ابتدایی به تفکیک استان‌های کشور بر اساس تعداد متولدین، استان‌های سیستان و بلوچستان با ۲۰/۳۲ درصد، خراسان جنوبی با ۱۷/۷۳ درصد، هرمزگان با ۱۶/۱۴ درصد و گلستان با ۱۵/۳۱ درصد، بیشترین رشد جمعیت دانش‌آموزی را در پایه اول ابتدایی در پنج سال تحصیلی ۹۵-۹۴ لغایت ۹۸-۹۹ داشته و خواهند داشت. بر اساس نرخ جمعیت مرکز آمار ایران و سالنامه آماری استان هرمزگان در سال ۱۳۹۳، ۹ درصد از جمعیت استان هرمزگان را کودکان این گروه سنی تشکیل می‌دهد و از سوی دیگر طی ۴ سال تحصیلی گذشته، این استان رتبه سوم بیشترین تکرار پایه اول کشور را در دوره ابتدایی به خود اختصاص داده است (جهان‌آرای، ۱۳۹۴). با توجه به سیاست‌های کلان کشور در زمینه توسعه کمی جمعیت و با توجه به آن که طبیعتاً بخشی از این فرزندآوری در فقیرترین خانوارها رخ خواهد داد، تدارک زمینه‌های مناسب برای «توسعه کیفی» جمعیت نیز از ملزومات است. همان‌طور که بندهای ۸ و ۱۴ سیاست‌های جمعیتی ابلاغی رهبری، بر توسعه کیفی جمعیت تأکید دارند. برای موفقیت در کیفی‌سازی جمعیت، لازم است در کلیدی‌ترین سال‌های شکل‌گیری مهارت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی کودکان، آموزش‌های باکیفیت و مناسبی به آنها ارائه شود.

پیشگیری از افت تحصیلی و تکرار پایه، لزوم توجه بیشتر به کیفیت آموزشی این مراکز را دوچندان می‌کند. ارتباط داشتن تجربه موفق در دوره اول ابتدایی از یک‌سو و نیاز شدید به آموزش و پیشگیری از ترک تحصیل دانش‌آموزان مناطق مذکور و با توجه به کارکرد و اهداف



مورد توقع از مراکز پیش دبستانی، انتظار می‌رود این‌گونه مراکز دامنه‌ی فعالیت خود در این مناطق را، گسترده‌تر و باکیفیت بیشتری اجرایی نموده و ارزشیابی منسجم‌تری از این مراکز صورت پذیرد.

به رغم اهمیت بالای دوره پیش از دبستان در حال حاضر به دلایل مختلف از جمله سطح امکانات آموزش و پرورش، این دوره اجباری ناست که همین امر باعث افزایش تفاوت در دروندادهای آموزش در سطح دبستان شده است. از سویی دیگر، توسعه کمی پیش دبستانی توسط مراکز غیردولتی و فقدان متولی ملی و عدم مدیریت یکپارچه، بدون ارزشیابی دقیق از کیفیت این مراکز در مناطق مختلف کشور، معضل جدی پیش رو است. نکته‌ی حائز اهمیت اینکه ارزیابی‌های انجام شده از مراکز پیش از دبستان در قالب بازدید از عملکرد مربیان است و ارزیابی که همه ابعاد تاثیرگذار بر کیفیت آموزشی کودکان باشد کمتر یافت می‌شود. با مرور مقالات چاپ شده در مجلات معتبر کشور، کتاب‌های چاپ شده در حوزه تربیت اوان کودکی و پیش دبستانی و همچنین پایان‌نامه‌های دفاع شده، مطالعه جامع و ارزیابانه که بتواند تمامی ابعاد اثرگذار بر کیفیت این مراکز را مورد بررسی قرار دهد بسیار محدود است. پژوهش‌های انجام شده در کشور، عمدتاً از نقطه نظر تاثیرات این دوره بر جنبه‌های مختلف عملکرد تحصیلی بوده است و پژوهش‌هایی که به ارزیابی جنبه‌های کیفی تجارب آموزشی کودکان توجه کرده باشند، ناکافی بوده و تاکنون سیستم ارزشیابی کیفیت این مراکز، به گونه‌ای مشخص و مدون، طراحی و تدوین نگردیده است، لذا این امر موجب شده است که نقاط قوت و ضعف اکثر این دوره‌های آموزشی پنهان‌مانده و شناخت و بازخوردهای شفاف و قابل استفاده‌ای در مورد آنها وجود نداشته باشد.

مطالعات پیشین نشان می‌دهد که اگر ما بتوانیم کیفیت این مراکز را با توجه به استانداردهای بین‌المللی مورد توجه قرار دهیم و نقاط ضعف و قوت را شناسایی کنیم می‌توانیم با ارائه راهکارهای مناسب در بهبود کیفیت این مراکز ایفای نقش کنیم. لذا هدف از این پژوهش بررسی کیفیت مراکز پیش دبستان مبتنی بر استانداردهای جهانی است. این‌گونه ارزشیابی در نهایت می‌تواند در درجه‌ی اول، آگاهی و حساسیت ما را نسبت به پروژه‌ها یا طرح‌های موجود بالا برده و در شناخت و سنجش وضعیت فعلی، کمک شایانی کند. همچنین این سنجش وضعیت می‌تواند در تصمیم برای مداخله احتمالی بسیار مؤثر بوده و اولویت‌ها را برای آینده با توجه به اهداف و وضعیت فعلی مشخص سازد.



نکته قابل توجه این است که در اقدام به توسعه پیش دبستانی شهرستان قشم، بیشتر به کمیّت پرداخته شده و برنامه‌های ارزشیابی در کنار آن برای پیگیری نتایج این آموزش‌ها کلید نخورده است. به همین دلیل نیز شاهدی برای اثربخشی یا اثربخشی این برنامه‌ها در دست نیست. اهمیت مطالعات ارزیابانه، جدای از فواید پژوهشی و عملی که دارند، آنگاه مشخص‌تر می‌شود که سیاست‌گذار بخواهد تغییری در برنامه به وجود آورد که برای این کار، نیاز به مبنای پژوهشی دارد. با این توصیف، پژوهش حاضر با توجه به فقدان مطالعه ارزیابانه در خصوص کیفیت مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم، تلاش دارد تا با استفاده از استانداردهای بین‌المللی اکرز<sup>۱</sup>، کیفیت مراکز پیش دبستانی را در هفت بُعد مورد ارزشیابی قرار داده و راهکارهای مناسب برای بهبود ارائه نماید. سوالی که در این رابطه مطرح می‌شود آنست که مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم، تا چه میزان از کیفیت مورد نظر برخوردار است؟ فاصله بین وضعیت موجود این مراکز، با استاندارد بین‌المللی اکرز به چه اندازه است؟ راهکارهای مناسب بهبود این مراکز چه هستند؟

### پیشینه پژوهش

نقش ارزشیابی آموزشی در ارتقای کیفیت نظام‌های آموزشی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. یکی از دلایل این امر، پژوهش‌های مربوط به یادگیری و نقش اندازه‌گیری و ارزیابی آموزشی در نیل به کیفیت عملکرد یادگیرندگان است. علاوه بر آن پیشرفت دانش در حوزه ارزشیابی آموزشی، به عنوان یکی از شاخه‌های نسبتاً نوپدید علوم تربیتی، روز به روز گسترده‌تر می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۴).

هیچ نظام و سیستمی بدون آگاهی از جایگاه خود، قادر به برنامه‌ریزی برای پیشرفت نخواهد بود. این امر خطیر در ورود به محیط آموزشی، در دو حیطه فرآیندها و برآیندهای آموزشی کاربرد پیدا می‌کند. در ارزشیابی فرآیند، محیط مدرسه (فیزیکی و روانی)، فرآیند تدریس مربی، برنامه درسی و آموزشی و ساختار مدرسه (عملکرد، کیفیت تعامل و میزان تعهد دست‌اندرکاران تربیتی، فرآیندهای جذب و عزل نیروی انسانی، کیفیت مدیریت و نحوه نظارت بر نیروها، اهداف مدرسه، کیفیت رشد حرفه‌ای کارکنان و)، مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. اما در ارزشیابی برآیندهای آموزشی، میزان دستاوردهای دانش‌آموزان در حیطه‌های گوناگون دانشی، مهارتی و

---

1. ECERS-R : (Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition)



نگرشی و به عبارتی دیگر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. به بیانی دیگر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بنا دارد برآیند تلاش‌های نظام تربیتی و دانش آموز را در دستیابی به اهداف به تصویر بکشد. بدیهی است این ارتباط تنگاتنگ ارزشیابی و تربیت موجب می‌شود، این دو مقوله به لحاظ نظری و عملی از یکدیگر تأثیر بپذیرند. از سویی تحول مفهوم تربیت و اهداف آن، تحول مفهوم ارزشیابی را نیز به دنبال داشته است. مقتضیات قرن ۲۱ تحولات زیادی را در مفهوم فرهیختگی و تربیت ایجاد کرده است. فرهیختگی در این قرن، مفهومی فراتر از داشتن دانش خواندن، نوشتن و ریاضیات دارد (طلایی، ۱۳۹۸). به باور بسیاری از صاحب‌نظران، فرد تربیت یافته در این قرن علاوه بر برخورداری از این دانش‌ها، باید از مهارت‌هایی همچون خلاقیت و نوآوری، مفهوم‌پردازی و حل مسأله، برقراری ارتباط و مشارکت و سواد کامپیوتری نیز برخوردار باشد (گوردن، ۲۰۱۳). ضرورت لحاظ کردن این مهارت‌ها در امر تربیت موجب پیدایش راهبردهای نوینی برای ارزشیابی شده است. علاوه بر این، ظهور رویکردهای نوین به یادگیری نیز که برخاسته از نظریات معرفت‌شناسانه متفاوتی هستند، تحولاتی را در مفهوم دانش و چگونگی کسب آن ایجاد کرده اند. این قبیل تحولات لزوم بازنگری در امر ارزشیابی را ایجاد کرده و موجب پیدایش رویکردهای نوینی در ارزشیابی شده‌اند. از سوی دیگر، اتخاذ هر رویکردی نسبت به ارزشیابی مستلزم پذیرش پیش فرض‌هایی در ارتباط با امر تربیت و مؤلفه‌های آن است. واکاوی و بررسی این پیش فرض‌ها لازمه ایجاد انسجام میان اعمال تربیتی است.

اما موفقیت هر نظام تربیتی زمانی روی می‌دهد که سازوکاری برای کم کردن فاصله میان نظر و عمل تربیتی بیندیشد. به عبارت دیگر موفقیت هر نظام تربیتی در گرو سازگاری عمل تربیتی آن با مبانی نظری اتخاذ شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد درک و باور معلمان نسبت به مفاهیم تربیتی یکی از تأثیرگذارترین امور بر نحوه عمل آنها است (بریسکو، ۱۹۹۳؛ فیشلر، ۱۹۹۴).

همراه با تغییر جامعه و مقتضیات جامعه نوین، درک مفهوم کیفیت و چگونگی حصول اطمینان از تأمین آن نیز تغییر می‌کند. کیفیت آموزشی در آموزش‌های قبل از دبستان در کشور فنلاند تعریف متفاوتی دارد. نظام آموزشی فنلاند برای حمایت از رشد مهارت‌های فکری، مهارت‌های تعاملی، مهارت‌های حرفه‌ای و بیانی، مشارکت و مهارت تأثیرگذاری و همچنین خودشناسی و مسئولیت‌پذیری طراحی شده است. این اهداف برای کل نظام آموزشی تعیین

شده‌اند، اما آموزش و پرورش دوره خردسالی به گام نخست در راستای کسب این مهارت‌های شهروندی تعیین گردیده است. در این دوره ابعاد مختلف مراقبت و آموزش و تدریس با هم در آمیخته می‌شود و جنبه‌های اجتماعی، استخدام والدین، نتایج آموزشی، خانواده و برابری دربر می‌گیرد. میزان تأکید بر هر یک این ابعاد در طول زمان تغییر می‌کند، به طوری که در حال حاضر در سیاست‌گذاری که برای سال ۲۰۱۹ پیش بینی شده، تأکید رسمی بیشتر بر جنبه‌های آموزشی و اجتماعی است، اما با ارائه قانون جدید بیشتر اجتماعی خواهد بود و از تأکید بر استخدام والدین و اهداف خانواده کاسته خواهد شد. اکنون مسئولیت آموزش قبل از دبستان با وزارت آموزش و پرورش است و پیش از این وزارت امور اجتماعی و وزارت بهداشت، مسئول سیاست‌های این دوره بودند. این امر نشان می‌دهد که این سیاست‌ها به سمت اهداف آموزش -محورتر پیش می‌روند (طلایی، ۱۳۹۸).

پوشنه، خسروی و پورعلی (۱۳۹۱) میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش دبستانی شهر تهران را ارزشیابی کردند. در این پژوهش با استفاده از روش آمیخته و با به کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۴۰ مرکز پیش دبستانی شهر تهران را انتخاب کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد تعامل مربیان با کودکان در مراکز پیش دبستانی کیفیت لازم را ندارند. تنها در بخشی از مراکز پیش دبستانی، نسبت مربی به کودک تناسب لازم را دارد و نیز نسبت تعداد کودکان به کلاس در نیمی از مراکز از تناسب لازم بهره‌مند بود. مربیان مراکز پیش دبستانی در حد متوسط از مهارت‌های مورد نیاز حرفه مربیگری بهره‌مند بودند و بیش از نیمی از مربیان مراکز، آموزش‌های لازم در حوزه تخصصی گذرانده بودند. همچنین روش‌های یاددهی-یادگیری مربیان در مراکز پیش دبستانی در حد متوسط کیفیت لازم را داشته‌اند. میان کودکان، مربیان و والدین در حد متوسط تعامل مناسب وجود داشته است و کادر آموزشی مراکز به طور متوسط از ویژگی‌های مطلوب و کیفیت کاری بهره‌مند بوده‌اند. محیط فیزیکی مراکز پیش دبستانی از نظر سلامت و ایمنی کیفیت لازم را داشته‌اند. پاکاریان (۱۳۸۶) در پژوهشی برای آگاهی از وضعیت کیفی ابعاد برنامه به تحلیل برنامه‌های دوره آمادگی اقدام کرده و نشان داده که در تعیین محتوا تمامی اهداف مدنظر قرار نگرفته و روش‌ها عمدتاً سخنرانی بوده است. همچنین عباسی (۱۳۸۲) در بررسی وضعیت مراکز پیش دبستانی به این نتیجه رسیده است که هدف‌های آموزشی بیشتر متوجه آموزش حقایق و افزایش دانش کودکان است تا پرداختن به رشد استدلال، تفکر خلاق و هدف‌ها



و مهارت‌هایی مانند رشد اجتماعی و عاطفی به طور برنامه ریزی شده دنبال نمی‌شود. میدانی‌پور (۱۳۸۰) در بررسی وضعیت موجود مراکز پیش دبستانی به این نتیجه رسیده است که در اکثر این مراکز، مربیان به روش آموزش سخنرانی متکی بوده‌اند، از لحاظ وسایل آموزشی و تجهیزات، درصد کمی از مراکز پیش دبستانی به این وسایل مجهز بوده‌اند، اکثر مربیان و مدیران دارای سطح تحصیلی پایین بوده و هیچ دوره مهارت آموزی یا آموزشی را نگذرانده‌اند. اسپینوزا<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) برای درجه‌بندی میزان کیفیت برنامه‌های پیش دبستانی به دو بُعد فرایند و ساختار اشاره می‌کند؛ او تعامل‌ها، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، فرصت‌های یادگیری و مقررات بهداشتی و سلامت را با عنوان بُعد فرآیندی و تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس، نسبت کودک به بزرگسال و آموزش مهارت‌آموزی کارکنان را به عنوان بُعد ساختاری طبقه‌بندی می‌کند. کیفیت فرآیند، معمولاً از طریق مشاهده تجربیات در مرکز و کلاس درس و درجه‌بندی ابعاد برنامه مانند تعامل میان معلم - کودک، انواع آموزش، محیط اتاق، مواد آموزشی، روابط با والدین و مقررات بهداشتی و سلامت اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش‌های تربیتی معمولاً برای کیفیت از ابزارهای متفاوتی استفاده می‌شود. وکسلر<sup>۲</sup>، ملنیک<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، در مطالعه‌شان، مهم‌ترین ویژگی برنامه‌های با کیفیت آموزش کودکان را شامل موارد ذیل می‌دانند:

- ۱- برنامه درسی جامع دارند: برنامه‌های باکیفیت، دارای برنامه‌های درسی مبتنی بر استانداردهای جامع یادگیری هستند، به کلیت کودک توجه می‌کنند؛ از لحاظ رشدی مناسب هستند و به طور مؤثر این برنامه درسی را اجرا می‌کنند.
- ۲- دارای سنجش مناسب کودک هستند: برنامه‌های باکیفیت در سنجش به کلیت کودک توجه دارند. همه جنبه‌های رشد کودک از جمله علمی، عاطفی و اجتماعی، فیزیکی و شناختی را می‌سنجند.
- ۳- دارای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای هستند. برنامه‌های قوی، اطمینان حاصل می‌کنند که کارکنانشان به طور کامل می‌دانند چگونه باید رشد و یادگیری کودکان را مورد حمایت قرار دهند.

- ۴- برای مربیان‌شان آموزش و حمایت مستمر دارند. برنامه‌های باکیفیت این پیش فرض را مد نظر دارند که تربیت و بررسی مداوم دانش و مهارت‌های مربیان می‌تواند کیفیت تدریس را بهبود بخشد.
- ۵- یادگیرندگان مختلف را حمایت می‌کنند. برنامه‌های باکیفیت، نیازهای همه کودکان از جمله کودکان دوزبانه و کودکان با نیازهای ویژه را در نظر می‌گیرند.
- ۶- مشارکت فعال و معنادار خانواده‌ها را دارند. برنامه‌های باکیفیت، خانواده‌ها را با روش‌های مختلف درگیر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کودکان در برنامه می‌کنند. این کار موجب افزایش مهارت‌های مختلف کودکان از جمله در حوزه‌های سواد و عاطفی اجتماعی خواهد شد.
- ۷- زمان کافی را اختصاص می‌دهند. برنامه‌های با کیفیت زمان بیشتری در روز را به آموزش با کیفیت کودکان می‌پردازند. مطالعات نشان می‌دهد مزایای زمان بیشتر آموزش برای کودکان مخصوصاً با خانواده‌های کم درآمد بسیار زیاد است.
- ۸- تعداد کودک کمتر در کلاس و نسبت کودک به مربی مناسب دارند. بیشتر برنامه‌های موفق آموزشی، کلاس‌های کوچک و نسبت کودک به مربی کم دارند. پروژه پیش دبستان پری نسبت ۱۲ کودک به دو معلم در یک کلاس و پروژه آبوت نیوجرسی ۱۵ نسبت ۱۵ کودک به دو مربی داشته است. بسیاری از پروژه‌های با کیفیت نسبت ۸ به یک به ترتیب برای کودک به مربی داشته اند.
- ۹- سنجش جامع از کل برنامه دارند. برنامه‌های با کیفیت، به طور مرتب ساختار خود و تعاملات کلاسی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند و خود را اصلاح می‌کنند.

### سنجش کیفیت

ارزیابی آموزشی آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی تصویری از چگونگی فعالیت‌ها به دست آورند؛ با استفاده از این تصویر از نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخگویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقاء یابد (بازرگان، ۱۳۹۴). ارزیابی فرآیندی است که طی آن نتایج عملکرد و فعالیت‌های مراکز آموزشی و نیز فرآیند اجرایی راهبردهای این مراکز به گونه‌ای تحت نظارت



قرار می‌گیرد که بتوان عملکرد واقعی را با عملکرد مطلوب مقایسه کرد، و فرآیندهای اجرایی را اصلاح یا تقویت کرد.

پروراضح است که بدون داشتن تعریفی روشن از کیفیت یا توافق بر سر چگونگی مفهوم‌پردازی آن، سنجش کیفیت هم بسیار دشوار خواهد بود. روش‌های سنجش غیر مستقیم اقدامات و درون‌دادهای آموزشی مانند نسبت دانش‌آموز به معلم یا برون‌دادهایی مانند درصد بچه‌هایی که تا کلاس پنجم یا نهم ادامه تحصیل می‌دهند را شامل می‌شود. همان‌گونه که گزارش پایش یونسکو و سایر نهادهای بین‌المللی تأکید می‌کنند " توجه به تعداد سال‌های آموزش، یک نشانگر مفید اما از لحاظ مفهومی یک روش سنجش غیرمستقیم و غیر قابل اعتماد برای بررسی فرآیندهای انجام‌شده در مدرسه و نتیجه‌های حاصله آن است (یونسکو، ۲۰۰۶). از طرفی امروزه توجه رو به رشدی به نتیجه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های شناختی وجود دارد. گرچه رشد شناختی هدف اصلی تمام نظام‌های آموزشی است در عین حال باید توجه داشت که رشد خلاقیت و عاطفه دانش‌آموز هم به عنوان عنصری با اهمیت در نظر گرفته می‌شود (یونسکو، ۲۰۰۶).

سنجش‌های سراسری متعددی برای تعیین معیارها و انجام مقایسه‌های منطقه‌ای یا بین‌المللی در زمینه مهارت‌های ریاضی، علوم و زبان مادری مانند برنامه ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزان در مطالعه پیشرفت مهارت خواندن<sup>۱</sup> و ریاضی<sup>۲</sup> در کنار بسیاری موارد دیگر تدوین شده‌اند. بسیاری کشورها هم در حال اجرای ارزیابی‌های ملی مدارس هستند تا دستاوردهای حوزه‌های گوناگون آموزش را بسنجند (تاویل و همکاران، ۲۰۰۳).

بطور مثال در کشور انگلستان آزمون‌های کشوری بدین صورت است: ارزیابی درسی کشوری در پایان دوره‌های تحصیلی دبستان دوم و متوسطه اول انجام می‌شود. این ارزشیابی میزان تحقق اهداف آموزشی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان مادری، ریاضیات و علوم دانش‌آموزان را می‌سنجد و در کنار آن ارزیابی معلمان از دانش‌آموزان در شرایط مختلف از جمله مسائلی مانند شرکت در مباحثات و انجام مشاهدات دقیق نیز در نظر گرفته می‌شود. پیش از این، آزمون‌های پایان دوره اول دبستان (پایه سوم) برگزار می‌شد اما این آزمون‌ها در اکتبر سال ۲۰۰۸ میلادی منحل گردید و قرار است که "ارزیابی مطلوب‌تر کلاسی" بوسیله معلمان و ارائه گزارش‌های بیشتر به والدین جایگزین آن گردد. هدف اصلی این نظام ارزشیابی در انگلستان،



ارزیابی تجمیعی یا خروجی است، یعنی در پی ارزیابی دستاوردهای کودکان است. داده‌های جمع‌آوری شده در زمینه عملکرد انفرادی دانش‌آموزان امکان ارائه اطلاعات قابل اعتماد به والدین، سرپرستان و دیگر نهادهای علاقه‌مند را فراهم می‌کند و به این ترتیب عملکرد مدرسه هم می‌تواند مورد ارزیابی دقیق قرار گیرد. داده‌های تجمیعی مدارس می‌تواند تصویری کلی از میزان نیل به اهداف منطقه‌ای و کشوری را هم ارائه دهد. این مطلب امکان پایش عملکرد نظام آموزشی به عنوان یک مجموعه را به شکلی که بتوان پیشرفت‌ها را هدف گرفته و منابع را به صورت عاقلانه در راستای برنامه‌ریزی راهبردی هدایت نمود فراهم می‌کند (اوریدایس، ۲۰۰۹). در عین حال استدلال منتقدان آن است که تمرکز محض بر حوزه شناختی، کوتاه‌نظرانه بوده و تمرکز بر فرآیندهای آموزشی را کاهش داده و ابعاد اجتماعی آموزش را (که سنجش آنها دشوارتر است) نادیده می‌گیرد.

ارزشیابی مستمر، مهم‌ترین تدبیر در بهبود و تضمین کیفیت در هر نظامی به شمار می‌آید (درانی و صالحی، ۱۳۸۵). هر چند ارزشیابی در هر نظامی ضرورت دارد، اما اهمیت ارزشیابی مراکز پیش از دبستان به دلیل حساسیت این سن یادگیری و بازگشت سرمایه بسیار ضروری تر است. زیرا یکی از عمده‌ترین ارکان موفقیت نهاد آموزش و پرورش، داشتن دروندادهای باکیفیت است، از این رو نظام آموزش پیش از دبستان موقعیت حساسی دارد. بدیهی است مفهوم کیفیت و کیفیت بخشی موضوعی چندوجهی است و جهت نیل به آن باید به مولفه‌هایی چون کیفیت محیط فیزیکی، کیفیت تعاملات، کیفیت فضا و منابع آموزشی، کیفیت فرآیندها توجه ویژه و همه جانبه نمود. بنابراین پژوهش حاضر تلاش داشته است تا به این سوال که «فرآیندهای یاددهی-یادگیری مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم از چه کیفیتی برخوردارند؟»، پاسخ دهد. بدین منظور سوال‌های زیر صورت‌بندی شده است:

- ۱- وضعیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم چه اندازه کیفیت دارد؟
- ۲- فعالیت‌های آموزشی در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم تا چه اندازه از کیفیت مناسب برخوردار است؟
- ۳- ساختار دوره مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم از چه میزان کیفیت برخوردار است؟

## روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه با هدف ارزیابی کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم است. بر این مبنا طرح پژوهشی به کار رفته، یک طرح روش‌های آمیخته تو در تو (لانه کردن) و مستلزم جمع‌آوری داده‌های کمی و کیفی به صورت همزمان است. به باور تدلی و تشکری<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) ترکیب دو روش کمی و کیفی، زمینه‌ی مناسب برای یکپارچگی فنون جمع‌آوری و تحلیل داده‌های هر دو روش کمی و کیفی در مراحل همزمان یا زنجیره‌ای را مهیا ساخته و در مقایسه با به‌کارگیری هر یک از این دو روش به‌تنهایی به درک بهتری از مسائل پژوهشی منجر می‌شود (به نقل از صالحی و گل‌افشانی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). همچنین با توجه به اینکه در این مطالعه در خصوص کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم قضاوت می‌شود، مطالعه حاضر از نوع تحقیقات ارزشیابی<sup>۳</sup> است (کوشنر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را کلیه مراکز آموزش پیش از دبستان شهرستان قشم تشکیل داده است. ۹۲ مرکز آموزش پیش از دبستان به صورت غیردولتی در این شهرستان مشغول فعالیت هستند که از این بین ۴۸ مرکز با مجوز رسمی آموزش و پرورش و ۴۴ مرکز زیر نظر بهزیستی شهرستان قشم هستند. با توجه به شکل و ویژگی‌های جغرافیایی جزیره قشم و کشیده بودن آن، از سوی دیگر پراکندگی جمعیتی این شهرستان، جزیره به دو قسمت شرقی و غربی در نظر گرفته شد. از آنجا که مراکز پیش از دبستان شهرستان دارای دو متولی آموزش و پرورش و بهزیستی هستند تلاش شد در هر کدام از بخش‌های شرقی و غربی در سه تقسیم‌بندی، ابتدای بخش، قسمت میانی و قسمت انتهایی بخش به تصادف یک مرکز وابسته به بهزیستی و یک مرکز وابسته به آموزش و پرورش انتخاب شود. بر این اساس نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از مناطق شهرستان قشم و براساس سازمان‌های متولی مراکز پیش‌دبستان (آموزش و پرورش و بهزیستی) در دو قسمت شرق و غرب شهرستان قشم انجام شد و سپس، از بین آنها سه مرکز پیش‌دبستانی نهایی به صورت تصادفی انتخاب شد. با توجه به این تقسیم‌بندی، در مجموع در هر یک از مناطق ۶ مرکز انتخاب و در نهایت ۲۴ مرکز وارد مطالعه و مورد ارزیابی قرار گرفت.

- 
1. Tashakori
  2. Salehi & Golafshani
  1. Evaluative research
  4. Kushner

## روش و مراحل اجرا

در آغاز مطالعه و در مرحله کمی پژوهشگر با استفاده از استاندارد بین‌المللی اکرز مراکز پیش از دبستان را ارزیابی و نمرات هر خرده‌مقیاس و نمره کل را محاسبه کرده است. اکرز یکی از ابزارهایی است که برای سنجش کیفیت کلی مراکز پیش از دبستان طراحی شده است. پژوهش‌های گسترده‌ای قابلیت این ابزار را هم به لحاظ پایایی در استفاده و هم به لحاظ روایی آن‌ها از نظر ارتباط با سایر ابزارهای سنجش کیفیت و ارتباط با نشانگرهای رشد کودک (مانند رشد جسمانی و رشد زبانی) برای کودکان در محیط‌های آموزشی با درجه‌بندی‌های مختلف گزارش کرده‌اند (ابود و حسین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ برچاینال، کاینز و کای<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ برچاینال، پایزنر-فاینبرگ<sup>۳</sup>، پایانتا وهاوز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ کرایر<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ گوردون<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ هارمز، کلیفورد<sup>۷</sup> و کرایر، ۲۰۰۵؛ هلبرن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵؛ هنری<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ پینتو، پاسانا و آگویار<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳؛ لاو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ سابل و پیانتا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳؛ سیلوا<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ وایتبوک<sup>۱۴</sup>، هاوز و فلیپس<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۹). پایایی میانگین در کل نشانگرها برابر با ۸۸/۷۱ درصد بدست آمده است. این ابزار با آلفای کرنباخ ۰/۹۳، مقدار همسانی درونی بالایی دارد.

برای ارزیابی خرده‌مقیاس زبان و استدلال، گویه‌های مربوطه (شامل: ۱. کتاب و تصاویر، ۲. ترغیب کودکان به ارتباط؛ ۳. استفاده از زبان برای رشد مهارت‌های استدلال، ۴. استفاده غیر رسمی از زبان) نمره‌گذاری شد. برای ارزیابی فعالیت‌های یادگیری گویه‌ها (شامل: ۱. حرکات ظریف، ۲. هنر، ۳. موسیقی / حرکت، ۴. آجرهای بازی، ۵. شن / آب، ۶. بازی‌های نمایشی، ۷.

- 
1. Aboud & Hossain
  2. Burchinal, Kainz & Cai
  3. Peisner-Feinberg
  4. Howes
  5. Cryer
  6. Gordon
  7. Harms & Clifford
  8. Helburn
  9. Henry
  10. Pinto, Pessanha & Aguiar
  11. Love
  12. Sabol & Pianta
  13. Sylva
  14. Whitebook
  15. Phillips



طبیعت/ علوم، ۸. ریاضی/ اعداد، ۹. استفاده از تلویزیون، ۱۰. ویدئو و یا پروژکتور، ۱۱. ترویج پذیرش تفاوت‌ها) نمره‌گذاری شد. برای ارزیابی خرده مقیاس ساختار دوره و برنامه، گویه‌های مربوط به ساختار(شامل: ۱. برنامه روزانه، ۲. بازی آزاد، ۳. زمان گروهی، ۴. امکانات برای کودکان با نیازهای ویژه) نمره‌گذاری شد. علاوه بر داده‌های کمی در طی مشاهده از کلاس درس کودکان و مصاحبه با مربیان و مدیران مهد و پیش دبستان، داده‌های کیفی نیز جمع‌آوری شد تا کیفیت مراکز آموزشی سنجیده شود. هدف ثانویه مطالعه، پس از جمع‌آوری داده‌های کیفی، تدوین برنامه بهبود برای ارتقاء کیفیت مراکز است.

برای بررسی کیفیت مراکز تربیت پیش دبستان به منظور تحلیل داده‌ها از آمارهای توصیفی استفاده شد. نظر به اهمیت و ضرورت وجود معیارهایی برای قضاوت در خصوص میزان کیفیت نشانگرها در مورد ابعاد ارزیابی شده، در مورد تمام نشانگرها از معیار «مبتنی بر طیف» استفاده شده است. با توجه به تقسیم بندی سطوح کیفی اکرز، در چهار سطح کیفیت «ناکافی»، «کم»، «خوب» و «عالی امتیازدهی شده است».

جدول ۱: روند تحلیل یافته‌ها و انجام قضاوت بر مبنای معیارهای مبتنی بر طیف

نشانگر/بعد/ارزیابی کیفیت	مبنای تحلیل و قضاوت	سطوح کیفیت و مطلوبیت در طیف			
		ناکافی	کم	خوب	عالی
۱ نشانگرها (مقیاس هفت درجه‌ای نگاره‌ای توصیفی)	مبتنی بر استاندارد اکرز	۱ تا ۱/۷۵	۳/۵ تا	۵/۲۵ تا	۵/۲۶ تا ۷
۲ بُعد	میانگین امتیازهای هر خرده مقیاس (امتیاز کل خرده مقیاس تقسیم بر تعداد گویه‌های نمره دهی شده)	۱ تا ۱/۷۵	۳/۵ تا	۵/۲۵ تا	۵/۲۶ تا ۷
۳ کیفیت مراکز پیش از دبستان	امتیاز میانگین خرده مقیاس‌ها	۱ تا ۱/۷۵	۳/۵ تا	۵/۲۵ تا	۵/۲۶ تا ۷

در بخش کیفی، روایت‌های شرکت‌کنندگان چندین مرتبه مطالعه شد و محققین با بازخوانی مکرر و جستجوی معانی ضمن برقراری ارتباط با روایات، با داده‌های جمع‌آوری شده آشنا شدند. متن مصاحبه‌ها با مربیان و مدیران مهد و پیش دبستان، پس از چند مرتبه گوش کردن به صورت کلمه به کلمه دست نویس شد تا تحت تحلیل قرار گیرد. متن مصاحبه‌های پیاده شده به دقت خوانده و عبارات مهم آن مشخص گردید و معنای هر عبارت مهم به صورت کد یادداشت گردید.

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از مشاهدات و مصاحبه با مربیان و مدیران مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم، به طور خلاصه داده‌های توصیفی در هر یک از نشانگرها در ابعاد مورد ارزیابی مبتنی بر اکرز در جداول و نمودارهای زیر آورده شده است.

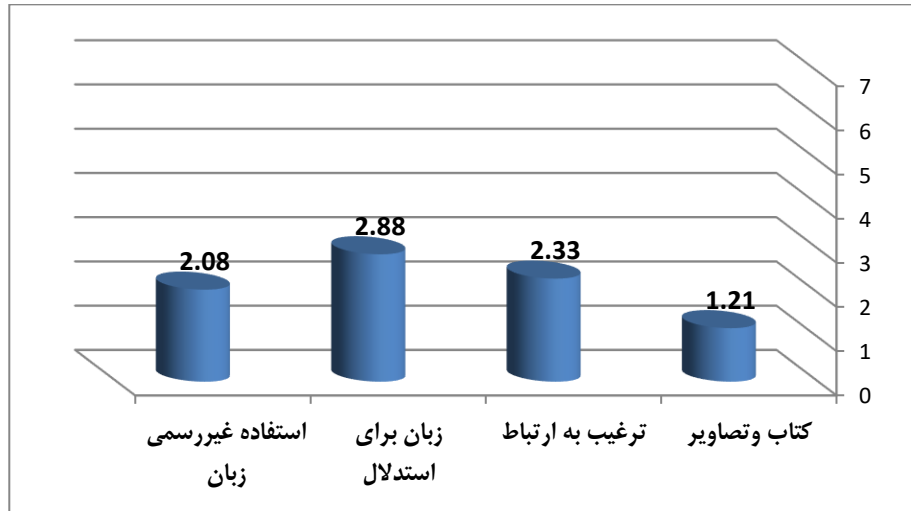
**سوال اول: وضعیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم چه اندازه کیفیت دارد؟**

برای ارزیابی خرده‌مقیاس زبان و استدلال، گویه‌های شماره پانزده تا هجده در اکرز نمره‌گذاری شدند که شامل ۱. کتاب و تصاویر، ۲. ترغیب کودکان به ارتباط، ۳. استفاده از زبان برای رشد مهارت‌های استدلال، ۴. استفاده غیر رسمی از زبان، می‌باشند. کیفیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان از جنبه‌های بسیار مهم و تاثیرگذار بر کیفیت فرایند یاددهی یادگیری کودکان است. داده‌های توصیفی بدست آمده، در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۲: کیفیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان

شهرستان قشم			
طیف کیفی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
ناکافی	۱۰	۴۱.۷	۴۱.۷
کم	۱۲	۵۰	۹۱.۷
خوب	۲	۸.۳	۱۰۰
عالی	۰	۰	
جمع کل	۲۴	۱۰۰	

با توجه به جدول (۲) در طیف کیفی سطح مطلوبیت ۵۰ درصد مراکز پیش از دبستان شهرستان در سطح مطلوبیت کم، ۴۱ درصد در سطح کیفیت ناکافی و تنها ۸/۳ درصد در سطح کیفی خوب قرار داشتند و هیچ کدام از این مراکز در سطح کیفی عالی قرار نداشتند. هر کدام از نشانگرهای ارزیابی کیفیت پرورش زبان و استدلال کودکان، به تفکیک میانگین‌های کسب شده ۷ تا ۱۷ مبتنی بر اکرز در نمودار (۱) قابل مشاهده است.



نمودار ۱: کیفیت پرورش زبان و استدلال کودکان

با توجه به نمودار شماره ۱، از ۴ نشانگر مورد ارزیابی کیفیت پرورش زبان و استدلال کودکان، بیشترین میانگین (۲/۸۸) به گویه کیفیت استفاده از زبان برای رشد دادن استدلال است. کیفیت تصاویر و کتاب‌ها با میانگین ۱/۲۱ کمترین میانگین در بین ۴ نشانگر مورد ارزیابی است که بر مبنای استاندارد اکرز در سطح کیفی ناکافی قرار دارد. سایر نشانگرهای کیفی مورد ارزیابی مرتبط با این بعد نظیر تشویق و ترغیب کودکان به برقراری ارتباط، استفاده غیررسمی از زبان با میانگین‌های ۲/۳۳، ۲/۰۸ نیز در سطح کیفی کم ارزیابی شد.

جدول ۳: کیفیت زبان و استدلال در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم

ردیف	نشانگر	کیفیت زبان و استدلال			
		ناکافی	کم	خوب	عالی
۱	کتاب و تصاویر	✓			۱.۲۱
۲	ترغیب به ارتباط		✓		۲.۳۳
۳	زبان برای استدلال		✓		۲.۸۸
۴	استفاده غیررسمی زبان		✓		۲.۰۸
	ارزیابی کل		✓		۲/۱۲

با توجه به یافته‌های جدول (۳)، برآیند ارزیابی کیفیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم، در سطح مطلوبیت کم مبتنی بر استاندارد اکرز قرار دارد.

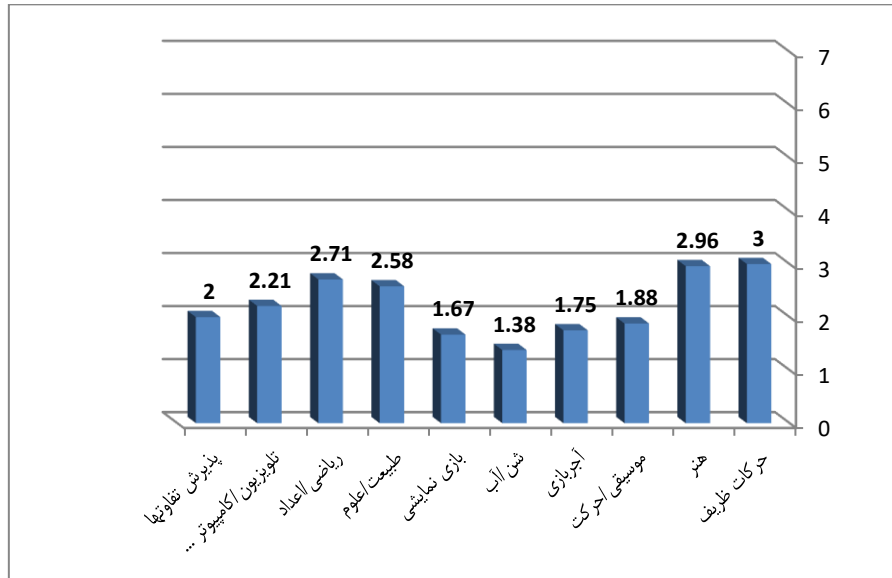
**سوال دوم: فعالیت‌های یادگیری در مراکز پیش‌دبستانی شهرستان قشم تا چه اندازه از کیفیت برخوردار است؟**

برای ارزیابی فعالیت‌های یادگیری، گویه‌های شماره ۱۹ تا ۲۸ نمره‌گذاری خواهد شد. این گویه‌ها شامل، حرکات ظریف، هنر، موسیقی / حرکت، آجرهای بازی، شن / آب، بازی‌های نمایشی، طبیعت / علوم، ریاضی / اعداد، استفاده از تلویزیون، ویدئو و یا پروژکتور، و ترویج پذیرش تفاوت‌ها، است. کیفیت فعالیت‌ها در مراکز پیش‌دبستانی از جنبه‌های بسیار مهم و تاثیر گذار بر کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری کودکان است. داده‌های توصیفی بدست آمده، در جدول (۴) قابل مشاهده است.

جدول ۴: کیفیت فعالیت‌های یادگیری در مراکز پیش‌دبستانی شهرستان قشم

طیف کیفی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
ناکافی	۹	۳۷.۵	۳۷.۵
کم	۱۳	۵۴.۲	۹۱.۷
خوب	۲	۸.۳	۱۰۰
عالی	۰	۰	
جمع کل	۲۴	۱۰۰	

با توجه به جدول (۴) در طیف کیفی سطح مطلوبیت ۵۴/۲ درصد مراکز در سطح مطلوبیت کم و ۳۷/۵ درصد سطح مطلوبیت ناکافی و تنها ۸/۳ درصد در سطح کیفیت خوب قرار داشتند و هیچ‌کدام از مراکز در سطح مطلوبیت عالی قرار نداشتند.



نمودار ۲: کیفیت فعالیت‌های یادگیری

با توجه به نمودار (۲) در ارزیابی کیفیت فعالیت‌های یادگیری بیشترین میانگین عدد ۳ است که مربوط به نشانگر تمرینات حرکات ظریف است. و در مقابل آن کمترین میانگین عدد ۱/۳۸ است که مربوط به نشانگر فعالیت‌های شن و آب بازی است. تمرینات مرتبط با تقویت حرکات ظریف، هنر، ریاضیات، علوم و استفاده از وسایل بصری همچون تلویزیون به ترتیب بیشترین فعالیت‌های آموزشی کودکان در مراکز پیش از دبستان به خود اختصاص داده‌اند و در مقابل آنها شن بازی، بازی‌های نمایشی، آجر بازی و آموزش‌های مربوط به تفاوت‌ها کمتر مورد توجه مربیان و مدیران بوده است.

جدول ۵: کیفیت فعالیت‌های یادگیری در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم

ردیف	نشانگر	مراکز پیش از دبستان جامعه هدف		
		کیفیت فعالیت‌ها		
میانگین		عالی	خوب	کم
۳	حرکات ظریف			✓
۲.۹۶	هنر			✓
۱.۸۸	موسیقی/حرکت			✓
۱.۷۵	آجربازی			✓
۱.۳۸	شن/آب			✓
۱.۶۷	بازی نمایشی			✓



ردیف	نشانگر	مراکز پیش از دبستان جامعه هدف			
		کیفیت فعالیت‌ها	میانگین		
		ناکافی	کم	خوب	عالی
۷	طبیعت/علوم		✓		۲.۵۸
۸	ریاضی/اعداد		✓		۲.۷۱
۹	تلویزیون/رایانه ...		✓		۲.۲۱
۱۰	پذیرش تفاوت‌ها		✓		۲
	ارزیابی کل		✓		۲.۲۱

با توجه به یافته‌های جدول (۵)، برآیند ارزیابی کیفیت فعالیت‌های یادگیری در مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم، در سطح مطلوبیت کم مبتنی بر استاندارد اکرز قرار دارد.

**سوال سوم:** ساختار دوره مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم از چه کیفیتی برخوردار است؟ برای ارزیابی خرده مقیاس ساختار دوره و برنامه، گویه‌های شماره ۳۴ تا ۳۷ نمره‌گذاری خواهند شد. این گویه‌ها شامل: برنامه روزانه، بازی آزاد، زمان گروهی، امکانات برای کودکان با نیازهای ویژه، است. ساختار دوره در مراکز پیش‌دبستانی از جنبه‌های بسیار مهم و تاثیر گذار بر کیفیت فرایند یاد-دهی یادگیری کودکان است. داده‌های توصیفی بدست آمده، در جدول (۵) قابل مشاهده است.

جدول ۶: ساختار دوره مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم

طیف کیفی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
ناکافی	۱۳	۵۴.۲	۵۴.۲
کم	۱۰	۴۱.۷	۹۵.۸
خوب	۱	۴.۲	۱۰۰
عالی	۰	۰	
جمع کل	۲۴	۱۰۰	

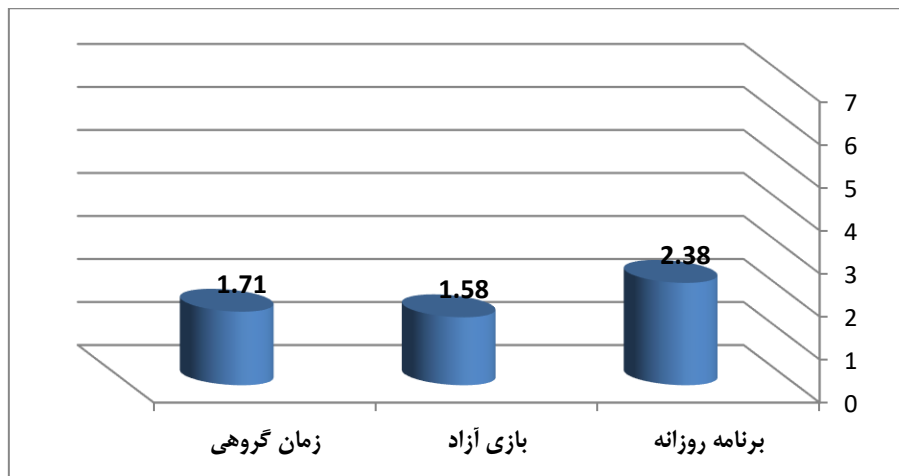
با توجه به جدول (۶)، در طیف کیفی سطح مطلوبیت ۵۴/۲ درصد مراکز در سطح مطلوبیت ناکافی و ۴۱/۷ درصد مراکز در سطح مطلوبیت کم و تنها ۴/۲ درصد در سطح مطلوبیت خوب و هیچ کدام از مراکز در سطح مطلوبیت عالی نبودند.

سال‌هاست متخصصان تعلیم و تربیت براین باورند دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی‌هایی هستند می‌توانند همراه با دانش‌آموزان عادی به فعالیت یادگیری پرداخته و زندگی همیارانه‌ای را



با سایر یادگیرندگان تجربه کنند. رویکرد سنتی به آموزش و پرورش سبب جدایی دانش‌آموزان ناتوان از دانش‌آموزان عادی بوده است. ولی واقعیت آن است که دانش‌آموزان عادی و ناتوان در طول روز و در مسیر زندگی شان از هم جدا نیستند. آنان با یکدیگر دوست می‌شوند، به همدیگر یاری می‌رسانند و برای یکدیگر ابراز احساس می‌کنند. نتیجه این که باید هم زیستی و تجربه زندگی مشترک اجتماعی یادگیرندگان عادی و ناتوان از دوران پیش دبستانی و حتی پیش از آن شروع شود.

به هر روی، با هم بودن یادگیرندگان ناتوان و عادی بدون قاعده و لوازم کار امکان‌پذیر نمی‌نماید. استانداردهایی که در اکثر ارائه شده‌اند زمینه‌ای برای فراهم کردن شرایط آموزشی برای حضور کودکان با نیازهای ویژه در کنار کودکان عادی در محیط آموزشی است که تا به امروز در هیچ کدام از پیش دبستانی‌های شهرستان قشم کودک با نیاز ویژه ثبت نام شده وجود ندارد، این کودکان نه تنها از آموزش قبل از دبستان که به تبع آن آموزش‌های دبستانی کامل دریافت نکرده و همچنان در منازل و بدون حضور در اجتماع زندگی را سپری می‌کنند. لازم به ذکر است دلیل عدم حضور کودکان با نیازهای ویژه در مراکز آموزشی پیش از دبستان، بر اساس دستورالعمل اکثر، این نشانگر نامرتب محسوب شده است. این نشانگر در صورتی امتیاز دهی می‌شود که کودکی که نیازهای ویژه‌ی شناخته شده و تشخیص داده شده‌ای دارد و از او ارزیابی کاملی انجام شده است در گروه باشد. اگر انجام تشخیص و ارزیابی روی کودک هنوز کامل نشده است برای این نشانگر "نامرتب" در نظر گرفته می‌شود.



نمودار ۳: کیفیت ساختار دوره و برنامه

با توجه به نمودار (۳)، سه نشانگر کیفیت ساختار دوره و برنامه مورد ارزیابی قرار گرفت. برنامه روزانه با میانگین ۲/۳۸ و بازی آزاد با میانگین ۱/۵۸ و زمان فعالیت‌های گروهی با میانگین ۱/۷۱ ارزیابی شد. هر سه نشانگر در مقیاس درجه بندی در کمترین سطح قرار دارند.

جدول ۷: کیفیت ساختار دوره در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم

ردیف	نشانگر	مراکز پیش از دبستان جامعه هدف		
		کیفیت		میانگین
		کم	خوب	عالی
۱	برنامه روزانه	✓		۲.۳۸
۲	بازی آزاد		✓	۱.۵۸
۳	زمان گروهی		✓	۱.۷۱
۴	امکانات کودکان با نیازهای ویژه			نامرتب
	نتیجه ارزیابی	✓		۱.۸۹

در کل مراکز آموزشی پیش از دبستان شهرستان قشم در بعد کیفیت ساختار دوره در سطح مطلوبیت کم ارزیابی شدند. در مقایسه با دیگر ابعاد مورد ارزیابی با میانگین ۱/۸۹ کمترین میانگین را داشته است.

با توجه به داده‌های حاصل از مطالعه ارزیابانه و مشاهده مراکز، همه نشانگرهایی که کیفیت ساختار دوره را می‌سنجند در وضعیت "نامطلوب" و سطح "کیفیت کم" قرار دارند. در جدول ۸ ابعاد مختلف ارزیابی شده، مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

جدول ۸: مقایسه ابعاد مختلف ارزیابی شده در مراکز پیش دبستانی شهرستان قشم

واریانس	تعداد مراکز	حد پایین نمره	حد بالای نمره	مجموع نمرات	میانگین نمره	میانگین نمره
زبان و استدلال	۲۴	۱	۴.۷۵	۵۱	۲.۱۳	۰.۹۲۹
فعالیت‌ها	۲۴	۱	۴.۹۰	۵۳.۱	۲.۲۱	۰.۷۸۵
ساختار دوره	۲۴	۱	۴.۳۳	۴۵.۳۳	۱.۸۹	۰.۸۶۶
میانگین	۲۴	۱	-	-	۲.۰۷۵	-



با توجه به یافته‌های جدول (۸)، کمترین میانگین به ساختار دوره اختصاص دارد و گواه کیفیت نامطلوب ساختار دوره در مراکز پیش از دبستان است. ماحصل نتایج ارزیابی انجام شده، میانگین کیفیت فرایند یاددهی یادگیری مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم ۲/۰۷ محاسبه شد. که با توجه به نمره اخذ شده در طیف درجه بندی ۱-۷ اکرز و طیف قضاوت کیفی، کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری در سطح "کیفیت کم" و نامطلوب قرار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت واژه‌ای نیست که بتوان با نگاه کردن کوتاه به آن نگرینست باید کیفیت را در یک فرایند و یک روند مورد توجه قرار داد، وقتی تفکر کیفیت طلبی از سوی مربیان، والدین و کودکان نهادینه می‌شود انتظار دستیابی به مصادیق کیفیت عالی آموزش و پرورش کودکان قابل پیگیری است. پرواضح است که با اجرای تصمیمات خرد و کلان متولیان آموزش قبل از دبستان کشور و پیامدهای آن، بهبود وضع موجود مراکز پیش دبستانی، از تکرار پایه و مردودی دانش‌آموزان در پایه اول که بیشترین درصد مردودین پایه‌های اول تا ششم را شامل می‌شود کاسته و از اتلاف بودجه آموزش و پرورش جلوگیری کرده و ارتقای کیفیت دوره‌های تحصیلی بعدی را به دنبال داشته باشد و نرخ ترک تحصیل و افت تحصیلی را به واسطه ورودی دانش‌آموزانی با مهارت‌های بیشتر کاهش دهد.

باتوجه به نتایج بدست آمده از ارزیابی مراکز پیش از دبستان مشخص شد که این مراکز در چه مواردی از وضعیت مطلوب و در چه مواردی از وضعیت نامطلوب برخوردار است، ارائه تصویر شفاف و جامع از وضعیت موجود مبنای مناسبی برای متولیان آموزش‌های قبل از دبستان است که براساس آن به توسعه ابعاد کمی و کیفی مراکز آموزشی و برنامه‌ریزی بلند مدت و کوتاه مدت بپردازند. این شناخت و آگاهی از وضعیت موجود سبب خواهد شد که قطار آموزش‌های قبل از دبستان با چراغ روشن رو به جلو حرکت کند.

هدف پژوهش‌های کاربردی، شناسایی مشکلات و نارسایی‌ها و کمک به رفع آنها و بهبود وضعیت موجود است. شایان ذکر است وضعیت عالی و آرمانی، نقطه‌ای است که با توجه به شرایط متغیر دنیای امروز و نیاز فراگیران در حال تغییر است و نسخه‌های جدید ویرایش شده استاندارد اکرز با عنوان اکرز ۳ در دست بررسی است و این مسئله را مد نظر داشت که وضعیت خوب فعلی نمی‌تواند زیاد دوام داشته باشد و با توجه به سرعت سرسام‌آور فناوری و اطلاعات

و نیازهای فراگیران وضعیت خوب فعلی به وضعیت کیفیت کم و ناکافی آینده تبدیل خواهد شد که این امر مستلزم ارزشیابی مستمر و بهبود کیفیت مستمر است.

ماحصل تحلیل محتوای مصاحبه ساختار یافته با مربیان و مدیران مراکز آموزشی پیش از دبستان مبین علل مختلفی است که منجر به بروز شرایطی در عدم دستیابی به کیفیت مطلوب آموزش پیش دبستانی جامعه هدف شده است. به زعم مربیان و مدیران، تعداد بسیار بالای کودکان در یک فضای محدود کلاسی، نبود سازوکاری صحیح در ساختار دوره‌های آموزشی، مدیریت چندگانه، روزآمد نبودن سطوح دانشی مربیان، عدم دسترسی به محتوای آموزشی مناسب از عللی است که منجر به کیفیت نامطلوب شده است. از این رو توجه و نظارت ویژه به آموزش مربیان، تدارک شرایطی به منظور روز آمد نگه داشتن آنها از طریق شرکت مستمر آنان در دوره‌های ضمن خدمت و از همه مهم تر نظارت جدی بر کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری تجدید نظر در محتوای کتب و رعایت تناسب کودک به مربی می‌تواند پیامدهای مطلوبی را برای گذار از شرایط نامطلوب به همراه داشته باشد.

در ادامه ضمن ارائه منتخبی از نتایج بدست آمده، آنها را با شواهد پژوهشی داخلی و خارجی مقایسه خواهیم کرد. سپس به منظور تحقق یافتن هدف امر ارزشیابی راهکارها و پیشنهادهایی، برای شناساندن و اصلاح مولفه‌های تاثیرگذار بر عملکرد کیفی این مراکز و در نهایت ارتقاء وضع موجود ارائه می‌شود.

کیفیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان (پاسخ به سوال اول پژوهش): نتایج ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های مرتبط با پرورش زبان و استدلال کودکان در مراکز پیش از دبستان نشان داد که در سطح "کیفیت کم" قرار دارد. تربیت دانش‌آموختگان با مهارت بالای استدلال و تفکر از جمله دغدغه‌های مهم نظام آموزشی است به بیان دیگر، پرورش تفکر انتقادی از نیازهای فراگیر و به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف غایی، همواره مدنظر آگاهان آموزشی بوده است.

باتوجه به یافته‌های این مطالعه، کیفیت کتاب‌ها و تصاویر موجود در مرکز آموزشی با میانگین ۱/۲۱ کمترین میانگین در بین ۴ نشانگر مورد ارزیابی فعالیت‌های پرورش زبان و استدلال را داشته است که بر مبنای استاندارد اکرز در سطح کیفی "ناکافی" قرار دارد، وضعیت پرورش زبان و استدلال با توجه به کمبود کتاب در مراکز آموزشی و عدم آگاهی مربیان در زمینه تشویق و ترغیب کودکان به ارتباط در سطح نامطلوب بود. یافته‌های بر گرفته شده از تحلیل محتوای مصاحبه با



مربیان نشان داد که نداشتن سطح علمی کافی مربیان، کمبود امکانات مالی در تجهیز کتابخانه، عدم صحبت به زبان معیار (فارسی) در کلاس از جمله دلایل کیفیت کم و ضعف دانسته‌اند. توجه به پرورش زبان و استدلال قبل از دبستان به عنوان یکی از اهداف آموزشی بسیار حائز اهمیت است. نتایج پژوهش‌های بلیک مور<sup>۱</sup> و رتسون رامیرز<sup>۲</sup> نشان می‌دهد کودکانی که در سال‌های نخست زندگی برایشان کتاب خوانده نشده و یا واژه‌های زیادی به گوششان نرسیده است، بخش‌های اصلی ساختار زبان که برای خواندن مهم و ضروری است در مغزشان شکل نگرفته است. فراگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن از ابتدای تولد که کودک با زبان سروکار دارد آغاز می‌شود. فراگیری خواندن به یک باره از همان زمان که کودک به مدرسه وارد می‌شود، آغاز نمی‌شود. زمانی کودک این مهارت را به آسانی فرا می‌گیرد که از ابتدای تولد و به طبع آن در مهد و پیش دبستان در دنیای واژه‌ها غوطه ور شده باشد، با سخن گفتن و با کتاب خواند برای او. بیشتر ارتباط کلامی و آن چه کودک در مدرسه می‌آموزد از واژه‌هاست. واژه‌ها اساس سواد هستند و برای موفقیت در مدرسه، کودکان باید به واژه‌ها توجه کنند، آنها را بشنوند، به یاد بسپارند، بفهمند و با آنها سخن گویند، این مهارت‌های اساسی بخش‌های ساختاری سواد را شکل می‌دهند (بلیک مور و رتسون رامیرز، ترجمه قایینی، ۱۳۹۳).

یادگیری زبان یکی از حساس‌ترین و در عین حال شیرین‌ترین مراحل زندگی کودک است زمانی که کودک نخستین کلمات را بر زبان می‌آورد شور و شوق پدر و مادر به اوج خود می‌رسد و آنها خشنود از توان کودک خود برای بیان اصوات و کلمات می‌کوشند او را برای حرف زدن بیشتر تشویق کنند چون زبان استعداد ذاتی، خداداد و خاص انسان و وسیله‌ای است که جهان اندیشه دنیای درون ما را با جهان بیرون مرتبط می‌کند و وقتی از قوه به فعل در می‌آید به صورت گفتار یا نوشتار است و نقش مهمی در مشکلات یادگیری ویژه ایفا می‌کند چون خواندن نیازمند توانایی رمز گشایی زبان نوشتاری، املا و نوشتن نیازمند توانایی رمز گردانی زبان گفتاری است. حتی حساب نیز نیازمند مهارت‌های زبان جهت درک کلمات به کار رفته برای بیان مسائل عددی است.

نگاه غالب، کودکان نه سازندگان فرهنگ و عاملان فعال زندگی روزمره که دریافت‌کنندگان فرهنگ و آموزه‌های ارائه شده می‌داند. ارزش‌ها و رفتارهای کودکی عموماً به شیوه‌ای افراطی و گاه یک طرفه وابسته به زمینه‌های خانوادگی، ساختاری و فناورانه دیده می‌شود و هم افزایی

- 
1. Blake Moore
  2. Rutzon Ramirez

تجربه‌های کودکی با این زمینه‌های ساختاری و ارزشی کمتر موضوع توجه است (ذکایی، ۱۳۹۵). با توجه به این نتایج ایجاد زمینه‌های ارتقای کیفیت کتاب‌های در دسترس کودکان و نحوه تعامل و گفتگوهای بین مربیان و کودکان زمینه‌های لازم را برای پرورش این مهارت زبان و استدلال کودکان را فراهم می‌سازد.

کیفیت فعالیت‌های یادگیری (پاسخ به سوال دوم پژوهش): نتایج مطالعه نشان داد کیفیت فعالیت‌های یادگیری در مراکز پیش از دبستان شهرستان قشم، در سطح "کیفیت کم" مبتنی بر استاندارد اکرز قرار دارد. با توجه به نتایج ارزیابی، تمرینات مرتبط با تقویت حرکات ظریف، هنر، ریاضیات، علوم و استفاده از وسایل بصری همچون تلویزیون به ترتیب بیشترین فعالیت‌های آموزشی کودکان در مراکز پیش از دبستان به خود اختصاص داده اند و در مقابل آن‌ها شن بازی، بازی‌های نمایشی، آجر بازی و آموزش‌های مربوط به تفاوت‌ها کمتر مورد توجه مربیان و مدیران بوده است.

بر اساس استاندارد بین‌المللی اکرز، در هر مرکز آموزشی قبل از دبستان باید شن در حجم کافی وجود داشته باشد تا کودکان بتوانند در آن چاله بکنند، ظرف‌هایشان را پر کنند و بریزند. علاوه بر فراهم بودن امکانات شن بازی، مربیان باید به کودکان اجازه بازی دهند و نیازمند کنش آنهاست. مطابق استاندارد اکرز لازم است شن بازی بخش ثابتی از برنامه آموزش کودکان باشد و اسباب بازی‌های مربوط به شن بازی تنوع کافی داشته باشد. نکته قابل توجه این که بر اساس این استاندارد برای برنامه‌های ۴ ساعته یا کمتر کودکان، نیم ساعت شن بازی از الزامات است. تجربیات شن بازی درمانی که تاریخچه‌ای بیش از شصت و پنج سال در کشورهای اروپایی و امریکایی دارد، نشان داده است که کودکان عصبی و زودرنج را می‌توان از طریق شن بازی درمان کرد. بچه‌های خشن، شن و یا خاک رس را سوراخ سوراخ می‌کنند و یا اینکه آن را روی هم می‌کوبند. از آنجائی که شن بازی نیاز به توجه پایدار و انتخابی دارد باعث کاهش نقص توجه کودکانی با اختلال بیش فعال می‌شود. بازی کردن با آب، خاک و شن اثر معجزه آسایی در حل مشکلات و بروز خلاقیت کودکان دارد (فدایی و اصغری، ۱۳۹۱).

در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان اظهار کرد به‌رغم همه مشکلات کلان در آموزش و پرورش پیش از دبستان، امکانات خدادادی به وفور در جوامع محلی و منطقه‌ای (جزیره قشم به عنوان جامعه هدف) وجود دارد که می‌توان بسیاری از محدودیت‌ها و کمبودهای این حوزه‌ی



ارزشمند را متناسب با نیاز جبران کرد. عدم آگاهی والدین و مربیان در مورد اهمیت شن بازی و تاثیر آن بر رشد و یادگیری کودکان، موجب شده است که سواحل شنی روستاهای جزیره کمتر مورد توجه متولیان و مربیان آموزشی باشد. در صورتی که "شن بازی" به دلیل ایجاد فضای سالم و استاندارد بازی و افزایش مهارت‌های حرکتی - هیجانی کودکان به عنوان یکی از شش ابزار اصلی پارک بازی در تمام کشورهای پیشرفته جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد. کودکان با شن بازی می‌توانند ایده‌های گوناگون خود را زودتر پیاده کنند. لذت و آرامشی که در زمان بازی با شن به دست می‌آورند از نقطه نظر درمانی بسیار با اهمیت است (فدایی و اصغری، ۱۳۹۱). علاوه بر موارد ذکر شده، جهت کاهش شکاف وضع موجود و وضع مطلوب نیاز است که برنامه آموزش علوم، برنامه آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن) برنامه ارتقای سطح سلامت جسمانی و برنامه کسب مهارت‌های زندگی متناسب با پیشرفت علوم آموزشی و تربیتی و نیازهای جامعه به‌روز آوری شود.

باید توجه نمود علی‌رغم پوشش صددرصدی و برخورداری از بهترین نشانگرهای فیزیکی، آموزشی گام اول از تحقق کیفیت و عدالت آموزشی است. در گام بعدی کیفیت امکانات قابل دسترس شامل کیفیت فضای آموزشی، توانایی و کیفیت کادر آموزشی، زمان مفید آموزش و کیفیت مواد آموزشی قابل دسترس اهمیت دارند. امروزه دسترسی همه کودکان به مرکز آموزشی و مربی با هر کیفیتی را، نشانگر برخورداری از فرصت‌های برابر نمی‌دانند. عملکرد آموزش کودکان مهمترین نشانگر برای ارزیابی کیفیت دسترسی به فرصت‌های آموزشی است. به عبارت دیگر دو دانش‌آموز در دو نقطه از کشور، صرف نظر از اثری که تفاوت‌های فیزیولوژیکی و نژادی، فرهنگی، اجتماعی و اقلیمی می‌توانند بر یادگیری و عملکرد همسانی داشته باشند، بتوانند در شرایط مشابه، یادگیری و عملکرد یکسانی داشته باشند. بر این اساس، نباید تفاوت‌هایی مانند ثروت و درآمد خانواده، مذهب و قومیت و عواملی از این نوع که وجود آن‌ها به اختیار و انتخاب کودک نیست، باعث تفاوت در دسترسی به آموزش باکیفیت و عملکرد آموزشی گردد (کردبچه، ۱۳۹۴).

