

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۸، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۱
شماره پیاپی ۶۶

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی
سر دبیر: مهناز اخوان تفتی



مدیر داخلی: پروین صمدی
مدیر اجرایی: فاطمه وزیری
ویراستار فارسی: ناصر احمدزاده
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی
صفحه‌آرا: فاطمه وزیری
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 دوم
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳
تلفن: ۰۲۱-۸۵۶۹۲۲۹۱
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳
پست الکترونیک: jontoe@alzahra.ac.ir
وبگاه: <http://jontoe.alzahra.ac.ir/>
بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه

هیئت تحریریه:
مهناز اخوان تفتی
استاد دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنگیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاوتی قراقرزلو
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

این فصل‌نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی 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.

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
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور www.magiran.com

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۶ صفحه و ۷۵۰۰ 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 فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.
آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) در فایل مشخصات نویسندگان الزامی است.
منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (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 پراکنش 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

- ۷-۲۵ بررسی جایگاه هوش اخلاقی در کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی
جابر افتخاری؛ فهیمه مسلمی؛ حجت افتخاری؛ سیدعبدالوهاب سماوی
- ۲۷-۴۵ رویکرد کلاس درس معکوس: نرم‌افزارهای نوظهور، کارکردها و موانع
اسماعیل جعفری؛ عیسی قلیزاده؛ عباس احمدی
مقایسه اثربخشی درمان فراشناختی و آموزش جرأت‌مندی بر نیم‌رخ روانی دانش‌آموزان
- ۴۷-۶۵ دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی
خوشدوی ابراهیم زاده؛ اسماعیل سلیمانی
بررسی ادراک نحوه انتصاب و آماده‌سازی مدیران: مورد مطالعه مناطق اورامانات استان کرمانشاه
- ۶۷-۸۷ محمد امجد زبردست؛ امید نصرتی کلاوه؛ جمال سلیمی
رابطه هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم
- ۸۹-۱۰۰ مدارس دولتی و غیردولتی دوره ابتدایی
علی اکبر عجم؛ نسرین رنجبر اسفیجر
تبیین عوامل موثر بر پایداری تحصیلی از طریق واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز
- ۱۰۱-۱۲۱ سید فرخ رضوی مطلق؛ فرح نادری؛ فاطمه سادات مرعشیان؛ فریبا زرگر شیرازی
مطالعه تطبیقی نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه طباطبایی و یورگن هابرماس
- ۱۲۳-۱۴۶ حمید توبک؛ احمد سوری؛ صادق رضایی
تحلیل گرایش‌های موضوعی و روشی پایان‌نامه‌های مقطع کارشناسی ارشد پژوهش هنر (از سال ۱۳۷۲ تا ۱۳۹۹)
- ۱۴۷-۱۶۲ محمدمامین محمدی؛ مجیدرضا مقنی پور
طراحی الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران
- ۱۶۳-۱۸۹ عزت‌الله کیشانی فراهانی؛ محمد نجفی؛ حسنعلی بختیار نصرآبادی؛ محمد رضا ستوده نیا
اثربخشی درمان شناختی رفتاری مثبت نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر
- ۱۹۱-۲۰۶ سلمان زارعی؛ خدیجه فولادوند؛ زهرا زبردی شعبانی
- ۲۰۷-۲۲۲ بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان
مسلم دانش پایه؛ فریبرز درتاج؛ کامران شیوندی چلیچه؛ علی دلاور؛ حسن اسدزاده

داوران این شماره

استاديار دانشگاه بيرجند	ليلا طالب زاده شوشتری
استاديار دانشگاه خوارزمی	يوسف مهدوی نسب
استاديار دانشگاه ملایر	هانیه کلانتری دهقی
استاديار پژوهشکده علوم شناختی	فاطمه رئیسی
استاد دانشگاه الزهرا	شقایق زهرایی
استاديار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان	محبوبه السادات کدخدایی
دانشيار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی
استاد دانشگاه الزهرا	سیده منور یزدی
استاديار پژوهشکده زنان دانشگاه الزهرا	محبوبه موسیوند
استاديار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	سید نورالدین محمودی
دانشيار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	سید علی حسینی زاده
استاديار دانشگاه علامه طباطبائی	آمنه عالی
استاديار دانشگاه الزهرا	مریم سادات قریشی خوراسگانی
دانشيار دانشگاه بيرجند	علی عسگری
دانشيار دانشگاه الزهرا	عفت السادات افضل توسی
استاديار دانشگاه الزهرا	مریم محسن پور
استاديار دانشگاه قم	رضا جعفری هرندي
دانشيار دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار	حمید شفیع زاده
دانشيار دانشگاه الزهرا	پروین صمدی
استاديار دانشگاه خوارزمی	بلال ایزانلو
استاديار دانشگاه الزهرا	آزاده طاوولی
استاديار دانشگاه ملایر	محسن نظرزاده زارع
استاديار دانشگاه سیستان و بلوچستان	روح اله باقری مجد

بررسی جایگاه هوش اخلاقی در کتاب‌های خوانداری دوره‌ی ابتدایی

جابر افخاری*^۱، فیمه مسلمی^۲، حجت افخاری^۳، عبدالوهاب سماوی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲	هوش اخلاقی همانند نوعی جهت‌یاب برای اقدام به عمل درست و توانایی کاربرد اصول اخلاقی در تعامل با دیگران است. این اصول حاصل وراثت نمی‌باشند، بلکه افراد یاد می‌گیرند که چگونه خوب باشند. با توجه به اینکه هوش اخلاقی یکی از مؤلفه‌های مهم تربیت کودکان به شمار می‌آید و می‌تواند به رشد فردی و اجتماعی کودکان کمک کند، هدف این پژوهش بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا در کتاب‌های خوانداری دوره‌ی ابتدایی است. این پژوهش، توصیفی و از نوع تحلیل محتواست و منابع مورد تحلیل این پژوهش پنج جلد کتاب خوانداری درسی دوره‌ی ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ و ابزار پژوهش سیاهه‌ی تحلیل محتوا با توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بود. به این صورت که پس از مشخص کردن مؤلفه‌های مورد نظر به‌عنوان ملاک‌های تحلیل و تعیین بند، پرسش و تصویر هر درس به‌عنوان واحد تحلیل، با استفاده از تکنیک ویلیام رومی محتوای کتاب‌های مذکور تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که میزان توجه محتوای کتب خوانداری دوره‌ی ابتدایی به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بیشتر از ۰/۵ می‌باشد. در این میان کتاب خوانداری پایه‌ی دوم با ضریب درگیری ۰/۶۹ دارای کمترین ضریب درگیری و کتاب خوانداری ششم با ۰/۹۳ دارای بیشترین ضریب درگیری هستند. افزون بر این، میزان توجه کتاب‌ها به مؤلفه‌ها به صورت متوازن نمی‌باشد و در این میان مؤلفه‌ی احترام بیشترین فراوانی و مؤلفه‌ی وجدان کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین ضریب درگیری محتوای کتاب‌های یادشده از نظر پرداختن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا به صورت نیمه‌فعال بوده و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. بنابراین پیشنهاد می‌شود ضمن بازنگری و ویرایش محتوای این کتاب‌ها، به مؤلفه‌های هوش اخلاقی توجه بیشتری شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تحلیل محتوا، هوش اخلاقی، بوربا، خوانداری، دوره‌ی ابتدایی.	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز،

شیراز، ایران.

۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

۴. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

مقدمه

اخلاق رشته‌ای در حد فاصل فلسفه و روان‌شناسی است که براساس نظریه‌های شکل‌گیری و رشد اخلاقی، چندین عامل از قبیل طبیعت کمال‌جو، توانایی بالقوه تمیز خوب از بد، انگیزش‌ها و عواطف انسانی، رشد تفکر و قضاوت شناختی، تجارب عینی و رفتاری فرد و محیط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی در تکامل و رشد آن تأثیر دارند. در این بین عامل محیط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی دارای ارتباط متقابل و توان تأثیرگذاری بر دیگر عوامل می‌باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴). افزون بر این تربیت اخلاقی از یک‌سو به جایگاه اخلاق در نظام اجتماعی و نقشی که اخلاق در سعادت فردی و اجتماعی انسان دارد و از سوی دیگر به ارتباط و درهم‌تنیدگی شدید اخلاق و تربیت مربوط می‌شود. در این راستا فیلسوفان پیشین نظیر سقراط، افلاطون و ارسطو هدف اصلی آموزش و پرورش را پروردن انسان‌هایی آراسته به هنرهای اخلاقی مانند دانایی، دادگری و خویش‌داری معرفی کرده‌اند (گوتک^۱، ۱۳۹۸). از میان فیلسوفان معاصر اسپینوزا و روسو اخلاق را به‌عنوان جنبه برتر انسان ستوده‌اند و کانت ارجمندی انسان را منوط به اخلاق دانسته و تربیت اخلاقی را عالی‌ترین مرتبه تربیت می‌داند (شکوهی، ۱۳۹۰).

در سال‌های اخیر تربیت اخلاقی دستخوش تغییرات عمده‌ای شده است که می‌توان به نسبی-گرایی اخلاقی و فاصله‌گرفتن از دین و معنویت اشاره نمود. نتیجه چنین شرایطی پرورش افرادی است که با وجود شناخت ارزش‌ها، اعمال و رفتارشان اخلاقی نمی‌باشد (سجادی، ۱۳۷۹). در این زمینه کودکانی که به هر دلیلی نتوانسته‌اند مهارت‌های هوش اخلاقی را کسب کنند، به دلیل وجدان متزلزل، ضعف در مهار کردن تکانه‌ها و امیال، رشدنیافتگی حساسیت‌های اخلاقی و باورهایی که به‌طور نادرستی هدایت شده‌اند، در معرض خطرهای جدی قرار دارند (خالقی و چناری، ۱۳۹۳)؛ لذا با افزایش مشکلات اخلاقی، گرایش روزافزونی نسبت به آموزش اخلاق و ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های آموزشی شکل گرفته است. به‌صورتی که تربیت شایسته قرن حاضر، تعلیم و تربیت اخلاقی قلمداد شده است (گل‌محمدیان، فرح‌بخش و اسمعیلی، ۱۳۹۲).

در میانه این بحث‌ها، هوش اخلاقی برای نخستین بار توسط بوربا^۲ مطرح شد. او هوش اخلاقی^۳ را ظرفیت و توانایی درک و تشخیص درست از نادرست، داشتن اعتقادات قوی اخلاقی و عمل به آن‌ها و رفتار در مسیر درست تعریف نمود و در پژوهش‌های خود به بررسی هوش اخلاقی در مباحث روان‌شناسی کودکان پرداخت. او برای پرورش هوش اخلاقی هفت مؤلفه همدلی (همدردی با مردم و درک نگرانی آنها)، وجدان (شناخت راه درست و محترمانه عمل کردن)، خویش‌داری (مهارت‌کردن اعمال و افکار خود به شیوه‌ای صحیح)، احترام (ارزش قائل شدن برای دیگران)، مهربانی (نشان‌دادن علاقه به رفاه و احساسات دیگران)، بردباری (احترام گذاشتن به حقوق

1. Gotek

2. Borba

3. moral intelligence

همه مردم) و انصاف (عادلانه و غیر مغرضانه رفتار کردن) را معرفی نمود. از نظر او اساس هوش اخلاقی را سه مؤلفه همدلی، وجدان و خویشتن‌داری تشکیل می‌دهد (بوربا، ۱۳۹۰). مبنی بر اینکه رشد اخلاقی یک فرایند در حال پیشرفت در زندگی افراد است با گذشت زمان و پیشرفت افراد هوش اخلاقی در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (لنیک و کیل^۱، ۲۰۱۳)؛ لذا انسان برای رفتار اخلاقی بیش از هر چیز به این مؤلفه‌ها نیاز دارد تا بتواند در برابر هرگونه فشاری که رفتارهای مربوط به منش استوار زندگی اخلاقی را تهدید می‌نماید، مقاومت کند (بوربا، ۲۰۱۸). پس هوش اخلاقی به ظرفیت ذهنی ما برای تصمیم‌گیری درباره اینکه چگونه اصول انسانی جهان‌شمول می‌بایست در ارزش‌ها، اهداف و افعال ما به کار گرفته شود اشاره می‌کند. همچنین باید دانست که پرورش هوش اخلاقی مشروط به عوامل جمعیت‌شناختی مانند جنسیت، نژاد و ملیت نبوده و مهارتی اکتسابی و قابل یادگیری است که می‌توان آن را از طریق تعامل بین محیط و فرد آموزش داد. در این راستا بهترین زمان برای آموزش این مهارت از تولد تا نوجوانی است؛ یعنی همان زمانی که ارزش‌های اخلاقی در حال شکل‌گیری است (لنیک و کیل، ۲۰۰۷).

اگرچه ارتقای سواد و تربیت اخلاقی از دیرباز مورد توجه آموزش و پرورش بوده است (جنیفر^۲، ۲۰۲۰) اما با گسترش روابط و پیچیده شدن امور انسانی، ضرورت پرداختن به هوش اخلاقی در مدارس دوچندان شده است (عارف و همکاران^۳، ۲۰۱۹)؛ رضایپور میرصالح و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین مدارس باید تربیت اخلاقی را به عنوان بخشی از برنامه آموزشی خود مد نظر قرار دهند (تام^۴، ۱۹۸۴). زیرا هر جامعه‌ای برای ادامه حیات و تبیین این مسئله که چه چیزی در زندگی معنادار است و مردم باید تحت سیطره چه هنجارهای اخلاقی باشند، به برنامه‌ای اصولی و پاسخی منطقی نیاز دارد (عطاران، ۱۳۸۲).

با این توصیف، در سال‌های اخیر هوش اخلاقی به عنوان یک ابزار کارآمد در مدیریت رفتارهای اجتماعی مورد توجه جهانیان قرار گرفته و از عوامل تعیین‌کننده میزان رفتارهای اخلاقی و درجه آمادگی افراد برای زیست اخلاقی می‌باشد (بوربا، ۱۳۹۰)؛ لذا تسهیل شرایط برای پرورش ویژگی‌های اخلاقی و ارزیابی وضعیت آن در مدرسه به یکی از خطرناک‌ترین دغدغه‌های کارگزاران تربیتی در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (گیوردمینا و زمیت^۵، ۲۰۱۹). از این رو بر اهمیت و ضرورت تمرکز و توجه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی به اخلاق در دوران تحصیل به‌ویژه در دوره ابتدایی نسبت به آنچه در حال حاضر وجود دارد، اذعان شده است (مالون^۶، ۲۰۲۰). به‌صورتی که هوش

1. Lennick & Kiel
2. Jennifer
3. Arif & et al
4. Tom AR
- 5 Giordmaina & Zammit
6. Malone

اخلاقی را می‌توان به‌عنوان مبنایی برای برنامه‌های آموزشی مدرسه در نظر گرفت. بر همین پایه تأکیدهای بسیاری در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش بر لزوم ایجاد شرایط برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان شده است، اما نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در عمل برای استفاده از راهبرد مناسب در زمینه تربیت اخلاقی و ایجاد تناسب بین اهداف، محتوا، روش‌ها و ابزار رویه‌های اثرگذار صورت نپذیرفته است (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

برای نمونه، حیات‌بخش و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که برای افزایش اخلاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان، استفاده از آموزش هوش اخلاقی مؤثر است. یافته‌های پژوهش دلبری و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که همه مولفه‌های هوش اخلاقی شامل درستکاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش، دلسوزی، ارزش‌های اخلاقی و مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه اجتماعی و خودآگاهی تأثیر مستقیم و معنادار داشته است. نتیجه پژوهش عابدینی بلترک (۱۳۹۸) حاکی از این بود که تربیت اخلاقی آن‌طور که باید در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار نگرفته است. نتیجه پژوهش یادگاری و همکاران (۱۳۹۸) از کم‌توجهی مدارس نسبت به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و در اولویت نبودن آن حکایت دارد. مشفق و لطیفی (۱۳۹۸) در مطالعه خود اظهار داشته‌اند که برپایه ظرفیت شیوه‌های فعال و با استفاده از روش‌های قصه‌گویی، ایفای نقش، بحث و گفت‌وگو، رنگ‌آمیزی، بارش مغزی، شعرخوانی و اجرای نمایش می‌توان زمینه لازم برای ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم آورد. جوادی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی بیان داشته‌اند که با توجه به تأثیر آموزش هوش اخلاقی بر افزایش معنادار بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان و با توجه به نیاز جامعه به انسان‌های سالم، بانشاط و مولد، آموزش هوش اخلاقی به دانش‌آموزان توصیه می‌شود. کهریزه و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافته‌اند که قصه‌گویی به‌تدریج با انتقال پیام‌های اخلاقی به کودکان، باعث افزایش هوش اخلاقی در آنها می‌شود. رضاپور میرصالح و شاهدی (۱۳۹۶) در پژوهشی بیان کردند که آموزش هوش اخلاقی با ارتقای روابط بین فردی، اجتماع‌پذیری و فعالیت دانش‌آموزان موجب بهبود رفتارهای اخلاقی آنها می‌شود. نتیجه پژوهش رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۶) حاکی از این بود که آموزش هوش اخلاقی به کودکان می‌تواند یک روش مداخله‌ای مناسب جهت ارتقای عملکرد رفتاری و روابط اجتماعی آنها باشد. براساس یافته‌های پژوهش حسنی و وجدانی (۱۳۹۵) به‌نظر می‌رسد الگوی تربیت اخلاقی کتاب‌های درسی قرآن ساده است و آن‌گونه که باید تأمل‌های اساسی و دقیقی در آن صورت نگرفته است. یافته‌های پژوهش علی‌اکبری و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از این بود که می‌توان از قصه‌گویی به‌عنوان یک روش آموزشی غیرمستقیم و متناسب با دنیای کودکی با توجه به آموزه‌های خاص و هدفمند اخلاقی بهره گرفت. نتایج پژوهش افکاری (۱۳۹۳) نشان داد که با توجه به محوریت اساسی کتب درسی در جریان تعلیم و تربیت در آنها به مسئله مهمی چون تربیت اخلاقی به‌طور جدی و علمی پرداخته نشده است. یافته‌های پژوهش حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)

نشان داد محتوا کتب درسی مدارس متوسطه با نهادهای ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان مطابقت ندارد. نتایج پژوهش آتشک و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که در محتوای کتب فارسی، بیشترین توجه به مؤلفه ادب مهربانی و کمترین میزان توجه به مؤلفه حیا و عفت بوده است. نتایج پژوهش رستمی (۱۳۹۰) نشان داد که در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بیشترین توجه به مؤلفه‌های دوستی و رفاقت، ادب و نزاکت، مسئولیت‌پذیری و تعهد، وفاداری و وظیفه‌شناسی و کمترین میزان توجه به مؤلفه فراخواندیشی، صداقت و درستکاری، بی‌طرفی، انصاف، عدالت و برابری و صلح بوده است. صالح (۲۰۱۸) در پژوهشی بیان کرد با نگاهی به سیستم آموزشی و با توجه به اوج بی‌اخلاقی در جامعه، آموزش هوش اخلاقی را باید با جدیت از کودکان شروع کنیم؛ زیرا آنها هستند که پویایی آینده را تعیین می‌کنند. نتیجه پژوهش آلتان^۱ (۲۰۱۷) نشان داد که به جای پرداختن به حقوق بشر، دموکراسی و حقوق شهروندی در برنامه‌های درسی، تمرین فعالیت‌های هوش اخلاقی می‌تواند شهروندانی ماهرتر و متعهدتر در زمینه عدالت اجتماعی تربیت نماید. شانون و همکاران^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی بیان کردند که اخلاق و ویژگی‌های اخلاقی در شکل‌گیری اعتماد در سازمان تأثیرگذار است و به بهبود فرایند و ارتباطات سازمانی منجر می‌شود. یافته‌های پژوهش گینی، پزولی و هیمل^۳ (۲۰۱۴) نشان داد کودکانی که هوش اخلاقی بالایی دارند، صمیمیت بیشتری نسبت به دیگران نشان می‌دهند، با دوستان خود مهربان‌اند و به نیازهای آنها حساس هستند. تنر و کریستن^۴ (۲۰۱۴) طی پژوهشی دریافتند که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر هوش اخلاقی، میزان مشارکت افراد در اعمال خیر اجتماعی، تشویق و حمایت دولت از رعایت اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها و آموزش به خانواده‌ها برای آشنایی فرزندان با این مفهوم از دوران کودکی است. ناروازه^۵ (۲۰۱۳) طی پژوهشی دریافت معلمانی که هوش اخلاقی بالایی دارند در اداره کلاس درس نیز موفق هستند.

با توجه به مطالب گفته‌شده، تربیت اخلاقی پرسش‌های گسترده‌ای از مبانی، اصول، اهداف، محتوا و روش‌ها را در بر می‌گیرد که پاسخگویی به آنها نیازمند بررسی‌های کمی و کیفی فراوانی است. از این رو پژوهش‌های بنیادی در قلمرو تربیت اخلاقی یکی از نیازهای اساسی جوامع بشری از جمله کشور ماست (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷)؛ لذا محتوای دروسی مانند ادبیات، تعلیمات دینی، روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی، تاریخ، منطق و فلسفه بسیار سودمند بوده و از ظرفیت بسیار خوبی برای پرورش تربیت اخلاقی برخوردارند. در این میان ادبیات به‌خصوص صور داستانی، حکایتی و روایتی آن از قابلیت و تناسب بیشتری با مراحل رشد کودکان و نوجوانان برخوردار است؛ زیرا

1. Altan
2. Shannon & et al
3. Gini & et al
4. Tanner & Christen
5. Narvaez

با شخصیت‌های داستان احساس همدلی و همذات‌پنداری بیشتری پیدا می‌کنند (شمشیری، ۱۳۹۹). در این زمینه کتاب خواننداری از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که افزون بر تحقق اهداف زبان‌آموزی باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگون ارزشی، نگرشی، ادبی و مهارت‌های زندگی با توجه به عناصر پنجگانه علم، ایمان، اخلاق، عمل و تفکر باشد و دانش‌آموزان را برای زیستن متعالی آماده کند. به صورتی که در خلال متن درس‌ها، داستان‌ها و شعرها مفاهیمی مطرح شده است که به صورت ضمنی دانش‌آموزان را با مسائل گوناگون زندگی اجتماعی، اخلاقی، سیاسی، دینی، ملی و هنری آشنا می‌سازد. با این توصیف، با مرور پیشینه پژوهش می‌توان دریافت اگرچه پژوهش‌هایی در زمینه هوش اخلاقی صورت پذیرفته است، اما پژوهشی یافت نشد که به بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتب درسی به‌ویژه در کتاب‌های خواننداری پرداخته باشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان برخورداری کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی از مؤلفه‌های هوش اخلاقی با روش تحلیل محتوا انجام شد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. متن کتاب خواننداری پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟
۲. پرسش‌های کتاب خواننداری پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟
۳. تصاویر کتاب خواننداری پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟
۴. محتوای کتاب خواننداری (متن، پرسش‌ها و تصاویر) پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به منظور توصیف و بیان وضعیت کتاب‌های درسی خواننداری دوره ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی از روش مراجعه به اسناد و تکنیک تحلیل محتوا سود برده است. با توجه به هدف پژوهش، کتاب‌های خواننداری به‌عنوان محتوایی که می‌توانستند شاخص توجه به مفهوم هوش اخلاقی در دوره ابتدایی باشند، مد نظر قرار گرفتند. منابع مورد مطالعه و تحلیل در این پژوهش، کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری معطوف به هدف، از مجموعه کتاب‌های دوره ابتدایی انتخاب شدند.

به‌منظور بررسی محتوای کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی از روش ویلیام رومی^۱ (۱۹۸۶) در پردازش واحدهای تحلیل و تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با این کتاب‌ها از لحاظ میزان

توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی استفاده شده است. در این پژوهش مؤلفه‌های هوش اخلاقی براساس نظریه هوش اخلاقی بوربا (۲۰۰۵) تعیین گردید که شامل «همدلی»، «وجدان»، «خویشن‌داری»، «احترام»، «مهربانی»، «بردباری» و «انصاف» هستند. بنابراین مؤلفه‌های پژوهش، ویژگی از پیش تعیین شده داشته و با معیار قرارداد آنها به تعیین ویژگی هوش اخلاقی در کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی پرداخته شد. به این صورت که بر اساس عملیات برش، واحد تحلیل‌های زمینه را در محتوای کتاب‌ها به سه بخش متن، پرسش‌ها و تصاویر تقسیم کرده و در مرحله بعد واحدهای ثبت مربوط به همان واحد زمینه مشخص و از یکدیگر تفکیک شدند. در قسمت متن، پاراگراف و در قسمت پرسش‌ها و تصاویر هر پرسش و تصویر به عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد. پس از عملیات برش و طبقه‌بندی محتوا در واحدهای مشخص، عملیات محاسبه میزان پرداختن هر یک از کتاب‌ها به مؤلفه‌های هوش اخلاقی انجام گرفت و هرکدام از این مؤلفه‌ها در جدولی که براساس محتوای کتاب‌ها تنظیم شده بود قرار گرفته و فراوانی مؤلفه‌ها در کتاب‌های منتخب تعیین و ذیل ستون‌های جدول ثبت گردید. در مرحله پردازش داده‌ها از روش تحلیل محتوای ویلیام رومی استفاده شد. طبق این روش، ضریب درگیری از طریق تقسیم مجموع فراوانی واحدهای مرتبط با هوش اخلاقی بر مجموع فراوانی واحدهای غیر مرتبط با هوش اخلاقی به دست می‌آید. به صورتی که اگر ضریب درگیری به دست آمده بیشتر از ۰/۵ باشد، حاکی از این می‌باشد که ۲۵ درصد واحدهای تحلیل، مرتبط با مؤلفه‌های هوش اخلاقی هستند و نشان‌دهنده ضریب درگیری نیمه‌فعال و وضعیت نسبتاً مطلوب کتاب از منظر توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی و اگر ضریب درگیری به دست آمده ۱ باشد، حاکی از این می‌باشد که ۵۰ درصد واحدهای تحلیل، مرتبط با مؤلفه‌های هوش اخلاقی هستند و نشان‌دهنده ضریب درگیری فعال و وضعیت مطلوب کتاب از نظر برخورداری از مؤلفه‌های هوش اخلاقی می‌باشد (امیرتیموری، زارع، ساریخانی و سالاری، ۱۳۹۲). همچنین به منظور محاسبه درصد‌های موجود در جدول، مجموع واحدهای تحلیل (واحدهای مرتبط و غیرمرتبط) را ۱۰۰ درصد در نظر گرفته و درصد هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از جدول تناسب از مجموع واحدهای تحلیل (۱۰۰درصد) محاسبه شد.

به منظور اطمینان از روایی پژوهش، مؤلفه‌های هوش اخلاقی از دیدگاه بوربا در اختیار سه تن از استادان دانشگاه هرمزگان قرار داده شد تا نظرات خود را مبنی بر اینکه مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا می‌توانند به عنوان معیاری جهت تشخیص هوش اخلاقی در کتاب‌های مورد مطالعه در نظر گرفته شوند، ارایه نمایند که ضریب همبستگی پیرسون ۰/۸۱ محاسبه گردید. همچنین پژوهشگران به منظور تعیین پایایی، به صورت تصادفی تعدادی از واحدهای تحلیل کتاب‌های خوانداری را انتخاب و هرکدام را با توجه به ارتباطشان با مؤلفه‌های هوش اخلاقی در مقابل

مقوله مربوط قرار دادند. سپس از همان اساتید مجدداً درخواست شد تا نظرات خود را در مورد تخصیص درست یا نادرست ویژگی هوش اخلاقی به واحدهای تحلیل منتخب مشخص نمایند. در نهایت ضریب همبستگی بین مقوله‌های تشخیص داده شده توسط نمره‌گذاران، ۰/۷۴. محاسبه شد که حاکی از ثبات نسبتاً مطلوب در تخصیص واحدهای تحلیل مرتبط با هوش اخلاقی بود.

یافته‌های پژوهش

پس از بررسی واحدهای تحلیل در کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی، نتایج به دست آمده از بررسی‌های انجام شده در چهار جدول به تفکیک پایه تحصیلی، متن، پرسش‌ها، تصاویر و کل محتوا (متن، پرسش و تصویر) که در زیر مشاهده می‌شود، آورده شده است. محتوای هر جدول نشان‌دهنده تعداد پاراگراف‌ها، پرسش‌ها و تصاویری است که در هر یک از مؤلفه‌های هوش اخلاقی بویا قرار گرفته‌اند. همچنین در هر جدول تعداد کل واحدهای تحلیل مرتبط و غیرمرتبط موجود در متن، پرسش‌ها و تصاویر، تعداد کل واحدها، نسبت واحدهای مرتبط به غیرمرتبط و درصد هریک به تفکیک آورده شده است و نتایج به دست آمده از هر پایه تحصیلی و مجموع پایه‌ها در جدول شماره ۴ آورده شده است.

سؤال اول: متن کتاب خواننداری پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟

با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با متن کتاب خواننداری پایه دوم، سوم، چهارم و پنجم (۰/۵۸، ۰/۶۱، ۰/۷۰ و ۰/۸۶) در جدول شماره ۱، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۰/۵ است و نشان‌دهنده این موضوع می‌باشد که بیشتر از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل متن، به هوش اخلاقی پرداخته‌اند. بنابراین ضریب درگیری متن کتاب‌های یادشده از نظر پرداختن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بویا به صورت نیمه‌فعال می‌باشد و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با متن کتاب خواننداری پایه ششم (۱/۰۱) در جدول شماره ۱، نشان می‌دهد که بیش از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل متن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی پرداخته‌اند و این نشان‌دهنده ضریب درگیری فعال و وضعیت مطلوب متن این کتاب از نظر برخورداری از مؤلفه‌های هوش اخلاقی می‌باشد و در بین کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی، متن کتاب خواننداری ششم بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است. همچنین از مجموع ۱۷۷۳ واحد مورد تحلیل متن، ۷۷۱ واحد تحلیل مشمول مؤلفه هوش اخلاقی می‌گردند که این تعداد از مؤلفه‌های هوش اخلاقی برابر ۴۳/۴۸ درصد کل متن کتب یادشده می‌باشد و از هفت مؤلفه هوش اخلاقی که مورد بررسی قرار گرفت، مؤلفه احترام با ۸/۰۶ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه وجدان با ۵/۰۷ درصد فراوانی، کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱: فراوانی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در متن کتب خوانداری دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	هدلی	وجدان	خوبیستن داری	احترام	مهربانی	بردباری	انصاف	واحدهای مرتبط	واحدهای غیر مرتبط	واحدهای تحلیل	ضریب درگیری (ISE)
پایه دوم	۱۰	۷	۱۶	۲۱	۱۹	۱۴	۱۷	۱۰۴	۱۷۷	۲۸۱	۰/۵۸
درصد	۳/۵۵	۲/۴۹	۵/۶۹	۷/۴۷	۶/۷۶	۴/۹۸	۶/۰۴	۳۷/۰۱	۶۲/۹۸	۱۰۰	۰/۵۸
پایه سوم	۱۵	۱۲	۸	۲۷	۲۳	۱۱	۱۹	۱۱۵	۱۸۶	۳۰۱	۰/۶۱
درصد	۴/۹۸	۳/۹۸	۲/۶۵	۸/۹۷	۷/۶۴	۳/۶۵	۶/۳۱	۳۸/۲۰	۶۱/۷۹	۱۰۰	۰/۶۱
پایه چهارم	۲۱	۱۶	۱۷	۲۶	۲۴	۲۵	۱۸	۱۴۷	۲۰۹	۳۵۶	۰/۷۰
درصد	۵/۸۹	۴/۴۹	۴/۷۷	۷/۳۰	۶/۷۴	۷/۰۲	۵/۰۵	۴۱/۲۹	۵۸/۷۰	۱۰۰	۰/۷۰
پایه پنجم	۲۹	۲۷	۲۱	۳۲	۲۷	۲۸	۲۱	۱۸۵	۲۱۳	۳۹۸	۰/۸۶
درصد	۷/۲۸	۶/۷۸	۵/۲۷	۸/۱۸	۸/۰۴	۷/۰۳	۵/۲۷	۴۶/۴۸	۵۳/۵۱	۱۰۰	۰/۸۶
پایه ششم	۳۲	۲۸	۳۹	۳۷	۲۶	۳۲	۲۶	۲۲۰	۲۱۷	۴۳۷	۱/۰۱
درصد	۷/۳۲	۶/۴۰	۸/۹۲	۸/۴۶	۵/۹۴	۷/۳۲	۵/۹۴	۵۰/۳۴	۴۹/۶۵	۱۰۰	۱/۰۱
مجموع	۱۰۷	۹۰	۱۰۱	۱۴۳	۱۱۹	۱۱۰	۱۰۱	۷۷۱	۱۰۰۲	۱۷۷۳	۰/۷۶
درصد	۶/۰۳	۵/۰۷	۵/۶۹	۸/۰۶	۶/۷۱	۶/۲۰	۵/۶۹	۴۳/۴۸	۵۶/۵۱	۱۰۰	۰/۷۶

سؤال دوم: پرسش‌های کتاب خوانداری پایه‌های دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟

با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با پرسش‌های کتاب خوانداری پایه دوم، سوم، پنجم و ششم (۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۲ و ۰/۹۰) در جدول شماره ۲، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۰/۵ است و نشان‌دهنده این موضوع می‌باشد که بیشتر از ۲۵ درصد پرسش‌ها به هوش اخلاقی پرداخته‌اند. بنابراین ضریب درگیری پرسش‌های این کتاب‌ها از لحاظ پرورش مهارت هوش اخلاقی به صورت نیمه‌فعال می‌باشد و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با پرسش‌های کتاب خوانداری پایه چهارم (۱/۰۵) در جدول شماره ۲، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۱ است و نشان‌دهنده این موضوع می‌باشد که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل به هوش اخلاقی توجه داشته‌اند. بنابراین ضریب درگیری پرسش‌های کتاب خوانداری چهارم ابتدایی از لحاظ توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی به صورت فعال می‌باشد و در حد مطلوبی قرار