کیفیت ساختار دوره مراکز پیش دبستانی (پاسخ به سوال سوم پژوهش)، با توجه به یافته‌های تحقیق، کیفیت ساختار دوره مراکز پیش دبستانی کمترین میانگین در مقایسه با سایر ابعاد مورد بررسی داشته است و در وضعیت "نامطلوب" و سطح "کیفیت کم" قرار دارد. این بدان معناست که مراکز پیش از دبستان مورد مطالعه، با عدم تحقق بسیاری از اهداف خود مواجه هستند، اهدافی که فلسفه تشکیل موجودیت آن‌ها بوده است. اهدافی نظیر آموختن مهارت‌های زندگی



و اجتماعی، ایجاد زمینه‌های بروز خلاقیت و ابتکار عمل در کودکان که در گرو ساختار با کیفیت تحقق پیدا خواهند کرد. لازم به ذکر است که برای ارزیابی کیفیت ساختار دوره و برنامه مبتنی بر اکرز، موارد نظیر «برنامه روزانه، بازی آزاد، زمان گروهی و امکانات برای کودکان با نیازهای ویژه»، مورد ارزیابی قرار گرفته شد.

**برنامه روزانه:** در تبیین نتایج بدست آمده می‌توان اظهار کرد برنامه روزانه اکثر مراکز بسیار خشک و انعطاف‌ناپذیر بوده به طوری که در آن زمانی برای پرداختن به علاقه‌مندی‌های شخصی باقی نمی‌ماند یا به دلیل ضعف مدیریت بسیار منعطف بوده به طوری که توالی کارهای روزمره در آن مشخص نیست. معمولاً برنامه روزانه پایه‌ای که کودکان با آن انس داشته باشند وجود ندارد. در اکثر مراکز پیش از دبستان برنامه روزانه به دیوار کلاس نصب نشده است و آن چه به طور معمول در طول روز اتفاق می‌افتد مشخص نیست. در تعداد بسیار کمی از مراکز در روز دست کم یک بازه زمانی برای بازی در فضای داخلی و یک بازه زمانی در فضای بیرونی است. از سوی دیگر به علت شرایط جوی نامناسب و گرمای شدید معمولاً حداقل بازه زمانی برای بازی در فضای بیرونی وجود نداشت و بازی‌هایی که در آن حرکات درشت انجام می‌شوند و هم بازی‌هایی که کم تحرک ترند به ندرت به صورت روزانه اتفاق می‌افتد. انتظار می‌رود هر روز مجموعه متنوعی از فعالیت‌ها و بازی‌های به طور معمول اتفاق افتد و در زمان تغییر رویدادها و فعالیت‌های روزانه، کودکان مدت زیادی انتظار نکشند. هر روز دست کم یک بازه زمانی برای فعالیت در فضای داخلی و یک بازه زمانی برای بازی در فضای بیرونی (در صورت مناسب بودن هوا) در نظر گرفته شود. هم بازی‌هایی که در آن حرکات درشت انجام می‌شود و هم بازی‌هایی که کم تحرک‌ترند به صورت روزانه اتفاق افتد. انتظار می‌رود تغییر رویدادها و فعالیت‌های روزانه به ندرت انجام شود (مثلاً پیش از پایان فعالیت جاری، مواد و وسایل فعالیت بعدی آماده شود؛ تغییر فعالیت به یک باره و درکل کلاس یا گروه انجام نشود، بلکه در چند مرحله و هر بار در مورد یک یا چند کودک اجرا شود).

بنابر اظهارات مربیان، مدیران و والدین عوامل مختلفی که در ضعف ساختار دوره و برنامه پیش از دبستان نقش دارند عبارتند از:

- ۱- ضعف در ساختار دوره مراکز آموزشی نشان از نبود مدیریت یکپارچه مراکز و محتوای نامتناسب با شرایط و نیاز کودک است



- ۲- عدم آموزش کافی مربیان و استفاده از دستاوردهای نوین فنون تدریس
- ۳- شرایط نامناسب آب و هوایی شهرستان قشم (اکثر ساعت‌های صبح تا ظهر هوای بیرون بسیار گرم است و معمولاً امکان استفاده از فضای باز وجود ندارد).
- ۴- استقبال نکردن والدین از گردش‌های علمی و اردوهای تفریحی
- ۵- تعداد بسیار زیاد کودکان در کلاس و عدم رعایت تناسب مربی به کودک و عدم توجه به تفاوت‌های فردی
- ۶- نبود یا تعداد کم کمک مربیان در کنار مربی جهت تسریع برنامه روزانه و جلوگیری از معطل ماندن کودکان
- ۷- عدم دسترسی و تنوع ناچیز در اسباب و وسایل بازی‌های حرکتی درشت و ظریف برای ایجاد تنوع در ساختار دوره
- ۸- عدم آگاهی کافی مربیان از نحوه مدیریت کلاس

**بازی آزاد:** بر اساس استاندارد اکرز منظور از بازی آزاد این است که به کودک اجازه داده شود وسایل و همراهان خود را انتخاب کند و تا جایی که ممکن باشد بازی را مستقلانه مدیریت کند، و تعامل مربیان و بزرگسالان جهت پاسخ به نیازهای کودک است. در این تعریف موقعیت‌هایی که در آن بزرگسالان تعیین می‌کنند کودکان در کدام فضا قرار بگیرند یا بزرگسالان وسایلی را که هر کودک ممکن است استفاده کند انتخاب می‌کنند بازی آزاد محسوب نمی‌شود. سوالاتی در حین مصاحبه از مربیان پرسیده شد من جمله این که در مورد فرصت‌هایی که کودکان برای بازی آزاد دارند توضیح دهند و این فرصت‌ها کی و کجا پیش می‌آیند؟ با چه چیزهایی می‌توانند بازی کنند؟ در پاسخ به این سوالات اکثر مربیان اظهار نظر کردند فرصت بازی آزاد و بدون نظارت "بسیار کم" است و اسباب بازی‌ها و تجهیزات کمی برای استفاده کودکان در زمان بازی آزاد وجود دارد.

**زمان گروهی:** بر مبنای مشاهدات انجام شده از مراکز پیش دبستان، در تعداد بسیار کمی از مراکز مورد بازدید فرصتی برای کودکان وجود داشت که بتوانند عضوی از گروه کوچکی به انتخاب خودشان باشند. کودکان در بیشتر اوقات روزانه همگی با هم و به صورت یک گروه بزرگ بودند (مثلاً همگی پروژه هنری یکسانی را انجام می‌دهند؛ داستان یکسانی برایشان خوانده می‌شود؛ زمان گوش دادن به موسیقی و تماشای فیلم و غیره برای همه یکسان است). در طی

مصاحبه با مربیان و مشاهده وضعیت کلاس علت این امر را می‌توان در تعداد زیاد دانش‌آموزان یک کلاس و وجود تنها یک مربی دانست، معمولاً مربیان توانایی کنترل این تعداد دانش‌آموز را نداشته و مدیریت ضعیف کلاس و کمبود دانش مدیریت کلاس مانع از دستیابی به سطح مطلوب شده است. یکی از علت‌های دیگر نامطلوب بودن وضعیت زمان گروهی کودکان را می‌توان در کمبود فضای آموزشی دانست معمولاً فضای اختصاصی برای فعالیت‌های جداگانه که کار دیگر کودکان را مختل نسازد در مراکز وجود نداشت. علاوه بر این کمبود ابزار و وسایل مورد نیاز هر گروه از کودکان و تنوع بسیار کم اسباب و وسایل، تمایل و رغبت برای تشکیل گروه و انجام فعالیت را کاهش داده است.

**امکانات برای کودکان با نیازهای ویژه:** با توجه به دستورالعمل استفاده از اکرز، این گویه تنها در صورتی امتیازدهی می‌شود که کودکی با نیازهای ویژه ی شناخته شده و تشخیص داده شده‌ای که از او ارزیابی کاملی انجام شده است در بین بچه‌های مرکز آموزشی باشد، اگر انجام تشخیص و ارزیابی روی کودک هنوز کامل نشده است یا در کلاس هیچ کودک دارای نیازهای ویژه نیست برای این گویه «نامرتبط» در نظر گرفته می‌شود.

در بین هیچ کدام از ۲۴ مرکز مورد مشاهده، کودکی با ویژگی‌های فوق وجود نداشت و نکته قابل توجه اینکه براساس آمار بهزیستی و شبکه بهداشت شهرستان قشم در بیشتر روستاها کودکان دارای نیازهای ویژه وجود دارند ولی تاکنون هیچ ثبت نامی در این مراکز وجود نداشته است. از بین نشانگرهای مورد ارزیابی، نشانگرهای ذیل در طیف کیفی "ناکافی" ارزیابی شد:

- کیفیت کتاب‌ها و تصاویر در دسترس کودکان در مراکز پیش از دبستان
- امکانات در دسترس آجربازی
- امکانات در دسترس شن/آب
- کیفیت فعالیت‌های مربوط به بازی‌های نمایشی
- برنامه آزاد در ساختار دوره آموزشی
- زمان فعالیت‌های گروهی در ساختار آموزشی

نتیجه مطالعه حاضر که با هدف ارزشیابی کیفیت مراکز آموزش پیش از دبستان در شهرستان قشم انجام شد، شهادی بر این مدعا فراهم نمود که در شهرستان قشم وضعیت مراکز آموزش قبل از دبستان در سطح نامطلوبی از کیفیت قرار دارند. پرواضح است کم‌توجهی به سنجش



کیفیت مراکز پیش از دبستان و تعیین وضع موجود این مراکز آموزشی و لحاظ نکردن راهبردها و راهکارهای مناسب برای کیفیت بخشی و تضمین آنها، می‌تواند با تشدید شکاف در ناعدالتی آموزشی، عواقبی چون ادامه چرخه فقر و پسروی آموزشی، فرهنگی و اقتصادی را به همراه داشته باشد. توجه، تامل و حرکت در راستای بهبود شرایط موجود می‌تواند از تبدیل شدن فرصت‌ها به تهدید و اتلاف گسترده منابع جلوگیری کرده، موجب توسعه و پیشرفت نظام آموزش و پرورش و جامعه شود.

«عدالت آموزشی» به معنای کاهش افراد زیر خط فقر آموزشی است. مفهوم فقرزدایی آموزشی، هم به جنبه «سخت‌افزاری» مانند بهبود امکانات کالبدی و کمک آموزشی و ورزشی و تفریحی مراکز آموزشی برای فرزندان گروه‌های آسیب‌پذیر جامعه اشاره دارد و جنبه «نرم‌افزاری» مانند کیفیت توانایی‌های معلمان، کیفیت برنامه آموزشی، میزان تناسب برنامه آموزشی با نیازهای اقتصادی و اجتماعی هر منطقه مورد توجه است (هاشمخانی، ۱۳۹۵). در ادامه و مبتنی بر وضعیت موجود، پیشنهادهایی در دو سطح ناظر بر بهبود و ناظر بر مطالعات آینده ارائه شده است.

پیشنهاد می‌شود که با توجه نبود هماهنگی و انسجام لازم در بین نهادهای اداره کننده آموزش‌های پیش دبستانی در ایران که به گونه‌ای که در سال‌های اخیر به جذب مربیان از طرق مختلف انجامیده و متأسفانه اغلب مربیان جذب شده، به رغم پذیرش مسئولیت از سوی آموزش و پرورش برای ارائه آموزش به مربیان دوره پیش دبستانی، عملاً بخش قابل توجهی از آنها به‌ویژه مربیان تازه کار، از دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و کارآموزی برخوردار نشده‌اند و چنانچه آموزش‌هایی در این زمینه ارائه شده، به طور پراکنده، با محتوایی نامتناسب و بی‌توجه به نیازهای واقعی ایشان در محیط کار و در تعامل با کودکان بوده است. لذا طراحی یک برنامه منسجم و پیمودن یک مسیر مناسب، از جذب معلمی تا گذراندن برنامه‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت ضروری به نظر می‌رسد. همچنین تراکم بسیار بالای دانش‌آموزان در کلاس‌ها، زمینه‌ساز افت کیفیت این دوره‌ها و خدمات ارائه شده را فراهم نموده است و ضرورت دارد استانداردهایی با ضمانت اجرا برای رعایت نرخ دانش‌آموزی در یک کلاس درس تدوین و اجرایی گردد. ضرورت توسعه فرهنگ بازی با کودکان در خانواده و مراکز آموزشی از یکسو و توجه به توسعه و توانمندسازی شایستگی‌های حرفه‌ای، شکل‌دهی اجتماعات حرفه‌ای، بازدید از مراکز ممتاز کشوری نیز از دیگر پیشنهادهایی است که می‌تواند زمینه‌ساز بهبود خدمات ارائه شده در مراکز پیش دبستانی و توسعه توانایی‌های کودکان را فراهم نماید. از طرف دیگر، برای

مطالعاتی آتی، شش پیشنهاد شامل ۱- طراحی مدل‌های تلفیقی برنامه درسی آموزش پیش از دبستان برای رشد همه جانبه کودکان، ۲- ارزشیابی کیفیت نظام آموزش قبل از دبستان با الگوی ارزیابی CIPPO؛ ۳- بررسی و تولید محتوای دیجیتالی و چاپی متناسب با اهداف دوره پیش از دبستان، ۴- نیازسنجی‌های جامع و مستمر (با در نظر گرفتن نیازهای بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای و بومی) به منظور ارتقاء کیفیت آموزش‌های قبل از دبستان، ۵- توسعه رویکردهای آموزش پیش از دبستان برای کودکان با نیازهای ویژه، ۶- استفاده از آخرین نسخه بین‌المللی اکرز (اکرز ۳) برای سنجش و ارزیابی مراکز پیش از دبستان کشور، ارائه می‌شود که می‌تواند در تداوم مطالعات حوزه مراکز پیش‌دبستانی اثرگذار باشد.

### فهرست منابع

- A National Project Conducted on Behalf of the Ministerial Council for Education Early Childhood Development and Youth Affairs Final Project Report of Stage 1, (2010). *Enjoying Families in the Early Childhood Development Story*. Newyork: Mcgraw Hill
- Anders, Y., Rossbach, H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & Von Maurice, J. (2012). Home and Preschool Learning Environments and Their Relations to the Development of Early Numeracy Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244.
- Barnet, W.S. (2008). *Better Teachers Better Preschools*, Newyork: Columbia University.
- Chartier, A. M., & Geneix, N. (2007). *Pedagogical Approaches to Early Childhood Education*. Document De Referenceia Para El Informe De Seguimiento De La EPT En El Mundo.
- Creswell, J. W. (2013) *Designing and conducting mixed methods research*, translated by A. Kiamanesh, J. Sarai, Tehran: Ayizh Publications. (Text in Persian)
- Dorrani, K., & Salehi, K., (2006). Evaluation of vocational schools using the CIPP model in order to propose a model for improving the quality of vocational schools, *Journal of Psychology and Educational Sciences*, University of Tehran, 36 (1-2), 143-166. (Text in Persian).
- Eddie, D., & Schmid, D. (2007). *Brain Development and Early Learning: Research on Brain Development*. Quality Matters. Volume 1, Winter 2007. Wisconsin Council on Children and Families.
- Gordon M, Gordon W. (2011). *Beginning and Beyond: Foundation in Early Childhood Education* (Eighth Edition). USA: Wadsworth.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (2018). *Quality Assessment Scale of Early Childhood Educational Centers* Translated by Ebrahim Talaei, Hanifa Sajjadi Naeini, Tehran: Kourosh Publications (Text in Persian).
- Johnson, R.B., Christensen, L.B., (2012). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. , Translated by Ali Akbar Khosravi, Kambiz Pooosheh, Muharram Aghazadeh (Text in Persian).

- Kucukturan, G. (2011). *Qualification Scale for Early Ghildhood Teacher*, Procedia – Social and Behavioral Sciences. 28, 579 – 590. [Internet]. Available from: [Http://Www.Sciencedirect. Com/Search/Pdf](http://www.sciencedirect.com/search/pdf).
- Kushner, S. (2016). *Evaluative research methods: Managing the complexities of judgment in the field*. IAP.
- Ljubetic, M. (2012) *New Competences for The Pre-School Teacher a Successful Response to The Challenges Of The 21st Century*, *World Journal Of Education*, Vol 2, No 1; Febtuary 2012. Available At: [Www.Sciedu.Ca/Wje](http://www.sciedu.ca/Wje)
- Maidanipour, K. (2001). *Investigation of the current situation of preschool centers under the auspices of Tehran Welfare Organization from the perspective of educational staff and providing appropriate solutions for them*, PhD thesis, Shahid Beheshti University of Tehran. (Text in Persian).
- Makhzan, B., Rashtian, M., & Kazemi, S. (2014). The Impact of Preschool on the Achievement of Elementary Students, the First National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, *Social and Cultural Studies*. (Text in Persian).
- Michal, P. G., & Vi-Nhuan, L.E. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 398–412.
- Motamednia, F., Manzoori, M.H., & Nojavan, P. (2013). The role of evaluation and feedback in improving the quality of chemistry education, Semnan University. (Text in Persian).
- Nezhad-Ghafoori, F., Salehi, K., & Talaei, E. (2017). *Evaluate quality of pre-schools on Qeshm based on ECERS*, M.Sc. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. (Text in Persian).
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). *the Relation of Child Care to Cognitive and Language Development*, Newyork Prentice Hall.
- Oates, J., Wood, C., & Grayson, A. (2005). *Psychological Development and Early Childhood*. Oxford, UK: Blackwell Publishing. ISBN 1-4051-1693-5.
- OECD. (2013). Literature Review On Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Receivdfrom: [Http://Www.Oecd.Org/Officialdocuments/Publicdisplaydocumentpdf/?Cote=EDPC/ECEC\(2013\)3&Doctype=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?Cote=EDPC/ECEC(2013)3&Doctype=En).
- OECD. (2017). Key OECD Indic Ators on Early Childhood Education and Care. Received From: [Http://Www.Keep.Com/Digital-Asset-Management/Oecd/Education/Starting-Strong-2017-9789264276116-En#.WW27o7b-Vcc](http://www.Keep.Com/Digital-Asset-Management/Oecd/Education/Starting-Strong-2017-9789264276116-En#.WW27o7b-Vcc).
- Osare, A., Ahmadi, G., & Abaspour, H.A. (2013). The effect of preschool education on achievement and social Compatibility of First Elementary Bilingual Students, *Educational Research and Learning*, 20, 303-312. (Text in Persian).
- Pushaneh, K., Khosravi, A., & Purali, P. (2012). The quality of Pre-Schools in Tehran, *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 8(1), 29-58. (Text in Persian).
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2011). Paths of Effects from Preschool to Adult Well-Being: A Confirmatory Analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development*, 82(2), 555-582.
- Ryan, S., & Ackerman, D. J. (2004). *Creating A Qualified Preschool Teaching Workforce Part I Getting Qualified: A Report On The Efforts Of Preschool Teachers In New Jersey'S Abbott Districts To Improve Their Qualifications*, National Institute For Early Education Research Rutgers The State University Of New Jersey. Available From: [Http://Www.Nieer.Org](http://www.Nieer.Org)



- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Using Mixed Methods In Research Studies: An Opportunity With Its Challenges. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 186 – 191.
- Salehi, K., (2005). *An Introduction to Research writing*, Tehran: Publication Center of the National Organization of Educational Testing (Text in Persian).
- Spinoza, M.L. (2002). *High Quality Preschool; Why We Need It Looks Like*, Newyork, National Institute For Early Education Research.
- Stonehouse, A. (2011). The ‘Third Teacher’–Creating Child Friendly Learning Spaces. *Putting Children First*, 38, 12-14.
- Sylva, K., & Pugh, G. (2005). Transforming the Early Years in England. *Oxford Review of Education*, 31(1), 11–27.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammon, P., Melhuish, E., Elliot, K., Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Talae, E., & Bozorg, H. (2015). The Necessity of Paying Attention to the Developmental and Educational Significance of Pre-School Years, as Indicated by Contemporary Research, *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 91-117. (Text in Persian).
- Talae, E. (2019). *Final report of the research on measuring, monitoring and improving the quality of non-governmental schools*. Non-Governmental Schools Organization of the Ministry of Education. (Text in Persian).
- Talae, E., Rahimi, M. (2012). *Measuring the quality of early childhood education centers (Kindergarten and preschool - children 2.5 to 6 years)*. Tehran, Iranian Curriculum Studies Association and Tarbiat Modares University Institute for Child Studies
- Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). *The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs* (policy brief). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Xin, M., Jianping, S., Huilan Y, K., Shanshan, Hu., & Jing, Y. (2015). *A Meta-Analysis of the Relationship between Learning Outcomes and Parental Involvement during Early Childhood Education and Early Elementary Education*.
- Zembat, R., & Gursoy, R. C. (2012). Effects of Pre-School Teachers Self-Esteem on Teacher Attitudes, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2983-2988.
- Michal, P. G., & Vi-Nhuan, L.E. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R). *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 398–412.
- Motamednia, F., Manzoori, M.H., & Nojavan, P. (2013). The role of evaluation and feedback in improving the quality of chemistry education, Semnan University. (Text in Persian).
- Nezhad-Ghafoori, F., Salehi, K., & Talae, E. (2017). *Evaluate quality of pre-schools on Qeshm based on ECERS*, M.Sc. Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. (Text in Persian).
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). *The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development*, Newyork Prentice Hall.
- Oates, J., Wood, C., & Grayson, A. (2005). *Psychological Development and Early Childhood*. Oxford, UK: Blackwell Publishing. ISBN 1-4051-1693-5.
- OECD. (2013). Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Received from: [Http://www.Oecd.Org/Officialdocuments/Publicdisplaydocumentpdf/?Cote=EDPC/ECEC\(2013\)3&DocLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?Cote=EDPC/ECEC(2013)3&DocLanguage=En).

- OECD. (2017). Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Received From: [Http://Www.Keep.Com/Digital-Asset-Management/Oecd/Education/Starting-Strong-2017-9789264276116-En#.WW27o7b-Vcc](http://www.Keep.Com/Digital-Asset-Management/Oecd/Education/Starting-Strong-2017-9789264276116-En#.WW27o7b-Vcc).
- Osare, A., Ahmadi, G., & Abaspour, H.A. (2013). The effect of preschool education on achievement and social Compatibility of First Elementary Bilingual Students, *Educational Research and Learning*, 20, 303-312. (Text in Persian).
- Pushaneh, K., Khosravi, A., & Purali, P. (2012). The quality of Pre-Schools in Tehran, *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 8(1), 29-58. (Text in Persian).
- Reynolds, A. J., & Ou, S. R. (2011). Paths of Effects from Preschool to Adult Well-Being: A Confirmatory Analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development*, 82(2), 555-582.
- Ryan, S., & Ackerman, D. J. (2004). *Creating a Qualified Preschool Teaching Workforce Part I Getting Qualified: A Report on The Efforts of Preschool Teachers in New Jersey'S Abbott Districts To Improve Their Qualifications*, National Institute For Early Education Research Rutgers The State University Of New Jersey. Available From: [Http://Www.Nieer.Org](http://www.Nieer.Org)
- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Using Mixed Methods in Research Studies: An Opportunity with Its Challenges. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 186 – 191.
- Salehi, K., (2005). *An Introduction to Research writing*, Tehran: Publication Center of the National Organization of Educational Testing (Text in Persian).
- Spinoza, M.L. (2002). *High Quality Preschool; Why We Need It Looks Like*, Newyork, National Institute for Early Education Research.
- Stonehouse, A. (2011). The 'Third Teacher'—Creating Child Friendly Learning Spaces. *Putting Children First*, 38, 12-14.
- Sylva, K., & Pugh, G. (2005). Transforming the Early Years in England. *Oxford Review of Education*, 31(1), 11–27.
- Sylva, K. Siraj-Blatchford, I. Taggart, B. Sammon, P. Melhuish, E. Elliot, K. Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76–92.
- Talae, E., & Bozorg, H. (2015). The Necessity of Paying Attention to the Developmental and Educational Significance of Pre-School Years, as Indicated by Contemporary Research, *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 91-117. (Text in Persian).
- Talae, E. (2019). *Final report of the research on measuring, monitoring and improving the quality of non-governmental schools*. Non-Governmental Schools Organization of the Ministry of Education. (Text in Persian).
- Wechsler, M., Melnick, H., Maier, A., & Bishop, J. (2016). *The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs* (policy brief). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Xin, M., Jianping, S., Huilan Y, K., Shanshan, Hu., & Jing, Y. (2015). *A Meta-Analysis of the Relationship between Learning Outcomes and Parental Involvement during Early Childhood Education and Early Elementary Education*.
- Zembar, R., & Gursoy, R. C. (2012). Effects of Pre-School Teachers Self-Esteem on Teacher Attitudes, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2983-2988.







## رابطه دل بستگی به والدین و همسالان با بلوغ اجتماعی نوجوانان؛ بررسی نقش میانجی دل بستگی به همسالان

مصومه سکرالزاده، پریسا اداوات‌سید موسوی، علی زاده محمدی، غنار نصیری هانیس<sup>۴\*</sup> و مریم مهدی عراقی<sup>۵</sup>

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف پژوهش بررسی نقش میانجی دل بستگی به همسالان در رابطه دل بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان دانش‌آموز بود. روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری ۳۵۵۳ دانش‌آموز دختر و پسر ۱۶-۱۸ ساله منطقه یک تهران بودند که بر اساس جدول کرجسی-مورگان و با روش تصادفی مبتنی بر دسترس پذیری، با احتساب ریزش و داده های پرت، ۳۳۴ نفرشان به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها به وسیله فهرست تجدیدنظر شده دل بستگی به والدین و همسالان آرمسدن و گرنبرگ (۱۹۸۷) و مقیاس بلوغ اجتماعی نالینی راثو (۱۹۷۳) گردآوری شد. تحلیل داده‌ها استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری گام به گام و آزمون رگرسیون سلسله مراتبی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که رابطه میان دل بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی معنی‌دار بود و برعکس رابطه میان دل بستگی به همسالان با بلوغ اجتماعی معنی‌دار نبود. همچنین یافته‌ها نشان داد که دل بستگی به همسالان، در رابطه دل بستگی به والدین و بلوغ اجتماعی فاقد نقش میانجی بود؛ بنابراین با آنکه دل بستگی به همسالان در میان بلوغ اجتماعی و دل بستگی به والدین نقش میانجی ایفا نکرد، یافته‌های این پژوهش روشن نمود که دل بستگی به والدین در تعیین بلوغ اجتماعی نوجوانان از دل بستگی به همسالان تعیین کننده‌تر است.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۸</p> <p>نوع مقاله: تحقیق کمی</p> <p>واژگان کلیدی</p> <p>دل بستگی، بلوغ اجتماعی، نوجوانان، والدین، همسالان</p>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی خانواده درمانی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [goli.shk@gmail.com](mailto:goli.shk@gmail.com)

۲. استادیار گروه بهداشت خانواده، پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [p\\_mousavi@sbu.ac.ir](mailto:p_mousavi@sbu.ac.ir)

۳. دانشیار گروه مطالعات بنیادین، پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [dr.zadeh@gmail.com](mailto:dr.zadeh@gmail.com)

۴. نویسنده مسئول: دکتری روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

[gh.nasiri.hanis@gmail.com](mailto:gh.nasiri.hanis@gmail.com)

[mmahdiaraghi@gmail.com](mailto:mmahdiaraghi@gmail.com)

۵. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

این مقاله برگرفته از رساله کارشناسی ارشد روان‌شناسی خانواده درمانی دانشگاه شهید بهشتی است.

## مقدمه

بررسی علمی تحول روان‌شناختی دوره نوجوانی<sup>۱</sup> نشان می‌دهد که این دوره با دگرگونی‌های چشمگیر بدنی، روانی و اجتماعی همراه است. بلوغ بدنی، هیجانی و اجتماعی این دوره پایه تحولی زندگی بزرگ‌سالی می‌شود. پس شناخت دگرگونی‌های این دوره از زندگی برای پژوهشگران علوم روان‌شناختی متمرکز بر تحول و پرورش بسیار مهم است (میوس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). متغیرهای اجتماعی و پرورشی سبک‌های دل‌بستگی، روابط با والدین و همسالان از عوامل مؤثر بر دگرگونی‌های دوره نوجوانی است که هر یک می‌توانند مسیر تحولی نوجوان را دچار دگرگونی مثبت و یا منفی نماید (جکسون و گوسنس<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰؛ ظهیری و هنرپروران، ۱۳۹۵). از میان دگرگونی‌های مثبت، بلوغ اجتماعی<sup>۴</sup> یکی از مطلوبات تحول در دوره نوجوانی است و به‌عنوان یکی از متغیرهای متأثر از زندگی خانوادگی و شیوه‌های پرورش فرزند، در تغییرات سلامت عمومی و سلامت روانی دانش‌آموزان نوجوانان نقش برجسته‌ای دارد (آرورا و بالا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ هندریکس، بارتلز، استیونز و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). والدین برای ایجاد بستر سلامت نوجوانان آزمون دشواری دارند؛ نوجوانان به‌ویژه هنگام بلوغ بدنی نیاز به روابط اجتماعی با همسالان را بیش‌ازپیش حس کرده و این نیاز تازه سبب کوشش برای همکنش اجتماعی با دنیای بیرون از خانواده و گرایش بیشتر به همسالان می‌شود. افزایش گرایش به همسالان و دور شدن از خانواده زمینه‌تعارض، کارشکنی و ناپیروی را در منزل فراهم می‌سازد سلامت روانی اجتماعی و پرورش بهینه مستلزم این است که والدین هنگام این دگرگونی بتوانند روابط درخوری با نوجوانان برقرار سازند (لو و گروتوانت<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰؛ دمیرتاژ و ایگان-اییورت<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰). عوامل پرورشی همچون روابط کارآمد والد-فرزند و به‌ویژه سبک ایمن دل‌بستگی به والدین<sup>۹</sup> ضامن کاهش نافرمانی سرکشانه<sup>۱۰</sup> و بهبود همکنش اجتماعی در دوره نوجوانی و بهبود عملکرد آموزشی دانش‌آموزان

- 
- 1 . Adolescent psychosocial development
  - 2 . Meeus
  - 3 . Jackson and Goossens
  - 4 . Social maturity
  - 5 . Arora and Bala
  - 6 . Hendriks, Bartels, Stevens and et al
  - 7 . Lo and Grotevant
  - 8 . Demirtaş and Uygün-Eryurt
  - 9 . Attachment to parents
  - 10 . Oppositional Defiant

نوجوان است (گرایک، هرماندز، موریتی و پیپرا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ آماندا و آفدل<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). البته نوجوانان افزایش عزت‌نفس در روابط و افزایش مهارت‌های اجتماعی و در نتیجه نیل به بلوغ اجتماعی را بیش از هرچه در ارتباط با همسالان می‌جویند (انگلس، فینکنور، میوس و دکویچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ ساونیکوا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶)

با توجه به نقش مهم دل‌بستگی به والدین، به واسطه پایه‌ریزی نحوه ارتباط و رابطه نوجوانان با همسالان، در سازگاری و بلوغ اجتماعی نوجوانان (هولت، ماتانا و لانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸) و با توجه به وجود خلأ پژوهشی درباره نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در میان متغیرهای پراهمیت در بُعد اجتماعی زندگی نوجوانان؛ این پژوهش به منظور بررسی موضوع تازه و بدیع نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در رابطه دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان انجام گرفته است؛ دل‌بستگی به همسالان یک پدیده چند بعدی و دارای ماهیت اجتماعی، میان فردی و عاطفی است که در دنباله و بر اساس دل‌بستگی به والدین شکل گرفته و می‌توان آن را بسط دل‌بستگی به والدین و مانند گذاری ضروری در تحول روانی-اجتماعی به شمار آورد. تجربه دل‌بستگی به همسالان می‌تواند کیفیت دل‌بستگی به والدین را تثبیت و مانند عامل پیش‌بینی کیفیت دل‌بستگی‌های مراحل تحولی پس از نوجوانی و هم‌چنین کیفیت زندگی عاطفی و اجتماعی بعدی به شمار آورد. تجربه دل‌بستگی به همسالان می‌تواند از راه تقویت یا تضعیف امنیت، اعتماد و صمیمیت، تمرینی مؤثر یا مخل در سازگاری اجتماعی و ارضای دیگر نیازهای اجتماعی، در رابطه میان دل‌بستگی به والدین و بلوغ اجتماعی نقشی میانجی‌گر را داشته باشد. یافته‌های پژوهش‌های قبلی نشان داده است که دل‌بستگی ایمن با بلوغ اجتماعی رابطه مثبت دارد و نوجوانان دارای دل‌بستگی ناایمن به والدین، در محیط مدرسه ارتباط مثبت کم‌تری با همسالان دارند (اوریس، سیفگه-کرنکه، مونز و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ شکراله زاده، سید موسوی، نصیری هانیس و زاده محمدی، ۱۳۹۶).

- 
- 1 . Craig, Hernandez, Moretti and Pepler
  - 2 . Amanda and Afdal
  - 3 . Engels, Finkenauer, Meeus and Deković
  - 4 . Sadovnikova
  - 5 . Holt, Mattanah and Long
  - 6 . Oris, Seiffge-Krenke, Moons and et al



دل‌بستگی به والدین و همسالان بر پهنه نظری روانشناسی پرورشی ژرف‌نگر قرار گرفته‌اند. نظریه دل‌بستگی که پس از انگاره‌های نخستین روان تحلیلگران اروپایی و دست‌یافته‌های روان‌شناختی مبتنی بر دیدگاه زیست‌شناسی تکاملی درباره رشد و پرورش کودک در خانواده از جانب روانشناسان انگلیسی مطرح شد، در ابتدای کار دیدگاهی برای بررسی گرایش انسان به ایجاد پیوندهای عاطفی<sup>۱</sup> قوی با اشخاص مهم بود. عدم بلوغ<sup>۲</sup>، کودکان را به دل‌بستگی‌های والدینی برای پیشروی ایمن به سوی استقلال وابسته می‌کند و چنین است که دل‌بستگی، از راه هماهنگی والدین با نیازهای کودک، بنیان‌گذاری تصویرهای اولیه آن‌ها از روابط و نیز ایجاد پایه‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی ایجاد می‌شود (فوناگی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ اُبگی و برنت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). دل‌بستگی چسب روابط قلبی انسان‌ها است که اولین آن در خانواده و میان مراقب و کودک نمود می‌یابد. در بستر دل‌بستگی است که کودک از رابطه خود با یکی از والدین در جهت پروراندن حس امنیت بهره‌برگرفته و می‌تواند متکی به این رابطه با استقلال به کاوش در دنیای پیرامون خود بپردازد. کاوش مطمئن تجربه‌ای فراهم می‌آورد که میدان را برای عملکرد بالیده<sup>۵</sup> و مستقل باز می‌گذارد. تجارب روابط درونی شده کودک با والدین در الگوهای کاری درونی، بر رفتار او در موقعیت‌های میان فردی و اجتماعی بیرون از خانواده تأثیرگذار گذاشته و کودک رای برای تحول اجتماعی مهیا می‌کند (ریس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶؛ شکرالله زاده و همکاران، ۱۳۹۶). دنیای اجتماعی پدیداری کودک با ورود به نوجوانی دگرگون می‌شود، رفتارهای دل‌بستگی نوجوانان در مقایسه با کودکان بر همسالان متمرکز است و بنابر اینکه دل‌بستگی به همسالان و سبک آن متأثر از آموخته‌های قبلی نوجوان‌ها با والدین آن‌ها است، دل‌بستگی به والدین برجسته تر از قبل در سازگاری و بلوغ اجتماعی نوجوانان نقش ایفا می‌کند (فرالی و رویزمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹؛ شکرالله زاده و همکاران، ۱۳۹۶). روشن است که کیفیت و تغییرات دل‌بستگی نوجوانان تا حدود زیادی رفتارهای سازگار یا ناسازگار آن‌ها در دنیای اجتماعی را تعیین می‌کند (کرستیان، سلبورن و

- 
1. Affectional bonds
  2. Immature
  - 3 . Fonagy
  4. Obegi and Berant
  5. Mature functioning
  6. Rees
  - 7 . Fraley and Roisman

ویکینسون، ۲۰۱۷؛ افشاریان، کدیور، ۱۳۹۵). برای نمونه اگر سبک دل‌بستگی مادران ایمن باشد، میانگین نمرات بلوغ اجتماعی فرزندان آن‌ها بالاتر و اگر شیوه دل‌بستگی مادران ناایمن یعنی اجتنابی و دوسوگرا باشد، میانگین نمرات بلوغ اجتماعی فرزندان آن‌ها کمتر است (طاهری، پور محمدرضای تجربی، موللی، رهگذر و عرشی، ۱۳۸۹).

بلوغ اجتماعی یکی از جنبه‌های ارزشمند تحول و نمود بهینه فرایند اجتماعی شدن است. می‌توان زیربنای زندگی اجتماعی بزرگسالان را در چگونگی پرورش، تحول و بلوغ او در بستر خانواده و سبک‌های دل‌بستگی و فرزندپروری یافت. دنیای اجتماعی یکی از ابعاد زیستن است که رابطه و ارتباط با دیگران را همچون کنشی گریزناپذیر جلوه‌گر می‌سازد؛ بنابراین پرداختن به بلوغ اجتماعی برای نیل به سلامت روانی- اجتماعی ضروری است (استا، سیما و مامتا، ۲۰۱۷؛ غوش، ۲۰۱۸). بلوغ از نظر لغوی، به معنای «رسیدگی و پختگی و به حد کمال رسیدن» آمده است؛ ولی در متون روان‌شناختی، منظور از «بلوغ یا پختگی» تحول و بلوغ در همه جنبه‌ها اعم از بدنی، روانی، اجتماعی و معنوی است (احدی و محسنی، ۱۳۸۹). تأثیر بلوغ در منش نوجوانان در اکثر جوامع معاصر عمیق است (مندلسون، ۲۰۰۸). برجسته‌ترین علامت بلوغ اجتماعی توانایی تاب‌آوری تنش و سازش بیشتر است؛ افراد بلوغ‌یافته به راحتی از واقعیت‌ها نگریخته و ترس و خشم دوران کودکی در آن‌ها نمود بارزی ندارد (والر و رز، ۲۰۱۳). بلوغ در ابعاد بدنی، اجتماعی، هیجانی و معنوی در سنین نوجوانی پی‌ریزی می‌شود. بخشی قابل توجهی از دستیابی به بلوغ اجتماعی از راه رابطه با همسالان و از طریق ارتباط مهارت یافته و ابراز دوستی صمیمی و معقول با دیگران صورت می‌گیرد (میلینگ، باک، مونتگومری، اسپراز و استلارد، ۲۰۱۲). بلوغ اجتماعی این ویژگی را در افراد تحول می‌دهد که درحالی‌که برای خود حق و حقوقی قائل هستند، برای دیگران نیز همان حقوق را قائل شوند؛ آنچه نوجوانان بلوغ یافته را یاری می‌دهد توان سازگاری و نوع برخورد او با مسائل به‌عنوان یک بزرگسال بالغ است. نوجوان برخوردار از

- 
- 1 . Christian, Sellbom and Wilkinson
  - 2 . Astha, Seema and Mamta
  - 3 . Ghosh
  4. Maturity
  5. Mendelson
  6. Wallerand Rose
  - 7 . Millings, Buck, Montgomery, Spears and Stallard

بلوغ اجتماعی خودبستگی نشان داده و در روابط با سایرین کشمکش بسیار کمتری تجربه می‌کند (هومن، وطنخواه و جهان زاد، ۱۳۹۱؛ راوات و گولاتی، ۲۰۱۸).

پیش از این تصریح شد که موضوع این پژوهش بدیع است ولی بررسی پیشینه مطالعات قبلی متکی بر دیدگاه‌های تکاملی و متمرکز بر روابط میان فردی بوده که به بررسی نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در رابطه میان دل‌بستگی به والدین و همسالان با بلوغ اجتماعی نوجوانان موضوعیت بخشیده است، زیرا هر آزمون و یافته علمی بر کوشش‌های قبلی پژوهشگران استوار است (کوزلوسکی، غن و سالاس، ۲۰۱۷؛ بارکر، هویت و کرامر، ۲۰۱۷). پیش از این یافته‌های بسترسازی برای موضوع این پژوهش در مطالعات داخلی و خارجی منتشر شده است.

پژوهش حجازی، اژه ای و رنجبر (۱۳۹۲) نشان داد که داشتن یک رابطه ناایمن با والدین و همسالان تأثیر خود را در بافت رابطه‌های دیگر نوجوان می‌گذارد و دل‌بستگی ایمن مبنای ارتباطات نوجوان با دیگران است. درباره بلوغ اجتماعی هم می‌توان به پژوهش طاهری و همکاران (۱۳۸۹) اشاره کرد که نشان دادند بین شیوه دل‌بستگی ناایمن و سطح بلوغ اجتماعی همبستگی منفی وجود دارد. پژوهش شکراله زاده و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد دل‌بستگی به والدین و همسالان با بلوغ هیجانی نوجوانان همبستگی داشته و دل‌بستگی به پدر و همسالان در مجموع تبیین‌کننده بخشی از تغییرات بلوغ هیجانی نوجوانان است و در رابطه بین دل‌بستگی به پدر و مادر و نمودارهای هیجانی، دل‌بستگی به همسالان نقش میانجی‌گر را داراست. میلینگ و همکاران (۲۰۱۲) نیز روشن نمودند میزان دل‌بستگی ایمن افراد در نوجوانی به دلیل ظهور روابط دل‌بستگی جدید با همسالان و دیگر افراد دستخوش تغییر می‌شود و از دوره نوجوانی به بعد دل‌بستگی به همسالان و سایر افراد جامعه گسترش می‌یابد. پژوهش انگلس و همکاران (۲۰۰۱) نیز روشن نموده بود که دل‌بستگی به والدین از همین طریق نقش مهمی را در سازگاری اجتماعی و هیجانی نوجوانان ایفا می‌کند. با مرور این پیشینه، بنابر مقدمه ای که درج شد و با توجه به اهمیت دل‌بستگی به والدین از راه ایجاد ارتباط با همسالان در سازگاری اجتماعی نوجوانان و تأثیر چشمگیر همسالان در شیوه زندگی نوجوانان (هولت، ماتانا و لانگ، ۲۰۱۸؛ حجازی و رنجبر، ۱۳۹۲) و با توجه به هشدارهای ضمنی پژوهش‌های صورت گرفته صفایی (۱۳۹۳) و میلینگ و همکاران (۲۰۱۲) درباره لزوم انجام

- 
- 1 . Rawat and Gulati
  - 2 . Kozłowski Chen and Salas
  - 3 . Howitt, and Cramer

پژوهش‌هایی در زمینه همبستگی دل‌بستگی و بلوغ اجتماعی نوجوانان و نیز وجود خلأ پژوهشی، هدف اصلی این پژوهش بررسی همبستگی دل‌بستگی به والدین و همسالان با بلوغ اجتماعی در نوجوانان برای آزمون فرضیه زیر بود.

**فرضیه:** دل‌بستگی به همسالان در رابطه میان دل‌بستگی به والدین و بلوغ اجتماعی نوجوانان دانش‌آموز از نقش میانجی برخوردار است.

## روش‌شناسی پژوهش

### الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه آماری طبق آمار آموزش و پرورش استان تهران، تعداد ۳۵۵۳ دانش‌آموز نوجوان پسر و دختر پایه سوم دبیرستان و دوره پیش‌دانشگاهی منطقه یک شهر تهران بودند که سن آن‌ها ۱۶ تا ۱۸ بود. تعداد نهایی آزمودنی‌ها پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت ۳۳۴ نفر بود؛ نخست تعداد اولیه پانصد نفر به‌عنوان نمونه با استفاده از جدول کرجسی-مورگان ۱۹۷۰ تعیین و با روش تصادفی مبتنی بر دسترس پذیری<sup>۱</sup> از میان دبیرستان‌های دولتی پسرانه «شهید مطهری» و «رضایی‌راد» و دخترانه «نظر» و «خدیجه کبری» انتخاب شدند. به این صورت که از هر دبیرستان شش کلاس، دو کلاس با رشته انسانی، دو کلاس با رشته تجربی و دو کلاس با رشته ریاضی-فیزیک به‌عنوان آزمودنی انتخاب شدند. درنهایت پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، داده‌های ۳۳۴ نفر با تحلیل شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل زندگی مشترک دانش‌آموز با هردو والد، مجرد بودن، رضاعی نبودن و آگاهی و رضایت درباره پژوهش و شرکت در آن بود. همچنین معیارهای خروج شامل بیماری بدنی و روانی بارز، مصرف داروهای روانپزشکی، کامل نبودن پاسخ‌ها یا پاسخ نیمه‌کاره ابزارها، پاسخ ندادن به همه ابزارها، نبود روایی پاسخ‌ها و پرت بودن داده‌ها در مرحله تحلیل آماری بود.

در راستای رعایت اصول اخلاقی رضایت آگاهانه کسب شده و درباره حفظ محرمانگی مشخصات و حریم خصوصی آزمودنی‌ها به آن‌ها اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه

---

1 . Random selection based on convenience





باقی‌مانده و از پاسخ‌های آن‌ها صرفاً استفاده علمی خواهد شد. همچنین هدف از انجام پژوهش و کاربرد آن در آتیه‌ی شغلی و سلامت روانی- اجتماعی دانش آموز نوجوان تشریح شد.

### ب) ابزارهای پژوهش

سیاهه تجدیدنظرشده دل‌بستگی به والدین و همسالان<sup>۱</sup>. این فهرست ۷۵ گویه‌ای توسط آرمسدن و گرنگرگ<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۷ تدوین شد. ۲۵ گویه آن مختص به هر یک از خرده مقیاس‌های دل‌بستگی به والدین و به همسالان است. چیدمان گویه‌ها در خرده‌مقیاس‌های دل‌بستگی به والدین یکسان و در هر خرده‌مقیاس تنها واژه‌های پدر/مادر جایگزین یک‌دیگر شده است. هر یک از بخش‌های دل‌بستگی به والدین و همسالان مؤلفه اعتماد، ارتباط و ناهمبستگی<sup>۳</sup> را در برمی‌گیرند. هر گویه بر پایه لیکرت از کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالف = ۱ نمره‌گذاری می‌شود. اگرچه نمره‌گذاری در خرده‌مقیاس دل‌بستگی به والدین برای گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۱۸ و ۲۳ و نمره‌گذاری گویه‌های ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۲۲ و ۲۳ در خرده‌مقیاس دل‌بستگی به همسالان به‌طور وارونه انجام می‌شود، برای ارزیابی خرده‌مقیاس ناهمبستگی همه گویه‌ها به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره دل‌بستگی به والدین میان ۲۸ تا ۱۴۰ و به همسالان میان ۲۵ تا ۱۲۵ گسترش یافته و در هر یک نمره بالاتر نشانگر دل‌بستگی بیشتر است. آلفای کرونباخ نسخه تجدیدنظرشده برای دل‌بستگی به مادر، پدر و همسالان به ترتیب برابر ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ (افشاریان و کدیور، ۱۳۹۵)؛ و پایایی نسخه فارسی این ابزار توسط واحدی و فتحی (۱۳۸۹) با روش آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های دل‌بستگی به مادر، پدر و همسالان به ترتیب برابر ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۸۶ به‌دست آمده و در پژوهش افشاریان و کدیور (۱۳۹۵) نرخ همسانی درونی به ترتیب برای دل‌بستگی به مادر، پدر و همسالان ضرایب ۰/۹۰، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ گزارش شده است. یافته این پژوهشگران مؤید روایی فهرست نیز بود و گزارش دادند کیفیت دل‌بستگی می‌تواند نوجوانان بزهکار را از غیربزهکار متمایز سازد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های دل‌بستگی به مادر، به پدر و به همسالان به ترتیب برابر ۰/۷۳، ۰/۷۰ و ۰/۶۸ به‌دست آمد.

1. Inventory parents and peers attachment-revised (IPPA-R)
2. Armsden and Greenberg
3. Trust, communication and alienation

مقیاس بلوغ اجتماعی رائو<sup>۱</sup>. این مقیاس ۹۰ سؤالی توسط نالینی رائو<sup>۲</sup> (۱۹۷۳)؛ به نقل از کرمی، (۱۳۸۲) ساخته شده است و در سال ۱۳۸۲ توسط کرمی به فارسی ترجمه شده است؛ و نحوه پاسخ به سؤالات بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است که به صورت کاملاً موافق ۴، موافق ۳، مخالف ۲ و کاملاً مخالف ۱ نمره داده می‌شود؛ که نمره کل این مقیاس بین نمره ۹۰ تا ۳۶۰ می‌باشد. این ابزار علاوه بر سنجش میزان بلوغ اجتماعی به صورت کلی، میزان بلوغ اجتماعی را در سه بعد (هر بعد دارای ۳۰ گزاره) می‌سنجد: کفایت شخصی<sup>۳</sup>، کفایت میان فردی<sup>۴</sup> و کفایت اجتماعی<sup>۵</sup>. از ۹۰ سؤال پرسشنامه فرم نهایی ۲۳ سؤال به صورت مثبت و ۶۷ سؤال به صورت منفی بیان شده است. در سؤال‌های مثبت برای کاملاً موافق ۴، موافق ۳، مخالف ۲ و کاملاً مخالف ۱ و در سؤال‌های منفی به ترتیب عکس یعنی برای کاملاً موافق ۱، موافق ۲، مخالف ۳ و کاملاً مخالف ۴ داده می‌شود. برای محاسبه نمره هر یک از مقیاس‌های فرعی می‌توان از صفحه نمره‌گذاری استفاده نمود، وزن‌های هر یک از سؤال‌ها را به ترتیب در سطرهای صفحه نمره‌گذاری وارد می‌کنیم. در خانه‌هایی که علامت مثبت (+) وجود دارد وزن پاسخ‌ها به صورت مستقیم (۴، ۳، ۲، ۱) و در جاهای بدون علامت به صورت معکوس (۱، ۲، ۳، ۴) محاسبه می‌کنیم از جمع هر یک از ستون‌ها نمرات مقیاس‌های فرعی و از جمع ستون‌های ۱، ۴ و ۷ نمره کفایت شخصی و ستون‌های ۲، ۵ و ۸ نمره کفایت میان فردی و از جمع ستون‌های ۳، ۶، ۹ نمره کفایت اجتماعی حاصل می‌شود و نمره کل بلوغ اجتماعی آزمودنی با جمع نمودن نمرات کفایت شخصی، میان فردی و اجتماعی به دست می‌آید و سپس نمره فرد تفسیر می‌شود. در پژوهش کرمی ضریب همبستگی درونی مقیاس بلوغ اجتماعی ۰/۷۹ اعلام شد که در سطح ۰/۱ معنی‌دار می‌باشد. در تحقیق نادری و شکوهی (۱۳۸۸) اعتبار این پرسشنامه از راه همبسته نمودن آن با پرسشنامه بلوغ هیجانی سینک و بهارگاوا (EMS) محاسبه و ضریب ۰/۶۰ در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ به دست آمد. پایایی مقیاس بلوغ اجتماعی رائو در پژوهش پاک‌دامن، خامسان و براتی (۱۳۹۰) با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس کفایت شخصی (۰/۷۱)، کفایت میان فردی (۰/۶۹)، کفایت اجتماعی (۰/۷۴) و نمره کل مقیاس (۰/۸۶) گزارش شده است. همچنین توماس

- 
1. Rao Social Maturity Scale (RSMS)
  2. Nalini raou
  3. Personal Competence
  4. Inter Personal
  5. Social Competence



و گاسلین (۲۰۰۱، به نقل از شعبانی بهار، ۱۳۸۹) ضریب پایایی برای کل این مقیاس را ۰/۷۹ گزارش کرد. در این پژوهش جهت بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۰ به دست آمد. آلفای کرونباخ خرده مقیاس کفایت شخصی ۰/۸۳، کفایت میان فردی ۰/۸۹ و کفایت اجتماعی ۰/۸۵ به دست آمد.

### ج) شیوه اجرا

پیش از اجرای پژوهش، پژوهشکده خانواده و اداره حراست دانشگاه شهید بهشتی، از طریق نامه‌ای نماینده‌های پژوهشگرها را به اداره کل آموزش و پرورش تهران معرفی کرده و طی روال اداری با ارجاع به اداره آموزش و پرورش منطقه یک شهر تهران ورود به مدارس دولتی شهید مطهری، رضایی‌راد، نظر و خدیجه کبری میسر شد. سپس ابزارهای گردآوری داده‌ها در مدارس نامبرده و طی روزهای پیاپی با بهره‌گیری از مساعدت و همکاری مدیر و دبیران پس از توجیه دانش‌آموزان در میان اعضای واجد شرایط در سه کلاس سال سوم دبیرستان و سه کلاس پیش‌دانشگاهی رشته‌های انسانی، تجربی و ریاضی- فیزیک پس از توضیحات لازم درباره پژوهش با رعایت اصول روان‌سنجی از جمله هنجارسازی وضعیت برگزاری آزمون و رعایت اصول اخلاقی آزمودنی‌ها، در اختیار پانصد نفر قرار گرفته و داده‌ها گردآوری شد. پس داده‌های ۳۳۴ نفر پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش ۱۵۹ نفر و داده‌های پرت ۷ نفر جهت گردآوری شد. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری گام به گام و آزمون رگرسیون سلسله مراتبی و با استفاده از نرم‌افزار آماری spss18 انجام شد.

### یافته‌های پژوهش

داده-یافته‌های جمعیت شناختی پژوهش به این شرح به دست آمد: ۶۲ درصد (۲۰۸ نفر) دختر و ۳۸ درصد (۱۲۶ نفر) پسر بودند. سن والدین بین ۳۸ تا ۶۳ سال بود. سن ۴۳ تا ۴۷ ساله با ۵۶ درصد و ۴۸ تا ۵۲ با ۳۰ درصد بیش‌ترین فراوانی و والدین ۵۹ تا ۶۳ ساله حدود ۳ درصد کم‌ترین فراوانی را داشت. درآمد ماهانه والدین ۹۳ درصد دانش‌آموزان بیش از دو میلیون تومان و ۷ درصد دیگر شش صد هزار تومان تا دو میلیون تومان بود. ۵۹ درصد پدرها کارمند و شغل سایر پدرها آزاد، ۳۴ درصد مادرها خانه‌دار و شغل سایر مادرها بیرون از خانه و ۳۰ درصد آن‌ها

کارمند بودند. تحصیلات ۸۴ درصد پدرها دیپلم تا لیسانس و ۱۶ درصد دیگر بالاتر از لیسانس ۲ درصد مادرها زیر دیپلم، ۹۰ درصد دیپلم تا لیسانس و ۸ درصد دیگر بالاتر از لیسانس بود.

**جدول ۱: نمرات متغیرهای دل‌بستگی و بلوغ اجتماعی و مفروضه‌های رگرسیون سلسله مراتبی**

جنس	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	چولگی	کشیدگی	دوین-واتسون	عامل تورم پراکنش	نرخ تحمل	هم خطی آماری
دختر	دل‌بستگی	۱۴۱/۹۸	۱۶/۴۶	۱۰۹	۱۸۸	۰/۲۲	۰/۱۱	۱/۸۵	۲/۷۲	۰/۳۶	
	به والدین	۱۳۷/۸۵	۱۷/۹۳	۱۰۴	۱۸۳						
دختر	دل‌بستگی	۶۵/۹۲	۹/۴۳	۴۶	۹۲	۰/۲۱	۰/۰۷	۱/۵۹	۲/۵۱	۰/۴۴	
	به همسالان	۶۷/۵۰	۱۰/۸۲	۵۰	۱۰۷						
دختر	بلوغ	۲۰۸/۴	۳۰/۱	۸۰	۲۷۳	۰/۳۰	۰/۰۸	۱/۸۳	متغیر	متغیر	
	اجتماعی	۲۰۷/۱	۳۳/۳	۹۵	۲۶۱				ملاک	ملاک	
دختر	کفایت	۷/۴۹	۸/۴۰	۴۵	۹۴	۰/۲۲	۰/۰۷	۱/۷۴			
	شخصی	۷۲/۸۰	۸/۹۴	۵۱	۹۵						
دختر	کفایت	۷۰/۴۵	۷/۹۲	۴۸	۹۷	۰/۲۰	۰/۰۶	۱/۶۳			
	میان فردی	۷۰/۵۸	۸/۴۲	۴۸	۹۸						
دختر	کفایت	۷۲/۳۶	۹/۵۱	۵۰	۱۱۱	۰/۲۷	۰/۰۸	۱/۷۲			
	اجتماعی	۷۱/۶۷	۹/۵۱	۴۲	۹۴						

جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین دل‌بستگی به مادر و دل‌بستگی به پدر در دختران (۱۴۱/۹۸) و میانگین دل‌بستگی به مادر و دل‌بستگی به پدر در پسران (۱۳۷/۸۵) می‌باشد. همچنین میانگین دل‌بستگی به همسالان در دختران (۶۵/۹۲) و میانگین دل‌بستگی به همسالان در پسران (۶۷/۵۰) می‌باشد؛ و میانگین بلوغ اجتماعی در دختران (۲۰۸/۴) و میانگین بلوغ اجتماعی در پسران (۲۰۷/۱) می‌باشد. همچنین در جدول میانگین، انحراف استاندارد، نمرات کمینه و بیشینه و چولگی و کشیدگی هر کدام از مؤلفه‌های کفایت شخصی، میان فردی و اجتماعی در دو جنس به شکل تفکیک شده نشان داده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی دل‌بستگی به والدین، دل‌بستگی به همسالان و بلوغ اجتماعی

متغیرها	دل‌بستگی به مادر	دل‌بستگی به پدر	دل‌بستگی به همسالان	بلوغ اجتماعی	کفایت شخصی	کفایت میان فردی	کفایت اجتماعی
دل‌بستگی به مادر	۱						
دل‌بستگی به پدر	۰/۴۱۴	۱					
دل‌بستگی به همسالان	۰/۱۵۷	۰/۱۸	۱				
بلوغ اجتماعی	۰/۳۴۷	۰/۲۰۵	-۰/۲۰۵	۱			
کفایت شخصی	۰/۲۱	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۷۸	۱		
کفایت میان فردی	۰/۱۱	۰/۱۹	۰/۶۴	۰/۷۷	۰/۴۱	۱	
کفایت اجتماعی	۰/۲۶	۰/۱۲	۰/۰۴۸	۰/۶۹	۰/۴۶	۰/۶۰	۱

\*P&lt;۰/۰۵ \*\*P&lt;۰/۰۱

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه میان بلوغ اجتماعی با دل‌بستگی به مادر و دل‌بستگی به پدر در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار هستند، ولی رابطه میان بلوغ اجتماعی با دل‌بستگی به همسالان معنی‌دار نبود. خرده مؤلفه کفایت شخصی با دل‌بستگی به والدین دارای رابطه معنادار اما با دل‌بستگی به همسالان رابطه معناداری در سطح ۰/۰۰۱ ندارد. همچنین خرده مؤلفه کفایت میان فردی با دل‌بستگی به والدین و همسالان رابطه معنادار دارد. مؤلفه کفایت اجتماعی با دل‌بستگی به والدین و همسالان دارای رابطه معنادار در سطح ۰/۰۰۱ می‌باشد.

جدول ۳: خلاصه مدل و ضرایب رگرسیون تبیین بلوغ اجتماعی

الگو	R	R2	R2 تعدیل شده	F
گام نخست؛ دل‌بستگی به پدر	۰/۳۱۶	۰/۱۰۰	۰/۰۹۲	۱۳/۰۷
گام دوم؛ دل‌بستگی به پدر و همسالان				

الگو	R	R2	R2 تعدیل شده	F
الگو	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	ضرایب $\beta$	t
	نشده b	میانگین	استاندارد شده	
دل‌بستگی به پدر	۰/۳۰۵	۰/۱۴۶	۰/۱۴۳	۲/۰۸
دل‌بستگی به پدر و همسالان	۰/۰۹۹	۰/۱۴۵	۰/۰۴۳	۰/۶۸۸

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$

با توجه به نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود پیش‌بینی بلوغ اجتماعی بر اساس دل‌بستگی به مادر و دل‌بستگی به پدر با متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان که در ابتدا متغیر دل‌بستگی به مادر در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد که بیانگر تأثیر متغیر دل‌بستگی به مادر بر بلوغ اجتماعی باشد. همچنین متغیر دل‌بستگی به پدر در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار می‌باشد که بیانگر تأثیر متغیر دل‌بستگی به پدر بر بلوغ اجتماعی می‌باشد. با ورود متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان به معادله رگرسیون نقش متغیر دل‌بستگی به مادر (۰/۰۰۲) کاهش می‌یابد و در پیش‌بینی بلوغ اجتماعی نقش معناداری دارد و متغیر دل‌بستگی به پدر (۰/۰۰۶) کاهش می‌یابد و در پیش‌بینی بلوغ اجتماعی نقش معناداری دارد و متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار نمی‌باشد که بیانگر عدم تأثیر متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان بر بلوغ اجتماعی می‌باشد.

جدول ۴: خلاصه مدل و ضرایب تأثیر رگرسیون نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در رابطه دل‌بستگی به والدین و بلوغ اجتماعی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	
	B	خطای استاندارد میانگین	Beta	t
دل‌بستگی به مادر	-۰/۵۲۵	۰/۱۵۸	-۰/۲۲۷	۳/۳۱**
دل‌بستگی به پدر	-۰/۳۰۵	۰/۱۴۶	-۰/۱۴۳	۲/۰۸*
دل‌بستگی به مادر	-۰/۵۱۸	۰/۱۵۹	-۰/۲۲۵	۳/۲۶**
دل‌بستگی به پدر	-۰/۲۹۲	۰/۱۴۸	-۰/۱۳۷	۱/۹۷*
دل‌بستگی به همسالان	-۰/۰۹۹	۰/۱۴۵	-۰/۰۴۳	۰/۶۸۸

\*\* $P < 0.01$  \* $P < 0.05$

با توجه به نتایج جدول ۴ مشاهده می‌شود پیش‌بینی بلوغ اجتماعی بر اساس دل‌بستگی به مادر و دل‌بستگی به پدر با متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان که در ابتدا متغیر دل‌بستگی به مادر در سطح ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد که بیانگر تأثیر متغیر دل‌بستگی به مادر بر بلوغ اجتماعی باشد. همچنین متغیر دل‌بستگی به پدر در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار می‌باشد که بیانگر تأثیر متغیر دل‌بستگی به پدر بر بلوغ اجتماعی می‌باشد. با ورود متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان به معادله رگرسیون نقش متغیر دل‌بستگی به مادر (۰/۰۰۲) کاهش می‌یابد و در پیش‌بینی بلوغ اجتماعی نقش معناداری دارد و متغیر دل‌بستگی به پدر (۰/۰۰۶) کاهش می‌یابد و در پیش‌بینی بلوغ اجتماعی نقش معناداری دارد و متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان در سطح ۹۵ درصد اطمینان معنادار نمی‌باشد که بیانگر عدم تأثیر متغیر میانجی دل‌بستگی به همسالان بر بلوغ اجتماعی می‌باشد.

### بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در رابطه دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان انجام شد. بخشی از یافته‌های پژوهش نشان داد که دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان رابطه معنادار دارد و دل‌بستگی به والدین واریانس بلوغ اجتماعی نوجوانان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین کمابیش همسویی دارد برای نمونه حجازی و همکاران (۱۳۹۲) دریافتند که پیش‌بینی ارتباط با مدرسه بر اساس دل‌بستگی به والدین و همسالان شدنی است؛ هر چند این پژوهش به بررسی نقش میانجی نپرداخت و متغیر ملاک آن نیز متفاوت است ولی نشانگر توان پیش‌بینی بخشی از زندگی اجتماعی از طریق دل‌بستگی به والدین و همسالان است. طاهری و همکاران (۱۳۸۹) نیز رابطه سبک دل‌بستگی مادران و بلوغ اجتماعی دانش‌آموزان پسر عقب‌مانده ذهنی را بررسی کرده و همسو با یافته‌های این پژوهش دریافتند که دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی همبسته است ولی جامعه آماری پژوهش مذکور متفاوت بوده است. پژوهشگران دیگری نیز در نتایج خود واجد همسویی کمابیش با یافته‌های پژوهش حاضر بوده‌اند. برای نمونه روشن شده که هر چه سبک دل‌بستگی مادران ایمن‌تر باشد، میانگین نمرات بلوغ اجتماعی فرزندان پسر آنها بالاتر و هر چه سبک دل‌بستگی مادران نایمن‌تر باشد، میانگین نمرات بلوغ اجتماعی فرزندان پسر آنها کمتر می‌باشد (طاهری و همکاران، ۱۳۸۹)

در تبیین این یافته که دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان رابطه معنادار دارد می‌توان گفت روابط اجتماعی تنها از تحول علاقه در روابط با همسالان ناشی نمی‌شود. این روابط نشانگر گرایش‌های ناشی از امیال زیست‌مایه‌ای<sup>۱</sup> است. با این وجود، نظام‌های دل‌بستگی و شهوی، هر دو پیرو برخی از کنش‌های روانی-جنسی معصومانه ابتدایی موجود در روابط کودک-والد است که با گذار مرحله روانی-جنسی نهفتگی<sup>۲</sup> به سوی ایجاد روابط اجتماعی با شدت هیجانی درخور برای فراروی از روابط خانوادگی می‌روند. مؤلفه جنسی این روابط، می‌تواند در پیشرفت مؤلفه دل‌بستگی با ایجاد انگیزه مداوم برای همکنش میان فردی، تجربه پیوسته اشتیاق و حتی اداک عشق کمک کند. همچنین در تبیین این یافته که دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نوجوانان رابطه معنادار دارد، می‌توان گفت یک الگوی مناسب برای سازگاری نوجوان الگویی است که در آن نوجوان از رابطه خود با یکی از والدین در جهت پروراندن حس امنیت بهره گرفته و بتواند با استقلال ناشی از دل‌بستگی ایمن به کاوش در دنیای پیرامون خود بپردازد. پس از این است که کاوش مطمئن تجربه‌ای فراهم می‌آورد که میدان را برای بلوغ اجتماعی باز می‌گذارد. با این وجود، علی‌رغم تلاش‌های شکراله زاده و همکاران (۱۳۹۶) هنوز در گستره روانشناسی پرورشی و کاربردی داده‌های کمی درباره ماهیت و فواید بررسی نقش میانجی دل‌بستگی به همسالان در رابطه دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی در اشخاص نوجوانان وجود دارد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش نشان داد که دل‌بستگی به همسالان با بلوغ اجتماعی همبستگی معنی‌دار ندارد و دل‌بستگی به همسالان میانجی رابطه دل‌بستگی به والدین با بلوغ اجتماعی نیست. این یافته با لحاظ نمودن تفاوت بلوغ هیجانی و بلوغ اجتماعی با یافته‌های پژوهش‌شکراله زاده و همکاران (۱۳۹۶) در تعارض نیست. حالات هیجانی و پرتنش دوران نوجوانی به راحتی می‌تواند نظام دل‌بستگی فرد را فعال ساخته و بر مبنای نوع دل‌بستگی فرد، منجر به احساس توانمندی هیجانی یا احساس عدم توانایی در مقابله با مشکلات شود. توانایی هیجانی نوجوانان، در ترکیب با نیازهای شخصی، ظرفیت وی را برای جستجوی والدین در موقعیت‌های تنش‌زا به چالش کشیده و نقش مهم والدین در فراهم نمودن فرصت مناسب ارتباطی را پررنگ‌تر

---

1 . Libidic

2 . Psycho-sexual stage of latency



می‌سازد، از سوی دیگر، روابط اجتماعی نوجوان با همسالان شبکه جدیدی از روابط دل‌بستگی را ایجاد می‌کند که منبع نوینی برای موقعیت‌های تنیدگی زا و لحظات دشوار فراهم می‌سازد و به این ترتیب دل‌بستگی به والدین منجر به بلوغ اجتماعی می‌گردد. به علاوه، آشنایی والدین تحت آموزش‌های فرزند پروری نوین و با اصول علمی و اساسی فرزند پروری نیز بر بلوغ اجتماعی نوجوان تأثیرگذار خواهد بود (ظهیری و هنرپروران، ۱۳۹۵). یک الگوی درخور برای سازگاری نوجوان الگویی است که در آن نوجوان در حین احساس خودگردانی و استقلال هیجانی و اجتماعی، بتواند دل‌بستگی خویش را در نظام روابط حفظ کند و والدینی که بتوانند در بافت حمایت هیجانی و حفظ روابط متقابل، خودگردانی نوجوان را نیز تشویق کنند، بهترین محیط را برای تحول مهارت‌های اجتماعی، روانی و هیجانی نوجوان فراهم می‌آورند (سانتراک، ۲۰۱۰).

### محدودیت‌های پژوهش

از محدودیت‌های این پژوهش جنبه تعمیم‌پذیری نتایج و محدود بودن نمونه به یکی از مناطق شهری تهران و در نتیجه محدودیت تعمیم‌دهی نتایج به همه دانش آموزان نوجوان شهر تهران است که اعتبار بیرونی این پژوهش را تا حدودی محدود ساخته است. از محدودیت‌های دیگر پژوهش محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۶ تا ۱۸ ساله، سوم دبیرستان و دوره پیش‌دانشگاهی، است و این نیز تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با توجه به احتمال متفاوت بودن روابط در مقاطع سنی گوناگون، این پژوهش در سایر مقاطع تحصیلی و زيردوره‌های نوجوانی انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات پس از این سایر مناطق و سایر متغیرهای روان‌شناختی و جمعیت‌شناختی نظیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سبک‌های هویتی نیز در نظر گرفته شود و با بسط دامنه سنی دانش‌آموزان نوجوان امکان مقایسه دوره‌های پیش‌نوجوانی، نوجوانی و اوایل جوانی فراهم گردد. امید است با توجه به نتایج این پژوهش که نشان داد دل‌بستگی به والدین در تعیین بلوغ اجتماعی نوجوانان از دل‌بستگی به همسالان تعیین‌کننده‌تر است، در راستای افزایش بلوغ اجتماعی نوجوانان اهتمام بیش‌ازپیش به پرورش دل‌بستگی بهینه به والدین در سنین ابتدایی رشد مبذول گردد.

## نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش که نشان داد دل‌بستگی به والدین در تعیین بلوغ اجتماعی نوجوانان از دل‌بستگی به همسالان تعیین‌کننده‌تر است، پس می‌توان گفت آنچه از این پژوهش به دانش نظری و کاربردی موجود اضافه شده این است که با وجود این که چنانچه نوجوان بتواند به‌عنوان تکلیفی تحولی از عهده ایجاد رابطه میان فردی و پیوند عاطفی مثبت با هم‌سال‌ها برآید، سبک‌های دل‌بستگی ایمن می‌تواند با نمودهای سلامت روانی و روان‌درستی همراه شود و از این رو، در مطالعات قبلی تسهیل ایجاد رابطه میان فردی و پیوند عاطفی مثبت با هم‌سال‌ها از سوی اشخاص مسئول در خانواده، مدرسه و دیگر واحدهای اجتماعی توصیه شده است (شکراله زاده، سید موسوی، نصیری هانیس و زاده محمدی، ۱۳۹۶)، بهتر این است که در زمینه‌های پژوهشی و کاربردی تلاش شود که پیش از دوره نوجوانی در راستای افزایش بلوغ اجتماعی نوجوانان توجه بیشتری به پرورش دل‌بستگی بهینه به والدین در سنین ابتدایی رشد در جامعه علمی، خدماتی و خانواده‌های ایرانی صورت گیرد. بهزیستی پس از بلوغ بدنی می‌تواند شامل اصول و مراقبت‌هایی باشد که منجر به حفظ و ارتقای سلامت زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی نوجوان می‌شود که بیش از هر چیز نیازمند آموزش و پرورش مبتنی بر یافته‌های علمی بومی است همچنین از دید کاربردی شایان درج است که نوجوانی توأم با عدم بلوغ اجتماعی سن‌خطرپذیری افزوده است که بر این اساس، لازم است در فعالیت‌های مشاوره و خدمات روان‌شناختی با این افراد در جهت افزایش مهارت‌های زندگی کار شود. پس مشاوران، مسئولان و برنامه‌ریزان باید به نشانه‌های بلوغ اجتماعی توجه کرده و بر اساس آن‌ها برنامه‌هایی برای بهبود سلامت زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی نوجوانان طراحی و اجرا کنند. برای پیشگیری و درمان مشکلات روانی-اجتماعی نوجوانان توجه بیش‌تر به تأثیر دل‌بستگی نوجوانان در سلامت هیجانی آن‌ها بایسته است (شکراله زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

## سپاسگزاری

این نوشتار از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی خانواده‌درمانی اخذ شده است؛ از اساتید محترم پژوهشکده خانواده دانشگاه شهید بهشتی که انجام این پژوهش را تسهیل ساختند سپاسگزاریم. همچنین از همکاری ارزنده مدیران و کارکنان بزرگوار اداره کل آموزش و پرورش

تهران و اداره آموزش و پرورش منطقه یک شهر تهران و مدارس نامبرده در این پژوهش و یاری همه دانش‌آموزانی که وقت خود را برای پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها در اختیار ما قرار دادند، سپاسگزاریم.

### فهرست منابع

- Ahadi, H. and Mohseni, N. (1389). *Developmental Psychology: Fundamental Concepts in Adolescent and Adult Psychology*. Tehran: Mahtab. (Text in Persian)
- Afsharian, N., Kadivar, P. (2016). The role of attachment to parents and peers, and psychological self-alienation in predicting adolescent's vandalistic behaviors. *The Journal of New Thoughts on Education*, 12(1), 61-78. (Text in Persian)
- Arora, S., & Bala, A. (2016). Perceived Parental encouragement as related to social maturity of adolescents in Jammu, India. *International Journal of Social Sciences Arts and Humanities*, 4(1), 30-32.
- Amanda, I., & Afdal, A. (2020). Analysis of Attachment with Parents of Students with Problems. *Jurnal Neo Konseling*, 3(1), 163-168.
- Astha, M., Seema, D., & Mamta, K. (2017). A study on social maturity of adolescents in Sultanpur city. *International Journal of Home Science*, 3(2), 278-283.
- Christian, E., Sellbom, M., & Wilkinson, R. B. (2017). Clarifying the associations between individual differences in general attachment styles and psychopathy. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 8(4), 329.
- Ghosh, D. S. (2018). *Influence of parental deprivation on social maturity, behavior problem, and mental health*. RED'SHINE Publication. Pvt. Ltd.
- Demirtaş, A. S., & Uygun-Eryurt, T. (2020). Attachment to parents and math anxiety in early adolescence: Hope and perceived school climate as mediators. *Current Psychology*, 1-17.
- Engels, R. C., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428-439.
- Imani, R, and Moheb, n. (2009). The Relationship between Mothers' Emotional Maturity and their Children's Behavioral Disorders. *Journal of Women and Family Studies*, 2(6), 29-49. (Text in Persian)
- Holt, L. J., Mattanah, J. F., & Long, M. W. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood: Implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(5), 743-769.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Research methods in psychology*. Pearson.
- Hooman, H. A; Watankhah, H and Jahanzad, S. (1391). Study the features of Psychometrics Social Maturity Test, *Psychological Research*, 20: 1-16. (Text in Persian)
- Hejazi, E., EJeI, J., Ranjbar, G. (2013). Predicting relationship with school-based on attachment to parents and peers. *Journal of Family Research*, 9(1), 83-97. (Text in Persian)

- Fonagy, P. (2018). *Attachment theory and psychoanalysis*. Routledge.
- Fraley, R. C., & Roisman, G. I. (2019). The development of adult attachment styles: four lessons. *Current opinion in psychology*, 25, 26-30.
- Hendriks, A. M., Bartels, M., Stevens, G. W., Walsh, S. D., Torsheim, T., Elgar, F. J., & Finkenauer, C. (2020). National child and adolescent health policies as indicators of adolescent mental health: A multilevel analysis of 30 European countries. *The Journal of Early Adolescence*, 40(4), 537-565.
- Jackson, S., & Goossens, L. (2020). *Handbook of adolescent development*. Psychology Press.
- Craig, S. G., Hernandez, C. S., Moretti, M. M., & Pepler, D. J. (2020). The Mediation Effect of Affect Dysregulation on the Association between Attachment to Parents and Oppositional Defiant Disorder Symptoms in Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-11.
- Obegi, J. H., & Berant, E. (2009). *Attachment theory and research in clinical work with adults*. New York: Guilford Press.
- Oris, L., Seiffge-Krenke, I., Moons, P., Goubert, L., Rassart, J., Goossens, E., & Luyckx, K. (2016). Parental and peer support in adolescents with a chronic condition: a typological approach and developmental implications. *Journal of behavioral medicine*, 39(1), 107-119.
- Pakdaman, M., khamesan, A., baratie, F. (2012). The role of mothers 'parenting styles in adolescents' social maturity. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(14), 23-41. (Text in Persian)
- Kozlowski, S. W., Chen, G., & Salas, E. (2017). One hundred years of the Journal of Applied Psychology: Background, evolution, and scientific trends. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 237.
- Taheri, M., Tajrishi, M., Movallali, G., Rahgozar, M., Arshi, B., (2010). Correlation between Mother's Attachment Style and Social Maturity of their Educable Mentally Retarded Sons in Shiraz's Secondary Schools (2008-2009), *Hakim Health Systems research journal*, 13(2), 29. (Text in Persian)
- Rees. C. (2016). *Children's attachments. Pediatrics and Child Health*, 26(5): 185-193.
- Santrak. J. (2010). *Psychological background*. Translated by Mehrdad Firooz Bakht (2013). Tehran: Rasa Publications. (Text in Persian)
- Safaei, S. (1393). Relationship between attachment style and social development in dyslexic and normal children. *Journal of Exceptional Education*, 4: 35-29. (Text in Persian)
- Sadovnikova, T. (2016). *Self-esteem and interpersonal relations in adolescence*. *Procedia Soc Behav Sci*, 233, 440-444
- Shokrolahzade, M Seyed Mousavi, P; Nasiri Hanis, GH and Zadeh Mohammadi, A. (2017). The mediating role of peer attachment in the relationship between parental attachment and adolescent emotional maturity. *Applied Psychology*, 11 (2), 215-235. (Text in Persian)
- Rawat, C., & Gulati, R. (2018). Influence of parenting style on emotional and social maturity of Adolescents. *Integrated Journal of Social Sciences*, 5(2), 31-34.

- Lo, A. Y., & Grotevant, H. D. (2020). Adoptive Parenting Cognitions: Acknowledgement of Differences as a Predictor of Adolescents' Attachment to Parents. *Parenting*, 20(2), 83-107.
- Mendelson, B. K. (2008), "Self-esteem and body esteem: Effects of gender, age, and weight" *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17.
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: a review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M & Stallard, P. (2012) School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *J Adolesc*, 35(4), 1061-1067.
- Waller, E. M., & Rose, A. J. (2013). Brief report: Adolescents' co-rumination with mothers, co-rumination with friends, and internalizing symptoms. *Journal of Adolescence*, 36 (2), 429-433.
- Zahiri, M., Honarparvaran, N. (2017). The Relationship between Parenting Methods and Social Puberty and Coping Styles in Female Adolescents in the City of Isfahan in 2015, *Community Health Journal*, 10(4), 38-46. (Text in Persian)



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

## مناشاسی قدرت در فرایند پژوهش دانشگاهی: تحلیلی پدیدارشناسانه از تجارب دانشجویان و فارغ التحصیلان دانشگاه تهران

راین نجفی<sup>۱</sup>، اباصلت خراسانی<sup>۲</sup>، محمودتانی<sup>۳</sup> و محمود ابوالقاسمی<sup>۴</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۲۲	با توجه به اینکه روابط قدرت در پژوهش‌های دانشگاهی به‌ویژه پژوهش‌های گروهی و تیمی غیرقابل انکار است، شناسایی معانی قدرت در فرایند پژوهش با بهره‌گیری از تجارب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، هدف پژوهش حاضر بوده است. از آنجایی که اکتشاف و توصیف تجربیات دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از معنا و مفهوم قدرت در فرایند پژوهش هدف این پژوهش بوده است، طرح پژوهش، کیفی است. در این پژوهش، دانشجویان تحصیلات تکمیلی جامعه پژوهش را تشکیل داده‌اند؛ زیرا دانشجویان عمدتاً هدف قدرت اساتید قرار می‌گیرند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری غیر هدفمند و از نوع معیار (ملاک محور) است. بر این اساس، دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی در این پژوهش مشارکت داده شدند که معیار تجربه پژوهش مشترک، در دسترس بودن و موافقت با انجام مصاحبه را داشته باشند. با ۱۹ دانشجو و فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت پذیرفته است. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تجزیه و تحلیل استیووک-کولایزی-کین استفاده شده است. مشارکت طولانی مدت و پیوسته پژوهشگر در امر پژوهش، پرهیز از نتیجه‌گیری زود هنگام و بازنگری همکاران پژوهش، مهم‌ترین اقدامات پژوهشگران به‌منظور تحقق روایی و پایایی یافته‌های پژوهش بوده است. به اعتقاد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، قدرت در فرایند پژوهش، می‌تواند مثبت، منفی و حتی خنثی تلقی شود، همچنین می‌تواند هدایت‌گر یا بازدارنده باشد. اخلاق، آزادی عمل، کنترل آشکار، کنترل پنهان، مسئولیت‌ناپذیری، نفوذ، همکاری و حمایت و هدایت به‌عنوان معانی قدرت در فرایند پژوهش شناخته شده‌اند. بر اساس یافته‌های پژوهش، با توجه عدم تجربه مثبت در مورد نفوذ ناظران پژوهشی بر دانشجویان، به‌منظور مدیریت کارآمد فرایند پژوهش به آنان پیشنهاد می‌شود سبک‌های رهبری را در این فرایند مدنظر قرار دهند.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶	
نوع مقاله: پژوهشی	

### واژگان کلیدی

قدرت، پژوهش، نظارت پژوهشی، دانشگاه، پدیدارشناسی

۱. پژوهش حاضر برگرفته از رساله دکتری تحت عنوان «مفهوم‌پردازی روابط قدرت در فرایند پژوهش دانشگاهی» است که در

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در حال انجام است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران.

ra\_najafi@sbu.ac.ir

A-Khorasani@sbu.ac.ir

۳. دانشیار گروه آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران.

۴. نویسنده مسئول: استادیار گروه آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران. M\_haghani@sbu.ac.ir

۵. دانشیار گروه رهبری و توسعه آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران. m-abolghasemi@sbu.ac.ir

## مقدمه

واژه قدرت<sup>۱</sup> از ریشه واژه امکان‌پذیری می‌آید. ریشه رومی «possess» به صورت تحت‌اللفظی به معنی «من می‌توانم» است. واژه «potere» به معنی قادر بودن است. هردو واژه بر کارکرد اصلی اثر کردن بر چیزی یا کسی دلالت ضمنی دارند. واژه قدرت (power) در زمان فتح انگلستان توسط نورمن از همین ریشه رومی/لاتینی به زبان انگلیسی وارد شد (فیرلم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، به لحاظ لغوی «قدرت» به معنی «توانایی» یا «توانمندی» است که مقداری از تأثیر بالقوه یا بالفعل یک فرد یا شیء بر افراد یا اشیاء دیگر را نشان می‌دهد. اگر «الف» دارای مقداری تأثیر بر «ب» باشد، در آن صورت می‌گوییم که «الف» دارای قدرت نسبت به «ب» است. بنابراین مقدار قدرت «الف» بستگی به میزان تأثیرگذاری او بر دیگری دارد (نبوی، ۱۳۷۹). قدرت در عام‌ترین مفهوم خود دلالت دارد بر (الف) توانایی ایجاد رویداری معین (خواه از این توانایی بهره‌گیری شود یا نشود) یا (ب) تأثیر نفوذی که توسط یک انسان یا گروه با هر وسیله و به هر شیوه‌ای موردنظر بر رفتار دیگران اعمال گردد و در این راستا قدرت سیاسی متضمن وجود رابطه روانی بین نخبگان سیاسی و کسانی است که تحت نفوذ آن قرار دارد (نوابخش و کریمی، ۱۳۸۸). اما به لحاظ مفهومی، قدرت مفهومی است که هنوز اتفاق نظر در مورد تعریف آن وجود ندارد (باندی-فزیولی، کیوجانو و بابر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). مارچ معتقد است که قدرت به دلیل بدیهی بودن، همچنان می‌تواند موضوعی تفسیر نشده باشد (ففر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

صاحب‌نظران قدرت را با اصطلاح‌های متفاوت و با شیوه‌های مختلفی تعریف کرده‌اند و از این نظر اتفاق نظر وجود ندارد. فیسکه و بردال<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) تعاریف قدرت در سه دسته قرار دادند: (۱) قدرت به‌عنوان نفوذ، (۲) قدرت به نفوذ بالقوه، و (۳) قدرت به‌عنوان کنترل نتایج. به‌طور کلی بر اساس ادبیات قدرت، قدرت به‌عنوان قابلیت تعمیم‌یافته برای تضمین اجرای تعهدات الزام‌آور، چارچوب وفاق و همواره مشروع (پارسونز<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶)، نیروی تغییر رفتار (مکانیک<sup>۷</sup>، ۱۹۶۲)، از

- 
1. Power
  2. Fairholm
  3. Bundy-Fazioli, Quijano & Bubar
  4. Pfeffer
  5. Fiske & Berdahl
  - 6 . Parsons
  - 7 . Mechanic

طریق شیوه‌های انضباطی و کنترلی برای تولید حق و حقیقت در جامعه (فوکو،<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶)، هزینه بالقوه از طریق رابطه بین قدرت و وابستگی (امرسون، به نقل از ریتزر، ۱۳۹۰)، صدا (مک‌لئود،<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، شبکه مرزهای اجتماعی (هیوارد،<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از تیلور و بوزر،<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)، زنجیره وابستگی (الیاس، به نقل از ریتزر، ۱۳۹۰)، ایجاد آثار و نتایج موردنظر و مفهومی کمی (راسل،<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶)، کنترل رفتار (دال،<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶)، الگوی ارتباطی و جمعی (آرنت،<sup>۷</sup>، ۱۹۸۶)، حاصل جمع صفر (میلز به نقل از پارسونز، ۱۹۸۶)، توانایی یک طبقه اجتماعی برای تحقق منافع خاص عینی خود (پولانتزاس،<sup>۸</sup>، ۱۹۸۶)، واسطه‌ای برای تبدیل زور به حق (لسکی،<sup>۹</sup>، ۱۹۸۶)، کنترل نیت‌مند و مؤثر از سوی عاملان نفوذ (ففر، ۲۰۰۳)، توانایی افراد برای دستیابی به اهداف خود در روابط متقابل با دیگران (فیرهلم، ۲۰۰۳)، با تمایز قدرت بالقوه و بالفعل (گالانگ و فریس،<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳)، با استفاده از سرمایه‌های اکتسابی افراد در میدان (بوردیو، ۱۳۹۴)، از طریق وابستگی (تیبات و کلی، به نقل از مکانیک، ۱۹۶۲)، شرایط اجتماعی و توانایی‌های فردی (نایتس و مک کبه،<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹)، به نقل از پیرو و ملیا،<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳)، به‌عنوان استعداد و توانایی نفوذ (پورتر، آلن و آنجل،<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۳)، درونی یا ظرفیتی (دودینگ، ۱۳۸۵)، ترکیب و تجهیز منابعی معین برای تأثیرگذاری و جهت دادن به رفتار دسته‌ای از انسان‌ها (نبوی، ۱۳۷۹)، امکان اعمال خواست و اراده یک فرد در روابط اجتماعی، به‌رغم مقاومت دیگران (وبر، ۱۳۹۴)، ارتباط آن با ساختار (ترک‌زاده و معینی شهرکی، ۱۳۹۱)، با استفاده از جدایی آن از نفوذ (موسکوسی، ۱۹۸۴)، به نقل از پیرو و ملیا،<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳)، و توانایی عامل برای نفوذ در هدف درون یک زمینه (فرنچ و ریون،<sup>۱۴</sup>، ۱۹۵۹؛ ریون،<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۸) تعریف شده

- 1 . Foucault
- 2 . McLeod
- 3 . Hayward
- 4 . Taylor & Bosser
- 5 . Russell
- 6 . Dahl
- 7 . Arendt
- 8 . Poulantzas
- 9 . Lenski
- 10 . Galang & Ferris
- 11 . Knights & McCabe
- 12 . Peiro & Melia
- 13 . Porter, Allen & Angle
- 14 . French & Raven
- 15 . Raven



است. همچنین برخی نیز قدرت را منفی (آرون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶)، مثبت (فوکو، ۱۹۸۰، به نقل از بوتاس و هیوسمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ گالبرایت<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶)، خنثی (کالبرگ، ۲۰۰۴، به نقل از تیلور و بوزر، ۲۰۰۶) و نسبی (گلدمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ آرون، ۱۹۸۶؛ پورتر، آنجل و آلن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ فیسکه و بردال، ۲۰۰۷) و برخی دیگر قدرت را در دو شکل نرم یا سخت (فیسکه و بردال، ۲۰۰۷)، رسمی و غیررسمی (پیرو و ملیا، ۲۰۰۳؛ مکانیک، ۱۹۶۲)، فردی و سازمانی (راسل، ۱۹۸۶)، بالقوه و بالفعل (گلانگ و فریس، ۲۰۰۳؛ گلدمن، ۱۹۸۶) سه شکل آشکار، ضمنی و نامرئی (بارکسدیل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸؛ ونکلاسن و میلر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲، به نقل از تیلور و بوزر، ۲۰۰۶) در نظر گرفته‌اند.

قدرت حقیقت زندگی دانشگاهی است و عنصری مهم در همه سازمان‌ها تلقی می‌شود. کسب قدرت و اعمال مؤثر آن برای بقای سیستم در محیط امروزی ضروری است. قدرت و کاربست آن به‌عنوان یک مؤلفه و ابزار اساسی در جهت‌دهی رفتار سازمانی مطرح است و از این طریق نقش اساسی در تحقق اثربخشی سازمان ایفا می‌کند. گستره نقش و اهمیت قدرت در سازمان‌ها تا حدی است که صاحب‌نظرانی چون تولبرت و هال<sup>۸</sup>، قدرت و سازمان را به‌نوعی همزاد و مترادف هم تلقی می‌کنند (معینی شهرکی، ترک‌زاده، محمدی و خادمی، ۱۳۹۰). بقا در هر سازمان یک عمل سیاسی است. بنابراین، زندگی سازمانی تحت تأثیر تعاملات سیاسی است. سیاست در سازمان‌ها شامل استفاده تاکتیکی از قدرت برای حفظ یا به دست آوردن کنترل منابع آن است (امیسر و وک<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). قدرت بخشی از مفاهیمی چون سازمان، اختیار، کنترل، هدایت، رقابت، تعارض، هماهنگی، برنامه‌ریزی، بودجه‌بندی، کارمند‌یابی، یا سایر وظایف اداری است. قدرت جوهره رهبری است. عنصری مازاد بر روابط بین فردی است که به رهبر اجازه می‌دهد بر دیگران اثر بگذارد و اطاعت راغبانه آن‌ها را به دست آورد (فیرهلیم<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳).

- 
- 1 . Aron
  - 2 . Botas & Huisman
  - 3 . Galbraith
  - 4 . Goldman
  - 5 . Porter, Angle & Allen
  - 6 . Barksdale
  - 7 . VeneKlasen and Miller
  - 8 . Tolbert & Hall
  - 9 . Omisore & Nweke
  - 10 . Fairholm

یکی از عرصه‌های دانشگاه که قدرت به‌طور آشکار و ملموس در آن دیده می‌شود، پژوهش دانشگاهی است؛ زیرا پژوهش برای راهبری، تکوین، تدوین و انتشار نیاز به ارتباطات تعاملی هدفمند دارد. این موضوع به‌ویژه در پژوهش‌های گروهی و مشترک مشهودتر است؛ در پژوهش گروهی و مشترک، افراد به لحاظ هویتی، جایگاه، توانایی‌ها، تیپ‌های شخصیتی، خواسته‌ها و آرزوها متفاوتی دارند. بنابراین روابط قدرت و نابرابری‌های قدرت در این فرایند، جزء ویژگی‌های ذاتی آن است (لوو و فوش<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ بارتا-هرمان و گارت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ همر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). کنترل فرارگیری نام افراد در فهرست نویسندگان یک پژوهش (کنترل اعتبار پدیدآورندگی) به‌ویژه در پژوهش‌های تیمی، در برخی موارد می‌تواند سلاحی باشد که افراد دارای قدرت برای کسب منابع، دانش یا اطاعت از افراد باقدرت کمتر استفاده می‌کنند. همچنین، پویایی قدرت در حذف نویسندگان لایق و شمول نویسندگان نالایق نیز مؤثر است؛ در نویسندگی مهمان، در برخی موارد، افراد از موقعیت نفوذ خود استفاده می‌کنند یا دیگران را مجبور می‌سازند که آن‌ها را مضمول نویسنده همکار نمایند. بنابراین، متداول‌ترین عامل در نویسندگی مهمان، قدرت است. مورد دیگری از پویایی قدرت، نظارت و راهنمایی دانشجویان است که واسطه‌ای برای تقویت نویسندگی مهمان است (بزمان و یوتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

اگرچه یک نویسنده به‌عنوان کسی که کمک‌های قابل‌توجهی را در یک تحقیق انجام داده است، تعریف می‌شود، اما گاهی اوقات روابط قدرت در همکاری‌های دانشجویان و اساتید راهنما نقش تعیین‌کننده‌ای در تخصیص اعتبار پدیدآورندگی ایفا می‌کنند (ایزدی نیا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). به اعتقاد لوو و فوش (۱۹۹۹) همکاری‌های ناظر-دانشجو ذاتاً روابط نابرابری است. این روابط باعث می‌شود به‌سادگی ناظر به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم اعتبار پدیدآورندگی را کسب کند که احساس دانشجو بر آن است که ناظر وی سزاوار چنین اعتباری نبوده است. اما استریت، راجرز، اسرائیل و براوناک-مایر<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) معتقدند اگرچه دانشجویان و اساتید تازه‌کار تخصیص

- 
- 1 . Louw & Fouche
  - 2 . Barretta-Herman & Garrett
  - 3 . Hemer
  - 4 . Bozeman & Youtie
  - 5 . Izadinia
  - 6 . Street, Rogers, Israel & Braunack-Mayer



نامتناسب اعتبار پدیدآوردگی را به دلیل اینکه خود را بی تجربه می بیند، تحمل می کنند اما با افزایش تجربه و اعتماد به نفس سعی در تغییر این جو را خواهند داشت.

بنابراین، قدرت یکی از مفاهیم مرکزی در نظارت و راهنمایی دانشجویان است، عدم تعادل های جدی در رابطه قدرت بین اساتید راهنما و دانشجو وجود دارد. روابط بین اساتید راهنما و دانشجویان دکتری عنصر مهمی در انجام موفقیت آمیز رساله دکتری تشخیص داده شده است. این روابط اغلب در اصلاح مدل استاد-شاگردی تصور می شوند. در این مفهوم پردازی ها، روابط قدرت با ناظری که عناصر بسیار زیادی تحت کنترل دارد، آشکار می شود و روابط نسبتاً رسمی تصور می شوند. درک تجربیات دانشجویان تحصیلات تکمیلی در فرایند نظارت و راهنمایی همراه با تعارض، انزوا از دیگران، آسیب روانی و «شاگردی پراسترس<sup>۱</sup>» است (همر، ۲۰۱۲). اما این رابطه، یک رابطه یک طرفه از استاد به دانشجو نیست، بلکه دانشجو و استاد راهنما هر دو دارای قدرتی هستند که می توانند در برابر کنش های یکدیگر کنشگری کنند که اثرات غیرقابل پیش بینی و ترکیبی دارد. قدرت استاد راهنما برای اعمال بر کنش های دانشجو به طور بالقوه یک منبع خوشایند و دردناک برای دانشجو و استاد راهنماست (گرن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، روابط قدرت در فرایند نظارت و راهنمایی، هم می تواند باعث پیشرفت این فرایند شود و هم از طریق برخی از اختلافات موجود در این روابط از جمله اختلافات جنسیتی، فرهنگی و زمینه های یادگیری، می تواند با ظهور قدرت های غیر مشروع مانند روابط ارباب-برده و استثمارطلبی فرهنگی (وایسکر و رابینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴) و همچنین سوءاستفاده از قدرت از جمله زورگویی، منجر به انحراف از اصالت آن می شود و روح آن را خدشه دار کند.

یافته های پژوهشی مختلف نشان می دهد که قدرت در فرایند پژوهش می تواند معضلی بنیادین تلقی شود. یافته های پژوهشی لوو و فوش (۱۹۹۹)، بارتا-هرمان و گارت (۲۰۰۰)، بنت و تیلور<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، ساندلر و راسل<sup>۵</sup> (۲۰۰۵)، استریت و همکاران (۲۰۱۰)، ایزدی نیا (۲۰۱۴)، بزمان و یوتی (۲۰۱۶)، و همچنین مک فارلن<sup>۶</sup> (۲۰۱۷) نشان می دهد قدرت و موقعیت افراد می تواند در تصمیمات مرتبط با اعطای اعتبار پدیدآوردگی، ترتیب نویسندگان، حذف

- 1 . Fraught discipleship
- 2 . Grant
- 3 . Wisker & Robinson
- 4 . Bennett & Taylor
- 5 . Sandler & Russell
- 6 . Macfarlane

نویسندگان و شمول نویسنده مهمان در یک پژوهش تأثیرگذار باشد و آن‌ها را در مسیرهای غیراخلاقی سوق دهد. با مطالعه یافته‌های پژوهش ادیب، فتحی و مولا قلقاچی (۱۳۹۴) و اصغری و نعمتی (۱۳۹۵) می‌توان فهمید که رفتارهای غیراخلاقی در پژوهش مانند باندبازی، لابی‌گری، بده-بستان غیرعلمی، و عدم رعایت انصاف می‌تواند متأثر از سوءاستفاده قدرت باشد. بر اساس پژوهش‌های همر (۲۰۱۲) و رابرتسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) نابرابری ذاتی در تمام سبک‌های نظارت و راهنمای دانشجویان وجود دارد و قدرت استاد راهنما در تمام این سبک‌ها می‌تواند مهم و مسئله‌مند باشد. همچنین پژوهش‌های صفایی موحد، عطاران و تاجیک (۱۳۸۹)، رباطی<sup>۲</sup> و دیگران<sup>۳</sup> (۱۳۹۳) و اسدی، اقبالی و روستایی (۱۳۹۶) نشان داد موقعیت، قدرت و نفوذ استاد راهنما در سازمان‌ها از جمله عوامل مؤثر بر انتخاب استاد راهنما بوده‌اند.

به‌طورکلی، قدرت، بخشی از رفتار بین فردی در بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی است. افراد همیشه در محیط گروهی در حال تعامل هستند تا به اهداف و نتایج مطلوب دست یابند. تمام ارتباطات تعاملی هدفمندند و برای دستیابی به این هدف، افراد درگیر کنشگری قدرت می‌شوند (فیرلم، ۲۰۰۳). پویایی قدرت به آن اجازه می‌دهد که از A به B و از B به A حرکت کند، درحالی‌که با یکدیگر در تعامل هستند. بدون این تعامل، قدرت وجود ندارد (بوتاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین، قدرت یک ساختار منسجم نیست و یک شکل یا ماده ثابت ندارد؛ بلکه، تعدادی از روابط پویا و ناهمگن است که می‌تواند به روابط قدرتمندتر و حتی مقتدرانه‌تر تبدیل یا جایگزین شود (فلور<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). به دلیل این پویایی و همچنین بدیهی بودن آن، تعریف ثابت و جامعی برای قدرت وجود ندارد (باندی-فزیولی، کیوجانو و بابر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ ففر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). از این رو، به گفته دال، برخی دانشجویان فکر می‌کنند، کل مطالعه قدرت یک «باتلاق بدون راه خروج»<sup>۶</sup> است (فیسکه و بردال<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷). این موضوع باعث می‌شود، قدرت به‌ویژه در سازمان‌های پیچیده و رابطه پایه مانند دانشگاه ذاتاً مسئله مهم و حساسی باشد.

- 
- 1 . Robertson
  - 2 . Botas
  - 3 . Flohr
  - 4 . Bundy-Fazioli, Quijano & Bubar
  - 5 . Pfeffer
  - 6 . Bottomless swamp
  - 7 . Fiske & Berdahl

قدرت یک مفهوم بسیار بحث‌برانگیز است به دلیل تغییرپذیری، برگشت‌پذیری و بی‌ثباتی آن و همچنین به دلیل اینکه قدرت در همه‌جا وجود دارد. علی‌رغم این ویژگی‌ها، قدرت به‌خودی‌خود وجود ندارد. وجود آن مستقل و خودکفا نیست (بوتاس، ۲۰۰۴)؛ زیرا مفهومی است نزدیک به مفاهیم اضافی که نیازمند فرد یا اجتماعی است که پذیرای آن باشد، از این رو، با اجتماع و نهادهای اجتماعی سروکار دارد. قدرت به‌صورت مطلق معنا ندارد؛ یعنی اگر بگوییم: فلان کنشگر قدرت دارد، چندان مفهوم ندارد، بلکه باید بگوییم: فلان کنشگر قدرت انجام چه کاری را دارد. هرکس تا حدی بر دیگران قدرت دارد و گاهی افراد و گروه‌ها از قدرت‌های هم‌عرض برخوردارند (مداحی، ۱۳۸۹). قدرت به واقعیت میزان قدرتی که صاحبان قدرت دارند، متکی نیست، بلکه مبتنی بر تصویری است که افراد از آن دارند (هرسی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از ترک‌زاده و معینی شهرکی، ۱۳۹۱).

مطالعه پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داده است که در مورد درک معانی قدرت در فرایند پژوهش، پژوهشی انجام‌نشده یا با اغماض توجه اندکی به آن شده است. این شکاف پژوهشی، تأییدی برای ضرورت انجام پژوهش حاضر است. به‌طورکلی، پژوهش‌های انجام‌شده با محوریت این موضوع، در ارتباط با مسائل اخلاقی در پژوهش (مانند ادیب و همکاران (۱۳۹۴) و اصغری و نعمتی (۱۳۹۵))، شناسایی مسائل اخلاقی در نظارت پژوهش‌های دانشجویی (مانند گودیر، کرگو و جانستون<sup>۲</sup> (۱۹۹۲))، شناسایی متغیرهای خاص روابط نظارتی و شکل‌های نظارت با تمرکز بر آشکارسازی قدرت و احساس (مانند دلریت، سمبروک و استوارت<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)) درک تجربیات پژوهشگران در مورد اعتبار و ترتیب نویسندگان (مانند استریت و همکاران (۲۰۱۰) و مک‌فارلن (۲۰۱۷)) و همچنین بررسی جامعه‌شناسی سیاسی روابط قدرت در انتشار مقاله مستخرج از رساله دکتری (مانند لی<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)) است. در ادامه مهم‌ترین پژوهش‌هایی که با پژوهش حاضر در ارتباط است، بررسی شده است.

در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه تجربیات اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از توجه به اخلاق پژوهش: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه» که توسط ادیب و همکاران در سال ۱۳۹۴ صورت گرفته است به بررسی سوء رفتارها در پژوهش پرداخته شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش،

1 . Hersey

2 . Goodyear, Crego, & Johnston

3 . Doloriert, Sambrook, & Stewart

4 . Lee

مضامین فرعی شناسایی شده مربوط به سوء رفتارها در پژوهش شامل باندبازی و بده-بستان غیرعلمی، سرقت علمی و ادبی، داده‌سازی و گمراه‌سازی، عدم روحیه همکاری، عدم رعایت انصاف و شتاب‌زدگی بوده است. همچنین، گودیر و همکاران (۱۹۹۲) پژوهشی را باهدف شناسایی مسائل اخلاقی در نظارت پژوهش‌های دانشجویی انجام دادند. آن‌ها از روش کمی و از راهبرد توصیفی-پیمایشی بهره بردند و از طریق پرسشنامه باز پاسخی که به روان‌شناسان حرفه‌ای در آمریکا ارائه نمودند، داده‌های خود را گردآوری کردند. ۱۴۴ رخدادی که پاسخ‌دهندگان در نظارت پژوهش دانشجویی توصیف کردند، در هشت سبک نظارتی غیراخلاقی تقسیم‌بندی شد: نظارت استثمارگر، نظارت سوءاستفاده‌کننده، نظارت ناکافی، نظارت نامناسب، روابط دوگانه، تشویق به تقلب، دخالت ارزش‌های ناظر و رها کردن نظارت.

پژوهشی با عنوان «قدرت و احساس در نظارت و راهنمایی دانشجویان دکتری: دلالت‌هایی برای توسعه منابع انسانی» توسط دلریت و دیگران به‌منظور شناسایی متغیرهای خاص روابط نظارتی و شکل‌های نظارت با تمرکز بر آشکارسازی قدرت و احساس در سال ۲۰۱۲ در بریتانیا انجام شده است. آن‌ها دو مطالعه تجمعی کوچک را در بریتانیا اجرا کردند، شامل گروه‌های کانونی کوچک (کیفی) و پیمایش ملی دانشجویان و اساتید راهنما (کمی) بوده است. تمرکز مطالعه اول بر مشخص کردن متغیرهای مؤثر در روابط نظارتی و تمرکز مطالعه دوم بر موضوعات ناپایدار مرتبط با شکل‌های نظارت و راهنمایی (ابعاد، ساختار و پشتیبانی) همراه با تمرکز خاص بر آشکارسازی قدرت و احساس بود. نتایج گروه کانونی نشان داد که قدرت و احساس در پژوهش دکتری شایع بوده است و در آن تأثیر دارد. یافته‌های مهم پیمایش مربوط به قدرت درون روابط نظارتی دانشجویان دکتری مشخص کردند که دانشجویان، استاد راهنمای خود را به‌عنوان افرادی با قدرت کمتر نسبت به خودشان درک کردند.

استریت و همکاران (۲۰۱۰)، پژوهشی باهدف بررسی تجارب پژوهشگران استرالیایی در مورد اعتبار و ترتیب نویسندگان و با روش کیفی-نظریه‌زمینه‌ای انجام دادند. تجارب پاسخ‌دهندگان در این پژوهش نشان داد که نگارش مقاله، ارشدیت، و نظارت دانشجو مهم‌ترین دلایل انتخاب یک فرد به‌عنوان نویسنده است. نویسندگی هدیه توسط برخی از مشارکت‌کنندگان به‌عنوان شیوه‌ای برای حفظ روابط؛ یک پاداش؛ یک ابزاری برای افزایش اعتبار مقاله؛ یا یک نشانی از همکاری بین نویسندگان تجربه‌شده است. هنجارها و اعتقادات در مورد سهم و مسئولیت نویسندگان در قبال

صحت محتوا در میان رشته‌های مختلف، متفاوت بوده است. پژوهش لی (۲۰۰۸) که در هنگ‌کنگ، انجام شد به بررسی جامعه‌شناسی سیاسی روابط قدرت در انتشار مقاله مستخرج از رساله دکتری پرداخته است. لی (۲۰۰۸) در این پژوهش، یک دانشجوی دکتری فیزیک را به‌عنوان موردی مطالعه می‌نماید. او داده‌های کیفی پژوهش را از روش قوم‌نگاری یا داستان‌نویسی گردآوری کرده است. این مطالعه نشان داد که چگونه روند نگارش و انتشار پژوهش به‌وسیله روابط قدرت بین او و زمینه‌سازمانی که در آن چاپ و نشر پژوهش یک الزام فارغ‌التحصیلی برای دانشجویان دکتری است، تحت تأثیر قرار گرفته است. اساتید راهنما و همچنین مسئولین مجلات (ویراستاران یا داوران) هدف مقاله او، دارای قدرت و تخصص بیشتری هستند. همچنین، یافته‌های پژوهش مک‌فارلن (۲۰۱۷) نشان داد روابط قدرت و احساس دین در میان دانشجویان، مهم‌ترین عوامل موجود و مؤثر در اعتبار و ترتیب نویسندگان است.

به‌طور خلاصه، فرایند پژوهش به‌عنوان یکی از جلوه‌های روابط اجتماعی در آموزش عالی، موقعیتی کنش‌مند است که تحت تأثیر میزان قدرت افراد و تمایل آنان به سوءاستفاده از آن قرار دارد. زیمل معتقد است، افراد بر اساس فرایندهای آگاهانه درگیر کنش می‌شوند و در کنشگری خود انگیزه‌ها، هدف‌ها و علاقه‌های گوناگونی دارند (ریتزر، ۱۳۹۰). در نتیجه، کنش، رفتار انسانی است که دارای معانی ذهنی خاصی است (وبر، ۱۳۹۴). از این رو، هدف انجام پژوهش حاضر، بررسی ادراک دانشجویان و فارغ‌التحصیلان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌ها و مخاطبان قدرت در فرایند پژوهش دانشگاهی از معنای قدرت در این فرایند است. بنابراین، سؤال پژوهشی این گونه مطرح می‌شود:

- بر اساس تجارب پژوهشی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، قدرت چگونه معنا می‌گردد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش پژوهش حاضر به دلیل قابلیت کاربست داده‌های آن در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران، از نوع کاربردی است. پارادایم پژوهش تفسیری است؛ زیرا در جست‌وجوی درک تجربیات دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از مفهوم قدرت در فرایند پژوهش به‌عنوان پدیده‌ای است که توسط مشارکت‌کنندگان ساخته می‌شود. از آنجایی که اکتشاف و توصیف تجربیات دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از مفهوم قدرت در فرایند پژوهش، هدف پژوهش حاضر است، طرح پژوهش، کیفی است. پژوهشگر در این پژوهش به دنبال توصیف ویژگی‌های مشترک

تجارب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان است و سعی دارد بر اساس ارتباط و تعامل با مشارکت‌کنندگان، این ویژگی‌ها را از دل تجارب پژوهشی که آنان بیان می‌کنند، استحصال نماید. بنابراین، به نظر می‌رسد مناسب‌ترین روش پژوهش برای پژوهش حاضر، پدیدارشناسی باشد؛ زیرا پدیدارشناسی، پژوهشی است درباره تجربه انسان و شیوه‌هایی که چیزها از طریق و در آن تجربه، خودشان را به ما اهدا می‌کنند (ساکالوفسکی<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴).

کرسول<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در کتاب خود تحت عنوان «پویش کیفی و طرح پژوهش<sup>۳</sup>» دو رویکرد را در پدیدارشناسی برمی‌شمرد: پدیدارشناسی هرمنوتیک<sup>۴</sup> (فن‌من<sup>۵</sup>) و پدیدارشناسی تجربی، استعلایی یا روان‌شناختی<sup>۶</sup> (موستاکاس<sup>۷</sup>). با توجه اینکه پژوهشگر روابط قدرت را به‌مثابه یک پدیده یا موجود تا حدی ناشناخته تصور می‌کند که نیاز به توصیف ویژگی‌ها آن است، بنابراین، رویکرد پدیدارشناسی موستاکاس (۱۹۹۴) که یک رویکرد توصیفی است، مناسب‌تر است که شامل چهار فرایند عمده است: آماده‌سازی برای جمع‌آوری داده‌ها؛ جمع‌آوری داده‌ها؛ سازمان‌دهی، تحلیل و ترکیب داده‌ها؛ و خلاصه، دلالت‌ها و یافته‌ها.

با توجه به اینکه طرح پژوهش حاضر کاملاً کیفی است، نمونه‌های پژوهش به‌صورت غیر احتمالی و هدفمند از جامعه مورد مطالعه انتخاب می‌شود. در این نوع نمونه‌گیری، پژوهشگر سعی دارد که افراد را چنان انتخاب کند تا هدف تحقیق برآورده شود (بازرگان، ۱۳۸۹). کرسول (۲۰۰۷) معتقد است «طیف محدودی از استراتژی‌های نمونه‌گیری را برای مطالعات پدیدارشناسی یافته‌ام. در این مطالعات باید همه مشارکت‌کنندگان پدیده مورد مطالعه را تجربه کرده باشند. وقتی همه افراد مورد مطالعه، افرادی باشند که باید پدیده مورد مطالعه را تجربه کرده باشند، می‌توان از نمونه‌گیری معیار استفاده کرد» (کرسول، ۲۰۰۷، ص. ۱۲۸). بنابراین روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری معیار است. بر این اساس، دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی در این پژوهش مشارکت داده شدند که معیار تجربه پژوهش تیمی و مشترک، در دسترس بودن و

- 
1. Sokolowski
  2. Creswell
  3. Qualitative Inquiry & Research Design
  4. Hermeneutic phenomenology
  5. Van Manen
  6. Empirical, transcendental, or psychological phenomenology
  7. Moustakas



موافقت با انجام مصاحبه را داشته باشند. همچنین سعی شده است بر اساس معیارهای اشاره شده فوق، حداکثر تنوع بین نمونه‌ها رعایت شود تا بتوان پاسخ‌ها و یافته‌های متفاوت و حاشیه‌ای را نیز دریافت و بررسی نمود و به تحلیل و نتیجه‌گیری عمیق‌تری دست یافت. جدول ۱ ویژگی‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی را که به‌عنوان نمونه‌های این پژوهش انتخاب شده‌اند، نشان می‌دهد.

جدول ۱: ویژگی‌های نمونه‌های پژوهش (دانشجویان و فارغ‌التحصیلان)

جنسیت	مقطع تحصیلی	دوره	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	دانشگاه	تعداد تجربه پژوهش تیمی
آقا	دکتری	روزانه	۶	اقتصاد	اقتصاد	۲۵
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۲	مهندسی برق	فنی مهندسی - پژوهشکده فشارقوی	۳
آقا	دکتری	روزانه	۸	علوم سیاسی	حقوق و علوم سیاسی	۶
آقا	دکتری	روزانه	۷	علوم سیاسی	حقوق و علوم سیاسی	۴
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	زیست‌شناسی	زیست‌شناسی	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	جامعه‌شناسی	علوم اجتماعی	۳
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	علوم کامپیوتر	علوم ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	مهندسی عمران	فنی مهندسی	۲
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	مهندسی شیمی	فنی مهندسی	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۲	مدیریت تکنولوژی	مدیریت	۳
خانم	دکتری	روزانه	۱۲	زبان و ادبیات فارسی	ادبیات و علوم انسانی	۴
خانم	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	مهندسی شیمی	انستیتو نفت	۲
خانم	دکتری	روزانه	۶	برنامه‌ریزی درسی	روانشناسی و علوم تربیتی	۱۵
خانم	دکتری	روزانه	۲	شیمی	شیمی	۲

جنسیت	مقطع تحصیلی	دوره	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	دانشکده	تعداد تجربه پژوهش تیمی
آقا	دکتری	روزانه		زمین‌شناسی	زمین‌شناسی	۲۳
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه		ریاضی محض	علوم ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر	۱۰
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه		مهندسی عمران	فنی مهندسی	۳
خانم	کارشناسی ارشد	شبانه		زیست‌شناسی	زیست‌شناسی	۱
خانم	کارشناسی ارشد	روزانه		زمین‌شناسی	زمین‌شناسی	۵

فارع‌التحصیلان

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، با ۱۹ دانشجوی و فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران (۱۴) دانشجوی و ۵ فارغ‌التحصیل) مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت پذیرفته است که تماماً دانشجویان و فارغ‌التحصیلان تحصیلات تکمیلی هستند؛ زیرا معمولاً داشتن تجربه پژوهش مشترک و تیمی در این سطح از دوران دانشجویی اتفاق می‌افتد. از طرفی سعی شده است با هر دو نوع جنسیت (آقا و خانم)، هر دو دوره (روزانه و شبانه)، تمام گروه‌های درسی و تحصیلی (علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی)، اکثریت سنوات تحصیلی (ترم بالا و ترم پایین) و مهم‌تر از همه، تمام طیف‌های دانشجویی به لحاظ داشتن تجربه پژوهش مشترک (تازه‌کار و باسابقه) مصاحبه انجام شود.

برای تحقق اعتبار پژوهش، اقدامات ذیل انجام شده است:

- مشارکت طولانی‌مدت و پیوسته پژوهشگر در امر پژوهش: پژوهشگر به صورت پیوسته از اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۸ تا شهریورماه ۱۳۹۸ مشغول به گردآوری و تحلیل داده‌ها بوده است.
- پرهیز از نتیجه‌گیری زودهنگام: پژوهشگر ضمن اینکه تجارب و پیش‌فرض‌های خود را کنار گذاشته، در هریک از خرده مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها سعی در نتیجه‌گیری نداشته است.
- بازنگری همکاران پژوهش: به منظور تحلیل داده‌ها و رسیدن به یافته‌ها به صورت مداوم با اساتید یا دوستان متخصص خود به عنوان همکار بحث و گفت‌وگو داشته است.

پژوهشگر برای اعتماد پذیر ساختن یافته‌ها، اقدامات ذیل را انجام داده است:

- فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها را به صورت دقیق توصیف کرده است.
- داده‌ها را به صورت نوشتاری و دیداری نمایش داده است.
- به منظور کدگذاری داده‌ها، پژوهشگر مجدداً به ادبیات پژوهشی مربوط مراجعه کرده است.

پژوهشگر به منظور سازمان‌دهی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تجزیه و تحلیل استیوکی-کولایزی-کین<sup>۱</sup> استفاده کرده است که موسناکاس (۱۹۹۴) به عنوان یکی از روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های خود آن را تعدیل نموده است. بر این اساس، پژوهشگر توصیف‌های متنی و ساختاری فردی، توصیف‌های متنی و ساختاری مرکب، و یک ترکیبی از معانی متنی و ساختاری را به منظور رسیدن به ذات پدیده قدرت در فرایند پژوهش انجام داده است.

### یافته‌های پژوهش

پژوهشگر با استفاده از سؤالات مستقیم و غیرمستقیم، معنا و برداشت دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران از قدرت در تجارب پژوهشی آن‌ها جویا شد. دانشجویان و فارغ‌التحصیلان قدرت را در فرایند پژوهش، مفهومی دانسته‌اند که می‌تواند مثبت، منفی و حتی خنثی، و همچنین می‌تواند هدایت‌گر یا بازدارنده باشد. بر اساس تحلیل مضمون داده‌ها، قدرت در تجارب پژوهشی می‌تواند اخلاق، آزادی عمل، کنترل آشکار، کنترل پنهان، مسئولیت‌ناپذیری، نفوذ، همکاری، حمایت و هدایت معنا شود.

**اخلاق:** آنچه برخی از مصاحبه‌شوندگان در مورد قدرت در تجارب پژوهشی خود درک کرده‌اند، حکایت از روابط اخلاق‌مدارانه برخی از کنشگران در این تجارب بوده است. با توجه تجارب پژوهشی دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، اخلاق شامل مضامین فرعی ذیل است:

(۱) **احترام متقابل استاد به دانشجو:** بر اساس گفته‌های یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش، هنگامی که دانشجو بر اساس احترام به استاد، نام ایشان را در فهرست نویسندگان به عنوان نفر اول نویسندگان قید کرده بود، استاد به گونه‌ای متفاوتی احترام دانشجو را پاسخ گفته بود. این



دانشجو چنین اظهار داشت: «جالب اینجا بود خود استاد اومد و ترتیب اسامی رو عوض کرد و اسم منو اول زد و بعد اسم خود».

**۲) اخلاق‌مداری استاد در انتشار نتایج پژوهش:** در پژوهش‌های دانشگاهی، معمولاً استاد راهنمای پژوهش، نقش رهبر پژوهش‌های دانشجویی بر عهده دارد و توجه او به رعایت اخلاق در انتشار نتایج پژوهش بسیار کلیدی و مهم است. یکی از دانشجویان در این رابطه چنین گفته است: «چیزی که برام جالب بود این بود که برایشون مهم بود که واقعیت‌ها گفته بشه توی مقاله، واقعاً اون چه انجام شد».

**۳) مخالفت استاد با درج نام خود در پژوهش‌های دانشجویی:** اساتیدی وجود دارند که به‌رغم راهنمایی و مشاوره کارهای پژوهشی دانشجویان، حاضر به درج نام خود در مقالات دانشجویان خود نمی‌شوند و حتی در صورت ذکر نام آن‌ها توسط دانشجویان با این کار به شدت مخالفت می‌کنند. یکی از دانشجویان این تجربه را با ذکر نام استاد چنین بازگو کرده است: «یکی از دانشجویان ما که الان استاد دانشگاه شهید بهشتی شدند و می‌تونم اسمشون رو بگم، آقای دکتر X چون هنوز سمتشون به اون درجه‌ای نرسیده که استاد راهنما بشند، استاد مشاورند. ایشون وقتی که مقاله‌ای با دانشجوهاشون می‌نویسه، آقای دکتر نامه‌ای می‌نویسه که من به‌عنوان استاد مشاور کنار ایشون بودم و نمی‌خوام که اسم من با اسم ایشون در این مقاله ذکر بشه و دلیلشون دقیقاً این جمله است که قرار گرفتن اسم من در کنار اسم دانشجو، باعث فساد میشه».

**آزادی عمل:** ماهیت پژوهش‌های مشترک به‌گونه‌ای است که محدودیت‌هایی برای افراد و اعضای تیم پژوهشی ایجاد می‌شود. در پژوهش‌هایی که با همکاری استاد و دانشجو انجام می‌شوند، معمولاً آزادی عمل دانشجویان در پژوهش به شدت تحت تأثیر راهنمایی‌ها و قدرت علمی استاد قرار می‌گیرد. اما دانشجویانی نیز هستند که به‌واسطه قدرت علمی خود به استاد این اطمینان را می‌دهند که توانایی انجام پژوهش حتی به‌صورت مستقل را دارند. بنابراین، آن‌ها احساس آزادی عمل بیشتری در کارهای پژوهشی خود می‌کنند. مصاحبه‌شوندگان آزادی عمل را با مضامین همچون قدرت به‌منزله آزادی عمل، آزادی عمل در انتخاب استاد راهنما و مشاور،

۱. با توجه به عدم اطمینان از رضایت استاد مربوطه، نام ایشان را در این گزارش حذف نمودم.



آزادی عمل در انتخاب موضوع پژوهش، و تعیین ترتیب نویسندگان توسط دانشجو توصیف کردند.

(۱) **قدرت به منزله آزادی عمل:** هنگامی که از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد چه تجربه‌ای از قدرت در پژوهش داشته‌اید یا اینکه قدرت را در تجارب پژوهشی خود چگونه معنا می‌کنید، برخی از آنان، قدرت را به مثابه آزادی عمل در پژوهش معنا کردند. آن‌ها اعتقاد داشتند که با وجود اینکه پژوهش مشترک با اساتید بوده است اما در فرایند پژوهشی خود احساس آزادی عمل می‌کردند. مصاحبه‌شونده‌ای چنین بیان داشت: «من آزادی عمل کامل داشتم. من خودم موضوع رو انتخاب کردم و همش پیشنهاد از سمت من بود، حتی حین انجام پژوهش زیاد مزاحم استاد نشدم و همش خودم کارمو انجام دادم».

یا مصاحبه‌شونده دیگر در پاسخ به این سؤال، قدرت را در تجارب پژوهشی خود چنین تعریف کرد: «من قدرت را برحسب، آزادی داشتن در عمل تعریف و تفسیر می‌کنم. هرچقدر آزادتر باشم و قدرت انتخاب بیشتری داشته باشم. از نظر من قدرت، یعنی این».

(۲) **آزادی عمل در انتخاب استاد راهنما و مشاور:** بسیاری از دانشجویان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، قدرت را این‌گونه تعریف کردند: «در انتخاب استاد راهنما که خودم آزادانه انتخاب کردم و برای مشاور هم من پیشنهاد می‌دادم و استادم می‌گفت خوبه یا نه و همش پیشنهادهای خودم بود».

(۳) **آزادی عمل در انتخاب موضوع پژوهش:** پژوهشگران با انگیزه‌های متفاوتی موضوعات پژوهشی خود را انتخاب می‌کنند و انتظار دارند که در انتخاب آن از آزادی کامل برخوردار باشند. البته انتظار آزادی عمل کامل در انتخاب موضوعات پژوهشی در یک پژوهش مشترک کاملاً انتظار آرمان‌گرایانه‌ای است؛ زیرا استاد راهنما با توجه به تجربه و تدبیر خود و همچنین در نظر گرفتن منافع سازمانی و دانشگاهی، قدرت خود را در آن ایراد می‌نماید و این موضوع بدیهی به نظر می‌رسد. اما به گفته برخی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مشارکت‌کننده در پژوهش، احساس آزادی عمل در انتخاب موضوع پژوهش در این دانشگاه بسیار احساس می‌شود: «ما دانشجویان موضوع را انتخاب می‌کنیم و استادان فوقش می‌گویند به جای روش *Ahp* از روش *cross sorting* استفاده کنید که به‌روزتر باشه».

۴) **تعیین ترتیب نویسندگان توسط دانشجو:** اینکه دانشجو خود بتواند ترتیب نویسندگان را در پژوهش‌هایی که به صورت مشترک با اساتید خود همکاری داشته است، تعیین کند، نشان‌دهنده میزان آزادی عملی است که در آن پژوهش دارد. شواهد گفتاری تأییدکننده این مضمون، در ادامه آمده است: «مقاله برای یک کنفرانس با استادم نوشته بودیم و استاد بهم گفت خودت ترتیب نویسندگان رو انتخاب کن».

**کنترل آشکار:** پژوهشگر ارشد یا استاد در پژوهش‌های مشترک، معمولاً سعی می‌کند به شیوه‌های گوناگون با روش‌های مستقیم و غیرمستقیم، آشکار یا پنهان بر پژوهش اثرگذار باشند و سعی می‌کنند به گونه‌ای عمل کنند که پژوهش در جهت اهداف علمی هدایت شود. قدرت به‌مثابه نیرو، قدرت به‌منزله تحمیل نتایج پایان‌نامه، نگاه بالا به پایین استاد نسبت به دانشجو، هدایت موضوعات پژوهشی در جهت موضوعات مورد توجه مجلات و دانشجو در خدمت استاد در فضای همکاری پژوهشی توصیف‌کننده مفهومی با مضمون کنترل آشکار هستند.

۱) **قدرت به‌مثابه نیرو:** منظور از نیرو در تجارب پژوهشی، فشاری است که افراد، گروه‌ها، و نهادها بر پژوهشگران وارد می‌کنند. از این رو، یکی از مصاحبه‌شوندگان، قدرت را در تجارب پژوهشی خود چنین تعریف و تجربه کرده بود: «به نظر من، ما قدرت را به کار نمی‌بندیم، بلکه مجموعه نیروها رو در یک سیستم اعمال می‌کنیم یا بر ما اعمال میشه. بنابراین همیشه قدرت رو بر اساس این نیروها فهمید».

۲) **قدرت به‌منزله تحمیل نتایج پایان‌نامه:** پژوهشگران می‌توانند در نتایج پژوهش اعمال قدرت کنند، اما با روح علمی و اخلاق پژوهش منافات دارد. تجربه تحمیل شدن نتایج پژوهش بر پژوهشگر جوان، تجربه تلخی است که یکی از دانشجویان بیان داشته است: «کاملاً پایان‌نامه‌مو تحمیل کردند بهم، نتیجه پایان‌نامه‌ام خودم تفسیرشو به چیز دیگه دوست داشتم و با داور هماهنگ بودم اما استاد راهنما اون تفسیر از نتایج رو دوست نداشت اما چون مجبور بودم مقاله بدم و دفاع کنم، چیزی که استادم می‌خواست رو انجام دادم».

۳) **نگاه بالا به پایین استاد نسبت به دانشجو:** در سبک‌های سنتی نظارت و راهنمایی دانشجویان، دانشجو به‌عنوان یک کارآموز باید همواره به فرامین استاد خود توجه کند و دستورات وی را خط به خط اجرا نماید. در این شیوه معمولاً دانشجو احساس نگاه بالا به پایین از سوی استاد خود را دارد که ممکن است برای او ناخوشایند باشد. شاهد گفتاری چنین مدعایی،

اظهارات یکی از دانشجویان است: «برخی از اساتید، از بالا دانشجو را نگاه می‌کنند، طوری که اصلاً دانشجو رو قبول ندارند».

۴) هدایت موضوعات پژوهشی در جهت موضوعات مورد توجه مجلات: برخی از مجلات پژوهشی، با پذیرش مقالاتی با موضوعات یا روش‌شناسی خاص یا رد مقالاتی در حوزه‌های خاص پژوهشی یا رد مقالاتی که از روش‌های خاص پژوهشی استفاده نشده است، بر موضوعات پژوهشی پژوهشگران یا روش‌شناسی آن‌ها اعمال قدرت می‌کنند و آنان را در مسیر مدنظر خود هدایت می‌کنند. دانشجویی تجربه خود را در این زمینه چنین نقل کرده است: «خیلی دوست داشتم که به چیزی بنویسم که به درد مملکت بخوره، ولی خب برای ادامه مسیر علمی تون مقاله می‌خوانین و اینا با پژوهش کاربردی به دست نیامد و چون مجلات ما معمولاً پژوهش کاربردی رو قبول نمی‌کنند، شما در این بین گیر می‌افتید و برای انتخاب موضوع باید برید سمت پژوهش‌های دانشگاهی».

۵) دانشجو در خدمت استاد: بیشتر پژوهش‌های دانشگاهی بااهمت یک یا چند دانشجو که ممکن است در کنار یک یا چند استاد باشند، انجام می‌شوند. این فضای همکاری یک فضای برد برد است؛ زیرا دانشجو در این فضا، پژوهشگری را یاد می‌گیرد و به مرز پختگی نزدیک می‌شود، استاد با توجه محدودیت‌های زمانی خود، پژوهشی را راهنمایی و هدایت می‌کند و دانشگاه از این فعالیت‌های پژوهشی، منافع مالی و علمی خود را خواهد برد. اما چه می‌شود که یک دانشجو احساس می‌کند او در خدمت استاد خود و برای پیشبرد اهداف او است. برای روشن شدن آن، باید به این شاهد گفتاری توجه نمود: «در واقع اصلاً دانشگاه ساخته شده یکسری کارگر بیاند برای اساتید کار کنند و اونا همین‌طور برند بالا».