دارد و در بین کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی، پرسش‌های کتاب خواننداری پایه چهارم بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است. همچنین از مجموع ۸۶۷ واحد مورد تحلیل پرسش‌ها، ۴۱۳ واحد تحلیل مشمول مؤلفه هوش اخلاقی می‌گردند که این تعداد از مؤلفه‌های هوش اخلاقی برابر ۴۷/۶۳ درصد کل پرسش‌های کتب مذکور می‌باشد و از هفت مؤلفه هوش اخلاقی که مورد بررسی قرار گرفت، مؤلفه احترام با ۸/۸۳ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه همدلی با ۵/۷۶ درصد فراوانی، کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲: فراوانی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در پرسش‌های کتب خواننداری دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	همدلی	وجدان	خوشبینی داری	احترام	مهربانی	بردباری	انصاف	واحد‌های مرتبط	واحد‌های غیرمرتبط	واحد‌های تحویل	ضریب درگیری (ISE)
پایه دوم	۱۲	۷	۱۷	۸	۱۱	۵	۳	۶۳	۷۴	۱۳۷	۰/۸۵
درصد	۸/۷۵	۵/۱۰	۱۲/۵۹	۵/۸۳	۸/۰۲	۳/۶۴	۲/۱۸	۴۵/۹۸	۵۴/۰۱	۱۰۰	۰/۸۵
پایه سوم	۵	۱۲	۹	۱۱	۱۵	۱۲	۸	۷۲	۷۹	۱۵۱	۰/۹۱
درصد	۳/۳۱	۷/۹۴	۵/۹۶	۷/۲۸	۹/۹۳	۷/۹۴	۵/۲۹	۴۷/۶۸	۳۱/۵۲	۱۰۰	۰/۹۱
پایه چهارم	۱۷	۹	۱۲	۱۱	۱۶	۸	۲۱	۹۴	۸۹	۱۸۳	۱/۰۵
درصد	۹/۲۸	۴/۹۱	۶/۵۵	۶/۰۱	۸/۷۴	۴/۳۷	۱۱/۴۷	۵۱/۳۶	۴۸/۶۳	۱۰۰	۱/۰۵
پایه پنجم	۹	۱۴	۱۹	۱۶	۱۷	۱۴	۱۰	۹۹	۱۰۷	۲۰۶	۰/۹۲
درصد	۴/۳۶	۶/۷۹	۹/۲۲	۷/۷۶	۸/۲۵	۶/۷۹	۴/۸۵	۴۸/۰۵	۵۱/۹۴	۱۰۰	۰/۹۲
پایه ششم	۷	۱۲	۱۷	۱۲	۸	۱۳	۱۶	۸۵	۱۰۵	۱۹۰	۰/۸۰
درصد	۳/۶۸	۶/۳۱	۸/۹۴	۶/۳۱	۴/۲۱	۶/۸۴	۸/۴۲	۴۴/۷۳	۵۵/۲۶	۱۰۰	۰/۸۰
مجموع	۵۰	۵۴	۷۴	۵۸	۶۷	۵۲	۵۸	۴۱۳	۴۵۴	۸۶۷	۰/۹۰
درصد	۵/۷۶	۶/۲۲	۸/۵۳	۸/۸۳	۶/۶۸	۵/۹۹	۶/۶۸	۴۷/۶۳	۵۲/۳۶	۱۰۰	۰/۹۰

سؤال سوم: تصاویر کتاب خواننداری پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه

میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیری می‌سازد؟

با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با تصاویر کتاب خواننداری پایه‌های دوم، چهارم و پنجم (۱/۱۸، ۱/۱۹ و ۱/۰۵) در جدول شماره ۳، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۱ است و نشان‌دهنده این موضوع می‌باشد که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل به هوش اخلاقی توجه داشته‌اند. بنابراین ضریب درگیری تصاویر کتاب خواننداری یادشده از لحاظ توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی به صورت فعال می‌باشد و در حد مطلوبی قرار دارند. با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با تصاویر کتاب خواننداری

پایه سوم و ششم (۰/۸۳ و ۰/۸۴) در جدول شماره ۲، می‌بینیم که ضریب درگیری عددی بزرگتر از ۰/۵ است و نشان‌دهنده این موضوع می‌باشد که بیشتر از ۲۵ درصد تصاویر، به هوش اخلاقی پرداخته‌اند. بنابراین ضریب درگیری تصاویر این کتاب‌ها از لحاظ پرورش مهارت هوش اخلاقی به صورت نیمه‌فعال می‌باشد و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند و در بین کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی، تصاویر کتاب خوانداری چهارم بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است. همچنین از مجموع ۳۸۴ واحد مورد تحلیل تصاویر، ۱۹۲ واحد تحلیل مشمول مؤلفه هوش اخلاقی می‌گردند که این تعداد از مؤلفه‌های هوش اخلاقی برابر ۵۰/۰۰ درصد کل تصاویر کتب مذکور می‌باشد و از هفت مؤلفه هوش اخلاقی که مورد بررسی قرار گرفت، مؤلفه انصاف با ۱۰/۱۵ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه خویشتن‌داری با ۴/۹۴ درصد فراوانی، کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۳: فراوانی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در تصاویر کتب خوانداری دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	همدلی	وجدان	خویشتن‌داری	احترام	مهربانی	بردباری	انصاف	واحد‌های مرتبط	واحد‌های غیرمرتبط	واحد‌های تعلیل (ISE)	ضریب درگیری
پایه دوم	۷	۴	۱	۴	۸	۲	۶	۳۲	۲۷	۵۹	۱/۱۸
درصد	۱۱/۸۶	۶/۷۷	۱/۶۹	۶/۷۷	۱۳/۵۵	۳/۳۸	۱۰/۱۶	۵۴/۲۳	۴۵/۷۶	۱۰۰	۱/۱۸
پایه سوم	۳	۵	۳	۷	۲	۷	۹	۳۶	۴۳	۷۹	۰/۸۳
درصد	۳/۷۹	۶/۳۲	۳/۷۹	۸/۸۶	۲/۵۳	۸/۸۶	۱۱/۳۹	۴۵/۵۶	۵۴/۴۳	۱۰۰	۰/۸۳
پایه چهارم	۹	۴	۶	۳	۵	۶	۴	۳۷	۳۱	۶۸	۱/۱۹
درصد	۱۳/۲۳	۵/۸۸	۸/۸۲	۴/۴۱	۷/۳۵	۸/۸۲	۵/۸۸	۵۴/۴۱	۴۵/۵۸	۱۰۰	۱/۱۹
پایه پنجم	۲	۸	۴	۷	۶	۶	۹	۴۲	۴۰	۸۲	۱/۰۵
درصد	۲/۴۳	۹/۷۵	۴/۸۷	۸/۵۳	۷/۳۱	۷/۳۱	۱۰/۹۷	۵۱/۲۱	۴۸/۷۸	۱۰۰	۱/۰۵
پایه ششم	۷	۴	۵	۶	۴	۸	۱۱	۴۵	۵۱	۹۶	۰/۸۴
درصد	۷/۲۹	۴/۱۶	۵/۲۰	۶/۲۵	۴/۱۶	۸/۳۳	۱۱/۴۵	۴۶/۸۷	۵۳/۱۲	۱۰۰	۰/۸۴
مجموع	۲۸	۲۵	۱۹	۲۷	۲۵	۲۹	۳۹	۱۹۲	۱۹۲	۳۸۴	۱/۰۰
درصد	۷/۲۹	۶/۵۱	۴/۹۴	۷/۰۳	۶/۵۱	۷/۵۵	۱۰/۱۵	۵۰/۰۰	۵۰/۰۰	۱۰۰	۱/۰۰

سؤال چهارم: محتوای کتاب خوانداری (متن، پرسش‌ها و تصاویر) پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های هوش اخلاقی درگیر می‌سازد؟ با توجه به نتیجه حاصل از تعیین مجموع میزان ضرایب درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی (خوانداری دوم: ۰/۶۹، خوانداری سوم: ۰/۷۵، خوانداری چهارم: ۰/۸۱، خوانداری پنجم: ۰/۹۰ و خوانداری ششم: ۰/۹۳) می‌بینیم که ضریب درگیری

هر پنج کتاب عددی بزرگتر از ۰/۵ است و نشان‌دهنده این است که بیش از ۲۵ درصد واحدهای تحلیل این کتاب‌ها به مؤلفه‌های هوش اخلاقی پرداخته‌اند. بنابراین ضریب درگیری کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی از لحاظ پرداختن به هوش اخلاقی به صورت نیمه‌فعال می‌باشد و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند و در بین کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی، کتاب خواننداری ششم بیشترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده است. همچنین از مجموع ۳۰۳۲ واحد مورد تحلیل از محتوای (متن، پرسش‌ها و تصاویر)، ۱۳۷۵ واحد تحلیل مشمول مؤلفه‌های هوش اخلاقی می‌گردند که این تعداد از مؤلفه‌های هوش اخلاقی برابر ۴۵/۳۴ درصد کل محتوای کتب مذکور می‌باشد و از هفت مؤلفه هوش اخلاقی که مورد بررسی قرار گرفت، مؤلفه احترام با ۸/۴۸ درصد فراوانی، بیشترین درصد فراوانی و مؤلفه وجدان با ۵/۲۴ درصد فراوانی، کمترین درصد فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۴: فراوانی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در محتوای کتب خواننداری دوره ابتدایی

مؤلفه‌ها	مسدلی	وجدان	خوب‌بین‌داری	احترام	مهربانی	بزدباری	انصاف	واحدهای مرتبط	واحدهای غیرمرتبط	واحدهای تحلیل	ضریب درگیری (ISE)
پایه دوم	۲۹	۱۸	۳۴	۳۳	۳۸	۲۱	۲۶	۱۹۹	۲۸۷	۴۸۶	۰/۶۹
درصد	۶/۰۷	۳/۷۷	۷/۱۲	۶/۹۱	۷/۹۶	۴/۴۰	۵/۴۵	۴۱/۷۱	۶۰/۱۶	۱۰۰	۰/۶۹
پایه سوم	۳۲	۲۹	۲۰	۴۵	۴۰	۳۰	۳۶	۲۳۲	۳۰۸	۵۴۰	۰/۷۵
درصد	۶/۰۲	۵/۴۶	۳/۷۶	۸/۴۷	۷/۵۳	۵/۶۴	۶/۷۷	۴۱/۹۹	۵۸/۰۰	۱۰۰	۰/۷۵
پایه چهارم	۴۷	۱۹	۳۵	۴۰	۴۵	۳۹	۴۳	۲۶۸	۳۲۹	۵۹۷	۰/۸۱
درصد	۷/۷۴	۳/۱۳	۵/۷۶	۶/۵۸	۷/۴۱	۶/۴۲	۷/۰۸	۴۵/۷۹	۵۴/۲۰	۱۰۰	۰/۸۱
پایه پنجم	۴۰	۴۹	۴۴	۵۵	۵۰	۴۸	۴۰	۳۲۶	۳۶۰	۶۸۶	۰/۹۰
درصد	۵/۸۳	۷/۱۴	۶/۴۱	۸/۰۱	۷/۲۸	۶/۹۹	۵/۸۳	۴۷/۵۲	۵۲/۴۷	۱۰۰	۰/۹۰
پایه ششم	۴۶	۴۴	۶۱	۵۵	۳۸	۵۳	۵۳	۳۵۰	۳۷۳	۷۲۳	۰/۹۳
درصد	۶/۳۶	۶/۰۸	۸/۴۳	۷/۶۰	۵/۲۵	۷/۳۳	۷/۳۳	۴۸/۴۰	۵۱/۵۹	۱۰۰	۰/۹۳
مجموع	۱۹۴	۱۵۹	۱۹۴	۲۲۸	۲۱۱	۱۹۱	۱۹۸	۱۳۷۵	۱۶۵۷	۳۰۳۲	۰/۸۲
درصد	۶/۳۹	۵/۲۴	۶/۳۹	۷/۵۱	۶/۹۵	۶/۲۹	۶/۵۳	۴۵/۳۴	۵۴/۶۵	۱۰۰	۰/۸۲

بحث و نتیجه‌گیری

هوش اخلاقی به‌عنوان یکی از روش‌های مهم به منظور توانمندسازی دانش‌آموزان برای حل مسائل و مشکلات زندگی و دستیابی به جامعه بانشاط و سالم می‌تواند بر رفتارهای اخلاقی کودکان و دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، به رشد آنها کمک کند و یادگیری در مدرسه را بهبود بخشد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان دوره ابتدایی مسائل اخلاقی را با استفاده از شعر، داستان و

تصاویر بهتر می‌آموزند، کتاب‌های درسی به ویژه کتاب‌های خوانداری، فارسی و ادبیات با استفاده از این قابلیت می‌توانند به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بپردازند. از این رو پژوهش حاضر به بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا در کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی پرداخته است. براساس یافته‌های به دست آمده از جدول شماره (۱) می‌توان نتیجه گرفت که ضریب درگیری دانش-آموزان با متن کتب خوانداری دوره ابتدایی به صورت نیمه‌فعال می‌باشد. در این میان کتاب خوانداری ششم بیشترین ضریب درگیری و کتاب خوانداری دوم کمترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. از این رو متن کتاب‌های یادشده از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های هوش اخلاقی در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند و در زمینه داشتن سیر توالی و عرضه مطالب مرتبط با هوش اخلاقی روند افزایشی داشته و از نظم ویژه‌ای پیروی می‌کنند. به صورتی که مفاهیم مرتبط با هوش اخلاقی همگام با افزایش پایه تحصیلی از عمق و توسعه بیشتری برخوردار می‌شوند. در این زمینه یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش لئیک و کیل (۲۰۱۳) همسوست؛ زیرا به باور آنها رشد اخلاقی یک فرایند در حال پیشرفت در زندگی افراد می‌باشد که با پیشرفت افراد و گذشت زمان افزایش می‌یابد.

افزون بر این، نتایج حاصل از تحلیل پرسش‌ها در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که ضریب درگیری دانش‌آموزان با پرسش‌های کتب خوانداری دوره ابتدایی از پایه دوم تا چهارم سیر صعودی داشته، اما پرسش‌های پایه پنجم و ششم نوعی سیر نزولی را طی کرده‌اند. به صورتی که کتاب خوانداری چهارم بیشترین ضریب درگیری و کتاب خوانداری ششم کمترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. از این رو پرسش‌های کتب مورد نظر در زمینه داشتن سیر توالی و عرضه مطالب مرتبط با هوش اخلاقی از نظم ویژه‌ای پیروی نکرده و از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی به صورت نیمه‌فعال بوده و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. همچنین براساس نتایج به دست آمده از جدول شماره (۳) می‌توان دریافت که ضریب درگیری دانش‌آموزان با تصاویر کتب خوانداری دوره ابتدایی از نظر میزان پرداختن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی به صورت فعال بوده و در سطح مطلوبی قرار دارند، اما باید در نظر داشت که ضریب درگیری تصاویر روند افزایشی نداشته و در زمینه داشتن سیر توالی و عرضه مطالب مرتبط با هوش اخلاقی از نظم ویژه‌ای پیروی نمی‌کنند؛ زیرا از میان کتاب‌های مورد بررسی، کتاب خوانداری چهارم بیشترین ضریب درگیری و کتاب خوانداری کمترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. در این راستا یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش حسنی (۱۳۹۳) و بحرانی (۱۳۸۲) همسو می‌باشد؛ زیرا به باور آنها روال مشخصی در ارائه مفاهیم ارزشی در کتاب‌های دوره ابتدایی وجود ندارد و بررسی تاریخی روند برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران نشان داده است که از

گذشته‌های دور این نظم منطقی و روان‌شناختی آنچنان مدنظر برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی نبوده است.

براساس یافته‌های جدول شماره (۴) می‌توان نتیجه گرفت که ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتب خوانداری دوره ابتدایی از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های هوش اخلاقی به صورت نیمه‌فعال بوده و در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارند. همچنین با مشاهده ضریب درگیری‌های به دست آمده می‌توان گفت ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتاب‌های خوانداری دوره ابتدایی روند افزایشی داشته است. به صورتی که کتاب خوانداری ششم بیشترین ضریب درگیری و کتاب خوانداری دوم کمترین ضریب درگیری را به خود اختصاص داده‌اند. از این رو می‌توان گفت که محتوای کتاب‌های مورد پژوهش در زمینه داشتن سیر توالی و عرضه مطالب مرتبط با هوش اخلاقی از نظم ویژه‌ای پیروی می‌کنند و مفاهیم مرتبط با هوش اخلاقی در این کتاب‌ها همگام با افزایش پایه تحصیلی از عمق و توسعه بیشتری برخوردار می‌شوند. در این راستا یافته‌های پژوهش حاضر با نتیجه پژوهش عابدینی بلترک (۱۳۹۸)، یادگاری و همکاران (۱۳۹۸)، حسنی و وجدانی (۱۳۹۵)، افکاری (۱۳۹۳) و حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) همسو نمی‌باشد؛ زیرا به باور آنها علی‌رغم تأکیدهای بسیار بر لزوم ایجاد شرایط برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش، در عمل برای استفاده از راهبرد مناسب در زمینه تربیت اخلاقی و ایجاد تناسب بین اهداف، محتوا، روش‌ها و ابزار اقدامات لازم صورت پذیرفته است و در کتب درسی به مسئله مهمی چون تربیت اخلاقی به‌طور جدی و علمی پرداخته نشده است.

افزون بر مطالب یادشده، باید در نظر داشت که میزان توجه متن، پرسش‌ها، تصاویر و محتوا (مجموع متن، پرسش‌ها و تصاویر) کتب خوانداری به مؤلفه‌های هوش اخلاقی به یک میزان نمی‌باشد؛ به‌صورتی که در متن کتاب‌های خوانداری، مؤلفه احترام بیشترین و مؤلفه وجدان کمترین فراوانی، در پرسش‌ها مؤلفه احترام بیشترین و مؤلفه همدلی کمترین فراوانی، در تصاویر مؤلفه انصاف بیشترین و مؤلفه خویش‌داری کمترین فراوانی و در محتوا مؤلفه‌های احترام و مهربانی بیشترین و مؤلفه‌های همدلی، وجدان، خویش‌داری، بردباری و انصاف کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. در این راستا یافته‌های پژوهش حاضر با نتیجه پژوهش آتشک و همکاران (۱۳۹۱) و رستمی (۱۳۹۰) همسو است؛ زیرا آنها نیز معتقدند که در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بیشترین توجه به مؤلفه‌های مهربانی و ادب و کمترین میزان توجه به مؤلفه انصاف بوده است. از سوی دیگر، نتیجه پژوهش حاضر با یافته‌های بوربا (۱۳۹۰) همسو نیست؛ زیرا به باور او اساس هوش اخلاقی را سه مؤلفه همدلی، وجدان و خویش‌داری تشکیل می‌دهد، در صورتی که در کتاب‌های خوانداری به این سه مؤلفه کمتر از دیگر مؤلفه‌ها توجه شده است.

از این رو مشخص می‌شود که در کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی در حد مطلوب و به صورت فعال به مؤلفه‌های هوش اخلاقی پرداخته نشده است و با آگاهی از اهمیت هوش اخلاقی مشخص می‌شود که ضرورت پرداختن به آن در جهان امروزی دوچندان می‌باشد؛ زیرا در سال‌های اخیر بسیاری از برنامه‌های درسی مدارس جهان پرداختن به هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن را محور اساسی برنامه‌های درسی مدارس خود قرار داده و می‌کوشند با پرداختن به هوش اخلاقی زمینه‌های لازم برای تحقق آن و ایجاد شرایط خوب و رضایت‌بخش همراه با کامیابی را در فراگیران ایجاد نمایند؛ زیرا برنامه درسی مدارس نقش مهمی در ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان داشته و می‌توانند بستر مناسب و مقدمات لازم جهت توسعه رفتارهای اخلاقی را فراهم کنند.

حال با در نظر گرفتن جنبه‌های مفید و کاربردی هوش اخلاقی و با توجه به متمرکز بودن نظام آموزش و پرورش کشورمان و همچنین توجه به وضعیت اخلاقی جامعه، داشتن نوعی رویکرد به هوش اخلاقی در برنامه درسی مدارس برای نظام آموزشی ما لازم و ضروری می‌باشد تا بتواند مفاهیم اخلاقی را بسط و گسترش دهد. اگرچه برنامه‌های درسی موجود آن‌چنان که باید به این موضوع توجه نکرده‌اند، به‌کارگیری این رویکرد در مدارس نیازمند پیوند مؤلفه‌های مورد نظر حول محور مفاهیمی است که از ظرفیت و توانایی لازم برای لحاظ کردن آنها برخوردار باشد. توجه به این ارزش‌های بنیادین مانند، احترام، خویشتن‌داری، بردباری و انصاف می‌تواند یک چهارچوب نظری ایجاد کرده و تأیید کند که بخش بزرگی از این ارزش‌ها رسالت آموزش و پرورش می‌باشد تا ضمن آگاهی به افراد در مدارس، توان آن‌ها را برای ساختن جامعه‌ای بهتر فراهم کند. بنابراین داشتن برنامه‌ای درسی که رویکرد و الگویی از هوش اخلاقی را در دستور کار قرار دهد؛ امری لازم جهت تقویت هوش اخلاقی فراگیران است که باید در آن هدف، روش، محتوا و هرآنچه که نامناسب است حذف شده و موارد مناسب جایگزین شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر بازنگری کتاب‌های درسی در زمینه پرداختن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی ضرورتی انکارناپذیر می‌باشد و از آنجا که کودکان امروز کارگزاران آینده می‌باشند و هوش اخلاقی یکی از مسائل اساسی در حوزه تعلیم و تربیت می‌باشد، لازم است جامعه آموزشی از نقش خود در قبال هدایت نسل جدید برای حل مشکلات اخلاقی جهان امروز و فردا آگاه گردد. بنابراین در فرایند جهانی‌شدن برنامه‌های درسی مدارس باید به هوش اخلاقی کودکان و نوجوانان توجه نمایند و با فراهم کردن زمینه‌های لازم این مهم را تحقق بخشند. از این رو نظام آموزشی باید با آشنا کردن دانش‌آموزان با هوش اخلاقی و تأثیر آن در زندگی، آنها را افرادی اخلاقی تربیت نماید؛ زیرا آموزش و پرورش ظرفیت لازم به منظور اجرای برنامه هوش اخلاقی در راستای فراهم کردن شرایط و ملزومات مورد اشاره را داشته و روشن است که چنین

نظامی برای موفقیت نیازمند به‌روزرسانی خواهد بود که این مهم همت بیشتری را از سوی برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی و عالمان و عاملان آموزشی می‌طلبد.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، به مؤلفان کتب درسی توصیه می‌شود در متن کتب خواننداری دوره ابتدایی به مؤلفه‌های وجدان و خویشتن‌داری، در پرسش‌ها به مؤلفه‌های همدلی و بردباری و در بخش تصاویر نیز به مؤلفه خویشتن‌داری بیشتر پرداخته شود.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی براساس الگوی مشخصی در زمینه هوش اخلاقی تدوین نشده‌اند. بنابراین به مؤلفان و برنامه‌ریزان کتاب‌های درسی توصیه می‌شود که ساختار کتاب‌های درسی خواننداری را با استناد به الگوهای نوین هوش اخلاقی از جمله الگوی هوش اخلاقی بوربا سازمان‌دهی نمایند. همچنین می‌توان به کمک آموزش‌های ضمن خدمت اهمیت توجه به مفاهیم مرتبط با هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن را برای معلمان تشریح کرد تا در فرصت‌ها و مناسبت‌های گوناگون برای دانش‌آموزان موضوع هوش اخلاقی را تبیین نمایند. افزون بر موارد یادشده، به پژوهشگران توصیه می‌شود که به تدوین یک برنامه درسی در راستای آموزش هوش اخلاقی در مدارس بپردازند و محتوای دیگر کتاب‌های درسی را از دیدگاه الگوی هوش اخلاقی بوربا ارزیابی نمایند. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به کمبود پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بررسی هوش اخلاقی در کتاب‌های درسی اشاره نمود و از آنجا که در این پژوهش به بررسی کتاب‌های خواننداری دوره ابتدایی پرداخته شد این امکان وجود دارد که تعمیم یافته‌ها به دیگر کتاب‌ها با محدودیت مواجه شود.

فهرست منابع

- Abedini Belterk, M. (2019). The study of the position of moral education in elementary school textbooks; A content analysis study. *Journal of Islamic Education*, 28 (48): 187-171. (Text in Persian).
- Afkari, F. (2014). *Critique of Ethical Education Approaches in Elementary School Read in textbooks, write, Quran, gifts of heaven, social education, and curriculum pattern design*. Ph.D. Thesis. Tehran: Allameh Tabatabai University. (Text in Persian).
- Altan, M.Z. (2017). Moral intelligence for more diverse and democratic world. *Journal of Education Studies*, 7 (3): 197-209.
- Amirteimoury, M.H., Zare, M., Sarikhani, R. and Salari, M. (2014). An Investigation on the Conformity Degree of the Second Grade of Elementary School's Science and Experimental Book with Creativity Components and High Levels of Bloom's Cognitive Domain. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 3 (3): 161-186. (Text in Persian).
- Arif, A.H., Din, M. and Saleem, Z. (2019). Exploring gender differences in moral intelligence and its effects on the learning outcomes of second year college students. *Journal of Global Regional Review*, 5 (3): 360-366.



- Atashk, M., Toofan, M. and Ahmadi, A. (2012). Quantitative Content Analyze of Approved Ethical Purposes in Primary Education. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 7 (4): 1-10 (Text in Persian).
- Attaran, M. (2003). Comparison of two approaches in religious education with emphasis on the element of ethics. *Proceedings of the Conference on the Pathology of Religious Education in Education*. (Text in Persian).
- Bahrani, M. (2018). Content analysis of elementary school textbooks in terms of teaching moral, social and religious values. *Second International Conference on Psychology, Counseling, Education*. (Text in Persian).
- Borba, M. (2005). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. The University of Michigan.
- Borba, M. (2018). Nine Competencies for Teaching Empathy. *Journal of Educational Leadership*, 76 (2): 22-28.
- Borba, M. (2011). *Cultivation of moral intelligence*. Translated by Firoozeh Kavousi. Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Delbari, S.H., Fallah, V. and Saffarian Hamedani, S. (2015). The effect of components of moral intelligence based on the approach of Islamic education mediated by social capital on students' self-awareness. *Journal of Social Psychology*, 8 (56): 11 -1. (Text in Persian).
- Doranjafi Shirazi, M., AliAkbari, M. and Alipour, A. (2014). The effectiveness of storytelling on the components of moral intelligence of preschool girls in Isfahan. *Journal of Social Cognition*, 3 (6): 33-43. (Text in Persian).
- Gini, G., Pozzoli, T. and Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Journal of Aggressive behavior*, 40 (1): 56-68.
- Giordmaina, J. and Zammit, L. (2019). Shaping the identity of the new Maltese through ethics education in Maltese Schools. *Journal of Education Sciences*, 9 (4): 253.
- Golmohammadian, M., Farhabaksh, K. and smaili, M. (2013). Study the effectiveness of moral, cultural and spiritual intelligence on marital satisfaction. *Journal of Family Counselling and Psychotherapy*, 3 (2): 233-209.
- Gotek, G.L. (1398). *Philosophical schools and educational opinions*. Translation: Mohammad Jafar Paksoresht, Tehran: Samat Publications. (Text in Persian).
- Haghighat, Sh. and Mazidi, M. (2008). Study and evaluation of the philosophical background and educational methods of four approaches to contemporary moral education. *Journal of Religious Thought*, 8 (26): 134-105. (Text in Persian).
- Hakimzade, R., Malekipoor A. and Maemarhor, J. (2014). Evaluation factors affecting the establishment and strengthening of moral values (case study: secondary school teachers in Dehloran). *Journal of Quarterly Ethics*, 2 (37): 82-107. (Text in Persian).
- Hassani, M. (2014). A study of the evolution of the moral education curriculum in Iran with emphasis on the general course. *Journal of Curriculum Studies*. 9 (33): 57-92. (Text in Persian).
- Hassani, M. and Vajdani, F. (2016). A Study and Critique of the Model of Moral Education in Elementary School Quran Teaching Books. *Journal of Islamic Education*, 4 (2): 137-161. (Text in Persian).
- Hayatbakhsh, S., Ansar Foumani, Gh. and Hejazi, M. (2020). The effectiveness of moral intelligence training on academic ethics and academic self-efficacy of

- 10th grade female students in public schools. *Journal of Educational Psychology*, 16 (56): 156-131. (Text in Persian).
- Javadinejad, A., Haidir, A., Naderi, F., Bakhtiarpour, S. and Hafezi, F. (2018). The effectiveness of moral intelligence training on psychological well-being of high school students. *Journal of Bioethics*, 7 (29): 54-62. (Text in Persian).
- Jennifer, B. (2020). Fostering Moral Understanding, Moral Inquiry & Moral Habits through Philosophy in Schools: A Deweyian Analysis of Australia's «Ethical Understanding» Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1): 84-100
- Kahrizeh, M., Rezaian Faraji, H. and ZandiPour, T. (2018). The effect of storytelling on moral intelligence and its components in first grade elementary school female students. *Journal of Child Mental Health*, 5 (2): 92-81. (Text in Persian).
- Khaleghi, N. and Chenari, M. (2015). The relationship of ethical intelligence with Altruism. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 10 (4): 4-55. (Text in Persian).
- Lennick, D. and Kiel, F. (2013). *Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success in turbulent times*. New York: Prentice Hal.
- Lotfabadi, H. (2005). Critique of the theories of moral development of Piaget, Kohlberg and Bandura and presenting a new model for research on the moral development of Iranian students. *Journal of Educational Innovation*, 4 (11): 110-79. (Text in Persian).
- Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Journal of Ethics and Education*, 15(1): 77-97
- Moshfeghi, M. and Latifi, Z. (2019). The effectiveness of the educational package, cultivating life skills based on Islamic principles with an active method on the moral intelligence of female students. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 4 (1): 162-145. (Text in Persian).
- Narvaez, D. (2013). The future of research in moral development and education. *Journal of Moral Education*, 42(1): 1-11.
- Rezapour Mirsaleh, Y. and Shahedi, S. (2017). The effectiveness of moral intelligence training through storytelling on improving moods and learning behaviors of female elementary school students. *Journal of Applied Psychology*, 11 (3): 194-175. (Text in Persian).
- Rezapour Mirsaleh, Y., Kheradmand, T. and Shahedi, S. (2017). The effectiveness of moral intelligence training on social performance and behavioral problems. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 12 (4): 62-51. (Text in Persian).
- Romey, Wiliyam. (1968). *Inquiry techniquis for teaching Science*. London: Prenticehall
- Rostami, S.H. (2011). *Content Analysis of the Book of Heavenly Gifts of the Elementary School from the Perspective of Universal Ethical Components*. Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, South Tehran Branch. (Text in Persian).
- Sajjadi, S.M. (2000). Ethical and value education. *Journal of Philosophical Theological Research*, 3: 165-142. (Text in Persian).
- Saleh, K. (2018). Moral Intelligence and its Role in Formulating Children Characters. *Journal of Education and Science Publications*, 7: 301-313.
- Shamshiri, B. (2020). *Moral Education Theoretical Foundations and Curriculum*. Shiraz: Reflection of Culture. (Text in Persian).
- Shannon, A., Bowena, Ch., Flora, H.B., Yi-Ru, R. Ch. and Claudia, A. (2016). Ethics as a precursor to organization–public relationships: Building trust before and during the OPR model. *Journal of Cogent Social Sciences*, 2 (1): 23-37.

- Shokoohi, G.H. (2011). *Principles and principles of education*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (Text in Persian).
- Tanner, C. and Christen, M. (2014). *Moral intelligence A framework for understanding moral competences*. Springer International Publishing.
- Tom., AR. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Addison-Wesley Longman.
- Yadegari, M., Salehi, S. and Sajjadih N.S. (2019). Presentation of data foundation theory to explain the current processes of moral education in high schools in Tehran. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 4 (2): 137-125. (Text in Persian).



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

رویکرد کلاس درس معکوس: نرم افزارهای نوظهور، کارکردها و موانع

اسماعیل جعفری*¹، عیسی قلینزاده²، عباس احمدی³

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۱	هدف این پژوهش، بررسی نقش نرم افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس و در محیط یادگیری است. رویکرد مورد استفاده در این پژوهش، رویکرد کیفی و روش مطالعه تحلیل مضمون بوده است. از این رو، در این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و ابزار مصاحبه نیمه ساختار یافته با تعداد ۱۳ نفر از صاحب نظران و مدرسان مدارس و مربیان مؤسسات آموزشی که در مطالعه شرکت کرده بودند، مصاحبه صورت گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که نرم افزارهای تقویت و تسهیل کننده تعاملات آموزشی در قالب پنج دسته نرم افزارهای تقویت کننده ارتباطی، نرم افزارهای تعاملی گرافیکی، نرم افزارهای تسهیل کننده صوتی-تصویری، نرم افزارهای اطلاعاتی متنی-دیجیتالی و نرم افزارهای ارزشیابی آموزشی می توانند در کلاس درس معکوس به کار گرفته شوند؛ همچنین، بر اساس نتایج تحقیق، فواید کاربست این نرم افزارها را می توان در دو دسته کارکردهای آموزشی نرم افزارهای نوظهور (توسعه مهارت‌ها و اطلاعات فردی، ایجاد محیط جذاب و متنوع در یادگیری و مدیریت محتوا) و کارکردهای تعاملی نرم افزارهای نوظهور (مشارکت و تعامل همکارانه و شبکه سازی) قرار داد. همچنین موانع موجود برای کاربست نرم افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس را می توان در دو دسته موانع فنی نرم افزارهای نوظهور (هزینه های مالی، محدودیت های زیرساختی و عوامل تکنولوژیکی) و موانع انسانی نرم افزارهای نوظهور (مقاومت کاربران) قرار داد. با وجود همه این عوامل، می توان گفت که نرم افزارهای نوظهور و پیامدهای آن فرصتی برای برجسته سازی نقش کلاس درس معکوس در یادگیری و آموزش است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۱۵	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
نرم افزارهای آموزشی، کلاس درس معکوس، یادگیری	



۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

مقدمه

فناوری، علم و تغییرات مداوم در آموزش تأثیر دارند. تغییرات مداوم در سیستم، اهمیت استفاده از فناوری در همه جنبه‌های آموزش را نشان می‌دهد. بدون شک، سیستم آموزشی باید نسبت به تغییرات مربوط به فناوری حساس باشد؛ و این تغییرات باید در سیستم گنجانده شوند (سزر^۱، ۲۰۱۷). تغییرات مربوط به فناوری منجر به ظهور نرم‌افزارهای نوین در حوزه آموزشی می‌شود. این تغییرات در حوزه فناوری، موجب تحول و دگرگونی روش‌های آموزشی می‌شود. از منظر محیط کلاس درس، برخی از فرصت‌های ارائه‌شده توسط فناوری، مانند فرصت تکرار و جلب توجه می‌تواند با جذابیت بیشتر در محیط کلاس درس همراه باشد. تجزیه و تحلیل دقیق و استفاده از فناوری می‌تواند به‌طور قابل ملاحظه‌ای در ایجاد کارآمدی و جذابیت محیط کلاس کمک کند (سمن و گاینس^۲، ۲۰۱۳). از سوی دیگر، حوزه فناوری آموزشی بر بهبود یادگیری و عملکرد متمرکز است. هنگام بررسی این موضوع از منظر آموزشی، ادغام یادگیری با فناوری در حال توسعه، موضوع بسیاری از مطالعات بوده است (هوی و بلیگنست^۳، ۲۰۰۹؛ کایای و اوسلول^۴، ۲۰۱۱). در واقع، تلفیق فناوری با آموزش، می‌تواند محیط یادگیری، شرایط، منابع و عناصر دیگری را تحت تأثیر قرار دهد که در توسعه یادگیرنده مؤثر هستند.

استفاده کارآمد و مؤثر از فناوری، نقش مهمی در ارائه پاسخ به این سؤال دارد که یادگیرندگان باید چه چیزی بدانند و چه کاری انجام دهند؛ و در پایان یک موضوع یا دوره آموزشی در چه موقعیتی قرار بگیرند (سزر، ۲۰۱۷). در دهه‌های اخیر لزوم تجدیدنظر در روش‌های یک‌سویه تدریس و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی از سوی سیستم‌های آموزشی، احساس شده و کاربرد این روش‌ها و فناوری‌ها در علوم مختلف گسترش یافته است. در چنین وضعیتی می‌توان از آموزش‌های ترکیبی به منظور تدریس و یادگیری استفاده کرد. تا جایی که آرا و محمود^۵ (۲۰۲۱) استفاده از یادگیری ترکیبی را در دوران حاضر و نیز پس از کرونا در آموزش یک ضرورت می‌دانند و بیان می‌کنند که می‌توان از پتانسیل‌های گسترده یادگیری ترکیبی استفاده کرد. یکی از روش‌های نوین آموزشی در یادگیری ترکیبی، استفاده از کلاس درس معکوس در راستای آموزش و یادگیری است که از فناوری برای انتقال سخنرانی به خارج از کلاس استفاده می‌کند (پالاتادکا و پالاتادکا^۶، ۲۰۲۰).

1. Sezer
2. Seaman and Gaines
3. Howie & Blignaut
4. Kaya & Usluel
5. Ara & Mahmud
6. Pallathadka & Pallathadka

علاقه به استفاده از این رویکرد در کلاس درس در رشته‌های مختلف علوم پزشکی، فناوری، مهندسی و ریاضی در حال افزایش است (پرستی^۱، ۲۰۱۶). این تغییر رویکرد در آموزش با پیشرفت فناوری‌های آموزشی، از جمله پخش ویدیو، محیط‌های مجازی، برنامه‌های اینترنتی رایگان، ودکست‌ها و پورتال‌های آموزش الکترونیکی تسهیل می‌شود و سطح یادگیرندگان با استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه فناوری آموزشی افزایش و بازخوردهای سازنده دریافت می‌شود (پتریلو^۲، ۲۰۱۶). با این حال، از آنجا که در بیشتر نقاط کشور، آموزش به شیوه سنتی ادامه دارد و معلمان نیز از رویکرد معلم محور پیروی می‌کنند و عموماً به نظریه‌ها، به خاطر سپردن و بازنویسی اولویت می‌دهند، بنابراین، کلاس درس معکوس مانند استفاده از فناوری در هر گوشه از زندگی یک کار چالش برانگیز برای معلمان و یادگیرندگان است. همچنین با توجه به شرایط بحرانی ناشی از ویروس کرونا و توسعه کلاس‌های ترکیبی و معکوس در دوران پسا کرونا (مورگاتروی^۳، ۲۰۲۱)، کلاس درس معکوس می‌تواند روش‌های جدید تدریس را برای تغییر الگوی مرسوم آموزش در کلاس درس ادغام کند و باعث شود یادگیرندگان فعالیت‌های چالش برانگیزی روبرو شوند.

از سوی دیگر، مطالعات پیشین بر روی کلاس درس معکوس نشان می‌دهد که کلاس درس معکوس اگرچه می‌تواند زمان معلم، کلاس و یادگیرنده را به حداقل برساند (پالاتاداکا و پالاتاداکا، ۲۰۲۰) اما با موانع و چالش‌هایی همراه است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که مشکلات مربوط به استفاده از این فناوری‌ها و روش‌ها شامل عدم آمادگی یادگیرندگان در کلاس درس (روتلار و کاین^۴، ۲۰۱۶)، بی‌انگیزگی یادگیرندگان (میلمن^۵، ۲۰۱۲)، عدم استفاده از مواد صحیح (رامار، هال و دانخال^۶، ۲۰۱۵) و مشکلات فنی (سی و کونری^۷، ۲۰۱۴) است.

در این راستا، پالاتاداکا و پالاتاداکا (۲۰۲۰) در پژوهشی که بر روی چالش‌ها و فرصت‌های کلاس درس معکوس انجام دادند، نشان دادند که چالش‌ها در زمینه کلاس درس معکوس شامل عدم تطابق با الگوی سنتی تدریس، نداشتن دانش فناورانه، نداشتن آمادگی قبلی دانش‌آموزان و تهیه محتواست. همچنین نتایج پژوهش آکچایر و آکچایر^۸ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که بیشتر چالش‌ها مانند نداشتن آمادگی کافی یادگیرندگان پیش از کلاس، مربوط به فعالیت‌های خارج از کلاس درس است. لو^۹ (۲۰۱۸) بیان می‌کند که منابع انسانی و فنی برای حمایت از اجرای کلاس درس

-
1. Presti
 2. Petrillo
 3. Murgatroyd
 4. Rotellar & Cain
 5. Milman
 6. Ramar, Hale & Dankbar
 7. See & Conry
 8. Akçayır & Akçayır
 9. Lo

معکوس لازم است و استفاده از فناوری‌های آموزشی ممکن است منجر به تغییرات قابل توجه و غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس معکوس شوند.

خان و ابراهیم^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که رویکرد کلاس درس معکوس در کلاس، تفاوت آماری معناداری را در خودکارآمدی یادگیرندگان ایجاد کرده است. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که یادگیرندگان قاطعانه استفاده از استراتژی آموزشی کلاس درس معکوس را در مقایسه با رویکرد سنتی ترجیح دادند؛ زیرا این کار باعث همکاری و فعالیت‌های عملی در طول کلاس می‌شد. مک‌گریس و همکاران (۲۰۱۷) نشان می‌دهند که توسعه کلاس درس معکوس باید از یک فرایند طراحی پیروی کند و انتخاب فناوری نیز بخش کوچکی از این امر است.

بر همین اساس در مطالعه حاضر، افزون بر معرفی نرم‌افزارهای نوین در حوزه کلاس درس معکوس، به بررسی کارکردها و موانع مرتبط با این رویکرد نیز پرداخته شده است؛ تا ضمن آگاهی و شناخت نسبت به نرم‌افزارهای نوظهور این حوزه، کارکردها، چالش‌ها و موانع مرتبط با این نرم‌افزارها نیز ارائه شود. از این روی، پرسش‌های مهم پژوهش به صورت زیر مطرح شدند:

۱) چه نرم‌افزارهایی می‌توانند انجام فعالیت‌های کلاس درس معکوس را تسهیل نمایند؟

۲) کارکردهای نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس کدام‌اند؟

۳) موانع استفاده از این نرم‌افزارها در کلاس درس معکوس کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس روش تحقیق کیفی طراحی شده است. چنین تحقیقاتی معمولاً شامل کدگذاری سیستماتیک داده‌ها هستند (بلاندفورد^۲، ۲۰۱۳). در این رویکرد ضمن آن که به موقعیت‌ها، شرایط و نیازهای افراد پژوهش پاسخ داده می‌شود، تلاش می‌شود تا تحلیلی مبتنی بر بافت، زمینه و وضعیت ارائه شود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر را افراد متخصص در حوزه نرم‌افزارهای آموزشی و روش‌های تدریس تشکیل دادند. شرکت‌کنندگان در پژوهش با توجه به معیارهایی چون داشتن سمت تدریس در مدارس، استفاده از نرم‌افزارهای اطلاعاتی و ارتباطی برای کلاس درس، دوره‌ها و یا فعالیت‌های سمیناری و کارگاهی انتخاب شدند. در این راستا، ۵ نفر از افراد شرکت‌کننده در پژوهش صاحب‌نظران دانشگاهی بودند که سابقه تألیف و فعالیت‌های پژوهشی قابل توجه،

1. Khan & Ibrahim

2. Blandford



سوابق مدیریتی و اجرایی در حوزه نرم‌افزارهای آموزشی و سابقه تدریس در حوزه آموزش عالی را داشتند. ۸ نفر از شرکت‌کنندگان در فرایند پژوهش نیز معلمان مدارس دولتی و خصوصی بودند که یا سابقه تدریس بالایی داشتند و یا کلاس درس معکوس را (بیشتر در مدارس خصوصی) اجرا کرده بودند. بدین منظور مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند و معیار اشباع نظری انتخاب شدند؛ بدین گونه که مصاحبه‌ها تا جایی پیش رفت که محقق به اشباع نظری رسید. از این رو با توجه به اشباع نظری، ۱۳ نفر از صاحب نظران و مدرسان مدارس و مؤسسات آموزشی در این پژوهش شرکت داده شدند (جدول ۱).

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه تدریس	زمان مصاحبه	کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه تدریس	زمان مصاحبه
۱	زن	۷	۱۷	۸	مرد	۶	۲۷
۲	مرد	۴	۲۳	۹	مرد	۸	۳۵
۳	زن	۱۳	۳۹	۱۰	زن	۱۱	۴۲
۴	مرد	۱۹	۴۵	۱۱	مرد	۲۶	۳۰
۵	مرد	۱۰	۱۹	۱۲	زن	۹	۳۶
۶	مرد	۱۲	۳۲	۱۳	زن	۱۱	۲۸
۷	زن	۶	۲۶				

شیوه اجرا

از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عنوان یک روش پژوهشی برای بررسی دیدگاه صاحب نظران و مدرسان در مورد مسائل کلاس درس معکوس در محیط مدارس استفاده شد. برای اطمینان از داده‌ها مصاحبه‌های به صورت دیجیتال و با استفاده از ضبط صوت صورت گرفت. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۳۰ دقیقه بود. در این ارتباط پژوهشگر برای انجام مصاحبه ابتدا فرم مصاحبه را برای هر یک از صاحب نظران ارسال و رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کرد. این کار برای این بود که مصاحبه‌شونده‌ها به اهمیت موضوع پی ببرند و با آمادگی به پرسش‌ها پاسخ دهند. زمان و مکان مصاحبه‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان تعیین شد. سپس محققان شرکت‌کنندگان را در یک مصاحبه، یک به یک به بحث در مورد مسائل مربوط به پرسش پژوهش یا با پرسیدن سؤالات باز تشویق کردند. در قسمت اول مصاحبه، سؤالات مقدماتی در رابطه با نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس از شرکت‌کنندگان پرسیده شد. پس از آن در مورد زمینه عمومی کارکردهای این نوع از نرم‌افزارها در محیط کلاس درس معکوس پرسیده شد و در ادامه، نظر شرکت‌کنندگان در مورد موانع و چالش‌های نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس مورد بحث قرار گرفت.

شیوه تحلیل داده‌ها

داده‌های به دست آمده در طی مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. بدین منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پس از گردآوری، مصاحبه‌ها را پیاده و چندین بار مورد مطالعه قرار داد. سپس به برچسب گذاری هر یک از جملات یا اصطلاحات متن پیاده سازی شده پرداخت و فرایند کدگذاری را شروع کرد. در ادامه، محقق به طرح مضامین اصلی پرداخت. برای این کار ابتدا کدهای مشابه و تکراری و نزدیک به هم را در یک دسته قرار داد و سپس به طرف یک عنوان برای آن پرداخت. سپس مضامین اصلی که شبیه به هم هستند در یک طبقه قرار گرفتند و به صورت یک سازه کلی تر با عنوان مضمون سازمان دهنده نام گذاری شدند؛ و در آخر تمامی مضامین سازمان دهنده را با عنوان مضمون فراگیر که هدف اصلی پژوهش نیز می باشد نام گذاری کردند.

همچنین، به منظور تعیین روایی داده‌های کیفی از روش چک کردن اعضا و پایایی بین کدگذاران استفاده شده است. در این راستا به منظور روایی از روش تحلیل منطقی و قضاوت ذهنی صاحب نظران استفاده شد و مقوله‌های استخراج شده، مورد تأیید آنان قرار گرفت. از سوی دیگر، به منظور پایایی به غیر از محقق از فرد دیگری خواسته شد تا کدگذاری داده‌ها را انجام دهد (بررسی همکار). مقایسه نتایج به دست آمده، نشان داد، میزان همخوانی بین دو کدگذار بالای ۸۰ است که نشان دهنده پایایی قابل قبول برای پژوهش حاضر بود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش نتایج پژوهش درباره نظر شرکت کنندگان در مورد نرم افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس در محیط یادگیری مورد بحث قرار گرفته است. برای این منظور در ابتدا به این سؤال پرداخته شد که نرم افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس کدام اند. پس از آن در مورد زمینه عمومی کارکردهای این نوع از نرم افزارهای نوظهور در محیط کلاس درس معکوس پرسیده شد و در ادامه، نظر شرکت کنندگان در مورد موانع و چالش‌های نرم افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس مورد بحث قرار گرفت. نتایج حاصل از مصاحبه با شرکت کنندگان در ادامه بیان شده است.

(۱) چه نرم افزارهایی می توانند انجام فعالیت‌های کلاس درس معکوس را تسهیل نمایند.



جدول ۲: نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز (مفاهیم)	شواهد گفتاری
نرم‌افزارهای تقویت‌کننده ارتباطی		نرم‌افزار زوم ^۱	نرم‌افزارهایی مثل نرم‌افزار زوم، اسکایپ و ویدیو کنفرانس‌ها که در آن به‌طور هم‌زمان چندین نفر می‌توانند به گفت‌وگو پرداخته و با یکدیگر در یک محیط آنلاین به مباحثه بپردازند. (م ۱)
		اسکایپ ^۲	می‌توان از نرم‌افزارهایی مثل تلگرام و واتس‌آپ که در آن گنجینه‌ای از فعالیت‌ها و مواد آموزشی را در خود جای دهند استفاده کرد. نتیجه فعالیت‌ها و پروژه‌ها می‌تواند در این شبکه‌ها به اشتراک گذاشته شود. (م ۱۳)
		ویدئو کنفرانس ^۳	
نرم‌افزارهای تعاملی گرافیکی		بازی‌های آموزشی ^۴	یادگیرندگان می‌توانند ویدئوها و یا گیم‌های آموزشی و دیگر یادگیری‌ها را خلاصه کرده و گزارش آن را به کلاس درس آورده و ارائه کنند. (م ۲)
		اینفوگرافیک ^۵	نرم‌افزار اینفوگرافیک در این حوزه می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، چون بر روی جذب و درگیر کردن یادگیرندگان تمرکز دارد. (م ۶)
		ای آر ^۶ وی آر ^۷	نرم‌افزارهای دیگری که در حوزه کلاس درس معکوس می‌تواند به کار رود این است که از طریق نرم‌افزارهای جدید «ای آر» و «وی آر» آنچه را در محیط خانه مطالعه کرده‌اند به‌صورت عملی و واقعی در کلاس تجربه و آزمایش کنند. (م ۱۰)
نرم‌افزارهای تقویت و تسهیل‌کننده تعاملات آموزشی		آوداسیتی ^۸	نرم‌افزارهایی مثل آوداسیتی که به راحتی می‌توانند انواع صدا را با انواع فرمت‌ها ضبط، ویرایش و در واقع ترکیب کنند و می‌تواند در طراحی یادگیری معکوس برای مدرسان خیلی کاربرد داشته باشد. (۱)
		تخته تعاملی ^۹	در کلاس درس می‌توان از تصاویر و ویدیوهای پویا برای ارتقای محتوای پرزنتیشن استفاده کرد. در واقع بیشتر فاز بحث و تعمیق و تبادل نظر است و چیزی که در این باره به ذهن می‌رسد تخته تعاملی است، چون می‌توانیم به کمک آن هم سبک کلاس درس را تغییر دهیم و هم دروس را ذخیره کنیم و از آن استفاده کنیم. (م ۲)

1. Zoom
2. Skype
3. Videoconferencing
4. Learning Games
5. Infographic
6. Augmented reality (AR)
7. Virtual Reality (VR)
8. Audacity
9. Interactive Whiteboard

	یادگیرندگان می‌توانند فایل‌های تولید شده و محتوای تولیدی در کلاس درس معکوس را از طریق این برنامه ویرایش و در اختیار دیگران قرار دهند. (م ۳)	آی کلاد ^۱
	در فضای ال ام اس مجموعه انجمن‌های مباحثه و گفت‌وگو شکل می‌گیرد که مدرس می‌تواند در آنجا مسئله‌ای را مطرح کند. (م ۱۲)	ال ام اس ^۲
نرم‌افزارهای اطلاعاتی مبتنی-دیجیتال	وبلاگ‌ها فضای خاصی را فراهم کرده‌اند که یادگیرنده‌ها می‌توانند خلاصه یادگیری‌هایشان را در این فضا قرار دهند. (م ۱۰)	وبلاگ‌ها
	ویکی‌ها به یادگیرندگان این اجازه را می‌دهند که بدون دانش خاصی، اقدام به ایجاد صفحات اینترنتی بکنند و آنچه را که یاد گرفته‌اند در صفحات اینترنتی قرار دهند. (م ۸)	ویکی‌ها
	ایمیل‌ها هم می‌توانند خیلی در این راه مثمر ثمر باشند در واقع ایمیل‌ها هم می‌توانند یک پل ارتباطی به ارسال محتوا برای یادگیرندگان از طریق مدرس باشند. (م ۱)	ایمیل
نرم‌افزارهای ارزشیابی آموزشی	در نرم‌افزار کاهوت که اینجا مدرس خودش می‌آید سؤال طراحی می‌کند، یعنی امکان بازی کردن فراهم می‌کند و فقط هم تصویر و پرسش و پاسخ دارد و این‌جوری است که امکان ارزشیابی سریع را فراهم می‌کند. (م ۶)	کاهوت ^۳
	یکی از نرم‌افزارهایی که می‌تواند در میان یادگیرندگان حس رقابت و جذابیت و در عین حال همکاری و گفت‌وگو را به‌وجود بیاورد به نظرم پیر گریت است که در آن می‌توانید به فرد مورد نظر خود امتیاز دهید. (م ۶)	پیرگریت
	نرم‌افزاری هست به اسم نیر پد که مدرس می‌تواند یک سؤال طراحی کند و همه هم‌زمان می‌توانند آن را ببینند. به مدرسان اجازه می‌دهد تا محتوای را در دستگاه‌های یادگیرندگان خود مدیریت کنند. (م ۱۲)	نیر پد ^۴

پیشرفت در نرم‌افزارهای دیجیتال و نوظهور به‌طور چشمگیری متون و ابزارهای موجود برای تدریس و یادگیری در کلاس درس معکوس را تغییر داده است. این پیشرفت‌های فناورانه و تنوع و گستردگی این نرم‌افزارها سبب شده است تا به طرق مختلف بتوان از این نرم‌افزارها استفاده کرد. همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کنند از طریق نرم‌افزارهای واتساپ، تلگرام و دیگر نرم‌افزارهای ارتباطی می‌توانیم زمینه بحث و تبادل را در کلاس درس معکوس فراهم کنیم. از سوی دیگر، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر روی نرم‌افزارهای تعاملی گرافیکی است که باعث جذابیت مباحث تدریسی در کلاس درس می‌شوند. تصاویر متحرک (گرافیکی) که در

1. iCloud
2. Learning Management System (LMS)
3. Kahoot
4. Nearpod



نرم‌افزارهای نوظهور مانند واقعیت مجازی، واقعیت افزوده و دیگر نرم‌افزارهای نوظهور رشد و توسعه یافته‌اند، اصالت و واقعیت را به زمینه یادگیری می‌افزایند تا فرایندی را تجسم کنند یا نحوه کار چیزی را ببینند. با استفاده از پیام‌های دیداری و شنیداری، یادگیرندگان می‌توانند اطلاعات را سریع‌تر پردازش کنند که به نوبه خود به پرورش یادگیرندگان در زمینه مطالب کمک می‌کند. آموزش پیشرفته نرم‌افزارهای نوین و استفاده از نرم‌افزارهای صوتی و تصویری، ممکن است به ایجاد یک محیط پیشرفته بینجامد که به رشد و توسعه یادگیرندگان کمک کند. همچنین استفاده و درک مناسب از ابزارهای فناورانه صوتی و تصویری ممکن است منجر به توسعه محیط‌های یادگیری موفقیت‌آمیز در کلاس درس معکوس شود که فراتر از محدودیت‌های موجود در این کلاس‌ها هستند. همچنین، مدت‌هاست که طراحان آموزشی و روان‌شناسان آموزشی به ضرورت تسهیل درک در یادگیری متنی دیجیتال پی برده‌اند. طراحان آموزشی پیشنهاد می‌کنند برای اینکه پردازش فراگیران نسبت به فعالیت‌های متنی دیجیتال تسریع و تسهیل شود، لازم است انواع فعالیت‌های آموزشی به‌عنوان مکمل به فعالیت‌های متنی اضافه شوند که ساختار ذهنی و شناختی آنان را تحریک می‌کند. در این ارتباط مصاحبه‌شوندگان نیز بیان می‌کنند که با استفاده از ابزارهای پیشرفته فناورانه مانند وبلاگ‌ها و ویکی‌ها، یادگیرندگان را می‌توان تحریک و تشویق کرد تا دانش ضمنی خود را ثبت و ویرایش کنند. در واقع صدها ابزار آموزش دیجیتالی با هدف ارائه بهتر به دانش‌آموزان، بهبود کارایی فرایندهای مدارس، تشویق همکاری و تسهیل ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان ایجاد شده است که می‌توانند در کلاس‌های معکوس فرایند یادگیری را تسهیل و تقویت کنند.

۲) کارکردهای نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس کدام‌اند؟

جدول ۳: کارکردهای نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز (مفاهیم)	شواهد گفتاری
کارکردهای آموزشی نرم‌افزارهای نوظهور	توسعه مهارت‌ها و اطلاعات فردی	توسعه مهارت‌های فردی	در واقع یکی از هزاران استفاده از نرم‌افزارهای کلاس معکوس این است که یادگیرندگان در پایان، مهارت‌های اجتماعی‌شان بهبود پیدا می‌کند. (م ۱)
		تقویت مهارت‌های کلامی (مباحثه و مناظره)	نرم‌افزارهای نوظهور در واقع یک شبکه مجازی درون کلاسی است و یادگیرندگان می‌توانند در فضای مجازی کلاس سؤالاتی را با هم دیگر در میان بگذارند و در مورد جواب‌های ممکن به بحث و تبادل نظر بپردازند. (م ۱)
		شبیه‌سازی واقعیت‌ها	دانش‌آموزان مقدار زیادی از تجزیه و تحلیل‌های شبیه‌سازی شده را می‌آموزند؛ این عمل به‌ویژه هنگامی که با تجزیه و تحلیل‌های واقعی

یادگیری در محیط جذاب و متنوع	استفاده از منابع اینترنتی به روز	تلفیق می‌شوند دانش‌آموزان را جذب خود می‌کنند. (۱۲)
	اینفوگرافیک کردن مطالب	استفاده از منابع متعدد برای جذابیت کلاس توصیه‌ای حتمی است. معلمانی که با داده‌های جدید اینترنتی، دانشجو را از نوترین مباحث آگاه می‌سازند، کلاس خویش را جذاب می‌کنند. (۳)
مدیریت محتوا	تجزیه و ترکیب و غنی‌سازی محتوا	استفاده از مطالب اینفوگرافیک توسط مدرس در فعالیتهای یادگیری در کلاس درس معکوس بسیار کاربردی، مفید و جذاب است. (م ۱۰)
	طبقه‌بندی محتوا؛ دسترسی جامع به محتوا	یکی از کاربردهای عمده این است که می‌توانند محتوا را به صورت مختلف با یکدیگر ترکیب کرده تا اثربخشی آن بیشتر و به یادگیری عمق بخشد. (م ۳)
مشارکت و تعامل همکارانه	ارتقای مهارت‌های تیم‌یاری توسعه فعالیت‌های گروهی و همیارانه	طبقه‌بندی محتوا در زمان انتقال محتوا توسط مدرس و نیز بازخورد یادگیرندگان نسبت به فعالیتهای یاد گرفته شده می‌تواند بسیار کاربردی و مفید باشد. چون این امکان است که مطالب هم به صورت خلاصه و هم کامل باشند (۱۰).
	توسعه مهارت‌های تعامل بین فردی	در نرم‌افزارهایی مثل تخته تعاملی، یادگیرندگان می‌توانند تیم تشکیل داده و به صورت تیمی به فعالیت بپردازند و نتیجه‌گیری کنند. (م ۲)
کارکردهای تعاملی نرم‌افزارهای نوظهور	توسعه مهارت‌های تعامل بین فردی	یکی از حالت‌هایی که باید در کلاس معکوس در نظر گرفته شود این است که فعالیت‌های همیارانه در آن تدارک دیده شود و در این راستا نرم‌افزار کاهوت برای تعیین فعالیت‌های گروهی و تیمی بسیار راحت است. (م ۶)
	تبادل نظر و به اشتراک‌گذاری دیدگاه	نمونه فعالیت بر مبنای فناوری در کلاس معکوس زمانی است که با یادگیرندگان در حالت ساخت یک پل بر مبنای سازه‌های ماکارونی بودیم که وسط کلاس با مهندسين این حوزه ارتباط تصویری برقرار کردیم و کسانی را به صورت آنلاین به عنوان مهمان دعوت کرده و جلسه را در قالب یک ویدیو ضبط کردیم. (م ۸)
شبکه‌سازی	توسعه مهارت‌های شبکه‌سازی به اشتراک‌گذاری اطلاعات	یکی از کارکردهای این نرم‌افزارها این است که امکان پاسخگویی را فراهم کرده‌اند و یادگیرندگان می‌توانند روی پاسخ‌های یکدیگر کامنت بگذارند. (م ۲)
	توسعه مهارت‌های شبکه‌سازی به اشتراک‌گذاری اطلاعات	این نرم‌افزارها می‌توانند زمانی که یادگیرندگان در خارج از محیط مدرسه هستند و نیاز به همکاری دارند، یک شبکه به منظور ارتباط ایجاد کنند (م ۱۲)
		در نرم‌افزار نرپد یک حالت مثل شبکه‌سازی بین کامپیوترها برقرار می‌شود و همه می‌توانند نکات خودشان را به صورت جمعی و یا انفرادی به اشتراک بگذارند و آن را ببینند (م ۱۳)

در پاسخ به این سؤال که نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس چه کاربردی می‌توانند داشته باشند، بسیاری از شرکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که بایستی توجه شود که از این ابزارها به چه منظوری می‌توان استفاده کرد. از نظر آنها ترکیب و ارزیابی میزان کارکرد هر یک

از این نرم‌افزارها در میزان استفاده از آن مهم است. برخی از شرکت‌کنندگان اعتقاد داشتند که این نرم‌افزارها می‌توانند زمینه بحث و تبادل نظر را فراهم کرده و ضمن بهبود مهارت‌های اجتماعی، به رشد و توسعه فردی افراد کمک می‌کند. از سوی دیگر، نرم‌افزارهایی مانند واقعیت افزوده، واقعیت مجازی و تصاویر گرافیکی و متحرک، از طریق شبیه‌سازی و استفاده از منابع اینترنتی به‌روز، افزون بر جذابیت محیط یادگیری، تنوع در روش‌های یادگیری را نیز فراهم می‌کنند و یادگیری را غنی می‌کنند. افزون بر این، این نوع از نرم‌افزارها، تفکر و تلاش لازم برای گرد هم آوردن همه عناصر و ترکیب محتوای به اشتراک گذاشته شده با استفاده از نرم‌افزارهای خاص و نیز مستند کردن تجربیات را فراهم می‌کند و به‌عنوان پشتیبان می‌توانند منابع عظیمی از داده‌ها را در خود جای دهند و زمینه کاوش سریع درباره موضوعات مختلف را فراهم کنند و در نتیجه به مدیریت و طبقه‌بندی محتوای پردازنده. همه این عوامل در قالب یک بستر آموزشی می‌توانند رخ دهند که ارتباطات و انتقال اطلاعات را تسهیل و تقویت کنند. فراتر از آن، برخی از این نرم‌افزارها امکان برقراری ارتباط سریع، همکارانه و مؤثر را فراهم می‌کند. در واقع زمینه به اشتراک‌گذاری تجربیات را در قالب یک تیم فراهم می‌کند و از این‌رو، همه افراد دخیل در فرایند یادگیری را درگیر می‌کند و یک بستر تعاملی در قالب این نوع از نرم‌افزارها شکل می‌گیرد که این بستر تعاملی به شکل‌گیری یک روابط شبکه‌ای کمک می‌کند؛ بنابراین، می‌توان گفت که نرم‌افزارهای جدید دیجیتالی با توجه به کاربردشان، می‌توانند نقشی اساسی در موفقیت کلاس درس معکوس داشته باشند. کاربرد این نرم‌افزارها، از ظرفیت‌های حمایتی و درگیرکردن یادگیرندگان گرفته تا درک دقیق از طریق تجزیه و تحلیل یادگیری و ارزیابی مجموعه این کاربردها را شکل می‌دهد. این امر به مدرسان این فرصت را می‌دهد تا بتوانند استراتژی‌های یادگیری در کلاس درس معکوس را افزایش دهند.

۳) موانع استفاده از این نرم‌افزارها در کلاس درس معکوس کدام‌اند؟

جدول ۳: موانع استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور در حوزه کلاس درس معکوس

مضمین اصلی	مضمین فرعی	کدهای باز (مفاهیم)	شواهد گفتاری
تجرباتی تربیتی نرم‌افزارهای تربیتی	تربیتی مالی	کمبود منابع مالی	از آنجا که تخته تعاملی یک شیء فیزیکی است و کلاس‌ها باید مجهز به این سیستم شوند یکی از مباحث بحث کمبود بودجه است. (م ۲)
		تخصیص نامناسب بودجه	یکی از موارد دیگر که می‌توانیم به آن پردازیم بحث هزینه‌های مالی هست و طراحی این نوع بازی‌ها و نرم‌افزارها هزینه‌های زیادی می‌خواهد. (م ۴)

به‌صورت عام موانعی چون نبود دسترسی همه فراگیران به

محدودیت‌های زیرساختی	ضعف زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مشکلات احراز هویت کاربران	نرم افزارهای لازم، یک مانع دیگر است؛ در واقع، به صورت کلی در بیشتر مدارس به لحاظ سخت‌افزاری مشکلات وجود دارد. (م ۱۱)
	عامل دیگر، کمبود زمان به منظور تولید فایل‌های ویدیویی و چندرسانه‌ای زمان بر است و این امکان وجود دارد که مدرسان برای تولید مواد مورد نیاز آموزش‌های قبل از کلاس با کمبود وقت مواجه شوند. (م ۱۲)	یک مشکل عمده در کلاس معکوس این است که شما اگر یک آزمون برای یادگیرندگان انجام دهید و آنها در محیط خانه باشند، مطمئن نیستید که خودشان آن را انجام داده‌اند. (م ۱۲)
	دسترسی محدود کاربران محدودیت استفاده هم‌زمان کاربران ارزیابی ضعیف عملکرد کاربران	پیش‌فرض اصلی استفاده از همه این موارد این هست که همه یادگیرنده‌ها به سخت‌افزارهایی که بتوان بر مبنای آنها از این نرم‌افزارها استفاده کرد دسترسی داشته باشند. (م ۷)
	اینکه ما در طراحی بازی‌ها ضعف داریم، خودش یک مانع است؛ یعنی هم بسترسازی نشده و هم ما تخصص کافی نداریم (م ۴)	این که کل افراد یک کلاس نمی‌توانند به صورت هم‌زمان از تخته تعاملی در کلاس استفاده کنند را می‌توان به عنوان یک مانع در راه استفاده از این نرم‌افزار به حساب آورد. (م ۷)
عوامل تکنولوژیکی	انحصاری بودن دانش و تکنولوژی	یکی از معایب فناوری کلاس معکوس بحث ارزیابی هست؛ یعنی یک دانش آموز ممکن است فعالیتی را انجام دهد و ارزیابی آن فعالیت به وسیله نرم‌افزارهای در دسترس فراهم نباشد. (م ۸)
	برخی از نرم‌افزارها می‌توانند بسیار وقت‌گیر باشند و هم وقت کلاس را بگیرند و هم وقت یادگیرنده را در خانه و بدین ترتیب عملاً وقتی برای دیگر فعالیت‌ها نمی‌ماند. (م ۶)	اینکه ما در طراحی بازی‌ها ضعف داریم، خودش یک مانع است؛ یعنی هم بسترسازی نشده و هم ما تخصص کافی نداریم (م ۴)
مقاومت کاربران	مقاومت فردی کاربران نبود زبان مشترک بین کاربران پیچیدگی کار با نرم‌افزارها شناخت کم از نرم‌افزارهای نوین	برخی از نرم‌افزارها می‌توانند بسیار وقت‌گیر باشند و هم وقت کلاس را بگیرند و هم وقت یادگیرنده را در خانه و بدین ترتیب عملاً وقتی برای دیگر فعالیت‌ها نمی‌ماند. (م ۶)
	یک یادگیرنده ممکن است درک اینکه به خاطر انجام فعالیت‌هایش، نمره پایین یا بالا را کسب کرده است نداشته باشد. لذا باید ابتدا یادگیرنده را توجیه و سپس این ابهام را برطرف کنیم. (م ۱۳)	موانع این نوع نرم‌افزار هم می‌تواند نبود یک زبان مشترک و احیاناً اینکه مدرسان نتوانند در داخل شبکه منظور و مفهوم خود را با یک زبان بین‌المللی برسانند. (م ۱)
	مقاومت‌هایی همیشه از سوی مدرسان نسبت به نرم‌افزارها وجود دارد. در واقع آنها دچار نوعی انحراف یا سردرگمی می‌شوند. (م ۸)	مقاومت‌هایی همیشه از سوی مدرسان نسبت به نرم‌افزارها وجود دارد. در واقع آنها دچار نوعی انحراف یا سردرگمی می‌شوند. (م ۸)
	یکی از مزایای نرم‌افزارهای نوین جدید بودن آنهاست، اما همین مزایا و نداشتن دانش نسبت به آن نرم‌افزار باعث می‌شود که یک نوع مقاومت در برابر استفاده از آنها شکل بگیرد. (م ۱۱)	یکی از مزایای نرم‌افزارهای نوین جدید بودن آنهاست، اما همین مزایا و نداشتن دانش نسبت به آن نرم‌افزار باعث می‌شود که یک نوع مقاومت در برابر استفاده از آنها شکل بگیرد. (م ۱۱)

استفاده و کاربرد نرم‌افزارهای نوظهور همواره به گونه‌ای بوده است که با موانعی متعددی در اجرا مواجه هستند. همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کنند، مسئله دسترسی به سخت‌افزارها و نرم‌افزارها، ناآگاهی و مقاومت و هزینه‌های زیاد نرم‌افزارها، عمده موانع موجود بودند و در نتیجه، از ماهیت فراگیر نرم‌افزارهای نوین بهره‌برداری کامل صورت نمی‌گیرد. این محدودیت از سوی بسیاری از شرکت‌کنندگان در این پژوهش مورد بحث قرار گرفت که همان‌طور که گفته شد برای دسترسی به نرم‌افزارهای نوین در وهله اول هزینه‌های مالی سنگین و در وهله دوم نداشتن دسترسی همیشگی وجود دارد. از سوی دیگر، ناآگاهی و نداشتن شناخت و تسلط بر نرم‌افزارهای نوین و نیز عدم آموزش‌های کافی در این زمینه که از دلایل اصلی مقاومت کاربران به شمار می‌رود، از دیگر موانع موجود در استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس هستند. افزون بر این، اینکه آیا مدرسان و یادگیرندگان می‌توانند زمان کافی برای آماده‌سازی محتوا اختصاص دهند نیز از دیگر موانع این امر است. در واقع تعهد نسبت به زمان و افزایش حجم کار، از جمله موانع و چالش‌های گزارش شده توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش است. مشکلات دیگری که شرکت‌کنندگان تجربه کرده‌اند، شامل فلسفه و ذات سردرگم‌کنندگی نرم‌افزارهای نوین است که باعث می‌شود یادگیرندگان تمرکز خود را از دست بدهند. این طبیعت و فلسفه سردرگم‌کننده و حواس‌پرت نرم‌افزارهای نوین همواره عنصری است که باید در محیط‌های یادگیری هوشمند مورد توجه قرار گیرد. از سوی دیگر، بیشتر نرم‌افزارهای نوین در حوزه آموزش از طریق کشورهای توسعه‌یافته وارد چرخه آموزش می‌شوند و لذا بسیاری از شرکت‌کنندگان بیان می‌کنند که ما دانش کافی برای تولید چنین نرم‌افزارهایی را نداریم؛ چون معمولاً دانش تولیدی، انحصاری است و از سوی دیگر، بیشتر با نوعی پیچیدگی همراه هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه محیط‌های یادگیری ترکیبی به‌طور گسترده‌ای در محیط کلاس درس استفاده می‌شوند (آندوچار و همکاران^۱، ۲۰۲۰) و یکی از راه‌حل‌های عملی، استفاده از کلاس درس معکوس است. در این راستا، تحقیق حاضر به معرفی نرم‌افزارهای نوین در حوزه کلاس درس معکوس و نیز بررسی کارکردها و موانع مرتبط با این نرم‌افزارها پرداخته است. نتایج اشاره‌شده توسط شرکت‌کنندگان در این پژوهش نشان داد که نرم‌افزارها می‌توانند آموزش را در هر مکانی تسهیل و تقویت کنند و به یادگیری افراد کمک کنند (اونیما و همکاران^۲، ۲۰۲۰).