**کنترل پنهان:** عاملان قدرت در برخی از موارد از شیوه‌هایی برای کنترل و اعمال قدرت بر هدف‌های خود بهره می‌برند که برای آنان یا شاهدانشان مشهود و ملموس نیست. این شیوه‌های نمادین، معمولاً از طریق فرهنگ و عرف، اعمال قدرت را بر هدف‌ها درونی می‌کند، به گونه‌ای که بدون کمترین هزینه‌ای و به صورت نامحسوس، هدف‌های قدرت تابع اوامر عاملان خواهند شد یا بدون اینکه امری بر آنان صادر شوند، خود مشتاقانه درصدد خواسته‌ها و اهداف عامل گام برمی‌دارند. مضامین فرعی کنترل پنهان شامل:

۱) نیاز دانشجو به نام استاد برای چاپ مقاله خود: دانشجویان این تصور را دارند که علی‌رغم انجام پژوهش باکیفیت، برای پذیرش و چاپ مقاله خود در مجلات علمی-پژوهشی نیاز دارند که نام یکی از اساتید را در فهرست نویسندگان مقاله قرار دهند؛ زیرا با این کار به مقاله خود اعتبار می‌بخشند و پذیرش و چاپ مقاله آن‌ها تسهیل می‌گردد. شاهد گفتاری چنین مضمونی در ادامه بیان شده است: «یک فرهنگ یا یک روابط استاد-دانشجویی نانوخته هست که اسم استاد برای چاپ شدن در یک مجله برای دانشجو لازمه، این قانون نانوخته چه اتفاقی می‌افتد باعث میشه دانشجو به صورت ناخودآگاه برای مقاله به استاد نیاز پیدا کنه».

۲) عدم توانایی دانشجو در ارائه یک درخواست ساده از استاد: پژوهش‌های مشترک استاد-دانشجویی متضمن رابطه گفتاری و کرداری قوی بین آنان است. در این رابطه، استاد و دانشجو از یکدیگر درخواست‌هایی در جهت پیشبرد پژوهش یا درخواست‌هایی با توجه به برقراری رابطه عاطفی و حرفه‌ای ممکن است، داشته باشند. درخواست کردن برای دانشجو و یا پذیرش آن از سوی استاد برای دانشجو ممکن است به آسانی انجام نگیرد. البته این موضوع به عواملی از جمله شخصیت استاد و دانشجو و نوع رابطه آنان بستگی دارد. از این رو، یکی از دانشجویان به عنوان مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر، چنین نقل کرده است: «هم‌زمان که درگیر پروپوزالم بودم، داشتم به مقاله با استاد برای دانشنامه می‌نوشتیم. از طرف دانشنامه بهم می‌گفتند که اینو ویرایش کنید و واقعاً فرصت این کار رو نداشتم اما نمی‌تونستم به استادم بگم که من درگیرم و حتی خودشون هم به عنوان استاد راهنما اینو می‌دونستم اما نتونستم بهشون بگم».

۳) ترس از استاد: در پژوهش‌های مشترک با همکاری استاد-دانشجو، معمولاً دانشجو مشارکت و همکاری حداکثری دارد. برخی از دانشجویان با توجه به چنین میزانی از همکاری در پژوهش توقع دارند نقش مهمی را در تصمیم‌گیری‌های آن پژوهش داشته باشند؛ زیرا برخی از آنان، آن پژوهش را متعلق به خود می‌نامند و دوست دارند، خود، ترتیب نویسندگان را تعیین نمایند. اما با توجه بالادست بودن استاد و پایین دست بودن دانشجو، امکان چنین کاری به صورت مشهود و نامشهود به عهده استاد است و دانشجو ترس آن را دارد که در صورت تعیین ترتیب نویسندگان، استاد با او برخورد کند یا امتیازی را از او بگیرد. دانشجویی در این رابطه می‌گفت: «من حتی مقالاتی که مشارکتی با استاد کار می‌کنم بدون اسم می‌فرستم پیششون و می‌خوام



بینم خودشون کدوم اسم رو اول می‌زنند و آگه خودم این کار بکنم که اسم اول رو خودم بزنم ممکنه بهشون بربخوره».

**۴) ترس از پیامدها:** گروه‌های آموزشی تعیین‌کننده بسیاری از تصمیمات آموزشی و پژوهشی برای اساتید و دانشجویان هستند. از این رو، سیاست‌هایی برای توسعه آموزشی و پژوهشی گروه اتخاذ می‌کنند و اساتید و دانشجویان ملزم به اجرای آن‌ها هستند. اما در برخی موارد، این تصمیمات جزئی ممکن است با منافع دانشجو متعارض باشد و به مذاق او خوش نیاید و یا حتی او این تصمیمات را غیرقانونی و زورگویانه تصور کند و درصدد مقاومت با تصمیمات گروه برآید. اما دانشجو تصور می‌کند که در صورت مقاومت با تصمیمات و خواست گروه، ممکن است هزینه‌هایی از سوی گروه برای او داشته باشد و این موضوع یک بازدارندگی برای مقاومت کردن برای او محسوب می‌شود. شواهد گفتاری ذیل، تأییدکننده این مضمون است: «بعلاً ممکنه مسیرمون به این دانشگاه بخوره، یعنی به عواقبش فکر می‌کنیم که شاید کارمون دوباره زیر دست اینا بیفته و ممکنه تلافی کنند از همون موضع قدرتی که دارند، به‌رحال قدرت دست ایناست دیگه و دست من دانشجو نیست».

**۵) قانون نانوشته عدم انتخاب استاد راهنما از خارج از گروه:** دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران به‌عنوان مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر معتقدند که بر اساس آیین‌نامه حداقل باید یکی از اساتید راهنمای پایان‌نامه یا رساله از اساتید این دانشگاه باشند اما به‌صورت غیرقابل درکی این‌گونه بر آن‌ها القاء شده است که نمی‌توانند که استاد راهنمای خود را حتی از خارج از گروه انتخاب نمایند و این قدرت ضمنی باعث تحت‌فشار قرار دادن انتخاب‌های آنان شده است. دانشجویی در این ارتباط چنین نقل کرده است: «قانون نانوشته‌ای داریم که استاد راهنما رو نمی‌تونید خارج از گروه بیاری».

**۶) قانون نانوشته تعیین استاد مشاور توسط گروه:** در برخی از گروه‌های آموزشی، انتخاب استاد مشاور را به‌طورکلی در انحصار خود درآورده‌اند و چنین حقی را برای دانشجویان قائل نیستند. شاهد چنین مدعایی، اظهارات یکی از دانشجویان است: «در مقطع دکتری، استاد مشاور یکی خودم پیشنهاد دادم و گروه در جلسه استاد مشاور رو پذیرفتند اما برای دوره ارشد که نقش نداشتم و گروه انتخاب کرد، قاعده در گروه ما اینکه مشاورا باید با نظر گروه تعیین بشه. اما نمی‌دونم چه کسی این قاعده رو تعیین کرده».

**مسئولیت‌ناپذیری:** مسئولیت انجام پژوهش، حسب جایگاه‌های مختلف در آن متفاوت است و تمام اعضای تیم پژوهشی باید در آن به‌نوعی درگیر باشند و مسئولیت‌های خود را به‌نوعی انجام دهند. نوع و میزان مسئولیت استاد راهنما و دانشجو با نوع و میزان مسئولیت‌های استاد مشاور یا داور آن پژوهش متفاوت خواهد بود. اما به دلایل مختلف، هریک از اعضا، ممکن است به نحو احسن مسئولیت خود را انجام نداده و فشار کاری بیشتری را بر دوش دیگری بگذارند. عدم مسئولیت‌پذیری دانشجو و استاد، احساس تنهایی در پایان‌نامه، و رها بودن در دریای پایان‌نامه به‌منزله فقدان قدرت، مضامینی هستند که مسئولیت‌ناپذیری پژوهشگران را توصیف می‌کنند.

**(۱) عدم مسئولیت‌پذیری دانشجو و استاد:** برخی از دانشجویان و اساتید درگیر در پژوهش، بر اساس ویژگی‌های شخصیتی خود، اهداف و انگیزه‌های شخصی یا فشارهای محیطی، از مسئولیتی که در پژوهش بر عهده آن‌ها گذاشته شده است، شانه خالی می‌کنند و سعی دارند با تحمیل آن بر همکار پژوهشی دیگر به راحت‌طلبی خود ادامه دهند. یکی از مصاحبه‌شوندگان، مسئولیت‌ناپذیری را یک موضوع اپیدمیک تجربه کرده که به‌صورت الگو در حال همه‌گیر شدن است. وی معتقد است: «نه فقط استاد، همه‌مون اینجوری هستیم، یه اسمی رومون هست و بر اساس اون اسم یه مسئولیت‌هایی داریم اما هیچکی این مسئولیت‌ها رو انجام نمی‌ده».

**(۲) احساس تنهایی در پایان‌نامه:** عدم حس مسئولیت‌پذیری از سوی استاد راهنما و مشاور در پایان‌نامه و عدم همکاری آنان در پایان‌نامه‌های دانشجویان باعث ایجاد حس تنهایی و رهاشدگی آنان در فرایند پایان‌نامه خواهد شد. برخی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این احساس تنهایی را از شروع این فرایند تا پایان آن تجربه کرده‌اند. در این ارتباط، یکی از دانشجویان چنین نقل کرده است: «اینکه موقعی که شما کار رو شروع می‌کنی خودتی خودت، تنها هستی».

**(۳) رها بودن در دریای پایان‌نامه:** از یکی از فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران، در مورد تجربه قدرت در فرایند پژوهش پرسیدم. وی از قدرت ظاهری خود و از بی‌قدرتی باطنی خود سخن می‌گفت. او معتقد بود با وجود اینکه استاد راهنما همه کار رو به وی تفویض کرده بود و این عمل در ظاهر به معنای قدرت او بود اما در حقیقت نشان از بی‌قدرتی او داشت؛ زیرا نمی‌توانست استاد را مجاب به همکاری نماید و او در دریای پایان‌نامه داشت دست‌وپا می‌زد. او اظهار داشت: «مشکل اصلی ما در پایان‌نامه این بود که این قدرته وجود نداشت یعنی خیلی رها بودیم و هرچی

ما می‌گفتیم استاد می‌گفت باشه و تا حدودی هم تخصص کافی را نداشت و تا حدودی بی‌خیال بود. مثل اینکه در یک استخر ما رو رها کرده باشند یعنی خودت موضوع رو پیدا کن، خودت راه تو پیدا کن، خود گیر کن و خودت دریا، مثل اینکه تو دریا داشتی دست و پا می‌زدی».

**نفوذ:** برخی از افراد در جهت رسیدن به اهداف یا خواسته‌های خود سعی می‌کنند در دیگران نفوذ کرده و آنان را مجاب کنند که در خدمت‌شان درآیند و از این طریق به اهداف خود برسند. بنابراین، قدرت در این معنا، بسیار مهم و برجسته است؛ زیرا می‌تواند مثبت یا بسیار خطرناک باشد. یکی از دانشجویان، از وجه نامطلوب نفوذ برای پژوهشگر نقل می‌کرد. وی قدرت را در تجارب پژوهشی خود نفوذ تعریف کرده و از تأثیرگذاری دیگران در وی سخن گفته است: «قدرت در پژوهش، یک نفوذی بود که استاد راهنمای من در من داشت و نفوذی که همکاری من در نهادهای دانشگاهی یا خارج از دانشگاه داشتند و این موضوع باعث شده که اونا همیشه نسبت به من دست بالا رو داشته باشند».

**همکاری:** پژوهش چه فردی و چه تیمی نیاز به مشارکت و همکاری دیگران برای به سرانجام رسیدن آن دارد. اما در پژوهش‌های مشترک از جمله پایان‌نامه یا رساله این نیاز، اخلاقی و حیاتی است و در صورت محقق شدن این مهم، پژوهش از کیفیت قابل توجهی برخوردار خواهد بود. بنابراین، نیاز است که تمامی اعضای تیم پژوهشی مسئولیت جمعی داشته و مشارکت و همکاری خود را از ابتدا تا انتهای انجام پژوهش حفظ کنند. از این رو قدرت به معنای همکاری، مفهومی مثبت از قدرت را به تصویر می‌کشد. مضامین فرعی همکاری شامل:

(۱) **قدرت به‌مثابه همکاری:** برداشت یکی از دانشجویان از مفهوم قدرت در تجارب پژوهشی خود با مفهوم همکاری ارتباط داشت. تجارب پژوهشی وی حکایت از همکاری عمیق اساتید با دانشجویان داشت. این دانشجو که در هنگام انجام مصاحبه، نیز در آزمایشگاه برق مشتاقانه مشغول به انجام پژوهش بود، تجارب پژوهشی خود را بسیار مطلوب ارزشیابی می‌کرد. او می‌گفت: «حقیقتاً کارهایی که ما تا الان کردیم و انجام می‌دیم بیشتر استاد و دانشجو کنار هم بودیم».

(۲) **قدرت و مشارکت برابر در فرایند پژوهش:** در پژوهش‌های همکارانه، پژوهش در محور و هسته فعالیت‌ها قرار دارند و حول این محور به فعالیت می‌پردازند. آنچه در اینجا اهمیت دارد کیفیت بالای پژوهش است و نه جایگاه‌های افراد. بنابراین، در این شیوه، همه اعضا از قدرت

برابری برخوردارند و سعی می‌کنند میزان مشارکت خود در پژوهش را بالا ببرند. این شیوه معمولاً در پژوهش‌هایی که چندین دانشجو به‌عنوان دوست و همکار با یکدیگر انجام می‌دهند، معمول است؛ زیرا تفاوت‌های نهادی بین آن‌ها به حداقل رسیده و تنها می‌توانند به لحاظ علمی کمی باهم متفاوت باشند. بنابراین، از قدرت تقریباً برابری در انجام پژوهش برخوردار هستند. این معنا از قدرت در پژوهش، توسط برخی از مصاحبه‌شوندگان نقل شده است: «در پژوهش‌هایی که با دانشجویها انجام دادم، مشارکت‌های اعضای تیم پژوهشی خوب بوده، خوب با دانشجو راحتیم و اون بده-بستان‌ها و ارتباط گرفتن‌ها هم راحت‌تر اتفاق می‌افته».

**۳) مشارکت و رعایت اخلاق حرفه‌ای استاد:** یکی از نشانگرهای روحیه همکاری در پژوهش‌های مشترک، مشارکت و رعایت اخلاق حرفه‌ای است. رعایت کردن این مهم برای اساتید، با توجه به مشکلات ساختاری، حرفه‌ای و شخصی کار بسیار دشواری است. اما دانشجویانی بودند که تجربه کار کردن با این اساتید را داشته‌اند و از این تجربه همکاری می‌گفتند: «در این پژوهش‌ها، مرحله به مرحله کار برای استاد می‌بردم و او می‌خوند و اعلام نظر می‌کرد و وقت مناسبی را برای کار برای مطالعه و راهنمایی اختصاص می‌داد».

**۴) مشورت از اساتید گروه در فرایند پایان‌نامه:** در فضایی که اساتید راهنما و مشاور به دلیل مشغله یا عدم تخصص وقت مناسبی را برای پایان‌نامه اختصاص نمی‌دهند، همکاری دیگر اساتید گروه، نشان از روحیه همکاری اساتید و کلیت گروه دارد و همچنین نشان می‌دهد که رابطه اعضای هیئت علمی با یکدیگر و با دانشجویان اساتید دیگر به اندازه‌ای مناسب است که از مشورت دادن به دانشجویان دیگر استقبال می‌کنند. یکی از دانشجویان دکتری چنین تجربه‌ای را نقل کرده است: «در گروه ما این‌گونه نیست که برای کمک به کار باید حتماً استاد مشاور یا راهنمای کار باشید و من می‌تونم از ایشون هرچند استاد مشاورم نباشند، کمک بگیرم. من در موضوع رساله خود از استادان گروه که در رساله‌ام نقشی ندارند، ساعت‌ها مشورت گرفتم».

**۵) مشارکت بیش از انتظار استاد:** برخی از اساتید، با توجه شرایط حرفه‌ای و ویژگی‌های فردی خود مشارکت بیشتر و فراتر از انتظاری دارند. تجربه‌ای از یک دانشجو در ارتباط با این مضمون در نوشتار ذیل آمده است: «استاد از من خواست که مقاله رو بنویسم و من این کار رو کردم، وقتی مقاله رو بهشون دادم تمام اصلاحات رو انجام دادند و حتی به خودم هم اشکالات

رو می‌گفتند و حتی می‌تونم بگم که اصل کار رو خودشون انجام دادند و تمام اشتباهات رو اصلاح کردند».

۶) استفاده از تمام اساتید گروه برای مشاوره و داوری: در برخی از گروه‌ها، پایان‌نامه‌ها توسط تعداد محدود و مشخصی از اساتید، راهنمایی، مشاوره یا داوری می‌شوند اما در برخی از گروه‌ها با توجه به درک نیاز آیین‌نامه‌ای همه اساتید به این امتیاز، پایان‌نامه‌ها توسط گروه مدیریت می‌شوند که تمامی اساتید گروه، نقش فعالی در آن‌ها داشته باشند. شاهد گفتاری تأییدکننده این مضمون در ادامه آمده است: «قاعدۀ توی گروه ما اینجوریه که مدیر گروه یه جور ی پخش می‌کنه که همه اساتید در پایان‌نامه‌ها مشارکت داشته باشند».

۷) مشخص کردن شرح وظایف در آغاز پژوهش: در پژوهش‌های مشترک و تیمی که توسط دانشجویان انجام می‌شوند، به دلیل توازن قدرت، شرایط برای همکاری مساعدتر است. از این رو معمولاً دانشجویان برای رسیدن به توافق دوستانه با یکدیگر، وظایف پژوهشی را در ابتدا مشخص می‌سازند و در این راستا کمتر با مشکلات و اختلافات بین فردی مواجه خواهند شدند. یکی از دانشجویان، این تجربه را با پژوهشگر به اشتراک گذاشت: «دقیقاً به خاطر اینکه از اول برنامه، قرارداد شده، شرح وظایف مشخص شده بود و با مشکل برخوردیم».

حمایت و هدایت: یکی از معانی مهم قدرت که دانشجویان نیز به آن اشاره و تأکید داشتند، سبک حمایت‌گرایانه و هدایتی پژوهشگر ارشد نسبت به اعضای تیم پژوهش است. قدرت به‌مثابه حمایت، نقش هدایتی استاد راهنما، هدایت پژوهشگر توسط پژوهشگر ارشد با قدرت علمی خود، احترام، اعتماد و مشارکت استاد عامل مشارکت دانشجویان، و دوستی، تفاهم، تعامل و درک متقابل عامل مشارکت متوازن، توصیف‌کننده قدرت به معنای حمایت و هدایت هستند.

۱) قدرت به‌مثابه حمایت: یکی از سبک‌های نظارت و راهنمایی پژوهشی، حمایت معنوی ناظران پژوهشی از پژوهشگران جوان است. ناظران باید بتوانند به پژوهشگران انگیزه دهند، انگیزه‌شان را حفظ و توسعه دهند، در دسترس آنان باشند و در صورتی که در روند علمی، فنی یا اداری کار با مانع برخورد کردند از آنان حمایت کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان این تجربه را با مصاحبه‌گر در میان گذاشت: «من از اولی که شروع کردم به پایان‌نامه هرزمانی که لازم بود استادم در دسترس بود یعنی اینجوری نبود که من دنبالش بگردم حالا می‌بخوام وقت بگیرم و هر وقت خواستم در دسترس بودند که سؤال‌های منو جواب بدن یا اگه مشکل برخوردم حالا چه مشکل

مالی بوده مثلاً یک دستگاهی خراب شده نیاز به تعمیر داشته، ماده نبوده، نیاز به خرید داشته، اینها همیشه سریع با استاد مطرح می‌کردم و استاد طبق گزنتی که داشته این کار رو برام انجام داده حتی آگه من می‌گفتم گروه و اینها، می‌گفت نه، این پول مال دانشجویست و باید برای دانشجوی خرج بشه».

**۲) نقش هدایتی استاد راهنما:** شاید مهم‌ترین نقش استاد راهنما، همان‌گونه از عنوانش پیداست، نقش هدایتی او باشد. یکی از دانشجویان به‌عنوان مصاحبه‌شوندگان پژوهش، چنین تجربه‌ای را داشته است: «ایشون دقیقاً به‌عنوان راهنما و نقش دهنده من هستند و نه اینکه به من بگنند این کار رو بکن و این کار رو نکن».

**۳) هدایت پژوهشگر توسط پژوهشگر ارشد:** اینکه زیردست با پذیرفتن قدرت علمی بالادست خود هدایت‌شونده او باشد، یکی از موارد مطلوب اعمال قدرت است که بیشتر در محیط‌های علمی دیده می‌شود. در این صورت، پژوهشگران به‌عنوان زیردست پژوهشی مطیع اوامر پژوهشگر ارشد خواهند شد؛ زیرا قدرت علمی او را پذیرفته‌اند. آنچه در ادامه می‌خوانید، تجربه یکی از دانشجویان در این ارتباط است: «من با یک فردی پژوهش انجام دادم که به لحاظ علمی قدرتش خیلی از من بالاتر بود، در حقیقت ما داشتیم پژوهش مشترک انجام می‌دادیم، ایشون نه قدرت سازمانی بر من داشت و نه قدرت مالی؛ چون اصلاً پژوهش در مورد یک موضوع غیرمالی بود، کاملاً مساوی بودیم. تنها چیزی که برتری بر من داشت قدرت علمی و سابقه پژوهشی ایشون نسبت به من بود و با استفاده از این قدرت منو به راحتی هدایت می‌کرد».

**۴) احترام، اعتماد و مشارکت استاد:** در شیوه‌های همکاری در پژوهش، روابط قدرت دستوری و کنترلی نخواهد بود. در مقابل به‌منظور تحریک همکاری سایر اعضای تیم پژوهشی باید به آنان اعتماد کرد و به آنان احترام گذاشت. در این صورت، زمینه همکاری‌شان مهیا خواهد شد. یکی از دانشجویان از تجربه همکاری خود با یکی از اساتید خود سخن گفته است: «پژوهش دیگه‌ای که انجام دادیم با استادی که به نظرم خیلی باتجربه بود، خیلی پیگیر بود و قدم‌به‌قدم با ما می‌آمد و سعی می‌کرد از من یاد بگیره و چیزی هم که بود، این بود که به من اعتماد داشت».

**۵) دوستی، تفاهم، تعامل و درک متقابل:** برقراری رابطه دوستانه در پژوهش، انگیزه را برای انجام پژوهش بیشتر خواهد کرد. چنانچه پژوهشگران باید یکدیگر تعامل داشته باشد و مشکلات و روحیات همدیگر را درک کنند، راحت‌تر می‌توانند انجام پژوهش را به جلو سوق

دهند. شاهد گفتاری ذیل در جهت تأیید این مضمون است: «تصمیم گرفتیم که یک کار پژوهشی انجام بدیم که یک گروه سه یا چهار نفره تشکیل شد که چون حالا با اخلاق و روش هم آشنا بودیم و تقریباً همه هرچی در توان داشتند، گذاشتند و هیچ وقت با مشکل نخوردیم که یکی بنحواد بیچونه یا بی انگیزه باشه، وسط کار ول کنه بره تا حالا اینجوری نبوده. این کار کاملاً تفاهمی و تعاملی و همراه با درک متقابل بود».

مضامین اصلی و فرعی که نشان دهنده درک، برداشت و تجربه زیسته دانشجویان و فارغ التحصیلان از معنا و مفهوم قدرت در فرایند پژوهش را نشان می دهد، در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مضامین اصلی و فرعی معانی قدرت

مضمون اصلی	مضامین فرعی
اخلاق	احترام متقابل استاد به دانشجو در ترتیب نویسندگان اخلاق مداری استاد در انتشار نتایج پژوهش مخالفت استاد با درج نام خود در پژوهش های دانشجو
آزادی عمل	قدرت به منزله آزادی عمل آزادی عمل در انتخاب استاد راهنما و مشاور آزادی عمل در انتخاب موضوع پژوهش
کنترل آشکار	تعیین ترتیب نویسندگان توسط دانشجو قدرت به مثابه نیرو قدرت به منزله تحمیل نتایج پایان نامه نگاه بالا به پایین استاد نسبت به دانشجو
کنترل پنهان	هدایت موضوعات پژوهشی در جهت موضوعات مورد توجه مجلات دانشجو در خدمت استاد نیاز دانشجو به نام استاد برای چاپ مقاله خود عدم توانایی دانشجو در ارائه یک درخواست ساده از استاد
مسئولیت ناپذیری	ترس از استاد ترس از پیامدها قانون نانوشته عدم انتخاب استاد راهنما از خارج از گروه قانون نانوشته تعیین استاد مشاور توسط گروه عدم مسئولیت پذیری دانشجو و استاد احساس تنهایی در پایان نامه

مضمون اصلی	مضامین فرعی
رها بودن در دریای پایان‌نامه	
نفوذ	قدرت به‌منزله نفوذ و تأثیرگذاری
همکاری	قدرت به‌مثابه همکاری
	قدرت و مشارکت برابر در فرایند پژوهش
	مشارکت و رعایت اخلاق حرفه‌ای استاد
	مشورت از اساتید گروه در فرایند پایان‌نامه
	مشارکت بیش از انتظار استاد
	استفاده از تمام اساتید گروه برای مشاوره و داوری
	مشخص کردن شرح وظایف در آغاز پژوهش
حمایت و هدایت	قدرت به‌مثابه حمایت
	نقش هدایتی استاد راهنما
	هدایت پژوهشگر توسط پژوهشگر ارشد
	احترام، اعتماد و مشارکت استاد
	دوستی، تفاهم، تعامل و درک متقابل

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، درک معانی قدرت در فرایند پژوهش بر اساس تجارب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، اخلاق، آزادی عمل، همکاری و حمایت و هدایت به‌عنوان معانی و شکل‌های مثبت، کنترل آشکار، کنترل پنهان و مسئولیت‌ناپذیری به‌عنوان معانی و شکل‌های منفی و نفوذ به‌عنوان شکل‌ها و معانی خنثی قدرت در پژوهش شناسایی شدند. رعایت اخلاق در فرایند پژوهش و احترام به‌حقوق دیگران از جمله همکاران پژوهشی، به‌عنوان یک اصل در فرایند پژوهش پذیرفته شده است. اما برخی از اساتید و ناظران پژوهشی این اصول را آنچه در خود نهادینه کرده‌اند که به یک سبک و رویه نظارتی مبدل شده است. آنان با وجود فشارهای ساختاری برای عمل به ضد ارزش‌ها، همچنان بر رعایت ارزش‌های انسانی تأکید دارند. چنانچه بر تعداد این عاملیت‌ها افزوده شود، آنان می‌توانند ساختارهای معیوب یا حتی فاسد را در جهت مثبت متحول سازند. این تأثیرگذاری عاملیت بر ساختار، روی دیگر سکه‌ای روابط متقابل عاملیت و ساختار نظریه ساختاربندی‌گیدنز است (ریتزر، ۱۳۹۰). این‌گونه از اساتید و ناظران پژوهشی با بهره‌گیری از ویژگی فردی و قدرت



مرجعیت توانسته و می‌تواند بر قلب‌های دانشجویان و نظارت شوندگان خود نفوذ کنند و زمینه‌ساز تعهد آنان به انجام فرامین و توصیه‌های پژوهشی شوند؛ زیرا در این حالت، آنان به لحاظ نگرشی و رفتاری و با رضایت کامل از ناظر خود پیروی می‌کنند. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های ترک‌زاده و معینی شهرکی (۱۳۹۱) همسوست. آنان اخلاق را به‌عنوان یکی از منابع قدرت معرفی کردند. به اعتقاد آنان، این نوع قدرت، مربوط به ویژگی‌هایی نظیر تقوا و پرهیزگاری، رفق و مدارا، نیکی و احسان، و سعه‌صدر است (ترک‌زاده و معینی شهرکی، ۱۳۹۱). بر اساس یافته‌های پژوهش، احترام متقابل استاد به دانشجو در ترتیب نویسندگان، یکی از مصادیق اخلاق شناسایی شده است. انتخاب دانشجو به‌عنوان نویسنده اول پژوهش خود و عدم سوءاستفاده از قدرت، نشان از اخلاق‌مداری استاد دارد. به این موضوع می‌توان از دو زاویه به‌عنوان اصول اخلاقی در پژوهش توجه کرد: رعایت عدالت در پژوهش (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۱) و احترام متقابل یا احترام به فرد (امین‌خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۱؛ فرهود، ۱۳۸۹؛ رزینک<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، به نقل از صفایی موحد، ۱۳۹۶). به‌عبارت‌دیگر، استاد ممکن است بر اساس عدالت یا به دلیل اصل احترام متقابل، ترتیب نویسندگان در پژوهش را در اختیار دانشجو قرار دهد.

داشتن حق انتخاب و آزادی در انجام فرایندهای پژوهشی، احساسی بود که برخی از دانشجویان داشتند و از آن به‌عنوان قدرت به‌مثابه آزادی عمل تفسیر شده است؛ زیرا باعث می‌شود دانشجویان به بالادست خود یعنی استاد وابسته نباشند یا وابستگی کمتری داشته باشند. از آنجایی که بر اساس نظریه وابستگی قدرت-امرسون، وابستگی با قدرت رابطه عکس دارد (فورد و جانسون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸)، در نتیجه می‌توان دریافت که عدم وابستگی با قدرت رابطه مستقیم دارد. به‌عبارت‌دیگر، هرچه فرد احساس آزادی بیشتری داشته باشد، از قدرت بیشتری نیز برخوردار خواهد بود. بنابراین، آزادی عملی که برخی از دانشجویان در فرایند پژوهش احساس می‌کردند، ممکن است به دلیل قدرت تخصصی، خود راهبری و یادگیری خودتنظیم شونده آنان نسبت به دیگر هم‌تایان خود باشد که باعث شده است اساتیدشان به آنان اعتماد کنند و به آنان در فرایند پژوهش آزادی عمل بیشتری دهند. البته، همان‌طور که گتفیلد<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) بدان اشاره کرده است سبک آزادانه در نظارت پژوهشی عمدتاً در آغاز فرایند پژوهش و در مرحله انتخاب موضوع به

- 
1. Resnik
  2. Ford & Johnson
  3. Gatfield

کار می‌رود و تعمیم آن به تمام مراحل پژوهش، ممکن است بسیاری از دانشجویان و نظارت شوندگان را سردرگم و ناامید سازد.

بر اساس تجربه زیسته دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، کنترل آشکار یکی از معانی قدرت شناخته شده است. اعمال قدرت همراه با ایجاد محدودیت و فشار از جانب عاملان قدرت بر دانشجویان و فارغ‌التحصیلان به گونه‌ای بوده است که این محدودیت‌ها برای آنان کاملاً آشکار و محسوس بوده است. بر این اساس برخی از اساتید سعی می‌کنند از تمام پایگاه‌ها، منابع و ابزارهای قدرت خود به شکل اجباری بهره‌گیرند و سیاست‌های پژوهشی خود را اعمال کنند. اما، با وجود روابط قدرت نامتقارن استاد و دانشجو، ممکن است بهره‌گیری از چنین سیاستی پرخطر باشد و تحقق آن همواره ممکن نباشد؛ زیرا دانشجویان به عنوان هدف و مخاطب قدرت او، ممکن است قدرت او را مشروع ارزشیابی نکنند و اقتدار وی را غیرمنطقی تلقی کرده و درصدد مقاومت، مخالفت، اعتراض و حتی انحراف سیاست‌های پژوهشی برآیند. حتی در صورت پذیرش از او نیز، ممکن است اطاعت صرفاً جنبه رفتاری داشته باشد و نگرش آنان تغییر نکرده باشد. در موارد وخیم‌تر، ممکن است دانشجویان احساس انقیاد و بی‌قدرتی داشته باشند و این موضوع بر انگیزه، علاقه، اعتماد به نفس و عزت نفس آنان اثر منفی دارند. یکی از عواملی که ممکن است، برخی از اساتید چنین رویکردی را در پژوهش داشته باشند، فشارهایی است خود تحمل می‌کنند که آگاهانه یا به طور ناخودآگاه این فشار را به دانشجویان خود تفویض می‌نمایند. فشارهای ارتقاء یا فشار زمانی تکمیل فرایند پژوهش از جمله این‌هاست. این بخش از یافته‌های پژوهش، با پژوهش لوکس<sup>۱</sup> همسوست. وی کنترل آشکار را یکی از ابعاد سه‌گانه قدرت می‌داند (بس و دی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر قدرت به‌منابه نیرو، یکی از مصادیق کنترل آشکار تشخیص داده شده است که این معنا از قدرت با دیدگاه مکانیک (۱۹۶۲) مطابقت دارد.

کنترل پنهان به عنوان یکی از معانی قدرت در فرایند پژوهش، ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارد. عواملی که به صورت نمادین، نامحسوس، ناخودآگاه، نامرئی و شبکه‌ای باعث شوند که اجتماعی و شرطی شدن دانشجویان و نظارت شوندگان، قدرت بر آنان اعمال گردد.

---

1 . Lukes

2 . Bess, J. L. & Dee

این شکل از قدرت متأثر و سودمند از آداب و رسوم، عرف و هنجارها و ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی است. ارزش‌هایی از جمله قدیسیت استاد در پیشگاه برخی افراد جامعه پیش برنده برخی از خواسته‌های نامقبولی است که حتی خود استاد نیز ممکن است اصراری بر آن نداشته باشد. همچنین، تاب‌آوری بالا در برابر فشارهای قدرت نامشروع و باورهای اشتباه رایج (رشیدی، ۱۳۹۷) مانند بی‌نتیجه بودن اعتراض یا اجتناب‌ناپذیری نیز در رخداد چنین پدیده‌ای تأثیرگذارند. این شکل از اعمال قدرت نیز اگر در جهت مطلوب هدایت نشود، ممکن است منتج به احساس انقیاد و بی‌قدرتی دانشجویان و به تدریج خاموش شدن این چشمه جوشان آموزش عالی شود. هنگامی که آنان پژوهش را با میلی انجام دهند، انتظار کیفیت را نباید داشته باشیم و انتظار بی‌اخلاقی در انجام و نگارش آن نیز دور از ذهن نیست.

رها شدن دانشجو در دریای پایان‌نامه توسط استاد راهنما، یکی از مضامین نشان‌دهنده مسئولیت‌ناپذیری است. نظارت و راهنمایی یک مسئولیت رسمی و قانونی است که به‌طور مستقیم بر عهده استاد راهنمای دانشجو قرار داده شده است. هنگامی استاد راهنما، دانشجوی تحت راهنمایی خود را به حال خود رها می‌کند و مسئولیت خود را انجام نمی‌دهد، مطمئناً کیفیت پژوهش تنزل می‌یابد؛ زیرا دانشجویان به‌ویژه دانشجویان کارشناسی ارشد از دانش، تجربه و مهارت کافی برخوردار نیستند. بر اساس یافته‌های پژوهش گودیر و همکاران (۱۹۹۲)، رها کردن نظارت در یکی از هشت گروه سوء رفتارها در نظارت و راهنمایی دسته‌بندی می‌شود. البته باید دقت کرد که برخی از دانشجویان به دلیل عدم گزارش عملکرد به استاد راهنما یا گره خوردن و پیچیده شدن فرایند انجام پایان‌نامه خود حاضر به ملاقات با استاد راهنمای خود نیستند یا از پیگیری‌های او استقبال نمی‌کنند. بنابراین، رها شدن را یک فرصت مناسب برای اتمام سریع یا آسودگی در انجام امور پژوهشی پایان‌نامه قلمداد می‌کنند. اما به‌طور کلی، چنانچه مسئولیت‌ناپذیری و عدم مشارکت در فرایند پژوهش را صرفاً از جانب استاد یا ناظر پژوهشی درک کنیم، در کنار عواملی که ممکن است به ویژگی‌های فردی آنان ارتباط داشته باشد مانند نداشتن روحیه و تعهد کاری، نداشتن احساس مسئولیت‌پذیری و...، عوامل دیگری در این مسئولیت‌ناپذیری نقش دارند، از جمله تعداد فزاینده دانشجویان تحت راهنمایی یا کاهش انگیزه استاد راهنما به دلایل شخصی (تراکم پژوهشی و مشغله‌های فردی و اداری)، علمی (نداشتن تخصص موضوعی استاد یا عدم اهمیت پایان‌نامه نزد استاد یا ناظر)، اداری (عدم نظارت بر فرایند نظارت پژوهشی) یا مالی (عدم رضایت اساتید از حقوق و مزایا).

بر اساس یافته‌های پژوهش، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، قدرت به معنای نفوذ را در فرایند پژوهشی خود به صورت مؤثر و ملموس درک نکرده‌اند. این موضوع ممکن است به این دلیل باشد که اساتید و ناظران پژوهشی بیشتر از قدرت نهادی خود و کمتر از قدرت تخصصی (دانشی) و مرجعیت (عاطفی) خود بهره گرفته‌اند. بنابراین، احتمال اطاعت رفتاری و ظاهری و عدم تعهد کافی توسط دانشجویان وجود دارد. چه بسا می‌توان افت کیفی پژوهش و بی‌اخلاقی در حین نگارش آن (یاری‌قلی، ۱۳۹۷) را بدان نسبت داد. بنابراین، ناظران پژوهشی ضمن درک شرایط متفاوت هر پژوهش باید از ترکیب بهینه‌ای برای منابع قدرت خود بهره گیرند و سبک متناسبی را برای نظارت پژوهشی آن پژوهش برگزینند.

قدرت به معنای همکاری، تجربه‌ای مثبت از پژوهش مشترک و گروهی است. هنگامی که ناظران پژوهشی به لحاظ تخصصی، فردی و بین فردی توانمند باشد و همکاری مناسب و متناسب با پژوهش خود برگزینند، این معنا از قدرت در پژوهش متظاهر می‌گردد. همچنین، این نوع از قدرت، هنگامی متجلی می‌شود که ناظر پژوهشی به تفاوت‌ها و ارزش‌های همکاران پژوهشی خود توجه نماید و آنان را در فرایند پژوهش مشارکت دهند. بنابراین، قدرت همکاری نوعی از قدرت است که نتایج سازنده‌ای را برای همه به ارمغان می‌آورد. این قدرت، افراد را برمی‌انگیزاند تا هریک از توانایی‌های یکدیگر را جست‌وجو کرده و مشارکت‌هایشان را درک کنند، تا با یکدیگر به منظور مبادله منابع، مذاکره و در یکدیگر نفوذ کنند و باعث می‌شود تا بهره‌وری‌شان افزایش یابد، و یکدیگر را تشویق کنند تا توانایی‌های باارزششان را توسعه و تقویت دهند. البته باید توجه داشت، در بالاترین سطح از همکاری احتمال کشمکش وجود دارد (دودینگ، ۱۳۸۵). اما چنانچه ناظر پژوهش نقش رهبری خود را به درستی ایفا نماید، اختلافات مبتنی بر وظیفه را در جهت بهره‌وری و اختلافات مبتنی بر ارتباط و فرایند که می‌توانند مخرب باشند (هرن و اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)، برطرف یا به حداقل ممکن می‌رساند.

قدرت به معنای حمایت و هدایت، یکی دیگر از معانی قدرت بر اساس تجارب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران است. هنگامی که یک استاد در یک رابطه نظارتی با دانشجوی خود، به جای تکیه صرف بر قدرت نهادی خود، بر قدرت عاطفی خود تمرکز داشته باشد، دانشجو احساس حمایت بیشتری از سوی او خواهد داشت و قدرت او را حمایت‌گرا درک

خواهد کرد. به اعتقاد یمنی (۱۳۹۱) تکیه بر یک منبع قدرت کارایی بسیار کمتری دارد و استاد باید از تمام ظرفیت‌های خود به صورت ترکیبی استفاده کند، تا منجر به یادگیری فعال شود. این معنا از قدرت با یافته‌های پژوهش گتفیلد (۲۰۰۵) همسو بوده است. بر اساس یافته‌های پژوهش او، یکی از سبک‌های نظارت و راهنمایی دانشجویان، سبک معنوی است که در این سبک، استاد راهنما مراقبت فردی و حمایت قابل ملاحظه‌ای ارائه می‌نماید.

به‌طور خلاصه، با وجود فشارهای ساختاری از جمله فشار رزومه و فشار کفایت دستاوردهای پژوهشی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و فشار استخدام، رکود علمی، ارتقاء برای اساتید، کنشگرانی هستند که این فشار را تحمل نمایند و آن را محملی برای عمل به ضد ارزش‌ها ندانند و نمایند. آنان در این شرایط ساختاری به حیات علمی خود ادامه می‌دهند، بدون اینکه از ارزش‌های علمی و انسانی تخطی نمایند. اما در مقابل، برخی از کنشگران دانشگاهی، به‌ویژه آن‌هایی که از قدرت نهادی نسبی برخوردارند، چه آنان که دارای صلاحیت علمی هستند و چه آنان که در مورد صلاحیت علمی‌شان تردید وجود دارد، این فشار ساختاری را تحمل نکرده یا سعی در تغییر آن نداشته و خود را به‌عنوان عامل ساختار درک کرده و به بازتولید آن کمک کرده‌اند. بنابراین، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر و به‌منظور بهبود وضعیت موجود به اساتید و ناظران پژوهشی پیشنهاد می‌شود:

- در مورد سبک‌های نوین نظارت پژوهشی مطالعه کرده و در مورد سبک‌های موجود و مورداستفاده خود تأمل داشته باشند؛
  - نسبت به اثرات سیاست‌های پژوهشی خود حساس باشند؛
  - ضمن حفظ تعادل بین روابط فردی و علمی، با توازن قدرت بین خود و دانشجویان خود، زمینه همکاری پژوهشی آنان را فراهم کرده و به توسعه این رابطه کمک نمایند؛
  - از احساس دانشجویان نسبت به سبک‌های نظارت پژوهشی آگاه باشند و تدابیر اقتضایی را اتخاذ نمایند؛
  - با توجه به تأثیر مثبت و مطلوب نقش رهبری پژوهشی اساتید در فرایند پژوهشی، سبک‌های مختلف رهبری را در این فرایند لحاظ نمایند.
- به سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی توصیه می‌شود:
- به‌منظور بررسی کفایت پژوهشی آنان با تمرکز بر معیارهای کیفی به‌جای تکیه صرف بر معیارهای کمی، نظام ارزشیابی پژوهشی دانشجویان را اصلاح نمایند؛

- نظام پذیرش دانشجویان تحصیلات تکمیلی را به گونه‌ای اصلاح نمایند که به جای تمرکز بیش از حد بر تعداد مقاله‌های پژوهشی آنان بر کیفیت سوابق پژوهشی آنان تأکید شود؛
  - به منظور توسعه سبک‌های نظارت پژوهشی اساتید، کارگاه‌های آموزشی و بالندگی اعضای هیئت‌علمی را با محوریت سبک‌های نظارت و راهنمایی دانشجویان برگزار نمایند؛
  - به منظور نظارت بر عملکرد ناظران، مشاوران و داوران پژوهش، سازوکارهای نهادی برای نظارت بر عملکرد اساتید راهنما، مشاور و داور فراهم آورند؛
  - به منظور حمایت از دانشجویان قربانی زورگویی و اعمال قدرت ناصواب اساتید یا ناظران پژوهشی، نهادی را برای حمایت از قربانیان زورگویی در فرایند پژوهش پیاده‌سازی نمایند؛
  - به منظور کاهش فرم‌گرایی و فشار ساختاری ناصواب بر اعضای هیئت‌علمی، نظام ارتقاء اعضای هیئت‌علمی را به گونه‌ای اصلاح نمایند که زمینه ارتقاء آنان بر اساس معیارهای کیفی میسر گردد؛
  - به منظور شفاف‌سازی در مورد قوانین و آیین‌نامه‌های پژوهشی و دانشجویی را به گونه‌ای اصلاح نمایند که ضمن توجه به منافع تمامی ذینفعان، تفاسیر چندگانه‌ای از آنان نیز نشود؛
  - به منظور حمایت و اجرای متعهدانه سیاست‌های پژوهشی، سازوکاری برای مشارکت تمام ذینفعان پژوهش در فرایند حکمرانی و سیاست‌گذاری پژوهشی اتخاذ نمایند.
- همچنین، پژوهشگر برای انجام پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. اول، از آنجایی که انجام پژوهش مصادف با زمان امتحانات شده بود و دانشجویان تعداد روزها و ساعات‌های محدودی را در دانشگاه حضور داشتند، دسترسی به برخی از دانشجویان بسیار دشوار بود و همچنین به دلیل اینکه، پژوهش‌های مشترک و تیمی، عمدتاً توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی و به ویژه دانشجویان دکتری انجام می‌گیرند و بسیاری از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به دلیل مشاغل و مشغله‌های مختلف، زمان بسیار کمی در دانشگاه حضور داشتند، دسترسی به این نوع از دانشجویان با محدودیت همراه بود، لذا به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود، در زمان‌ها

و به شیوه‌های مختلفی، این مسئله را بررسی نمایند. همچنین، به دلیل اینکه پژوهشگر برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه استفاده کرده است و موضوع پژوهش یک موضوع بسیار حساس و برای برخی از دانشجویان همراه با مخاطراتی بود، برخی از دانشجویان از انجام مصاحبه یا بیان تمام موارد و جوانب موضوع خودداری می‌کردند. بنابراین، به پژوهشگران آتی، توصیه می‌گردد، پژوهش حاضر را با روش و ابزارهای متنوع و با حساسیت کمتری مانند پرسشنامه انجام دهند.

### فهرست منابع

- Adib, Y., Fathi Azar, E. & Molaghalghachi, S. (2015). Studying the Experiences of Tabriz University Professors and Students with regard to Research Ethics: A Phenomenological Study. *Journal of Strategy for culture*, 8 (29): 149-178 (Text in Persian).
- Amin Khandaghi, M. & Pak mehr, H. (2013). Education of Standards of Research Ethics: The Undeniable Necessity of Higher Education Curricula, *the Journal of Ethics in Science and Technology*, 7(4): 1-12 (Text in Persian).
- Arendt, H. (1986). Communicative power. *Power*: 59-74.
- Aron, R. (1986). Macht, Power, Puissance: Democratic Prose or Demoniactal Poetry? *Power*: 253-277.
- Asadi, A., Eghbali, J. & Roustae, M. (2017). Influsing factors on choosing supervisors from postgraduates' viewpoints in Agricultural Economic & Development College at Tehran University with Grounded Theory Approach. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 9(42)" 59-73 (Text in Persian).
- Asghari, F. & Nemati, M. A. (2016). The Challenge of the Quality of PhD Thesis in Iran (based on the Concept of Value Chain). *Iranian Journal of Cultural Research*, 9 (2): 191-159 (Text in Persian).
- Barksdale, M. M. (2008). *Power and leader effectiveness in organizations: a literature review*. Naval Postgraduate School Monterey CA, Monterey.
- Barretta-Herman, A. L., & Garrett, K. J. (2000). Faculty-student collaboration: Issues and recommendations. *Advances in Social Work*, 1(2): 148-159.
- Bazargan, A. (2010). *Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods*. Tehran: Didar Publications (Text in Persian).
- Bennett, D. M., & Taylor, D. M. (2003). Unethical practices in authorship of scientific papers. *Emergency Medicine*, 15(3): 263-270.
- Bess, J. L., & Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Dynamics of the system* (Vol. 2). Stylus Publishing, LLC.
- Botas, P. C. P., & Huisman, J. (2012). (De) constructing power in higher education governance structures: an analysis of representation and roles in governing bodies. *European Journal of Higher Education*, 2(4): 370-388.
- Botas, P. C. P. (2004). Students' perceptions of teachers' pedagogical styles in Higher Education. *The journal of doctoral research in education*, 4(1): 16-30.
- Bourdieu, P. (2015). *Theory of Action: Practical Reasons and Rational Choice*, Tehran: Picture Publication (Text in Persian).

- Bozeman, B., & Youtie, J. (2016). Trouble in paradise: Problems in academic research co-authoring. *Science and engineering ethics*, 22(6): 1717-1743.
- Bundy-Fazioli, K., Quijano, L. M., & Bubar, R. (2013). Graduate students' perceptions of professional power in social work practice. *Journal of Social Work Education*, 49(1): 108-121.
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dahl, R. (1986). Power as the Control of Behavior. *Power*: 37-58.
- Doloriert, C., Sambrook, S., & Stewart, J. (2012). Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7): 732-750.
- Dowding, K. (2006). *the power*. Translated by Abbas Mokhber. Tehran: Ashtian Publications (Text in Persian).
- Fairholm, G. (2003). Power politics in organizational life: Tactics in organizational leadership. *Organizational Influence Processes*: 33-43.
- Farhood, D. (2010). Academic Ethics in Education and Research. *The Journal of Ethics in Science and Technology*, 5 (3 & 4): 1-4 (Text in Persian).
- Fiske, S. T., & Berdahl, J. (2007). Social power. *Social psychology: Handbook of basic principles*, 2: 678-692.
- Flohr, M. (2016). Regicide and resistance: Foucault's reconceptualization of power. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 17(1): 38-56.
- Ford, R., & Johnson, C. (1998). The perception of power: Dependence and legitimacy in conflict. *Social Psychology Quarterly*: 16-32.
- Foucault, M. (1986). Disciplinary Power and Subjection. *Power*: 229-242.
- French, J. R. & Raven, B. (1959). The bases of social power. *Cartwright, studies in social power*: 150-167.
- Galang, M. C., & Ferris, G. R. (2003). Human resource department power and influence through symbolic action. *Organizational Influence Processes*: 74-95.
- Galbraith, J. K. (1986). Power and Organization. *Power*: 211-228.
- Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3): 311-325.
- Goldman, J. K. (1986). Toward a Theory of Social Power. *Power*: 156-202.
- Goodyear, R. K., Crego, C. A., & Johnston, M. W. (1992). Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents. *Professional psychology: Research and practice*, 23(3): 203-210.
- Grant, B. (2003). Mapping the pleasures and risks of supervision. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24(2): 175-190.
- Hearn, J. C., & Anderson, M. S. (2002). Conflict in academic departments: An analysis of disputes over faculty promotion and tenure. *Research in Higher Education*, 43 (5): 503-529.
- Hemer, S. R. (2012). Informality, power and relationships in postgraduate supervision: Supervising PhD candidates over coffee. *Higher Education Research & Development*, 31(6): 827-839.



- Izadinia, M. (2014). Authorship: The hidden voices of postgraduate TEFL students in Iran. *Journal of Academic Ethics*, 12(4): 317-331.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3): 267-281.
- Lenski, G. (1986). Power and privilege. *Power*: 243-251.
- Louw, D. A., & Fouche, J. B. (1999). Authorship credit in supervisor-student collaboration: Assessing the dilemma in psychology. *South African Journal of Psychology*, 29(3): 145-148.
- Macfarlane, B. (2017). The ethics of multiple authorship: power, performativity and the gift economy. *Studies in higher education*, 42(7): 1194-1210.
- Madahi, M. (2010). An analysis of the concept and characteristics of power. *Knowledge Quarterly*, 19 (10): 123-138 (Text in Persian).
- McLeod, J. (2011). Student voice and the politics of listening in higher education. *Critical studies in education*, 52(2): 179-189.
- Mechanic, D. (1962). Sources of power of lower participants in complex organizations. *Administrative science quarterly*: 349-364.
- Moeini Shahraki, H., Torkzadeh, J., Mohammadi, M., Khademi, M. (2012). A Survey of Relationship between Organizational Structure Types and Administrators' Power Resources at Shiraz University's Administration division. *Management Studies in Development and Evolution*, 18(66): 165-193 (Text in Persian).
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Nabavi, A. (2000). *Philosophy of Power*. Tehran: SAMT Publications (Text in Persian).
- Navabakhsh, M. & Karimi, F. (2009). Exploring the Concept of Power in Michel Foucault's Theories. *Journal of Political Studies*. 1 (3): 49-63 (Text in Persian).
- Omisore, B. O., & Nweke, A. N. (2014). The influence of power and politics in organizations (Part 1). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(7): 2222-6990.
- Parsons, T. (1986). Power and the social system. *Power*: 94-143.
- Peiro, J. M., & Meliá, J. L. (2003). Formal and informal interpersonal power in organisations: Testing a bifactorial model of power in role-sets. *Applied Psychology*, 52(1): 14-35.
- Pfeffer, J. (2003). Developing and exercising power and influence. *Organizational influence processes*: 15-32.
- Porter, L. W., Allen, R. W., & Angle, H. L. (2003). The politics of upward influence in organizations. *Organizational influence processes*: 431-445.
- Porter, L. W., Angle, H. L., & Allen, R. W. (2003). Influence, power, and politics in organizational settings. *Organizational influence processes* 3-13.
- Poulantzas, N. (1986). Class power, *Power*: 144-155.
- Rashidi, Z. (2019). Identifying the Challenges of Social Development in the Faculty Members of Tehran's Comprehensive Universities: Examining the Phenomenon bullying. *Scds*, 7 (3): 89-115 (Text in Persian).
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of social issues and public policy*, 8(1): 1-22.
- Ritzer, G. (2011). *Contemporary sociological theory and its classical roots*. Translated by Khalil Mirzaie and Ali Baqaei Sarabi. Tehran: sociologists Publications (Text in Persian).

- Robati, F. {et at al} (2015). A Study of the Hidden Factors Effective on Selecting a Supervisor: A Phenomenological Study. *The Journal of Medical Education Development Center of Kerman University of Medical Sciences*, 11(4): 442-455 (Text in Persian).
- Robertson, M. J. (2017). Team modes and power: Supervision of doctoral students. *Higher Education Research & Development*, 36(2): 358-371.
- Russell, B. (1986). The forms of power. *Power*: 19-27.
- Safaei Movahed, S., Attaran, M., & Tajik Esmaili, A. (2010). Investigating hidden norms (hidden curriculum) affecting supervisor selection: A phenomenological study. *The Journal of Higher Education Curriculum Studies*, (1) 1: 9-37 (Text in Persian).
- Safaei Movahed, S. (2017). Under the Skin of University: Uncovering Academic Exploitation in Iranian Higher Education. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8 (15): 34-7 (Text in Persian).
- Sandler, J. C., & Russell, B. L. (2005). Faculty-student collaborations: Ethics and satisfaction in authorship credit. *Ethics & behavior*, 15(1): 65-80.
- Sokolowski, R. (2005). *Introduction to Phenomenology*. Translated by Mohammad Reza Ghorbani. Tehran: New Step Publications (Text in Persian).
- Street, J. M., Rogers, W. A., Israel, M., & Braunack-Mayer, A. J. (2010). Credit where credit is due? Regulation, research integrity and the attribution of authorship in the health sciences. *Social Science & Medicine*, 70(9): 1458-1465.
- Taylor, Peter & Boser, Susan (2006). Power and Transformation in Higher Education Institutions: Challenges for Change. *IDS Bulletin*, 37(6): 111-121.
- Tork zade, J. & Moini Shahraki, H. (2012). The Comparative Analysis of Power Resources of University Professors (from their P.O.V. and Students). *The Journal of Management in Islamic University*, 1(1): 196-222 (Text in Persian).
- Yamani, M. (2012). *Quality in higher education*. Tehran: SAMT Publications (Text in Persian).
- Yarigholi, B. (2018). Pathology of Academic Research Ethics: A Phenomenological Study. *Ethics in science and Technology*, 13 (1):127-134 (Text in Persian).
- Weber, M. (2015). *Economics and Society*. Translated by Abbas Manouchehri, Mehrdad Torabi Nejad & Mostafa Emadzadeh. Tehran: SAMT Publications (Text in Persian).
- Wisker, G., & Robinson, G. (2014). Examiner practices and culturally inflected doctoral theses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2): 190-205.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## شناسایی عوامل مؤثر بر رهبری حکمت‌محور در مدارس

نیرومغانی\*

### چکیده

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و به لحاظ روش پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی محسوب می‌شود. با توجه به هدف پژوهش که شناسایی عوامل مؤثر بر رهبری مبتنی بر حکمت از منظر اسلام در مدارس بود، جامعه آماری شامل محققان، مؤسسان، مدیران و معلمان مدارس خاص بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع گلوله برفی، ۳۰ نفر در پژوهش حاضر شرکت داشتند. ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته بود که پس از استخراج کدهای مورد نظر تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون، صورت گرفت. به منظور سنجش اعتبار پژوهش از بهم تنیدگی استفاده شد و پایایی مصاحبه‌ها از طریق پایایی بازآزمون حدود ۸۰٪ برآورد شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، عوامل مؤثر بر رهبری حکمت‌محور از ۲ عامل (درون مدرسه ای و برون مدرسه‌ای) و ۱۰ مؤلفه تشکیل شده است که می‌تواند راهنمای عمل رهبران در مواجهه با مسائل پیچیده و چندبعدی محیط‌های آموزشی باشد تا از طریق خودسازی، تربیت معلمان شایسته و انتخاب دانشجوی مستعد و با توجه به سرمایه هویتی دانش‌آموزان و ملاحظات اخلاقی در محیط کار سازمان را در ارتقاء حکمت‌یاری رسانند و به مسائل خارج سازمان مانند تعامل مستمر با محیط، توجه به خانواده و فرهنگ جامعه به منظور تجلی هر چه بیشتر حکمت توجه نمایند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۵

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

عوامل، رهبری، حکمت، مدارس

۱. نویسنده مسئول: دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه امام صادق(ع)، پردیس خاوران.

## مقدمه

از جمله ضرورت‌های مورد توجه آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم آن است که افراد دانش، بینش و آگاهی‌های لازم را در خصوص ارزش‌ها و معیارهای دینی کسب کنند تا با این شناخت و آگاهی منطقی بتوانند مواجهه‌ای منطقی و خردمندانه با مسائل عصر جدید داشته باشند و در عین حال خود را از مخاطرات و تهدیدهای زندگی در جهان بدون مرز و نامعین حفظ و پاسداری کنند (مرزوقی، ۱۳۸۸).

از این رو، مدل‌های مدیریتی مدرسه طی سال‌های پایانی قرن بیستم، هم‌جهت با تحولات فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی این دوران به مدل‌های مشارکتی و غیرمتمرکز گرایش یافت و همین امر موجب شد تا مطالبات از مدیران مدارس به نحوی اساسی تغییر کند و از آن‌ها انتظار رود تا اسناد بالادستی را درک و تفسیر نموده و رهبری لازم را برای انگیزه بخشیدن به معلمان خود و همچنین افزایش مسئولیت‌پذیری شخصی به عنوان رهبران آموزشی به نمایش گذاشته و به نوعی قطب‌نمای حرکت خود به سمت مدیریت مبتنی بر مشارکت و مناسبات انسانی، تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش، جلب مشارکت عملی و حضور فعال در فرایند تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و امور اجرایی تنظیم نمایند. اما بر خلاف انتظار، کمتر مدیران مدارس بودند که سیاست‌های کلان و اهداف یاد شده را اجرا کرده و با وجود ماهیت شدیداً متنوع و متفاوت مدارس و سیستم مدیریت آموزشی، توانسته باشند نیازمندی‌ها و الزامات خاص نهادهای آموزشی را برآورده سازند (نوروزیان امیری و همکاران، ۱۳۹۸).

مطالعات انجام شده در مدارس ایران نشان می‌دهد که مدیریت‌های غیر صحیح و سلیقه‌ای (حداد سبزواری، ۱۳۷۸)، در کنار کمبود تجربه و ضعف صلاحیت‌های علمی در مدیریت، مشکلاتی برای نظام‌های آموزشی ایجاد کرده است (امراللهی و ازهری، ۱۳۷۷). اغلب مدیران مدارس از سبک‌های رهبری سنتی، متعادل و مشارکتی استفاده می‌نمایند. در حالیکه طبق نتایج سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) مدارس امروز نیازمند مدیران و رهبرانی با ویژگی‌های قاطعیت در انجام امور، توانایی قضاوت درست، فهم و درک پیچیدگی‌های سازمانی برای هدایت مدرسه بر اساس شرایط و مقتضیات زمانی هستند (حاجی پورعبایی و همکاران، ۱۳۹۳) تا بتوانند با تفکر انتقادی به تحلیل قضایا، داوری‌های مهم و دقیق دست بزنند، راه خویش را در محیط‌های تازه پیدا کنند و پیوندهای تازه را در پایگاه‌هایی که همواره در حال دگرگونی

است، به چالاک‌بازشناسند و توانمندی رویارویی با هر دگرگونی را داشته باشند. دیگر کافی نیست که آدمی گذشته و حتی زمان کنونی را بشناسد، بلکه او باید یاد بگیرد روند و آهنگ تحولات را پیش‌بینی کند (مرزوقی، ۱۳۸۸).

دستیابی به چنین هدف بزرگی مستلزم بکارگیری مدیریت و رهبری مناسب در سازمان‌های آموزشی است. یکی از جدیدترین رویکردها به رهبری که می‌تواند در رویارویی با مسائل پیچیده و چندبعدی دنیای پیشرفته کنونی پاسخگو باشد، رهبری حکمت‌محور است. منظور از حکمت در اسلام، بینشی است مبتنی بر وحی، هماهنگ با فطرت که با رویکرد پیشگیرانه و ملازم با رشد، بر اساس استدلال عقلانی و در راستای سعادت انسان؛ در فعل آدمی تجلی می‌یابد و استحکام مطابق با واقع را در تمامی مراحل مورد توجه قرار می‌دهد. لذا حکیم به کسی گفته می‌شود که با بکارگیری علم صحیح، فرایند کارهای خود را به گونه‌ای تدبیر می‌کند که مرحله به مرحله می‌داند چه کاری را در چه جایگاهی و با توجه به چه نتایجی انجام دهد (رحمانی، ۱۳۹۸). بررسی مفهوم حکمت در آیات قرآن کریم، نشان‌دهنده جایگاه حکمت در رهبری است. خداوند متعال، به بسیاری از انبیاء همچون ابراهیم، اسحاق، یعقوب، نوح، داوود، سلیمان، ایوب، یوسف، موسی، هارون، زکریا، یحیی، عیسی، الیاس، اسماعیل، یسع، یونس و لوط کتاب و حکمت اعطا کرده است (انعام، ۸۵-۸۹). در سوره آل عمران آیه ۸۱ نیز می‌فرماید: خداوند به پیامبران حکمت اعطا کرده است. امیرالمومنین (ع) پیامبران را ینابیع و سرچشمه‌های حکمت معرفی می‌کند (نهج البلاغه، خ ۱۰۸).

از آنجاییکه انبیاء و پیامبران الهی به عنوان رهبران جامعه اسلامی حکیم بودند، لذا در قرآن کریم حکمت، در بستر رهبری معرفی شده است و مفهوم جداگانه‌ای که بتوان منفک از رهبری مورد بررسی قرار گیرد، نمی‌باشد.

حکمت مقوله‌ای است که در امر هدایت و تربیت انسان‌ها، در کنار موعظه و مجادله مورد توجه قرآن کریم قرار گرفته است و از پیامبر اکرم (ص) خواسته شده که مردم را به وسیله حکمت به سوی خدا دعوت کند: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ؛ مردمان را به راه خدای خود، با حکمت و دانایی، و با وعظ نیکو فراخوان و (چون کار به مجادله کشد) با آنان به بهترین گونه مجادله و گفتگو کن (نحل، ۱۲۵).

توجه به آیات فوق نشان می‌دهد که گرچه حکمت یک عطای ویژه الهی است که از جانب حق نصیب خواص عباد و کسانی می‌شود که با تقوا و ورع و زهد حقیقی، از دنیا و نفس خود مجرد می‌شوند (مصطفوی، ۱۳۸۳)<sup>۱</sup> لکن به عنوان یکی از اهداف بعثت انبیاء و روش دعوت به حق، اکتسابی و قابل تعلیم و تعلم است.

قرآن کریم در آیاتی چند یکی از اهداف بعثت انبیاء را آموزش حکمت به مردم می‌داند: هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ؛ و کسی است که در میان جمعیت درس نخوانده رسولی از خودشان برانگیخت که آیاتش را بر آنها می‌خواند و آنها را تزکیه می‌کند و به آنان کتاب (قرآن) و حکمت می‌آموزد هر چند پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند! (جمعه، ۲). در این آیات آموزش حکمت در کنار آموزش کتاب بیانگر این است که حکمت نیز مانند کتاب محتواس (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۱۹).

البته باید توجه نمود که از طریق آموزش تنها می‌توان به بعد معرفتی حکمت دست یافت. چنانچه امام علی(ع) علم و دانش<sup>۲</sup> را مسیر کسب حکمت و تفکر<sup>۳</sup> و تجربه اندوزی<sup>۴</sup> را مایه فزونی حکمت معرفی کرده و تأکید نموده اند، جهت دستیابی به عمق حکمت، از عقل و معرفت<sup>۵</sup> بهره بگیرید. از سوی دیگر برای دستیابی به بعد عملی و رسیدن به نهایت حکمت، عوامل

<sup>۱</sup> آیه ۲۶۹ سوره بقره

<sup>۲</sup> امام علی(ع): بِالْعِلْمِ تُعْرَفُ الْحِكْمَةُ؛ به وسیله علم و دانش، حکمت شناخته می‌شود (غررالحکم و دررالکلم، ح ۱۹۲).

<sup>۳</sup> امام علی(ع): لَا تُخَلِّ نَفْسَكَ مِنْ فِكْرَةٍ تَزِيدُكَ حِكْمَةً، وَعِبْرَةٌ تُفِيدُكَ عِصْمَةً؛ خود را از اندیشه ای که مایه فزونی حکمت گردد و عبرتی که مایه حفظ تو شود، تهی مدار؛ (غررالحکم، ح ۱۰۳۰۷).

<sup>۴</sup> رسول خدا (ص): لَا حَكِيمَ إِلَّا ذُو تَجْرِبَةٍ؛ هیچ کس حکیم نمی‌شود مگر صاحب تجربه باشد (الکافی، ص ۶۷۵).

<sup>۵</sup> امام علی(ع): بِالْعَقْلِ اسْتُخْرِجَ عَوْرُ الْحِكْمَةِ؛ عمق حکمت به وسیله عقل استخراج می‌شود (الکافی، ج ۱، ص ۱۰).

بیشماری مؤثر هستند؛ اظهار ایمان<sup>۱</sup>، اخلاص در عمل<sup>۲</sup>، آزادمنشی و عدم وابستگی<sup>۳</sup> به ظواهر دنیایی موجب القای حکمت به بنده و جاری شدن حکمت در دل ها می شود، همچنین ترک لذات و مدیریت تمایلات نفسانی<sup>۴</sup>؛ تواضع و فروتنی<sup>۵</sup>؛ وقار و آرمش و کم گویی<sup>۶</sup> از سایر عوامل مؤثر بر دستیابی به حکمت الهی است.

توجه به بحث حکمت در دانش مدیریت نشان می دهد که بحث حکمت از دیرباز مورد توجه فلاسفه مانند ارسطو، افلاطون و ... قرار گرفته و در سال های اخیر وارد حوزه مدیریت و علوم اجتماعی شده است. حکمت توانایی قضاوت درست برای تشخیص کارهایی است که باید انجام شود تا یک سازمان یادگیرنده در طول زمان رشد کند. لذا حکمت صرفاً مجموعه‌ای از دانش نیست بلکه دلایل و پیامدهایی است که با شناسایی اصول حاصل از الگوهای دانش تعبیر و تفسیر می گردد (قربانی زاده، ۱۳۸۷، ص ۴۲). در سازمان‌های آموزشی نوعی از کیفیت

<sup>۱</sup> امام علی(ع): إِنَّ اللَّهَ... ارْتَضَى الْإِيمَانَ... وَجَعَلَهُ عِزًّا لِمَنْ وَالَاهُ... وَبُرْهَانًا لِمَنْ تَكَلَّمَ بِهِ، وَشَرَفًا لِمَنْ عَرَفَهُ، وَحِكْمَةً لِمَنْ نَطَّقَ بِهِ، وَنُورًا لِمَنْ اسْتَضَاءَ بِهِ خَدَاوَنَد... به ایمان خشنود گشت... و آن را مایه عزت هر آنکه گرمی اش بدارد... و برهان آنکه بدان سخن گوید و مایه شرافت کسی که آن را بشناسد و حکمت کسی که بدان لب بگشاید و روشنی کسی که از آن روشنی جوید، قرار داد (تحف العقول، ص ۱۶۲).

<sup>۲</sup> رسول خدا (ص): ما أخلص عبد لله عزوجل أربعين صباحاً إلا جرت ينابيع الحكمة من قلبه على لسانه؛ هیچ بنده ای برای خدا چهل روز اخلاص نوزدید، مگر اینکه چشمه‌های حکمت از قلب او، بر زبانش جاری گردید (بحارالانوار، ج ۷۱، ص ۲۴۳).

<sup>۳</sup> رسول خدا(ص): یا اباذر ما زهد عبد في الدنيا إلا أثبت الله الحكمة في قلبه و انطق بها لسانه؛ ای ابوذر، هیچ بنده ای در دنیا زهد پیشه نکرد مگر آنکه خداوند حکمت را در دلش جای داد و زبانش را به آن گویا ساخت (نهج الخطابه، ج ۱، ص ۴۲۰).

<sup>۴</sup> امام علی(ع): أَوْلُ الْحِكْمَةِ تَرْكُ اللَّذَاتِ؛ نخستین گام در حکمت ترک لذت های زودگذر است (غرر الحکم، ح ۳۰۵۲).

<sup>۵</sup> امام کاظم(ع): إِنَّ الزَّرْعَ يَنْبِتُ فِي السَّهْلِ وَلَا يَنْبِتُ فِي الصَّغَا؛ فَكَذَلِكَ الْحِكْمَةُ تَعْمُرُ فِي قَلْبِ الْمُتَوَاضِعِ، وَلَا تَعْمُرُ فِي قَلْبِ الْمُتَكَبِّرِ الْجَبَّارِ؛ لِأَنَّ اللَّهَ جَعَلَ التَّوَّاضِعَ آلَةَ الْعَقْلِ، وَجَعَلَ التُّكْبُرَ مِنْ آلَةِ الْجَهْلِ؛ همانا زراعت در خاک می روید و روی تخته سنگ نمی روید. حکمت نیز چنین است، در دل شخص فروتن می روید و در دل انسان متکبر و گردن فراز نمی روید؛ زیرا خداوند فروتنی را ابزار حکمت قرار داده است و تکبر را ابزار نابخردی (تحف العقول، ص ۳۹۶).

<sup>۶</sup> پیامبر اکرم(ص): إِذَا رَأَيْتُمُ الْمُؤْمِنَ صَمُوتًا وَقُوْرًا فَادْنُوا مِنْهُ فَإِنَّهُ يُلْقِي أَلْحِكْمَ؛ هر گاه مومن را خاموش دیدید، بدو نزدیک شوید، زیرا حکمت به او القاء می-شود (تحف العقول، ص ۲۹۳).



آموزش خوب، فهم مستقل، نظام هماهنگ، وضعیت صریح و خلاق آموزش و پرورش مصادیقی از حکمت هستند که به معنی احترام به زندگی، توجه به شخصیت، حمایت از دانش و تأمل و تعمق افراد و داشتن زندگی خوب می باشد. بنابراین حکمت در سازمان‌های آموزشی باید در همه وجوه آموزش و پرورش از قبیل فعالیت‌های تدریس بین معلمان و دانش‌آموزان، اهداف آموزشی، ارزش‌های آموزشی، فرایندهای آموزشی، محیط آموزشی و مدیریت آموزشی نفوذ یابد (هیوشنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ص ۱۲۲).

هارمز<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) معتقد است ورود حکمت به سازمان‌های آموزشی و در سطوح مختلف آموزش رسمی و فرصت‌های غیررسمی برای یادگیری، افزایش تأمل و تعمق در فرایندهای آموزشی، افزایش مهارت فکر کردن و تأمل در دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و رهبران آموزشی را به دنبال دارد و می‌تواند مدل نظام آموزشی قرن ۱۹ را به فرایند رشد و توسعه شخصی در قرن ۲۱ سوق دهد (هارمز، ۲۰۱۴). چرا که حکمت به عنوان سطح بالاتر استدلال و برهان از فرایند داده، اطلاعات و دانش حرکت می‌کند تا زمانیکه به بالاترین سطح فرایند شناخت و پیچیدگی برسد. مدیریت حکمت در آینده می‌تواند از مدیریت دانش پیشی گیرد چرا که حکمت بر دانش ارجحیت دارد. یک مأمور ارشد اجرایی حکیم می‌تواند تصمیمات بهتری از یک مأمور ارشد اجرایی دانشی بگیرد. در واقع باید به فکر ایجاد یک سیستم حکمت به جای توسعه سیستم خبره باشیم. در آینده نیاز به مفاهیمی مثل دارایی‌های حکمتی به جای دانشی، رهبران حکیم به جای مدیران دانشی و مدیریت حکمت به جای مدیریت دانش خواهد بود (نبی‌مبیدی، ۱۳۹۰). با توجه به شرایط اجتماعی و اقتصادی امروز الگوی رهبری مبتنی بر حکمت بر مبنای فهم دقیق ابعاد کار و شناخت پیچیدگی‌های محیطی (والنزیانو<sup>۳</sup>، وی و ایپ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸، رولی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶، هیگز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴، لیماس و هنسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴)، بینش و بصیرت رهبر(آلمانی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵، کور<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳،

- 
1. Huisheng
  2. Harms
  3. Valenziano
  4. Wei & Yip
  5. Rowley
  6. Higgs
  7. Limas & Hansson
  8. Alemany
  9. Kaur

یانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، ام سی کنا<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، هیگز<sup>۳</sup> (۲۰۰۴)، فراست و هوشمندی و تفکر و تامل در فعالیت‌ها (والنزیانو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵، ایکمکی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴، هارمز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴، آدامز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) استوار شده است. رهبران حکیم با توجه به مقتضیات زمان و بر اساس اتخاذ رویکرد مشارکتی به قضاوت‌های آگاهانه (ام سی کنا<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹، وی و ایپ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸، استرنبرگ<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵، پریویت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲) پرداخته و از طریق بکارگیری اندیشه و عمل در کنار هم، به انجام کار درست در مسیر صحیح مبادرت می‌ورزند (والنزیانو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵، صمدی میارکلایی<sup>۱۳</sup>، ۱۳۹۴، نایاک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۶، ایلیمکی و کلین<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹، رولی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۶، دانایی فرد و همکاران<sup>۱۷</sup>، ۱۳۸۹). توسعه کارکنان، طراحی مجدد ساختار، مدیریت برنامه آموزشی (ایکمکی و کلین، ۲۰۰۹)، پاسخگویی به عوامل موقعیتی، شناخت اولویت‌های سازمان و محیط رقابتی آن (آلمانی<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۵، یانگ<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۱) از دیگر ویژگی‌های رهبران حکیم می‌باشد.

مهم‌ترین مطالعاتی که در زمینه رهبری آموزشی حکمت محور انجام شده مربوط به استرنبرگ می‌باشد. استرنبرگ (۲۰۰۵) تحت عنوان مدلی از رهبری آموزشی: ترکیب خلاقیت، هوش و حکمت، به طراحی مدل رهبری حکمت محور در سازمان‌های آموزشی پرداخته است که نظریه تعادلی حکمت نامیده می‌شود و بیان می‌کند که باور اصلی این است که شهروندان جهان نیازمند خلاقیت هستند تا چشم‌انداز جایی را که می‌خواهند برونند، شکل دهند و بر تغییرات محیط غلبه کنند؛ هوش تحلیلی نیاز دارند که معین کند آیا ایده‌های خلاقانه‌شان خوب هستند و هوش عملی تا ایده‌های خود را اجرایی کنند و دیگران را نسبت به ارزش آن متقاعد کنند؛ و نیازمند حکمتند تا اطمینان یابند این ایده‌ها کمک می‌کنند تا به منافع مشترک (خیر همگانی) مبتنی بر اخلاق نه فقط برای خودشان، بلکه برای همه مردم در کوتاه مدت یا بلندمدت برسند (استرنبرگ، ۲۰۰۹). اولین مطالعه داخلی در زمینه مدیریت حکمت، توسط دانایی فرد و همکاران (۱۳۸۹) با در نظر گرفتن ۶۳ عنصری که رینولدز<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۳) در شناسایی شاخص‌های حکمت مدیریتی کارکنان در

1. Yang
2. McKenna
3. Ekmekçi
4. Adams
5. Sternberg
6. Prewitt
7. Nayak
8. Ylimaki & Clain
9. Rowley
10. Reynolds

بررسی‌هایش استفاده نموده بود، انجام شد. ایشان با مشاهده و نظرسنجی از اساتید و صاحب‌نظران ناجا، ۲۵ عنصر را در دو مؤلفه ویژگی‌های فردی (فراست و زیرکی، اعتماد به نفس، توانایی تفکر، خلاقیت، ایمان و معنویت، شجاعت و ریسک‌پذیری، برخورداری از تجربه کافی، بهره‌مندی از شهود و بصیرت، هوش، آزادگی و عدم تعلق به غیر، دانش و اشراف علمی به موضوع، توانایی ایده‌گیری، منطق، سن، گذشته‌نگری و آینده‌نگری، توانایی مدیریت عدم اطمینان، توانایی اخذ تصمیم‌های مناسب، مهارت‌های قضاوتی، توانایی تشخیص مسأله، پیشگامی در کارها) و ویژگی‌های بین فردی (توجه به احساسات و عواطف، برقراری روابط صمیمانه انسانی، واگذاری مناسب اختیارات، مشاوره مستمر، استفاده مناسب از ابزار تشویق و تنبیه) شناسایی کردند.

در پژوهشی دیگر نبی‌میبیدی (۱۳۹۰) به طراحی چارچوبی برای سازمان دولتی هوشمند از منظر حکمت پرداخته و نقش هوشمندی فردی و سازمانی در حکمت سازمانی به عنوان عامل‌هایی برای افزایش فهم معرفی شده است.

میرطاهری (۱۳۹۰) به عوامل مؤثر بر مدیریت حکمت فردی در سازمان اشاره نموده و عوامل فطری، هویت ساز فرهنگی، کیفیت نظام ارتباطات انسانی و تحقق رهبری حکیمانه را مطرح نموده است.

مرادی (۱۳۹۴) جهت ارائه مدلی برای سازمان‌های حکمت محور عوامل تأثیرگذار بر اینگونه سازمان‌ها را سبک رهبری و مدیریت، اصول اخلاقی، یادگیری و مدیریت دانش، قضاوت و تصمیم‌گیری معرفی کرده است.

توجه به تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که پژوهش‌های محدودی که تاکنون در این زمینه انجام شده است به بررسی شاخص‌های حکمت مدیریتی و یا ویژگی‌های افراد حکمت‌محور در حوزه مدیریت پرداخته‌اند و در زمینه رهبری حکمت‌محور تاکنون در ایران هیچگونه مطالعه‌ای چه در حوزه سازمانی و چه در حوزه آموزشی صورت نگرفته است؛ بخصوص پرداختن به این موضوع از منظر اسلام ضروری به نظر می‌رسد. زیرا با تمام تلاش‌هایی که در سال‌های اخیر در جهت تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و بررسی اصول و رویکردهای زیرنظام مدیریت و رهبری در مدارس صورت گرفته و علیرغم بالا رفتن سواد و دانش کارکنان و مدیران و آشنایی با روش‌های مختلف مدیریت و رهبری، آنچنان که باید و شاید، از این دانش در عمل استفاده نشده است و مدیران آموزشی نتوانسته‌اند از مبانی نظری

موجود به نحو احسن استفاده کنند؛ لذا سوال اصلی پژوهش حاضر این است که عوامل موثر بر رهبری حکمت‌محور در مدارس کدامند؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و به لحاظ روش پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی محسوب می‌شود. با توجه به هدف پژوهش که شناسایی عوامل موثر بر رهبری مبتنی بر حکمت از منظر اسلام در مدارس بود، جامعه آماری شامل مؤسسان و مدیران سازمان‌های آموزشی و متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه مدیریت و معارف اسلامی است که نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع گلوله برفی و تا زمانیکه داده‌ها به اشباع نظری برسد، ادامه یافت که در نهایت با ۳۰ نفر از صاحب‌نظران مصاحبه انجام شد.

لذا ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته بود و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون، طی مراحل زیر استفاده شده است:

تجزیه و توصیف متن از طریق آشنا شدن با متن و کدگذاری اولیه؛ تشریح و تفسیر متن از طریق استخراج مضامین پایه از بخش‌های کدگذاری شده متن و پالایش و بازبینی مضامین جهت دستیابی به مضامین سازمان‌دهنده؛ جمع‌بندی مضامین سازمان‌دهنده و قرار دادن در مضمون کلی‌تر (مضامین فراگیر) (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱).

به منظور سنجش اعتبار پژوهش انجام شده ابتدا با بررسی رزومه خبرگان و عملکرد مدیران، مؤسسان و معلمان مدرسه، اطمینان حاصل شد که افراد مذکور در زمینه پژوهش مورد نظر از شایستگی‌های علمی، تخصصی، اجرایی و ... برخوردارند، لذا به محتوای مصاحبه‌ها اعتماد شد. پس از آن پژوهشگر با صرف زمان کافی و درگیر شدن با موضوع<sup>۱</sup> و افراد مطلع از کار، به شناسایی کدها پرداخت و در روابط و ویژگی‌ها و مشخصات موضوع مورد مطالعه تعمق کرد. در مرحله بعد از شناسایی کدها، کدهای استخراج شده به برخی از مصاحبه‌شوندگان نشان داده شد تا مشخص شود آیا یافته‌های پژوهشگر با نظر مصاحبه‌شوندگان متناسب است یا خیر<sup>۲</sup>؟ در نهایت و بعد از تجزیه و تحلیل کدهای اولیه و تشکیل مفاهیم و مقولات، یافته‌ها با اساتید

- 
1. Adequate engagement in data collection
  2. Member cheking

راهنما و مشاور و همچنین با متخصصانی که در مورد موضوع و متدولوژی کار آشنا بودند، در میان گذاشته شد تا پژوهشگر بتواند از نظرات سایر افراد نیز استفاده نماید و مدل نهایی کار را استخراج کند، لذا می‌توان گفت پژوهشگر از بهم تنیدگی<sup>۱</sup> جهت انطباق تفسیرهای خود با واقعیت و سنجش اعتبار استفاده نموده است (مریام، ۲۰۰۹).

به منظور محاسبه پایایی از روش پایایی بازآزمون استفاده شد و از میان کل مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر کدام از آن‌ها دوبار در یک فاصله زمانی بین ۵ تا ۳۰ روز کدگذاری شدند. سپس کدهای مشخص شده، در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه شد و از طریق میزان توافق و عدم توافق ناشی از اضافه یا کم شدن کد در کدگذاری دوم نسبت به کدگذاری اول، پایایی بازآزمون (شاخص ثبات) محاسبه شد.

$$\text{درصد پایایی} = \frac{2 * \text{توافقات تعداد}}{\text{کدها کل تعداد}}$$

جدول ۱: پایایی مصاحبه‌های انجام شده

عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی باز آزمون (درصد)
۱۰م	۲۰۱	۹۰	۴۱	۸۰٪
۱۲م	۱۳۷	۵۳	۳۱	۷۷٪
۱۴م	۱۱۱	۴۵	۲۱	۸۱٪
۲۱م	۲۱۳	۹۲	۲۹	۸۶٪
۱۹م	۱۲۴	۴۶	۳۲	۷۴٪
کل	۷۸۶	۳۱۶	۱۵۴	۸۰٪

### یافته‌های پژوهش

نتایج توصیفی داده‌های مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان به شرح زیر است:

1. Triangulation
2. Merriam

**جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مصاحبه‌شوندگان**

شاخص‌های توصیفی	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۴۳/۳
	مرد	۵۶/۷
مدرک تحصیلی	کارشناسی ارشد	۴۰
	دانشجوی دکتری	۱۳/۳
	دکتری	۴۶/۷
زمینه فعالیت	مدیر مدرسه	۳۰
	موسس مدرسه	۲۰
	معلم مدرسه	۱۶/۷
	متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه مدیریت و معارف اسلامی	۳۳/۳
		۱۰

جدول فوق بیانگر آن است که تعداد ۱۳ نفر (۴۳ درصد) از مصاحبه‌شوندگان زن و ۱۷ نفر (۵۶ درصد) مرد هستند. هم‌چنین بیشترین افرادی که در این پژوهش همکاری داشته‌اند، دارای مدرک دکتری (۴۶ درصد) و محقق و یا مدیر مدرسه هستند. به منظور دستیابی به الگوی رهبری حکمت‌محور از منظر اسلام در سازمان‌های آموزشی، پس از تهیه پروتکل مصاحبه، ۳۰ نفر از صاحب‌نظران مورد مصاحبه قرار گرفتند و داده‌های به دست آمده از مصاحبه با بهره‌گیری از شیوه تحلیل مضمون با روش براون و کلارک (۲۰۱۶) گردآوری، کدگذاری و تحلیل شدند که نتایج در جدول زیر نشان داده شده است:

**جدول ۳: کدگذاری عوامل مؤثر بر رهبری حکمت‌محور**

کد	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
کل کدها	درون مدرسه‌ای	سرمایه انسانی	رهبر حکیم؛ معلمان متخصص و معتقد؛ دانش آموزان مستعد
۱۱م-۱۴م-۱۰م		سرمایه هویتی	هویت ملی؛ هویت دینی - انقلابی
۲۱م-۱م-۲۵م			
۲۴م-۲۰م-۱۵م			

کد	مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
۶م-۷م-۸م-۹م			
۱۲م-۴م-۵م			
تمامی کدها	ملاحظات اخلاقی	اخلاق اجتماعی؛ اقتصادی؛ حرفه‌ای	
۲۴م-۲۰م-۲۱م-۸م		مسائل اقتصادی	مدیریت مالی؛ تامین بودجه
۱م-۱۱م-۱۲م	تکنولوژی و فناوری	فناوری آموزشی؛ فناوری اطلاعات و ارتباطات	
۶م-۲۰م-۲۱م			
۹م-۴م-۸م-۲۵م			
۱م-۱۲م-۲۱م	امکانات و فضای مدرسه	فضای کالبدی؛ تجهیزات مورد نیاز مدرسه	
۱۰م-۲۰م-۴م-۹م			
۶م-۱۸م-۷م			
۲۴م-۲۵م			
۸م-۵م-۲۲م-۲۵م	رشد و بالندگی خانواده ها	مشارکت‌پذیری والدین؛ دانش‌افزایی والدین	
۱م-۱۲م-۲۰م			
۱۰م-۷م-۶م			
۱۹م-۴م-۹م-۲۱م			
۲۴م			
۲۱م-۲۴م-۲۰م	همکاری و تعاملات مؤثر	ارتباط با مدارس و نهادهای آموزشی؛ ارتباط با آموزش و پرورش؛ تعامل با والدین	
۱۱م-۱م-۲۵م-۹م			
۱۲م-۲۲م-۷م			
۲۵م-۲۱م-۲۰م	تأمین زیرساخت‌های لازم در نظام آموزش و پرورش	اصلاح قوانین و مقررات؛ عدم تمرکز در نظام آموزشی؛ محتوای کتب درسی؛ تربیت نیروی انسانی خبیره؛ اصلاح روش‌های تعلیم و تربیت؛ تجهیز مدارس	
۲۴م-۵م-۲۷م			
۲۲م-۸م-۱۲م-۱م			
۶م-۷م-۱۵م-۱۰م			
۱۴م-۲۶م-۳۰م			
۶م-۱۵م-۸م-۲۰م			
۹م-۱۲م-۱۱م			
۲۵م-۲۲م			
			نگرش جامعه در رابطه با علم و ورزش؛ جایگاه علم و سواد در جامعه؛ نگرش جامعه به شأن و مقام معلم؛ نشأت‌گیری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان از جو اجتماعی؛ ارتباط بین آموخته‌های دانش‌آموزان و نیازهای جامعه

در شکل زیر شبکه مضامین بدست آمده از کدگذاری داده‌های نمایش داده شده است:



همانگونه که در شکل فوق مشاهده می‌شود، عوامل موثر بر رهبری حکمت محور شامل عوامل درون مدرسه ای و برون مدرسه ای است:

### عوامل درون مدرسه‌ای

عوامل داخلی مدرسه که بر رهبری حکمت‌محور تأثیرگذارند، از مضامین فراگیر سرمایه انسانی، سرمایه هویتی، ملاحظات اخلاقی، مسائل اقتصادی، تکنولوژی و فناوری و امکانات و فضای مدرسه تشکیل یافته است.

#### • سرمایه انسانی

موفقیت مدارس متأثر از حضور رهبر حکیم؛ معلمان متخصص و معتقد و دانش آموزان مستعد می‌باشد.

وجود رهبر حکیم در رأس مدرسه، یکی از مهم‌ترین عواملی است که تقریباً تمامی مصاحبه‌شوندگان بدان اشاره کرده‌اند. در یکی از مصاحبه‌ها برخی ویژگی‌های رهبر حکیم اینچنین ذکر شده است: «یکی از عوامل مهم ایجاد رهبری حکمت‌محور، وجود خود رهبر است. اعتقادات، باورها، دانش مدیریت و فردی خود رهبر و باورهایی که خودش به آن ایمان دارد در شکل‌گیری حکمت‌اثرگذار است. رهبر حکیم از رذیلت‌های اخلاقی به دور و دارای فضایل اخلاقی است. بر خودسازی مداومت دارد و با علم به محدود بودن دانش خود، پیوسته در پی افزایش دانش خود می‌باشد».

بر اساس شاخص‌های مطرح‌شده در مصاحبه‌های انجام‌شده ویژگی‌های فردی رهبر حکیم مستلزم بهره‌مندی از بینش و بصیرت، توانایی تعقل و تفکر، ایمان و معنویت، خودسازی،



خودشناسی است. در خصوص ویژگی‌های بین‌فردی می‌توان به توجه به احساسات و عواطف، برقراری روابط صمیمانه انسانی، تکریم همه جانبه و احترام به شخصیت افراد، پیگیری امور، رفق و مدارا، واگذاری مناسب اختیارات، مشاوره مستمر اشاره نمود. از سوی دیگر صراحت در اتخاذ مواضع، سرسخت و سازش ناپذیر، اعتقاد راسخ به هدف، شجاعت، صبر، حق طلبی و حقیقت جویی، استواری و ثابت قدمی، نظم‌دهی در امور، عدم هراس در برابر مشکلات، جهادی، الگو بودن و در میدان بودن مدیر، ساده‌زیستی، سخت‌کوشی و پشتکار، خدمت به خلق، انفاق و ایثار، صیانت از بیت‌المال، تخصص محوری، عقلانیت، تجربه‌اندوزی، مخاطب‌شناسی، موقعیت‌شناسی از ویژگی‌های سازمانی رهبر حکیم است.

از سوی دیگر معلم از دیگر عوامل شکل‌دهی رفتار نسل جدید بعد از والدین ذکر شده است. چنانچه مصاحبه ۱۵ می‌فرماید: «معلم نیرویی مؤثر در پایدارسازی بنیادهای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان به شمار می‌رود». مقام معظم رهبری در اهمیت این ضلع نظام آموزشی می‌فرماید: اگر دستگاه تعلیم و تربیت در کشور خوب باشد و آموزش فرهنگی به وسیله افراد صدیق و امین و توانا انجام گیرد، آینده آن مملکت تضمین شده است. از این رو در مدرسه حکمت‌محور، تربیت معلم شایسته از رویکردهای مهم به شمار می‌رود و باید مورد توجه قرار گیرد. وجود دانش‌آموز مستعد از سایر عواملی است که رهبری حکمت‌محور را در مدرسه تسهیل می‌کند و می‌تواند منشاء تحول‌آفرینی در کل جامعه بشود.

#### • سرمایه هویتی

دوران نوجوانی، دوره‌ای است که با توجه به شکل‌گیری شخصیت و طی روند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری، ارزش‌ها و هنجارهای جامعه در فرد درونی می‌شود و نوجوان بر اساس آن‌ها رفتار و اندیشه‌های خود را شکل می‌دهد. با تبدیل شدن مدارس به خط تولید انبوه در نظام آموزشی صنعتی شده امروزی، هویت دانش‌آموزان اولین چیزی است که مورد تهدید و تخریب قرار می‌گیرد. مدارس سنتی به همه دانش‌آموزان به یک چشم نگریسته و برای همه آن‌ها نسخه‌های واحدی تجویز می‌کند. در حالیکه رهبران حکیم تلاش می‌کنند تا بستری در مدارس فراهم آید که در آن هر دانش‌آموز «خودش» باشد. او مطابق استعدادها، علایق و خصوصیات فردی خود یاد می‌گیرد. مدرسه او را با خودش ارزیابی می‌کند و از مقایسه مطلق او با دیگران خودداری می‌کند و در طی طریق مطابق نیازمندی‌های متفاوت او را یاری می‌رساند.

از سوی دیگر توجه به هویت ملی و همچنین هویت دینی - انقلابی دانش‌آموزان در مدرسه از طریق برگزاری مراسمات دینی - مذهبی، شرکت در راهپیمایی‌ها و مراسمات ملی، برگزاری اردوی جهادی مورد توجه قرار گرفته و موجب رشد شخصیتی نوجوان می‌شود.

#### • ملاحظات اخلاقی

منظور تأثیر اخلاق اجتماعی؛ اخلاق اقتصادی و اخلاق حرفه‌ای در رهبری حکمت‌محور می‌باشد که در تمامی مصاحبه‌ها بدان ذکر شده و مصادیق مختلفی از آن بیان گردیده است. از مجموع مصادیق ذکر شده در مصاحبه‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

اخلاق اجتماعی شامل دعوت به خیر جمعی؛ ایجاد احساس مسئولیت اجتماعی؛ رعایت حقوق دیگران؛ حسن معاشرت بین افراد مدرسه؛ پیروی و متابعت دانش‌آموزان از ارزش‌های اخلاقی مدرسه

اخلاق اقتصادی شامل ارجحیت دادن ارزش‌های انسانی بر ارزش‌های مادی؛ نفی رفاه‌طلبی و مصرف‌زدگی؛ قناعت و ساده‌زیستی؛ انفاق؛ پرهیز از مفاسد اقتصادی (ربا و رشوه و ...).

اخلاق حرفه‌ای در حیطه فردی شامل شجاعت؛ تعقل و تدبیر؛ دوری از عجب و خودپسندی؛ تعهد و وجدان کاری؛ صبر و شکیبایی؛ سعه صدر؛ قاطعیت در تنظیم و اجرای برنامه و انعطاف در فروغ و جزییات؛ توکل بر خدا؛ نظم؛ احسان؛ تجربه اندوزی؛ حسن خلق؛ تحقیر نکردن و در حیطه سازمانی شامل مسئولیت‌پذیری؛ عدالت؛ نظارت؛ انگیزه‌بخشی؛ توجه به مشکلات همکاران؛ اعتمادآفرینی؛ تخصص حرفه‌ای؛ تشویق و تنبیه به جا؛ ترغیب بر کار جمعی؛ فای به عهد؛ حق - مداری؛ حفظ کرامت افراد.

#### • مسائل اقتصادی

اداره منابع سرمایه‌ای و استفاده از آن به گونه‌ای که اهداف مورد نظر مدرسه را تأمین نماید، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. مباحث نقدینگی، برنامه‌ریزی مالی، اولویت دادن به طرح‌ها و برنامه‌ها بر اساس بودجه مصوب، یافتن راه‌هایی جهت تأمین بودجه از مواردی است که باید رهبر مدرسه مورد توجه قرار دهد و در صورت کوتاهی و عدم چشم‌انداز بلندمدت به این مسائل، مدرسه به اهداف خود به طور کامل نایل نخواهد شد.

از طرفی حکمت رهبری ایجاب می نماید تا جهت پیشگیری از سوء برداشت های خانواده ها، تمامی هزینه های صورت گرفته برای هر دانش آموز و کل مدرسه به صورت کاملاً شفاف محاسبه و در اختیار خانواده ها قرار گیرد تا اولیاء محترم مشاهده نمایند که شهریه و هزینه های پرداختی در چه زمینه هایی و به چه میزان مصرف شده است.

#### • تکنولوژی و فناوری

استفاده مؤثر از فناوری در تعلیم و تربیت، ضمن ایجاد یک محیط غنی شده، می تواند قدرت انتخاب بالائی را برای دانش آموز و مربی، در اتخاذ روش مناسب برای یادگیری فراهم آورد و کیفیت یادگیری را به شدت افزایش دهد. فناوری اطلاعات و ارتباطات انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان را بالا برده و همکاری گروهی را افزایش می دهد. هنگامی که دانش آموزان از فناوری روز بعنوان یک ابزار، برای برقراری ارتباطات با دیگران استفاده می کنند، از نقش منفعلی که صرفاً دریافت کننده اطلاعات منتقل شده از سوی معلم باشند به نقش فعال تبدیل می شوند. دانش آموزان به طور فعال در مورد چگونگی تولید، کسب، دستکاری و یا نمایش اطلاعات دست به انتخاب می زنند. استفاده از فناوری به بسیاری از دانش آموزان اجازه می دهد تا به طور فعال به فکر کردن در مورد اطلاعات، انتخاب و اجرای مهارت ها بپردازند. علاوه بر این موارد، زمانی که از فناوری به عنوان ابزاری برای حمایت از دانش آموزان در انجام وظایف معتبر استفاده می شود، دانش آموزان در موقعیت تعریف اهداف، تصمیم گیری و ارزیابی پیشرفت خود قرار می گیرند. از این رو طبق نظر مصاحبه شوندگان مواردی همچون تجهیز کلاس ها به ویدیوپروژکتور، فراگیری مهارت های استفاده از رایانه، ایجاد بانک اطلاعاتی شامل فیلم های مستند، علمی، آموزشی، تهیه نرم افزارها و کتاب های الکترونیکی، ارزشیابی سیستمی و... جهت تسهیل فرایند یادگیری باید مورد توجه مدارس قرار بگیرد.

#### • امکانات و فضای مدرسه

از آنجا که معماری و طراحی مقوله ای است جامع که با ابعاد گوناگون حیات انسانی، از جنبه فردی تا جنبه اجتماعی و از نیازهای مادی تا نیازهای متعالی انسان مرتبط است و به مثابه بستر زندگی، فعالیت و رشد انسان و جامعه از دو وجه ظاهر و باطن و یا آشکار و پنهان تشکیل شده است. وجه ظاهری ناشی از عوامل مادی و محیطی و تحت تاثیر عوامل زیست محیطی، کارکردی

و نوع فعالیتی است که در آن رخ می‌دهد. در حالیکه وجه پنهان آن متأثر از باورها، اعتقادات و فرهنگ انسان در هر عصر و زمان و در هر مکان است. در نتیجه معماری و طراحی فضاهای تربیتی باید بازتاب فلسفه تربیت اسلامی و متناسب با شرایط و اقتضائات زمان و مکان و نیاز متریبان باشد.

از سوی دیگر، در نظر گرفتن تمهیداتی همچون لوازم ورزشی استاندارد، کمد وسایل شخصی، لوازم و تجهیزات کامل آزمایشگاه، کتابخانه مجهز و .. می‌تواند محیطی امن، جذاب و صمیمی برای دانش‌آموزان فراهم آورد.

#### • عوامل برون‌مدرسه‌ای

منظور عواملی است که مرتبط با عناصر بیرونی مدرسه بوده و تأثیرگذار بر رهبری حکمت‌محور است و به رشد و بالندگی خانواده‌ها؛ همکاری و تعاملات مؤثر؛ تأمین زیرساخت‌های لازم در نظام آموزش و پرورش و فرهنگ و نگرش جامعه دلالت دارد.

#### • رشد و بالندگی خانواده‌ها

خانواده اولین مکان برای تعلیم و تربیت فرزندان به شمار می‌رود و زیربنای محکمی برای ساخت اجتماع و عاملی برای حفظ و حراست ارزش‌های اخلاقی است. تا زمانیکه روش‌های تربیتی مدرسه با روش‌های تربیتی خانه هماهنگ و سنخیت نداشته باشد، نمی‌توان به تأثیر روش‌های تربیتی امیدوار بود. از این‌رو مسئولان مدرسه با هدف آشناسازی والدین با اهداف تعلیم و تربیت و همچنین زمینه‌سازی آموزش مراحل رشد و بلوغ دانش‌آموزان و مقتضیات تربیتی - آموزشی هر مقطع به برگزاری سیر مطالعاتی، جلسات پرسش و پاسخ و ... در مدارس می‌پردازند.

#### • همکاری و تعاملات مؤثر

بسیاری از مشکلات مدارس برخاسته از عدم تعامل صحیح و مناسب مدیران مدارس با سازمان آموزش و پرورش، مدارس همسو و همچنین خانواده‌ها جهت کسب تجربه و گزارش مشکلات و مسائل سازمان می‌باشد. مدیران و رهبرانی که از روحیه همکاری و مشارکت برخوردارند بهتر می‌توانند جهت تسهیل مسائل مدرسه با سایر نهادها ارتباط برقرار نمایند و مسائل سازمان را حل و فصل کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر این امر بیان کرده است که

"یکی از نقاط ضعف برنامه درسی نظام آموزش کنونی، شکاف بین خانواده و مدرسه است. دانش آموز، اغلب شرایط اجتماعی و فرهنگی کاملاً متفاوتی را در دو محل دبستان و خانه می‌یابد. این خود منجر به تضاد شخصیت و ابهام در نقش‌یابی او می‌شود. در دبستان ما تلاش بر آن است که تعامل مثبت و مفید بین خانواده و مدرسه، با تمهید سازوکارهای مطلوب، ایجاد شود."

#### • تأمین زیرساخت‌های لازم در نظام آموزش و پرورش

علاوه بر اینکه نحوه تعاملات مدیر، معلمان و والدین در رهبری حکمت‌محور مدارس اثرگذارند، لازم است نظام آموزش و پرورش از طریق باز مهندسی ساختار اداری در کلیه سطوح با رویکرد چابک سازی، پویاسازی همراه با ظرفیت سازی، فرهنگ سازی و بسترسازی برای تقویت مشارکت های مردمی و غیردولتی، منطبق بر قانون اساسی و سیاست های کلی نظام اداری و آموزش و پرورش به ویژه ایجاد زمینه مشارکت معلمان، خانواده ها، حوزه های علمیه، دانشگاه ها، مراکز علمی و پژوهشی و سایر نهادهای عمومی و دستگاه های اجرایی در فرآیند تعلیم و تربیت، اصلاح مقررات و قوانین، تفویض اختیارات لازم به مدارس، بازنگری محتوای درسی، تربیت نیروی انسانی خبره، تجهیز مدارس و اصلاح روش‌های تدریس در دستیابی دانش‌آموزان، به حکمت تلاش نماید. در اکثر مصاحبه‌ها موارد مذکور جزو موانعی ذکر شده بود که بر رهبری حکمت‌محور در مدارس اثرگذار بود. به عنوان مثال در یکی از مصاحبه‌ها ذکر شده است که

"یکی از دیوارهای روبروی ما آموزش و پرورش بو، به عنوان مثال در زمان مشخص امتحان میان ترم، پایان ترم ۱، پایان ترم ۲ و ... ما باید هم قوانین آموزش و پرورش را رعایت می‌کردیم و هم طبق سیستم جدید آموزشی مانند سیستم فنلاند و سوئد و ... فعالیت می‌کردیم، از طرفی رویکرد توحیدی را مورد توجه قرار می‌دادیم و برای هر درس جداگانه نمره می‌دادیم، تعارضات خیلی زیادی در عمل داشتیم."

#### • فرهنگ و نگرش جامعه

امروزه، رابطه آموزش و پرورش با جامعه و در جهت پاسخگویی به نیازهای متنوع و پیچیده آن، اهمیتی مضاعف و روزافزون یافته است. فرهنگ و نگرش جامعه نسبت به علم آموزی، پاسداشت شأن و مقام معلم، جایگاه علم و سواد در تدوین برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس

مؤثر خواهند بود. یکی از موسسان مدرسه به برخی از این آسیب‌ها که از نگرش جامعه نسبت به علم‌آموزی نشأت می‌گیرد، اشاره نموده است:

" اوایل که مدرسه تأسیس شده بود کلاس‌های اخلاقمان مستمر برگزار می‌شد، فوق برنامه‌های زیادی داشتیم و مسئولیت‌های مختلفی به بچه‌ها می‌دادیم و در واقع مدیر تربیت می‌کردیم. در حال حاضر پدر و مادرها معارضند و مطرح می‌کنند که چرا کلاس‌های کنکوری و تستی برای بچه‌ها نمی‌گذارید. هدفشان این است که بچه‌ها در کنکور بهترین رشته قبول شوند. اصلاً فکر نمی‌کنند که به دختر باید مهارت داشته شد و ... این هم به نگاه جامعه نسبت به رشته‌ها و شغل‌ها بر می‌گردد. دیگر کار مهارتی خیلی انجام نمی‌شود. برای اینکه شرافت کار، ارزش کار برای بچه‌ها روشن نشده، ارزش اینکه انسان اگر کار می‌کند یعنی لیاقت دارد که کار می‌کند، مطرح نیست."

### بحث و نتیجه‌گیری

همانگونه که مطرح گردید، مبحث حکمت به تازگی وارد حوزه مدیریت و رهبری شده است و هر یک از صاحب‌نظران به جنبه‌هایی از رهبری اشاره کرده‌اند. از سوی دیگر این موضوع در سازمان‌های آموزشی به صورت توصیه و پیشنهادهای مطرح شده است. به عنوان مثال هیوشینگ (۲۰۰۷) معتقد است باید حکمت در تمامی ارکان نظام آموزشی که شامل برنامه‌ریزی درسی، مدیریت و رهبری آموزشی، بهبود نظام مداوم تدریس معلمان و ... است، مورد توجه قرار گیرد. استرنبرگ (۲۰۰۱) چگونگی تعلیم و نهادینه‌سازی حکمت به دانش‌آموزان را مطرح نموده و باست<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) به پرورش و آموزش حکمت به مدیران آموزشی توصیه نموده است. در واقع صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان حوزه مدیریت آموزشی به اهمیت حکمت در آموزش پی برده‌اند و در حال انجام پژوهش‌های جداگانه در هر یک از ارکان نظام آموزشی هستند. نتایج تحقیقات انجام شده تاکنون در توجه به سرمایه انسانی با نتایج پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد. اهمیت وجود رهبر حکیم در سازمان در پژوهش‌های آلمانی ۲۰۱۵، والنزیانو ۲۰۱۵، ایکمکی و همکاران ۲۰۱۴، هارمز ۲۰۱۴، کور ۲۰۱۳، یانگ ۲۰۱۱ به چشم می‌خورد. البته قابل ذکر است

---

1. Huisheng

2. Basset

که رهبر حکیم بر اساس تعریف مطرح شده از رهبری حکمت در هر یک از دیدگاه‌ها مدنظر می‌باشد. رهبری حکمت محور از منظر دانش مدیریت اشاره به بکارگیری قوه تعقل و تفکر جهت اقدام سریع و انجام کار درست در مسیر صحیح و تحت شرایط مناسب به منظور کسب منافع مشترک دارد و حکمت رهبر ترکیب منحصر به فرد از هم افزایی ویژگی های رهبر مانند دانش، هوش، خلاقیت و تجربه است. در حالیکه ریشه اصلی حکمت از نظر اسلام، منع از فساد جهت اصلاح و همچنین استحکام است. لذا رهبری حکمت محور در سازمان‌های آموزشی و از نظر آموزه‌های اسلامی عبارت است از فرایند اعمال نفوذ و هدایت معطوف به هدف در کلیه امور معرفتی و عملی مدرسه که در هر لحظه بهنگام و به اقتضای مصلحت محیط و عواملی که در مدرسه مؤثرند (چه درونی و چه بیرونی) با بهره‌گیری از عقلانیت و حیانی و نگاه پیشگیرانه مبتنی بر رشد عملیاتی می‌شود و انسجام و وحدت درونی سیستم را در تمامی ابعاد مدرسه مدنظر قرار می‌دهد (رحمانی، ۱۳۹۸). لذا حکیم به کسی گفته می‌شود که با بکارگیری علم صحیح، فرایند کارهای خود را به گونه‌ای تدبیر می‌کند که مرحله به مرحله می‌داند چه کاری را در چه جایگاهی و با توجه به چه نتایجی انجام دهد.

از سوی دیگر توجه به اصول اخلاقی در رهبری حکمت محور، در مطالعات آلمانی ۲۰۱۵، والنزیانو ۲۰۱۵، کور ۲۰۱۴، یانگ ۲۰۱۱، ام‌سی‌کنا ۲۰۰۹ و هیگز ۲۰۰۴ بیش از سایر عوامل مطرح شده و مورد تأکید صاحب‌نظران قرار گرفته است. هدف نهایی از اخلاق نیز در این مطالعات، تربیت فردی است که آداب و رسوم و هنجارهای اجتماعی را بپذیرد، تا بتواند به راحتی در جامعه زندگی نماید، با افراد دیگر سازگار باشد و در جهت پیشرفت منافع سازمان اقدام نماید؛ به همین جهت، تأکید بر رفتار و عادت و تلقین است. در حالیکه از نظر اسلام هدف نهایی آن است که شخصی آگاهانه ارزش‌ها را بپذیرد و به آن‌ها ملتزم شود. در واقع در سیره پیامبر اسلام (ص) و اهل بیت علیهم السلام، فضیلت های اخلاقی افزون بر نقش انگیزشی، نقش هدایت‌گری را نیز بر عهده دارند و رهبری که متخلق به این فضایل اخلاقی گردد، می‌تواند در جهت تسهیل نهادینه‌سازی حکمت در سازمان گام بردارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر مهم‌ترین مبنای سامان یافتن اخلاق در سازمان، تصحیح بینش و نوع نگاه معلمان نسبت به خود، دانش‌آموز، مسئولین و وظایفشان است که این امر با حاکمیت نگاه توحیدی در سازمان و حفظ و رشد کرامت ایشان، امکان‌پذیر خواهد بود. اگر معلمان خود را کریم ببینند، کریمانه رفتار خواهند کرد.

با توجه به اینکه حکمت به تازگی وارد حوزه مدیریت و رهبری بخصوص در سازمان های آموزشی شده است، شواهدی مبنی بر وجود سایر عوامل یعنی مسائل اقتصادی، تکنولوژی و فناوری، امکانات و فضای مدرسه، رشد و بالندگی خانواده ها، همکاری و تعاملات مؤثر، تأمین زیرساخت های لازم در نظام آموزش و پرورش، فرهنگ و نگرش جامعه در تحقیقات انجام شده مشاهده نشد. لذا پیشنهاد می شود ضمن بررسی سایر مطالعات انجام شده در این زمینه، با بررسی وضعیت مدارس کشور در میزان پیاده سازی رهبری حکمت محور و شناسایی موانع موجود، شرایط مؤثر در ارتقای حکمت در سازمان های آموزشی ایجاد و مورد توجه قرار گیرد. به عنوان مثال رشد و بالندگی خانواده ها و توجه به این موضوع که تربیت اصلی و اولیه هر دانش آموز در منزل صورت می گیرد، بسیار مؤثر در پرورش دانش آموزان حکیم خواهد بود و می توان پژوهش هایی در جهت روش های توانمندسازی خانواده ها، الگوی تربیتی خانواده و مدرسه مورد مذاقه قرار گیرد. پرداختن به مبحث زیباشناختی و دلالت های تربیت آن با تاکید بر فضای اسلامی مدارس، تربیت اقتصادی و مولفه های اثرگذار آن در آینده دانش آموزان، شناسایی عوامل مؤثر در تعالی هویت دینی، ملی و انقلابی دانش آموزان نیز از مواردی هستند که اثرگذار در رهبری حکیمانه در مدارس خواهند شد.

### فهرست منابع

- Adams, A (2007). "Developing Leadership Wisdom", *International Journal of Leadership in Public Services*, 3 (2), 39 – 50
- Al-Kalini, Muhammad ibn Ya'qub (1983). *Al-Kafi*. vol. 1, 2. Tehran: Islamic Library (Text in Persian)
- Alam al-Huda Khorasani, Ali (1995). *Approach to speech*. Qom: Sadr Library (Text in Persian)
- Alemanly, J (2015). 20 Keys to Leadership Wisdom. *Management and Leadership. The leadership quarterly*, 13(2), 15-28
- Amodi, Abdul Wahed bin Tamimi (2007). *Ghor al-Hekam and Dor al-Kalam*, vols 6,1,2,3. Translated by Rasooli Mahallati, Seyed Hashem. Tehran: *Islamic Culture Publishing Office* (Text in Persian)
- Amrollahi, Reza, Azhari, Sara (1998). *How do you see higher education?*. Special letter of higher education (Text in Persian)
- Bassett, C. L. (2011). Understanding and teaching practical wisdom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(131), 35-44.
- Danaeifard, H. Rajabzadeh, A.M Salari, Ali (2010). *Beyond Managerial Knowledge and Experience: An Analysis of the Elements Shaping Managerial Wisdom from*



- the Viewpoint of NAJA Managers. *Disciplinary Management Studies*. 5 (3): 397-417 (Text in Persian)
- Ekmekçi, A. K., Teraman, S. B. S., & Acar, P. (2014). Wisdom and management: a conceptual study on wisdom management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 1199-1204
- Ghorbanizadeh, The Face of God (2008). *Organizational learning and learning organization with a look at knowledge management*. Tehran: Reflection (Text in Persian)
- Haddad Sabzevar, M (1999). How do you see higher education? *Special Issue of Higher Education*.
- Haji Pourabaei, Najmeh; Abolghasemi, Mahmoud; Qahramani, Mohammad; Saki, Reza (2015). Explaining the local model of secondary school management in Kerman province. *Research in educational systems*. 9 (30): 27-62 (Text in Persian)
- Higgs, M. (2004). How can we make sense of leadership in the 21st century?. *Leadership & organization development journal*, 24(5), 273-284.
- Harani, Hasan ibn Ali ibn Husayn ibn Shu'bah (1404). *The gift of the intellect*. Translated by Hassanzadeh, Sadiq. Qom: AIE-Ali (Text in Persian)
- Harms.B (2014). *Reflections on Wisdom in Education*. Leadership & organization development journal, 22(3), 223-284
- Huisheng.T (2007). Educational wisdom and intellectual teachers are called on by the times. *Front. Educ*, 2(1), 119–132.
- Ibn Hussein Mousavi (Sayyid Razi), Muhammad (2006). *Approach to rhetoric*. Translation: Dashti, Mohammad. Qom: Nasser (Text in Persian)
- Kaur, K (2013). Leadership Wisdom: from the annals of History. *IOSR Journal of Business and Management*. 12(3), 01-03.
- Majlisi Mohammad Baqir (1996). *Beharol-Anvar*. Translated by Mousavi Hamedani, S. AH Tehran: Islamic Bookstore (Text in Persian)
- Marzooqi, Rahmatullah (2009). The presuppositions of the religious education curriculum in the age of globalization. *Theoretical basis for Iran's public education system*. 4 (15): 43-59 (Text in Persian)
- McKenna, B., Rooney, D., & Boal, K. (2009). Wisdom principles as a meta-theoretical basis for evaluating leadership. *Leadership Quarterly*, 20, 177–190
- Merriam.S. B (2009). *Qualitative Research*. A Guide to Design and Implementation. Published by Jossey-Bass
- Mirtaheri, Mohammad Hadi (2011). Factors affecting the management of individual wisdom in the organization. Master Thesis in Public Administration. *Faculty of Management and Accounting*. Allameh Tabatabai University (Text in Persian)
- Moradi, Morteza (2015). Provide a model of wisdom-based organization in government offices. *Governmental management*. 7 (1): 185-209 (Text in Persian)
- Mostafavi, Hassan (1989). *Investigation of the words of the Holy Quran*. Tehran: She visited Farahn and Islamic Arshad (Text in Persian)
- Nabi Meybodi, Morteza (2011). Designing a framework for smart government organization: from the perspective of wisdom. Master Thesis in Information Technology Management. *Faculty of Management and Economics*. Tarbiat Modares University (Text in Persian)

- Nayak, A. (2016). Wisdom and the Tragic Question: Moral Learning and Emotional Perception in Leadership and Organisations. *Journal of Business Ethics*, 137(1), 1-13.
- Nowruzian Amiri, S.M; Khalkhali, A; Shakibaei, Z (2019). Conceptualizing school-based wisdom management. *School management*. 7 (1): 1-22 (Text in Persian)
- Prewitt, V. R. (2002). Wisdom in the workplace. *Performance Improvement Quarterly*, 15(1), 84-98.
- Rahmani, N; Dialmeh, N (2019). The model of wisdom-based leadership from the perspective of Islam in educational organizations. *Applied issues in education*. 4 (3): 53-78 (Text in Persian)
- Rowley, J. (2006). "What do we need to know about wisdom?. *Management Decision*", 44(9), 1246-1257.
- Reynolds, D.J (2003). A study of U.S chief executive officers managerial wisdom.
- Samadi Miarkalaei, H. Samadi Miarkalaei, H (2015). In the path of the theory of wise Islamic leadership. *Social theories of Muslim thinkers*. 5 (1): 163-201 (Text in Persian)
- Tabatabai, M.H (2007). *Tafsir al-Mizan*, vols. 3, 12, 19. Translated by Mousavi Hamedani, Mohammad Baqir. Qom: Islamic Publications Office (Text in Persian)
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. *Educational Psychology Review*, 17 (3).
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Valenziano.K. B (2015). Wisdom leadership in academic health science centers: leading positive change. *Change, Journal of Interprofessional Care*, 29(1), 87-87
- Wei.R& Yip.J (2008). Some Sage Advice for Leaders. *LIA*.28 (4), 23-34
- Ylimaki, R.M. Clain, L (2009). Wisdom-centred educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 13-33
- Yang, S (2011). Wisdom displayed through leadership: Exploring leadership-related wisdom. *The Leadership Quarterly*, 22, 616-632



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی: تدوین و

### ارائه یک مدل ساختاری در نوجوانان ایرانی

کامیار عظیمی<sup>۱</sup>، نیجه شنی سیلاق<sup>۲\*</sup> و مرتضی امیدیان<sup>۳</sup>

#### چکیده

این مطالعه ارتباط بالقوه بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی را به بونه کنکاش سپرد. همچنین، نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در این ارتباطات مورد آزمون قرار گرفت. شرکت‌کنندگان ۳۵۰ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهر اهواز بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و ابزارهای بهترین اهداف شخصی، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی را تکمیل کردند. روایی و پایایی ابزارها به شیوه تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ احراز گردید. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر التزام تحصیلی دارند. به‌علاوه، یافته‌ها حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی رابطه مستقیم و مثبتی با التزام تحصیلی دارد. افزون بر این، سرزندگی تحصیلی نقش میانجی معنی‌داری در ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کرد. به طور کلی، نتایج بیانگر آن است که بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم و با واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی می‌توانند به افزایش التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان کمک کنند. تلویحات آموزشی و کاربردی مورد بحث قرار گرفته است.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

نوع مقاله: پژوهشی

#### واژگان کلیدی

بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی، التزام تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

kamyarazemi@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

shehniyailagham@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

morteza\_omid@scu.ac.ir

## مقدمه

نوجوانی یک مرحله رشدی منحصربه‌فرد و چالش‌برانگیز است که نوجوانان علاوه بر دگرگونی‌های بیولوژیکی، شناختی و روان‌شناختی مربوط به بلوغ، به دلیل عدم مطابقت بین نیازهای رشدی و محیط یادگیری در هنگام انتقال از دوره دبستان به راهنمایی و دبیرستان، تغییرات چشمگیری در کارها و زندگی تحصیلی خود از جمله التزام تحصیلی<sup>۱</sup> را تجربه می‌کنند (وانگ و کیفر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). اصطلاح التزام تحصیلی به کیفیت مشارکت دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی، برنامه‌های آموزشی، پروژه‌ها و فعالیت‌های مدرسه اطلاق می‌شود که از یادگیری و پیشرفت آن‌ها حمایت می‌کند (وانگ و هافکنز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

علاقه به التزام تحصیلی به عنوان جنبه مهمی از فرایندهای آموزشی و یادگیری طی سال‌های اخیر به طور چشمگیری توجه زیادی را به خود جلب کرده است؛ چراکه محققان دریافته‌اند التزام تحصیلی مهارت‌ها، دانش، ارزش‌ها و سرمایه اجتماعی موردنیاز نوجوانان برای انتقال موفقیت‌آمیز به بزرگسالی را ارتقا می‌دهد و عمدتاً به عنوان یکی از راه‌های اصلی تحرک رو به بالا و فرصت‌های گسترش‌یافته برای پیشرفت تحصیلی و فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان از دبیرستان تلقی می‌شود (رچلی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

اگرچه بر اهمیت التزام تحصیلی تأکید شده است؛ اما همه نوجوانان سطح بالایی از التزام تحصیلی را به پیشگاه نمایش نمی‌گذارند. مطالعات اخیر نشان می‌دهد التزام تحصیلی در جمعیت نوجوانان یکنواخت یا پایدار نیست؛ بلکه در بین آن‌ها ناهمگون است و در طول زمان تغییر می‌کند (ژن، وو و ژائو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). به طور خاص، نتایج تحقیقات رشدی حاکی از کاهش معنی‌دار التزام تحصیلی در انتقال به دوره دبیرستان است. لذا، از آنجا که تکمیل موفقیت‌آمیز دوره دبیرستان از مهم‌ترین تکالیف در طی نوجوانی بشمار می‌آید، این مسئله نگران‌کننده است. با این حال، تاکنون مطالعات اندکی به ارزیابی عواملی پرداخته‌اند که می‌توانند با اطمینان التزام تحصیلی را در نوجوان ایرانی پیش‌بینی کنند (امیدیان، باغبان زاده و مکتبی، ۱۳۹۸؛ یعقوبخانی غیاثوند، اسدزاده، سعدی‌پور، دلاور و درتاج، ۱۳۹۷؛ شیخ‌الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۷). این موضوع

- 
1. Academic engagement
  2. Wang & kiefer
  3. Hofkens
  4. Reschly
  5. Zhen, wu & zhou

اهمیت و ضرورت تحقیقات بیشتر برای درک عوامل مؤثر بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی را به منظور افزایش سطح التزام تحصیلی آن‌ها برجسته می‌سازد؛ زیرا شناسایی انواع پیشایندهایی که از التزام تحصیلی پشتیبانی می‌کنند، ضمن اینکه به اولویتی برای آگاه‌سازی خط‌مشی و کارکرد آموزش و پرورش تبدیل شده است؛ می‌تواند به معلمان، مدیران و والدین کمک کند تا حمایت واحدی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند.

شواهد تجربی نشان می‌دهد یکی از سازوکارهای برجسته‌ای که در تعیین التزام تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، بهترین اهداف شخصی<sup>۱</sup> است (بارنز، مارتین و کالی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). بهترین اهداف شخصی به عنوان ساختار انگیزشی نسبتاً جدید و رشد محور، به یک رویکرد تعیین هدف با تمرکز بر اهداف خاص، چالش‌برانگیز و اهداف رقابتی که معطوف به خود شخص است، اطلاق می‌شود و سطحی از کارکردها، راهبردها و کوشش‌ها را در بر می‌گیرد که فراتر از عملکرد خود فرد در گذشته است (مارتین، ۲۰۰۶). بهترین اهداف شخصی ریشه‌تئوریکی در نظریه هدف‌گذاری<sup>۳</sup> (لاک و لاتام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳) دارد (بارنز، مارتین و کالی، ۲۰۱۸). مطابق با نظریه هدف‌گذاری (لاک و لاتام، ۲۰۱۳)، ویژگی‌های اصلی اهداف سازنده، دشواری و اختصاصی بودن است. به همین ترتیب، بهترین اهداف شخصی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که به طور بهینه شخصاً به چالش کشیده شوند و دانش‌آموزان را به سمت فراتر رفتن از نتایج و عملکردهای قبلی خود سوق دهند (مارتین و الیوت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین، چالش‌برانگیز و اختصاصی بودن بهترین اهداف شخصی، یک معیار برانگیزاننده از خشنودی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند توجه و تلاش خود را به سمت التزام تحصیلی در تکالیف مرتبط با هدفی هدایت کنند که برای یادگیری بهینه مهم هستند. در حمایت از این موضوع، اگرچه مطالعات معدودی وجود دارد (مارتین، کالی، موک، مک‌اینرنی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶)؛ اما شواهد موجود نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی به طور مثبت التزام تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد (مارتین و الیوت، ۲۰۱۶).

- 
1. Personal best goals
  2. Burns, martin & collie
  3. Goal setting theory
  4. Locke & latham
  5. Elliot
  6. Mok & mcinerney

اخیراً گزارش شده است التزام تحصیلی دانش‌آموزان به طور قابل توجهی تحت تأثیر یادگیری اجتماعی-هیجانی<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد (یانگ، بیر و می<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). یادگیری اجتماعی-هیجانی در کلاس درس شامل آموزش و الگوسازی مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در دانش‌آموزان از طریق پنج دانش خود-آگاهی<sup>۳</sup>، مدیریت خود<sup>۴</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۵</sup>، مدیریت روابط<sup>۶</sup> و تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>۷</sup> و نیز فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای آن‌ها جهت تمرین و به‌کارگیری این مهارت‌ها است (استاکر و گالاگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸). برای بسیاری از نوجوانان دبیرستانی داشتن طیفی از مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی مطلوب، به مثابه مؤلفه‌ای تأثیرگذار بر پیامدهای آموزشی نظیر افزایش التزام تحصیلی و گذر موفقیت‌آمیز به دیگر دوره‌های تحصیلی (مانند، رفتن به دانشگاه) محسوب می‌گردد (ساری<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). در واقع، یادگیری اجتماعی-هیجانی در دوره نوجوانی گسترش می‌یابد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از منابع و راهبردهای لازم برای کنترل تلاش و مشارکت خود در فعالیت‌های مدرسه (التزام تحصیلی) آگاه باشند (سالما-آرو و آپادیایا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰). با وجود این، در هر دو سطح ملی و بین‌المللی به ندرت مطالعات تجربی به صورت مستقیم تأثیر یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی را مورد کنکاش قرار داده‌اند؛ به طوری که تاکنون تنها دو مطالعه آن هم با جمعیت دانش‌آموزان غربی به این موضوع پرداخته است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ سالما-آرو و آپادیایا، ۲۰۲۰). یافته‌های این مطالعات بیانگر آن بود که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی که نمود یادگیری اجتماعی-هیجانی هستند، ارتباط مثبت و معنی‌داری با التزام تحصیلی دانش‌آموزان داشتند.

افزون بر این، شواهد در حال ظهوری وجود دارد که نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی<sup>۱۱</sup> ممکن است تأثیرات بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر التزام تحصیلی

- 
1. Social-emotional learning
  2. Yang, bear & may
  3. Self-awareness
  4. Self-management
  5. Social-awareness
  6. Relationship management
  7. Responsible decision making
  8. Stocker & Gallagher
  9. Sari
  10. Upadyaya
  11. Academic buoyancy

دانش‌آموزان را واسطه‌گری کند (تاربتسکی<sup>۱</sup>، مارتین و کالی، ۲۰۱۷). سرزندگی تحصیلی یک ساختار روان‌شناختی-آموزشی نسبتاً جدید است که با رویکردهای روان‌شناسی مثبت شناخته می‌شود (کالی، جینز، مارتین و پاپ‌وورث<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷) و به توانمندی دانش‌آموزان برای غلبه موفقیت‌آمیز بر موانع و مشکلات تحصیلی و نیز کنار آمدن مثبت با چالش‌هایی که بخشی از زندگی تحصیلی روزمره هستند (مثلاً، گرفتن نمره پایین در یک تکلیف درسی)، اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). در ارتباط با این مطالعه، یافته‌های تجربی اهمیت سرزندگی تحصیلی برای التزام تحصیلی دانش‌آموزان را برجسته کرده‌اند (توماس و آلن<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰؛ سادات و ستایشی اظهري، ۱۳۹۸). مارتین و مارش<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) استدلال می‌کنند از آنجایی که سرزندگی تحصیلی بر اساس توانمندی‌ها و با تمرکز بر پاسخ‌های کنشگر به جای واکنش‌های منفعل در برابر چالش‌های تحصیلی روزمره ایجاد می‌گردد؛ چنین توانمندی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا هنگام مواجهه با عدم موفقیت یا شکست تحصیلی، التزام تحصیلی بالای خود نسبت به یادگیری را حفظ کنند. از سوی دیگر، در تحقیقات پیشین مشخص شده است که بهترین اهداف شخصی نقش مهمی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کند (یوه<sup>۵</sup> و مارتین، ۲۰۱۴). بهترین اهداف شخصی طراحی شده‌اند تا به طور بهینه خاص، چالش‌برانگیز و خود-بهبود دهنده باشند و دانش‌آموزان را به سمت آنچه لازم است انجام دهند تا بهتر از تلاش‌های قبلی خود عمل کنند، هدایت نمایند (بارنز و همکاران، ۲۰۱۹). به همین ترتیب، دانش‌آموزانی که بهترین اهداف شخصی شایسته‌ای دارند، به نحو مطلوب واکنش‌های انطباقی، سازنده و مثبت بیشتری در مواجهه با مشکلات به وجود آمده در جریان زندگی تحصیلی روزمره از خود نشان می‌دهند (لیم، جینز، مارتین، استون و هریت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). به تبع آن، اگر دانش‌آموزان سطح بالاتری از سرزندگی تحصیلی را تجربه کنند، بر میزان التزام تحصیلی آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای افزوده می‌شود (مارتین، یو، جینز و پاپ‌وورث، ۲۰۱۷).

- 
1. Tarbetsky
  2. Papworth & Ginns
  3. Thomas & Allen
  4. Marsh
  5. Yu
  6. Liem, Stone & Herrett



در کنار بهترین اهداف شخصی، تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷) مطرح می‌کنند یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را در برابر دشواری‌ها تحصیلی تعیین کند. نظریه بسط و ایجاد هیجان‌ات مثبت<sup>۱</sup> (فردریکسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) ادعا می‌کند که توانایی تاب‌آوری (هم‌ریشه و سازه مرتبط با سرزندگی) از توانمندی فرد برای پرورش تجربه هیجان‌ات مثبت در زمان‌های مناسب ناشی می‌شود. این هیجان‌ات مثبت زمینه‌های توجه و شناخت را گسترش می‌دهند، تفکر انعطاف‌پذیر و خلاق را به وجود می‌آورند و به شکل بالقوه مهارت‌های مقابله‌ای را افزایش می‌دهد؛ بنابراین، تمرکز بر یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان با تأکید بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مثبت، ممکن است تأثیرگذار بر توانمندی سرزندگی تحصیلی آن‌ها باشد؛ چراکه این شایستگی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به شکل مؤثری بر مشکلات تحصیلی روزمره خود چیره شوند. به دنبال آن، سرزندگی تحصیلی با به حداقل رساندن بسیاری از تجربیات تحصیلی منفی که می‌تواند مانع موفقیت شود، زمینه افزایش التزام تحصیلی را فراهم می‌کند (تاربتسکی و همکاران، ۲۰۱۷). با کمال تعجب، هنوز هیچ پژوهش تجربی صورت نگرفته است که مستقیماً بر واشکافی ارتباط بین یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی متمرکز باشد. لذا، با توجه به مطالعات قبلی، چنین تصور می‌شود سرزندگی تحصیلی یک چشم‌انداز اضافی را نشان می‌دهد که از طریق آن می‌توان نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را بر میزان توضیح واریانس التزام تحصیلی درک کرد.