در چنین شرایطی با تلاش برای مهار کووید ۱۹ یا هرگونه شیوع در آینده، استفاده از فناوری آموزشی به‌عنوان تسهیل‌کننده و تقویت‌کننده یادگیری به واقعیت جدیدی برای مؤسسات آموزشی، مربیان و دانش‌آموزان تبدیل شده است. در این راستا، همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کنند، نرم‌افزارهای صوتی و تصویری در بهبود کیفیت فرایندهای یادگیری در کلاس درس معکوس مؤثر بوده و طراحی محتوا بر مبنای ابزارهای تکنولوژیکی و فناوریانه جدید می‌تواند بر مشکلات معمول مربوط به بی‌کیفیتی صدا و تصویر فائق آید. به‌گونه‌ای که شناخت‌گرایان معتقدند افزودن چندرسانه‌ای، از جمله صدا و تصویر، می‌تواند به بهبود و تقویت روند یادگیری یادگیرندگان کمک کند (میچلیچ^۱، ۲۰۰۲). از سوی دیگر، نتایج نشان می‌دهد که ابزارها و نرم‌افزارهای فناوریانه متنی دیجیتال، یک فرصت حساب‌شده به‌شمار می‌رود و برای کشف چگونگی تأمین نیازهای یادگیری گروه‌های مختلف یادگیرندگان در کلاس درس معکوس مناسب است. در واقع این ثروت از داده‌های متنی دیجیتال تولیدشده توسط یادگیرندگان، فرصتی را برای بررسی چگونگی تأثیر نرم‌افزارهای نوظهور در ثبت و به اشتراک‌گذاری متنی و نیز مطالعه الکترونیکی در کلاس درس معکوس برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. افزون بر این، نتایج نشان داد که به دلیل جدید بودن نرم‌افزارهای نوین و نقش آن در کلاس درس معکوس، نقش مدرس در پیشرفت موفقیت‌آمیز فرایند یادگیری ضروری است. اجرای مناسب این روش می‌تواند در دستیابی به سطوح بالاتری از انگیزه و تعامل و در نتیجه درک بهتر مدل‌های یادگیری از طریق نرم‌افزارهای نوین کمک کند. نتایج تحقیقات یلماز^۲ (۲۰۱۷) و هاو^۳ (۲۰۱۶) نیز در راستای نتایج تحقیق حاضر است که بیان می‌کند استفاده از فناوری‌های نوین می‌تواند تأثیر مثبتی بر رضایت و تعامل افراد داشته باشد. هرچند باید تحقیقات بیشتری درباره چگونگی تعامل و رضایت فراگیران و استفاده از فناوری‌های نوین صورت گیرد. به‌طور کلی، همان‌طور که تحقیقات بیان می‌کنند، طیف گسترده‌ای از ابزارها/پلتفرم‌های آموزشی آنلاین وجود دارند که فرایند آموزش را در کلاس درس به‌ویژه در شرایط خاص تسهیل می‌کنند (اونیما و همکاران، ۲۰۲۰).

همچنین به‌منظور آگاهی از کاربرد نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس، شرکت‌کنندگان ایده ادغام نرم‌افزارهای نوظهور با کلاس درس معکوس در فرایند یادگیری را مثبت ارزیابی کردند. در این راستا نتایج پژوهش بیانگر دو نوع کارکرد آموزشی و تعاملی نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس هستند. این امر با نتایج تحقیقات دسیوبان و همکاران^۴ (۲۰۱۸) هم‌راستا است که بیان می‌کند در دنیایی که فناوری ارتباطات به‌طور فزاینده‌ای

1. Michelich
2. Yilmaz
3. Hao
4. Dziuban et al



با نظام آموزشی ارتباط برقرار کرده است، به دلیل انعطاف‌پذیری، به ما امکان می‌دهد بسیاری از عملکردهای مثبت آموزشی را به حداکثر برسانیم. در این راستا مصاحبه‌شوندگان بیان کردند فناوری یک ابزار ضروری برای ارائه مشاوره‌های آموزشی است که می‌تواند برای دانش‌آموزان بسیار چالش‌برانگیز باشد، مخصوصاً زمانی که یادگیری با نرم‌افزارهای متحرک و جذاب همراه باشد. از سوی دیگر، هونگ و چن^۱ (۲۰۱۸) کارکرد تعاملی با محتوای چندرسانه‌ای را به‌عنوان یک عامل مهم در بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان در نظر می‌گیرد و بیان می‌کند که نرم‌افزارهای تعاملی به‌طور فزاینده‌ای در زمینه یادگیری دیجیتال برای افزایش تعامل پذیرفته شده‌اند. این ایده فرصت‌های همکاری و ارتباطات در محیط آموزش الکترونیکی را شکل می‌دهد و به مشارکت یادگیرندگان در روند یادگیری و افزایش عملکرد تحصیلی آنان کمک می‌کند. در این راستا، نتایج تحقیقات اوسوا و سولوژنکو^۲ (۲۰۱۵) با نتایج تحقیق حاضر همسوست و گویای این امر است که اگر از فناوری‌های نوین دیجیتالی در کلاس درس معکوس استفاده شود، این فناوری‌ها می‌توانند روند یادگیری در کلاس درس را عمیق‌تر و غنی‌تر کرده و باعث افزایش انگیزه و نیز مشارکت بیشتر فراگیران در امر یادگیری شوند.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که موانع استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور در قالب عوامل فنی و انسانی نمود پیدا می‌کند. این دو جنبه با نتایج تحقیقات اودورتی و همکاران^۳ (۲۰۱۸) و دیت داریل، وارراد و ویندل^۴ (۲۰۱۳) هم‌راستا است که بیان می‌کند مهارت‌های فنی و نگرش و باور افراد در مباحث مرتبط با پذیرش و استفاده از فناوری‌های نوظهور بسیار مهم است. به‌گونه‌ای که استدلال می‌کند بحث مقاومت در برابر تغییر در مورد فناوری یک امر رایج است و این مهم است که انگیزه‌های ذاتی آن را بپذیرند یا رد کنند. همچنین در بسیاری از موارد، فقدان زیرساخت‌ها و فناوری را می‌توان مانعی در برابر فناوری‌های نوظهور دانست که معمولاً در کشورهای با درآمد متوسط نمود دارد (بدیانگ و همکاران^۵، ۲۰۱۳). افزون بر این، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های (لکبالا^۶، ۲۰۱۶؛ بدیانگ و همکاران^۷، ۲۰۱۳؛ آتاردی و راجرز^۷، ۲۰۱۵) هم‌راستا است که بیان می‌کند بسیاری از این کشورها فاقد اصول دیجیتال و کیفیت پایین خدمات مانند دسترسی متناوب به اینترنت، اتصال ضعیف به اینترنت و دسترسی محدود به رایانه‌ها هستند.

-
1. Hung & Chen
 2. Evseeva & Solozhenko
 3. O'Doherty et al
 4. Petit dit Dariel, Wharrad & Windle
 5. Bediang et al
 6. Lakbala
 7. Attardi & Rogers

با وجود چالش‌ها و موانع مطرح‌شده، می‌توان گفت که با ادامه محبوبیت روزافزون این رویکرد، احتمالاً تحقیقات بیشتری نیز در آینده در ابعادی جدید انجام خواهد شد. بررسی‌ها نشان می‌دهند علاقه کمی از سوی مدارس و مؤسسات آموزشی برای استفاده از این روش در کلاس‌های درس وجود دارد، علت این امر می‌تواند عدم تسلط کاربران و ناآگاهی مؤسسات آموزشی از میزان تأثیرگذاری این روش با استفاده از نرم‌افزارهای نوین باشد. عامل دیگر، تخصیص نامناسب بودجه و ضعف سرمایه‌گذاری کلان در این حوزه است. با این‌همه، این یک واقعیت است که یادگیری معکوس بر مبنای نرم‌افزارهای نوین نه تنها نتایج علمی مثبت با خود به همراه دارد، بلکه برای کمک به یادگیرندگان به‌منظور یادگیری برای تمرین در طول کلاس است.

کلاس درس معکوس به ما کمک می‌کند تا الزامات استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور در آموزش و یادگیری معکوس را شناسایی و به سمت آن حرکت کنیم. در واقع کمک می‌کند تا راه‌حل بهتری برای یادگیری بهتر در مدارس و مؤسسات آموزشی شکل بگیرد. این عمل به ما می‌آموزد که همه چیز غیرقابل پیش‌بینی است و بحران کووید ۱۹ نیز گونه‌ای از آن است؛ لذا ما باید آماده کاربرد انواع نرم‌افزارها در کلاس درس به منظور افزایش رضایت و انگیزه یادگیرندگان باشیم. این نشان می‌دهد که اگر امروزه باید در مورد نرم‌افزارهای نوظهور بیاموزیم، به این دلیل است که پژوهشی در این ارتباط انجام نداده‌ایم و هیچ برنامه‌ای برای استفاده و کاربرد این نرم‌افزارها در کلاس‌های درس به‌کار نبرده‌ایم. از این‌رو، حرکت به سمت یادگیری ترکیبی و استفاده از نرم‌افزارهای نوظهور به خصوص در کلاس درس معکوس یک نیاز و خواسته کنونی است. چنین اقدامی مستلزم بررسی جنبه‌ها و زوایای مختلف نرم‌افزارهای آموزشی در کلاس درس معکوس است؛ بنابراین، محققان در مطالعه حاضر، نقش نرم‌افزارهای نوظهور آموزشی را در کلاس درس معکوس تجزیه و تحلیل کرده‌اند.

این پژوهش نشان داد که نرم‌افزارهای تقویت و تسهیل‌کننده تعاملات آموزشی در قالب پنج دسته نرم‌افزارهای تقویت‌کننده ارتباطی، نرم‌افزارهای تعاملی گرافیکی، نرم‌افزارهای تسهیل‌کننده صوتی-تصویری، نرم‌افزارهای اطلاعاتی متنی-دیجیتالی و نرم‌افزارهای ارزشیابی آموزشی می‌باشند که بسیار مفید و تأثیرگذارند. بر اساس نتایج تحقیق، کاربرد این نوع از نرم‌افزارها در دو دسته کارکردهای آموزشی نرم‌افزارهای نوظهور (توسعه مهارت‌ها و اطلاعات فردی، ایجاد محیط جذاب و متنوع در یادگیری و مدیریت محتوا) و کارکردهای تعاملی نرم‌افزارهای نوظهور (مشارکت و تعامل همکارانه و شبکه‌سازی) قرار می‌گیرد. همچنین موانع موجود به‌منظور ایفای نقش نرم‌افزارهای نوظهور در کلاس درس معکوس در دو دسته موانع فنی نرم‌افزارهای نوظهور (هزینه‌های مالی، محدودیت‌های زیرساختی و عوامل تکنولوژیکی) و موانع انسانی نرم‌افزارهای



نوظهور (مقاومت کاربران) قرار می‌گیرد. با این همه، می‌توان گفت که نرم‌افزارهای نوظهور و پیامدهای آن فرصتی برای برجسته‌سازی نقش کلاس درس معکوس در یادگیری است. این امر دانش و فرصت بیشتر تحقیق در زمینه اهمیت نرم‌افزارهای نوظهور آموزشی و به‌طور کلی فناوری اطلاعات را در کلاس درس معکوس نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج این مطالعه، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

- آماده‌سازی منابع الکترونیکی مختلف مورد نیاز برای استفاده از محیط کلاس درس معکوس یک کار بسیار دشوار برای معلمان است. از این منظر، انتظار می‌رود که حمایت و توزیع انواع مواد آموزشی به مدارس بتواند کاربرد و موفقیت این روش را افزایش دهد.
- اختصاص یک پروژه مشخص که منجر به داشتن یک رایانه یا تبلت برای هر دانش‌آموز شود. این وضعیت باید به فرصتی تبدیل شود تا بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارد و آگاهی شناختی و عاطفی ایجاد کند.
- اطلاعات باید در هر سطحی از طریق آموزش‌های ضمن خدمت در مورد اینکه محیط کلاس درس معکوس چیست و چگونه می‌توان از آن استفاده کرد به معلمان در هر سطحی داده شود. در عین حال، اطلاعات باید به معلمان در سطوح پیش از خدمت در دانشگاه فرهنگیان ارائه شود.
- آموزش معلمان و دانش‌آموزان به‌منظور کاربرد و ادغام کلاس درس معکوس و دیگر روش‌های آموزش از راه دور مبتنی بر فناوری بایستی در برنامه‌های درسی موجود گنجانده شود.
- آموزش دقیق از طریق برنامه‌های توسعه و پشتیبانی از فناوری اطلاعات در کلاس درس معکوس، همراه با تخصیص منابع مالی، مادی و انسانی یک امر ضروری برای پیشبرد برنامه‌های کلاس درس معکوس است.

فهرست منابع

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Andujar, A., Salaberri-Ramiro, M. S., & Cruz Martínez, M. S. (2020). Integrating flipped foreign language learning through mobile devices: Technology acceptance and flipped learning experience. *Sustainability*, 12(3), 1110.
- Ara, J. E., & Mahmud, R. (2021). Incorporation of Blended Learning Classroom after Corona-Pandemic in the Public Universities of Bangladesh: Potentials, Challenges and Probable Solutions. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 9(3), 9-22.

- Attardi, S. M., & Rogers, K. A. (2015). Design and implementation of an online systemic human anatomy course with laboratory. *Anatomical sciences education*, 8(1), 53-62.
- Bediang, G., Stoll, B., Geissbuhler, A., Klohn, A. M., Stuckelberger, A., Nko'o, S., & Chastonay, P. (2013). Computer literacy and E-learning perception in Cameroon: the case of Yaounde Faculty of Medicine and Biomedical Sciences. *BMC medical education*, 13(1), 1-8.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International journal of educational technology in Higher education*, 15(1), 1-16.
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Howie, S. J., & Blignaut, A. S. (2009). South Africa's readiness to integrate ICT into mathematics and science pedagogy in secondary schools. *Education and Information Technologies*, 14(4), 345.
- Hung, I. C., & Chen, N. S. (2018). Embodied interactive video lectures for improving learning comprehension and retention. *Computers & Education*, 117, 116-131.
- Kaya, G., & Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 48-67.
- Khan, M., & Ibrahim, M. (2017, March). Flipped classroom in technology courses-impact on personal efficacy and perception based on learning style preferences. *In 2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 135-142). IEEE.
- Lakbala, P. (2016). Barriers in implementing E-learning in Hormozgan University of Medical Sciences. *Global journal of health science*, 8(7), 83.
- Lo, C. K. (2018). Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 66(3), 793-811.
- Michelich, V. (2002). Streaming media to enhance teaching and improve learning. *The Technology Source*.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance learning*, 9(3), 85.
- Murgatroyd, S. (2021). Insight: A Cancelled Future. What's Next for Universities and Colleges?. *In Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 307-323). Springer, Singapore.
- O'Doherty, D., Dromey, M., Loughheed, J., Hannigan, A., Last, J., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC medical education*, 18(1), 1-11.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Pallathadka, H., & Pallathadka, K. (2020). Flipped classroom approach: opportunities and challenges. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 7(10).
- Petit dit Dariel, O., Wharrad, H., & Windle, R. (2013). Exploring the underlying factors influencing e-learning adoption in nurse education. *Journal of advanced nursing*, 69(6), 1289-1300.



- Petrillo, J. (2016). On flipping first-semester calculus: a case study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(4), 573-582.
- Presti, C. R. (2016). The flipped learning approach in nursing education: A literature review. *Journal of Nursing Education*, 55(5), 252-257.
- Ramar, K., Hale, C. W., & Dankbar, E. C. (2015). Innovative model of delivering quality improvement education for trainees—a pilot project. *Medical education online*, 20(1), 28764.
- Rotellar, C., & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American journal of pharmaceutical education*, 80(2).
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- See, S., & Conry, J. M. (2014). Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(4), 585-588.
- Sezer, B. (2017). The effectiveness of a technology-enhanced flipped science classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 55(4), 471-494.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.



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

مقایسه‌ی اثربخشی درمان فراشناختی و آموزش جرئت‌مندی بر نیمیخ روانی

دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی

خوشدوی ابراهیم زاده^۱، اسماعیل سلیمانی^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۳	این پژوهش با هدف مقایسه‌ی اثربخشی درمان فراشناختی و آموزش جرئت‌مندی بر نیمیخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی انجام پذیرفت. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه اول دولتی شهر ارومیه در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. ۶۰ دانش‌آموز از جامعه‌ی مورد نظر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۴۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) تقسیم شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی اضطراب کلاس زبان (۱۹۸۶) و مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (۱۹۹۵) استفاده شد و به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و ۲۳ SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد که هر دو درمان در بهبود افسردگی، استرس دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معناداری داشته‌اند. بر اساس نتایج توصیه می‌شود تا مشاوران و درمانگران از آموزش‌های فراشناختی و جرئت‌مندی در کنار دیگر روش‌های درمانی برای کاهش نیمیخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی استفاده کنند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
نیمیخ روانی، درمان فراشناختی، آموزش جرئت‌مندی، اضطراب یادگیری زبان خارجی.	

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.



۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

مقدمه

فراگیری زبان خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی به دلیل ایجاد فرصت‌های شغلی بهتر، افزایش رقابت اقتصادی در سطح بین‌المللی، بهبود ارتباطات جهانی و حفظ و مدیریت منافع سیاسی و امنیتی یک کشور به یک جزء ضروری جامعه امروزی تبدیل شده است (کبیکتینگ و نانود^۱، ۲۰۲۰). در چند دهه گذشته، تلاش برای یادگیری زبان خارجی در مؤسسات آموزش عالی در حال افزایش بوده و زبان‌هایی که به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود گسترده‌تر از همیشه است (ژالنیوسکین^۲، ۲۰۱۶). متغیرهای عاطفی نقشی اساسی در روند یادگیری زبان خارجی دارند. در طول دهه‌های گذشته، از جمله مؤلفه‌های عاطفی که در مطالعات روانشناختی مرتبط با یادگیری زبان خارجی جایگاه اصلی را به خود اختصاص داده، اضطراب زبان خارجی^۳ (FLA) است (جین، ژانگ و مکتتری^۴، ۲۰۲۰). به‌طور خاص، تصور می‌شود که این مؤلفه مانع اصلی یادگیری و فراگیری زبان باشد (آمنگوال^۵، ۲۰۱۸). این نوع اضطراب به‌عنوان اضطراب موقعیت خاص^۶ شناخته می‌شود و مجموعه‌ای متمایز از ادراکات، باورها، احساسات و رفتارهای مربوط با یادگیری زبان می‌باشد که ناشی از منحصر به فرد بودن فرایند یادگیری زبان است (هارویتز، هارویتز و کوپ^۷، ۱۹۸۶: به نقل از راسل^۸، ۲۰۲۰). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که اضطراب زبان خارجی نه تنها شیوع بالایی در بین دانش‌آموزان دارد (کروک^۹، ۲۰۱۸؛ لئو^{۱۰}، ۲۰۱۳) بلکه تأثیرات منفی گوناگونی بر جنبه‌های تحصیلی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و فردی زبان‌آموزان نیز دارد (ایللدی^{۱۱}، ۲۰۱۶).

دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب زبان خارجی با مشکلات و استرس‌های متعددی مواجه‌اند و نیمرخ روانی^{۱۲} که شامل سه اختلال افسردگی، اضطراب و استرس می‌باشد (بوژنگ، موسی، لیو، چو، لیم و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۵)، از شایع‌ترین اختلالات در بین این دانش‌آموزان به شمار می‌رود (کاستیلجو^{۱۴}، ۲۰۱۹). بسیاری از آنها از علائم افسردگی از جمله غم، اندوه، ناامیدی، خستگی و بی‌حالی، و همچنین کاهش تمرکز، افکار منفی، دلهره، بی‌قراری، نگرانی، تنش و استرس فراوان

1. Kabigting & Nanud
2. Jaleniauskiene
3. Foreign language anxiety
4. Jin, Zhang & MacIntyre
5. Amengual
6. situation-specific anxiety
7. Horwitz, Horwitz & Cope
8. Russell
9. Kruk
10. Luo
11. Elaldi
12. Psychological Profile
13. Bujang, Musa, Liu, Chew, Lim
14. Castillejo

رنج می‌برند (دواله و مکتتری^۱، ۲۰۱۴). پژوهش‌های صورت گرفته نشان دادند که بین این اختلالات و یادگیری زبان خارجی رابطه منفی معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش‌های ژنگ و چنگ^۲ (۲۰۱۸) و سوبکتای^۳ (۲۰۱۸) نشان داد که بین اضطراب و عملکرد دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان خارجی رابطه منفی معناداری وجود دارد و اضطراب منجر به کاهش نمرات و نهایتاً سبب نگرش منفی آنان نسبت به کلاس زبان خارجی می‌شود. همچنین خاجا، چان و استین^۴ (۲۰۱۷) با بررسی اضطراب زبان خارجی و استرس دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین این دو مؤلفه ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. در همین راستا، پیمان و صادقی (۲۰۱۱) نشان دادند که بین استرس و درک زبان خارجی ارتباط منفی معناداری وجود دارد. از سوی دیگر، اگرچه تأثیرات منفی افسردگی بر یادگیری دانش‌آموزان به وسیله بسیاری از پژوهشگران مورد تأیید قرار گرفته (خورشید، پارون، یوسف و چادوری، ۲۰۰۷)، ادبیات علمی در مورد فرایند یادگیری زبان خارجی تا حد زیادی بر اضطراب و استرس متمرکز شده است (سوین^۵، ۲۰۱۳). با این حال، اختلالات اضطرابی و افسردگی از مشکلات جدی سلامتی هستند که تعداد زیادی از کودکان و نوجوانان در سراسر جهان به ویژه در کشورهای در حال توسعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و عدم شناسایی و درمان آنها مشکلات قابل توجهی برای جوانان و نوجوانان در مدارس ایجاد می‌کند (الوتایی^۶، ۲۰۱۵).

راهکارهای مداخله‌ای متعددی در راستای درمان اختلالات اضطرابی و افسردگی براساس مدل‌های نظری شناختی توسعه یافته است. با وجود اثربخشی اغلب روش‌های شناخت درمانی در این اختلالات، هنوز کاستی‌هایی وجود دارد و به تبع آن مدل‌های نظری جایگزین چون درمان فراشناختی شکل گرفته است (تورسلوند، مک ایوی و اندرسون^۷، ۲۰۲۰). این مدل به منظور برطرف کردن خلأهای نظریه‌های شناختی^۸ شکل گرفته است (ولز^۹، ۲۰۰۲). درمان فراشناختی یک روش درمانی است که متمرکز بر تغییر باورهای فراشناختی است که باعث اضطراب، نشخوار فکری^{۱۰} و تثبیت توجه می‌شود (مالدر، موری و راکلیج^{۱۱}، ۲۰۱۷). درمان فراشناختی با هدف قرار دادن فرایندهای روان‌شناختی خاص که در کنترل فکر نقش دارند، بیماران را قادر می‌سازد تا خود را از

-
1. Dewaele & MacIntyre
 2. Zheng, Y., & Cheng
 3. Subekti
 4. Khawaja, Chan & Stein
 5. Swain
 6. Alotaibi
 7. Thorslund, McEvoy & Anderson
 8. Metacognitive Therapy (MCT)
 9. Wells
 10. Rumination
 11. Mulder, Murray & Rucklidge

نشخوار فکری و نگرانی رها کنند (کالسن، ریوز، هل و ولز^۱، ۲۰۲۰). این درمان از لحاظ نظری مبتنی بر مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی^۲ استوار است، که بیان می‌کند آسیب‌شناسی روانی در نتیجه سبک تفکر مداوم به نام سندرم توجه شناختی^۳ به وجود می‌آید (فائجه، ریوز، هل^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). سندرم توجه شناختی شامل استراتژی‌های مقابله‌ای ناکارآمد است که فرد به عنوان تلاشی برای مدیریت افکار و احساسات ناراحت‌کننده به کار می‌گیرد؛ که شامل نگرانی، تهدید‌یابی، اجتناب، نشخوار فکری، استراتژی‌های کنترل فکر و اطمینان‌جویی است (ولز، ۲۰۰۹). این مدل پیشنهاد می‌کند که افکار و احساسات منفی ماهیتی موقت دارند، با این حال، هنگامی که شخصی با سبک سندرم توجه شناختی به آنها پاسخ دهد، ممکن است باعث پریشانی روانی گسترده شود و ناخواسته تأثیر منفی را تشدید و طولانی کند (نورمن و مورینا^۵، ۲۰۱۸). مطالعات مختلفی درباره اثربخشی درمان فراشناختی بر روی اختلال‌های اضطرابی، افسردگی و اختلال‌های روانشناختی دیگر صورت گرفته است که همگی، اثربخشی این درمان را اثبات کرده است. در مطالعه‌ای تورسلوند^۶ و همکاران (۲۰۲۰) با بررسی تأثیر فراشناخت درمانی بر اختلالات افسردگی و اضطراب نوجوانان نشان داد که درمان فراشناختی از نظر کارایی و اثربخشی برای نوجوانان مبتلا به اختلالات اضطرابی و افسردگی امیدوارکننده است. هاسث، سولم، بیورنستاد^۷ و همکاران (۲۰۱۹) با بررسی تأثیر گروهی بر اختلال اضطراب فراگیر به این نتیجه رسیدند که درمان فراشناختی یک درمان اثربخش برای اختلال اضطراب فراگیر است و میزان بهبودی و اندازه اثر آن می‌تواند به همان اندازه رفتار درمانی شناختی باشد. نتایج فراتحلیل نورمن و مورینا (۲۰۱۸) نشان داد که درمان فراشناختی یک درمان مؤثر برای طیف وسیعی از اختلالات روان‌شناختی است و بیشترین اندازه اثر مربوط به اضطراب و افسردگی است. با این حال، در بررسی‌های صورت گرفته پژوهشی که به طور مستقیم به اثربخشی درمان فراشناختی بر نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب زبان خارجی پرداخته شده باشد، یافت نشد.

از سوی دیگر، پژوهش‌های متعددی وجود دارد که مشکلات بالینی خاص را به عدم ابراز وجود مرتبط می‌داند، همچنین پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که آموزش جرئت‌مندی^۸ (AT) می‌تواند علائم بالینی مختلف را بهبود بخشد (اسپید، گلدشتاین و گلدفريد^۹، ۲۰۱۸). آموزش جرئت‌مندی شکلی از رفتار درمانی است که برای کمک به افراد برای بیان صادقانه و قانونی

1. Callesen, Reeves, Heal & Wells
2. Self-Regulatory Executive Function (S-REF) model
3. cognitive attentional syndrome (CAS)
4. Faija, Reeves, Heal
5. Normann & Morina
6. Thorslund
7. Haseth, Solem, Baardsen
8. assertiveness training
9. Speed, Goldstein & Goldfried

دیدگاه‌ها، نیازها، تمایلات، افکار و عواطف شخصی بدون انکار یا نقض آزادی دیگران طراحی شده است. این برنامه آموزشی از انواع تکنیک‌های شناختی رفتاری استفاده می‌کند که هدف آنها کاهش هرگونه بازدارنده‌های مبتنی بر اضطراب و یادگیری مهارت‌های خاص است تا از این طریق افراد مهارت ابراز وجود را در ارتباط با دیگران بهبود بخشند و از حقوق خود دفاع کنند (عمورا، مگوایر، جونز و استونی^۱، ۲۰۱۶). عدم رفتارهای جرأت‌مندانانه به دلیل نداشتن مهارت‌های خاص ناشی از اضطراب یا کمبود تجربه، می‌تواند منجر به ناتوانایی در برقراری ارتباط مؤثر با نیازها و افکار شود. بنابراین، آموزش جرئت‌مندی شامل آموزش مهارت‌های رفتاری است که به صورت تمرین رفتاری، مدل‌سازی و بازسازی شناختی افکار مضطربی را که منجر به رفتارهای اجتنابی می‌شود، مورد هدف قرار می‌دهد (عبدالعزیز، دیاب، اودا، الشارکاوی و عبدالقادر^۲، ۲۰۲۰). به طوری که هدف اصلی مهارت جرأت‌ورزی بیان متناسب افکار، احساسات و احترام به عقاید دیگران می‌باشد. فراتحلیل‌های مرتبط با مقایسه نتایج روان‌درمانی‌های اثربخش بر افسردگی و اضطراب نشان داده است که آموزش جرئت‌مندی در مقایسه با دیگر مداخلاتی مانند رفتاردرمانی شناختی (CBT) از اندازه اثر مشابهی برخوردار است (بارت^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ کوپرس، ون‌استراتن، آندرسون و ون‌اوپن^۴، ۲۰۱۰). در همین راستا، فیوسپیتا، سوسانتی و پیوتری^۵ (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای با عنوان تأثیر آموزش جرئت‌مندی بر سطوح افسردگی دانش‌آموزان نشان دادند که آموزش جرئت‌مندی تأثیر معناداری بر کاهش افسردگی در گروه مداخله داشته است. اسلامی، ربیعی، افضلی و همکاران (۲۰۱۶) با بررسی ۱۲۶ دانش‌آموز نشان دادند که اجرای برنامه‌های جرأت‌آموزی منجر به کاهش میزان اضطراب، استرس و افسردگی در دانش‌آموزان سنین دبیرستانی می‌شود. نتایج تحقیقات عبدالعزیز و همکاران (۲۰۲۰) با هدف تأثیر برنامه‌های آموزش جرئت‌مندی بر سلامت روان‌شناختی و رضایت شغلی نشان داد که این آموزش‌ها در بهبود سلامت روان‌شناختی و بهبود رضایت شغلی افراد تأثیر مثبت و معناداری دارد. در بررسی‌های صورت گرفته پژوهشی که به طور مستقیم به اثربخشی آموزش جرئت‌مندی بر نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب زبان خارجی پرداخته شده باشد، یافت نشد.

با این حال، درمان فراشناخت به عنوان رویکرد درمانی موج سوم بر اختلالات اضطرابی و افسردگی از تأثیر به‌سزایی برخوردار است. آشنایی و آموزش دانش‌آموزان با این روش درمانی می‌تواند در انجام فرایندهای روانشناختی متمرثرم باشد، تا با انجام این اقدامات بتوان اختلالات

1. Omura, Maguire, Levett-Jones & Stone
2. Abdelaziz, Diab, Ouda, Elsharkawy & Abdelkade
3. Barth
4. Cuijpers, van Straten, Andersson & van Oppen
5. Fuspita, Susanti & Putri,

هیجانی را در آنها بهبود ببخشد و سلامت روان را در آنها بالا برد. همچنین مطالعات متعددی نقش ابراز وجود در آسیب‌شناسی روانی و تأثیر مداخلات آموزش جرئت‌مندی، بر اساس نمونه‌ها و مشکلات بالینی مختلف از جمله اضطراب و افسردگی را تأیید کرده‌اند (اسپید و همکاران، ۲۰۱۸) و از سویی نیز از آنجایی که بسیاری از نوجوانان علائم افسردگی و اضطراب را به صورت زودرنجی، تحریک‌پذیری، پرخاشگری و تمایل نداشتن به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی نشان می‌دهند (کاپلان و سادوک، ۱۳۹۳)، آموزش جرئت‌مندی به عنوان یکی از مهارت‌های زندگی می‌تواند با استفاده از تکنیک‌های شناختی رفتاری که بر رفتارهای قاطعانه، کنترل خشم و آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی متمرکز است، منجر به کاهش میزان اضطراب، استرس و افسردگی در بین آنان شود.

از آنجا که درمان فراشناختی در درمان مشکلات روان شناختی رویکرد جدیدی به شمار می‌آید و اجرای این شیوه درمانی به صورت گروهی در تحقیقات کمتر به چشم می‌خورد، انجام پژوهش در مورد گروه درمانی فراشناختی در دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب یادگیری زبان و مقایسه اثربخشی آن با آموزش جرئت‌مندی که نقشی اساسی در ارتقای کیفیت زندگی افراد دارد، ضروری به نظر می‌رسد تا با کمک آنها بتوان به راهکاری مؤثرتر برای بهبود و درمان مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال اضطراب یادگیری زبان و تأمین بیشتر بهداشت روانی آنها دست یافت و همچنین با توجه به اینکه در بررسی‌های محقق، پژوهش نظام‌داری که به بررسی مقایسه اثربخشی درمان فراشناختی و جرئت‌مندی بر نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی پرداخته باشد، یافت نشد. از این رو پژوهش حاضر به دنبال این سؤال نهایی است که آیا بین درمان فراشناختی و آموزش جرئت‌مندی بر نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه اول دولتی شهر ارومیه در سال ۹۸-۱۳۹۹ بود. برای گزینش نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، بدین صورت که تمامی مدارس متوسطه اول شهر ارومیه به ۵ منطقه تقسیم و از هر منطقه ۱ مدرسه و در نهایت از این ۵ مدرسه ۳ کلاس (در مجموع ۱۵ کلاس) به طور تصادفی انتخاب و دانش‌آموزان دارای اضطراب زبان خارجی با استفاده از پرسشنامه اضطراب کلاس زبان غربال شدند. ۶۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره اضطراب کلاس زبان آنها



بالاتر از ۸۰ بود در نهایت وارد مطالعه شدند و به مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس به‌عنوان پیش‌آزمون پاسخ دادند. افراد انتخاب شده به طور تصادفی که تعداد هر گروه ۲۰ نفر بود به ۲ گروه آموزش (فراشناختی و جرئت‌مندی) و گروه کنترل تقسیم شدند. طی مراحل درمان در گروه‌های آزمایشی ۵ نفر قبل از خاتمه پژوهش درمان را ترک کردند. در نهایت، ۵۵ نفر تا پایان مداخله و ارزیابی باقی ماندند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارتند از: دارا بودن سنین بین ۱۳ تا ۱۵ ساله، شرکت نکردن در دوره‌های آموزشی مهارت‌های فراشناختی و احتساب نمره بالاتر از نقطه برش در پرسشنامه اضطراب کلاس زبان و ملاک خروج شرکت نکردن در جلسات آموزشی بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه اضطراب کلاس زبان^۱: این مقیاس برای ارزیابی سطح اضطراب دانش‌آموزان در کلاس توسط هارویتز و همکاران (۱۹۸۶) طراحی شده است. این مقیاس شامل ۳۳ گویه می‌باشد که هر کدام براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم جواب داده می‌شوند. دامنه نمرات بین ۳۳ تا ۱۶۵ و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح اضطراب بیشتر در رفتار یادگیری زبان است. هارویتز و همکاران (۱۹۸۶) روایی بازآزمایی آن را ۰/۸۳ و همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و متسودا و گوبل^۲ (۲۰۰۱) ضریب پایایی آن را ۰/۷۸ گزارش کردند. در نمونه ایرانی شمس‌اسفندآباد و امامی‌پور (۲۰۰۱) ضریب همبستگی ابزار را ۰/۴۵ و پایایی آزمون به روش دونیمه‌کردن را ۰/۸۶ محاسبه کردند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۵ برآورد گردید.

مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس^۳: یک ابزار خودگزارشی است که در سال ۱۹۹۵ توسط لوویبوند و لوویبوند^۴ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۱ سؤال است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند = ۰ تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند = ۳) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه از سه زیرمقیاس: استرس، اضطراب و افسردگی تشکیل شده است. لوویبوند و لوویبوند (۱۹۹۵) همسانی درونی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای افسردگی (۰/۹۴)، اضطراب (۰/۸۷) و استرس (۰/۹۱) گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش آنتونز و وینت^۵ (۲۰۱۲) برای کل مقیاس ۰/۹۱ برآورد گردید. در ایران این مقیاس به وسیله افضلی و همکاران (۱۳۸۶) هنجاریابی شده است و همبستگی زیرمقیاس اضطراب با

1. Foreign Language Classroom Anxiety (FLCAS)
2. Matsuda & Gobel
3. Depression and Anxiety Stress Scale-21 (DASS21)
4. Lovibond & Lovibond
5. Antúñez, Z., & Vinet

آزمون اضطراب زانگ^۱ ۸۳/، زیرمقیاس افسردگی این آزمون با آزمون افسردگی بک ۰/۸۴ و زیرمقیاس استرس با سیاهه^۲ استرس ۰/۷۵ گزارش شده است (افضلی و همکاران، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ به دست آمد. پس از انتخاب افراد براساس اصول اخلاقی، در مورد موضوع و اهداف پژوهش اطلاعات مختصری به آنها ارائه شد، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نتایج پژوهش به صورت نتیجه‌گیری کلی منتشر می‌شوند و آنها اختیار دارند در هر مرحله‌ای از آموزش انصراف دهند و رضایت‌نامه^۳ کتبی از شرکت‌کنندگان گرفته شد. پرسشنامه‌ها ابتدا توسط هر سه گروه تکمیل شد و سپس برای گروه فراشناخت، جلسات آموزشی که براساس درمان فراشناختی ولز برای اختلال-های اضطرابی (ولز، ۲۰۱۱) به مدت ۸ جلسه گروهی ۶۰ دقیقه‌ای، و آموزش جرئت‌مندی براساس بسته آموزشی لین، شیا، چنگ، لای، ونگ و همکاران (۲۰۰۴) به مدت ۸ جلسه گروهی ۶۰ دقیقه‌ای، برگزار شد و گروه کنترل هیچ درمانی دریافت نکردند. در پایان پژوهش به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، افراد گروه کنترل نیز از یک دوره فشرده^۴ درمان فراشناختی برخوردار شدند. پس از پایان جلسات آموزشی، مقیاس DASS به-عنوان پس آزمون بلافاصله و پیگیری به فاصله ۱ ماه انجام گرفت.

جدول شماره ۱: خلاصه محتوای جلسات درمان فراشناختی ولز، ۲۰۰۹

ردیف	محتوای جلسات
جلسه اول	معرفه، ارزیابی علایم و معرفی اختلال، تفکیک اضطراب عادی و مشکل‌آفرین و مسئله‌ساز، مشخص کردن نیاز و ضرورت درمان.
جلسه دوم	بررسی پیوند بین فراشناخت‌ها، احساسات و رفتار، تغییر فراشناخت‌های غیر مفید به فراشناخت‌های مفید، به تعویق انداختن نشخوار فکری و نگرانی.
جلسه سوم	تمرین ذهن‌آگاهی، آموزش توجه انتخابی و به چالش کشیدن باورهای فراشناختی مثبت در مورد نشخوار فکری و نگرانی
جلسه چهارم	تمرین آموزش توجه، به چالش کشیدن فراشناخت‌های غیرقابل کنترل و باورهای مثبت در مورد نشخوار فکری و به چالش کشیدن باورهای فراشناختی مفید برای برنامه‌ریزی فعالیت-های لذت‌بخش.
جلسه پنجم	شناسایی باورهای منفی، بحث و به چالش کشیدن باورهای فراشناختی منفی.
جلسه ششم	ارزیابی باورهای منفی و استراتژی‌های بی‌فایده و همچنین بررسی ترس‌های مکرر افراد.
جلسه هفتم	بررسی تعصبات در برابر شواهد غیر قابل تأیید، خودداری از قضاوت‌هایی که شواهد کافی برای آنها وجود ندارد و بررسی معایب تصمیمات عجولانه.
جلسه هشتم	بررسی اجمالی جلسات، شناسایی موانع موجود در استفاده از روش‌ها، بحث درباره ^۵ جلوگیری از عود، و کار بر روی باورهای فراشناختی باقی مانده.

ادامه جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزش جرئت‌مندی لین و همکاران (۲۰۰۴)

ردیف	محتوای جلسه
جلسه اول	جلسه معارفه و آشنایی اعضای گروه، بیان اهداف و قوانین گروه و فواید ابراز وجود در زندگی.
جلسه دوم	تمایز بین تفکر، احساس و رفتار، بیان جنبه‌های مهم هدف‌گذاری (برای نمونه، نشان دادن یک رفتار قاطعانه در یک موقعیت خاص).
جلسه سوم	بررسی و آشنایی افراد با سبک‌های رفتاری از جمله سبک رفتاری پرخاشگرانه، قاطعانه و منفعلانه.
جلسه چهارم	آموزش اهمیت رفتار قاطعانه، موانع رفتارهای قاطعانه، شناخت تفکر جایگزین، تجربه اعضای مربوط به رفتار قاطع، پرخاشگرانه و منفعلانه.
جلسه پنجم	آموزش مؤلفه‌های مرتبط با هر یک از سبک‌های ارتباطی (باورها، رفتار، مواجهه و حل مسئله، رفتار غیرکلامی، احساسات و تأثیری که هر یک از این سه سبک بر دیگران دارد).
جلسه ششم	آموزش برخی توصیه‌ها برای "نه" گفتن و رد خواسته‌های غیرمنطقی دیگران. آموزش تکنیک‌های خاص برای شرایط دشوار (خلع سلاح).
جلسه هفتم	آموزش مهارت‌های ارتباطی همچون زبان بدن، آموزش مهارت‌های اجتماعی با استفاده از تکنیک‌های ایفای نقش، تمرین رفتاری و مدل سازی.
جلسه هشتم	آموزش پیامدهای منفی ابراز وجود و افزایش ابراز وجود، بحث و نتیجه‌گیری.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد سنی در گروه دریافت‌کننده درمان فراشناختی ($13/59 \pm 0/80$)، آموزش جرئت‌مندی ($14/17 \pm 0/78$) و گروه کنترل ($13/90 \pm 0/79$) بود و همچنین ۴۰ درصد (۲۲ نفر) از شرکت‌کنندگان در پایه تحصیلی اول متوسطه، ۳۱ درصد (۱۷ نفر) در پایه تحصیلی دوم متوسطه و ۲۹ درصد (۱۶ نفر) در پایه تحصیلی سوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. داده‌های مربوط به متغیر وابسته نیمرخ روانی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد به تفکیک گروه‌ها در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول شماره ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌های پژوهش

مؤلفه	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		SD	M	SD	M	SD	M
افسردگی	فراشناخت	۱/۸۳	۱۰/۳۵	۲/۰۱	۴/۷۶	۴/۵۲	۱/۵۵
	جرئت‌مندی	۱/۸۸	۹/۸۳	۱/۲۵	۵/۰۵	۵/۳۹	۱/۲۹
	کنترل	۱/۶۲	۹/۷۰	۲/۰۱	۹/۰۵	۸/۶۵	۱/۷۹
اضطراب	فراشناخت	۱/۹۰	۱۰/۴۱	۱/۹۰	۵/۰۰	۵/۱۷	۱/۷۴
	جرئت‌مندی	۲/۱۲	۱۰/۲۲	۱/۷۱	۵/۶۶	۶/۲۲	۱/۷۳
	کنترل	۱/۶۸	۱۰/۳۰	۱/۸۲	۹/۴۵	۹/۳۰	۱/۸۳

۱/۸۸	۵/۰۵	۱/۸۰	۵/۰۰	۱/۷۳	۱۰/۴۷	فراشناخت	
۲/۱۷	۵/۵۰	۲/۱۴	۵/۶۶	۱/۶۵	۹/۸۳	جرئت‌مندی	استرس
۲/۳۵	۸/۹۵	۲/۲۹	۹/۲۵	۱/۸۸	۱۰/۲۵	کنترل	

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، نمرات پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایشی در مؤلفه‌های نیمرخ روانی کاهش داشته است؛ اما در گروه کنترل، نمرات در هر سه دوره تفاوت چندانی با هم ندارند. به منظور تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد، لذا ابتدا مفروضه‌های زیربنایی این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. از آزمون کالموگروف اسمیرنف برای بررسی نرمال‌بودن توزیع نمرات، آزمون لوین و آزمون موجلی جهت کرویت برای رعایت پیش فرض‌های آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. با توجه به اینکه سطح معناداری در آزمون کالموگروف اسمیرنف و لوین برای تمامی متغیرها بیش از ۰/۰۵ بود، پیش فرض نرمال‌بودن توزیع داده‌ها و برابری واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج آزمون کرویت موجلی نشان داد که سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ شده، لذا فرض کرویت رد شد و از نتایج مربوط به تصحیح آزمون گرین هاس-گایزر در مدل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. به این ترتیب، شرایط لازم برای اجرای آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر برقرار است.

جدول شماره ۳: تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر برای مقایسه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری متغیرهای افسردگی، اضطراب و استرس در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	مجذور اتا
افسردگی	عامل	۵۰۶/۰۲	۱/۴۴	۳۵۰/۱۴	۲۷۰/۸۰	۰/۰۱	۰/۸۳
	درون گروهی اثر تعاملی	۱۶۶/۰۹	۲/۸۹	۵۷/۴۶	۴۴/۴۴	۰/۰۱	۰/۶۳
	خطا	۹۷/۱۶	۷۵/۱۵	۱/۲۹			
بین گروهی	گروه	۲۳۵/۲۷	۲	۱۱۷/۶۳	۱۶/۸۳	۰/۰۱	۰/۳۹
	خطا	۳۶۳/۴۳	۵۲	۶/۹۸			
اضطراب	عامل	۴۵۰/۴۱	۱/۲۹	۳۴۷/۸۹	۱۲۶/۴۵	۰/۰۱	۰/۷۰
	درون گروهی اثر تعاملی	۱۳۵/۲۰	۲/۵۸	۵۲/۲۱	۱۸/۹۷	۰/۰۱	۰/۴۲
	خطا	۱۸۵/۲۱	۶۷/۳۲	۲/۷۵			
بین گروهی	گروه	۲۵۶/۸۹	۲	۱۲۸/۴۴	۱۹/۷۰	۰/۰۱	۰/۴۳
	خطا	۳۳۸/۹۴	۵۲	۶/۵۱			
استرس	عامل	۴۸۹/۰۱	۱/۵۶	۳۱۲/۴۰	۱۷۱/۸۴	۰/۰۱	۰/۷۶
	درون گروهی اثر تعاملی	۱۲۶/۷۳	۳/۱۳	۴۰/۶۰	۲۲/۲۶	۰/۰۱	۰/۴۶
	خطا	۱۴۷/۹۷	۸۱/۴۳	۱/۸۱			
بین گروهی	گروه	۲۵۹/۶۳	۲	۱۲۹/۸۱	۱۳/۸۶	۰/۰۱	۰/۳۵
	خطا	۴۸۶/۹۳	۵۲	۹/۳۶			

نتایج جدول شماره (۳) نشان داد که با معنادار بودن F به دست آمده، عامل درون گروهی در افسردگی ($F=270/80, P=0/01$)، اضطراب ($F=126/45, P=0/01$) و استرس ($P=0/01$)، وجود تفاوت معنادار بین سه بار اندازه‌گیری پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در هر سه مؤلفه نیمرخ روانی در سطح $0/01$ تأیید می‌شود. افزون بر این، با معنادار بودن F به دست آمده در منبع بین گروهی در افسردگی ($F=16/83, P=0/01$)، اضطراب ($F=19/70, P=0/01$) و استرس ($F=13/86, P=0/01$) می‌توان گفت بین سه مرحله اندازه‌گیری برای افسردگی، اضطراب و استرس در دو گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($P<0/05$).

جدول شماره ۴: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه سه گروه در متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	گروه	تفاوت میانگین	سطح معناداری
افسردگی	فراشناخت	جرئت‌مندی	-۰/۲۱	۰/۶۸۵
	فراشناخت	کنترل	-۲/۵۸	۰/۰۱
	جرئت‌مندی	کنترل	-۲/۳۷	۰/۰۱
اضطراب	فراشناخت	جرئت‌مندی	-۰/۵۰	۰/۳۱
	فراشناخت	کنترل	-۲/۸۲	۰/۰۱
	جرئت‌مندی	کنترل	-۲/۳۱	۰/۰۱
استرس	فراشناخت	جرئت‌مندی	-۰/۰۶	۰/۹۱
	فراشناخت	کنترل	-۲/۶۴	۰/۰۱
	جرئت‌مندی	کنترل	-۲/۵۷	۰/۰۱

بررسی نتایج آزمون بونفرونی نیز نشان می‌دهد که بین گروه فراشناخت و جرئت‌مندی در مؤلفه‌های نیمرخ روانی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P>0/05$). اما بین گروه فراشناخت و گروه کنترل همچنین گروه جرئت‌مندی و گروه کنترل تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($P\leq 0/05$) و با توجه به تفاوت میانگین این برتری به نفع گروه‌های آزمایشی (فراشناخت و جرئت‌مندی) است. به عبارتی، هر دو درمان بر کاهش نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی اثر داشته‌اند، اما دو درمان تفاوتی از نظر اثربخشی با هم نداشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی درمان فراشناختی و آموزش جرئت‌مندی بر نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که هر دو درمان در بهبود افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر معناداری داشته‌اند.

نتایج به‌دست‌آمده پیرامون اثربخشی درمان فراشناختی بر نیمرخ روانی، با تحقیقات تورسلوند، مک ایوی و اندرسون (۲۰۲۰)، هاسث، و همکاران (۲۰۱۹)، هوفارت و همکاران (۲۰۱۸)، هگن و همکاران (۲۰۱۷)، و برگرسن و همکاران (۲۰۱۱) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که درمان فراشناختی با تغییرات فراوان در باورها و فرایندهای فراشناختی و با توجه به تمرکز اصلی درمان در به چالش کشیدن باورهای فراشناختی (کالسن، ریوز، هل و ولز^۱، ۲۰۲۰) یکی از درمان‌های مؤثر در اختلالات روان‌شناختی همچون اضطراب و افسردگی و استرس می‌باشد. یکی از ویژگی‌های اختلالات روان‌شناختی نظیر اضطراب و افسردگی آن است که تفکر، دچار سوگیری و کنترل آن دشوار می‌شود و همین امر موجب بدتر شدن و تداوم ناراحتی هیجانی می‌شود. بیشتر بیماران گزارش می‌دهند که احساس می‌کنند کنترلی بر رفتار و افکارشان ندارند (سبزیان، ۱۳۹۳). یک خصیصه مهم دیگر، اختلالات روان‌شناختی آن است که الگوهای توجه و تفکر شخص، بر خود و موضوعات تهدیدکننده متمرکز می‌شود. درمان فراشناخت بر تغییر این الگوهای تفکر تأکید می‌کند و آن را بسیار مهم می‌داند (ولز، ۲۰۰۹). از آنجا که طبق رویکرد درمان فراشناختی، نگرانی و نشخوار فکری دو خصیصه مهم سندرم شناختی توجه در اختلالات روان‌شناختی به‌شمار می‌روند و از طرفی احتمال همراهی اختلال اضطراب با افسردگی ۲۰ برابر می‌باشد، می‌توان انتظار داشت با کاهش افسردگی، اضطراب نیز کاهش پیدا کند (دوزویس و دابسون^۲، ۲۰۰۴). از طرفی با توجه به نتایج، رویکرد درمانی فراشناخت از طریق رفع نگرانی و نشخوار فکری و ایجاد شیوه فکری انعطاف پذیر، مسیر پردازش طبیعی را که در اکثر اختلالات روان‌شناختی (از جمله افسردگی و اضطراب) مخدوش شده را هموار می‌سازد (ولز و پاپاجورجیو^۳، ۲۰۰۱). در تبیین دیگری می‌توان گفت که در درمان فراشناختی، فراشناخت‌ها به‌عنوان باورها و فرایندهای فراتشخیصی مفهوم‌بندی می‌شوند که باعث تداوم و گسترش شکایات روان‌شناختی هستند و همچنین با توجه به اینکه یافته‌های فراتحلیلی نشان می‌دهد که باورها و فرایندهای فراشناخت ناکارآمد در بسیاری از اختلالات روان‌شناختی دیده می‌شود (سان^۳ و همکاران، ۲۰۱۷)، درمان فراشناختی با تغییر در این باورها و فرایندهای ناکارآمد و اصلاح آنها موجب کاهش علام و نشانه‌های بسیاری از اختلالات می‌شود. همچنین درمان فراشناختی می‌تواند با بهبود دانش فراشناختی و تجارب فراشناختی افراد، اضطراب، افسردگی و استرس را تعدیل کرده و ارزیابی‌ها و قضاوت‌های دقیق‌تری از وضعیت شناختی فرد در اختیار آنها قرار دهد. مجموعه این عوامل باعث می‌شود افراد احساس کنند که می‌توانند شرایط زندگی خود را بیشتر کنترل کنند و در نتیجه این احساس و تجربه فراشناخت، کنترل شناختی، چالش و تحمل -



پذیری تقویت می‌شود که به نوبه خود باعث بهبود استراتژی‌های کنترل فراشناختی و سبک‌های مقابله‌ای می‌شود. این درمان به فرد کمک می‌کند تا با مقابله و کنترل افکار منفی باعث ایجاد چالش و کنترل مشکلات شود و او را ملزم به مشارکت فعال در مسائل زندگی کند (تورفایه، اسماعیلی و یزدانی^۱، ۲۰۲۰). این درمان، با تأکید بر نقش باورها در سبک پردازش، بر فرایندهای بی‌توجهی مانند سوگیری توجه، کنترل شناخت و محدودیت‌هایی در پردازش، تمرکز می‌کند و با کاهش نشخوارهای فکری و باورهای مثبت و منفی فراشناختی، به درمان افسردگی و اضطراب منجر می‌شود (چاپمن و پری^۲، ۲۰۰۸).

نتایج به‌دست‌آمده پیرامون اثربخشی آموزش جرئت‌مندی بر نیمرخ روانی همسو با تحقیقات عبدالعزیز و همکاران (۲۰۲۰)، فیوسپیتا و همکاران (۲۰۱۸) و اسلامی و همکاران (۲۰۱۸) است. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان به برخی نظریه‌های افسردگی اشاره کرد که معتقدند مشکل در رفتار قاطعانه و نقص در مهارت‌های اجتماعی در رشد و ایجاد افسردگی نقش دارد (اسپید و همکاران، ۲۰۱۸). در همین راستا، مجموعه وسیعی از پژوهش‌ها از این مفهوم پشتیبانی می‌کند که جرئت‌مندی با علائم افسردگی رابطه معکوس دارد (سارکوا^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). افزون بر این، افزایش توانایی در تصمیم‌گیری، ارتقای توانایی در حل مسئله، افزایش توانایی تفکر خلاقانه و نقادانه و افزایش برقراری ارتباط مؤثر و سازنده در روابط میان فردی از پیامدهای مطلوب آموزش جرئت‌مندی هستند که منجر به بروز رفتارهای سازگارانه و ارتقای بهداشت روانی افراد می‌شوند. مهم‌تر اینکه، در شیوه‌های جرئت‌مندی بر خودآگاهی، همدلی، مسئولیت‌پذیری، توانایی مقابله با هیجانات و مقابله با استرس‌ها تأکید می‌شود که ارتقای این توانمندی‌ها نیز سبب افزایش رفتارهای سازگارانه و به تبع آن کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب می‌شود (رحیمیان بوگر و همکاران، ۱۳۸۶). همچنین از آنجایی که آموزش جرئت‌مندی یک روش مراقبتی به شکل رفتار درمانی گروهی است، نوجوانان با شرکت در آن توانایی نشان دادن احساسات منفی را برای آنها به‌طور مؤثری افزایش می‌دهد. نوجوانان یاد می‌گیرند که چگونه احساسات، افکار و خواسته‌های خود را مستقیماً، صادقانه و آزادانه، اما با احترام به دیگران ابراز کنند (حجت، گلمکانی، خلیلی، چمارانی و همکاران، ۲۰۱۶). آنها یاد می‌گیرند که وقتی ابراز وجود با موفقیت ایجاد شود، خود را مثبت قلمداد کنند. آموزش جرئت‌مندی روشی است که افزون بر جنبه‌های شناختی افسردگی، نگرش و رفتار را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث کاهش علائم افسردگی می‌شود (اسلامی و همکاران، ۲۰۱۶).

-
1. Torfayeh, Esmaili & Yazdani
 2. Chapman & Perry
 3. Sarkova

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین اثربخشی دو شیوه مداخله‌ای درمان فراشناختی و آموزش جرئت‌مندی در کاهش نیمرخ روانی دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی تفاوت معنادار وجود ندارد. به عبارت دیگر، یافته‌ها نشان داد که هر دو نوع مداخله تقریباً به یک میزان موجب کاهش نیمرخ روانی در دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان خارجی می‌شوند.

در این ارتباط شباهت‌هایی بین دو شیوه درمانی وجود دارد که نتایج درمانی مشابه را می‌تواند توجیه کند. درمان فراشناختی می‌تواند با بهبود دانش فراشناختی و تجارب فراشناختی افراد، اضطراب و استرس را تعدیل کرده و ارزیابی‌ها و قضاوت‌های دقیق‌تری از وضعیت شناختی فرد در اختیار آنها قرار دهد. مجموعه این عوامل باعث می‌شود افراد احساس کنند که می‌توانند شرایط زندگی خود را بیشتر کنترل کنند و در نتیجه این احساس و تجربه فراشناخت، کنترل شناختی، چالش و تحمل‌پذیری تقویت می‌شود که به نوبه خود باعث بهبود استراتژی‌های کنترل فراشناختی و سبک‌های مقابله‌ای در فرد می‌شود. همچنین این درمان به فرد کمک می‌کند تا با مقابله و کنترل افکار منفی باعث ایجاد چالش و کنترل مشکلات شود و او را ملزم به مشارکت فعال و عدم اجتناب از موقعیت‌های استرس‌زا و اضطراب‌برانگیز در مسائل زندگی می‌کند (تورفایه، اسمعیلی و یزدانی، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، آموزش جرئت‌مندی شامل آموزش مهارت رفتاری است که علاوه بر افزایش مهارت با تأکید بر نقایص مهارتی، بازسازی شناختی، تغییر در تجربیات و به اشتراک گذاشتن احساسات باعث به حداقل رساندن احساسات منفی همچون عصبانیت، اضطراب، افسردگی و ناامیدی می‌شود (فیوسپیتا، سوسانتی و پیوتری، ۲۰۱۸). در این روش معمولاً تمرکز بر تسهیل واسطه‌های شناختی است که در بازداری اضطراب نقش دارند (برای نمونه، تأثیر بر ترس و احساس گناه افراد از بیان نیازها و خواسته‌های خود و دیگران) (اسلامی و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان با اضطراب و استرس بالا جرئت اظهار نظر و عقیده را از دست می‌دهند و با توجه به اینکه آموزش جرئت‌مندی باعث می‌شود که فرد با عزت نفس زیاد و با نگاه واقع‌بینانه، کنترل بهتری بر اضطراب خود داشته باشد، می‌توان نتیجه گرفت که این آموزش نیز می‌تواند اضطراب و استرس را به‌طور مؤثری کاهش دهد.

بنابراین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان فراشناختی و جرئت‌مندی به یک اندازه بر روی نشانه افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان دارای اضطراب یادگیری زبان مؤثر می‌باشد. در واقع این یافته به خوبی به نقش سیستم شناختی و نحوه ارزیابی افراد در پردازش رویدادهای زندگی به صورت مثبت و منفی اشاره می‌کند و نشان می‌دهد روش‌های مداخله مبتنی بر شناخت و هیجان به‌نحو مؤثری در شیوه تعبیر و ارزیابی رویدادها نقش داشته و در بهبود بهداشت و سلامت روان افراد بسیار یاری‌رسان می‌باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به روش گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی اشاره کرد که می‌تواند افزون بر کاهش روایی داده‌ها، تحت تأثیر سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد و عدم پیگیری طولانی‌مدت اشاره کرد. از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از مصاحبه‌های تشخیصی به‌عنوان یک روش مکمل پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی در راستای گردآوری اطلاعات استفاده شود. پیشنهاد پژوهشی دیگری که می‌توان در این مورد بیان داشت این است که پژوهشگران بعدی به بررسی میزان اثربخشی این روش‌های درمانی با دوره پیگیری طولانی‌تری مبادرت ورزند تا میزان تداوم آن با گذشت زمان طولانی‌تری نیز به‌دست آید. همچنین روان‌شناسان و مشاوران مدارس می‌توانند از این مداخلات برای بهبود نیمرخ روانی دانش‌آموزان استفاده کنند.

سیاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه^۱ نویسنده اول در رشته روان‌شناسی با شناسه اخلاقی IR.URMIA.REC.1398.009 است. همچنین مجوز اجرای آن بر روی افراد نمونه از سوی سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی با شماره مجوز ۵۵۱/۵۶/۲۹۹۰۹ در تاریخ ۹۸/۰۶/۳۰ صادر شد. نویسندگان این مقاله بر خود لازم می‌دانند که از کادر مدرسه و افراد نمونه که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی کنند.

فهرست منابع

- Abdelaziz, E. M., Diab, I. A., Ouda, M. M. A., Elsharkawy, N. B., & Abdelkader, F. A. (2020). The effectiveness of assertiveness training program on psychological wellbeing and work engagement among novice psychiatric nurses. In *Nursing Forum*, 55(3), 309-319.
- Abood, M. H., & Abu-Melhim, A. R. H. (2015). Examining the effectiveness of group counseling in reducing anxiety for Jordanian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 749-757.
- Afzali, A., Delavar, A., Borjali, A., & Mirzamayn, M. (2007). Psychometric characteristics of DASS-42 test based on a sample of high school students in Kermanshah. *J Behav Sci Res*, 5(2), 81-92.
- Alotaibi, T. (2015). Combating anxiety and depression among school children and adolescents through student counselling in Saudi Arabia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 18-29.
- Amengual-Pizarro, M. (2018). Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students. *International Journal of English Studies*, 18(2), 145-159.
- Antúnez, Z., & Vinet, E. V. (2012). Escalas de depresión, ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la Versión abreviada en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Terapia psicológica*, 30(3), 49-55.

- Barth, J., Munder, T., Gerger, H., Nüesch, E., Trelle, S., Znoj, H., ... & Cuijpers, P. (2016). Comparative efficacy of seven psychotherapeutic interventions for patients with depression: a network meta-analysis. *Focus*, 14(2), 229-243.
- Bollinger, A. (2017). *Foreign language anxiety in traditional and distance learning foreign language classrooms*.
- Bujang, M. A., Musa, R., Liu, W. J., Chew, T. F., Lim, C. T., & Morad, Z. (2015). Depression, anxiety and stress among patients with dialysis and the association with quality of life. *Asian journal of psychiatry*, 18, 49-52.
- Callesen, P., Reeves, D., Heal, C., & Wells, A. (2020). Metacognitive therapy versus cognitive Behaviour therapy in Adults with Major Depression: A parallel Single-Blind Randomised trial. *Scientific Reports*, 10(1), 1-10.
- Castillejo, S. P. (2019). *The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam*. *Lang. Test*, 36, 327-345.
- Chapman, D., & Perry, G. (2008). Depression as major component of public health for older adults. *Preventive Chronic Diseases*, 5(1): A22.
- Cuijpers, P., van Straten, A., Andersson, G., & van Oppen, P. (2010). Psychotherapy for depression in adults: a meta-analysis of comparative outcome studies. *Focus*, 8(1), 75-75.
- Dewaele, J-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-272.
- Dozois, D. J., & Dobson, K. S. (2004). *The prevention of anxiety and depression: Theory, research, and practice*. American Psychological Association.
- Elaldi, S. (2016). Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidizadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1).
- Faija, C. L., Reeves, D., Heal, C., Capobianco, L., Anderson, R., & Wells, A. (2019). Measuring the cognitive attentional syndrome in cardiac patients with anxiety and depression symptoms: Psychometric properties of the CAS-1R. *Frontiers in Psychology*, 10, 2109.
- Fuspita, H., Susanti, H., & Putri, D. E. (2018). The influence of assertiveness training on depression level of high school students in Bengkulu, Indonesia. *Enfermeria clinica*, 28, 300-303.
- Hagen, R., Hjemdal, O., Solem, S., Kennair, L. E. O., Nordahl, H. M., Fisher, P., & Wells, A. (2017). *Metacognitive therapy for depression in adults: a waiting list randomized controlled trial with six months follow-up*. *Frontiers in psychology*, 8, 31.
- Haseth, S., Solem, S., Baardsen, G. S., Bjørnstad, E., Grøtte, T., & Fisher, P. (2019). *Group Metacognitive Therapy for Generalized Anxiety Disorder: A Pilot Feasibility Trial*. *Frontiers in psychology*, 10, 290.
- Hoffart, A., Johnson, S. U., Nordahl, H. M., & Wells, A. (2018). Mechanisms of change in metacognitive and cognitive behavioral therapy for treatment-resistant anxiety: The role of metacognitive beliefs and coping strategies. *Journal of Experimental Psychopathology*, 9(3), 2043808718787414.



- Hojjat, S. K., Golmakani, E., Khalili, M. N., Chenarani, M. S., Hamidi, M., Akaberi, A., & Ardani, A. R. (2016). The effectiveness of group assertiveness training on happiness in rural adolescent females with substance abusing parents. *Global journal of health science*, 8(2), 156.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*. 70 (2): 125-132.
- Jaleniauskiene, E. (2016). Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 265-275.
- Jin, Y., Zhang, L. J., & MacIntyre, P. D. (2020). Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Jormann, J., & Quinn, M. E. (2014). Cognitive processes and emotion regulation in depression. *Depression and anxiety*, 31(4), 308-315.
- Kabigting, R., & Nanud, J. A. (2020). English Language Classroom Anxiety and Performance of Senior High School Learners. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(2), 58-69.
- Kaplan, H. I & Sadock, B. J. (2015). *Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/clinical psychiatry*. Translator, ganji, H. (2015). Tehran: Savalan. (Text in Persian).
- Khanjani Z, Aliloo M M, fakhari A, Abdolpour G. (2016). the effectiveness of meta-cognitive therapy on Anxiety and depression in patients with post-traumatic stress disorder. *Stud Med Sci*, 27 (3) :222-230. (Text in Persian)
- Khawaja, N. G., Chan, S., & Stein, G. (2017). The Relationship Between Second Language Anxiety and International Nursing Students Stress. *Journal of International Students*, 7(3), 601-620.
- Khurshid, S., Parveen, Q., Yousuf, M. I., & Chaudhry, A. G. (2007). Effects of Depression on Students' Academic Performance. *psychiatry*, 903, 912.
- Kilic, N., Eryilmaz, A., & Dinc, S. Y. (2018). Effectiveness of Psychoeducational Group Training on Turkish EFL Learners' English Speaking Anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 1020-1037.
- Kruk, M. (2018). Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 31-57.
- Lawrence, D., Johnson, S., Hafekost, J., Boterhoven de Haan, K., Sawyer, M., Ainley, J., & Zubrick, S. R. (2015). *The mental health of children and adolescents: Report on the second Australian child and adolescent survey of mental health and wellbeing*.
- Lin YR, Shiah IS, Chang YC, Lai TJ, Wang KY, Chou KR. Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction. *Nurse Educ Today*. 2004; 24(8):656-65.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.
- Luo, H. (2013). Foreign language anxiety: Past and future. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 442-464.

- Ma, S. H., & Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of consulting and clinical psychology*, 72(1), 31.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2002). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23(2), 227-247.
- Mulder, R., Murray, G., & Rucklidge, J. (2017). Common versus specific factors in psychotherapy: opening the black box. *The Lancet Psychiatry*, 4(12), 953-962.
- Navidian, A., Ebrahimitabas, E., Esmaili, G., Yousefi, N., & Arbabisarjou, A. (2015). Comparison of the Effectiveness of Two Family Therapy Approaches Based on Mindfulness therapy and Metacognitive therapy on Marital Intimacy among Divorce Applicant Clients. *International Archives of Medicine*, 8, No. 174, 1-17.
- Ng, L.S., Shaari, A. H., & Yeap, C. K. (2018). Negative Emotional Experiences in Second Language Learning: A Study of Autobiographical Narratives among Chinese ESL Learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(4), 11-17.
- Nishanthi, R. (2018). *Important of learning English in today world*:3(1), 871-874.
- Normann, N., & Morina, N. (2018). The efficacy of metacognitive therapy: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 2211.
- Omura, M., Maguire, J., Levett-Jones, T., & Stone, T. E. (2016). Effectiveness of assertive communication training programs for health professionals and students: a systematic review protocol. *JB I database of systematic reviews and implementation reports*, 14(10), 64-71.
- Pérez Castillejo, S. (2019). The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. *Language Testing*, 36(3), 327-345.
- Peyman, S., & Sadighi, F. (2011). The Relationship between Iranian EFL Learners' Stress and Their Reading Comprehension. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 67-90.
- Rahimian Boogar, E., Shareh, H., Habibi Askarabad, M., Alli Besharat, M. (2007). Effect of Assertiveness Training Methods on Social Adjustment. *Educational Innovations*, 6(4), 29-54. (Text in Persian)
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352.
- Sabzian, S. (2014). Effectiveness of meta- cognitive therapy on depression in daughters' students of martyr and witness families. *Military Psychology*, 5(19), 41-50. (Text in Persian)
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., ... & van Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154.
- Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1172-1181.
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12216.
- Stuart, G. W. (2014). *Principles and practice of psychiatric nursing-e-book*. Elsevier Health Sciences.

- Subekti, A. S. (2018). Investigating the Relationship between Foreign Language Anxiety and Oral Performance of Non-English Major University Students in Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 18(1), 15-35.
- Sun, X., Zhu, C., and So, S. H. W. (2017). Dysfunctional metacognition across psychopathologies: a meta-analytic review. *Eur. Psychiatry* 45, 139–153
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Thorslund, J., McEvoy, P. M., & Anderson, R. A. (2020). Group metacognitive therapy for adolescents with anxiety and depressive disorders: A pilot study. *Journal of Clinical Psychology*, 76(4), 625-645.
- Torfayeh, M., Esmaeili, M., & Yazdani, M. (2020). Effectiveness of metacognitive therapy on psychological hardiness of students. *Health Education and Health Promotion*, 8(2), 0-0.
- Wells, A. (2011). Metacognitive therapy for anxiety and depression. *Guilford press*.
- Wells, A., & Papageorgiou, C. (2001). Brief cognitive therapy for social phobia: a case series. *Behaviour Research and Therapy*, 39(6), 713-720.
- Wells, A., Welford, M., King, P., Papageorgiou, C., Wisely, J., & Mendel, E. (2010). A pilot randomized trial of metacognitive therapy vs applied relaxation in the treatment of adults with generalized anxiety disorder. *Behaviour research and therapy*, 48(5), 429-434.
- World Health Organization. (1994). The development and dissemination of life skills-education and overview division of mental health. *WHO technical report series*, 86.
- Xiao, Y., & Wong, K. F. (2014). Exploring heritage language anxiety: A study of Chinese heritage language learners. *The Modern Language Journal*, 98(2), 589-611.
- Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19.