در مجموع، با رواداشت به مطالب مذکور، یافته‌ها از این موضوع حمایت می‌کنند که ارتباطات بالقوه‌ای بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی، سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی وجود دارد. با این حال، شواهد تجربی تا به امروز منحصراً از نمونه‌های غربی به دست آمده و تعمیم نتایج به جمعیت دانش‌آموزان نوجوان ایرانی نامعلوم است. به طور خاص، هنوز مشخص نشده است که التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی تا چه اندازه تحت تأثیر بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی آن‌ها قرار می‌گیرد. افزون بر این، تأثیر بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان در سطح ملی و بین‌المللی نیز به صورت ناشناخته باقی مانده است؛ به طوری که محققان

---

1. Broaden-and-build theory of positive emotions  
2. Fredrickson

خواستار تمرکز بیشتر در این موضوع هستند (داتو و یوئن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). در نهایت و مهم‌تر از همه، با وجود اینکه علاقه به نقش سرزندگی تحصیلی در ادبیات اخیر به طور قابل توجهی افزایش یافته است؛ اما تاکنون هیچ مطالعه تجربی اقدام به بررسی نقش سرزندگی تحصیلی به عنوان واسطه احتمالی در رابطه بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی هیجانی با التزام تحصیلی دانش-آموزان نوجوان در هر دو سطح ملی و بین‌المللی نکرده است. بنابراین، به منظور پرداختن به شکاف‌های پژوهشی یاد شده، برای اولین بار این مطالعه مدلی را در دانش‌آموزان نوجوانی ایرانی بررسی می‌کند که در آن به صورت مستقیم تأثیر بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی بر التزام تحصیلی ارزیابی می‌شود. همچنین، نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی واری می‌شود. سرانجام، به نقش سرزندگی تحصیلی در واسطه‌گری ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی پرداخته می‌شود. بر این اساس، به طور کلی، فرض می‌شود که مدل علی بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی با داده‌ها برازش دارد.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اهواز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که مطالعه حاضر با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری صورت گرفت، کلاین<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند اندازه نمونه ۱۰ تا ۲۰ پاسخگو به ازای هر پارامتر تخمین زده شده برای تعیین حجم نمونه در تحقیقات مدل‌یابی معادلات ساختاری مطلوب است. بر این اساس، ۳۵۰ دانش‌آموز نمونه این پژوهش را تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که پس از هماهنگی لازم با مسئولان مرتبط و دریافت مجوز از اداره کل آموزش و پرورش اهواز، ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز، دو ناحیه به صورت تصادفی تعیین گردید. سپس، از هر ناحیه به شکل تصادفی دو

---

1. Datu & Yuen

2. Kline

دبیرستان (یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه) برگزیده شد. بعد از مطلع ساختن مدیران و معلمان دبیرستان‌های موردنظر در خصوص هدف و روند مطالعه، از هر دبیرستان دو کلاس به شیوه تصادفی انتخاب گردید و سرانجام تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب جهت پاسخگویی به ابزارهای پژوهش، مورد ارزیابی قرار گرفتند. کلیه شرکت‌کنندگان دستورالعمل‌های کلامی و کتبی یکسانی دریافت کردند و به آن‌ها اجازه داده شد تا زمان لازم برای تکمیل پرسشنامه‌ها را در اختیار داشته باشند و در هر زمان مجاز به انصراف از مطالعه بودند. مشارکت در مطالعه داوطلبانه بود و رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان کسب گردید. افزون بر این، محرمانه بودن داده‌ها و اطلاعات آن‌ها نیز تضمین گردید. لازم به ذکر است ۲ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته و اطلاعات ۳۴۸ شرکت‌کننده جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش به کار برده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، ابزارهای ذیل مورد استفاده قرار گرفت:

**مقیاس التزام تحصیلی:** التزام تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از خرده مقیاس التزام تحصیلی مقیاس انگیزش و التزام تحصیلی-نسخه دبیرستان<sup>۱</sup> (مارتین، ۲۰۱۱) مورد سنجش قرار گرفت. این خرده مقیاس حاوی ۱۲ گویه است که سه مؤلفه برنامه‌ریزی<sup>۲</sup>، مدیریت تکلیف<sup>۳</sup> و پایداری<sup>۴</sup> را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌های دانش‌آموزان در طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. مارتین، منصور و مالمبرگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) گزارش کردند خرده مقیاس مذکور از روایی و پایایی (۰/۸۴) قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش حاضر، روایی سه عاملی مرتبه اول مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی حاصل گردید (۰/۹۴۸ = GFI، CFI = ۰/۹۵۶، NFI = ۰/۹۲۴ و RMSEA = ۰/۰۵۹). به علاوه، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، مدیریت تکلیف و پایداری به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۶۵ و ۰/۷۸ و برای کل خرده مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد.

**مقیاس بهترین اهداف شخصی:** از مقیاس ۴ ماده‌ای بهترین اهداف شخصی<sup>۶</sup> (مارتین و لیم، ۲۰۱۰) برای ارزیابی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان استفاده است. کلیه پاسخ‌ها در یک

- 
1. The motivation and engagement scale-high school
  2. Planning
  3. Task management
  4. Persistence
  5. Mansour & malmberg
  6. Personal best goal scale

طیف لیکرت هفت گزینه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی می‌شوند. برداخ، لوفتنگر، اوزلون، اسپیل و شویر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) با به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی، روایی مقیاس را مطلوب نشان دادند. به‌علاوه، مارتین و الیوت (۲۰۱۶) با شیوه آلفای کرونباخ، ضریب پایایی مقیاس را ۰/۸۹ گزارش کردند. در این مطالعه، روایی تک عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت ( $GFI = 0/994$ ،  $CFI = 0/995$ ،  $NFI = 0/991$  و  $RMSEA = 0/059$ ). همچنین، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

**پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی:** به منظور اندازه‌گیری چگونگی آگاهی نوجوانان از یادگیری اجتماعی-هیجانی خود، پرسشنامه شایستگی اجتماعی-هیجانی<sup>۲</sup> (ژائو و ای، ۲۰۱۲) به‌کارگرفته شد. این ابزار شامل ۲۵ گویه است که پنج مؤلفه خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه را می‌سنجد. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت شش گزینه‌ای از ۱ (اصلاً در مورد من صادق نیست) تا ۷ (کاملاً در مورد من صادق است) نمره‌گذاری می‌شوند. طراحان این پرسشنامه شواهد روان‌سنجی از روایی ( $CFI = 0/89$ ،  $RMSEA = 0/048$  و  $IFI = 0/79$ ) و پایایی (۰/۷۹) آن ارائه کردند (ژائو و ای، ۲۰۱۲). پژوهش حاضر، روایی پنج عاملی مرتبه اول پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه در نمونه فعلی از روایی مطلوبی برخوردار است (۰/۹۱۹،  $CFI = 0/920$ ،  $NFI = 0/057$  و  $RMSEA = 0/057$ ). همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خود-آگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت خود، مدیریت روابط و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و ۰/۸۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ حاصل گردید.

**مقیاس سرزندگی تحصیلی:** برای اندازه‌گیری میزان سرزندگی دانش‌آموزان در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی روزمره، از مقیاس سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup> مارتین و مارش (۲۰۰۹) استفاده شد که مشتمل بر ۴ گویه بود. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در طیف لیکرت هفت درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره دهی شدند. داتو و یانگ (۲۰۱۹) روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و ضریب پایایی آن را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش

- 
1. Bardach, luftenegger, oczlou, spiel & schober
  2. Social-Emotional Competence Questionnaire
  3. Ee
  4. Academic Buoyancy Scale

کردند. در این مطالعه، روایی تک عاملی مرتبه اول مقیاس به شیوه تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاکی از قابل قبول بودن روایی بود ( $GFI = 1/00$ ،  $CFI = 1/00$ ،  $NFI = 0/999$  و  $RMSEA = 0/000$ ). افزون بر این، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با  $0/77$  به دست آمد.

پس از جمع‌آوری داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ برای محاسبه آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (پایایی و همبستگی) استفاده شد. همچنین، مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ ارزیابی گردید. به منظور تعیین نیکویی برازش مدل، روش برآورد بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> به کار برده شد. در نهایت، برای تعیین مسیرهای واسطه‌ای و محاسبه اثرات غیرمستقیم به لحاظ آماری، از روش بوت‌استرپ<sup>۲</sup> با تعداد نمونه‌گیری ۲۰۰۰ و فاصله اطمینان  $0/95$  استفاده شد (هیز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

### یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به گروه نمونه از قبیل جنسیت، سن، رشته تحصیلی و پایه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بود که پسران  $43/70$  درصد ( $152$  نفر) و دختران  $56/30$  درصد ( $196$  نفر) از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند. شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۹ سال با میانگین  $16/29$  سال و انحراف استاندارد  $0/94$  قرار داشتند. به علاوه، یافته‌ها حاکی از آن بود که رشته تحصیلی علوم انسانی با فراوانی  $211$  نفر معادل  $60/60$  درصد بیشترین و رشته تحصیلی علوم تجربی با فراوانی  $157$  نفر معادل  $39/40$  درصد کمترین تعداد شرکت‌کننده را به خود اختصاص دادند. پایه تحصیلی دهم با فراوانی  $161$  نفر معادل  $46/30$  درصد، پایه تحصیلی یازدهم با فراوانی  $97$  نفر معادل  $27/90$  درصد و پایه تحصیلی دوازدهم با فراوانی  $90$  نفر معادل  $25/90$  درصد به ترتیب دارای بیشترین شرکت‌کننده در این مطالعه بودند. آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را می‌توان در جدول ۱ مشاهده کرد.

- 
1. Maximum likelihood estimation
  2. Bootstrapping
  3. Hayes

جدول ۱: همبستگی، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. بهترین اهداف شخصی	-									
۲. خود-آگاهی	/.۴۵**	-								
۳. آگاهی اجتماعی	/.۲۶**	/.۲۶**	-							
۴. مدیریت خود	/.۲۴**	/.۳۱**	/.۳۷**	-						
۵. مدیریت روابط	/.۴۳**	/.۵۵**	/.۴۲**	/.۴۸**	-					
۶. تصمیم‌گیری	/.۴۶**	/.۵۶**	/.۴۹**	/.۴۴**	/.۶۲**	-				
۷. مسئولانه سرزندگی	/.۴۰**	/.۳۱**	/.۳۲**	/.۵۰**	/.۴۱**	/.۳۸**	-			
۸. تحصیلی برنامه‌ریزی	/.۵۲**	/.۲۵**	/.۲۹**	/.۳۳**	/.۳۱**	/.۴۱**	/.۴۱**	-		
۹. مدیریت تکالیف	/.۵۱**	/.۳۶**	/.۲۳**	/.۱۹**	/.۳۹**	/.۳۹**	/.۳۷**	/.۶۳**	-	
۱۰. پایداری	/.۵۴**	/.۳۴**	/.۲۸**	/.۲۶**	/.۳۶**	/.۴۱**	/.۴۰**	/.۶۹**	/.۶۱**	-
میانگین	۲۵/۱۰	۲۶/۴۸	۲۱/۷۳	۲۲/۰۱	۲۴/۹۳	۲۵/۱۱	۲۲/۲۳	۲۲/۵۵	۲۴/۰۶	۲/۵۰
انحراف استاندارد	۳/۲۳	۳/۴۵	۵/۴۷	۶/۰۳	۴/۲۸	۴/۱۷	۴/۹۷	۴/۳۷	۳/۶۶	۴/۰۸

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
کجی	-۱/۶۳	-۱/۷۷	-۰/۵۶	-۰/۶۴	-۱/۰۵	-۱/۰۸	-۱/۰۲	-۰/۸۰	-۱/۱۵	۰/۹۵
کشیدگی	۳/۰۶	۵/۳۸	-۰/۱۴	-۰/۲۰	۱/۲۶	۱/۸۸	۰/۵۶	۰/۰۶	۱/۱۶	۰/۳۷

\* $p < ۰/۰۵$ , \*\* $p < ۰/۰۱$

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین متغیرهای پژوهش روابط مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در واقع، این همبستگی‌های معنی‌دار، حمایت اولیه‌ای را برای در نظر گرفتن روابط مشخص شده در مدل‌یابی معادلات ساختاری فراهم می‌کند. به همین ترتیب، مدل‌یابی معادلات ساختاری مستلزم این است که مفروضات زیربنایی خاصی به منظور حصول اطمینان از نتایج رعایت شوند. کلاین (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند نرمال بودن تک و چندمتغیره پیش‌فرض اصلی است که اساس استفاده استاندارد از مدل‌یابی معادلات ساختاری قرار می‌گیرد؛ از این‌رو، جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها به صورت تک متغیره از آماره‌های کجی و کشیدگی و برای تعیین نرمال بودن چند متغیره از ضریب مردیا<sup>۱</sup> استفاده شد. مطابق با جدول ۱، شاخص‌های کجی و کشیدگی حاکی از آن بود که توزیع نرمال بودن تک متغیری برقرار است؛ چراکه مقدار کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده به ترتیب بیش از ۲ و ۷ نیستند (کلاین، ۲۰۱۶). افزون بر این، ضریب مردیا برای داده‌های موجود در این پژوهش برابر با ۴۳/۹۱ بود که پایین‌تر از مقدار ۱۲۰ محاسبه شده بر اساس فرمول  $(p + 2)$  است که در آن  $p$  برابر با تعداد متغیرهای مشاهده شده در مدل است (تئو<sup>۲</sup> و ژائو، ۲۰۱۴). این موضوع بیانگر برقراری نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها در این مطالعه بود. پس از واریس مفروضات، به آزمایش مدل پیشنهادی پرداخته شد؛ به طوری که جدول ۲ خلاصه‌ای از شاخص‌های نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد.

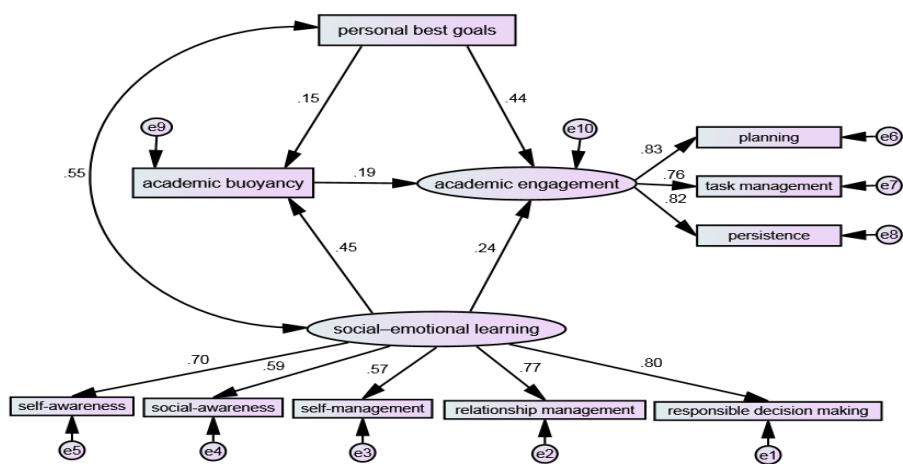
جدول ۲: نتایج شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

شاخص‌های برازش	$\chi^2/df$	GFI	CFI	NFI	IFI	RMSEA
مقادیر قابل قبول	۵ تا ۱	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\geq ۰/۹۰$	$\leq ۰/۱۰$
مدل پیشنهادی	۳/۴۵	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۸

1. Mardia's coefficient

2. Teo

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج حاکی از آن بود که داده‌ها با مدل پیشنهادی برازش مطلوبی دارد ( $\chi^2/df = 3/45$ ;  $GFI = 0/94$ ;  $CFI = 0/95$ ;  $NFI = 0/93$ ;  $RMSEA = 0/08$ ;  $IFI = 0/95$ ). و بدین ترتیب مدل پیشنهادی به عنوان مدل نهایی برای این مطالعه انتخاب شد. با توجه به تناسب داده‌ها با مدل پیشنهادی، نمودار ۱ و جدول ۳ ضرایب مسیر مدل نهایی را نشان می‌دهند. لازم به ذکر است مطابق با نمودار ۱، همه متغیرهای اندازه‌گیری شده با عامل‌های خود همبستگی نسبتاً قوی داشتند.



نمودار ۱: نتایج مدل ساختاری روابط بین بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان



جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش برای مسیرهای ساختاری مدل پیشنهادی

مسیرهای فرضی	$\beta$	t	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	فاصله اطمینان		اثر کل
					حد بالا	حد پایین	
بهترین اهداف شخصی به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۵**	۲/۵۸	۰/۱۵**	-	-	-	۰/۱۵**
بهترین اهداف شخصی به التزام تحصیلی (بهترین)	۰/۴۴**	۷/۶۸	۰/۴۴**	۰/۰۳	۰/۰۶۹	۰/۰۰۵	۰/۴۷**
اهداف شخصی به التزام از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی)	۰/۴۵**	۶/۵۸	۰/۴۵**	-	-	-	۰/۴۵**
یادگیری اجتماعی-هیجانی به سرزندگی تحصیلی	۰/۲۴**	۳/۴۸	۰/۲۴**	۰/۰۹	۰/۱۴۵	۰/۰۳۲	۰/۳۲**
یادگیری اجتماعی-هیجانی به التزام تحصیلی (بهترین)	۰/۱۹**	۳/۵۲	۰/۱۹**	-	-	-	۰/۱۹**
اهداف شخصی به التزام از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی)							
سرزندگی تحصیلی به التزام تحصیلی							

مطابق با نتایج جدول ۳، بررسی ضرایب بتا استاندارد شده نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 0.15, p < 0.01$ ) و التزام تحصیلی ( $\beta = 0.44, p < 0.01$ ) تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته است. افزون بر این، یادگیری اجتماعی-هیجانی با سرزندگی تحصیلی ( $\beta = 0.45, p < 0.01$ ) و التزام تحصیلی ( $\beta = 0.24, p < 0.01$ ) ارتباط مثبت و معنی‌داری داشت. در نهایت، سرزندگی تحصیلی نقش مثبت و معنی‌داری را در پیش‌بینی التزام تحصیلی ( $\beta = 0.19, p < 0.01$ ) ایفا کرد. شایان توجه است که مدل پیشنهادی

نسبت قابل توجهی از واریانس سرزندگی تحصیلی (۰/۳۰) و التزام تحصیلی (۰/۵۱) را تبیین نمود.

افزون بر این، برای تعیین مسیرهای واسطه‌ای و محاسبه اثرات غیرمستقیم به لحاظ آماری، از روش بوت‌استرپ با تعداد نمونه‌گیری ۲۰۰۰ و فاصله اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد (هیز، ۲۰۰۹). همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای معنی‌داری در ارتباط بین بهترین اهداف شخصی ( $\beta = ۰/۰۳, p = < ۰/۰۵$ ) و یادگیری اجتماعی-هیجانی ( $\beta = ۰/۰۹, p = < ۰/۰۵$ ) با التزام تحصیلی ایفا کرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش شده است تا با آزمون ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی، دانش این سازه‌ها را در دانش‌آموزان نوجوان ایرانی گسترش داد. همچنین، میزانی که سرزندگی تحصیلی ارتباط بین بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند، مشخص شود. یافته‌های اصلی و مفاهیمی برای کاربرست در زیر مورد بحث قرار گرفته‌اند.

نتایج نشان می‌دهد بهترین اهداف شخصی به طور مثبت و معنی‌دار، التزام تحصیلی دانش-آموزان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته همسو با کارهای پیشین است (بارنز و همکاران، ۲۰۱۸). به منظور درک این که چرا این یافته ممکن است اتفاق افتاده باشد، باید به کیفیت معطوف به خود فرد بودن بهترین اهداف شخصی پرداخت. به طور خاص، با توجه به این که بهترین اهداف شخصی معطوف به اهداف خود-مرجعی است که لزوم رشد و تعالی شخصی را اعتبار می‌دهد، این امکان وجود دارد که بهترین اهداف شخصی با اهداف تحصیلی مثبت‌تر و مشارکت کلاسی بیشتر همراه باشد؛ زیرا التزام تحصیلی دانش‌آموزان به تکالیف کلاسی و مدرسه‌ای، هنگامی به عنوان مناسب درک می‌شود که آن‌ها در حال کار کردن بر اهدافی باشند که خودشان انتخاب کرده‌اند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۶). این نتیجه با نشان دادن این که بهترین اهداف شخصی یک داربست ذهنی فراهم می‌کند که از طریق آن افراد انتخاب‌ها، رفتارها و پیامدهای مرتبط با اهدافشان، به خصوص اهداف مربوط به التزام تحصیلی را بفهمند و ارزیابی کنند، شواهد بیشتری به ادبیات رو به رشد در این زمینه اضافه می‌کند.

دومین یافته این مطالعه، بیانگر نقش مثبت و معنی‌دار بهترین اهداف شخصی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه با تحقیقات قبلی همخوانی دارد (لیم و همکاران، ۲۰۱۲). یک توضیح ممکن این است اهدافی که دانش‌آموزان متعهد به آن‌ها برای دستیابی به پیشرفت و موفقیت هستند، به عنوان یک تسریع‌کننده انگیزشی عمل می‌کنند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند با به چالش کشیدن اهداف شخصی‌شان، پیوسته خود را بهبود بخشند و ظرفیت خود را برای مقابله و حل موفقیت‌آمیز سختی‌های تحصیلی که ممکن است به صورت معمول در محیط مدرسه تجربه کنند، افزایش دهند (یو و مارتین، ۲۰۱۴). در نتیجه، دانش‌آموزانی که به شیوه آگاهانه بهترین اهداف شخصی را انتخاب می‌کنند، توانمندی و تحمل بیشتری برای مدیریت، غلبه یا مقابله مؤثر با نگرانی‌های تحصیلی روزمره (مانند نمرات بد) در خود پرورش می‌دهند. این یافته مهم است؛ چراکه مطالعات مربوط به دانش‌آموزان نوجوان را گسترش می‌دهد و بیانگر آن است که ارتباط مشابهی بین بهترین اهداف شخصی و التزام تحصیلی در میان دانش‌آموزان نوجوان ایرانی وجود دارد.

از طرفی دیگر، نتایج بیانگر آن است که یادگیری اجتماعی-هیجانی تأثیر مستقیم و مثبت بر التزام تحصیلی دارد. این یافته همسو با نتایج قبلی در سایر کشورها است (سالما-آرو و آپادیا، ۲۰۲۰) و با برجسته کردن این که یادگیری اجتماعی-هیجانی پیامدهای تحصیلی مهم مانند التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان ایرانی را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند، به شواهد تجربی پیشین می‌افزاید. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با حمایت و رشد فزاینده دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها برای درک و مدیریت هیجانات، تعیین و دستیابی به اهداف مثبت و ایجاد تصمیم‌گیری‌های مسئولانه می‌تواند در افزایش التزام تحصیلی دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی و کلاسی نقش داشته باشد؛ بدین صورت که دانش-آموزان در بحث‌های کلاسی مشارکت و توجه داشته بهتری باشند و تلاش و پایداری بیشتری را به انجام فعالیتهای کلاسی و تکالیف آموزشی اختصاص دهند (یانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

یکی از یافته‌های کلیدی این پژوهش، رابطه مثبت و معنی‌داری یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه همسو با اظهارات تارتسکی و همکاران (۲۰۱۷) است که اذعان داشتند یادگیری اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان می‌تواند نقش حمایت‌کننده و تقویتی در سرزندگی تحصیلی آن‌ها ایفا کند. با پیروی از اظهارات تارتسکی و همکاران (۲۰۱۷) و نظریه بسط و ایجاد هیجانات مثبت (فردریکسون، ۲۰۰۱)، می‌توان استدلال

کرد دانش‌آموزانی که یادگیری اجتماعی-هیجانی بالایی دارند، بهتر قادر به دریافت، درک و ساماندهی مهارت‌های اجتماعی-هیجانی خود هستند تا بتوانند با ایجاد پاسخ‌های سازگار، سازنده و مثبت به فشار روانی روزانه و مشقت‌هایی که در دوره معمول زندگی تحصیلی روزمره خود تجربه می‌کنند، ارزیابی‌هایشان را برای مقابله با ناسازگاری‌های تحصیلی روزمره تنظیم کنند. به این ترتیب، به نظر می‌رسد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با افزایش توانایی دانش‌آموزان در ایجاد فرصت‌ها و انتخاب گزینه‌های مقابله سالم در برابر مشقت‌ها و ناسازگاری‌های تحصیلی، به آن‌ها کمک می‌کند تا سرزندگی تحصیلی خود را ارتقاء دهند. این نتایج ادعای تارابستکی و همکاران (۲۰۱۷) را گسترش می‌دهد تا نشان دهد چگونه یادگیری اجتماعی-هیجانی نقش مهمی در نحوه هدایت چالش‌های تحصیلی روزمره دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

دیگر یافته حائز اهمیت این مطالعه نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در راستا و همسو با تحقیقات قبلی (توماس و آلن، ۲۰۲۰؛ سادات و ستایشی اظهري، ۱۳۹۸)، این یافته بیانگر آن است دانش‌آموزانی که قادر به گذر موفقیت‌آمیز از چالش‌ها و سختی‌های تحصیلی روزمره شده‌اند، التزام تحصیلی بیشتری را در فعالیت‌هایی نظیر برنامه‌ریزی، مدیریت تکالیف و پایداری از خود نشان می‌دهند. این نتیجه ارزشمند است؛ زیرا با آشکار ساختن نقش مثبت سرزندگی تحصیلی بر التزام تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی، به ادبیات موجود می‌افزاید. در توضیح این یافته، همان‌طور که در بالا گفته شد و سازگار با مطالعه مارتین و همکاران (۲۰۱۷)، می‌توان بیان کرد پاسخ دانش‌آموزان به ناسازگاری‌های تحصیلی نقش اساسی در التزام تحصیلی آن‌ها دارد. به این ترتیب، با توجه به ماهیت درون-روانی سرزندگی تحصیلی، ممکن است هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند می‌توانند به طور کارآمد و قابل‌اطمینان دشواری‌های تحصیلی روزانه خود را هدایت نمایند، هماهنگ و همسو با کلاس درس و مدرسه حرکت نمایند که این منجر به التزام تحصیلی بیشتر آنان به یادگیری در زمینه‌های آموزشی می‌شود.

افزون بر این، یکی از نتایج برجسته این پژوهش، ارتباط معنی‌دار بین بهترین اهداف شخصی و التزام تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی است. این یافته قابل‌ملاحظه است؛ چراکه با ارائه شواهد معتبر و اساسی، دانش‌پیرامون نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی در چگونگی ارتباط بهترین اهداف شخصی با التزام تحصیلی را بسط می‌دهد. یک توضیح ممکن

مربوط به لیم و همکاران (۲۰۱۲) است. در واقع، لیم و همکاران (۲۰۱۲) استدلال می‌کنند بهترین اهداف شخصی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا به طور مستمر عملکرد خود را بهبود بخشند. این امر به شکل مثبت منجر به افزایش ظرفیت توانمندی دانش‌آموزان (سرزندگی تحصیلی) برای هدایت مؤثر و پاسخگویی مناسب به ناسازگاری‌های تحصیلی می‌شوند. به نوبه خود، سرزندگی تحصیلی بالاتر با تنظیم عواطف منفی و برانگیختگی‌ها، توجه و تلاش دانش‌آموزان را به سمت اطلاعات و فعالیت‌های مرتبط با هدف سوق داده و پیامدهای تحصیلی مطلوب از جمله التزام تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد.

به طور مشابه، تجزیه و تحلیل‌های اثرات غیرمستقیم نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در ارتباط یادگیری اجتماعی-هیجانی با التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوانان ایفا کرد. این یافته حاکی از آن است که سطح بالای یادگیری اجتماعی-هیجانی درک شده با تسهیل سرزندگی تحصیلی و ایجاد پاسخ‌های انطباقی، سودمند و مثبت دانش‌آموزان به دشواری‌هایی که در دوران عادی زندگی تحصیلی روزانه خود تجربه می‌کنند موجب التزام تحصیلی بیشتر آنان می‌شود. این دستاورد حائز اهمیت است؛ چراکه نقش سرزندگی تحصیلی را در پیوند یادگیری اجتماعی-هیجانی و التزام تحصیلی برجسته می‌کند. در تبیین این یافته مطابق با تاربتسکی و همکاران (۲۰۱۷)، می‌توان چنین استدلال کرد که یادگیری اجتماعی-هیجانی با تمرکز بر کمک به دانش‌آموزان برای استفاده و گسترش دانش، درک و مهارت‌های خود در جهت رشد توانایی‌ها و نقاط قوت خود، مدیریت استرس و تنظیم احساسات و رفتار خود، مشارکت در روابط مثبت و انتخاب‌های سازنده، توانمندی آن‌ها برای درک و مقابله با نگرانی‌های خود در پاسخ به محدودیت‌ها و چالش‌های تحصیلی روزمره در فرایندهای یادگیری را افزایش می‌دهند. به تبع آن، سرزندگی تحصیلی از راه اعمال راهبردهای مقابله‌ای متمرکز بر مشکل جهت مدیریت یا پاسخگویی به عوامل نگران‌کننده و چالش‌برانگیزی که عموماً در موقعیت‌های یادگیری و تحصیلی روزانه تجربه می‌شوند، موجب افزایش قابل توجهی از التزام تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

به طور کلی، نتایج دانش مربوط به نقش بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی در فرایندهای تحصیلی، به‌ویژه چگونگی ارتباط آن‌ها با التزام تحصیلی به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق سرزندگی تحصیلی را گسترش می‌دهند. افزون بر این، یافته‌ها اهمیت بهترین اهداف شخصی و یادگیری اجتماعی-هیجانی را در افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان

نوجوان برجسته می‌کنند. در نهایت، رابطه نیرومند بین سرزندگی تحصیلی و التزام تحصیلی نیز نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی می‌تواند پیشاینده مهم التزام تحصیلی و منبعی برای ایجاد درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تلقی شود.

این پژوهش دارای محدودیت‌های بالقوه‌ای است که هنگام تفسیر یافته‌ها و جهت‌گیری‌های ممکن برای تحقیقات آینده، توجه به آن‌ها مهم است. اول، اطلاعات با استفاده از ابزارهای خود-گزارشی جمع‌آوری شدند. پژوهش‌های آینده می‌توانند به جمع‌آوری اطلاعات از منابع دیگر مانند مشاهده، مصاحبه و گزارش‌های معلم و والدین بپردازند تا ضمن مقایسه نتایج با داده‌های گزارش شده دانش‌آموزان، به حمایت و تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر کمک کنند. دوم، این مطالعه بر اساس داده‌های مقطعی بود و امکان نتیجه‌گیری درباره علیت را نمی‌دهد. تحقیقات آتی ممکن است بخواهند از یک طرح آینده‌نگر برای تأیید طولی یافته‌های فوق استفاده کنند. سوم، این یک پژوهش کمی بود که سطح درک در آن تا حدودی محدود است. تحقیقات آینده امکان دارد با به‌کارگیری روش‌های کیفی، به صورت چشمگیری فهم روشنگرانه‌تری از چگونگی ارتباط سازه‌ها به دست آورند.

علی‌رغم محدودیت‌های مذکور، این مطالعه دارای اشارات آموزشی مهمی در زمینه شناسایی عوامل و فرایندهایی دارد که ممکن است التزام تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان را در فعالیت‌های تحصیلی بهبود بخشند. به طور خاص، یافته‌های این پژوهش بر اهمیت ارتقاء بهترین اهداف شخصی، یادگیری اجتماعی-هیجانی و سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان نوجوان تأکید دارد. نتایج نشان می‌دهند که ترویج مؤثر بهترین اهداف شخصی، به عنوان بخشی از تمرینات کلاسی معلم یا از طریق مداخلات فردی، می‌تواند نتایج مثبتی برای التزام تحصیلی دانش‌آموزان به ارمغان آورد؛ بنابراین، تلاش برای رشد و توسعه بهترین اهداف شخصی در میان نوجوانان ممکن است شامل این باشد که دانش‌آموزان بهترین اهداف شخصی را با توجه به یک فرایند (مانند، صرف زمان بیشتر برای مطالعه نسبت به قبل، خواندن یک کتاب اضافی و درخواست کمک بیشتر از معلم) یا یک نتیجه (نظیر، کسب نتیجه بهتر نسبت به کوشش‌های قبلی، انجام تکالیف بیشتر و تکمیل یک تکلیف از قبل ناتمام) تعیین کنند (مارتین و بیوت، ۲۰۱۶).

همچنین، نقش معنی‌دار یادگیری اجتماعی-هیجانی نشان می‌دهد که آماده‌سازی معلمان با مهارت‌های لازم برای اعمال یادگیری اجتماعی-هیجانی مهم است. این امر نه تنها به ارتقاء التزام

تحصیلی کمک می‌کند؛ بلکه باعث تقویت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نیز می‌شود. بدین-سان، ضروری است که مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی در آموزش معلمان پیش از خدمت آن‌ها گنجانده شود؛ به طوری که یادگیری اجتماعی-هیجانی بتواند هم در معلمان و هم در دانش‌آموزان آن‌ها افزایش یابد (توماس و آلن، ۲۰۲۰). برای مثال، یک راهبرد یادگیری اجتماعی-هیجانی در برنامه «درس‌های بهزیستی شخصی» دیده می‌شود که به چالش‌ها و تحولات اجتماعی دانش‌آموزان که اغلب در گذر از مقطع راهنمایی به دبیرستان با آن‌ها مواجه هستند، می‌پردازد. یافته‌ها حاکی از آن است که اتخاذ این برنامه مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی می‌تواند ضمن افزایش توانایی دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌ها و موانع تحصیلی، التزام تحصیلی بیشتر در فعالیتهای کلاسی را به همراه داشته باشد (بونویل، اوسین و مارتینز، ۲۰۱۶). در نهایت، یافته‌ها مبین مداخلات شایسته‌ای است که سرزندگی تحصیلی را ارتقاء می‌دهند. یکی از این رویکردها، چارچوبی است که به منظور بهبود سرزندگی تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شده است. این مداخله به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد تا چالش‌های تحصیلی را که با آن‌ها روبه‌رو هستند، تشخیص دهند؛ عوامل حمایتگر (مانند، همیاری کردن همسالان، معلمان یا خویشاوندان، استفاده از کتاب یا وب‌سایت‌های آموزشی و برنامه‌ریزی برای مطالعه بیشتر و بهتر در امتحان بعدی) جهت مقابله یا حل چالش‌ها را شناسایی و تحت کنترل درآورند و به ارزیابی، اصلاح و به‌کارگیری عوامل حمایتگر در هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی در آینده پردازند.

## فهرست منابع

- Bardach, L., Luftnegger, M., Oczlon, S., Spiel, Ch., & Schober, B. (2019). Context-related problems and university students' dropout intentions - The buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35: 477-493.
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomized controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of personal well-being lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11: 85-98.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goal setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53: 57-72.

- 
1. Personal well-being lessons
  2. Boniwell, Osin & Martinez

- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Understanding the role of personal best (PB) goal setting in students' declining engagement: A latent growth model. *Journal of Educational Psychology, 111*(4): 557-572.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology, 37*(8): 947-964.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology, 1-8*.
- Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *Contemporary School Psychology, 22*(3): 207-212.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3): 218-226.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4): 408-420.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York: Guilford.
- Liem, G. A., Ginns, P., Martin, A. J. Stone, B., & Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction, 22*: 222-230.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory: The current state. In E. A. Locke, & G. P. Latham (eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 623-630). New York, NY: Routledge.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology, 76*: 803-825.
- Martin, A. J. (2011). *The motivation and engagement scale* (11th Ed.). Sydney, NSW: Lifelong Achievement Group.
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology, 36*: 1285-1302.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal best (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*: 265-270.
- Martin, A. J., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*: 353-370.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*: 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of



- academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4): 301-312.
- Martin, A. J., Collie, R. J., Mok, M. M. C., & McInerney, D. M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese- and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86: 75-91.
- Martin, A. J., Mansour, M., & Malmberg, L. E. (2019). What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology. *Educational Psychology*, 1-23.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37: 930-946.
- Omidian, M., Bagheban Zade, F., & Maktabi, G. H. (2019). The relationship of school climate and conflict resolution strategies with academic identity and engagement: The role of mediator conscientiousness. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(5): 14-26 (Text in Persian).
- Reschly, A. L. (2020). Interventions to enhance academic engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (eds.), *Student engagement* (pp. 91-108). Springer Nature Switzerland.
- Sadat, S., & Setayeshiazhari, M. (2019). The mediation roles of academic buoyancy and humor in relationship between academic emotions and academic engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4): 26-40 (Text in Persian).
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6): 943-964.
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1): 1-11.
- Stocker, S. L., & Gallagher, K. M. (2018). Alleviating anxiety and altering appraisals: Social-emotional learning in the college classroom. *College Teaching*, 67(1): 1-13.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-39). Singapore: Springer.
- Teo, T., & Zhou, M. (2014). Explaining the intention to use technology among university students: A structural equation modeling approach. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(2): 124-142.
- Thomas, C. L., & Allen, K. (2020). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1): 107-119.
- Wang, J. H., & Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71: 1-12.

- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5: 419-433.
- Yaghoobkhani Ghiasvand, M., Asadzade, H., Sadipour, I., Delavar, A., & Dortaj, F. (2018). Adolescents' academic engagement based on self-compassion, satisfaction of basic psychological needs and social safeness: A cross-lagged panel model. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 17(3): 23-46 (Text in Persian).
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1): 45-61.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement, and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5): 635-658.
- Zhen, R., Wu, X., & Zhou, X. (2019). Longitudinal development of adolescent academic engagement following the Wenchuan earthquake: Domain-specific trajectories. *School Psychology International*, 41(2): 89-109.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 2: 27-42.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



## تبیین علی‌سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی

ابوالفضل فرید و توید اشرف زاده\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی انجام شد. روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش، همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بود. کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود و در کل ۲۰۵ نفر به عنوان شرکت‌کننده پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس تعامل معلم-دانش‌آموز مورای و زوریچ (۲۰۱۱)؛ مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷)؛ مقیاس امید تحصیلی خرمانی و کمری (۱۳۹۶) و مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار LISREL استفاده شد و ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. همچنین تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. نتایج پژوهش حاضر از نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در روابط علی تعامل معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی حمایت می‌کند. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز، میزان خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و این عوامل در کنار یکدیگر موجب افزایش سرزندگی تحصیلی آنان می‌شوند.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

سرزندگی تحصیلی، تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی

۱. دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان شرقی، تبریز، ایران.

abolfazlfarid@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان شرقی، تبریز، ایران.

ashrafzade.tohid@yahoo.com

## مقدمه

دانش‌آموزان در زندگی روزانه تحصیلی خود با موانع، چالش‌ها و فشارهای گوناگونی مانند نمرات ضعیف، تهدید اعتماد به نفس و کاهش انگیزش روبه‌رو می‌شوند که این چالش‌ها منبعی از فشار روانی را برای آنان فراهم می‌کند (هیرونن، یلی-کویستو، پوتوین، آهونن و کیورو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). یکی از عوامل محافظت‌کننده در برابر این چالش‌ها که نقش مهمی در کمک به حل مشکلات و بهبود پیشرفت تحصیلی آنان دارد، سرزندگی تحصیلی<sup>۲</sup> است (گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸). طرح مفهوم سرزندگی به روان‌شناسی مثبت‌نگر و اقدامات سلینگمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) برمی‌گردد و در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح کرده‌اند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تجربه می‌شوند، اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۱۹).

دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از کودکی به نوجوانی و تغییرات سریع جسمی و عاطفی ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند که این تغییرات، تحریک‌پذیری سریع آنان را موجب می‌شوند (حسین چاری، قزل بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸)، بنابراین توانایی سازگاری و برخورد با مشکلات و موانع تحصیلی در این دوران اهمیت بیشتری می‌یابد، از این‌رو به نظر می‌رسد جهت تبیین و توصیف بیشتر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باید عوامل تأثیرگذار بر آن مورد بحث قرار گیرد (اسماعیل‌زاده، گراوند، منصوری و حاجی یخچالی، ۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف عوامل روان‌شناختی<sup>۵</sup> (خودکارآمدی<sup>۶</sup>، کنترل<sup>۷</sup>، هدف‌گذاری<sup>۸</sup> و انگیزش<sup>۹</sup>)؛ عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل<sup>۱۰</sup> (آرمان‌های آموزشی، لذت بردن از مدرسه، تعامل با معلم، بازخوردهای مؤثر معلم، حضور و

- 
1. Hirvonena, Yli-Kivistöa, Putwainb, Ahonena & Kiurua
  2. Academic buoyancy
  3. Seligman
  4. Martin & Marsh
  5. Psychological factors
  6. Self-efficacy
  7. Control
  8. Setting a goal
  9. Motivation
  10. School & engagement factors

غیاب، فعالیت‌های فوق برنامه) و عوامل مربوط به خانواده و همسالان<sup>۱</sup> (حمایت خانواده، ایجاد ارتباط مثبت و سازنده با بزرگسالان، شبکه‌های غیررسمی دوستان، فرزند پروری مقتدرانه، ارتباط با سازمان‌های اجتماعی) معرفی شده است (بخشی و فولاد چنگ، ۱۳۹۷).

از میان پیشایندهای مربوط به عوامل روان‌شناختی، خودکارآمدی از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی است (رنجبر، محمدعلیزاده، صادقی و همکاران، ۱۳۹۸)، که توسط آلبرت بندورا<sup>۲</sup> در قالب نظریه شناختی-اجتماعی مطرح شد (رئوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸). مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌هایشان برای سازماندهی و انجام عملی خاص گفته می‌شود (الگمدی، کارپینسکی، لپ و بارکلی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰) و در شکل‌گیری فرآیندهای انگیزشی برای انجام عمل و رویارویی با مشکلات به فرد کمک می‌کند (شن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> است. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (فریسن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است که خودکارآمدی به طور معناداری سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و افرادی که به توانایی خود اعتماد دارند در برابر موانع و چالش‌های تحصیلی سرزنده‌تر و شاداب‌ترند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات منفی، اضطراب و افزایش سرزندگی تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش‌های یون، هایور و آل هوری<sup>۷</sup> (۲۰۱۸) و صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار که در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد، امید تحصیلی<sup>۸</sup> است (دهقانی، حکمتیان و پاسالاری، ۱۳۹۷). امید یک ظرفیت شناختی است

- 
1. Family & peer factors
  2. Bandura
  3. Alghamdia, Karpinski, Lepp & Barkley
  4. Shen
  5. academic self-efficacy
  6. Friesen
  7. Yun, Hiver & Al-Hoorie
  8. academic hope

که مبتنی بر یک احساس متقابل برآمده از تعیین هدفمند هدف‌ها و مسیر رسیدن به اهداف است (چن، هوبنر و تیان<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). اهمیت امید برای فعالیت‌های تحصیلی تا آنجا است که صاحب نظرانی چون اسنایدر، رند و سیگمون<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) و پکران<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) مفهومی به نام امید تحصیلی را مطرح کرده‌اند. امید تحصیلی نوعی باور یا انتظار تحصیلی است، باوری که به واسطه آن فرد انتظار دارد که در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد (هانسن، تروچیلو، بولند و مک کینون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). بررسی و مطالعه بیش از ۲۰ سال پژوهش در زمینه امید بیانگر این امر است که دانش‌آموزان امیدوارتر در تحصیل و زندگی، نسبت به سایر دانش‌آموزان عملکرد بهتری را نشان می‌دهند و از سرزندگی تحصیلی بالاتری برخوردارند (غلامی‌پور، توحیدی و عسگرزاده، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش بیان‌فر (۱۳۹۷) نشان داد که امید یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر روی خودکارآمدی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و بهزیستی<sup>۵</sup> است. همچنین صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان دادند که بین امید و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش رامل و کوسنین<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نیز نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند، به آینده تحصیلی خود امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری را احساس می‌کنند.

از عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل که در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد و با خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی ارتباط دارد، تعامل معلم-دانش‌آموز<sup>۷</sup> است (اسکالز، پکل، سسی، چمبرلین و ون بوکل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹؛ روردا، یورگنسن و کومن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹). معلم و دانش‌آموز حداقل یک چهارم از زمان خود را در مدرسه می‌گذرانند و برقراری ارتباط مؤثر بین آن‌ها باعث بهبود احساسشان به مدرسه و تحول کیفیت آموزش و یادگیری می‌شود (لاری، حجازی، اژه‌ای و جوکار، ۱۳۹۸). تعامل معلم-دانش‌آموز یک منبع مهم حمایت اجتماعی است که در یادگیری دانش‌آموزان نقش محوری دارد و به عنوان جنبه اصلی

- 
1. Chena, Huebner & Tian
  2. Snyder, Rand & Sigmon
  3. Pekrun
  4. Hansen, Trujillo, Boland & Mac Kinnon
  5. Well-being
  6. Rameli & Kosnin
  7. Teacher-student interaction
  8. Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain & Van Boekel
  9. Roorda, Jorgensen & Koomen

حرفه تدریس به پیامدهای آموزشی کمک می‌کند (لان و ماسکاردینو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). تعامل معلم-دانش‌آموز یکی از عوامل جو اجتماعی و روانی کلاس است که به شیوه مدیریت کلاس، ارتباطات کلاسی و غیرکلاسی معلمان با دانش‌آموزان اطلاق می‌شود (زندارسکی، هبیچ، بید، کوئک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). پیاپتا<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) ارتباط معلم-دانش‌آموز را به عنوان بخشی از احساسات مثبت و اعتماد به نفس در ارتباطات متقابل تعریف می‌کند (الیور، آذرینا، مورین، هول<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). مارتین و مارش (۲۰۰۸) به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی تحصیلی و رابطه معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکارآمدی و تعامل معلم-دانش‌آموز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رابطه معلم-دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی است. همچنین نتایج پژوهش اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که دانش‌آموزان دارای ارتباط مثبت و سازنده با معلمان، علائق تحصیلی، درگیری تحصیلی<sup>۵</sup>، موفقیت، خودکارآمدی، امید و سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به سایرین دارند. روردا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان دادند که کیفیت ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد و سطح بالای حمایت معلم منجر به علائق تحصیلی، درگیری، خودکارآمدی، سرزندگی و امید تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش کراوچ، جمیل، پیاپتا، روداسیل و دکوستر<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نیز نشان داد که دانش‌آموزانی که روابط حمایت‌آمیز و دوستانه با معلمان برقرار می‌کنند، نگرش‌های تحصیلی مثبت، رضایت از مدرسه، درگیری تحصیلی و امید بیشتری برای ادامه تحصیل دارند.

در خصوص ضرورت این پژوهش می‌توان گفت که محیط تحصیلی از جمله محیط‌هایی است که مستلزم انطباق و سازگاری است. در واقع چالش‌ها و فشارهای محیط تحصیلی از یک طرف و تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی از طرف دیگر، لزوم برخورداری

- 
1. Lan & Moscardino
  2. Zendarski, Haebich, Bhide, Quek & etal
  3. Pianta
  4. Olivier, Azarnia, Morin, Houle & etal
  5. Academic engagement
  6. Crouch, Jamil, Pianta, Rudasill & De Coster



نوجوانان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد. در مجموع، سرزندگی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل حمایتی، دانش‌آموزان را در مقابل ناملايمات تحصیلی محافظت نماید. بر این اساس لازم است پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، شناسایی عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی و فرآیند اثرگذاری این عوامل را سرلوحه پژوهش‌های خود قرار دهند. در این راستا، با توجه به ارتباط سرزندگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و تعامل معلم- دانش‌آموز از یکسو و رابطه خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی از سوی دیگر، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی انجام شد.

### روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع و هدف پژوهش، روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش همبستگی مبتنی بر الگویابی معادلات ساختاری ( $SEM^1$ ) است. با استفاده از این روش می‌توان اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرها را در مدل مفروض، بررسی کرد. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار LISREL استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر ارومیه (۳۰۹۷۷ نفر) بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمایش الگوی پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا از بین ۱۳۶ مدرسه دوره دوم متوسطه نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه، ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به طور تصادفی از هر ناحیه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۲ کلاس به صورت تصادفی برای پژوهش و پاسخگویی به سؤالات انتخاب شدند. با توجه به اینکه در پژوهش‌هایی از نوع مدل‌سازی به ازای هر زیرمتغیر مطلوب است ۲۰ نفر شرکت‌کننده داشته باشیم (هومن، ۱۳۸۷)، در پژوهش حاضر هرچند ۱۸۰ دانش‌آموز به عنوان شرکت‌کننده پژوهش کفایت می‌کرد، اما برای اطمینان از کفایت و با توجه به ریزش احتمالی مشارکت‌کنندگان تعداد ۲۰۵ دانش‌آموز دوره دوم متوسطه به عنوان شرکت‌کننده پژوهش انتخاب شدند. به منظور اجرای پژوهش، نخست اقدام به اخذ مجوز لازم برای انجام پژوهش و توزیع پرسشنامه‌ها در مدارس دوره متوسطه نواحی ۱ و ۲ شهر ارومیه شد. در مرحله بعد ضمن هماهنگی‌های لازم از طریق اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی

---

1. Structural equation modeling

با ادارات آموزش و پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، در بازه زمانی یک‌ماهه، با مراجعه به مدارس و مطلع کردن مدیران و مسئولان از اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان توزیع گردید. میانگین زمان پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، ۴۵ دقیقه بود.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

**الف) پرسشنامه تعامل معلم دانش‌آموز مورای و زوریچ<sup>۱</sup> (۲۰۱۱):** این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده است که دارای سه خرده مقیاس ارتباط<sup>۲</sup> (۸ سؤال)، اعتماد<sup>۳</sup> (۵ سؤال) و بیگانگی<sup>۴</sup> (۴ سؤال) است. پرسش‌ها با مقیاس چهار درجه‌ای (هیچ وقت، گاهی اوقات، اغلب اوقات و همیشه) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۴ نمره‌گذاری شده است. در پژوهش مورای و زوریچ (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های ارتباط ۰/۸۹، اعتماد ۰/۸۴ و بیگانگی ۰/۷۲ و ضریب روایی همگرا و واگرا هر سه خرده مقیاس این پرسشنامه را با مقیاس حمایت اجتماعی کودکان و نوجوانان، با مولفه صمیمیت در پرسشنامه شبکه ارتباط‌ها و با رتبه‌بندی معلم از دوستی (نزدیکی) در مقیاس ارتباط معلم - دانش‌آموز معنی‌دار گزارش دادند. همچنین در پژوهش منصورینژاد، بهروزی و شهنی ییلاق (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و سه خرده مقیاس ارتباط، اعتماد و بیگانگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵ و ۰/۶۵ به دست آمد و ضریب روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه تعامل معلم دانش‌آموز دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری داشته‌اند. در این پژوهش نیز برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای مؤلفه‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی مقادیر ۰/۸۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمد و آلفای کل ابزار هم ۰/۸۶ به دست آمد.

**ب) پرسشنامه امید تحصیلی<sup>۵</sup> خرمانی و کمری (۱۳۹۶):** این مقیاس از ۲۷ ماده تشکیل شده است که امید تحصیلی را در چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها<sup>۶</sup>، امید به کسب مهارت‌های

- 
1. Murray & Zvoch
  2. Relationship
  3. Trust
  4. Alienation
  5. Academic hope scale
  6. Hope to gain opportunity



زندگی<sup>۱</sup>، امید به سودمندی مدرسه<sup>۲</sup> و امید به کسب صلاحیت<sup>۳</sup> بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شده است. نتایج نشانگر وجود چهار زیرمقیاس در ماده‌های این مقیاس است که ۵۸ درصد از واریانس کل نمونه را تبیین می‌کند. همچنین اعتبار این ابزار در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش کمری، فولادچنگ، خرمائی، شیخ‌الاسلامی و جوکار (۱۳۹۷) نیز ضرایب آلفای کرونباخ عامل امید به کسب فرصت‌ها ۰/۸۶، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۸۴، امید به سودمندی مدرسه ۰/۷۵، امید به کسب صلاحیت ۰/۸۰ و کل مقیاس امید تحصیلی ۰/۹۰ بود و درکل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ اعتبار مطلوب مقیاس امید به تحصیل را نشان دادند. همچنین در پژوهش بارانی، راه‌پیمای و خرمائی (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت-های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی در مدرسه و امید به کسب صلاحیت مقادیر ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ به دست آمد و مقدار آلفای کل نیز ۰/۹۰ به دست آمد.

ج) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان<sup>۴</sup> (۱۹۹۷): این مقیاس دارای پنج ماده است که منعکس کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. این مقیاس یک ابزار خود گزارشی است که ماده‌های آن از نوع لیکرت پنج درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم، ۲= موافقم، ۳= نظری ندارم، ۴= مخالفم، ۵= کاملاً مخالفم) بر مبنای ابزارهای مختلف موجود ساخته شده است. پایایی این مقیاس توسط میگلی، ماهر، هرودا، آندرمن و

- 
1. Hope to gain life skills
  2. Hope to usefulness of school
  3. Hope to gain competency
  4. Patrick, Hicks & Ryan

فری من<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. ضریب روایی این مقیاس نیز در پژوهش میدلتون و میگلی<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) ۰/۴۳ به دست آمد. در پژوهش اشرف‌زاده، عیسی‌زادگان و میکائیلی‌منیع (۱۳۹۷) نیز ضریب روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی ۰/۶۹ و ضریب پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد. حاجی یخچالی، مروتی و فتحی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۳ به دست آمد.

د) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup> حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱): این پرسشنامه از ۹ گویه تشکیل شده است. پرسش‌ها با مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) و به ترتیب با نمرات ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ - ۰/۶۸ بود و گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت بخشی برخوردار بودند. همچنین در پژوهش شهبازیان خونیک، صمیمی و حبیبی کلیر (۱۳۹۷) پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد که در حد مطلوب بود. کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در پژوهش کیانی و کریمیان‌پور (۱۳۹۸) ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین در این پژوهش برای بررسی پایایی این ابزار از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار ۰/۹۴ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های آماری مطالعه حاضر نشان داده شده است. جدول شماره ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

- 
1. Midgley, Maehr, Hruđa, Anderman & Freeman
  2. Middleton & Midgley
  3. Academic buoyancy scale

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

متغیرها	طبقات	فراوانی	درصد
جنسیت	پسر	۱۰۲	۴۹/۷۵
	دختر	۱۰۳	۵۰/۲۵
سن	۱۶ سال	۳۰	۱۴/۶۳
	۱۷ سال	۱۰۸	۵۲/۶۹
	۱۸ سال	۳۳	۱۶/۱
	۱۹ سال	۳۴	۱۶/۵۸
کلاس	دهم	۳۰	۱۴/۶۳
	یازدهم	۴۰	۱۹/۵۲
	دوازدهم	۱۳۵	۶۵/۸۵

بر اساس جدول شماره ۱، ۱۰۲ نفر از شرکت کنندگان در این پژوهش پسر و ۱۰۳ نفر نیز دختر بودند. همچنین ۳۰ نفر از شرکت کنندگان در این پژوهش ۱۶ سال سن، ۱۰۸ نفر ۱۷ سال سن، ۳۳ نفر ۱۸ سال سن و ۳۴ نفر نیز ۱۹ سال سن داشتند. همچنین از میان ۲۰۵ نفر شرکت کننده در پژوهش حاضر، ۳۰ نفر در کلاس دهم، ۴۰ نفر در کلاس یازدهم و ۱۳۵ نفر در کلاس دوازدهم تحصیل می‌کردند. جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی مطالعه حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
امید تحصیلی	امید به کسب فرصت‌ها	۱۱/۷۲	۳/۶۳	۱/۰۲	۱/۰۷
	امید به کسب مهارت‌های زندگی	۱۶/۲۴	۵/۱۷	۰/۹۵	۰/۶۰
	امید به سودمندی در مدرسه	۱۹/۹۷	۶/۰۶	۰/۵۲	-۰/۲۰
تعامل معلم دانش‌آموز	امید به کسب شایستگی	۸/۲۴	۲/۸۷	۰/۵۰	-۰/۳۰
	ارتباط	۲۱/۶۹	۵/۹۰	-۰/۱۹	-۰/۹۸
خودکارآمدی تحصیلی	حمایت معلم	۱۱/۸۷	۳/۵۶	۰/۳۵	-۰/۸۸
	خود بیگانگی	۱۲/۹۲	۳/۹۵	-۰/۲۱	-۰/۸۶
	سرزندگی تحصیلی	۱۰/۶۵	۴/۵۹	۰/۹۷	-۰/۱۶
نرمالیتة چند متغیره		۳۰/۴۶	۸/۳۳	-۰/۰۸	-۱/۳۰
					۳۹/۱۲

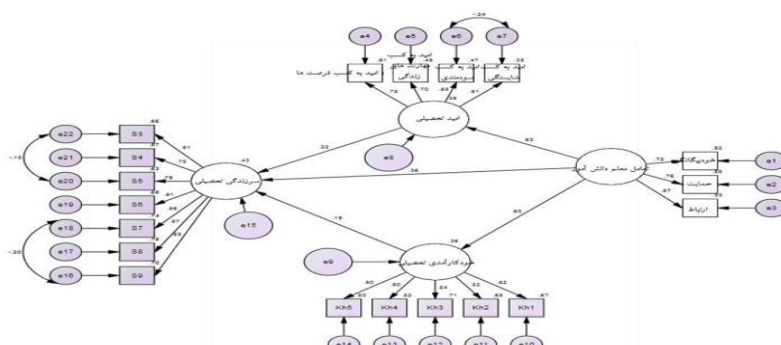
با توجه به جدول بالا مقادیر میانگین و انحراف معیار نشان دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها و مقادیر چولگی و کشیدگی نیز نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشند. همچنین برای بررسی نرمالیته چند متغیری از شاخص بایرن<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) استفاده شد که در انتهای جدول گزارش شده است. قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری پژوهش، بین متغیرهای الگوی نظری باید همبستگی معنی‌دار وجود داشته باشد. لذا در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند تا رابطه آنان مورد بررسی قرار گیرد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
امید به کسب فرصت‌ها	۱								
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۰/۵۵**	۱							
امید به سودمندی در مدرسه	۰/۵۴**	۰/۴۷**	۱						
امید به کسب شایستگی ارتباط	۰/۴۷**	۰/۴۰**	۰/۲۸**	۱					
حمایت معلم خود بیگانگی خود کارآمدی تحصیلی	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۱۷**	۰/۱۹**	۱				
سرزندگی تحصیلی	۰/۳۷**	۰/۴۰**	۰/۳۲**	۰/۳۶**	۰/۴۰**	۱			
	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۵۹**	۱		
	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۴**	۰/۳۷**	۰/۳۲**	۰/۵۲**	۰/۴۳**	۱	
	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۴۶**	۰/۴۳**	۰/۵۴**	۰/۵۸**	۱

\*\*p<0.001

با توجه به جدول ۳ متغیرهای تحقیق به صورت دو به دو با هم رابطه مثبت و معنی داری دارند که این روابط در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشند. الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق الگویابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال آزمون شد. برای بررسی برازش الگو، از شاخص های برازشی که گیفن، استراب و بودری<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) پیشنهاد کرده اند، استفاده شد. در شکل ۱ مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل آزمون شده تحقیق

با توجه به شکل ۱ تعامل معلم دانش آموز، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به مقدار ۴۳ درصد توان پیش بینی سرزندگی تحصیلی را دارند. همچنین تعامل معلم دانش آموز به مقدار ۳۹ درصد توان پیش بینی امید تحصیلی و به مقدار ۳۶ درصد توان پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارد. در جدول ۴ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم و غیرمستقیم گزارش شده است.

جدول ۴: اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
تعامل معلم دانش آموز < امید تحصیلی	۰/۶۳***	۶/۴۸	
تعامل معلم دانش آموز < خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰***	۶/۷۷	
تعامل معلم دانش آموز < سرزندگی تحصیلی	۰/۳۶***	۲/۹۲	

1. Gefen, Straub & Boudreau

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
امید تحصیلی < سرزندگی تحصیلی	۰/۲۲***	۲/۲۸	تعامل معلم دانش‌آموز < امید < سرزندگی تحصیلی
خودکارآمدی تحصیلی < سرزندگی تحصیلی	۰/۱۹***	۲/۳۱	تعامل معلم دانش‌آموز < خودکارآمدی < سرزندگی تحصیلی

\*\*\*p&lt;0.001, \*\*p&lt;0.01, \*p&lt;0.05

با توجه به جدول ۴ اثر مستقیم تعامل معلم دانش‌آموز بر امید تحصیلی (۰/۶۳)، بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۰) و بر سرزندگی تحصیلی (۰/۳۶) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند. اثر مستقیم امید تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۲۲) و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۹) است که این روابط نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشند. برای بررسی اثرات غیرمستقیم از روش ضرب اثرات مستقیم از مستقل بر میانجی و از میانجی بر وابسته استفاده شد و برای بررسی معنی‌داری آن‌ها از آزمون سوبل استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم تعامل معلم دانش‌آموز به واسطه امید تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۴) و به واسطه خودکارآمدی تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۱) است که به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشند. برای بررسی برازش الگوی آزمون شده از سه دسته شاخص‌های برازش مطلق<sup>۱</sup>، تطبیقی<sup>۲</sup> و مقتصد<sup>۳</sup> استفاده شد. در جدول شماره ۵ این شاخص‌ها بعد از اصلاح مدل به تفکیک گزارش شده‌اند.