بررسی ادراک نحوه انتصاب و آماده‌سازی مدیران: مورد مطالعه مناطق اورامانات

استان کرمانشاه

محمد اجدزبردست*^۱، امید نصرتی کلاوه^۲، جمال سلیمی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۰	شفاف‌نمودن انتصاب و آماده‌سازی مدیران مناطق آموزش و پرورش، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ این پژوهش با هدف بررسی چگونگی انتصاب و آماده‌سازی مدیران مناطق آموزش و پرورش و با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری در سال تحصیلی ۱۳۹۹/۱۴۰۰ انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل بیست و چهار نفر بودند که شش نفر از آنان مدیران مناطق آموزشی در اورامانات کرمانشاه بودند و به پرسش‌های اول و سوم پژوهش پاسخ دادند و هجده نفر دیگر معلم بودند که صرفاً به پرسش دوم پژوهش پاسخ دادند. برای گردآوری داده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. متن مصاحبه مشارکت‌کنندگان با لحاظ کردن روش کدگذاری پیاده‌سازی شد. برای بررسی روایی داده‌ها از شیوه‌های ارزیابی مشارکت‌کنندگان در پژوهش و برای بررسی پایایی داده‌ها از راهبرد خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. یافته‌های نهایی این پژوهش نشان دادند که روندهای انتصاب مدیران مناطق، شفافیت لازم را نداشت، سیاست‌زده بود و نابرابری‌هایی در امکان مدیر شدن برای افراد وجود داشت، به‌نحوی که داشتن پشتوانه سیاسی به تنهایی و یا در تعامل با پشتوانه‌های اجتماعی و خانوادگی در انتصاب مدیران مناطق تأثیرگذار بود. مدیران انتصاب‌داده‌شده مرجعیت و کفایت لازم را برای رهبری آموزشی در سطح منطقه نداشتند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۸	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
انتصاب‌های سیاسی، مدیران سیاسی، مدیریت مناطق آموزش و پرورش، آماده‌سازی مدیران	



۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

مقدمه

عمده‌ترین مشکل آموزش و پرورش، مشکل رهبری است (فول هان و هارگروست^۱، ۱۹۹۶: ۲-۱۱-۱۵-۷۸) و نظام‌های آموزشی به مرور پی می‌برند که در شرایط پیچیده امروز، بدون مدیریت و رهبری مؤثر، قادر نخواهند بود که پاسخگویی مسئولیت‌های فزاینده خود باشند (علاقه بند، ۱۳۹۵: ۱۵). اگر چه بسیاری از ادعاهای کنونی در مورد رهبری گاهی جدال‌برانگیز است (بوش^۲، ۲۰۱۱؛ گونتر و فیتزگرالده^۳، ۲۰۰۸؛ هریس^۴، ۲۰۰۸)، اما امروزه به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است که مدیریت و رهبری نقشی اساسی در دستیابی به نتایج بهتر دارند (هالینگر^۵، ۲۰۱۱؛ بوش^۶، ۲۰۱۱: ۵۱۴؛ هاروی و هالنده^۷، ۲۰۱۲) از این رو بسیاری از کشورها به‌شدت در آماده‌سازی و توسعه مدیران برای پیش‌دستی کردن در بهبود عملکردها و پیامدها سرمایه‌گذاری می‌کنند (سومیتونو^۸ و دیگران، ۲۰۱۵: ۱).

در حالی که تلاش‌های اصلاحی اخیر بر سطح مدرسه تمرکز کرده‌اند، شواهد و مدارک رو به ازدیادی وجود دارند که نشان‌دهنده نقش حیاتی مناطق آموزشی در بهبود وضعیت هستند (لاش وای^۹، ۲۰۰۲: ۴). بهبود مدرسه در یک فضای ایزوله اتفاق نمی‌افتد (میرز و سمایل^۹، ۲۰۱۷) و مسئولیت اجرایی و کلی مؤسسات آموزشی در یک ناحیه یا یک منطقه بر عهده مدیران مناطق است (جون و مین^{۱۰}، ۲۰۱۷: ۲) برای ایجاد توسعه در نظام آموزشی، مدیران مناطق نقش کلیدی در تصمیمات و بحث‌ها در سطوح محلی، استانی و کشوری دارند (ادواردز^{۱۱}، ۲۰۱۷: ۱۰؛ کوالسکی^{۱۲} و دیگران، ۲۰۱۱: xiii). مدیران مناطق بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند؛ زیرا آنها مسئولیت دارند که خط‌مشی مناسب پایه‌گذاری کنند و با حمایت از رهبری معلمان بر فرهنگ منطقه آموزشی تأثیر مثبتی داشته باشند (کاتزمایر و مولر^{۱۳}، ۲۰۰۱ به نقل از اولرچ، ۲۰۱۷). پژوهش‌های فراوانی نشان داده‌اند که رهبری آموزشی در سطح منطقه، تأثیر معناداری بر عملکرد مدارس دولتی دارد (لئون^{۱۴}، ۲۰۰۸: ۴۶).

1. Fullan & Hargreaves
2. Bush
3. Gunter & Fitzgerald
4. Hrris
5. Hallinger
6. Harvey & Holland
7. Sumintono
8. Lashway
9. Myers & Smylie
10. jun & Min
11. Edwards
12. Kowalski
13. Katzenmeyer & Moller
14. leon

والترز و مازرانو^۱ (۲۰۰۶) با انجام فراتحلیل از پژوهش‌هایی که از سال ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۶ انجام شده بود، به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین رهبری آموزشی در سطح منطقه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد و مدیران مناطق موفق بر آموزش و یادگیری تمرکز می‌کنند (والترز و مازرانو، ۲۰۰۶: ۳)؛ لذا دانش موجود از اهمیت و تأثیر مدیران مناطق حمایت می‌کند (دیویس و باورز^۲، ۲۰۱۹: ۵؛ ویت و همکاران، ۲۰۱۵).

مدیران مناطق نقش‌هایی پیچیده و چندوجهی دارند (ادواردز، ۲۰۱۷؛ بوجروک و دیگران، ۲۰۱۴: ۲) و برای موفقیت در اجرای آن نقش‌ها به مهارت‌های گوناگونی نیاز دارند (ادواردز، ۲۰۱۷؛ می‌یرز^۳، ۲۰۱۱: ۴۴). به موازات تغییراتی که در جامعه و انتظارات افراد رخ داده، نقش مدیران مناطق نیز مانند بیشتر نقش‌های رهبری دچار تغییراتی شده است (آلن^۴، ۲۰۱۷: ۱۰؛ کرافورد^۵، ۲۰۱۴: ۱). پیچیدگی پست مدیریت منطقه آموزشی افزایش یافته است (لاش وای، ۲۰۰۲: ۲) زیرا پیوسته از آنها خواسته می‌شود که بیشتر کار کنند و همیشه تحت نظارت ذی‌نفعان خارجی هستند (کرافورد، ۲۰۱۴: ۴؛ بیرد^۶، دریو و جانسون^۷، ۲۰۰۶)، و در مقایسه با شغل‌های مشابه در بخش خصوصی موقعیت پایین‌تری دارد (بیرد و دیگران، ۲۰۰۶).

نقش مدیران مناطق به‌طور فزاینده‌ای پیچیده‌تر می‌شود؛ زیرا بحث‌های سیاسی، ماهیت کار آنها را شکل می‌دهد (بوجروک و کوالسکی، ۲۰۰۵؛ کالاهان^۸، ۱۹۶۶؛ کوالسکی، ۲۰۰۶) گرچه افراد برای موفقیت در این پست بایستی مهارت‌های حرفه‌ای گوناگونی برای رشد داشته باشد، اما مسئله ترسناک این حرفه این است که به‌شدت سیاسی است (می‌یرز^۳، ۲۰۱۱: ۴۴). سیاست‌زدگی، جایگزین شدن معیار سیاسی به‌جای معیار شایستگی است (دانایی‌فرد، صادقی و مصطفی‌زاده؛ ۱۳۹۴: ۶۰). تالریکو و بورستین^{۱۱} (۱۹۹۶) اذعان کردند که پست مدیریت منطقه آموزشی پستی آموزشی نیست، بلکه پستی سیاسی است (تالریکو و بورستین، ۱۹۹۶: ۶۵۵) امروزه مدیران مناطق باید توجه کنند که سیاسی‌کاری جزء ذاتی این پست است. تغییر هنجارهای فرهنگی و سیاسی شدن فزاینده نظام‌های آموزشی آنها را مجبور کرده است، کنشگران سیاسی فعالی باشند (هورست^{۱۲}،

-
1. Waters & Marzano
 2. Davis & Bowers
 3. Whitt
 4. Myers
 5. Allen
 6. Crawford
 7. Byrd
 8. Drew, & Johnson
 9. Callahan
 10. Myers
 11. Tallerico & Burstyn
 12. Hurst

۲۰۱۷: ۳). رهبران مدارس باید به مدیریت آموزشی و نقش‌های سیاسی به‌عنوان قلب فعالیتی که در آن مشغول خدمت هستند توجه کنند (سرجیوانی^۱، ۲۰۰۷: ۳).

سیاست‌زدگی مدیریت دولتی (مدیریت در آموزش و پرورش) منشأ بسیاری از مشکلات و مسائل می‌باشد (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲). یکی از انتقادهایی که دوستانه یا مغرضانه به نظام مدیریتی کشور وارد می‌شود این است که افراد خاصی در ایران می‌توانند وارد حلقه مدیریتی شوند (الوانی و دانایی‌فرد، ۱۳۸۶: ۱۲۰) متأسفانه در کشور ایران نیز به دلیل جابه‌جایی‌های سیاسی، جابه‌جایی‌های مدیران در تمام سطوح سازمان‌ها به‌وقوع می‌پیوندد (رفیعی و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۵۵) زیرا آنها باید به‌گونه‌ای انتخاب شوند که به تحقق اهداف سیاسی خدمت کنند (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۴: ۵۸) و این امر موجب از دست رفتن استقلال مدیران می‌شود (سز^۲، ۲۰۱۶). فرایندهای جست‌وجو و انتخاب مدیران مناطق تحت تأثیر معیارهای غیرشفاف و ناپایدار قرار دارند (تالریکو، ۲۰۰۰). یکی از مهم‌ترین آفات امروز آموزش و پرورش کشور ایران بی‌توجهی به معیارهای انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش می‌باشد و این موضوع باعث نارضایتی معلمان و تا حدی ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش گردیده است (پیریائی و نیکناملی، ۱۳۹۶). اما در غرب و به‌ویژه در آمریکا به‌عنوان کشور پیشرو در آموزش و پرورش، روندهای انتصاب مدیران آموزشی کمتر تحت تأثیر مسائل سیاسی قرار می‌گیرند، به‌گونه‌ای که از پنجاه و یک ایالت تنها نه ایالت رؤسای حزبی دارند. (انتخابات و سیاست‌های آمریکا^۳ (بی‌تا)). برای مدیریت مناطق، هر دو شیوه انتصاب و انتخاب وجود دارد، در حالت انتصابی، شهروندانی که در محدوده یک منطقه آموزشی زندگی می‌کنند، اعضای هیئت آموزشی را انتخاب می‌کنند؛ این هیئت آموزشی ضمن سیاست‌گذاری برای منطقه، مدیر را استخدام می‌کند. در حالت انتخابی شهروندان منطقه اعضای هیئت آموزشی و مدیر منطقه را مستقیماً انتخاب می‌کنند (اسمیت^۴، ۲۰۱۹: ۷).

اگر چه محیط فرهنگی بسیاری از کشورهای در حال توسعه از جمله ایران با غرب متفاوت است، اما بنیان‌گذاران نظام آموزشی (کشور) و گردانندگان آن، به اقتباس از نظام‌های آموزش غربی، به‌ویژه فرانسه پرداختند (علاقه‌بند، ۱۳۹۲: ۱۸۰) و تمایل به پیروی از رویکردهای غرب در توسعه و آموزش رهبری وجود دارد (کراونس و هالینگر^۵، ۲۰۱۲). دیویس و باورز (۲۰۱۹: ۸) بیان کردند که تحقیقات در زمینه روند رهبری منطقه آموزشی و مسیرهای منتهی به آن اندک است. بررسی‌های اخیر ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که سهم تحقیقات رهبری آموزشی برگرفته از زمینه خود

1. Sergiovanni
2. Sezer
3. American politics & elections
4. Smith
5. Cravens & Hallinger

کشورهای در حال توسعه (از جمله ایران) ناچیز و کم‌اهمیت است (هالینگر و برینت، ۲۰۱۳: ۶۱۸). در نتیجه باید اذعان کرد که شناخت نسبتاً اندکی در مورد مدیریت و رهبری در ایران (بویژه در سطح مدیریت مناطق آموزشی) در مقایسه با دیگر کشورهای غربی وجود دارد. در این میان باید به این نکته نیز توجه نمود که در کشورهای در حال توسعه - که نگرش سیستمی در سازمان‌ها کمتر نهادینه شده - نقش مدیران از اهمیت بیشتری برخوردار است (شبانلی و دیگران، ۱۳۹۷: ۸۱) بنابراین شفاف‌سازی رویه‌ها، فرایندها و مسیرهایی که به مدیریت مناطق منتهی می‌شود و ضروری است.

پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه پژوهشی که ادراک مدیران از عوامل و دلایل مؤثر بر انتصاب برای پست مدیریت مناطق باشد یافت نشد؛ لذا به پژوهش‌های که عناصر مشترکی با پژوهش حاضر دارند بسنده شد. مکوندی (۱۳۹۸)، پژوهشی را با عنوان "بررسی عقلانیت سیاست‌گذاری آموزشی: مطالعه موردی طرح انتخاب مدیران با رأی معلمان" انجام داد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بجز عقلانیت قانونی که در حد متوسط بوده، بقیه عقلانیت‌ها بسیار بالا بوده است. مهم‌ترین یافته‌های پژوهش در بخش عقلانیت اقتصادی: افزایش جذب کمک‌های مردمی، ایجاد امکانات آموزشی و افزایش رفاه روانی دبیران و دانش‌آموزان. در بخش عقلانیت سیاسی: کاهش اعمال نظر مسئولان اداره و نمایندگان مجلس و افزایش همدلی و همگرایی دبیران. در بخش عقلانیت قانونی: در مرحله اجرا برخی از مؤلفه‌های عقلانیت قانونی را نادیده گرفته است. در بخش عقلانیت حرفه‌ای: موجب توجه به شایسته‌سالاری، افزایش انگیزه دبیران و استفاده از نظریات روان‌شناسی شده است. حراقی و درویشی (۱۳۹۸)، در پژوهشی به "ارائه مدل انتخاب مدیران حرفه‌ای سازمان‌های دولتی" پرداختند. بر اساس نتایج این پژوهش، مهم‌ترین اولویت‌ها در شایستگی‌ها برای انتخاب مدیران حرفه‌ای شامل تفکر راهبردی، تیم‌سازی و مدیریت فناوری اطلاعات می‌باشد.

نیکنومی و پیریانی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود به "ارائه مدلی برای بهبود نظام انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش" پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد: بین نظر معلمان و مدیران در خصوص معیارهای موجود انتصاب و ارتقای مدیران اختلاف وجود دارد، ولی در خصوص معیارهای مطلوب، دیدگاه نسبتاً مشابهی دارند و در نهایت بین وضعیت موجود و مطلوب انتصاب مدیران فاصله زیادی وجود دارد. بسیاری از مسئولان آموزش و پرورش و حتی مدیران کل آموزش و پرورش در زمینه مدیریت آموزشی تخصصی ندارند.

رهنورد، شیرازی و قیصری (۱۳۹۲)، در پژوهشی به بررسی "شناخت عوامل بازدارنده استقرار نظام شایسته‌سالاری در سطح مدیران حرفه‌ای سازمان‌های دولتی شهرستان اهواز" پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان دادند: سه عامل پارتی‌بازی، نابرابری فرصت و سطحی‌نگری، عوامل بازدارنده می‌باشند. ضمن اینکه پارتی‌بازی در رتبه اول، نابرابری فرصت در رتبه دوم و سطحی‌نگری در رتبه سوم اهمیت قرار دارند. همچنین بین سه عامل بازدارنده و استقرار نظام شایسته‌سالاری رابطه آماری معناداری وجود دارد.

شریعتی و عربیون (۱۳۸۶)، در پژوهشی به بررسی "شیوه انتخاب و انتصاب مدیران واحدهای تحقیقاتی (با تأکید بر جهاد سازندگی)" پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که معیارهای انتخاب مدیران در این مجموعه صلاحیت علمی و مدیریتی، مؤمن و پایبند بودن به ارزش‌ها و رابطه خوب با مدیران بالاتر اشاره می‌باشد و بیش از نیمی از مجموعه شیوه انتخاب مدیر به صورت کنونی را صحیح نمی‌دانستند.

عطافر و آذربایجانی (۱۳۸۰)، در پژوهشی به "بررسی میزان شایسته‌سالاری در انتخاب مدیران بخش دولتی و خصوصی" پرداختند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد، مبنای انتخاب مدیران بخش دولتی و خصوصی تاحدزیادی معیارهای ناشایسته سالارانه (روابط خانوادگی، توصیه‌ها و موقعیت اجتماعی) می‌باشد و این معیار برای انتخاب مدیران عالی در بخش دولتی بیش از بخش خصوصی مد نظر است. به کارگیری معیارهای ناشایسته سالارانه در گزینش مدیران موجب افزایش غیبت، کم کاری، و نارضایتی شغلی کارکنان می‌شود.

دیویس و باورز (۲۰۱۹)، در پژوهشی به "بررسی مسیر شغلی معلمان با اعتبارنامه‌های مدیران" پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که مسیرهای رسیدن به مدیریت براساس جنس و نژاد مربی، و همچنین سطح و محل اشتغال محلی بسیار متفاوت است. همچنین در انتصاب به مدیریت سن، تجربه، تحصیلات، سطح اشتغال و جنسیت از نظر آماری تأثیر مهمی دارند.

سزر (۲۰۱۶)، در پژوهشی به بررسی "نظرات مدیران مدرسه در مورد تغییرات مکرر مقررات مربوط به انتصابات و جابه‌جایی مجدد" پرداخت. یافته‌ها نشان داد که نظرات مدیران مدارس در ارتباط با تغییر منظم مقررات عموماً منفی است و باعث ایجاد پارتی‌بازی و مشکلات اداری در این کشور می‌شود. جنبه‌های مثبت تغییر مقررات شامل ایجاد انگیزه و شفافیت می‌باشد.

مامپاین (۲۰۱۵)، در پژوهشی به بررسی "رویه‌ها و فرایندهای دنبال‌شده در انتصاب مدیران برای مدیریت مدارس" پرداخت. یافته‌های این پژوهش چنین نشان دادند که احساس انصاف و برابری در انتصابات اصلی و مسیرهای منتهی شدن به مدیریت مدارس وجود ندارد، فرایندهای تعیین‌شده به‌طور ناقص اجرا می‌شوند، بازی قدرت در میان ذی‌نفعان مختلف و سیاست‌ورزی خرد

در رویه‌های انتصاب وجود دارد. بایستی معیارهای انتخاب مدیران اصلاح شود و نظارت‌ها بر انتصاب مدیران افزایش یابد.

کوالسکی، پترسون و فوسارلی^۱ (۲۰۰۹)، پژوهشی را با عنوان "مدیران مناطق تازه منصوب شده و کارآمدی برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای" انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد: افراد نسبتاً کمی پیش از سن ۳۵ سالگی وارد پست مدیریت مناطق می‌شوند و افراد معمولاً در اواخر مسیر شغلی در آموزش و پرورش به این مقام می‌رسند. ۳۶ درصد از مدیران مدرک دکترا داشتند و قبل از ورود به این پست، تجارب قابل توجهی در حیطه آموزشی و مدیریتی داشتند. مدیران گزارش کرده‌اند که برنامه‌های آماده‌سازی برای آنان به صورت عمده‌ای مؤثر بوده است.

پترسون، فوسارلی و کوالسکی (۲۰۰۸)، به بررسی "ادراک مدیران مناطق تازه منصوب شده از کفایت برنامه‌های آماده‌سازی و مشکلات در عمل" پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بیشتر از هشتاد درصد از تازه‌مدیران در برنامه رسمی آماده‌سازی شرکت کرده‌اند. مشارکت‌کنندگان بر لزوم دوره‌ها تأکید داشتند، اما تعداد قابل توجهی نیز از کیفیت محتوا و نحوه ارائه آن ناراضی بودند. تالریکو (۲۰۰۰)، پژوهشی را با عنوان "دستیابی به مدیریت مناطق آموزشی: انتخاب‌کنندگان، جنسیت و رنگ پوست" انجام داد. در این پژوهش برابری برای زنان و افراد رنگین‌پوست بررسی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که چگونه عناصر خاص هیئت مدیره و شیوه‌های معمول انتخاب‌کنندگان، هنجارهای حرفه‌ای اداره مدرسه، ارزش‌های غالب ایدئولوژیک و فرهنگی اجتماعی با هم ترکیب شده، دسترسی مردان غیر اقلیت را تسهیل و دسترسی زنان و رنگین‌پوستان را برای مدیریت مناطق آموزشی محدود کنند.

بافت و زمینه آموزشی مناطق اورامانات به دلیل ویژگی‌های فرهنگی، زبانی و مذهبی مردم این منطقه بیشتر سزاوار توجه می‌باشد؛ بنابراین با توجه به نبود مطالعه جدی در ارتباط با دیدگاه‌ها و تجربیات جاری در خصوص نحوه انتخاب و آماده‌سازی مدیران در اورامانات، پژوهشگران در پی پاسخ به پرسش‌های زیر برآمدند.

پرسش اول: ادراک مدیران مناطق از دلایل انتخاب خودشان چیست؟

پرسش دوم: ادراک معلمان از دلایل انتخاب مدیران مناطق چیست؟

پرسش سوم: مدیران مناطق چگونه برای اجرای مسئولیت‌هایشان آماده می‌شوند؟

روش‌شناسی پژوهش

هدف این پژوهش فهم چگونگی انتصاب و آماده‌سازی مدیران مناطق اورامانات است. با توجه به اینکه پژوهشگران در پی شناسایی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان در پژوهش بودند؛ لذا از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری برای درک نحوه انتصاب و آماده‌سازی مدیران مناطق اورامانات از دیدگاه خود مدیران و معلمان این مناطق استفاده شد (کروسول، ۲۰۱۲) داده‌های این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (دلاور، ۱۳۸۸: ۱۵۷) به دست آمدند. هر مصاحبه به طور میانگین ۳۰ دقیقه تا ۶۰ دقیقه طول کشید و تمامی مصاحبه‌ها به صورت حضوری صورت گرفت. متن مصاحبه مشارکت‌کنندگان با لحاظ کردن روش کدگذاری پیاده‌سازی شد. در این پژوهش برای بررسی روایی داده‌ها از شیوه‌های ارزیابی مشارکت‌کنندگان در پژوهش (کروسول^۱، ۲۰۱۲) و نظارت همکاران استفاده شد. در پژوهش حاضر درباره شیوه‌های انجام کدگذاری‌ها و طبقه‌بندی داده‌ها در طی فرایند پژوهش و تا زمان رسیدن به توافق بین پژوهشگران گفت‌وگو و تعامل برقرار بود و همزمان با کار گردآوری داده‌ها و پس از آن، محققان نتایج را مرور و آنها را کدگذاری و مقوله‌های اصلی را از میان آنها استخراج کردند. همچنین توصیف‌ها و مضامین، به تعدادی از شرکت‌کننده‌ها برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد. آنان فرصت اظهار نظر درباره یافته‌ها را داشتند و به پرسش‌های زیر پاسخ دادند: آیا از گفته‌های آنان برداشت درستی صورت گرفته است؟ آیا نتایج به دست آمده برای آنان قابل قبول است؟ آیا پژوهشگران در فهم معنا اشتباه داشته‌اند؟ در نهایت، مشارکت‌کنندگان ابراز کردند، یافته‌های تحقیق نظر و تجربه آنان را بسیار زیاد منعکس کرده است و روند کدگذاری را تأیید نمودند. همچنین برای رعایت اصول اخلاقی، در هنگام مصاحبه‌ها به هیچ وجه نظر یا ایده‌ای به مشارکت‌کنندگان منتقل نشد و به آنها اطمینان داده شد که نام و اطلاعات شخصی محرمانه خواهد بود. برای بررسی پایایی داده‌ها از راهبرد خبرگان غیرشرکت‌کننده^۲ (کروسول، ۲۰۱۲) در پژوهش استفاده شد، همه مصاحبه‌ها، فایل‌های پیاده‌شده و کدهای استخراج شده توسط یک پژوهشگر خبره در پژوهش کیفی مورد بازبینی قرار گرفت، اصلاحات لازم انجام شد و مورد تأیید ایشان قرار گرفت.

مشارکت‌کنندگان برای پرسش‌های اول و سوم پژوهش، مدیران مناطق آموزش و پرورش اورامانات^۳ شامل ۶ نفر و برای پرسش سوم ۱۸ معلم از معلمان شاغل در مناطق اورامانات در سال تحصیلی ۱۳۹۹/۱۴۰۰ بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند.

1. Creswell
2. external audit

۳. شهرستان‌های جوانرود، پاوه، روانسر، ثلاث باباجانی و مناطق باینگان و نوسود

جدول شماره ۱: توصیف وضعیت دموگرافی مدیران و معلمان شرکت کننده در پژوهش

درصد	فراوانی	دموگرافی مدیران	
۱۰۰	۶	جنسیت	مرد
۱۶.۶	۱	سن	کمتر از ۴۰ سال
۶۶.۴	۴		۴۰ الی ۴۵ سال
۱۶.۶	۱		۴۵ الی ۵۵ سال
۱۰۰	۶	سابقه مدیریت	کمتر از ۳ سال
۱۶.۶	۱	تحصیلات	کارشناسی
۸۳.۴	۵		کارشناسی ارشد
دموگرافی معلمان			
۱۰۰	۱۸	جنسیت	مرد
۲۷.۷	۵	سابقه	کمتر از ۱۰ سال
۳۳.۳	۶		۱۰ الی ۲۰ سال
۳۸.۸	۷		۲۰ الی ۳۰ سال
۳۳.۳	۶	تحصیلات	کارشناسی
۵۶.۴	۱۰		کارشناسی ارشد
۱۱.۱	۲		دکتر

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: ادراک مدیران از دلایل انتصاب خودشان چیست؟

پشتوانه سیاسی به تنهایی و یا در تعامل پشتوانه‌های اجتماعی و خانوادگی به مثابه تسهیل کننده یا به عنوان سکوی پرتاب، افراد را در تصاحب پست‌های مدیریت مناطق یاری می‌کنند.

پشتوانه سیاسی

افراد با پشتوانه سیاسی مناسب توانسته‌اند وارد پست مدیریت مناطق شوند و پشتوانه سیاسی به عنوان یک سکوی پرتاب مسیر ورود افراد را به این پست هموار کرده است، مشارکت کننده شماره (۱۳) در این زمینه بیان کرد: بنده سابقه فعالیت اجتماعی دارم و در انتخابات شورای شهرستان موفق به کسب آرای لازم شدم و مدتی نیز رئیس شورا بوده‌ام که فکر می‌کنم در انتخاب و تأیید توانایی‌های اینجانب به عنوان مدیر آموزش و پرورش شهرستان تأثیر داشته است (پشتوانه سیاسی)، بنده با نماینده کنونی ارتباط و دوستی عمیق دارم، از خیلی وقت پیش در

۱. مصاحبه‌های شماره یک الی شش مربوط به مدیران مناطق و مصاحبه‌های شماره هفت الی بیست و چهار مربوط به معلمان می‌باشد.

کارهای مختلف با نماینده همکاری داشته‌ام و ایشان نقش تعیین‌کننده‌ای در این زمینه داشتند، (پشتوانه سیاسی). مشارکت‌کننده شماره (۴) افزود: اولین دوره شورای شهر که آمد من کاندید شدم و بالاخره در دوره سوم توانستم نظر مردم را جلب کنم و وارد شورای شهر شدم (پشتوانه سیاسی). مشارکت‌کننده شماره (۵) بیان کرد: بنده ایثارگر هستم، خانواده ما خانواده ارزشی و پاینده به انقلاب اسلامی است (پشتوانه سیاسی). مدیرکل آموزش و پرورش استان با بنده دوست است و ارتباط خانوادگی داریم، با توجه به اینکه به بنده اعتماد دارند، بنده را برای ریاست آموزش و پرورش منطقه در نظر گرفتند (پشتوانه سیاسی).

پشتوانه سیاسی در تعامل با پشتوانه‌های خانوادگی

پشتوانه سیاسی در تعامل با پشتوانه خانوادگی یکی از عوامل تسهیل‌گر ورود افراد به پست مدیریت مناطق بوده است؛ در این راستا مشارکت‌کننده شماره (۱) اظهار نمود: در دومین دوره عضو شورای شهر بوده‌ام (پشتوانه سیاسی)، و انتخاب بنده برای این پست بیشتر سفارشی و از روی آگاهی فامیلی بوده است (پشتوانه خانوادگی). مشارکت‌کننده شماره (۲) افزود: شاید گفتند چون من پسر فلان کس هستم، اگر انتخاب شوم ایشان هم از من حمایت می‌کنند (پشتوانه خانوادگی) از طرفی هم اون موقع‌ها با آقای ایکس که مدیر اداره بودند ارتباط دوستی و رفیقی داشتم (پشتوانه سیاسی).

پشتوانه سیاسی در تعامل با پشتوانه اجتماعی

پشتوانه سیاسی در تعامل با پشتوانه اجتماعی نیز زمینه‌ساز ورود افراد به پست مدیریت مناطق می‌باشد، مشارکت‌کننده شماره (۶) در این زمینه بیان کرد: خانواده ما در این منطقه جایگاه قابل احترامی دارد (پشتوانه اجتماعی) و از سوی دیگر دوستی و ارتباط ما با نماینده اورامانات از قبل از دوره نمایندگی ایشان است، خوب ایشان ما را معرفی و حمایت کردند (پشتوانه سیاسی).

پرسش دوم: ادراک معلمان از دلایل انتصاب مدیران آموزش و پرورش چیست؟

با توجه به نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش داشتن روابط سیاسی و خانوادگی بر انتصاب افراد در پست‌های مدیریت مناطق تأثیرگذار می‌باشد و این تأثیر را می‌توان در دو حالت تشریح کرد؛ حالت اول به عنوان هدیه و قدردانی از حامیان و حالت دوم به عنوان سرمایه‌گذاری سیاسی.

پشتوانه سیاسی و خانوادگی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌صراحت بیان کرده‌اند که از نظر آنان شانس ورود به پست مدیریت مناطق آموزش و پرورش برای افرادی که توانایی‌های و شایستگی‌های همسانی دارند برابر نیست و این فرصت برای افرادی که وابستگی سیاسی و خانوادگی ندارند محدودتر است. رسیدن به پست مدیریت مناطق آموزش و پرورش برای افراد مستقل بسیار مشکل است، در این راستا مشارکت‌کننده شماره (۷) بیان کرد: اگر فردی مهارت و تجربه زیادی داشته باشد، اما

وابسته به جریان خاصی نباشد، پستی نخواهد داشت. مشارکت‌کننده شماره (۹) افزود: در رأس این هرم مدیران از میان جناح بندی‌های سیاسی و از میان ستادهای انتخاباتی انتصاب داده می‌شوند و هرچه به سمت قاعده حرکت می‌کنیم از شاخص‌های علمی فاصله می‌گیرد و با فامیل‌بازی و رفیق‌بازی بسیار مبتدل با نمایندگان و روابط سببی و نسبی با فرمانداران و بخشداران نزدیک می‌شویم. مشارکت‌کننده شماره (۱۹) گفت: هر فرد توانایی به‌عنوان رئیس انتخاب نمی‌شود و نیاز به حمایت کسی دارد. مشارکت‌کننده شماره (۲۴) بیان کرد: به‌نظر من یکی از مهم‌ترین دلایل انتصاب مدیران، باند و باندبازی و حزب‌گرایی، مخصوصاً توی مناطق اورامانات هر کسی که پیرو شخص نماینده باشد، قطعاً از مدیران میشه؛ حتی در دیگر ادارات هم همین‌طور. مشارکت‌کننده شماره (۸) این‌گونه ادامه داد: انتصاب مدیران نه در اورامانات، بلکه در جامعه امروزی ایران بر اساس ارتباطات و زد و بندهای سیاسی است و تنها چیزی که اهمیت ندارد شایستگی و کارایی و سابقه مدیریت عالی است. مشارکت‌کننده شماره (۱۵) این‌گونه ادامه داد: متأسفانه در مناطق اورامانات فقط مسائل سیاسی و رابطه‌بازی عامل انتخاب مدیران می‌باشد. از هفت مدیری که با ایشان سابقه همکاری داشته‌ام، فقط یکی از آنها لیاقت مدیریت داشتند و باز هم ایشان از طریق رابطه‌بازی انتصاب یافته بودند. مشارکت‌کننده شماره (۱۳) نیز این‌گونه نتیجه گرفت: مدیریت یعنی آمدن با یک جریان سیاسی و رفتن با همان جریان. به‌دلیل فرهنگ حاکم بر برخی مناطق خواهی و پافشاری بر «یک بار من و یک بار شما» نیز گاه تعیین‌کننده است.

قدردانی از حامیان

از نظر مشارکت‌کنندگان، نمایندگان مجلس و دیگر سیاسیون این پست‌ها را به‌عنوان تشکر و قدردانی به حامیان و جریان‌های پشتیبان خود اهدا می‌کنند. در این زمینه مشارکت‌کننده شماره (۱۱) بیان کرد: نمایندگان مجلس بر اساس فعالیت‌های که اطرافیان‌شان پیش از انتخابات برای فرستادن ایشان به مجلس انجام داده‌اند، با انتصاب آنها به نوعی قدردان زحمات این دسته از افراد هستند. مشارکت‌کننده شماره (۲۳) گفت: اصولاً ارتباطات و لابی‌گری و حضور در پروپاگاندا سیاسی تبلیغی نماینده بیشترین تأثیر را داشته است. مشارکت‌کننده شماره (۱۴) ابراز کرد: بنده تجربه حضور در چند شهرستان اورامانات را داشته‌ام، پررنگ‌ترین عامل انتخاب مدیران وابستگی و انتصاب توسط نمایندگان بوده. این وابستگی یا به دلیل پشتیبانی مدیر مذکور در هنگام تبلیغات از فرد نماینده بوده و یا دلایل قومی، منطقه‌ای و جناحی است. در این راستا مشارکت‌کننده شماره (۱۲) بیان کرد: روابط با نماینده منتخب و اتفاقات قبل از انتخابات تعیین‌کننده است. مشارکت‌کننده شماره (۲۱) افزود: ارتباط خاص و تعامل با نمایندگان مجلس و زحماتی که این افراد یا نزدیکان نماینده برای پیروزی نماینده کشیده‌اند، نوعی احساس دین

ایجاد کرده و پست‌های می‌گیرند. مشارکت‌کننده شماره (۱۶) ادامه داد: در بستر فرهنگ و سیاست ایدئولوژیک اساساً مدیران با استادان ایدئولوژیک انتخاب می‌شوند نه با اولویت شایسته-سالاری، انتخاب مدیر در سطح کلان کشوری کاملاً جناحی است و مدیریت سهم کسانی می‌شود که از اعضای ستاد رئیس جمهور یا حزب حامی وی هستند. مشارکت‌کننده شماره (۲۰) با ابراز تأسف بیان کرد: متأسفانه شخص نماینده یکی از مهم‌ترین کسانی است که شخص حامی و طرفدار خودش را به‌عنوان مدیر آموزش و پرورش انتخاب می‌کند که این مایه تأسف است.

سرمایه‌گذاری سیاسی

به نظر برخی از مشارکت‌کنندگان در بعضی مواقع نمایندگان با انتخاب افراد برای مدیریت آموزش و پرورش مناطق در واقع اقدام به سرمایه‌گذاری سیاسی برای آینده خود می‌کنند و در پی افزایش سبب رأی خود می‌باشند. در این راستا مشارکت‌کننده شماره (۱۳) بیان کرد: با توجه به نفوذ این افراد میان اطرافیان خویش، نمایندگان با انتصاب آنها نیم‌نگاهی به ادوار بعدی دارند. مشارکت‌کننده شماره (۱۷) افزود: نمایندگان و برخی مسئولان به فکر استفاده از افرادی هستند که در انتخابات شورای شهر رأی بیشتری را کسب کرده بودند تا در انتخابات آینده ضمانت رأی داشته باشند.