جدول ۵: شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	RMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۱	۰/۸۲	۰/۵۸
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	مقدار کوچک
شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	IFI

1. Absolute
2. Comparative
3. Parsimonious





مقدار به دست آمده	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
<b>شاخص‌های برازش تعدیل یافته</b>			
<b>شاخص</b>	<b>RMSEA</b>	<b>PCFI</b>	<b>X<sup>2</sup>/df</b>
مقدار به دست آمده	۰/۰۷	۰/۷۸	۲/۱۸
حد قابل پذیرش	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۳

جدول ۵ با توجه به معیارهای کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مدل مطالعه حاضر دارای برازش مناسبی است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در چارچوب یک مدل علی به روش الگویابی معادلات ساختاری بود. به طور کلی مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که مدل پیشنهادی در این روش از برازش مناسبی برخوردار است و قادر به پیش‌بینی ۴۳ درصد از تغییرات سرزندگی تحصیلی است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸)؛ مارتین و مارش (۲۰۰۸)؛ اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) و روردا و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی با اضطراب رابطه معکوس و با تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه مستقیم دارد. همچنین نتایج پژوهش حسین چاری و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت غیرمستقیم پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. روردا و همکاران (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی نشان دادند که کیفیت تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش کلیدی دارد و سطح بالای حمایت معلم منجر به علائق تحصیلی، درگیری، خودکارآمدی، سرزندگی و امید تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان

<sup>۱</sup>. Kline

گفت معلمان نقش اساسی در زندگی کودکان و نوجوانان دارند و تعامل قوی و حمایت کننده بین معلمان و دانش‌آموزان پایه‌ای برای رشد سالم تمامی دانش‌آموزان در مدرسه است. تعامل معلم-دانش‌آموز اساس انطباق موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی و تحصیلی و یکی از عوامل مهم تسهیل کننده در مورد دشواری‌ها و موانع تحصیلی است. در واقع دانش‌آموزانی که تعامل خوب و سازنده‌ای با معلم خود دارند، در هنگام رویارویی با مشکلات، توانایی بیشتری برای حل کردن و تحمل مشکلات دارند که این امر موجب افزایش امید، انگیزش درونی، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی آنان می‌شود.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، امید تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بیان‌فر (۱۳۹۷)؛ صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و رامل و کونسین (۲۰۱۸) همسو است. صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین امید و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان امیدوار سرزندگی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین نتایج پژوهش رامل و کونسین (۲۰۱۸) نشان داد که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر، انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و خودکارآمدی و امید تحصیلی بالاتری را احساس می‌کنند. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که امید به دنبال تحقق این هدف است که به دانش‌آموزان کمک کند تا هدف‌های روشنی را مشخص، طبقه‌بندی و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کند و آن‌ها را برمی‌انگیزد تا هدف‌ها را تعقیب کرده و موانع را به عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها چارچوب بندی کنند. دانش‌آموزان امیدوار برای رسیدن به هدف به عنوان یک کارگذار از گذرگاه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند و به نظر می‌رسد بیشتر بر مسائل متمرکز هستند و مقابله اجتنابی کمتری نسبت به افراد ناامید دارند. در واقع دانش‌آموزان امیدوار، محرک‌های قوی‌تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود دارند و همین داشتن هدف در زندگی، باور به تحقق آن و تلاش برای رسیدن هدف، موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

از سوی دیگر نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم با سرزندگی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷)؛ صدوقی و حسامپور (۱۳۹۸) و یون و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رشد خودکارآمدی باعث کاهش هیجانات



منفی و افزایش سرزندگی تحصیلی و در نتیجه افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش یون و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی تعیین‌کننده چگونگی مقابله افراد با موانع و تجارب ناخوشایند و میزان تلاش و پافشاری آن‌ها برای رفع موانع است. احساس خودکارآمدی، انگیزه یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های پیش‌رو ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالا، چالش‌های تحصیلی را کمتر به صورت موانع نازدودنی درک می‌کنند و بیشتر برای برداشتن موانع و عبور از چالش‌های زندگی تحصیلی برانگیخته می‌شوند. این دانش‌آموزان افسردگی و اضطراب کمتری را در موقعیت‌های آسیب‌زا و چالش‌انگیز احساس می‌کنند و در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند که این تلاش احتمال شکست را کم و احتمال موفقیت و سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت مستقیم با امید تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاری و همکاران (۱۳۹۸)؛ روردا و همکاران (۲۰۱۹) و کراوچ و همکاران، (۲۰۱۸) همسو است. لاری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تعامل معلم-دانش‌آموز باعث احساس رضایت، مشارکت در کلاس، درگیری تحصیلی، امید و حضور بیشتر در کلاس می‌شود. همچنین نتایج پژوهش کراوچ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزانی که روابط حمایت‌آمیز و دوستانه با معلمان برقرار می‌کنند، نگرش‌های تحصیلی مثبت، رضایت از مدرسه، درگیری تحصیلی و امید بیشتری برای ادامه تحصیل دارند. بر این اساس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که ارتباط با معلم و کیفیت پذیرش از سوی او انگیزه دانش‌آموز را در فعالیت‌های تحصیلی و همچنین عملکرد هیجانی و اجتماعی او را بهبود می‌بخشد و یکی از عوامل مهم تسهیل‌کننده در مورد دشواری‌ها و موانع تحصیلی به شمار می‌آید. دانش‌آموزان در صورت دریافت و ادراک حمایت از سوی معلم به عنوان یکی از منابع حمایتی موجود در مدرسه، با توانی بیشتر به تحمل مشکلات و عبور از آن‌ها می‌پردازند. در واقع دانش‌آموزانی که با معلمان خود تعامل گرم و صمیمی دارند، از اعتماد به نفس، انگیزش، سرزندگی و امید تحصیلی بالاتری برخوردارند و نسبت به سایر دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که تعامل معلم-دانش‌آموز به صورت مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷)؛ روردا و همکاران (۲۰۱۹) و اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. میرهاشمی روته و شکری (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای خودکارآمدی و تعامل معلم دانش‌آموز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش اسکالز و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که دانش‌آموزان دارای تعامل مثبت و سازنده با معلمان، علائق تحصیلی، درگیری تحصیلی، موفقیت، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی بالاتری نسبت به سایر دانش‌آموزان دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت در محیط‌های آموزشی و تحصیلی که دانش‌آموز احساس استقلال و تعلق کند بسیار برانگیخته می‌شود و احساس کارآیی و موثر بودن دارد، اما زمانی که جو محیط کنترلی باشد و فرد احساس نکند که با دیگران در ارتباط است، خودکارآمدی وی کاهش می‌یابد، در انجام کارها درگیر نمی‌شود و دارای انگیزش نیست. اثربخشی تدریس بیش از آنکه ناشی از روش‌شناختی تدریس باشد، تحت تأثیر ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز است و ارتباط قوی و حمایت‌کننده بین معلم و دانش‌آموز پایه‌ای برای رشد سالم تمامی دانش‌آموزان در مدرسه است. به بیان دیگر، با حمایت معلم از دانش‌آموزان، آنان در توانایی خود نسبت به یادگیری دروس، احساس کارآمدی و کفایت می‌کنند و به دروس خود اهمیت داده و آن را در زندگی خود کارساز می‌بینند.

از جمله یافته‌های مهم پژوهش آن بود که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در روابط بین تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میاجی دارند. نتایج برخی از مطالعات (لاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسکالز و همکاران، ۲۰۱۹؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۹) وجود رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی را از یکسو و وجود رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی با سرزندگی تحصیلی (صدوقی و حسامپور، ۱۳۹۸؛ یون و همکاران، ۲۰۱۸؛ رامل و کوسنین، ۲۰۱۸) را از سوی دیگر مورد تأیید قرار داده‌اند؛ بنابراین فرض نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی در میان تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی که مهمترین یافته پژوهش حاضر است، به نوعی با سوابق تحقیق حاضر مطابقت دارد. در مجموع می‌توان گفت که در این پژوهش، مدلی برای پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی



ارائه شد که نتایج شاخص‌های برازندگی برای این مدل نشان داد که مدل ارائه شده با داده‌های پژوهش برازش متناسبی دارد. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهبود و توسعه تعامل معلم-دانش-آموز، میزان خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و همه این عوامل در کنار هم موجب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند.

به رغم نتایج مهم پژوهش حاضر، به علت محدودیت‌های این پژوهش باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، عدم اثبات رابطه علت و معلول در روش معادلات ساختاری و عدم اطمینان کافی به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به دلیل ماهیت خودگزارشی ابزارهای تحقیق اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش سایر عوامل اجتماعی و فردی مؤثر در سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا ضمن آزمون مفروضه‌های مطرح شده در نظریه‌های مرتبط، سهم هر یک از عوامل شناسایی و نیز به بررسی پیامدهای سرزندگی تحصیلی در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه از زوایای مختلف پرداخته شود. همچنین برای آزمون الگوهای مشابه و تعمیم یافته از نمونه‌های دیگری با سنین و مقاطع تحصیلی متفاوت استفاده شود. همچنین با توجه به تأثیر تعامل معلم-دانش‌آموز بر سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی مؤثر برای معلمان و دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی برگزار شود. از سوی دیگر با توجه به تأثیر امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر روی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی برنامه‌هایی را برای ارتقاء سطح امید و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر بگیرد.

## تشکر و قدردانی

بدین وسیله از ادارات آموزش پرورش نواحی ۱ و ۲ ارومیه، معلمان و دانش‌آموزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

## فهرست منابع

- Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Ashrafzade, T., Issazadegan, A. & Michaeli Manee, F. (2018). The Mediating role of study skills in the effect of academic self-efficacy, epistemological beliefs and academic anxiety on academic performance of middle school students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(4), 103-113. doi:10.30486/jsrp.2018.545642. (Text in Persian).
- Bakhshi, N. & Fouladchang, M. (2018). Relationship between school climate and academic resilience: The mediating role of academic vitality. *Journal of Educational Psychology Studies*, 30, 51-80. (Text in Persian).
- Barani, H., Rahpeima, S. & Khormaei, F. (2019). Relationship between academic hope and academic avoidance: The mediating role of academic self-regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59), 323-335. (Text in Persian).
- Bayrami, M., Hashemi, T., Fathi Azar, E. & Ala'I, P. (2012). The impact of teacher-student relationship on traditional and cyber bullying among female students of middle schools. *Educational Psychology*, 8(26), 151-176. (Text in Persian).
- Bianfar, F. (2018). The effectiveness of group hope therapy based on Snyder approach on academic self-beliefs, academic vitality and psychological well-being of students. *Quarterly Journal of Educational Leadership & Administration*, 12(3), 31-51. (Text in Persian).
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.
- Chen, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120.
- Crouch, J. L., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M. & De Coster, J. (2018). Observed quality and consistency of fifth graders' teacher student interactions: Associations with feelings, engagement and performance in school. *SAGE Open-Research Paper*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018794774>.
- Dehghani, Y., Hekmatian, S. & pasalari, M. (2018). Comparison of academic hope, academic buoyancy and academic engagement in students with and without learning disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(31), 215-236. doi: 10.22054/jpe.2019.35387.1845. (Text in Persian).
- Esmailzade Ashini, M., Garavand, Y., Mansouri keryani, R. & Hajiyakhchali, A. (2020). Comparison of the causal relationship between academic buoyancy and academic engagement with the role of mediator self-efficacy in second grade students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(4), 251-282. doi:10.22051/jontoe.2020.23744.2473. (Text in Persian).
- Friesen, H. H. (2019). The role of mentoring on Hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1-13.

- Gefen, D., Straub, D. & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 7, 1-78.
- Gholamipour, M., Towhidi, A. & Askarizade, G. (2018). Academic hopefulness, academic achievement and academic motivation with the mediation role of academic optimism among married female students. *Quarterly journal of Training in Police Science*, 6(21), 145-172. (Text in Persian).
- Golestaneh, S. M. & Behzadi, A. (2019). Effectiveness of positive psychology intervention training on increasing well-being, academic buoyancy and academic achievement in female students. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(2), 187-208. (Text in Persian).
- Hajiyakhchali, A., Morovati, Z. & Fathi, F. (2014). The relationship between personality characteristics, beliefs about intelligence and achievement goals with academic self-efficacy of female high school students. *Journal of Personality & Individual Differences*, 3(4), 75-93. (Text in Persian).
- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L. & Mac Kinnon, J. L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies. *Journal of College Student Retention*, 16(1) 49-71.
- Hirvonena, R., Yli-Kivistö, L., Putwain, D. W., Ahonena, T. & Kiurua, K. (2019). School-related stress among sixth-grade students Associations with academic buoyancy and temperament. *Learning and Individual Differences*, 70, 100-108.
- Homan, H. A. (2008). *Structural Equation Modeling with Lisrel Application*. Tehran: Samt Publishing. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M., Ghezhebigloo, F. & Jowkar, B. (2019). Mediation role of goal orientation in the relationship between teacher-student interaction and self-efficacy with academic buoyancy. *Educational Psychology*, 15(52), 45-85. (Text in Persian).
- Hosseinchari, M. & Dehganizade, M. H. (2010). Academic buoyancy and perception of family communication patterns: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and learning studies*, 4(2), 22-47. (Text in Persian).
- Javadi-Elmi, L., Asadzadeh, H., Delavar, A. & Dortaj, F. (2018). Causal modeling of students' academic engagement based on self-efficacy and help-seeking with the mediation of academic buoyancy. *Journal of Researches Behavior Science*, 16(2), 162-167. (Text in Persian).
- Kabini Moghadam, S., Entesare Foumani, GH., Hejazi, M. & Asadzadeh, H. (2019). The effectiveness of instruction of self-regulated learning strategies to increase educational buoyancy and educational conscience of procrastinating students. *Educational Psychology*, 4(50), 171-193. (Text in Persian).
- Kamari, S., Fouladchang, M., Khormae, F., Shekhaleslami, R. & Jokar, B. (2018). A causal explanation of academic engagement based on social cognition: The mediating role of academic and social positive emotions. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 14(55), 269-284. (Text in Persian).
- Khormae, F. & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the academic hope scale. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. (Text in Persian).



- Kiani, A. & Karimianpour, GH. (2019). The role of quality of life in school and self-regulation in predicting students' academic vivacity. *Journal of school psychology*, 8(1), 173-191. (Text in Persian).
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation. Modeling.* (3rd).
- Lan, X. & Moscardino, U. (2019). Direct and interactive effects of perceived teacher student relationship and grit on student wellbeing among stay-behind early adolescents in urban China. *Learning and Individual Differences*, 69, 129-137.
- Lari, N., Hejazi, E., Ejei, J. & Jokar, B. (2019). Teachers' perception of the factors influential on teacher-student relationship: A phenomenological analysis. *Quarterly journal of Educational Innovations*, 70(18), 53-80. (Text in Persian).
- Mansoori Nezhad, R., Behroozy, N. & Shehni Yeylagh, M. (2015). The relationship between personality characteristics with teacher-student relationship quality in students of high school. *Applied Research in Educational Psychology*, 2(2), 80-89. (Text in Persian).
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students every day academic resilience. *Journal of school psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 7(3), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urda, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mirhashemi Rooteh, Z. & Shokri, O. (2018). The relationship between perceived self-efficacy beliefs and interpersonal teacher-student behavior: The mediating role of teacher's emotions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6(3), 37-52. (Text in Persian).
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher student relationships: Factor structure, reliability and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Murray, C. H. & Zvoch, K. (2011). Teacher student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions and socio emotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41- 54.
- Olivier, E., Azarnia, P., Morin, A. J. S., Houle, S. A., Dube, C., Tracey, D. & Maiano, C. (2020). The moderating role of teacher student relationships on the association between peer victimization and depression in students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 98, 103-115.



- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *International Journal of Heckhausen (Ed.), Motivational Psychology of Human Development*, 143-163.
- Rameli, M. R. M. & Kosnin, A. M. (2018). Framework of school student's academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self-regulation. *Advanced science letters*. V 24. Issue 1. P 523-555. DOI: 10.1166/as1.2018.12068.
- Ranjbar, M., Mohammadalizadeh, P., Sadeghimahalli, F., RazaviPoor, M., Yaserifar, A. & Amuei, F. (2019). Educational vitality and self-efficacy prediction based on self-directed learning of students at Mazandaran University of medical sciences. *Educational Development of Judishapur*, 10(3), 153-163. doi:10.22118/edc.2019.93661. (Text in Persian).
- Raof, K., Khademi, M. & Naghsh, Z. (2019). Relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. doi:10.22051/jontoe.2017.14118.1684. (Text in Persian).
- Roorda, D. L., Jorgensen, T. D. & Koomen, H. M. Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 110-122.
- Sadoughi, M. & Hesampour, F. (2019). The mediating role of happiness in the relation between hope and academic self-efficacy with academic buoyancy among students. *Journal of Rooyeshe-Ravanshenasi*, 8(9), 21-30. (Text in Persian).
- Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2019). Academic year changes in student teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *Journal of Early Adolescence*, 1-38.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shahbaziyan Khonig, A., Samimi, Z. & Habibi Kaleybar, R. (2018). Discrimination of students with high and low academic vitality based on academic optimism and goal orientation. *New Thoughts on Education*, 14(1), 247-268. (Text in Persian).
- Shen, C. X. (2018). Does school-related internet information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). *Hope theory*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Yun, S., Hiver, P. & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic buoyancy: Exploring learners' everyday resilience in the language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 805-830. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000037>.
- Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D. & Sciberras, E. (2020). Student teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275-284.



## مقایسه‌ی اثربخشی آموزش گروهی فراشناخت و لزویدریت شناختی و رفتاری استرس بر اہمال کاری تحصیلی

دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

ام البنین ہاشمی کرجی<sup>۱</sup>، حسن اسدزادہ<sup>۲\*</sup>، طیہ شریفی<sup>۳</sup>، احمد غصنتری<sup>۴</sup>

### چکیده

یکی از مشکلاتی که دانش‌آموزان در امر تحصیل با آن مواجه‌اند و نقش مهمی در زندگی تحصیلی دارد، اہمال کاری است. این پژوهش درصدد مقایسه اثربخشی دو روش آموزش فراشناخت و لزویدریت شناختی رفتاری استرس را بر روی اہمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر از نوع آزمایشی و طرح شبه آزمایشی است. برای اجرای پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایشی و گروه کنترل اجرا شد. از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر ساری، ۳۳ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و در سه گروه آزمایشی درمان فراشناختی و لزو، گروه درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس و گروه کنترل جای‌گذاری شدند. برای سنجش متغیر اہمال کاری تحصیلی، مقیاس سولومون و راث بلوم استفاده شد که قبل و بعد از اجرای جلسات آموزشی اجرا شد. نتایج نشان داد که آموزش گروهی فراشناخت و لزو روی مؤلفه‌ی آمادہ شدن برای تکالیف درسی پایان ترم تاثیر معنادار دارد. همچنین درمان فراشناختی بر نمره‌ی کل اہمال کاری تاثیر معناداری داشت، در حالی که درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیرگذاری کمی داشت. در نتیجہ درمان فراشناختی در مقایسه با درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس، بیشتر می‌تواند اہمال کاری تحصیلی را کاهش دهد.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

اہمال کاری تحصیلی، درمان فراشناخت، درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

hashemii.gorji@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار مدعو گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

Asadzadehd@yahoo.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علامہ طباطبائی، تهران، ایران.

ta-sharifi@yahoo.com

۴. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

aghazan5@yahoo.com

۵. دانشیار گروه روانشناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران.

## مقدمه

اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد یاد می‌شود (چیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ میچالوسکی، کوزیچوسکی و دورزیل<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش‌آموزان است (لی، گائو و ژو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰)، و از مهم‌ترین علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (جانسن و کارتون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ لوینگر، کو و سونگ<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). اهمال کاری، طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقالات تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی می‌باشد (بالکس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). که به طور آگاهانه صورت می‌گیرد، علی‌رغم اینکه فرد از عواقب بلندمدت آن مطلع می‌باشد (اوجاک و بوئرز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶). این خصلت با سه عنصر شخصیتی خودشیفتگی<sup>۹</sup>، ماکیاول‌گرایی<sup>۱۰</sup> و اختلال اجتماعی<sup>۱۱</sup> در خصیصه‌هایی همچون تکانش‌گری بالا<sup>۱۲</sup> و وجدان‌گرایی پایین<sup>۱۳</sup> همراه است. روساریو، کاستا و نونز<sup>۱۴</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند با وجود اینکه ممکن است اهمال کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه اتفاق بیفتد، اما اهمال-گرایی در زمینه‌ی انجام تکالیف درسی فراوانی بیشتری دارد. سولومون و راث‌بلوم<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۴؛ به نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱) اهمال کاری تحصیلی را به‌عنوان انجام تکالیف، آمادگی برای امتحانات یا انجام مقاله‌های طول ترم در لحظات پایانی ترم توصیف کرده‌اند. بنا به

- 
1. Educational negligence
  2. Chase
  3. Michałowski, koziejowski & drożdziel
  4. Li, gao & xu
  5. Janssen & carton
  6. Lowinger, kuo & song
  7. Balkis
  8. Ocak & boyraz
  9. Narcissism
  10. Machiavellianism
  11. Psychopathy
  12. High impulsivity
  13. Low conscientiousness
  14. Rosario, costa & nunes
  15. Solomon, & roth blum

نظر میلیگرام<sup>۱</sup>، میتام و لوینسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۸؛ به نقل از سواری، ۱۳۹۱) اهمال‌کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی در ارتباط است و می‌تواند به‌عنوان به‌تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی، با دلایل متفاوتی توصیف شود (اردیک<sup>۳</sup> و بالکیس، ۲۰۱۳). با توجه به آنچه مطالعات نشان می‌دهد تعلل‌ورزی در امور آموزشی و پژوهشی مزایای کوتاه مدتی برای کنترل تنش و سلامت جسمی دارد، با این حال اثر بلندمدت آن معکوس می‌باشد (کاندیمیر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ لی و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات نشان می‌دهد که این نوع تعلل‌ورزی ۷۰ درصد تحصیلات آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کارمن، کینگا و ادیت<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ هن و گورشیت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). شناخت متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی، از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دستیابی به روش‌های مناسب و تکیه بر اولویت‌های کاربردی کمک کند (سواری، ۱۳۹۱).

یکی از فنون درمانی که انتظار می‌رود در اهمال‌کاری تحصیلی اثربخش باشد، فراشناخت درمانی<sup>۷</sup> است (ولز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲، ۲۰۰۸). به عقیده ولز، شناخت درمانی با توجه به این نظر که افکار منفی در اختلال‌های هیجانی از فعالیت باورهای ناکارآمد منتج می‌شوند، بیشتر روی منشأ محتوای افکار تأکید دارد، ولی در مورد این‌که چگونه این افکار شکل می‌گیرد و یا چه سازوکاری این تفکرات ناکارآمد را برجسته می‌سازد، تلاشی صورت نگرفته است. لذا برای فهم فرایندهای تفکر لازم است که بر باورهای فرد درباره تفکر، راهبردهای فردی درباره کنترل توجه و همچنین نوع باورهای فراشناختی او تأکید نمود (ولز و سمبی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). در آموزش فراشناخت ولز، آموزش از طریق "گفتگو" است که بر پایه پردازش اطلاعات ایجاد شده است. اولین هدف این مدل آن است که به آنچه که دانش‌آموز در مورد افکار خود باور دارد و اینکه ذهن آنها چگونه کار می‌کند،

- 
1. Miligram
  2. Mey-Talm & Levinson
  3. Erdin
  4. Kandemir
  5. Kármén, Kinga & Edit
  6. Hen & Goroshit
  7. Metacognition
  - 8 . Wells
  9. Sembi

دست پیدا کند (استیل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). هدف بعدی این است که به دانش آموز نشان دهد که چگونه این باورها به پاسخ غیرمفید به این افکار منجر شده و سبب طولانی شدن و یا بدتر شدن علائم شود و در نهایت پاسخ دادن به این افکار به گونه‌ای که سبب کاهش علائم شود، منتهی می‌شود (کنسپی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). در این روش بر سه فرایند اصلی دلواپسی، نشخوار فکری، نظارت بر تهدیدها و رفتارهای کنار آمدن پس از شکست تأکید می‌شود (روبیچاود، کریر و دوگاس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). بنابراین درمان فراشناختی، مشکلات هیجانی را ناشی از نگرانی، اندیشناکی، توجه انعطاف-ناپذیر و راهبردها یا رفتارهای مقابله‌ای خودتنظیمی ناسازگارانه می‌داند و درمان باید شامل حذف نگرانی و اندیشناکی، رها کردن راهبردهای تهدیدیابی و کمک به افراد برای تجربه افکار مزاحم بدون اجتناب کردن یا واکنش نشان دادن به آن‌ها از طریق راهبرد ناکارآمد سرکوب یا راهبردهای مبتنی بر بزرگنمایی افکار یا اندیشناکی باشد (ولز، ۲۰۰۸).

نظریه و تحقیق در مورد فراشناخت عمدتاً از طریق کار در روان‌شناسی رشد شناختی (فلاول، ۱۹۷۹)، نوروسایکولوژی، عملکرد حافظه و سالمندی توسعه یافته است. نظریه کارکرد انحصاری خودتنظیمی (ولز، ۲۰۰۲)، عوامل چندگانه فراشناختی را به عنوان مؤلفه‌های کنترل کننده پردازش اطلاعات که رشد و دوام اختلالات روانشناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، در نظر می‌گیرد. این تئوری گسترش و درمان بیماری‌هایی نظیر اختلال اضطرابی تعمیم‌یافته، هراس اجتماعی، وسواس‌های فکری، PTSD و افسردگی را تحت تأثیر قرار داده است (ولز، ۲۰۰۸؛ ولز و سمبی، ۲۰۰۴). آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس، از فنون درمانی دیگر در جلوگیری از افکار ناکارآمد است بنابراین انتظار می‌رود در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی موثر باشد (مقیم السلام، جعفری و حسینی، ۲۰۱۳). آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس یک رویکرد چندوجهی است که طی آن تکنیک‌هایی از قبیل آرامش آموزی، تنفس دیافراگمی<sup>۴</sup>، مراقبه<sup>۵</sup>، شناسایی افکار خودکار منفی، تحریف‌های شناختی و بازسازی آن با جایگزین کردن افکار منطقی، آموزش مقابله کارآمد، مدیریت خشم و ابرازگری به افراد آموزش داده می‌شود (آنتونی، ایرونسون و

- 
1. Steel
  2. Knospe
  3. Robichaud, Koerner & Dugas
  4. Diaphragmatic
  5. Meditation

اشنایدرمن<sup>۱</sup>، (۲۰۰۷). پژوهش‌های متعدد اثربخشی مدیریت شناختی- رفتاری استرس را در کاهش استرس پس آسیبی (باررا، مات، هافتین و تنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)، کاهش اختلال اضطراب (آرچ، آیرز، بیکر، المکو، دین و کراسک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) کاهش استرس‌های شغلی (اورلی، ریوکا، ریوکا و دوریت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (مقیم السلام و همکاران، ۲۰۱۳). رویکردهای شناختی - رفتاری کنترل استرس سعی می‌کنند افکار، احساسات و اعمال مرتبط با استرس را تغییر دهند. فنون شناختی - رفتاری به طور سنتی شامل یک نوع درمان می‌شود: بازسازی شناختی، درمان‌های مبتنی بر مهارت‌های مقابله و درمان‌های مبتنی بر مسأله-گشایی. هدف بازسازی شناختی ایجاد و برقراری الگوهای فکری است که انطباقی‌تر و کمتر استرس‌زا باشند (باررا و همکاران، ۲۰۱۳).

با فراهم سازی شرایطی که دانش‌آموزان را به پروراندن تمامی استعدادها و توانایی‌هایی که عملاً آن‌ها را به سوی کسب موفقیت رهنمون می‌سازند یا آنها را در انجام دادن کارهایشان یاری می‌کنند، نظام آموزش و پرورش به مراکزی برای پرورش مهارت‌های زندگی مبدل می‌شوند. چرا که دانش‌آموزان به عنوان نیروی‌های جوان و آینده ساز کشور نقش مؤثری را در این زمینه ایفا می‌کنند. مسئله مهم دیگر، روند رو به رشد پدیده اهمال کاری در بین دانش‌آموزان است، بسیاری از دانش‌آموزان دچار اهمال کاری بر این باورند که مشکل آن‌ها چاره‌ناپذیر است. از این رو برای رفع مشکل خود هیچ گونه اقدامی نمی‌کنند و یا این که به راه‌حل‌های نامناسب روی می‌آورند در حالی که پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهکارهای بسیار سودمند و مؤثر برای غلبه بر اهمال کاری وجود دارد. درمان فراشناختی و مدیریت شناختی و رفتاری استرس از جمله درمان‌های مؤثر و کوتاه‌مدتی است که اخیراً مطرح شده و در چندین مطالعه، اثربخشی آن در درمان اختلال‌های متفاوت تأیید شده است. لذا، پژوهش حاضر در نظر دارد تا اثربخشی دو روش آموزش فراشناخت و مدیریت شناختی رفتاری استرس را بر روی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد و به عبارت دیگر روشن سازد که، از بین دو روش آموزش

- 
1. Antoni, ironson&schneiderman
  2. Barrera, mott, hofstein&teng
  3. Arch, ayers, baker, almklov, dean &craske
  4. Orly, rivka, rivka&dori

فراشناخت ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس کدامیک در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش‌تر می‌باشد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و هدف، کاربردی و طرح شبه آزمایشی است. برای اجرای پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه آزمایشی و گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه دبیرستانهای دولتی شهر ساری در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. به منظور اجرای طرح پژوهش، از جامعه‌ی آماری، تعداد ۱۵۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر ساری انتخاب شدند و آزمون اضطراب امتحان بر روی آنها اجرا شد. سپس از بین افرادی که اضطراب امتحان شان یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود تعداد ۳۳ نفر را به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش درمان فراشناختی ولز ۱۱ نفر، گروه درمان شناختی رفتاری مدیریت استرس ۱۱ نفر و در گروه کنترل نیز ۱۱ نفر جای‌گذاری شدند. روش نمونه‌گیری نیز به این شکل بود که از میان مناطق سه‌گانه شهرداری ساری منطقه یک (میدان دوم سلمان فارسی)، منطقه دو (میدان امام حسین ع)، منطقه سه (راهبند بلوار، شهید چمران) و شهرداری مرکزی (جنب دبیرستان ۲۹ ابان، شهیدان قاسمی) یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد، که منطقه دو بود، که از نظر ناحیه آموزش و پرورش، ناحیه آموزش و پرورش منطقه یک بود، در منطقه انتخابی ۳ دبیرستان وجود داشت، که به صورت تصادفی ۱ دبیرستان انتخاب شد. پس از نمونه‌گزینی، نمونه‌های آزمایشی این پژوهش در سه گروه آموزش (فراشناخت، مدیریت استرس و کنترل) قرار گرفتند. جلسات آموزش فراشناختی ولز در ۸ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس بسته آموزشی ولز (۲۰۰۸) روی آزمودنی‌های گروه آزمایشی اول اجرا شد. جلسات درمانی مدیریت شناختی رفتاری استرس نیز شامل ۸ جلسه بود که هر هفته یک بار و به مدت ۲ ساعت بر اساس مدل ارائه شده توسط آنتونی و همکاران (۲۰۰۷) روی گروه آزمایش دوم برگزار شد، و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای سنجش متغیر اهمال‌کاری تحصیلی، مقیاس سولومون و راث بلوم استفاده شد، که این پرسشنامه قبل از اعمال برنامه آموزشی و همچنین پس از اتمام

جلسات آموزشی در هر سه گروه اجرا شد. سپس داده‌های جمع‌آوری شده در SPSS-16 مورد آزمون و تحلیل قرار گرفت.

### پروتکل‌های آموزشی

جلسات آموزش فراشناختی ولز در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس بسته آموزشی ولز (۲۰۰۸) بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش اجرا شد.

جدول ۱: پروتکل درمان فراشناخت ولز

جلسات	عنوان جلسه	فعالیت انجام شده
جلسه اول	معرفی برنامه، انتظارات و قوانین، نیمرخ فراشناختی و توضیح منطق درمان	آموزش تکنیک ذهن آگاهی گسلیده (استعاره ابر)
جلسه دوم	ارتباط افکار با جنبه‌های زندگی	تمرین سرکوب فکر
جلسه سوم	کنترل تجارب درونی و آزمایش تمرکز	آزمایش تمرکز (خوردن کشمش)
جلسه چهارم	چالش با باورهای کنترل ناپذیری و نشخوار فکری	تمرین آزمایش مبارزه با نشخوار فکری
جلسه پنجم	متوقف کردن افکار و رفتار غیر انطباقی	تمرین آزمایش به تعویق انداختن نگرانی
جلسه ششم	شناخت دانش آموز از کنترل ناپذیری افکار	تمرین آزمایش اسناد مجدد کلامی
جلسه هفتم	بازسازی شناختی با هدایت توجه در فرد	انجام تمرین آزمایش تکنیک توجه ATT
جلسه هشتم	بررسی جلسات گذشته	پس آزمون

جلسات درمانی شامل ۸ جلسه بود که هر هفته یک بار و به مدت ۲ ساعت بر اساس مدل ارائه شده توسط آنتونیو همکاران (۲۰۰۷) برگزار شد. درمانگر در پایان هر جلسه تکالیفی برای



اجرا در فاصله جلسات تعیین می‌کند و از شرکت کنندگان خواسته می‌شود در فاصله بین جلسات، به آن‌ها عمل کنند. خلاصه جلسات درمانی در جدول زیر ارائه شده است.

### جدول ۲: برنامه آموزش مدیریت استرس به روش شناختی-رفتاری

جلسات	عنوان جلسه	فعالیت انجام شده
	ابتدا معرفی برنامه و قوانین و در ادامه	
جلسه اول	شناخت جنبه‌های زندگی و درک مسائل خود	تمرین کاربرد برای درک مسائل خود
جلسه دوم	حالات خلقی، فیزیولوژیکی و هیجانات	شناسایی حالات فیزیولوژیک بدن در زمان استرس
جلسه سوم	کنترل تجارب درونی و آزمایش تمرکز	آزمایش تمرکز (تمرین واریسی بدن- تمرین تنفس)
جلسه چهارم	عادلانیه بودن، منطقی بودن رفتار	تمرین شناخت دانش آموز از علت‌های وقوع استرس
جلسه پنجم	بازسازی شناختی	آماده شدن با استفاده از تجسم ذهنی ایجاد وقفه (دور ساختن خود از موقعیت)
جلسه ششم	تجربه، آزمایش و برنامه ریزی	راهبردهای مقابله با مسائل
جلسه هفتم	برنامه عمل و باورهای بنیادی	انجام تمرین و تکنیک پیکان رو به پایین
جلسه هشتم	تجسم ذهنی، نشانه‌های اختطاری استرس، جرأت‌آموزی	انجام تمرین‌های گذشته - اخذ پس آزمون

**مقیاس سنجش اهمال‌کاری تحصیلی:** سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) مقیاس سنجش اهمال‌کاری تحصیلی را برای اندازه‌گیری فراوانی پیشایندهای رفتاری شناختی اهمال‌کاری توسعه دادند. این مقیاس از سه بخش آماده شدن برای تکالیف درسی، آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم تشکیل شده است، که دارای ۲۷ گویه است و اهمال‌کاری را در حوزه‌های آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف تحصیلی، آماده کردن مقالات پایانی نیمسال تحصیلی بررسی می‌کند. آزمودنی‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت پاسخ می‌دهند. اکثر پژوهش‌ها با دو نیمه‌سازی، همبستگی برابر ۰/۵۸ برای مردان و ۰/۳۱ برای زنان در مورد فراوانی

اهمال‌کاری، سازگاری درونی پایینی را نشان می‌دهند. این همبستگی برای اهمال‌کاری به عنوان یک مشکل، ۰/۲۶ بود و برای دلایل اهمال‌کاری ۰/۸۰ بود. ثبات این مقیاس با یک ماه باز آزمایشی ۰/۷۴ برای شیوع و ۰/۵۶ برای دلایل اهمال‌کاری، نسبتاً خوب بود. برای کل نمره‌ها باز آزمایشی ۰/۸۰ بود. پژوهشگران زیادی ضریب آلفای معناداری فراوانی اهمال‌کاری را بین ضریب آلفای ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. امام (۲۰۱۷) نیز نشان داد که مقیاس سازگاری درونی، ثبات زمانی و روایی سازه قابل قبولی برخوردار است. امام (۲۰۱۷) ضریب آلفای مقیاس را  $r = 0.85$  ( $p < 0.001$ ) به دست آورد. اعتبار مقیاس با آزمون آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۳ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

هدف از انجام این پژوهش بررسی تفاوت میزان اثربخشی دو نوع آموزش فراشناختی ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری بود. بعد از جمع‌آوری اطلاعات جهت بررسی نرمال بودن نمرات از هر دو آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و ام‌باکس و لوین و برای تحلیل فرضیه‌ها از کوواریانس و آزمون LSD استفاده شده است.

شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۳ قابل مشاهده است. آماره کلموگروف-اسمیرنوف نیز بیانگر آن است که داده‌های جمع‌آوری شده نرمال می‌باشند. نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در دو گروه آزمایش کاهش داشته است، در حالی که در گروه کنترل در هیچ کدام از مقیاس‌ها کاهش مشاهده نمی‌شود. به این معنی که آموزش مدیریت شناختی - رفتاری استرس و فراشناختی توانسته است، مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحان، آماده شدن برای تکالیف درسی و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم) دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری را کاهش دهد.

جدول ۳: شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی برای گروه‌های آزمایش و گروه کنترل

مقیاس‌ها	آماده شدن برای امتحان		آماده شدن برای تکالیف آماده شدن برای تکالیف		نمره کل اهمال‌کاری	
	درسی	درسی پایان ترم	درسی	درسی پایان ترم		
گروه	CBM	فراشناخت کنترل	CBM	فراشناخت کنترل	CBM	فراشناخت کنترل
پیش	۱۵	۱۸/۱۸	۱۹/۵۷	۲۴/۶۲	۱۵/۲۷	۱۹/۸۲
M	پس	۱۲/۸۸	۱۴/۶۳	۱۶/۸۴	۱۶/۳۶	۱۶/۸۲
پیش	۷/۰۵	۲/۴۴۲	۸/۴۶	۴/۳۱	۲/۹۷	۶/۹۷
SD	پس	۷/۵۵	۳/۵۰	۴/۶۵	۳/۴۴	۳/۸۶
		۳/۸۰۲	۳/۵۰	۴/۶۵	۳/۴۴	۳/۸۶

به منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده شده از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. قبل از انجام تحلیل، مفروضه‌ی همگنی شیب‌ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. همچنین مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به  $F$  برابر  $۱/۱۲۴$  و مقدار خطای به دست آمده  $۰/۳۳۵$  از برقراری مفروضه حمایت کرد. در ادامه، معنی‌دار بودن، آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد و از نظر آماری معنی‌دار ( $P < ۰/۰۰۱$ ) است. برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس است، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاکی از این است که همگنی واریانس برقرار است. برای آزمون فرضیه از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، لامبدا و یلکز، هاتلینگ و ریشه‌روی) آماره لامبدای ویلکز برای محاسبه انتخاب شد. نتایج نشان داد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه سوم برقرار نیست.

بعد از مشاهده تفاوت نمرات اهمال‌کاری در گروه‌ها، به منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده شده، از تحلیل کوواریانس تک و چند متغیره استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد بین میانگین نمرات اهمال‌کاری تحصیلی بعد از حذف اثر پیش آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که میانگین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش دوم (آموزش فراشناختی و لر) به طور معنی‌دار کمتر از گروه کنترل است. به این معنا که آموزش فراشناختی و لر به طور معنی‌دار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر داشته است. نتایج آموزش نشان می‌دهند که با توجه به مقدار  $F$  به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمره‌های مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در سه گروه آزمایش (اول و دوم) و کنترل بعد از برداشتن اثر نمره‌های پیش‌آزمون معنی‌دار است ( $F_{3,21}=8/84$ ،  $p < 0/001$ )، اندازه اثر برابر ( $0/558$ ) است و قدرت ارتباط کاربردی آزمایش را برای تغییرات به وجود آمده در نمره‌های متغیر وابسته نشان می‌دهد. توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱ است که نشان می‌دهد احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تاثیر آموزش مدیریت شناختی-رفتاری استرس و فراشناختی بر کاهش نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	SS	df	MS	F	P	مجذور اتا
نمره کل اهمال‌کاری	۱۱۶۷/۰۴۳	۲	۵۸۳/۵۲۲	۴/۷۷۹	۰/۰۱۷	۰/۲۷۷
آماده شدن برای امتحان	۴۶/۳۰۵	۲	۲۳/۱۵۳	۰/۸۳۵	۰/۴۴۶	۰/۰۶۸
آماده شدن برای تکالیف درسی	۳۳۰/۲۴۳	۲	۱۶۵/۱۲۱	۹/۷۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶
آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم	۱۱۵/۱۳۹	۲	۵۷/۵۷	۳/۲۱۸	۰/۰۵۹	۰/۲۱۹

نتایج آزمون اثرات بین گروهی پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های سه گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های آماده شدن برای امتحان ( $F_{2,20}=0.835$ ،  $p > 0.05$ ،  $\eta^2=0.068$ ) و آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم ( $F_{2,20}=3.218$ ،  $p > 0.05$ ،  $\eta^2=0.219$ ) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ اما در مؤلفه آماده شدن برای تکالیف درسی ( $F_{2,20}=9.781$ ،  $p < 0.001$ ،  $\eta^2=0.46$ ) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه سوم برقرار نیست.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی LSD برای مقایسه‌ی دو به دو میانگین‌ها

متغیر	آماده شدن برای امتحان			آماده شدن برای تکالیف درسی			آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم			نمره کل اهمال‌کاری
	P	SE	MD	P	SE	MD	P	SE	MD	
گروه ۱	۰/۱۳۵	۰/۷۱	۲/۹۶	۰/۱۷	۲/۳۸	۳/۳۶	۰/۹۵۴	۲/۳۰۸	۰/۴۸	۶/۴۴
گروه ۲	۰/۴۴	۲/۶۳	-۲/۰۵	۰/۴۰	۲/۱۲	-۱/۸۳	۰/۰۰۲	۲/۰۵۵	۰/۰۶	۵/۷۳
گروه ۳	۰/۲۳	۲/۵۵	-۳/۱۶	۰/۰۲	۲/۰۵	-۵/۱۹۵*	۰/۰۰۱	۱/۹۸۹	۰/۰۱	۵/۵۵

آزمون تعقیبی انجام شده ( نتایج آزمون لوین نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها برای تحلیل کوواریانس درباره مؤلفه‌های اول و دوم برقرار است، اما برای مؤلفه سوم برقرار نیست.

جدول ( نشان داد که تفاوت بین گروه آزمایش فراشناختی با گروه کنترل و گروه آزمایش مدیریت شناختی- رفتاری استرس معنی‌دار است؛ به طوری که آموزش فراشناختی ارائه شده باعث کاهش میانگین نمرات اهمال‌کاری دانش‌آموزان گروه آزمایش فراشناختی شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تفاوت میزان اثربخشی دو نوع آموزش فراشناختی ولز و مدیریت شناختی رفتاری استرس بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ساری انجام شد. نتایج نشان نشان داد که هیچ یک از آموزش‌ها روی مؤلفه‌ی آماده شدن برای امتحان تاثیر معناداری نداشتند. هر دو درمان فراشناختی و درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس روی آماده شدن برای تکالیف درسی تاثیر معناداری داشتند. درمان فراشناختی بر روی آماده شدن برای تکالیف درسی پایان ترم تاثیر معنادار داشت، ولی درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیر معناداری نداشت. همچنین درمان فراشناختی بر نمره‌ی کل اهمال‌کاری تاثیر معناداری داشت، ولی درمان شناختی- رفتاری مدیریت استرس تاثیرگذاری کمی داشت و

معناداری مرزی بود. به طور کلی نتایج حاکی از این است که درمان فراشناختی تاثیر بهتری بر روی اهمال کاری در مقایسه با درمان مدیریت شناختی دارد. به این معنی که هر چه دانش‌آموزان سطح بالاتری از آگاهی فراشناختی داشتند، اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها کمتر بود. تاثیر آگاهی فراشناختی در فرایند شناختی به خوبی شناخته شده است. در مطالعه شیخ الاسلامی (۱۳۹۶) مشخص شد که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی می‌تواند در کاهش اهمال کاری تحصیلی اثربخشی معناداری داشته باشد. حصار، نیکدل و خرامین (۱۳۹۳) نشان دادند آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری می‌تواند باعث کاهش تعلل، اضطراب و استرس شود. در مطالعه آگوانی، گانا و آگوانی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۰) مشخص شد که اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کاهش رفتار اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در درس‌های فیزیک، شیمی و ریاضی موثر بوده است، الکاین و دوبور<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) گزارش کردند که بین راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. این نتایج می‌تواند همسو با یافته‌های پژوهش حاضر باشد.

دانش‌آموزانی که اهمال کاری می‌کنند و تکالیف درسی خود را به تأخیر می‌اندازند، ممکن است احساس کنند تحت فشارند که این امر خود سبب می‌شود تجربیات پراسترسی داشته باشند. شارما و کاور<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، گزارش دادند که اهمال کاری یکی از مهم‌ترین عوامل به وجود آورنده ی استرس بوده است. به صورت مشابه، نتایج مطالعه‌ای که بین دانشجویان انجام شده است، نشان داد، اهمال کاری به عنوان یکی از منابع استرس مورد توجه بوده است (تایس و بومیستر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). پریشانی روانشناختی<sup>۵</sup>، ممکن است به علت وجود اهمال کاری که یک مشکل رایج بین دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشگاهی است، به وجود آید (سولومن و روثبلوم<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴).

- 
1. Ugwuanyi, Gana & Ugwuanyi
  2. Alkayn & Dobour
  3. Sharma and Kaur
  4. Tice & Baumeister
  5. Psychological distress
  6. Solomon & Rothblum

همچنین، گاهی استرس تربیتی<sup>۱</sup> نیز استرس تحصیلی<sup>۲</sup> خوانده می‌شود (هان، سی، آنگ و هار<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، میسرا و کاستیلو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) که می‌تواند اثری منفی روی عملکرد فرد در مدرسه داشته باشد (اسلوبودا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰، استروثرز، پری و منس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). کمبودها و ترس از شکست در تکالیف درسی، ممکن است انگیزه‌ی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. تیرل<sup>۷</sup> (۱۹۹۲)، اشاره می‌کند که انگیزه‌ی مطالعه و نگرانی درباره‌ی مهارت‌های تحصیلی با استرس تربیتی در ارتباط است. با در نظر گرفتن این، دانش‌آموزانی که توانایی‌ها و انگیزه‌های کمتری برای انجام تکالیف درسی خود دارند، انجام این تکالیف را به تعویق می‌اندازند. در تبیین اثربخشی درمانگری فراشناختی می‌توان گفت شناخت‌هایی که کارکردهای اصلی فراشناخت هستند، فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت نظارت بر شناخت خود فراهم می‌کند (شرو، ۲۰۰۹). در این راستا، کارکرد شناختی بیشتر انطباقی مانند برنامه‌ریزی، ارزیابی، نظارت به کار برده می‌شوند. بنابراین می‌توان انتظار داشت که آگاهی فراشناختی که چنین کارکردهای مهمی بر شناخت دارد، می‌تواند تمایل به اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد که در آن فرآیند شناخت نیز اثرگذار است. به بیانی دیگر، این دو متغیر ساختار شناختی ممکن است با همدیگر کار کنند. یافته‌های مطالعه‌ی رابین، فوگل و ناتر اوبهام<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) نیز، نشان داد که کارکرد اجرایی از چندین فرآیند خودتنظیمی حاصل شده است و با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط است. بعلاوه، نتایج مطالعه‌ی چیکریکی<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) نیز شواهدی قوی برای این فرضیه فراهم کرده است. در نهایت، ممکن است ادعا شود که دانش‌آموزان با آگاهی فراشناختی بالا، تمایل کمتری به اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشند. در مطالعات زیادی، بین فراشناخت و اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط مشابهی دیده شده است (رابین و همکاران، ۲۰۱۱، ولترز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). بنابراین، مهارت‌های فراشناختی پایین ممکن است

- 
1. Educational stress
  2. Academic stress
  3. Huan, See, Ang, & Har
  4. Misra & Castillo
  5. Sloboda
  6. Struthers, Perry, & Menec
  7. Tyrrell
  8. Rabin, Fogel, & Nutter-Upham
  9. Çikrikci
  10. Wolters

سطوح بالای اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین دریافتیم آگاهی فراشناختی و استرس تربیتی می‌توانند متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی باشند. استرس تربیتی یا تحصیلی ممکن است نگرش دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی را تحت تاثیر قرار دهد که خود ممکن است سبب شود دانش‌آموزان انجام تکالیف درسی خود را به تعویق بیندازند تا خودشان را آرام کنند.

همچنین نتایج نشان داد که مداخله شناختی رفتاری موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شده است، رویکرد شناختی رفتاری تلاش می‌کند از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن، به خود اثر بخشی و فرونشانی مشکلات برسد (برنز و کاگیتون، ۲۰۰۰). در واقع این روش خودآگاهی خطاهای شناختی و میزان افکار غیر منطقی افراد را نمایان می‌سازد دانش‌آموزان در صدد تغییر آن برآمده‌اند (قدم پور، ۱۳۹۴). آموزش شناختی رفتاری بر اهمیت اکتساب مهارت‌ها و استفاده از این مهارت‌ها تاکید دارد. طی آموزش‌های انجام شده افراد علاوه بر کارکردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخش را می‌آموزند که این مهارت‌ها، آنها را با منابع ارزشمندی از زندگی مواجه می‌سازد. افراد تحت تاثیر این آموزش‌ها این توانایی را پیدا می‌کنند تا تفکرات اتوماتیک و عواطف تداعی‌کننده آنها و هم چنین مدارک جهت تایید و عدم تایید آنها را فراهم کرده و به نوعی خود آگاهی برسند (هاندنت و همکاران، ۲۰۱۳). آموزش‌های شناختی رفتاری با مشمول بودن تکنیک‌هایی مانند هدف‌گذاری، ارزیابی شناختی رفتاری، بازسازی شناختی، خود نظارتی، حل مسئله و فعالیت‌های رفتاری بر فرایند شناختی افراد اثر گذاشته و فرد را مجهز به مهارت‌هایی می‌کند که می‌تواند حتی در فضایی غیر از محیط آموزشی هم از این مهارت‌ها استفاده کنند. در واقع، افراد با واقف شدن به خطاهای شناختی و علت بروز مشکلاتی که ریشه در تعبیرهای غلط آنها از وقایع دارد می‌توانند نسبت به تعویق انداختن کارهای خود بینش پیدا کرده و در صدد کنترل آنها برآیند.

اگر آموزش و پرورش به دنبال تربیت دانش‌آموزانی است که بتوانند از عهده‌ی حل مسائل مختلف جامعه‌ی متحول فردا برآیند و مسئولیت‌یادگیری خویش را برعهده گیرند باید مهارت‌های فراشناخت و مدیریت شناختی و رفتاری را در برنامه‌های خود وارد کنند و به گسترش این مهارت‌ها بپردازد، زیرا به افراد کمک می‌کند تا خودشان را با موقعیت‌های جدید



سازگار کنند. در پژوهش حاضر پژوهشگران حداکثر تلاش خود را انجام دادند تا تمام جوانب و ملاحظات اخلاقی مربوط به مشارکت کنندگان در نظر گرفته شود و اثر متغیرهای بیرونی و مزاحم نیز کنترل شود، اما باز نمی توان با اطمینان زیادی ادعا نمود نتایج قابلیت تعمیم دارند، ولی با این وجود می توان به این یافته ها توجه کرد از جمله محدودیت های پژوهش حاضر جامعه آماری پژوهش که شامل دختر دوره‌ی دوم متوسطه دبیرستانهای دولتی شهر ساری می باشد، تعمیم نتایج را به سایر دانش آموزان را با محدودیت همراه می کند، همچنین با توجه به اینکه معلمان با شیوه های آموزش در این پژوهش آشنایی نداشتند، در ابتدا برای همکاری با پژوهشگر بهانه تراشی می کردند، پژوهشگر شخصا در همه مراحل این روش آموزشی با گروه آزمایشی همراه بوده است. با توجه به اثر گذاری آموزش گروهی فراشناخت ولز و مدیریت شناختی و رفتاری استرس به مدیران و مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می شود نسبت آموزش بیشتر این روش به معلمان از طریق آموزش ضمن خدمت تلاش کنند تا معلمان بتوانند در فرایندهای کلاسی از آنها در جهت کاهش اهمال کاری استفاده نمایند.

### فهرست منابع

- Akgün, S., and Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3): 287-294.
- Antoni, M., Ironson, G., and Schneiderman, N. (2007). *Cognitive behavioral stress management: workbook (treatment that work)*. In: Masochist.
- Arch, J. J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., and Craske, M. G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stress reduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behav Res Ther*, 51(4-5): 185-196.
- Balkis, M. (2013) The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *HUJournal of Education*, 28(1):68-78.
- Barrera, T. L., Mott, J. M., Hofstein, R. F., and Teng, E. J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioral therapy for posttraumatic stress disorder. *Clin Psychol Rev*, 33(1): 24-32.
- Beck, J. S., and Beck, A. T. (2011). *Cognitive behavior therapy. New York: Basics and beyond. Guilford Publication.*



- Chase, L. (2003). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales*, 33(9): 60-60.
- Çikrikci, Ö. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(1): 39-52.
- Erdoğan, D., and Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model, *International Journal of Educational Psychology*, 6(2): 97-107.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34: 906-911.
- Ghadampour, E., Amiri, F., Zngeneh Abadi, M., and Asli Azad, M. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral intervention on procrastination and academic performance and self-esteem of high school students, *Rehabilitation research in nursing*, 3(1): 33-44. (Text in Persian)
- Hen, M., and Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination, *Current Psychology*, 41(2): 1-10.
- Hesar, S.I., Nikdel, F., and Kharamin, Sh. (2014). The effectiveness of teaching cognitive-behavioral techniques on stress, anxiety, depression and procrastination of female students, *Armaghane Danesh Magazine*, 19(12): 1105-1117. (Text in Persian)
- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., and Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60: 169-178.
- Imam, S. S. (2017). *Sherer et al. General Self-efficacy: internal consistency, temporal stability, dimensionality*. Department of Psychology International Islamic University Malaysia.
- Janssen, T., and Carton, J. S. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on Procrastination. *J Genet Psychol*, 160(4): 436-442.
- Kandemir, M. (2016). Predictors of Academic Procrastination: Coping with Stress, Internet Addiction and Academic Motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5): 930-938.
- Kármen, H., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., and Réka, J. (2014). Associations between Academic Performance, Academic Attitudes, and Procrastination in a Sample of Undergraduate Students Attending Different Educational Forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187: 45-49.
- Knospe, Y. (2018). Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: a case study. *In Metacognition in language learning and teaching* (pp. 135-152). Routledge.

- Li, L., Gao, H., and Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination, *Computers & Education*, 159: 1-10.
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C. H., Song, H. A., Mahadevan, L., Kim E, Liao, K. Y. H., Chang, C. Y., Kwo, K. A., and Han, S. (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1): 90–104.
- Michałowski, J., Koziejowski, W., Drożdziel, D., Harciarek, M., and Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117:198-204.
- Misra, R., and Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2): 132-148.
- MoghimIslam, M., jafari, P., and Hoseini, M. (2013). Impact of Stress Management Training on the Girl High School Student Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26
- Motiee, H., Heydari, M., and Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulatory components in first grade high school students in Tehran, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 8(24): 49-70. (Text in Persian)
- Muris, P., Mayer, B., Den Adel, M., Roos, T., and Van Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary investigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child psychiatry and human development*, 40(1): 139-151.
- Ocak, G., and Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5): 2324-8086.
- Orly, S., Rivka, B., Rivka, E., and Dorit, S.E. (2012). Are cognitive-behavioral interventions effective in reducing occupational stress among nurses? *Applied Nursing Research*, 25(3): 152-157.
- Rabin, L. A., Fogel, J., and Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3): 344-357.
- Robichaud, M., Koerner, N., and Dugas, M. J. (2019). *Cognitive behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*: Routledge.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. and Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables, *Spanish Journal of Psychology*, 12(1): 118-127.



- Savari, K. (2012). Study of the prevalence of academic procrastination in students (male and female) of Payam-e-Noor University of Ahvaz, *Bi-Quarterly Journal of Social Cognition*, 1(2): 62-68. (Text in Persian)
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2): 113-125.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition Learning*, 4(1), 33-45.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2): 122-127.
- Sharma, N., and Kaur, A. (2011). Factors associated with stress among nursing students, *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 7(1): 12-21.
- Shikholslami, A. (2017). The effectiveness of teaching cognitive and metacognitive learning strategies on academic procrastination of students with low academic achievement, *School Psychology*, 6(3): 65-84. (Text in Persian)
- Sloboda, J. A. (1990). Combating examination stress among university students: Action research in an institutional context. *British Journal of Guidance & Counselling*, 18(2): 124-136.
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4): 503.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and individual differences*, 48(8): 926-934.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., and Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5): 581-592.
- Tice, D., and Baumeister, R. (1997). Ongitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling, *Psychological Science*, 8(6): 454-485.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3): 135-142.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, 13(2), 184-192.
- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., and Ede, M. O. (2020). Efficacy of Cognitive Behaviour Therapy on Academic Procrastination Behaviours Among Students Enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14: 1-18.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., and Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for

academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1): 48-58.

Wells, A. (2002). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*: John Wiley & Sons.

Wells, A. (2008). *Modifying beliefs. Emotional disorders and metacognition*: John Wiley & Sons Ltd.

Wells, A., and Sembi, S. (2004). Metacognitive therapy for PTSD: A core treatment manual. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(4): 365-377.

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1): 179-187.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## اثر بخشی زمینه محیطی از دیدگاه بوم‌شناختی بر رشد حرکتی و خلاقیت کودکان

مهدتی اقدسی، زهرا فاطمی رضائی، آ. کوشرباس پور\*

### چکیده

هدف از این مقاله بررسی تأثیر زمینه محیطی از دیدگاه بوم‌شناختی بر رشد حرکتی و خلاقیت کودکان بود. بدین منظور از روش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. تحقیق حاضر شامل کودکان پیش‌دستانی ۴/۵ تا ۶/۵ ساله است که براساس تفاوت در زمینه‌های محیطی در دو گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند. گروه اول کودکانی بودند که در فضای طبیعی (مدرسه طبیعت) حضور داشتند و گروه دوم نیز کودکانی بودند که در فضای سرپوشیده (مهدکودک) فعالیت می‌کردند. هر دو گروه فعالیت‌های خود را در محیط‌های مشخص شده، به مدت دو ماه انجام دادند. برای سنجش رشد حرکتی (مهارت حرکتی درشت) از آزمون بروینکس اوزورتسکی و به منظور ارزیابی خلاقیت کودکان از آزمون تورنس استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس مرکب نشان داد که مهارت حرکتی درشت کودکان در فضای باز طبیعی بهبود بیشتری نسبت به فضای سرپوشیده دارد. همچنین فعالیت در فضای باز، بر هر پنج عامل خلاقیت (بسط، ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری و مهارت خلاقیت کل) تأثیر مثبت و معناداری نسبت به فضای سرپوشیده داشت. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت محیط طبیعی نسبت به محیط سرپوشیده، بهبود بیشتری بر رشد مهارت حرکتی درشت و خلاقیت کودکان دارد و پیشنهاد می‌شود برای کودکان در دوره پیش‌دستانی از تغییرپذیری در زمینه محیطی، به ویژه محیط طبیعی، استفاده بیشتری به عمل آید.

### اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

### واژگان کلیدی

زمینه محیطی، دیدگاه بوم‌شناختی، رشد حرکتی، خلاقیت، کودکان

۱. استاد گروه رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

mt.aghdasi@yahoo.com

۲. استادیار گروه رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

zahra.fathirezaie@gmail.com

۳. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رفتار حرکتی، دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

kosar.abbaspour@gmail.com

## مقدمه

رشد فرآیندی پیوسته است که با تشکیل نطفه آغاز شده، با مرگ فرد به پایان می‌رسد و تمام جنبه‌های رفتار انسان را در بر می‌گیرد. در این میان نظریات مختلفی به بررسی فرآیندهای رشدی پرداخته‌اند که هسته اصلی این نظریات، تعامل یا تأثیر متقابل است (گالاهو، ازمون و گودوی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲؛ طباطبائیان و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از این نظریات، نظریه بوم‌شناختی<sup>۲</sup> است که هنگام مشاهده رشد انسان در طول عمر، به بیان علت بسیاری از سیستم‌های مختلف درون بدن (از قبیل قلبی-عروقی و عضلانی) و خارج از بدن (از قبیل زیستی و اجتماعی-فرهنگی) می‌پردازد (نسبیت، فوس و فاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) و معتقد است رشد به عنوان یک عملکرد در بافت محیطی و در چارچوب زمانی-تاریخی خاصی که ما در آن زندگی می‌کنیم، اتفاق می‌افتد (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲؛ هفت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). دو رویکرد بوم‌شناختی معروف در بین نظریه‌پردازان رشد حرکتی، نظریه‌های سیستم‌های پویا<sup>۵</sup> و تنظیم رفتار<sup>۶</sup> هستند (تامسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ ارایو، بریمر، بریتو، ویتاگن و دیویدز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹). نظریه سیستم‌های پویا در بین بسیاری از نظریه‌پردازان رشد رواج دارد. واژه پویا به این معنی است که تغییرات رشد، غیرخطی و غیر مداوم هستند. یعنی تغییرات فرد در طول زمان، لزوماً یکپارچه و به ترتیب نیست و همواره حرکت به سوی سطوح پیچیده‌تر و تبحر در سیستم حرکتی را در بر نمی‌گیرد. از دیدگاه سیستم‌های پویا رشد فرآیندی پیوسته-ناپیوسته است و عواملی وجود دارد که تسهیل‌کننده‌ها و محدودکننده‌های میزان رشد نامیده می‌شود (گابارد<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷؛ گاردنر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹).

دیدگاه بوم‌شناختی گیبسون<sup>۱۱</sup> نقطه اصلی در توسعه روان‌شناسی محیط بوده و براساس نظریه ادراک و عمل<sup>۱۲</sup>، اهمیت چگونگی ادراک و عمل افراد بر محیط در قالب فراهم‌سازها را نشان می‌دهد.

1. Gallahue, Ozmun & Goodway
2. Ecological Theory
3. Nesbitt, Fuhs & Farran
4. Heft
5. Dynamical Systems Theory
6. Behavior Settings
7. Thompson
8. Araújo, Brymer, Brito, Withagen & Davids
9. Gabbard
10. Gardner
11. Gibson
12. Perception and Action Theory

به طوری که گیسون (۱۹۷۹) بر اهمیت رابطه پویای بین ادراک و عمل تأکید می‌کند که در آن "موجود زنده ویژگی‌های فیزیکی محیطش را بسادگی درک نمی‌کند"، بلکه "ویژگی‌های فیزیکی محیط را از طریق قابلیت‌های عملی‌شان درک می‌کند" (نسبیت و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین گیسون (۱۹۷۹) مفهوم "فراهم‌ساز" محیط را برای توصیف آگاهی از محیط و اهمیت عملکرد فرد توسعه داد (فتحی رضائی و همکاران، ۲۰۱۸). محققان در تحقیقی تأثیر فراهم‌سازهای محیطی را بر روی رشد حرکتی کودکان بررسی کردند و نشان دادند که هر قدر بتوان فضای فیزیکی و قابلیت محیط را افزایش داد، می‌توان مهارت‌های ظریف و درشت آن‌ها را بهبود بخشید (کوه، پونته و چائو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ همایون‌نیا و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع فراهم‌سازی را می‌توان به منزله فرصت‌هایی تعریف کرد که پتانسیل فردی را برای انجام اعمال فراهم می‌آورند و به یادگیری و رشد یک مهارت یا رشد بخش‌های مختلف سیستم بیولوژیکی او منجر می‌شود (ارایو و همکاران، ۲۰۱۹). نظریه تنظیم رفتار، شاخه‌ای دیگر از روانشناسی بوم‌شناختی است که بر اساس آن، لوین<sup>۳</sup> از واژه فضای زندگی استفاده کرد تا عواملی را که رفتار کودک را در زمان مورد نظر تحت تأثیر قرار می‌دهند، توضیح دهد. تنظیم رفتار که شرایط محیطی خاص فضای زندگی کودک را در بر می‌گیرد، بخش عمده‌ای از تغییرات فردی بین کودکان را توجیه می‌کند. برداشت او از الگوهای رفتاری پایدار (جهت ویژه‌ای که افراد در آن عمل می‌کنند) توضیح می‌دهد که چرا شرایط متفاوت، واکنش‌های متفاوتی را به دنبال دارند (تامسون، ۲۰۱۳). برون‌فبرنر<sup>۴</sup> نیز یکی دیگر از نظریه‌پردازان زیست بوم‌شناختی بیان می‌کند که محیط، نیروی راکد نیست که افراد را به طور یکسان تحت تأثیر قرار دهد، بلکه همیشه پویا و متغیر است. وی اهمیت ویژه‌ای برای استنباط فرد از فعالیت‌ها، نقش‌ها و روابط بین فردی که عمدتاً در تنظیم رفتار نمایان می‌شود، قائل شد (برون‌فبرنر، ۲۰۰۵؛ نسبیت و همکاران، ۲۰۱۹).

با توجه به آنچه که در نظریات بوم‌شناختی گفته شد، محیط یک عنصر ضروری برای انسان است و از آنجایی که کودکی مهم‌ترین دوره زندگی انسان‌هاست و قابلیت‌ها و خلاقیت فرد در آن پایه‌گذاری می‌شود، محیط اطراف کودکان نقش مهمی در رشد و پیشرفت آن‌ها دارد (ایسر<sup>۵</sup> ۲۰۱۴؛ طباطبائیان و همکاران، ۲۰۱۶). محیط از طریق پاسخ‌گویی به نیازها و به فعلیت رساندن

- 
1. Affordances
  2. Kuh, Ponte & Chau
  3. Lewin
  4. Bronfenbrenner
  5. Acar





هستی وجودی انسان، باعث شناخت و آگاهی او از زیستگاه انسانی خود می‌شود (مولر، ولتینی و باندیریا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). محیطی که کودک در آن قرار دارد، زمانی ارزشمند است که بتواند عملکردهای حرکتی، جوانب رشدی و فرصت بازی‌های مختلف را برای کودک ایجاد کند (فتحی رضائی و همکاران، ۲۰۱۸). کلید رشد الگوهای رشدی کودک، به کارگیری تمرین و تجربه است و توانایی‌های بالیده ادراکی، فرآیند یکپارچگی با ساختارهای حرکتی را افزایش خواهد داد. عدم ایجاد فرصت‌های تمرینی مناسب در طول این دوره از فراگیری اطلاعات ادراکی و حرکتی مورد نیاز افراد زیادی جلوگیری می‌کند (گالاهو و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع بین فعالیت‌های کودکان و ویژگی‌های فضای محیط ارتباط وجود دارد (پودولسکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها در سال‌های اخیر در زمینه شرایط محیط بازی و فعالیت کودکان نشان داده است که بازی در فضای طبیعی از رشد همه‌جانبه کودکان (فیزیکی، اجتماعی، ادراکی، عاطفی، شناختی و معنوی) حمایت می‌کند (ایسر، ۲۰۱۴؛ ادیر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ دانیکو، تسیروس، بالداک و کومار<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). محرک‌ها و ویژگی‌های خاصی که در محیط طبیعی و فضای باز وجود دارد، فرصت‌هایی را فراهم می‌کنند که به سختی می‌توان آن را در فضای بسته و سرپوشیده یافت. طبیعت به عنوان یک محیط باز، به طور مداوم در حال تغییر است و کودکان در آن آزادی، بازی‌های متنوع و پر سر و صدا و ارتباط با عناصر طبیعی را تجربه می‌کنند (بورگن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ بنتو و دیاس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). پالمر و همکاران (۲۰۱۹)، در تحقیق خود، مهارت‌های حرکتی کودکان پیش‌دبستانی را پس از یک دوره فعالیت در فضای باز مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها نشان داد که مهارت‌های حرکتی کودکان پس از این دوره، به طور قابل توجهی بهبود یافت. علاوه بر این میزان فعالیت بدنی کودکان پیش‌دبستانی نیز در این مداخله بیشتر شد (پالمر، چین و رایبسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). همچنین مک‌کلین و پیلر<sup>۸</sup> (۲۰۱۶) در تحقیق خود، تأثیر فعالیت در فضای باز طبیعی را بر رشد جسمانی کودکان مورد بررسی قرار دادند. محیط طبیعی با ارائه بسترهای مناسب و انواع خاصی از چالش‌ها، بر فعالیت افراد و چگونگی انجام آن، تأثیر می‌گذارد.