جدول شماره ۲: مضمون‌های شناسایی شده برای پرسش‌های اول و دوم پژوهش

مشارکت‌کنندگان	نکات کلیدی مصاحبه‌ها	فراوانی	مضمون
مدیران	م ش ۳: در فعالیت‌های اجتماعی شرکت می‌کنم، رئیس شورای شهرستان بوده‌ام، ارتباط و دوستی و همکاری با نماینده وقت داشته‌ام، نماینده بر انتصاب من تأثیرگذار بوده است. م ش ۴: عضو شورای شهر بوده‌ام. م ش ۵: ایثارگر بوده‌ام، خانواده ارزشی هستیم، دوستی و ارتباط خانوادگی با مدیرکل آموزش و پرورش دارم.	۳	پشتوانه سیاسی
مدیران	م ش ۱: در دومین دوره شورای شهر عضو بوده‌ام (پشتوانه سیاسی)، انتخاب من انتخابی سفارشی و از روی آگاهی فامیلی بوده است (پشتوانه خانوادگی). م ش ۲: شاید فرزند فلان کس هستم (پشتوانه خانوادگی)، با مدیر اداره رفاقت و ارتباط و دوستی داشتم (پشتوانه سیاسی).	۲	پشتوانه خانوادگی در تعامل با پشتوانه سیاسی
مدیران	م ش ۶: خانواده ما در منطقه جایگاه قابل احترامی دارد (پشتوانه اجتماعی)، ایشان (نماینده) ما را معرفی و حمایت کردند (پشتوانه سیاسی).	۱	پشتوانه اجتماعی در تعامل با پشتوانه سیاسی

		<p>م ش ۷: اگر وابسته به جریان خاصی نباشد، پستی نخواهد داشت.</p> <p>م ش ۹: انتخاب مدیران از جناح‌بندی‌های سیاسی و ستادهای انتخاباتی.</p> <p>م ش ۱۹: نیاز به حمایت کسی دارد.</p> <p>م ش ۲۴: باند و باندبازی و حزب‌بازی و پیرو نماینده بودن.</p> <p>م ش ۸: انتصاب مدیران بر اساس ارتباطات و زدوبندهای سیاسی.</p> <p>م ش ۱۵: انتصاب مدیران فقط مسائل سیاسی و رابطه‌بازی است.</p> <p>م ش ۱۳: مدیریت یعنی آمدن با یک جریان سیاسی و رفتن با همان جریان.</p>	معلمان	۷	پشتوانه سیاسی
		<p>م ش ۱۱: انتصاب آنها قدردانی از زحمات حامیان است.</p> <p>م ش ۲۳: حضور در پروپاگاندای سیاسی و تبلیغی نماینده بیشترین تأثیر را داشته است.</p> <p>م ش ۱۴: این وابستگی یا به دلیل پیشتیبانی مدیر مذکور در هنگام تبلیغات از فرد نماینده بوده است و یا دلایل قومی، منطقه‌ای و جناحی است.</p> <p>م ش ۱۲: روابط با نماینده منتخب و اتفاقات قبل از انتخابات تعیین کننده است.</p> <p>م ش ۲۱: زحماتی که این افراد یا نزدیکان نماینده برای پیروزی نماینده کشیده‌اند نوعی احساس دین ایجاد کرده و پست‌های می‌گیرند.</p> <p>م ش ۲۰: نماینده، شخص حامی و طرفدار خودش را به-عنوان مدیر آموزش و پرورش انتخاب می‌کند.</p>	معلمان	۶	قدر دانی از حامیان
		<p>م ش ۱۳: نمایندگان با انتصاب آنها نیم‌نگاهی به ادوار بعدی دارند.</p> <p>م ش ۱۷: در انتخابات آینده ضمانت رأی داشته باشند.</p>	معلمان	۲	سرمایه‌گذاری سیاسی

پرسش سوم: مدیران مناطق چگونه برای اجرای مسئولیت‌هایشان آماده می‌شوند؟
 تمامی مشارکت‌کنندگان در پژوهش تأکید کرده‌اند که هیچ برنامه رسمی از طرف آموزش و پرورش برای آماده‌سازی مدیران مناطق وجود نداشته است و مدیران مناطق با تکیه بر دانش و تجارب قبلی برای انجام مسئولیت‌هایشان آماده می‌گردند.

عدم آماده‌سازی رسمی، آماده‌شدن بر اساس دانش و تجارب پیشین



مشارکت‌کننده شماره (۱) در این زمینه ابراز کرد: اداره برنامه‌ای گذاشته باشه نه چنین چیزی وجود نداشته است و در آماده ساختن بنده برای این پست هیچ برنامه‌ای وجود نداشته است و من خودم بیشتر براساس تجاربی که داشتم امور رو پیش برده‌ام. تجاربی که داشتم برای این پست راهنمای آموزشی بودم، مدیر-آموزگار بودم و چند سالی هم شورای شهر بودم. این تجاربی بوده که داشتم. مشارکت‌کننده شماره (۲) گفت: اصلاً چیزی به عنوان آماده‌سازی به صورت رسمی وجود نداشت. شاید به مرور زمان و تجربه بوده، سیستم هیچ برنامه‌ای نداشته و بیشتر یادگیری در حین کار بوده. مشارکت‌کننده شماره (۳) افزود: هیچ آموزشی نداشتیم، با همان داشته‌های قبلی که داشته‌اید در پست جدید مستقر می‌شوید، اگر همان دانش و داشته‌های قبلی شما جوابگوی این مسئولیت جدید نباشد شما فرصتی برای آماده نمودن خود ندارید. مشارکت‌کننده شماره (۴) می‌افزاید: ببینید روال کار این جوریه که در ابتدا شما رو برای مدیریت آموزش و پرورش منطقه معرفی می‌کنند و اگر بعد از کش و قوس‌های زیادی تصمیم بگیرند که شما مدیر شوید، به شما ابلاغ داده می‌شود و شما مستقیماً مدیر آموزش و پرورش می‌شوید و دیگر فرصت یا دوره‌ای وجود ندارد که شما را آموزش بدهند و باید بر دانش و تجربه قبلی خود تکیه کنید. مشارکت‌کننده شماره (۵) ادامه داد: من نه برای مدیریت منطقه که برای هیچ‌یک از پست‌های مدیریتی که تاکنون در آنها خدمت کرده‌ام آموزشی برای شروع کار ندیده‌ام. بیشتر در سال‌های اول به صورت آزمون و خطا راهکارها و شیوه‌های کار را یاد گرفته‌ام و این امر هم باعث ایجاد فشار مضاعف بر من می‌شد و خیلی از وقت‌ها انرژی زیادی رو که باید صرف برنامه ریزی می‌کردم صرف این امور می‌شد. مشارکت‌کننده شماره (۶) بیان کرد: خیر، هیچ دوره‌ای برگزار نکردند و من مستقیماً شروع به کار کردم، تجربه‌های گوناگونی که در طول این سال‌های که در آموزش و پرورش بودم راهنمای من در کارم بوده‌اند.

جدول شماره ۳: مضمون‌های شناسایی شده برای پرسش سوم پژوهش

مشارکت‌کنندگان	نکات کلیدی مصاحبه‌ها	فراوانی	مضمون
	م ش ۱: در آماده‌ساختن بنده برای این پست هیچ برنامه‌ای وجود نداشته است.		
	م ش ۲: اصلاً چیزی به عنوان آماده‌سازی به صورت رسمی وجود نداشت.		عدم آماده-
مدیران مناطق	م ش ۳: هیچ آموزشی نداشتیم.	۶	ساز رسمی
	م ش ۴: اگر بعد از کش و قوس‌های زیادی تصمیم بگیرند که شما مدیر شوید و به شما ابلاغ داده می‌شود و شما مستقیماً مدیر آموزش و پرورش می‌شوید و دیگر فرصت یا دوره‌ای وجود ندارد که شما را آموزش بدهند.		

		<p>م ش ۵: من نه برای مدیریت منطقه، که برای هیچ‌یک از پست‌های مدیریتی که تاکنون در آنها خدمت کرده‌ام آموزشی برای شروع کار ندیده‌ام.</p> <p>م ش ۶: نه، هیچ دوره‌ای برگزار نکردند و من مستقیماً شروع به کار کردم.</p>
		<p>م ش ۱: بیشتر براساس تجاربی که داشتم امور رو پیش برده‌ام.</p> <p>م ش ۲: به مرور زمان و کسب تجربه بوده.</p>
دانش و تجارب قبلی	۶	<p>م ش ۳: همان دانش و داشته‌های قبلی.</p> <p>م ش ۴: باید بر دانش و تجربه قبلی خود تکیه کنید.</p> <p>م ش ۵: در سال‌های اول به صورت آزمایش و خطا راهکارها و شیوه‌های کار را یاد گرفته‌ام.</p> <p>م ش ۶: تجربیات گوناگون این سال‌ها راهنمای من بوده</p>

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با رویکردی کیفی به دنبال ادراک تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان از عوامل مؤثر بر انتصاب مدیران مناطق و چگونگی آماده‌سازی آنان بود. مصاحبه‌های صورت گرفته با مشارکت‌کنندگان پژوهش نشان داد که مقوله‌های پشتوانه سیاسی در کنار پشتوانه‌های اجتماعی و خانوادگی شانس مدیر شدن افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و می‌توان اذعان نمود که مدیران مناطق تحت تأثیر مسائل سیاسی انتخاب شده‌اند. در این راستا پژوهش مامپاین (۲۰۱۵) نشان داد که بازی قدرت در میان ذی‌نفعان مختلف و سیاست‌ورزی در رویه‌های انتصاب مدیران وجود دارد. یافته‌های عطا‌فر و آذربایجانی (۱۳۸۰) نشان می‌دهد، مبنای انتخاب مدیران بخش دولتی و خصوصی تا حد زیادی معیارهای ناشایسته سالارانه (روابط خانوادگی، توصیه‌ها و موقعیت اجتماعی) می‌باشد.

هرچند انتصابات آموزش و پرورش لزوماً ارتباط مستقیمی با مسائل سیاسی ندارد، اما از مسائل سیاسی در سطح منطقه متأثر می‌شود که بخشی از آن ناشی از بافت فرهنگی و کوچک بودن منطقه مورد پژوهش می‌باشد. از نظر معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، پشتوانه سیاسی از طریق مکانیسم‌های قدردانی از حامیان و سرمایه‌گذاری سیاسی بر انتصاب مدیران مناطق تأثیر می‌گذارد در این مکانیسم افرادی انتخاب می‌شوند که بتوانند حمایت‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و یا امتیازات دیگری برای حزب، گروه و یا فرد پشتیبان خود به ارمغان بیاورند و در این بین افرادی بیشترین شانس را خواهند داشت که بتوانند در عرصه اجتماعی و یا سیاسی آورده‌های مهمی را برای حزب، گروه و یا فرد پشتیبانی‌کننده فراهم کنند. این یافته با نظریه

جهیزیه سیاسی در مدیریت دولتی (دانایی فرد، ۱۳۹۲) همسوست. پژوهش شریعتی و عربیون (۱۳۸۶) نشان داد که بیش از نیمی از مجموعه، شیوه کنونی انتخاب مدیر را صحیح نمی‌دانند و نتایج تحقیق نیکنمایی و پیریائی (۱۳۹۶) حاکی از آن است که بین وضعیت موجود و مطلوب انتصاب مدیران فاصله زیادی وجود دارد. در مناطق کوچک تأثیرگذاری شهروندان بر انتصاب مدیران از طریق بافت‌های قومیتی خود را نشان می‌دهد؛ زیرا این بافت‌ها در هنگام رقابت‌های انتخاباتی ارزش ابزاری پیدا می‌کنند؛ در حالی که در آمریکا نقش شهروندان در انتصابات مدیران آموزشی، با انتخاب هیئت‌های آموزشی و یا انتخاب‌های مستقیم مدیران (اسمیت، ۲۰۱۹) بروز پیدا می‌کند و این امر زمینه سیاسی کاری و عدم شفافیت در انتصاب مدیران مناطق را کمتر کرده است تا حدی که بیشتر از هشتاد درصد رؤسای آموزش و پرورش در ایالت‌های مختلف آمریکا به صورت غیرحزبی انتصاب داده می‌شوند (انتخابات و سیاست‌های آمریکا، بی‌تا). مکوندی (۱۳۹۸) نیز در نتیجه پژوهش خود برای کاهش سطح سیاست زدگی انتصابات، کم کردن احساس تبعیض و نابرابری و در مقابل افزایش وزن معیارهای حرفه‌ای توصیه می‌کند هیئت‌های فرهیخته از جامعه محلی در انتصابات مدیران آموزشی نقش داشته باشند.

مدیریت آموزش و پرورش در مقایسه با مدیریت دیگر سازمان‌ها از اهمیت حیاتی برخوردار است. تفوق مسائل سیاسی بر مسائل حرفه‌ای در انتصابات مدیران آموزشی به صورت بالقوه می‌تواند عواقب زیادی را بر آموزش و پرورش و بر کل جامعه داشته باشد. از سویی مدیرانی که با شیوه‌ای "سیاست‌زده" منتصب شده‌اند، در پی حل مشکلات و مسائل آموزش و پرورش نخواهند بود و بیشتر در پی پاسخگویی و رضایتمندی کانون‌های سیاسی پشتیبان خود خواهند بود. از سوی دیگر، با توجه به حرفه‌ای بودن آموزش پرورش، محتمل است که کارکنان در برابر دستورات و برنامه‌های صادرشده از مدیران سیاسی حالت تدافعی بگیرند که در نتیجه آن ناهماهنگی‌هایی در آموزش و پرورش ایجاد می‌شود؛ نهایتاً این شیوه انتصاب مدیر می‌تواند منجر به ناامیدی، به حاشیه‌رفتن و در نهایت کناره‌گیری نیروهای مستقل باشد که این مسئله نیز مضافاً زیان‌هایی را به نظام مدیریتی آموزش و پرورش وارد می‌سازد. این یافته با نتایج پژوهش (عطافر، ۱۳۸۰) همسوست. سزر (۲۰۱۶) در پژوهش خود دریافت، مدیرانی که در فرایند شدیداً سیاسی انتخاب شده‌اند، استقلال فکری و عملی لازم را در حیطه کاری خود نخواهند داشت و وامدار جریان‌های سیاسی و اجتماعی خواهند بود.

یافته‌های این پژوهش به‌عنوان بخش کوچکی از تصویر بزرگتر نشان می‌دهد که انتصاب مدیران مناطق، روندی غیرشفاف است که تحت تأثیر مسائل سیاسی قرار می‌گیرد، به‌گونه‌ای که تمام مدیران مناطق بررسی شده تحت تأثیر مسائل سیاسی انتصاب داده شده‌اند؛ لذا لازم است در این رویکردها تجدید نظر جدی صورت گیرد و از تأثیر عمیق مسائل سیاسی بر انتصاب مدیران

مناطق کاسته شود. رویکرد سیاسی به مدیریت آموزش و پرورش موجب می‌شود کاندیدهای تکنوکرات و مستقل، در رقابت برای ورود به پست‌های مدیریتی آموزش و پرورش احساس بی‌عدالتی و تبعیض نمایند. پژوهش رهنورد، شیرازی و قیصری (۱۳۹۲) نشان داد نابرابری فرصت یکی از عواملی است که مانع استقرار نظام شایسته‌سالاری در انتصاب مدیران دولتی می‌باشد. نتایج پژوهش‌های مامپاین (۲۰۱۵) و تالریکو (۲۰۰۰) نشان داد: نابرابری و عدم انصاف در انتصابات اصلی و مسیرهای منتهی‌شدن به مدیریت آموزش و پرورش وجود دارد. در این راستا دانایی‌فرد بیان می‌کند که رویکرد سیاسی به مدیریت دولتی در بخش دولتی، تخصص و حرفه را بی‌اعتبار، انگیزه‌های علمی را منکوب و امید پیشرفت حرفه‌ای بدون هواداری حزبی را از بین می‌برد (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲: ۲۹).

مدیران مشارکت‌کننده در پژوهش بیان کردند برنامه آماده‌سازی رسمی برای مدیران در زمان انتخاب وجود نداشته است، این یافته با یافته‌های کوالسکی، پترسون و فوسارلی (۲۰۰۹) و یافته‌های پترسون، فوسارلی و کوالسکی (۲۰۰۸) مغایرت دارد. در فضای سیاسی و سیاست‌زده مسئله آماده‌سازی مدیران آموزش و پرورش اهمیت چندانی ندارد، عدم آموزش‌های بدو خدمت و یا ضعف آنها تأییدکننده این مسئله می‌باشد. مدیران با اتکا به دانش و تجارب قبلی خود در این پست شروع به کار کرده و تجربه‌اندوزی می‌کنند که این امر هزینه‌های فراوانی را به آموزش و پرورش تحمیل می‌نماید. نبود برنامه مدون در این سطح می‌تواند منجر به از دست رفتن سرمایه‌های مادی و معنوی آموزش و پرورش گردد؛ زیرا اشتباه‌هایی که مدیران در این سطح بر اثر نداشتن برنامه‌های آموزشی مناسب مرتکب می‌شوند دامنه وسیعی دارد و تعداد زیادی از دانش‌آموزان و معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

یکی از یافته‌های مهم و قابل توجه برای پژوهشگران این بود که جنسیت تمامی مدیران و معاونان مناطق مورد بررسی مرد بود و هیچ زنی در سطح مدیر یا معاون مناطق به کار گرفته نشده بود، نتایج پژوهش‌های (داویس و باورز، ۲۰۱۹؛ تالریکو، ۲۰۰۰) نشان داد جنسیت عاملی تأثیرگذار در فرایند انتصاب مدیران می‌باشد. در نهایت، با توجه به نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که در رقابت برای تصاحب پست مدیریت مناطق تبعیض و نابرابری وجود دارد و از نظر ایشان در این رقابت نابرابر افرادی که دارای پشتوانه سیاسی، خانوادگی و اجتماعی قویتری هستند شانس بیشتری برای کسب این پست‌ها را دارند.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود بر چگونگی انتخاب و انتصاب مدیران مناطق نظارت شود، از دخالت‌های سیاسیون به‌ویژه نمایندگان مجلس بر انتصاب مدیران آموزشی جلوگیری شود. از نظرات هیئت‌های فرهیخته از جامعه محلی در انتصابات مدیران آموزشی

استفاده گردد. زمینه‌ها و مشوق‌های لازم برای احراز پست‌های مدیریتی توسط بانوان فراهم شود. دوره‌های با کیفیت آماده‌سازی برای مدیران به‌ویژه مدیران مناطق طراحی و اجرا شود.

فهرست منابع

- Alaqaband, A. (2015). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Management*, Sixth Edition. Tehran: Ravan Publishing. (Text in Persian).
- Alaqaband, A. (2013). *General Management*, 3rd Edition, Twenty-Fifth print. Tehran: Ravan Publishing. (Text in Persian).
- Allen, C. (2017). Superintendent effect on student outcomes: Leadership style, educational attainment, and experience.
- American politics and elections (n. d.). *Superintendent of Schools* (state executive office). Retrieved October 19, 2020, From [https://ballotpedia.org/Superintendent of Schools \(state_executive_office\)](https://ballotpedia.org/Superintendent_of_Schools_(state_executive_office)).
- Atafar, A., & Azarbayjani, K. (2001). The study of meritocracy in the selection of public and private managers, *Journal of Management Knowledge*, 14 (54), 15. (Text in Persian).
- Björk, L. G., Kowalski, T. J., & Browne-Ferrigno, T. (2014). The School District Superintendent in the United States of America. *Educational Leadership Faculty Publications*. 13. https://ecommons.udayton.edu/eda_fac_pub/13.
- Bjork, L. G., & Kowalski, T. J. (Eds.). (2005). *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development*. Corwin Press
- Byrd, J. K., Drews, C., & Johnson, J. (2006). Factors Impacting Superintendent Turnover: Lessons from the Field. *Online Submission*.
- Bush, T. (2011a). Becoming a School Principal: Exciting Opportunity or Daunting Challenge? *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5) 514-515
- Bush, T. (2011b). *Theories of educational leadership and management (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Callahan, R. E. (1966). *The superintendent of schools: An historical analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 0104 410)
- Cravens, X. C., & Hallinger, P. (2012). School leadership and change in East Asia: Building capacity for education reform. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 157-161.
- Crawford, D. L. (2014). Leadership Characteristics and Practices of American Association of School Administrators (AASA) Superintendents of the Year and Finalists. *Online Theses and Dissertations*. 252. <https://encompass.eku.edu/etd/252>
- Creswell, W. J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed). Boston USA: Pearson education, Inc.
- Danaeefard, H. (2013). Towards an Understanding of the Political Dowry Theory in the Public Sector: Theoretical Foundations, Conceptual Narrative, and Institutional and National Implications, *Sterategic Management Thought*, 7(1), 5-31. (Text in Persian).
- Danaeefard, H., & Alvani, S. M. (2008). Metaphorical Reasoning Strategy in Building Theory: A New Theory of Administrative System, *Management Research in Iran*, 11(3), 107. (Text in Persian).

- Danaeifard, H., Sadeghi, M., & Mostafazadeh, M. (2015). Analysis and analysis of the consequences of bureaucratic politicization in political systems. *Strategic Management Thought (Management Thought)*, 9 (2), 57-86. (Text in Persian).
- Davis, B. W., & Bowers, A. J. (2019). Examining the career pathways of educators with superintendent certification. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 3-41.
- Delavar, A. (2009). *Practical Theoretical Foundations of Research in Humanities and Social Sciences*, Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Edwards, J. E. (2017). *District Superintendents as Instructional Leaders: An Interpretive Phenomenological Analysis of School Superintendents as the Primary Instructional Leaders in a Group of Massachusetts Districts* (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Edward, M. E. (2006). *The modern school superintendent: An overview of the role and responsibilities in the 21st century*. iUniverse.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Jun, B. H., & Min, H. (2017). What creates heterogeneity in ballot order effects? Evidence from Korea's local elections of education superintendent. *Electoral Studies*, 46, 1-14.
- Hallinger, P., & Bryant, D. (2013). Mapping the terrain of educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 618-637.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Haraghi, M., & Darvishi, A. (2019). Presenting a Model for Selecting Professional Managers of Governmental Organizations, *Organizational Behavior Studies Quarterly*, 8(4), 51-86. (Text in Persian).
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, 46(2), 172-188.
- Harvey, J., & Holland, H. (2012). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. The Wallace Foundation.
- Hurst, T. M. (2017). The discursive construction of superintendent statesmanship on Twitter. *education policy analysis archives*, 25, 29.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2008). The future of leadership research? *School Leadership and Management*, 28(3), 261-279.
- Kowalski, T. J. (2006). *The school superintendent: Theory, practice, and cases*. Sage.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Peterson, G. J., Young, P. I., & Ellerson, N. M. (2011). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. R&L Education.
- Kowalski, T. J., Petersen, G. J., & Fusarelli, L. D. (2009). Novice superintendents and the efficacy of professional preparation. *AASA Journal of scholarship and practice*, 5(4).
- Lashway, L. (2002). *The superintendent in an age of accountability*. ERIC Digest. (ED468515 2002-09-00).
- Leon, R. (2008). District Office Leadership: Hero or Villain? *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 20, 46-56.

- Makvandi, M. (2019). Rationalization of Policy Making in Education: A Case Study "Selection of Managers with Voters", *Journal of School administration*, 7(2), 82-107. (Text in Persian).
- Mampane, S.T. (2015). Procedures and Processes Followed in the Appointment of Principals for School Leadership and Management, *Journal of Social Sciences*, 42:3, 239-245,
- Myers, S. (2011). Superintendent length of tenure and student achievement. *Administrative Issues Journal*, 1(2), 6.
- Meyers, C. V., & Smylie, M. A. (2017). Five myths of school turnaround policy and practice. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 502-523.
- Petersen, G. J., Fusarelli, L. D., & Kowalski, T. J. (2008). Novice superintendent perceptions of preparation adequacy and problems of practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 3(2), 1-22.
- Piryaei, H., & Niknami, M. (2017). A model for Improving Appointment and Promotion System of Staff and Line Managers in Education Department, *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 10 (1), 9-28. (Text in Persian).
- Rafiei Dehbidi, V., Amirtash, A. M., & Tondnavis, F. (2015). Comparison of the performance of employees with stable and unstable departments of the country's management, *A new approach in educational management*, 4 (24), 176-153. (Text in Persian).
- Rahnavard, F., Aqa Hossein Ali Shirazi., & Qaisari, F. (2013). Recognizing the factors hindering the establishment of a meritocracy system at the level of professional managers of government organizations in Ahvaz city. *Productivity Management (Beyond Management)*, 7 (25), 15-32. (Text in Persian).
- Shabani, R., Khorshidi, A., Abbasi., Lotfollah, A., & Fathi Vajargah, K. (2018). Providing a competency model for primary school principals in Tehran. *Research in Educational Systems*, Special Issue, Spring, 94-79. (Text in Persian).
- Shariati, M. Taqi., & Arabi, A. (1386). The method of selecting and appointing managers of research units (with emphasis on constructive jihad). *Journal of Research and Construction*, 20, (3), 185-197. (Text in Persian).
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Corwin Press.
- Sumintono, B., Sheyoputri, E. Y., Jiang, N., Misbach, I. H., & Jumintono. (2015). Becoming a principal in Indonesia: possibility, pitfalls and potential. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 342-352.
- Sezer, S. (2016). School Administrators' Opinions on Frequently Changing Regulations Related to Appointments and Relocation: A New Model Proposal. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 335-356.
- Smith, T. (2019). Electing or Appointing School District Superintendents in the State of Florida: A Comparison of Characteristics and Performance of Districts Led by Elected Superintendents Versus Districts Led by Appointed Superintendents. *Electronic Theses and Dissertations*, 2004-2019. 6579. <https://stars.library.ucf.edu/etd/6579>
- Tallerico, M., & Burstyn, J. N. (1996). Retaining women in the superintendency: The location matters. *Educational Administration Quarterly*, 32(1_suppl), 642-664.

- Tallerico, M. (2000). Gaining access to the superintendency: Headhunting, gender, and color. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 18-43.
- Ulrich, J, D. (2017). Factors related to superintendent retention and turnover, *Graduate Theses and Dissertations*. 16230. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/16230>
- Waters, T. J., & Marzano, R. J. (2006). School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper. *Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL)*.
- Whitt, K. K., Scheurich, J, J & Skrla, L. (2015). Understanding superintendents' self-efficacy influences on instructional leadership and student achievement. *Journal of School Leadership*, 25(1): 102-132.



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

رابطه‌ی هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی

ششم مدارس دولتی و غیردولتی دوره‌ی ابتدایی

علی اکبر عجم*¹، نسرين رنجبر اسفنجير^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۳	خصالت‌های هیجانی از جمله ویژگی‌های بارز انسان‌ها هستند که محور اصلی نوآوری، حیات و قدرت اندیشه می‌باشند. این پژوهش نیز با هدف بررسی رابطه‌ی هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم دوره‌ی ابتدایی شهرستان گلبهار انجام شد. پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی و برحسب روش از نوع همبستگی می‌باشد و جامعه مورد مطالعه در این پژوهش تمامی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم دوره‌ی ابتدایی شهرستان گلبهار که شامل ۱۶۷۶ دانش‌آموز بوده است، مطابق با جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ۲۸۶ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و پرسشنامه‌ی خلاقیت هیجانی آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱) بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج به دست آمده بیانگر وجود رابطه‌ی معناداری میان هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان است. از سوی دیگر هیجان‌های تحصیلی با توجه به نوع مدرسه، اعم از مدارس دولتی و غیردولتی و همچنین جنسیت دارای تفاوت معناداری می‌باشد. خلاقیت هیجانی نیز با توجه به نوع مدرسه تفاوت معناداری نداشت، اما با توجه به جنسیت دارای تفاوت معناداری بود. بنابراین می‌توان با استفاده از روش‌های تدریس نوین و متنوع، فراهم‌سازی زمینه‌ی گفت‌وگو و مباحثه، فرصت تجربه‌ی هیجانات متنوع و بروز افکار و احساسات را ایجاد و هیجان‌های تحصیلی مثبت و همچنین خلاقیت هیجانی را تقویت کرد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۹	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
هیجان‌ها، خلاقیت، دوره‌ی ابتدایی، دانش‌آموزان	

۱. نویسنده مسئول: دکترای تخصصی برنامه‌ی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. ✉

۲. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

در زندگی تحصیلی، هیجان‌ها در مقاطع و دوره‌های مختلف تحصیلی اثر گسترده و عمیقی بر یادگیری فراگیران می‌گذارند. در واقع هیجان‌ها از طریق تأثیرگذاری بر خودتنظیمی^۱ و دگرتنظیمی^۲ منجر به افزایش انگیزه می‌شوند و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از این رو درک ماهیت کارکردی هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب، ۱۳۹۷).

گوئنز، پکران، هال و هاگ^۳ (۲۰۰۶) به چهار دلیل مهم و اصلی، هیجان‌ات تحصیلی^۴ دانش‌آموزان را شایسته بررسی می‌دانند: اول آنکه تجربیات هیجانی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم مرتبط با سلامت ذهنی‌شان است و دوم آنکه تأثیر هیجان‌ات بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان مسئله‌ای اساسی در جوامع مدرن محسوب می‌شود و سوم، هیجان‌ات اثر چشمگیری بر کیفیت ارتباط در کلاس درس دارد که به نوبه خود بر آموزش و ارتباط میان معلم و دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد و آخرین دلیل آنکه تمرکز بر هیجان‌ات تحصیلی طبق بینش نوینی در زمینه هیجان‌ات دانش‌آموز می‌باشد و ممکن است تحقیقات به ما امکان طرح نظریه‌ای را بدهد که موجب تقویت هیجان‌ات تحصیلی، یادگیری و پیشرفت گردد (جمالزاده، ۱۳۹۵).

گلدمن و وینبرگر^۵ (۱۹۹۳) بر این باورند که هرچه ظهور و ابراز این پاسخ‌ها به‌نحوی خلاقانه‌تر، کاربردی‌تر و در راستای نیازهای جامعه باشد، پیشرفت اجتماعی، عاطفی و روانی فرد بهتر و مطلوب‌تر خواهد بود. بی‌توجهی به هیجان‌ها، نبود مدیریت و بی‌توجهی به ابراز آنها می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری به زندگی و سلامت انسان وارد نماید. یکی از شیوه‌هایی که اخیراً توسط پژوهشگران برای رویارویی با هیجان‌های منفی معرفی شده، استفاده از خلاقیت هیجانی^۶ است (تقوی، ۱۳۹۵). مفهوم خلاقیت در زمینه هیجان‌ات از سال ۱۹۸۶ با فعالیت آوریل آغاز شد که به این فرایند به‌عنوان حیطه‌ای جدید در رابطه با تعامل شناخت و هیجان توجه می‌گردد (نظری بولانی و همکاران^۷، ۱۳۹۸). بر اساس تعریف آوریل^۸ (۲۰۰۹) خلاقیت هیجانی به منزله ابراز خود (آمادگی) به شیوه‌ای نو و جدید (بداعت) است که بر پایه خط مشی فکری فرد بسط یافته و روابط میان‌فردی او افزایش می‌یابد (اثربخشی) (معاصر و زارعی، ۱۳۹۸).

1. Self-regulatory
2. Other regulators
3. Goetz, Pekrun, Hall & Haag
4. Academic Emotions
5. Goldman & Weinberger
6. Emotional creativity

۷. نظری بولانی، یاراحمدی، احمدیان، جدیدی

8. Averill

آوریل (۱۹۹۹) برپایه رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی براین عقیده بود که هیجان‌ها بیش از آنکه محصول نیروهای بیولوژیکی باشند، شکلی از تعامل‌های اجتماعی هستند که هنجارها و قواعد اجتماعی، آنها را می‌سازند (شاه حسینی و دیگران، ۱۳۹۵). ایوسویک، براکت و مایر (۲۰۰۷) بر این نظر می‌باشند که خلاقیت هیجانی به غنای زندگی هیجانی فرد ارتباط دارد و افراد با خلاقیت هیجانی قادرند به‌طور صحیح موقعیت را ارزیابی و احساسات خود را هنرمندانه بیان کنند (آقابابایی، ۱۳۹۹) به‌گونه‌ای که خلاقیت در هیجان‌ها را به‌عنوان راهی در راستای خلاصی از هیجان‌های مشکل ساز یا رخنه در هیجان‌ها تعریف می‌کنند و بر این عقیده‌اند که با این گونه کنترل در هیجان‌ها، سطوح رفتارها تعدیل‌تر شود (نظری بولانی و همکاران، ۱۳۹۸). او در تبیین سطوح و انواع مختلف پاسخ‌های هیجانی خلاق بیان می‌دارد: در پایین‌ترین سطح خلاقیت هیجانی شامل کاربرد مؤثر هیجان‌ات موجود در فرهنگ عامه و مورد پذیرش است و در بالاترین و پیچیده‌ترین سطح، این پاسخ‌ها مشتمل بر تعدیل و تغییر هیجان‌ات استاندارد می‌باشد (ثابت، ۱۳۹۴).

بررسی متغیرها و مولفه‌های مرتبط با خلاقیت هیجانی می‌تواند ماهیت این نوع خلاقیت را بیش از گذشته روشن سازد (ولیکانی و دیگران، ۱۳۹۵) و از آنجا که خلاق بارآوردن دانش‌آموزان در زمینه‌های متنوع از اهداف مهمی است که همواره صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت به آن توصیه کرده‌اند و با رسالت آموزش و پرورش یعنی شکوفایی استعداد و توانایی‌های خاص و بالقوه ارتباط مستقیمی دارد، اهمیت انجام اینچنین تحقیقاتی احساس می‌شود از این سو پژوهشگر نیز به قصد بررسی رابطه هیجان‌ات تحصیلی دانش‌آموزان در خلاقیت هیجانی به مطالعه پرداخته است.

تاکنون پژوهش‌های مختلفی در این زمینه انجام شده است؛ پژوهش حسینی، جامی، قربانی و آغه (۱۳۹۷) که به مقایسه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دولتی و شاهد دوره دوم ابتدایی در درس علوم تجربی انجامید نیز نشان داد که هیجان‌های خستگی از تکالیف و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس شاهد به‌طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی است؛ و اما هیجان لذت بین دانش‌آموزان هر دو نوع مدرسه تفاوت معناداری ندارد و در رابطه با هیجان‌های تجربه‌شده بر مبنای متغیر جنسیت نیز دختران به‌طور کلی اضطراب امتحان بالاتری را به نسبت پسران تجربه می‌کنند؛ لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که نوع مدارس ممکن است در متغیرها مؤثر باشد، پژوهش سلیمانی شیلو (۱۳۹۶) در راستای روابط میان هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، والدین و معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیان می‌دارد که هیجان‌های تحصیلی والدین و معلمان نیز بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پژوهش فیروزآبادی و یوسفی (۱۳۹۸) نیز بیان می‌دارند که ابعاد کارکرد خانواده و سبک‌های مقابله‌ای نیز بر خلاقیت هیجانی مؤثر می‌باشد.

پژوهش اصغری و شریفی (۱۳۹۶) با پژوهش بر روی ۱۲۶ پسر و ۲۲۷ دختر مقطع متوسطه اول از دبیرستان‌های دولتی شهر بجنورد به تحلیل ارتباط و تمایز خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی بر اساس عامل‌هایشان پرداختند، نتایج ارائه‌شده بیانگر همبستگی مثبت و معنادار خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی و ابعاد آنها می‌باشد، گفتنی است که با وجود همبستگی معنادار، دارای ضرایب متوسط و پایین هستند که می‌توان آن را ادعایی بر تمایز ابعاد خلاقیت هیجانی و شناختی برشمرد.