- 
1. Müller, Valentini & Bandeira
  2. Podolska
  3. Ethier
  4. Dankiw, Tsiros, Baldock & Kumar
  3. Bjørgen
  6. Bento & Dias
  7. Palmer, Chinn, & Robinson
  8. McClain & Peeler

محیط طبیعی همچنین به دلیل داشتن تجربیات منحصر به فرد خود، در مقایسه با محیط‌های شهری، کودکان را به خود جذب می‌کند و از این طریق میزان فعالیت بدنی آن‌ها را افزایش می‌دهد (شاناهان، فرانکو، لین، گاستون و فولر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). تحقیقات مختلف در کشورهای اسکانندیناوی نیز نشان می‌دهد کودکانی که در جنگل بازی می‌کنند، نسبت به کودکانی که بازی سازمان‌یافته‌ای دارند، تمایل دارند که مهارت‌های حرکتی خود را به شکلی مطلوب و پیچیده‌تر انجام دهند (ماینرد و واترزا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ دانیکو و همکاران، ۲۰۲۰).

زمانی که محیط متغیر است و کودک آزادانه به فعالیت می‌پردازد، بازی‌های متنوعی را تجربه می‌کند و از این طریق به سمت انجام فعالیت بیشتر و خلاقانه‌تر تشویق می‌شود؛ چرا که کودکان ذاتاً به دنبال چالش‌های فیزیکی و تحرکی در بازی خود هستند (دیمنت و بل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). علاوه بر این قرار گرفتن کودکان در محیط طبیعی با هماهنگی حرکتی بهتر و ظرفیت‌های توجه بیشتری همراه است (گیل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). یادگیری و تفکر خلاق هم برای خود فرد و هم برای جامعه ارزشمند و ضروری است و بر همین اساس شرایط یادگیری در دوران کودکی به عنوان دوران بحرانی و زیربنایی انسان باید فرصت پرورش تفکر خلاقانه در آنها را فراهم کند. این در حالیست که امروزه محیط‌های یادگیری (محیط‌های ساختاریافته مهدکودک‌ها) در دوران اوایل کودکی، اغلب با ایجاد درخواست پاسخ صحیح به کودکان پیش دبستانی، خلاقیت آنها را محدود و باعث دلسردی آنها در استفاده از راه‌حل‌های جایگزین، از بین بردن زمان بازی آزاد در فضای باز و ارائه مداوم و آموزش مستقیم تجربیاتی یادگیری بزرگسالان همراه است (گری<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). این تغییرات در تجارب مهد کودک و پیش دبستانی تأثیرات عمیقی روی توانایی‌های تفکر خلاقانه کودکان خردسال دارد. در همین راستا محققان نشان دادند که نمرات تفکر خلاق از سال ۱۹۹۰ در تمامی سنین کودکان، حتی با در نظر گرفتن مراحل متفاوت گروه سنی، بطور قابل توجهی کاهش یافته است و بیشترین کاهش در مهدکودک تا کلاس سوم مشاهده می‌شود (وجیهاوسکی و ارنست<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). به گونه‌ای که شفیع پور و همکاران (۱۳۹۷) به بررسی قابلیت‌های محیطی و ویژگی‌های فضای بازی تعدادی

- 
1. Shanahan, Franco, Lin, Gaston & Fuller
  2. Maynard & Waters
  3. Dymment & Bell
  4. Gill
  5. Gray
  12. Wojciehowski & Ernst



از مراکز خلاقیت کودکان در تهران پرداختند و نشان دادند که در مراکز مهدکودک، از محیط‌های خلاقانه مانند استفاده از سطوح مرتفع، فضاهاى نیمه باز و عناصر طبیعی و شکل پذیر مانند خاک کمتر استفاده شده است. آنها نشان دادند که میزان طبیعت گرایی، جذابیت و تنوع فضا در مهدکودک‌ها ناچیز بوده و به پیچیدگی در فضا و امکان کشف آن توسط کودک توجه نشده است. برخی پژوهشگران نیز معتقدند که این کاهش خلاقیت کودکان در جهان امروزی ممکن است به دلیل افزایش بیش از حد تمرکز بر موفقیت تحصیلی و فعالیت‌های ساختاریافته باشد. بنابراین نیاز به تجدید نظر برای پرورش تفکر خلاق در کودکان خردسال به شدت احساس می‌شود. در این میان والدین و مربیان می‌توانند با تشویق تفکر انعطاف‌پذیر و تجربیات گسترده بازی، از خلاقیت کودکان پشتیبانی کنند. پرورش خلاقیت می‌تواند یکی از مهم‌ترین و جالب‌ترین چالش‌ها برای هر معلم باشد (ویچه‌وفسکی و ارنست، ۲۰۱۸). از طرفی دیگر می‌توان گفت بستر محیط طبیعی که پیش‌تر عنوان شد، خود نه تنها بهترین منبع یادگیری محسوب می‌شود، بلکه رشد در تمامی جنبه‌های آن را برای کودکان تسهیل می‌کند (فتحی رضائی و همکاران، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های دیگر نیز عنوان شده است که بازی کردن در محیط‌های فضای باز تمامی جنبه‌های رشد کودکان را آسان‌تر از محیط‌های فضای بسته تحریک می‌کند (آزاد، ۲۰۱۶). همچنین تحقیقات نشان داده‌اند که حضور کودکان در فضای باز و طبیعی، خلاقیت کودکان را تقویت می‌کند و فرصت‌های یادگیری آنها را افزایش می‌دهد (وجیه‌اوسکی و ارنست، ۲۰۱۸؛ ارنست و همکاران، ۲۰۱۹؛ دانیکو و همکاران، ۲۰۲۰). کودکان باید فرصت‌هایی را برای مشارکت در کارهای خلاقانه مانند حل مسئله، برنامه‌ریزی فعالیت‌ها، ساختن سازه یا ایجاد یک مکان برای تخیل یک داستان و غیره، داشته باشند. تفکر انعطاف‌پذیر و خلاقیت مهارت‌های بسیار مهمی برای رشد کودکان است تا بتوانند در دوران بزرگسالی، افرادی مؤثر باشند. این اتفاق به بهترین حالت در محیط‌هایی رخ می‌دهد که کودکان امکان تفکر آزاد در مورد خود و اتفاقات دنیای پیرامون خود را داشته باشند و به حقیقت آفرینش پی ببرند. جایی که آنها محدودیت زمانی برای انجام کارهای خود احساس نکنند، آزادی و فضای مناسبی برای حرکت و فعالیت داشته باشند و از مواد طبیعی برای تحقق ذهنیات خود استفاده کنند. کیورا و وسلاک<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) تحقیقاتی انجام داده‌اند که نشان می‌دهد تعامل با طبیعت در اوایل کودکی از خلاقیت و تخیل کودکان و توانایی حل مشکلات، نبوغ و ساخت و ساز حمایت می‌کند (کیورا

و وسلاک، ۲۰۱۶). بازی در طبیعت به عنوان محیطی ساختار نیافته برای کودکان مقدار زیادی فضا، زمان، تنوع و بخش‌های رها و بکری برای اختراع سناریوهای بی پایان فراهم می‌کند که در رشد مهارت‌های تفکر خلاق در طول زندگی تاثیرگذار خواهد بود (وجیه‌اوسکی و ارنست، ۲۰۱۸).

در آینده سیاره زمین به افرادی نیاز خواهد داشت که قادر به حل مشکلات بوده و به دنبال ماجراجویی و کشف راه‌های بهتر برای انجام کارها و انطباق با موقعیت‌ها هستند. بنابراین تجربه‌های خلاقانه در اوایل کودکی با تعامل در محیط‌های باز و طبیعی می‌تواند امکان زندگی بهتری را فراهم کند (مورتافیا، اکبر و کارنادی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین همان گونه که محققین تأکید می‌کنند، لزوم تمرین و آموزش مناسب در ایجاد تفکر خلاق در فرد انکارناپذیر است. تحقیقات نشان داده‌اند که می‌توان با ایجاد شرایط محیطی مناسب، ایجاد تفکر خلاق را به فرد آموزش داد، اما چه محیطی و با چه بافت و ساختاری می‌تواند خلاقیت و رشد حرکتی کودکان را بهبود ببخشد؟ در این حیطه دانشمندان دیدگاه بومشناختی روی تاثیر تغییرپذیری‌های مختلف محیط بر ابعاد رشدی و روانشناختی انسان مطالعه کرده و نشان داده‌اند که الگوهای رفتار پایدار تحت تاثیر محیط‌های ناپایدار و ایجاد محیط‌های غنی (فراهم‌سازها) بدست می‌آید. بنابراین در این تحقیق به دنبال یافتن این سؤال هستیم که آیا براساس دیدگاه بومشناختی بین فعالیت در دو محیط (با توجه به تفاوت در ساختار و زمینه محیطی) بر رشد حرکتی و خلاقیت کودکان تفاوتی وجود دارد؟ و اینکه کدام محیط فعالیت می‌تواند تأثیر بیشتری بر متغیرهای بیان شده داشته باشد.

### روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بوده که به صورت میدانی و با هدف کاربردی انجام شد. جامعه آماری این تحقیق را کودکان پیش‌دبستانی شهر تبریز تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. این تحقیق با توجه به انتخاب دو محیط مختلف از لحاظ زمینه محیط بازی و فعالیت کودکان (محیط باز طبیعی و محیط سرپوشیده) براساس هدف‌گیری افراد شرکت‌کننده از جمعیت مورد بررسی بر مبنای دانش و قضاوت پژوهشگران، تحقیق حاضر برای نمونه‌گیری، از روش هدفمند استفاده شد. نمونه آماری تحقیق نیز ۳۰ نفر از کودکان پیش‌دبستانی ۴/۵-۶/۵ ساله بودند که در دو گروه همگن ۱۵ نفره تقسیم‌بندی شدند. گروه

اول کودکان ثبت نام کننده در مدرسه طبیعت بودند که به عنوان گروه فعالیت بدنی در فضای باز انتخاب شدند. گروه دوم نیز شامل کودکانی بودند که در مهدکودک ثبت نام کرده و به عنوان گروه فعالیت بدنی در فضای سرپوشیده در تحقیق حاضر شرکت کردند، به طوری که بازی در فضای آزاد را نداشتند. هر دو گروه فعالیت‌های خود را در ۱۲ جلسه چهار ساعته، به مدت دو ماه در محیط‌های مشخص شده خود، انجام دادند. به منظور گردآوری اطلاعات در تحقیق حاضر، از آزمون تبحر حرکتی برونینکس-اوزرتسکی و آزمون خلاقیت تورنس استفاده شد. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش آماری تحلیل واریانس مرکب<sup>۱</sup> در سطح معناداری ۰/۰۵ و نرم افزار اس.پی.اس.اس نسخه ۲۳، مورد استفاده قرار گرفت.

**آزمون تبحر حرکتی برونینکس-اوزرتسکی:** آزمون تبحر حرکتی برونینکس-اوزرتسکی<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) یک مجموعه آزمون هنجار-مرجع است که عملکرد حرکتی کودکان ۴/۵ تا ۱۴/۵ ساله را ارزیابی می‌کند. فرم کامل این آزمون از هشت خرده آزمون شامل ۴۶ بخش جداگانه، تشکیل شده است که به صورت انفرادی انجام می‌گردد. آزمون مهارت حرکتی درشت یکی از این خرده آزمون‌هاست که از چابکی، تعادل، هماهنگی دو طرفه و قدرت تشکیل شده است. ضریب پایایی بازآزمایی این آزمون ۸۷ و روایی آن ۸۴ درصد گزارش شده است. روش انجام به این صورت است که آزمودنی‌ها پس از توضیح و انجام آزمایشی اجزاء این آزمون، به صورت رسمی موارد آزمون را اجرا نموده و مطابق سیستم نمره‌دهی امتیاز می‌گیرند. نمرات این آزمون بین صفر تا دو است و در نهایت نمره بدست آمده بر روی منحنی منطبق شده و در جدول استاندارد با توجه به سن، جایگاه فرد در زمینه هنجار یا ناهنجار بودن نشان داده می‌شود. این آزمون از روایی و اعتبار لازم برخوردار است؛ به طوری که ضریب اعتبار نمره‌های آزمون برونینکس-اوزرتسکی در بررسی مهارت‌های حرکتی برابر ۹۰ درصد بوده است (برونینکس<sup>۴</sup>، ۱۹۷۸).

**آزمون تصویری فرم ب خلاقیت تورنس:** آزمون‌های خلاقیت تورنس<sup>۵</sup> توسط تورنس و همکاران (۱۹۹۸) ساخته شده است که چهار عامل ابتکار، بسط، سیالی و انعطاف‌پذیری را اندازه‌گیری می‌کنند. در این تحقیق از فرم ب تصویری این آزمون‌ها استفاده شده است. اشکال تصویری

- 
1. Mixed Anova
  4. SPSS 23
  5. Bruininks-oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP)
  6. Bruninks
  7. Torrance Test of Creativity Thinking (TTCT)

آزمون‌های تفکر خلاق تورنس مستلزم پاسخ‌هایی است که به طور عمدۀ ماهیت ترسیمی یا تجسمی دارند. آزمون‌های تصویری از سطح کودکان تا سطوح بالاتر از دبیرستان مورد استفاده قرار می‌گیرد. ضریب پایایی این آزمون بین ۰/۸۰ و ۰/۹۰ و ضریب روایی آن معادل ۰/۶۳ برآورد شده است (غلامی و کریم‌زاده، ۲۰۱۱). در پژوهش پیر خائفی (۱۳۷۲) ضریب پایایی ۰/۸۰ را در فاصله زمانی دو هفته ای به شیوه بازآزمایی بر روی چهل و هشت دانش‌آموز در عناصر سیالی ۰/۷۸، ابتکار ۰/۷۴، انعطاف‌پذیری ۰/۸۱ و در بسط ۰/۹۰ بدست آمد. همچنین روایی آن به تایید متخصصان روان‌سنجی و روان‌شناسی رسیده است (پیر خائفی، ۱۳۷۲). این آزمون از سه مرحله تشکیل شده است: ۱) فعالیت ساختن تصویر: تکه کاغذ رنگی به دانش‌آموزان داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود تصویری را خلق کنند که با تصاویر دیگر متفاوت باشد و همچنین نام یا عنوانی را برای آن‌ها پیدا کنند؛ ۲) فعالیت تکمیل تصویر: از کودکان خواسته می‌شود که با اضافه کردن خطوطی به شکل‌های ناقص در دو صفحه تصویر جالبی برای شکل مورد نظر خلق کنند که با اشکال دیگر متفاوت باشد و یک عنوان جالب برای آن انتخاب کنند؛ ۳) فعالیت خطوط موازی: در دو صفحه خطوط موازی کشیده شده است و از کودکان خواسته می‌شود که علامت‌هایی را به این خطوط موازی اضافه کنند و تصویر جدیدی را خلق کنند و عنوانی را برای آن انتخاب کنند (غلامی و کریم‌زاده، ۲۰۱۱).

روش اجرای تحقیق به این صورت است که بعد از ثبت نام کودکان در مدرسه طبیعت و مهدکودک، ابتدا از والدین رضایت‌نامه کتبی برای سنجش کودکانشان دریافت شد. سپس در صورت نداشتن مشکلات رفتاری، حرکتی و شناختی به عنوان آزمودنی در تحقیق حاضر شرکت کردند. در ابتدای کار از هر دو گروه به عنوان پیش‌آزمون، آزمون‌های مربوط به متغیرهای وابسته تحقیق (مهارت حرکتی درشت و خلاقیت) گرفته شد. سپس هر دو گروه تحقیق بعد از انجام پیش‌آزمون‌ها، به مدت دو ماه (۱۲ جلسه ۴ ساعته) در محیط‌های اختصاصی خودشان به فعالیت پرداختند. ویژگی محیطی که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفته است زمینه یا بافت محیطی است که شامل موقعیت، اشیاء و یا شرایطی می‌شود که توسط آن احاطه شده است. یک اصطلاح کلیدی مربوط به این توصیف کلی، قابلیت محیطی است. قابلیت محیطی<sup>۱</sup> (فراهم‌سازها) فرصت‌هایی در محیط برای اشیاء، موقعیت‌ها و یا مکان‌هایی که عمل در آن صورت می‌گیرد، فراهم می‌کند (گابارد، ۲۰۱۷).

**محیط باز طبیعی:** بر همین اساس گروه اول که در فضای باز طبیعی که ساختار نیافته بود حضور داشتند، فعالیت‌های خود را در فضای مدرسه طبیعت آغاز کردند. مدرسه طبیعت مفهومی است مرتبط با تجربه‌ی خودانگیخته و بی‌واسطه کودک در محیطی طبیعی و سرسبز که در آن محیط قابلیت تغییرپذیری و پویایی فضایی زیادی برای فعالیت کودکان وجود دارد. آنچه در مدرسه طبیعت اتفاق می‌افتد، فراهم‌آوردن امکان تعامل خودانگیخته، کنجکاوانه و سرخوشانه کودکان با طبیعت و در فضای طبیعی است (آزاد، ۲۰۱۶). در این تحقیق از باغ گیاهشناسی دانشگاه تبریز به وسعت چهار هزار متر مربع (به عنوان مدرسه طبیعت) استفاده شد که فضایی سرسبز، بکر و دارای نزدیک به ۲۰۰ اصله درخت با پوشش گیاهی خود رو با فضاهایی به شکل‌های سرازیری و تپه مانند بود که شامل فعالیت‌های مختلفی از قبیل ماسه بازی، سفالگری با دست، بازی‌های تعادلی، آب بازی، تعامل با حیوانات، بازی با چوب و نجاری، کاشت گیاهان، رنگ آمیزی و نقاشی (بدون دادن الگو) در فضای طبیعی و آزاد با چالش‌پذیری فراوانی بود. کودکان انتخاب شده در گروه اول تحقیق، تمامی این فعالیت‌ها را به شکل آزادانه و خودانگیخته انجام دادند. در این فضا، کودکان برای تحقیق و بررسی شیوه‌های متفاوت بودن، احساس کردن، رفتار کردن و تعامل با دیگران آزادی داشتند (وایت، ۲۰۱۳). در مدرسه طبیعت فضاهای خاصی نیز وجود داشت که شامل فضای طبیعی، فضای ماجراجویی، فضای بازی فعال، فضای بازی‌های آرام و فضای خلوت و سکون بود که به منظور ترویج و ترغیب بازی در طبیعت ایجاد شد (ویلسون، ۲۰۰۷). وجود اختلاف در شکل ظاهری عناصر طبیعی (آب، نور، گیاه و مانند آن) و تفاوت در به کارگیری آن‌ها که از آن به عنوان "نوع‌پذیری عناصر طبیعی" یاد می‌شود، می‌تواند برای ذهن جستجوگر کودک سؤال ایجاد کند و زمینه کنجکاوی او را فراهم نماید (طباطبائیان و همکاران، ۲۰۱۶). لازم به ذکر است که قوانین تسهیل‌گری (مریگری) در مدرسه طبیعت اجازه امر و نهی کردن به کودک را از تسهیلگر سلب می‌کند. تنها در صورتی که تسهیلگر تشخیص دهد فعالیتی که کودک انجام می‌دهد، می‌تواند منجر به آسیب جدی به او، دیگران و یا حیوانات گردد، اقدامی در راستای جلوگیری از آن آسیب جدی صورت می‌دهد. در غیر این صورت کودک در انتخاب فعالیت‌هایی که تمایل به انجامشان دارد آزاد است (آزاد، ۲۰۱۶). در شکل ۱ نمونه‌ای از فضاهای بازی در محیط مدرسه طبیعت نشان داده شده است.

- 
1. White
  2. Wilson



شکل ۱. نمونه‌ای از فضاهای مدرسه طبیعت (محیط باز طبیعی)

**محیط سرپوشیده:** گروه دوم تحقیق نیز کودکان ثبت‌نام کننده در مهدکودک بودند که بعد از تکمیل و انجام فعالیت در پیش‌آزمون، فعالیت‌های خود را در فضای سرپوشیده مهدکودک به شکل ساختار یافته و در محیطی با قابلیت‌های تغییرپذیری کمتری انجام دادند که برای هر کدام از فعالیت‌ها زمان خاصی در نظر گرفته شده بود. فضای مهدکودک به گونه‌ای بود که کودکان بیشتر زمان خود را در اتاق مخصوص به کلاس خود سپری می‌کردند و همچنین در مهدکودک فضاهای بکر و دست‌نخورده برای فعالیت‌های کودکان وجود نداشت. همچنین کودکان در این مهدکودک تجربه حضور در فضای باز را نداشتند. فعالیت کودکان در مهدکودک شامل آموزش نقاشی با الگو، برنامه‌های درسی و کاردستی بود. فضای سرپوشیده مهدکودک انتخاب شده، ساختمانی دو طبقه با چهار اتاق با مساحت‌های حدود ۵۰ مترمربع با چیدمان میز و صندلی برای کلاس‌های آموزشی بود. بعد از اتمام ۱۲ جلسه، مجدداً از دو گروه آزمون‌های مرتبط با متغیرهای وابسته، به عنوان پس‌آزمون گرفته شد.

### یافته‌های پژوهش

پیش از انجام تحلیل‌های آماری برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون آماری شاپیرو-ویلک<sup>۱</sup> استفاده شد. بعد از تأیید نرمال بودن داده‌ها، جهت بررسی وجود یا عدم وجود تفاوت در پیش‌آزمون از آزمون تی مستقل<sup>۲</sup> استفاده شد. سپس با توجه به عدم معناداری در متغیرهای تحقیق

1. Shapiro-Wilk

2. Independent T-test



در پیش‌آزمون‌ها و همچنین رعایت پیش‌فرض‌های تحقیق در مورد برابری واریانس‌ها و کوواریانس، جهت بررسی تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه (فضای باز طبیعی و فضای سرپوشیده) از روش آزمون تحلیل واریانس مرکب  $2 \times 2$  برای مهارت حرکتی درشت و تحلیل واریانس مرکب  $5 \times 2 \times 2$  برای متغیرهای خلاقیت استفاده گردید. میانگین و انحراف استاندارد امتیاز مهارت حرکتی درشت و چهار عامل تفکر خلاق شامل بسط، ابتکار، سیالی و انعطاف‌پذیری و مهارت خلاقیت کل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه فضای باز طبیعی و سرپوشیده ارائه شد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد پنج عامل تفکر خلاق و مهارت حرکتی درشت

	مهدکودک (N=۱۵)				مدرسه طبیعت (N=۱۵)				متغیرها
	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
مهارت حرکتی درشت	۱۰/۷۲	۴۷/۱۳	۱۶/۳۷	۸۶/۱۳	۱۰/۱۷	۴۶/۵۳	۱۲/۳۲	۵۰/۶۰	
ابتکار	۲/۷۵	۵/۰۰	۲/۸۹	۴/۵۳	۳/۶۰	۹/۲۰	۳/۳۴	۴/۹۳	
سیالی	۳/۰۳	۱۶/۳۳	۳/۳۷	۱۶/۱۰	۲/۷۲	۲۱/۱۳	۳/۹۱	۱۷/۹۳	
انعطاف‌پذیری	۱/۹۵	۱۰/۱۳	۲/۰۲	۹/۶۰	۱/۸۴	۱۲/۸۶	۱/۷۹	۱۰/۱۰	
بسط	۱/۸۳	۱۲/۷۳	۱/۵۲	۲/۲۰۱	۲/۰۶	۱۸/۶۰	۱/۴۵	۱۲/۴۶	
خلاقیت کل	۵/۵۰	۴۴/۲۰	۵/۶۶	۴۳/۱۳	۴/۶۴	۶۱/۸۰	۵/۳۳	۴۶/۱۰	

### بررسی مهارت حرکتی درشت

نتایج بدست آمده از تحلیل واریانس مرکب  $2 \times 2$  برای متغیر وابسته مهارت حرکتی درشت نشان داد که در عامل‌های درون‌آزمودنی اثر اصلی تمرین (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ( $1 = \text{توان آزمون}$ )،  $\text{partial } \eta^2 = 0/63$ ،  $p = 0/0001$ ،  $(F_{(1, 28)} = 48/074)$  و اثر اصلی گروه به عنوان عامل بین‌آزمودنی ( $1 = \text{توان آزمون}$ )،  $\text{partial } \eta^2 = 0/53$ ،  $p = 0/0001$ ،  $(F_{(1, 28)} = 32/004)$  تفاوت معناداری داشت. همچنین اثر تعاملی بین تمرین در گروه ( $1 = \text{توان آزمون}$ )،  $\text{partial } \eta^2 = 0/62$ ،  $p = 0/0001$ ،  $(F_{(1, 28)} = 48/074)$  تفاوت معنادار بود. در ادامه با توجه به معناداری اثر تعاملی تمرین، گروه و تمرین در گروه، به بررسی اثرات آن‌ها و تعامل دو عامل اصلی در جدول ۲ و ۳ پرداخته شد.



جدول ۲: مقایسه دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت حرکتی درشت

تمرین	گروه (i)	گروه (j)	تفاوت میانگین (i-j)	خطای استاندارد	سطح معناداری
پیش‌آزمون	فضای باز	فضای سرپوشیده	۴/۰۶	۴/۱۲	۰/۳۳۳
پس‌آزمون	فضای باز	فضای سرپوشیده	۳۹/۰۰	۵/۰۵	۰/۰۰۰۱*

\* $P \leq 0,05$ 

براساس نتایج جدول بالا می‌توان گفت در پیش‌آزمون مهارت حرکتی درشت در دو گروه فضای باز و سرپوشیده تفاوت معناداری وجود نداشت. در پس‌آزمون مهارت حرکتی درشت بین دو فضای فعالیتی باز و سرپوشیده با اختلاف میانگین ۳۹ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۰۱ تفاوت معناداری مشاهده شد. بر همین اساس، تحت فعالیت در محیط باز طبیعی، مقادیر مهارت حرکتی درشت کودکان، بهبود بیشتری نسبت به محیط سرپوشیده داشت.

جدول ۳: مقایسه دو به دو برای دو مرحله تمرینی در دو فضای باز و سرپوشیده مهارت حرکتی درشت

گروه	پیش‌آزمون (i)	پس‌آزمون (j)	اختلاف میانگین (i-j)	خطای استاندارد	سطح معناداری
فضای باز	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳۵/۵۳	۳/۶۸	۰/۰۰۰۱*
فضای سرپوشیده	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۶۰	۳/۶۸	۰/۸۷۲

\* $P \leq 0,05$ 

براساس نتایج جدول ۳ می‌توان گفت کودکانی که در فضای باز طبیعی فعالیت داشتند، تفاوت معناداری را بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مهارت حرکتی درشت نشان دادند ( $F_{(1, 28)} = 92/981$ ,  $p = 0/0001$ ,  $\text{partial } \eta^2 = 0/77$ ). در حالی که کودکانی که در فضای سرپوشیده (مهدکودک) فعالیت داشتند، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری را نشان ندادند ( $F_{(1, 28)} = 0/27$ ,  $p = 0/872$ ,  $\text{partial } \eta^2 = 0/001$ ). براساس مقادیر اثر اندازه می‌توان گفت احتمالاً فضای باز طبیعی، ۷۷٪ از تغییرات در مهارت حرکتی درشت کودکان را تبیین می‌کند.

### بررسی خلاقیت (تفکر خلاق)

نتایج بدست آمده از تحلیل واریانس مرکب  $5 \times 2 \times 2$  نشان داد که در عامل‌های درون آزمودنی اثر اصلی تمرین (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ( $1 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/94$ ،  $p = 0/0001$ )، اثر اصلی خلاقیت ( $1 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/98$ ،  $p = 0/0001$ )، اثر اصلی گروه‌ها به عنوان عامل بین آزمودنی ( $112 = F_{(4)}$ )، اثر اصلی گروه‌ها به عنوان عامل بین آزمودنی ( $0/99 =$  توان آزمون،  $0/51 = \text{partial } \eta^2$ )، تفاوت معنادار بود. همچنین اثر تعاملی بین گروه و تمرین ( $1 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/92$ ،  $p = 0/0001$ )،  $F_{(1, 28)} = 28/80$ ) تفاوت معنادار بود. همچنین اثر تعاملی بین گروه و تمرین ( $1 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/75$ ،  $p = 0/0001$ )،  $F_{(4, 112)} = 119/27$ )، اثر تعاملی بین گروه و خلاقیت ( $0/99 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/31$ ،  $p = 0/0001$ )،  $F_{(4, 25)} = 12/34$ ) و اثر تعامل سه عامل یعنی تمرین در گروه و خلاقیت ( $1 =$  توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0/72$ ،  $p = 0/0001$ )،  $F_{(3, 26)} = 71/30$ ،  $p = 0/0001$ ) معنادار بود. در ادامه با توجه به معناداری اثر تعاملی تمرین، گروه و خلاقیت به بررسی اثرات آنها در جدول ۴ و جدول ۵ پرداخته شد.

جدول ۴: مقایسه دو به دوی گروه فضای باز و سرپوشیده در پنج عامل تفکر خلاق در مرحله پس‌آزمون

مهارت‌ها	گروه (i)	گروه (j)	تفاوت میانگین (i-j)	خطای استاندارد	سطح معناداری
بسط	فضای باز	فضای سرپوشیده	5/87	0/71	*0/0001
	فضای باز	فضای سرپوشیده	4/20	1/17	*0/001
سیالی	فضای باز	فضای سرپوشیده	4/80	1/05	*0/0001
	فضای باز	فضای سرپوشیده	2/73	0/69	*0/001
انعطاف‌پذیری	فضای باز	فضای سرپوشیده	17/60	1/86	*0/0001
خلاقیت کل	فضای باز	فضای سرپوشیده			

\* $P \leq 0/05$

براساس نتایج جدول ۴ می‌توان گفت در چهار عامل تفکر خلاق (بسط، ابتکار، سیالی، انعطاف‌پذیری) و خلاقیت کل، بین دو گروه فضای باز و سرپوشیده تفاوت معناداری مشاهده شد.

برهمن اساس با توجه به مقادیر میانگین، گروهی که در فضای باز طبیعی فعالیت داشتند، نمرات بیشتری را نسبت به کودکانی که در فضای سرپوشیده بودند، کسب کردند.

جدول ۵: مقایسه دو به دوی عوامل تفکر خلاق در پیش‌آزمون و پس‌آزمون فضای باز و سرپوشیده

گروه	مهارت	پیش‌آزمون (i)	پس‌آزمون (j)	تفاوت میانگین (i-j)	انحراف استاندارد	سطح معناداری
فضای باز	بسط	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۶/۱۳	۰/۳۸	۰/۰۰۰۱*
	ابتکار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۴/۲۷	۰/۴۰	۰/۰۰۰۱*
	سیالی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۲۰	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱*
	انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۲/۸۰	۰/۲۷	۰/۰۰۰۱*
	خلاقیت کل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۵/۳۳	۰/۶۸	۰/۰۰۰۱*
فضای سرپوشیده	بسط	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۵۳	۰/۳۸	۰/۱۶
	ابتکار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۴۷	۰/۴۰	۰/۲۶
	سیالی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۲۷	۰/۴۱	۰/۵۲
	انعطاف‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۵۳	۰/۲۷	۰/۰۶
	خلاقیت کل	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۱۰	۰/۶۸	۰/۱۳

\* $P \leq 0.05$

با توجه به جدول ۵، نتایج نشان داد کودکانی که در فضای باز فعالیت داشتند، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر پنج عامل مربوط به تفکر خلاق تفاوت معناداری را نشان دادند؛ به طوری که در هر پنج عامل در پس‌آزمون، بهبود و پیشرفت مشاهده شد. برهمن اساس نتایج اثر تعاملی نشان می‌دهد که در فضای باز طبیعی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در مهارت بسط (۱=توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0.90$ ,  $F_{(1, 28)} = 265/68$ ,  $p = 0.0001$ )، مهارت ابتکار (۱=توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0.79$ ,  $F_{(1, 28)} = 111/35$ ,  $p = 0.0001$ )، مهارت سیالی (۱=توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0.79$ ,  $F_{(1, 28)} = 62/03$ ,  $p = 0.0001$ )، مهارت انعطاف‌پذیری (۱=توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0.95$ ,  $F_{(1, 28)} = 109/27$ ,  $p = 0.0001$ ) و همچنین در خلاقیت کل (۱=توان آزمون،  $\text{partial } \eta^2 = 0.90$ ,  $F_{(1, 28)} = 536/27$ ,  $p = 0.0001$ ) تفاوت معناداری مشاهده شد. همچنین کودکانی که در فضای سرپوشیده (مهدکودک) فعالیت داشتند، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، در هیچ یک از عوامل تفکر خلاق تفاوتی را نشان ندادند. براساس مقادیر اثر اندازه می‌توان گفت به احتمال ۹۰٪ از تغییرات

در عامل بسط، ۸۰٪ در عامل ابتکار، ۶۹٪ در عامل سیالی، ۷۹٪ در عامل انعطاف‌پذیری و ۹۵٪ از تغییرات در خلاقیت کل کودکان، تحت تأثیر فعالیت آن‌ها در فضای باز طبیعی و به صورت آزادانه بود. در حالی که در گروه دوم، حدود ۷٪ تغییرات در بسط، ۵٪ در ابتکار، ۱٪ در سیالی، ۱۲٪ در انعطاف‌پذیری و ۸٪ از تغییرات در خلاقیت کل مربوط به فعالیت کودکان در فضای سرپوشیده مهدکودک بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از تحقیق حاضر بررسی تأثیر زمینه محیطی با توجه به دیدگاه بوم‌شناختی، بر رشد حرکتی و خلاقیت کودکان بود. نتایج بدست آمده در مهارت حرکتی درشت، بین فضای باز طبیعی و فضای سرپوشیده تفاوت معناداری را در پس‌آزمون نشان داد و مقادیر مهارت حرکتی درشت کودکان در فضای باز طبیعی بهبود بیشتری نسبت به فضای سرپوشیده داشت. همچنین کودکانی که در فضای باز طبیعی فعالیت داشتند، تفاوت معناداری را بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان دادند که حاکی از بهبود مهارت حرکتی درشت کودکان در این محیط است. به طوری که ۷۷ درصد تغییرات در مهارت حرکتی درشت کودکان به دلیل فعالیت آن‌ها در فضای باز طبیعی بود. بنابراین فعالیت در فضای باز طبیعی بر مهارت حرکتی درشت کودکان، تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این تحقیق با تحقیقات ماینرد و واترز (۲۰۰۷)، لوچ و فیکس<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، مک کلین و پیلر (۲۰۱۶)، ادیر (۲۰۱۷) و دانیکو و همکاران (۲۰۲۰) همسو بوده و با مطالعات هارت و شین<sup>۲</sup> (۱۹۸۶)، لوچ و فیکس (۲۰۱۸) و لیسکلت و همکاران (۲۰۱۹) ناهمسو است.

لوچ و فیکس در مطالعه خود در سال ۲۰۱۳ تفاوت محیط بازی کودکان را بررسی کردند و نشان دادند که بازی در طبیعت، کودکان را به سمت چالش‌های حرکتی مختلفی مانند بالا رفتن، پریدن، سرعت، هماهنگی و غیره می‌کشاند. زمانی که کودکان در محیط بازی، به صورت سازمان‌یافته فعالیت می‌کنند، فرصت جنب و جوش کافی و به چالش کشیدن اندام‌های بدنی خود را ندارند. در نتیجه، محیط‌های باز طبیعی باعث رشد مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف کودکان می‌شود (لوچ و فیکس، ۲۰۱۳). همچنین مک کلین و پیلر (۲۰۱۶) در تحقیق خود، تأثیر فعالیت در فضای باز طبیعی را بر رشد جسمانی کودکان مورد بررسی قرار داد. محیط‌های طبیعی و فضای

---

1. Luchs & Fikus

1. Hart & Sheehan

باز، اغلب با پویایی لازم و فضای کافی برای بازی کودکان همراه است که عناصر اساسی یادگیری و رشد کودکان می‌باشد. به عقیده پژوهشگران، رشد مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف کودکان در این فضا بهبود می‌یابد؛ چرا که مناظر طبیعی با توپوگرافی‌های گوناگون، مانند دامنه‌های شیب‌دار، گیاهان، سنگ‌ها و مراتع، فرصت‌های ایجاد بازی متنوعی را برای کودکان فراهم می‌کنند. همچنین فعالیت‌های حرکتی کودکان در طبیعت، باعث به چالش کشیدن آن‌ها، افزایش تجارب حرکتی و زمینه‌های اجتماعی، اکتشاف فردی، حمایت اجتماعی مثبت و تعامل با همسالان می‌گردد که تمامی آن‌ها از جنبه‌های مهم رشد کودک هستند (مک‌کلین و پیلر، ۲۰۱۶). هارت و شین (۱۹۸۶) در بررسی رشد کودکان تفاوت‌های معناداری را بین دو فضای سازمان‌یافته و سازمان‌نیافته مشاهده نکردند که این عدم همسویی با تحقیق حاضر، می‌تواند به علت نوع فضاها و فعالیت آن‌ها بوده باشد. لیسکلت و همکاران (۲۰۱۹) نیز در بررسی رشد جسمانی کودکان نشان دادند که بین دو فضای بازی سنتی و محیط طبیعی تفاوتی وجود ندارد. ناهم‌سویی این پژوهش با تحقیق حاضر نیز ممکن است به دلیل نوع طراحی محیط بازی سازمان‌یافته و نوع فعالیت‌های آن‌ها باشد که به صورت بازی‌های طراحی شده حرکتی همراه با مدت زمان کمتر حضور کودکان در فضای آزاد بود (لیسکلت، برگ و موه، ۲۰۱۹). در تأیید آنچه بدست آمده، طبق نظریات بوم‌شناختی از جمله نظریه نیوول (۱۹۸۶)، رفتار افراد از طریق توصیف قیودات (تکلیف اجرا شده و محیطی که در آن تکلیف انجام می‌شود) به کار گرفته می‌شود. تأکید این دیدگاه این است که رفتار حرکتی جدید در نتیجه تغییر افراد، تغییرات محیطی و محدودیت‌های تکلیف ایجاد می‌شود (ارایو و همکاران، ۲۰۱۹). به طور کلی، مطالعات نشان می‌دهد بازی در طبیعت بخش مهمی از تجربه‌های دوران کودکی است که رشد حرکتی سالم کودکان را به همراه دارد و دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های محیطی مثبت را ارتقا می‌بخشد (بورگن، ۲۰۱۶؛ دانیکو و همکاران، ۲۰۲۰). این نتایج با دیدگاه‌های رشدی که بر تعامل عوامل ژنتیک و عوامل محیطی در فرآیند رشد تأکید دارند، سازگار است. از جمله این دیدگاه‌ها، دیدگاه سیستم‌های پویا و دیدگاه تنظیم رفتار است که بر طبق آن، نه تنها وراثت، بلکه محیط نیز نقش مهمی را در فرآیند رشد ایفا می‌کند. همچنین محیط‌های طبیعی تغییرپذیری ذاتی را هم برای ادراک و هم برای عمل ارائه می‌کنند (نسبیت و همکاران، ۲۰۱۹). بر همین اساس می‌توان بیان کرد نوع محیط بازی کودک در رشد حرکتی او تأثیر بسزایی دارد، چرا

که فعالیت‌های کودک تحت تأثیر بافت محیطی قرار می‌گیرد. بنابراین ارتباط بسیار قوی بین محیط، امکانات آن و چالش‌پذیری محیط با بهبود رشد حرکتی کودک وجود دارد.

نتایج مربوط به متغیر خلاقیت نشان داد کودکانی که در فضای باز طبیعی فعالیت داشتند، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر پنج عامل مربوط به تفکر خلاق تفاوت معناداری را نشان دادند؛ به طوری که مقادیر هر پنج عامل در پس‌آزمون در گروه فضای باز طبیعی، با بهبود و پیشرفت همراه بود. بنابراین فعالیت در فضای باز طبیعی بر خلاقیت کودکان، تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این تحقیق با پژوهش‌های بوهینگ و همکاران (۲۰۱۰)، کیورا و وسلاک (۲۰۱۶)، طباطبائی و همکاران (۲۰۱۶)، وجیهاوسکی و ارنست (۲۰۱۸) و ارنست و بورکاک<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) و دانیکو و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. بوهینگ در مطالعه خود که به بررسی کلاس درس طبیعت کاوش، پرداخته بود، بیان کرد طراحی یک محیط بکر در طبیعت و استفاده از مواد طبیعی آن، تأثیر مثبتی بر خلاقیت کودکان دارد و حضور کودکان در این محیط از بازی خلاقانه پشتیبانی می‌کند (بوهینگ، سارلا و میلر، ۲۰۱۰). کیورا و وسلاک (۲۰۱۶) در یک مطالعه کیفی که در دو کلاس درس طبیعی در فضای باز با کودکان پیش‌دبستانی سه تا پنج سال انجام شده بود، بیان کرده است که چگونه محیط‌های بیرونی از خلاقیت و تخیل کودکان پشتیبانی می‌کند. اگرچه بسیاری از مطالعات، پیشرفت هنرهای خلاقانه را در کودکان خردسال مورد بررسی قرار داده‌اند، اما معدودی از آن‌ها به خلاقیت در رابطه با حل مسئله و نبوغ توجه داشتند. نتایج این تحقیق نیز نشان داد که چهار عامل در کلاس‌های درس در فضای باز که باعث تقویت خلاقیت و تخیل کودکان می‌شود، وجود دارد: (الف) فضاها، محیط طبیعی، (ب) زمان کافی و مداوم، (ج) مواد طبیعی متنوع، و (د) بزرگسالانی که از بازی و فعالیت‌های کودکان حمایت می‌کنند. در واقع این چهار عامل، اجزای اساسی تجربیات و فرصت‌های کودکان در جهت فرآیند یادگیری و بازی تخیلی هستند که در تحقیق حاضر نیز چنین شرایطی در مدرسه طبیعت برای کودکان فراهم شده بود. در نهایت این یافته‌ها نشان داد که حضور در طبیعت باعث افزایش آزادی کودکان می‌شود و این آزادی فرصت‌هایی را برای شکوفایی آن‌ها ایجاد می‌کند و اینکه رشد خلاقیت محیطی کودکان، بیش از آن که با محیط سر بسته‌ای نظیر کلاس درس مربوط باشد، در فضاها، باز و فضاها، طبیعی و بکر محقق می‌شود و این فضاها حس شهودی کودکان را فعال می‌کنند و سهم به‌سزایی در روند رشد خلاقیت دارد (کیورا و

وسلاک، ۲۰۱۶). در تحقیق دیگری ارنست و بورکاک (۲۰۱۹) تأثیر بازی طبیعت بر تفکر خلاق کودکان را مورد بررسی قرار دادند. نتایج آنها نشان داد که بازی در طبیعت علاوه بر اینکه تسهیل کننده رشد کودک است، بلکه به عنوان پادزهر، برای ناهنجاری‌هایی است که ناشی از شیوه زندگی امروزی کودکان و پیشرفت تکنولوژی می‌باشد. تمایلات ذاتی مانند کنجکاوی و خلاقیت می‌تواند به جای خاموش شدن، از طریق طبیعت و بازی در محیط طبیعی دوباره زنده و تقویت شود (ارنست و بورکاک، ۲۰۱۹).

مطالعات در زمینه تجربیات انسان در محیط طبیعی، گویای این اصل است که محیط و فضاهای طبیعی، واکنش‌های مثبتی از لحاظ روانشناختی در انسان ایجاد می‌کند؛ مانند برانگیختن حس کنجکاوی، فراخوانی آسان‌تر اطلاعات، مهارت حل خلاقانه مشکلات، رشد و تقویت قدرت تخیل، کاهش تنش و نگرانی و ایجاد حس رفاه و خوشبختی، که خود از محرک‌های مهم در امر یادگیری و خلاقیت است. اشکال موجود در محیط‌های طبیعی، در مقایسه با شکل‌های قابل رؤیت در محیط‌های انسان‌ساز متنوع‌تر و مبهم‌تر هستند. در نتیجه استفاده از این محیط‌ها رفتار فرد را تحت تأثیر قرار داده و خلاقیت او را نیز افزایش می‌دهد (طباطبائیان و همکاران، ۲۰۱۶). براساس روانشناسی زیست محیطی، عوامل تعیین کننده رفتار محیطی، شامل عوامل انسجام و خوانایی که بصورت غیر مستقیم، و عوامل پیچیدگی و رمز و راز بصورت مستقیم بر روی خلاقیت اثرگذار هستند. براین اساس محیط باز طبیعی به علت وجود عوامل، خوانایی، پیچیدگی و رمز و راز بودن نسبت به محیط سرپوشیده و ساختاریافته، باعث بهبود خلاقیت کودکان شده است. به این معنی که محیط دارای انسجام و خوانایی، بر روی ایمنی جسمی و روانی کودک اثر گذاشته و از این طریق زمینه را برای بازی آزادانه کودک در فضا و ارتباط بیشتر با دیگران فراهم می‌کند. محیط‌های پویا و پیچیده با انعطاف‌پذیری و ایجاد تعاملات اجتماعی بیشتر که با پیچیدگی و رمز و راز به عنوان عامل تعیین کننده رفتار محیطی همراه است، ارتباط می‌یابند. عوامل ذکر شده در بهبود خلاقیت تحت تاثیر محیط را می‌توان در فضاهای باز طبیعی در مقایسه با فضاهای سرپوشیده ساختار یافته مشاهده کرد. همچنین باید خاطر نشان شویم در تفاوت بافت و ساختار دو محیط بازی و فعالیت کودکان، کلاس درس بازی در فضای طبیعی نسبت به فضای سرپوشیده و ساختار یافته، دارای قابلیت انعطاف پذیری برای کودکان است و این انعطاف‌پذیری فضا به کودک این اجازه را می‌دهد که مواد را از منطقه‌ای به منطقه دیگر براساس نیاز خود منتقل کند. در واقع فضا



براساس نیازهای کودکان تغییر می‌کند که اساس خلاقیت آنها نیز محسوب می‌شود. همچنین فضاهای طبیعی دارای عنصر قابلیت پیش بینی نیز هستند بطوری که کودکان می‌دانند به طور معمول مواد مورد نیاز برای انجام دادن کارهایشان کجا قرار دارند. کودکان در این فضاها می‌توانند بدانند که آنها کجا چه کاری را می‌خواهند انجام دهند و برای انجام دادنش، ابزار مورد نیاز آن را پیدا کنند. محیط بازی فضای آزاد و طبیعی برخلاف فضای سرپوشیده دارای وسعت زیادی است که به کودکان اجازه انجام هرکاری را بدون محدودیت و با آزادی بیشتر می‌دهد و این خود تجربه زیستی وسیعی را برای کودکان فراهم می‌کند.

فضای زندگی امروزی کودکان به خودی خود ساختاری پویا ندارد، بلکه لازم است بررسی‌های انگیزشی وجود داشته باشد تا چگونگی تغییر و تحول این فضا از طرف کودکان بررسی شود. براساس دیدگاه بوم‌شناختی و سیستم‌های پویا، رشد انسان تحت تأثیر سیستم‌های مختلف و عوامل بسیاری است. اثر متقابل بین این سیستم‌ها و عوامل، یا به طور دقیق‌تر اثر بین فرد، محیط و تکلیف، باعث ظاهر شدن رفتارهای حرکتی می‌شود. بنابراین براساس نتایج بدست آمده این دیدگاه مورد تایید قرار می‌گیرد (ارایو و همکاران، ۲۰۱۹؛ نسبیت و همکاران، ۲۰۱۹؛ گاردنر، ۲۰۱۹). همان‌طور که قبلاً بیان شد، گیسون با ارائه مفهوم فراهم‌سازها، تأثیر محیط بر فعالیت انسان را توسعه داد. در واقع به عقیده او، محیط فراهم‌سازها را فراهم می‌کند که کودک را برای درک و عمل به اطلاعات به چالش دعوت کند (گاردنر، ۲۰۱۹). اصول اصلی این دیدگاه این است که در یک محیط فرهنگی اجتماعی، همیشه شیوهی هنجاری خاصی در مورد استفاده از اشیاء وجود دارد. برای مثال صندلی‌ها برای نشستن هستند، اگرچه ممکن است از آن‌ها در بسیاری از روش‌های دیگر استفاده شود (ارایو و همکاران، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد که در محیط طبیعی، چنین فراهم‌سازهای استاندارد شده‌ای وجود ندارد. برای مثال، در تعامل با یک تنه‌ی درخت، هیچ روش تجویز شده‌ی خاصی وجود ندارد که ما باید آن را انجام دهیم. ما می‌توانیم از آن بالا برویم، روی آن بپریم، بالای آن راه برویم، آن را بغل کنیم، هل دهیم و غیره. از این رو، به نظر می‌رسد محیط‌های طبیعی به نسبت محیط‌های مصنوعی رفتارهای متنوع‌تری را امکان‌پذیر می‌کنند و آن‌ها را می‌طلبند (ارایو و همکاران، ۲۰۱۹؛ دانیکو و همکاران، ۲۰۲۰). محیط‌های طبیعی به علت بافت ساختار نیافته و ابزار موجود در آن بر رشد حرکتی و بهبود خلاقیت کودکان تأثیر می‌گذارد. این محیط‌ها به واسطه داشتن خصوصیتی چون عناصر، خطوط، بافت‌ها، رنگ‌ها، تضادها، تنوع، جزئیات بسیار و پیچیده، تحریک‌کنندگی حواس و ایجاد انگیزش، موجب پیشرفت مهارت‌های حرکتی و شکوفایی خلاقیت کودکان می‌شود.

پیشنهاد می‌شود برای تحقیقات آتی، روی دوره‌های سنی مختلف، با ابزار متفاوت (مطالعه کیفی)، روی ابعاد رشدی دیگر مانند رشد عاطفی و اجتماعی و به صورت تحقیق طولی انجام شود. از موارد محدودیت تحقیق حاضر می‌توان به وضعیت خلق و خوی کودکان و سبک فرزندپروری والدین اشاره کرد.

در نهایت می‌توان چنین اظهار داشت که در فضاهای باز و طبیعی به نسبت فضاهای سرپوشیده، فضاهای بیشتر بکر و دست نخورده وجود دارد که کودکان را قادر می‌سازد تا به بازی مفاهیم و اطلاعات پردازند و تکاپو و فضاهای حرکتی و جنبشی بیشتر و با چالش‌پذیری وسیع‌تری را امتحان کنند. همچنین مواد و ابزار مورد استفاده در فضاهای طبیعی مانند چوب، سنگ، شن، گیاهان، ماسه و غیره، می‌تواند آن وسیله‌ای باشد که کودکان را دائماً به چالش بکشد و حس پویایی و کنجکاوی آنها را تحریک کند. مواد طبیعی متنوع در طبیعت، برخلاف بسیاری از اسباب بازی‌های تولیدی است که اغلب کودکان را تشویق می‌کنند تا همواره اشکال آشنا و پر از پیش‌بینی را تجربه کنند. اینکه در فضاهای باز طبیعی کودکان به طور جدی‌تری درگیر می‌شوند و باید آنها خودشان همه چیز را تجربه کنند، پردازش اطلاعات داشته باشند، با مشکلات مبارزه کنند و با استفاده از خلاقیت راه حل‌های خاص را ایجاد کنند، بیانگر این است که بذره‌های یادگیری و اکتشافی کودکان خردسال در این فضاها بیشتر رشد می‌یابد. بر همین اساس می‌توان بیان کرد برای رشد این بذرها به محیط غنی نیاز است و نقش محیط‌های طبیعی به نسب محیط‌های سرپوشیده و سازمان‌یافته به دلیل بافت و ساختار فضایی بکر و سازمان‌نیافته و مواد و ابزار طبیعی آن در خلاقیت بارزتر است؛ به طوری که براساس دیدگاه بوشناختی، محیط متغیر و سیال، تاثیرپذیری بیشتری در روند رشد حرکتی و خلاقیت کودکان دارد. این نتایج در راستای حمایت از نظریات بوم‌شناختی است که تغییرپذیری محیط و تکالیف متنوع موجود در طبیعت را عامل محرک قوی رشد می‌دانند. دنیای آینده ما به افرادی نیاز خواهد داشت که به دنبال ماجراجویی و راه‌های بهتر برای انجام کارها هستند. افرادی که فرصت‌هایی برای توسعه و ابراز خلاقیت خود داشته‌اند، تجربه‌های غنی را در ذهن خود دارند و می‌توانند در طیف گسترده‌ای از شرایط زندگی به کار گیرند. در اصل، خلاقیت می‌تواند حداکثر پتانسیل انسان، احساس بهیستی افراد و تحولات مثبت جامعه را به حداکثر برساند.



براساس نتایج کلی تحقیق حاضر می‌توان گفت، نتایج این یافته‌ها نیاز به تدوین دستورالعمل‌های استاندارد برای اتخاذ سیاست‌های راهبردی و تصمیمات عملکردی برای طراحی فضاهای بازی برای کودکان در زمینه‌های مختلف دارد. پیشنهاد می‌شود ارگان‌ها و سازمان‌های تصمیم‌گیرنده برای فضاهای بازی کودکان، جهت داشتن نسلی خلاق، توانمند و پویا، فضاهای بازی طبیعی با امکانات مناسب را در اولویت تصمیمات خود قرار دهند.

### تشکر و قدردانی

از تمام کودکان و والدین آن‌ها و مسئولین و مربیان مدرسه طبیعت و مهدکودک که ما را در انجام هرچه بهتر این تحقیق یاری کردند، کمال سپاس و قدردانی را داریم.

### فهرست منابع

- Acar, H. (2014). Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 141: 846-853.
- Araújo, D., Brymer, E., Brito, H., Withagen, R. & Davids, K. (2019). The empowering variability of affordances of nature: Why do exercisers feel better after performing the same exercise in natural environments than in indoor environments? *Psychology of Sport and Exercise*. 42: 138-145.
- Azad, F. (2016). Educating environment through nature school and its impact on children's personality, personal and social development. Thesis of MS. University of Tehran. (Text in Persian).
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*. 2(5): 157-160.
- Björger, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: qualitative observation studies of 3-5 years olds in kindergarten. *Springerplus*. 5(1): 950.
- Bohling, V., Saarela, C. & Miller, D. (2010). *This never would have happened indoors: Supporting preschool-age children's learning in a nature explore classroom in Minnesota*. Dimensions Educational Research Foundation: Lincoln, Nebraska.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human being human: Bio ecological perspectives on human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bruninks, R. (1978). *Bruninks Oseretsky test of motor proficiency: Examiners manual*. Minnesota: American Guidance Service.
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of environmental psychology*. 38: 132-142.
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L. & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLoS One*. 15(2): 1-22.
- Dyment, J. E. & Bell, A. C. (2007). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health education research*. 23(6): 952-962.



- Ernst, J. & Burcak, F. (2019). Young Children's Contributions to Sustainability: The Influence of Nature Play on Curiosity, Executive Function Skills, Creative Thinking, and Resilience. *Sustainability*. 11(15): 4212.
- Ethier, Shelley. (2017). Developmental Benefits of Play on a Natural Playground. Thesis of MS. University of Victoria.
- Fathirezaie, Z., Abbaspour, K. & Yazdani, Sh. (2018). The Effect of Spontaneous Play in Nature on the Fine Motor Skills and Visual-Motor Integration of Preschool Children. *J Res Rehabil Sci*. 14(3): 143-150. (Text in Persian).
- Fjortoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*. 29(2): 111-117.
- Gabbard, C. (2016). Lifelong motor development. (7 Th Ed). Rostampour, M., Pouraghayi ardakani, M. & Mohammadi, M. (2017). First Edition. Tabriz: Tanin danesh. P: 17. (Text in Persian).
- Gallahue, D. L., Ozmun. J. C. & Goodway. J. D. (2012) Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults. (7 Th Ed). Boston, MA: McGraw-Hill. P: 91-2
- Gardner, P. (2019). *Goldilocks and the Three Semiotic Bears: Young Children's Engagement with Early Literacy-A Vygotskian Approach*. In Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal. Springer, Cham.
- Gholami toran poshti, M. & karimzadeh, S. (2011). The effects of computer games on creativity and its relationship to psychological adjustment students. *Journal of Modern Thoughts in Education*. 7(1): 55-68. (Text in Persian).
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments*. 24(2): 10-34.
- Hart, C. H. & Sheehan, R. (1986). Preschoolers' play behavior in outdoor environments: Effects of traditional and contemporary playgrounds. *American educational research journal*. 23(4): 668-678.
- Heft, H. (2018). Places: Widening the scope of an ecological approach to perception-action with an emphasis on child development. *Ecological Psychology*. 30(1): 99-123.
- Kiewra, C. & Veselack, E. (2016). Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4(1): 70-95.
- Kuh, L. P., Ponte, I. & Chau, C. (2013). The Impact of a Natural Play scape Installation on Young Children's Play Behaviors. *Children, Youth and Environments*. 23(2): 49-77.
- Luchs, A. & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 13(3): 206-222.
- Lysklett, O. B., Berg, A. & Moe, B. (2019). Motor competence and physical fitness among children attending nature preschools and traditional preschools. *International Journal of Play*. 8(1): 51-64.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early years*. 27(3): 255-265.
- McClain, C. & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and

- peer interactions at the river and the creek. *Journal of adventure education and outdoor learning*. 16(1): 31-48.
- Müller, A. B., Valentini, N. C., & Bandeira, P. F. (2017) Affordances in the home environment for motor development: Validity and reliability for the use in daycare setting. *Infant Behav Dev*. 47: 138-145.
- Murtafiah, M., Akbar, Z., & Karnadi, K. (2020). Enhanced Naturalist Intelligence in Early Childhood through Science Fiction Stories. *Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*. 9(4): 339-352.
- Nesbitt, K. T., Fuhs, M. W. & Farran, D. C. (2019). Stability and instability in the co-development of mathematics, executive function skills, and visual-motor integration from prekindergarten to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*. 46: 262-274.
- Palmer, K. K., Chinn, K. M. & Robinson, L. E. (2019). The effect of the CHAMP intervention on fundamental motor skills and outdoor physical activity in preschoolers. *Journal of sport and health science*. 8(2): 98-105.
- Pir Khaefi, A. (1993). *The relationship between intelligence and creativity among male students in the second theoretical course of high schools in Tehran*. Thesis of MS. Allameh Tabatabaie University of Tehran. (Text in Persian).
- Shafipour Yourdshahi, P., Kianie, M. & Tabatabaian, M. (2018). The Role of Play Space Designs in Nurturing Children'S Creativity. *Armanshahr Architecture & Urban Development*, 11(23), 53-63.
- Shanahan, D., Franco, L., Lin, B., Gaston, K., & Fuller, R. (2016). The benefits of natural environments for physical activity. *Sports Medicine*. 46(7): 989-995.
- Tabatabaian, M., Abbasalizadeh Rezakolai, S. & Fayaz, R. (2016). The Effect of Natural Environment on Children's Creativity. *Armanshahr Architecture & Urban Development*. 17: 91-102. (Text in Persian).
- Thompson, C. W. (2013). Activity, exercise and the planning and design of outdoor spaces. *Journal of Environmental Psychology*. 34: 79-96.
- White, J. (2013). *Playing and Learning Outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. Routledge.
- Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Wojciehowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 6(1): 3-20.



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

## Reviewers List

---

Reviewer Name	Position
Simin Hoseinian	Professor/ Alzahra University
Mahsima Poor Shahriary	Associate Professor/ Alzahra University
Leila Darvishi	teacher in educational administration Alzahra University
Zahra Shabani	Assistant Professor/ Faculty Member in Institute of Education and Training/ Research Center of Studies in Education
Mehdi Arabzadeh	Assistant Professor Kharazmi University
Farhad Searji	Assistant Professor Bu-Ali Sina University/ Hamedan
Mohammad Armand	Associate Professor/ The organization for researching and composing university textbooks in the humanities (Samt)
Roghieh Nooripour	Alzahra University
Effat Abbasi	Assistant Professor Kharazmi University
Abbas Abdollahi	Alzahra University
Mansoureh Haj Hosseini	Assistant Professor/ Tehran University
Reza Jafariharandi	Associate Professor Qom University
Mohsen Nazarzadeh Zare Hossein Doolatdoset	Assistant Professor Malayer University  Isfahan University
Soheila Hashemi	Associate Professor/ Mazandaran University
Fatemeh Raiisi	Institute of Cognitive Science, Tehran
Mahbobeh Sadat Kadkhodaie	Alzahra University
Hamid Rezaeian	Associate Professor Alzahra University
Soolmaz Nourabadi	Assistant Professor/ Shahed University
Afzalsadat Hosseini	Associate Professor Tehran University

*In the name of GOD*

# The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal  
Vol. 17, No. 2  
Spring 2021, Ser. 60

**Publisher** Alzahra University, Faculty of Education and Psychology  
**Chief Executive** Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.  
**Chief Editor** Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

#### **Editorial Board**

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Saeede Bintasraj  
*Professor, University of Malaya*  
yousef Adib, Ph.D.  
*Professor, Tabriz University*  
Mohammad Reza Ahanchian  
*Professor, Ferdowsi University of Mashhad*  
Saeed Beheshti, Ph.D.  
*professor, Allameh Tabatabai University*  
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.  
*Associate Professor, University of Gilan*  
Simin Hoseiniyan, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Parvin Kadivar, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Alireza KiyaManesh, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Taiyabe Mahroozade, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Golnar Mehran, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Farkhonde Mofidi, Ph.D.  
*Professor, Allame Tabatabayi University*  
Bahram MohsenPoor, Ph.D.  
*Associate Professor, Kharazmi University*  
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.  
*Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz*  
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.  
*Professor, Nagoya University*  
Gholamreza Shams, Ph.D.  
*Assistant Professor, Shahid Beheshti University*  
Naser Shirbagi, Ph.D.  
*Professor, Kurdistan University*  
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.  
*Assistant Professor, Kharazmi University*  
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.  
*Professor, Bu Ali Sina University*

**Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.

**Editorial Secretary** Fatemeh Vaziri

**Persian Editor** Fatemeh Vaziri

**English Editor** Iranian Editing Center

**Cover Designer** Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

**Page Designer:** Mehri Pouyandekia

**Publisher:** Alzahra University

**Publication Frequency** Quarterly

**Publication Permit No.** 124/4374

**Peer Review Permit No.** 3/2910/1068

**ISSN** 1735-448X

**Circulation** 1000

**Address** 3<sup>rd</sup> Floor, Faculty of  
Education And Psychology,  
Al-Zahrā University, Vanak  
St., Vanak Sq., Tehran, Iran

**P.O. Box** 19935/663

**TeleFax** +98 (21) 8805 8940 (2309)

**Fax** +98 (21) 88041463

**E-mail** jontoe@alzahra.ac.ir

**Home page** <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>



**Journal of New thoughts on Education  
is indexed in ISC, Iran Journal and has  
been auocated an impact factor by ISC.**

# Abstract

---

- The Effect of Strengths-Based School Counseling Model on Career Development and Academic Well-Being of Students** 7-27  
Mohammad Ranjbar, Ahmad Sadeghi
- The Comparison of Academic Achievement Motivation (Intrinsic and Extrinsic Motivation) in Elementary, First Session High School, and Second Session High School Girl Students in Tehran** 29-51  
Fereshteh Niksirat, Molouk Khademi Ashkezari
- Using Mixed Method Research to Evaluate of the Learning-Teaching Process Quality in Pre-School Centers Based on ECERS** 53-88  
Farahnaz Nezhad Ghafuri, Keyvan Salehi, Ebrahim Talae
- The Relationship between Attachment to Parents and Peers with Adolescent Social Maturity; Investigating the Mediating Role of Attachment to Peers** 89-108  
Masoumeh Shokrollahzadeh, Parisa Sadat Seyyed Mousavi, Ali Zadeh Mohammadi, Ghaffar Nasiri Hanis, Maryam Mehdi Araghi
- Semantics of Power in the Academic Research Process: A Phenomenological Analysis of the Experiences of Students and Graduates of Tehran University** 109-145  
Ramin Najafi, Abasalat Khorasani, Mahmoud Haghani, Mahmoud Abolghasemi
- Identify the Factors Affecting Wisdom-based Leadership in Schools** 147-169  
Nayere Rahmani
- The Effect of Personal Best Goals and Social-Emotional Learning on Academic Engagement through the Mediation of Academic Buoyancy: Developing and Presenting a Structural Model in Iranian Adolescents** 171-193  
Kamyar Azemi, Manijeh Shehni Yailagh, Morteza Omidian
- Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Academic and Hope Self-Efficacy** 195-216  
Abolfazl Farid, Tohid Ashrafzade
- The Comparison of the Effectiveness of Wells Metacognitive Group Training and Cognitive and Behavioral Stress Management on Educational Negligence of Female Students** 217-236  
Omolbanin Hashemigorji, Hasan Asadzadeh, Tayebeh Sharifi, Ahmad Ghazanfari
- The Effect of Environmental Contexts from Ecological Perspective on Motor Development and Creativity Among Children** 237-260  
Mohammad Taghi Aghdasi, Zahra Fathirezaie, Kosar Abbaspour