در همین راستا شاه‌حسینی و دیگران (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای که بر روی ۳۰۷ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوره دوم شهر تهران انجام دادند؛ به این نتیجه دست یافتند که هرچه دانش‌آموزان از نظر هیجانی، خلاقیت بیشتری داشته باشند، آسان‌تر و بهتر می‌توانند هیجان‌ات خود را بشناسند و آشکار سازند و در نتیجه با دیگران ارتباط راحت‌تر و بهتری برقرار نمایند. تقوی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود به بررسی رابطه واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در رابطه خلاقیت هیجانی با انگیزش تحصیلی پرداخت و نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت در رابطه خلاقیت هیجانی با انگیزش درونی و نقش واسطه‌ای هیجان‌های منفی در رابطه خلاقیت هیجانی با انگیزش بیرونی تأیید شد و اریول و همکاران^۱ (۲۰۱۶) در پژوهش رابطه خلاقیت هیجانی با انگیزه درونی و درگیری دانشگاهی در دانشجویان و همچنین عملکرد واسطه‌گری احساسات مثبت مرتبط با کلاس را بررسی نمود، داده‌های به‌دست آمده حاکی از آن است که توسعه سطح بالای خلاقیت هیجانی مهارکننده باعث تقویت فعال‌شدن احساسات مثبت مانند قدردانی، عشق و امید در کلاس می‌شود. افزون بر این، خلاقیت هیجانی با تجربه احساسات مثبت، انگیزه درونی و درگیری دانشگاهی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. پکران و دیگران^۲ (۲۰۱۰) نیز با هدف نقش هیجان‌ات تحصیلی در خودتنظیمی یادگیری و موفقیت به آزمایش بر روی دانشجویان پرداختند. نتایج نشان داد که احساسات دانشگاهی به‌طور معناداری با انگیزه دانش‌آموزان، استراتژی‌های یادگیری، منابع شناختی، خود تنظیمی و موفقیت تحصیلی و نیز شخصیت و سوابق کلاس مرتبط هستند.

با بررسی پیشینه پژوهش مشخص شد پژوهشی که به‌طور دقیق به بررسی رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و خلاقیت هیجانی در دانش‌آموزان پردازد یافت نشد؛ از این روی پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم مدارس دولتی و غیردولتی مقطع ابتدایی انجام شده و در صدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. آیا بین هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی رابطه معناداری وجود دارد؟



۲. آیا میزان هیجان‌های تحصیلی و خلاقیت هیجانی بر حسب جنسیت و نوع مدرسه تفاوت دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی و در سال ۱۳۹۸ انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان گلپه‌ار در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که تعداد آنان شامل ۱۶۷۶ دانش‌آموز بود. با توجه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ابتدا از مناطق روستایی تعداد ۴ مدرسه و از مناطق شهری ۱۰ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد که انتخاب نوع مدرسه هم به نسبت تعداد دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی و دولتی بر اساس جنسیت انجام شد. سپس از هر مدرسه انتخاب شده از مناطق شهری و روستایی یک کلاس پایه ششم ابتدایی انتخاب شد. در نهایت، تعداد ۱۱ کلاس پایه ششم ابتدایی از مدارس دولتی و تعداد ۳ کلاس پایه ششم ابتدایی از مدارس غیردولتی انتخاب شد که از این تعداد ۴ کلاس پایه ششم ابتدایی از مناطق روستایی (۱ کلاس از مدارس غیردولتی و ۳ کلاس از مدارس دولتی) و ۱۰ کلاس پایه ششم از مناطق شهری (۲ کلاس از مدارس غیردولتی و ۸ کلاس از مدارس دولتی) بود و بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۲۸۶ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که از این تعداد ۱۳۷ دانش‌آموز دختر و ۱۴۹ دانش‌آموز پسر بودند. از این میان ۲۵۴ دانش‌آموز در مدارس دولتی و ۳۲ دانش‌آموز در مدارس غیردولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱) بوده است.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۵): پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، توسط پکران و گوئتز، تیتز و پری (۲۰۰۵) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۴۳ سؤال و ۷ مولفه^۲ می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سؤالاتی مانند (از حضور در کلاس لذت می‌برم) به سنجش هیجان‌های تحصیلی می‌پردازد. بر اساس این روش از تحلیل، نمره‌های به دست آمده را جمع کرده، حداقل امتیاز ممکن ۴۳ و حداکثر ۲۱۵ بوده است. نمره بین ۴۳ تا ۷۱ به معنای حد پایین هیجان‌های تحصیلی، نمره بین ۷۱ تا ۱۴۳ به معنای هیجان‌های تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۱۴۳ به منظور حد بالای هیجان‌های تحصیلی می‌باشد. در پژوهشی که توسط کدیور،

فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸)، با هدف بررسی روایی عاملی و پایایی پرسشنامه بر روی ۶۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر انجام شد نتایج نشان داد که این پرسش‌نامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است؛ همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار پرسش‌نامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل را تأیید می‌کنند. در این پژوهش با استفاده از آزمون کرونباخ پایایی آزمون مورد سنجش قرار گرفت که ضریب پایایی آن ۰/۸۹ به دست آمده است. پرسشنامه خلاقیت هیجانی آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱): آوریل و توماس نولز (۱۹۹۱) در سنجش خلاقیت هیجانی چهار ملاک^۲ را در نظر گرفته‌اند. این آزمون حاوی ۳۰ گویه است که در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند (آوریل، ۱۹۹۴). پاسخ‌دهنده در هنگام پاسخگویی باید در بیان احساسات و تجربه هیجان‌ات و اندیشه، خود را با یک فرد معمولی مقایسه کند و گزینه (۵) را هنگامی علامت بزند که گویه درباره او کاملاً صدق می‌کند و گزینه (۱) را هنگامی علامت بزند که شدیداً مخالف گویه است یا به عبارتی درباره او صدق نمی‌کند. از ۳۰ گویه مذکور ۷ مورد با آمادگی هیجانی، ۱۴ مورد به نوآوری، ۵ مورد به اثربخشی و ۴ مورد به اصالت مربوط می‌شود و ۲ مورد از ۳۰ گویه (۱۱ و ۲۹) آزمون به طور معکوس نمره-گذاری می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، کاملاً مخالفم (۱) و... کاملاً موافقم (۵) می‌باشد. بر اساس این روش از تحلیل نمره‌های به دست آمده را جمع کرده، حداقل امتیاز ممکن ۳۰ و حداکثر ۱۵۰ می‌باشد. نمره بین ۳۰ تا ۵۰ بیانگر میزان خلاقیت هیجانی پایین و نمره بین ۵۰ تا ۱۰۰، میزان خلاقیت هیجانی متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۰ بیانگر میزان خلاقیت هیجانی بالاست. قدیری نژادیان (۱۳۸۱) با انجام تحلیل عاملی بر روی مواد پرسش‌نامه با استفاده از روش متمایل، تغییراتی را در ابزار مذکور انجام داد. او «روایی سازه» خلاقیت هیجانی را از طریق محاسبه ضریب پیرسون میان مواد آزمون با عوامل هر ماده به دست آورد که همبستگی تناسبی میان داده‌های مذکور انجام داد که به طور میانگین حدود ۰/۵ بود. برای مطالعه ضریب اعتبار آزمون، گاتزاهی و آوریل (۱۹۹۶)، طی دو مطالعه بر روی دانشجویان روان‌شناسی با استفاده از سیاهه خلاقیت هیجانی دریافتند که این ابزار همسانی درونی بالایی دارد. قدیری نژادیان (۱۳۸۱) با اجرای این ابزار بر روی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران اعتبار این سازه را اندازه‌گیری کرد. همسانی درونی آن جهت برآورد در اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۵۲ بود که نشانگر برخوردار از آزمون از همسانی درونی مناسبی بود. در این پژوهش با استفاده از

آزمون کروناخ پایایی آزمون مورد سنجش قرار گرفته که ضریب پایایی آن ۰.۸ به دست آمده است.

داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی رابطه بین متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و اخلاقیات هیجانی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و برای بررسی تفاوت میزان اخلاقیات هیجانی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جنسیت و نوع مدرسه از آزمون تی مستقل استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

هیجان‌های تحصیلی از جمله ابعاد شخصیتی‌اند که مرتباً در فرایند یادگیری حضور دارند و بر آن اثرگذارند و اعم از مثبت و منفی زیربنای اکثر رفتارهای ما می‌باشند که می‌توانند به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه عمل نمایند (تقوی، ۱۳۹۵، ص. ۴) و اخلاقیات هیجانی بالا بمنزله بروز هیجانات و احساسات با استفاده از پاسخ‌های مناسب و اصیل و ارائه راهکارهای مؤثر برای حل تعارضات و تناقضات می‌باشد (شاه حسینی و دیگران، ۱۳۹۵، ص. ۵۱).

در تحقیق حاضر که از نوع تحقیقات همبستگی است به تحلیل و بررسی رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و اخلاقیات هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان گلبهار پرداخته شده است.

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیر هیجان تحصیلی و اخلاقیات هیجانی

دانش‌آموزان				
متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان‌های تحصیلی	۷۵	۱۸۷	۱۱۹/۳۳	۲۳/۰۵
اخلاقیات هیجانی	۷۲	۱۳۱	۹۹/۲۸	۱۳/۱۵

برای پاسخ به سؤال ۱ پژوهش حاضر، با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون رابطه میان متغیرها مورد سنجش قرار گرفت:

جدول شماره ۲: آزمون همبستگی پیرسون بین هیجان‌های تحصیلی و اخلاقیات هیجانی

هیجان‌های تحصیلی	اخلاقیات هیجانی
هیجان‌های تحصیلی	۰.۱۹۹**
اخلاقیات هیجانی	۰.۱۹۹**

علامت ** دو ستاره، وجود همبستگی را در سطح معناداری ۰.۰۱ نشان می‌دهد

عجم و رنجبر اسفجیر: رابطه هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر...

باتوجه به نتایج به‌دست آمده در جدول فوق، میان هیجان‌های تحصیلی و خلاقیت هیجانی رابطه مثبت و معناداری ($\text{sig}=0.001$) وجود دارد.

و برای پاسخ به سؤال ۲ پژوهش نیز با استفاده از آزمون فرض تی مستقل تفاوت متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و خلاقیت هیجانی بر اساس نوع مدرسه و جنسیت بررسی شده است.

جدول شماره ۳: جدول نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تفاوت میزان هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بر حسب نوع مدرسه و جنسیت

توزیع t	درجه آزادی	سطح معنا داری	خطای استاندارد تفاوت	فاصله اطمینان ۹۵٪ تفاوت ها		نوع مدرسه	جنسیت
				پایین	بالا		
۲۸۴	۲۸۴	۰.۰۰۵	۰.۰۹۶	۰.۰۸۵	۰.۴۶۴	نوع مدرسه	۹۳/۳۱
۳۲۵۶	۲۸۴	۰.۰۰۱	۰.۰۶۰	۰.۰۷۷	۰.۳۱۶	جنسیت	۹۳/۳۱

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، مقادیر سطح معناداری برای هر دو آزمون تی مستقل کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد؛ بنابراین فرض صفر رد می‌شود و بین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب نوع مدرسه و جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد. میانگین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس دولتی (۱۲۰/۳۲) بیشتر از میانگین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی (۱۱۱/۴۸) می‌باشد؛ همچنین میانگین هیجان‌های تحصیلی دختران (۱۲۳/۵۳) بیشتر از میانگین هیجان‌های تحصیلی پسران (۱۱۵/۴۵) می‌باشد.

جدول شماره ۴: جدول نتایج آزمون تی مستقل برای بررسی تفاوت میزان خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بر حسب نوع مدرسه و جنسیت

توزیع t	درجه آزادی	سطح معنا داری	خطای استاندارد تفاوت	فاصله اطمینان ۹۵٪ تفاوت ها		نوع مدرسه	جنسیت
				پایین	بالا		
۱/۹۱	۲۸۴	۰/۰۵۶	۰/۰۸۳	۰/۰۰۴	۰/۳۲۵	نوع مدرسه	۵۳/۳۱
۳/۲۷	۲۸۴	۰/۰۰۱	۰/۰۵۲	۰/۰۶۸	۰/۲۷۳	جنسیت	۵۳/۳۱

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، مقادیر سطح معناداری برای آزمون تفاوت میزان خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بر اساس نوع مدرسه بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین فرض صفر تأیید می‌شود و میزان خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه

ششم ابتدایی بر اساس نوع مدرسه، تفاوت معناداری وجود ندارد. افزون بر این، مقادیر سطح معناداری برای آزمون تفاوت میزان خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بر حسب جنسیت کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد بنابراین فرض صفر رد می‌شود و میزان خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین خلاقیت هیجانی دختران (۱۰۱/۵۵) بیشتر از میانگین خلاقیت هیجانی پسران (۹۷/۲۳) می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به هدف مطالعه مبنی بر بررسی رابطه هیجان‌های تحصیلی با خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم مدارس دولتی و غیردولتی مقطع ابتدایی نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد بین هیجان‌های تحصیلی و خلاقیت هیجانی رابطه معناداری وجود دارد. تقوی (۱۳۹۵) نیز همسو با نتیجه حاصل بیان می‌دارد که رابطه مثبت و معناداری میان هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با خلاقیت هیجانی وجود دارد. بر اساس یافته‌های موجود دانش‌آموزانی که هیجان‌های تحصیلی بالایی دارند، از خلاقیت هیجانی بالایی نیز برخوردارند، درحقیقت آنان هیجان‌های بیشتری را در زندگی خود تجربه می‌کنند و بهتر می‌توانند پاسخ‌های نوآورانه و خلاقانه را تولید نمایند. شاه‌حسینی و دیگران (۱۳۹۵) نیز بیان می‌دارند که هراندازه دانش‌آموزان از نظر هیجانی دارای خلاقیت بیشتری باشند، نسبت به هیجان‌های خود بهتر و آسان‌تر شناخت پیدا کرده و ابراز می‌دارند در نتیجه راحت‌تر ارتباط برقرار می‌نمایند.

در راستای پاسخ به سؤال دوم این پژوهش مبنی بر آنکه آیا جنسیت و نوع مدرسه بر این مولفه‌های اثرگذار است، نتایج حاصل از آزمون فرض تی مستقل بدین معناست که هیجان‌های تحصیلی باتوجه به نوع مدرسه و جنسیت تفاوت معناداری دارد، در همین راستا پژوهش‌های حسینی و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر وضعیت هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس علوم تجربی نیز نشان داده است که در هیجان‌های خستگی از تکالیف و اضطراب امتحان دانش‌آموزان مدارس شاهد به طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی است. اما در هیجان لذت تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دو مدرسه یافت نشد.

مطالعات گوناگون در زمینه تفاوت‌های پسران و دختران نشان داده است که آنان از منظر هوش هیجانی، تصمیم‌گیری، تنظیم شناختی و... متفاوت هستند، بگونه‌ای که دختران در زمینه هوش هیجانی، از خودکنترلی، خودآگاهی و هوشیاری اجتماعی بالاتری برخوردارند، اما مهارت کنترل خلق در دختران پایین‌تر است؛ از سوی دیگر، برخی از تفاوت‌های جنسیتی ریشه‌زیستی دارند، دختران و پسران به لحاظ الگوی تصمیم‌گیری نیز با یکدیگر متفاوت هستند. برای نمونه،

زنان نسبت به مردان در موقعیت باخت، حساسیت بیشتری دارند و این تفاوت ناشی از قشر لب فرونتال است. عوامل فرهنگی نیز در ویژگی‌های دختران و پسران اثرگذار هستند. فرصت انتخاب از این جمله عوامل فرهنگی است، در همه جوامع پسران از آزادی و فرصت بیشتری برای انتخاب برخوردارند و از دختران بیشتر انتظار می‌رود که پیرو و تابع تصمیمات دیگران باشند (سپاسیان و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶: ۳۷).

در ادامه، برای بررسی خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان با توجه به نوع مدرسه و جنسیت دانش‌آموزان بدین نتیجه دست یافتیم که خلاقیت هیجانی در مدارس دولتی و غیردولتی دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد. از سوی دیگر، خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان با توجه به جنسیت دارای تفاوت معناداری می‌باشد. مطالعات گوناگون در زمینه تفاوت‌های پسران و دختران نشان داده است که آنان از منظر هوش هیجانی، تصمیم‌گیری و تنظیم شناختی متفاوت هستند، به گونه‌ای که دختران در زمینه هوش هیجانی، از خودکنترلی، خودآگاهی و هوشیاری اجتماعی بالاتری برخوردارند، اما مهارت کنترل خلق در دختران پایین‌تر است. عوامل فرهنگی نیز در ویژگی‌های دختران و پسران اثرگذارند. فرصت انتخاب از جمله این عوامل فرهنگی است، در همه جوامع پسران از آزادی و فرصت بیشتری برای انتخاب برخوردارند و از دختران بیشتر انتظار می‌رود که پیرو و تابع تصمیمات دیگران باشند (سپاسیان و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶: ۳۷).

تورنس با توجه به مطالعات و تجربیات در طی ۱۵ سال پژوهش و همچنین آموزش تفکرات خلاق، بیان می‌دارد که خلاقیت را می‌توان آموزش داد (ثابت، ۱۳۹۴: ۷۹). در نتیجه از آنجا که خلاقیت از سنین پایین قابل آموزش و تقویت است، توجه و تمرکز بر عوامل اثرگذار بر خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان، حائز اهمیت می‌باشد. رد ارزشیابی کمی و انجام ارزشیابی کیفی و توصیفی در مقطع ابتدایی از جمله عواملی است که می‌تواند در ایجاد هیجان‌های تحصیلی مثبت اثرگذار باشد، در این راستا به معلمان و مدیران پیشنهاد می‌شود به توانایی‌ها و پیشرفت دانش‌آموزان برحسب تفاوت‌های فردی آنان توجه و ارزش‌های فردی را پررنگ و از ایجاد فضای رقابتی ناسالم جلوگیری نمایند. از سوی دیگر با توجه به آنکه فراهم‌سازی محیطی پویا، فعال و متنوع از خستگی، دلزدگی و ناامیدی می‌کاهد، به معلمان پیشنهاد می‌شود با به‌کارگیری روش‌های تدریس نوین و خلاقانه و انجام فعالیت‌های متنوع آموزشی همچون نمایش، کاوشگری، بدیعه-پردازی، لذت، غرور و امیدواری را در دانش‌آموزان تقویت و با موقعیت‌هایی متنوع روبه‌رو کرده و با استفاده از گفت‌وگو و مباحثه در رابطه با آن، فرصت تجربه هیجان‌های متنوع و بروز افکار و احساسات را ایجاد نمایند. همچنین به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود در راستای تقویت هیجان‌های تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان به برگزاری کارگاه‌های آموزشی و کلاس‌های ضمن خدمت برای معلمان و مدیران پردازند.

درانجام این پژوهش، پژوهشگر با محدودیت‌هایی از جمله لزوم حضور پژوهشگر و همچنین محدودیت در زمان مراجعه به آموزشگاه‌ها برای تکمیل پرسشنامه‌ها روبه‌رو بوده است.

سیاسگزاری

این پژوهش برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مرکز گناباد است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت مسئولان محترم دانشگاه پیام نور و استادان بزرگوار و همه عزیزانی که در این پژوهش ما را یاری داده‌اند سپاسگزاری کنند.

فهرست منابع

- Aghababaei, M (2020). Predicting marital satisfaction based on emotional intelligence and emotional creativity of couples, *Applied research in counseling*, No. 8: 101-85(Text in Persian)
- Asadi Mobarake, N. (2016). Investigating of the relationship between Inviting Education style academic emotions and academic performance elementary sixth grade students. Departments of the Faculty of psychology and Education, Allameh Tabataba'I University (Text in Persian)
- Asghari, D & Sharifi, N. (2017). Analysis of the relationship and the distinction between two types of emotional and cognithre creativity on the basis of their factors. *Journal of psychometric*, 2, 30-49(Text in Persian)
- Averill, J.R, (1994). Emotional Creativity Inventory: Scale: construction and validation, Paper presented at the meeting of the International Society for Research on Emotion, Cambridge, MA.
- Bahadori KHosroshahi, J. Mesr Abadi, J. (2019). The Role of Academic Engagement, Cognitive Assessment and Academic Self-concept with of Positive and Negative Emotions Students, *Journal of Modern psychological preceding studies*. 50, 87-110(Text in Persian)
- Firoozabadi, S. Yousefi, S (2019). Predicting Emotional Creativity Based on the Dimensions of Family Function with the Mediating Role of Coping Styles, *Knowledge and Research in Applied Psychology*, No. 78: 78-68(Text in Persian)
- Ghadiri Nejadian, F (2002), A Preliminary Normative Study of ECI Emotional Creativity Scale on Daily Students of Tehran Universities, Tarbiat Moallem University of Tehran (Text in Persian)
- Gutbezah, J & Averill, J. R, (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures, *Creativity Research Journal*, 9, 327-337.
- Hoseini, S, A. Jami, M. Ghorbani, F. Aghe, M. (2019). The excitement of the status of academic science in the classroom: compare and control the second period elementary public-school students in Sanandaj. Primary School Science Education Conference, Farhangian University, Ardabil. (Text in Persian)
- Jamalzadeh, M. (2017). The relationship between teachers' expectations with exciting educational and academic performance of elementary school students of Shahrood. General Psychology, Science and Research Branch of shahrood, Islamic Azad University. (Text in Persian)
- Kadivar, P. Farzad, V. Kavousian, J. Nikdel, F (2009). Validation of Pekran Academic Emotions Questionnaire, *Educational Innovations Quarterly*, Volume 8, Number 32: 7-38. (Text in Persian)

- Moaser, H. Zarei, H.A.(2019). Emotional Creativity and Self-Learning: The Mediating Role of Progress Motivation, *Psychology*, No. 92: 457-440(Text in Persian)
- Nazari Bolani, G & others (2019). Development of a causal model of explaining school well-being based on the orientation of development goals and basic psychological needs with the mediating role of emotional creativity and self-efficacy, *New Psychological Research*, No. 54: 230-199(Text in Persian)
- Oriol, X & Amutio, A & Mendoza, M & Da Costa, S & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions.*frontiers in psychology*. vol7:1243
- Pekrun, R & Goetz, T & Titz, W & Perry, R (2010). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*. Volume 37, Issue 2, pp 91-105
- Sabet, M. (2016). Standardization of Averill's Emotional Creativity. *Innovation & Creativity in Human Sciences*. 2, 77-96(Text in Persian)
- Sepasian, H. Sheykhholeslami, R. (2018). The role of emotion in children's decision making, *Contemporary Psychology*, 11(2), 36-51(Text in Persian)
- Shahhoseini, S. forozanfar, A. hashemi, F. taheri, N. (2016). The Comparison of Alexithymia and Emotional Creativity among Gifted and Normal Female Students. *Empowering Exceptional Children*,7(3), 50-59 (Text in Persian)
- Sheikhol Eslami, R & Ghanbari Talab, M. (2018). Relationships between metacognitive knowledge and school well-being: Meditating role of academic emotions, *Quarterly of Applied Psychology*, Vol. 12, No. 3(47), 375-395 (Text in Persian)
- Solaimani Shebailo, N. (2017). The Relationships between the Students', the Parents' and Teachers' Academic Emotions with Academic Performance. *Faculty of Psychology and Educational Sciences*, University of Tabriz. (Text in Persian)
- Taghavi, H. (2017). The mediating role of academic emotions in the relationship between emotional creativity and academic motivation of secondary school students in Birjand. Department of Psychology, *Faculty of Education and Psychology*, University of Birjand. (Text in Persian)
- Valikhani, A & others (2016). Predicting Critical Thinking Based on Emotional Creativity in Shiraz University Students, *Educational Research*, No. 33: 46-32(Text in Persian)
- Valikhani, A. Maleki Majd, M. Hashemi, R. (2018). Prediction of Critical Thinking Based on Emotional Creativity in University Students. *Journal of Educational Research*, 3 (33) :31-46 (Text in Persian)




تبیین عوامل مؤثر بر پایداری تحصیلی از طریق واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی در

دانش‌آموزان دختر پایه می دوازدهم شهر شیراز

سید فرخ رضوی مطلق^۱، فرح نادری^{۲*}، فاطمه سادات مرعشان^۳، فریاز کر شیرازی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۴	پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس با پایداری تحصیلی، نقش میانجی شکفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهرستان شیراز انجام شده است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر به تعداد ۸۶۸۱ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای ۴۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از شش پرسشنامه استاندارد معنای تحصیلی هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)؛ انعطاف‌پذیری خانواده شاکری (۱۳۸۲)؛ حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)؛ ادراک از محیط کلاس داندی (۲۰۰۱)؛ پایداری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) و شکفتگی تحصیلی دینز و همکاران (۲۰۱۰) استفاده شد. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روایی محتوایی و صوری، و پایایی آن نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۳، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ آورده شد. نتایج نشان داد که انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس بر پایداری تحصیلی و شکفتگی تحصیلی اثر معنادار و مثبت دارند و شکفتگی تحصیلی در مدل نقش میانجی دارد. به طور کلی، نتایج بیانگر آن است که انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس به صورت مستقیم و با واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی می‌توانند به افزایش پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز کمک کنند. تلویحات آموزشی و کاربردی مورد بحث قرار گرفته است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، پایداری تحصیلی و شکفتگی تحصیلی	

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

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. 

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۴. استادیار مدعو، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران/ استادیار گروه روان‌شناسی، واحد آبادان،

دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران.

مقدمه

پایستگی تحصیلی همه دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه از نگرانی اصلی مسئولان و مدیران مدارس است (گلستانه و بهزاد، ۱۳۹۸؛ فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰؛ عظیمی، شهنی بیلاق و امیدیان، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان می‌دهد حدود ۲۰ تا ۴۰ درصد دانش‌آموزان در مدرسه دچار عدم پایستگی تحصیلی هستند، و حدود ۵ تا ۱۰ درصد نیز عدم پایستگی تحصیلی شدید را گزارش کرده‌اند (نجفی پور و خان‌کشی، ۱۴۰۰) که نشان از اهمیت پایستگی تحصیلی است و تحقیق گلستانه و بهزاد (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که میانگین پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه ۳۶ درصد است که پایین‌تر از ۵۰ درصد می‌باشد. همچنین از اهداف اصلی نظام‌های آموزش و پرورش، پرورش دانش‌آموزانی است که بتوانند بر مسائل و مشکلات خود در زندگی به راحتی غلبه کنند (ثمری صفا، دشتی اصفهانی و پوردل، ۱۴۰۰).

افزون بر این، پایستگی تحصیلی از متغیرهای کلیدی در پیشرفت تحصیلی است که عوامل متعددی بر آن اثر می‌گذارند (نجفی پور و خان‌کشی، ۱۴۰۰). همچنین پایستگی تحصیلی، پایه و اساس ارتباط مثبت دانش‌آموزان با مدرسه و زندگی تحصیلی است و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا به ایستادگی در رویارویی با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی عادت کنند (صالحی، ۱۴۰۰). سازه پایستگی تحصیلی به صورت "توانایی دانش‌آموزان جهت غلبه بر مشکلات و چالش‌هایی که مخصوص جریان عادی زندگی روزمره تحصیلی است" تعریف می‌شود (کریم‌زاده محمدآبادی، ۱۳۹۹).

دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از کودکی به نوجوانی و تغییرات سریع جسمانی و عاطفی ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند که این تغییرات، تحریک‌پذیری سریع آنان را موجب می‌شوند، بنابراین توانایی سازگاری و برخورد با مشکلات و موانع تحصیلی در این دوران اهمیت بیشتری می‌یابد، از این رو به نظر می‌رسد برای تبیین و توصیف بیشتر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باید عوامل تأثیرگذار بر آن مورد بحث قرار گیرد (فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰). عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در سه سطح مختلف روان‌شناختی؛ عوامل مربوط به مدرسه- مشارکت در فرایند تحصیل و عوامل مربوط به خانواده و همسالان معرفی شده است (فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰).

از سوی دیگر، در سال‌های اخیر، مطالعات بهزیستی دانش‌آموزان برای حل مجموعه متنوعی از چالش‌ها و مشکلات تحصیلی سازمان‌های آموزشی در سراسر جهان در اولویت تحقیقاتی قرار گرفته است (بنلاس^۱، ۲۰۲۱). بنابراین، محققان روان‌شناسی مثبت نگر به بهزیستی با توجه به پیامدهای تحصیلی متعددی در میان دانش‌آموزان اهمیت زیادی قائل هستند (داتو و یوئن^۲، ۲۰۱۸؛

1. Benlahcene
2. Datu & Yuen

داتو، لآباردا و سالانگا^۱، ۲۰۲۰). در مطالعات روانی-تربیتی، مطالعه روابط شاخص‌های بهزیستی با موفقیت آموزشی به‌عنوان یک نگرانی اصلی در بین محققان مطرح شده است. تحقیقات قبلی نشان داده که بهزیستی برای یادگیری اثربخش بسیار مهم است. این تحقیقات نشان دادند که مؤلفه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر مانند آرامش روانی، بهزیستی ذهنی، امید، تأثیر مثبت و خوش‌بینی و شکفتگی با نتایج مثبت مختلف از جمله پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، انگیزه و عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری دارند (بنلاس، ۲۰۲۱). بنابراین، از میان پیشایندهای مربوط به عوامل روان‌شناختی مؤثر بر پایستگی تحصیلی، خودشکفتگی تحصیلی است (عبدی و زندی پیام، ۱۳۹۹). داینر، ویرتس، توو، کیم پریئو، چوی، اویشی، و بیسواس-دینر^۲ (۲۰۱۰) شکفتگی را به‌عنوان سازه‌ای چندبعدی از شکوفایی اجتماعی-روانی ارائه داد که شامل صلاحیت، خوش‌بینی، هدف در زندگی، روابط بین فردی مثبت و عزت نفس افراد است. تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که شکفتگی پیامدهای مطلوب متعددی از جمله عواطف مثبت، پشتکاری در تحقق اهداف فردی، رضایت از زندگی، سلامت جسمی و روانی، تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و وابستگی) و عزت نفس افراد را افزایش می‌دهد (بنلاس، ۲۰۲۱). همچنین، یکی از سازه‌های اصلی روان‌شناسی مثبت‌نگر خود شکفتگی است. شکفتگی به نوع زندگی کردن توأم با خوش‌بینی دائمی در عملکردهای انسان اشاره دارد (حسینی و کرد، ۱۴۰۰). این سازه دارای چهار مؤلفه نپکی، زاینده‌گی، رشد و انعطاف‌پذیری است (مرادی سیاه‌افشاری، قاسمی و قمرانی، ۱۳۹۴).

دانش‌آموزانی به شکفتگی تحصیلی بالا دست می‌یابند، مجموعه وسیعی از توانمندی‌های شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی دارند که از نتیجه موقعیت‌های تجربی و واقعی در طول زندگی حاصل می‌شود و یکی از ویژگی‌های اساسی دیگر دانش‌آموزانی شکفتگی، درگیری ذهنی است که با غرق شدن در کار و غوطه‌وری کامل در یک فعالیت که به‌طور ذاتی لذت‌بخش است، توصیف می‌شود (حسینی و کرد، ۱۴۰۰). پژوهش داتو و یوئن^۳ (۲۰۱۸) نشان داد که شکفتگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین تحقیق عبدی و زندی پیام، (۱۳۹۹) نشان داد که بین شکفتگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی و پایستگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

از پیشایندهای دیگر مربوط به عوامل مدرسه-مشارکت در فرایند تحصیل سرزندگی تحصیلی، معنای تحصیلی است (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۶). تحقیقات نشان داده‌اند که معنای تحصیلی با پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و معنای تحصیلی سازه پایستگی

1. Datu, Labarda, & Salanga
2. Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi, & Biswas-Diener
3. Datu & Yuen

تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۶). منظور از معنا دلالت درونی تحصیل است. حرفه، استقلال، آینده، یادگیری، ارتباط، دنیای پیرامون، رشد خویشتن، گام بعدی و فشار رهایی مؤلفه‌های معنای تحصیلی هستند (جعفری و حجازی، ۱۳۹۹).

افزون بر این، تحقیق فتحی و جمال آبادی (۱۳۹۶) نشان داد که حمایت تحصیلی بر پایستگی تحصیلی دانشجویان اثر مثبت و معناداری دارد و توانایی پیش‌بینی پایستگی تحصیلی را دارد. بر اساس مارتین، برنز، کولی، بوستویک، فلسکن و مک کارتی^۱ (۲۰۲۱) حمایت تحصیلی دارای سه مؤلفه ارتباط آموزش، سازمان‌دهی و وضوح آموزش و بازخورد است. حمایت تحصیلی یک سازه چندبعدی است که نقش معلم_ دانش‌آموزان، معلم_ والدین و والدین_ همسالان ترکیب‌هایی ایجاد می‌کند که این ابعاد در افزایش کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. حمایت تحصیلی نوعی حمایت اجتماعی است حمایت معلمان، حمایت همسالان و حمایت والدین ابعاد آن می‌باشند (فتحی و جمال آبادی، ۱۳۹۶). افزون بر این، تحقیقات نشان داده‌اند ادراک از محیط کلاس از سوی دانش‌آموزان اثر مستقیم و معناداری بر پایستگی تحصیلی آنها دارد (بایرام نژاد و یاراحمدی، ۱۳۹۹). به فضای روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه محیط کلاس می‌گویند که یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است. در حقیقت محیط کلاس فضا یا موقعیتی است که دانش‌آموزان یا معلمان در آن با یکدیگر تعامل دارند. وقتی دانش‌آموزان محیط کلاس را به‌صورت مثبت ادراک می‌کنند، عملکرد زیاد و نگرش‌های مثبت مدرسه و کلاس خواهند داشت (بایرام نژاد و یاراحمدی، ۱۳۹۹) و تحقیق بایرام‌نژاد و یاراحمدی (۱۳۹۹) نشان داد که بین ادراک از محیط کلاس با پایستگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

از سوی دیگر، بر اساس تحقیقات مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۸)، عوامل مربوط به خانواده و همسالان نیز بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر هستند. همچنین پیشایندهای مربوط به عوامل به خانواده و همسالان سرزندگی تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده است (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۹). خانواده نقش مهمی در پایستگی تحصیلی فرزندان دارد. به میزان تغییرانی که در نقش‌ها، قوانین، کنترل و انضباط خانواده وجود دارد، انعطاف‌پذیری خانواده می‌گویند. زمانی خانواده انعطاف‌پذیر باشد، مدیریت و رهبری خانواده به‌صورت دموکراتیک است و حالت استبدادی کمتری دارد (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۹).

پایستگی تحصیلی از جمله موضوعات اساسی و مهم است و یادآوری آن به دانش‌آموزان بسیار ضرورت دارد؛ درحالی‌که پایستگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، اما این سازه کمتر در مرکز توجهات پژوهش‌ها قرار گرفته است (زینلی و اکبری، ۱۳۹۹). بیشتر شواهد تجربی و پژوهشی به تأثیر جداگانه معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت

تحصیلی و ادراک از محیط کلاس بر پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته (زینلی و اکبری، ۱۳۹۹؛ کریم‌زاده محمدآبادی، ۱۳۹۹؛ بایرام‌نژاد و یاراحمدی، ۱۳۹۹) و کمتر به تأثیر این عوامل به‌طور هم‌زمان توجه کرده‌اند. لازم به ذکر است که امروزه پژوهشگران صاحب جایگاه در این موضوع، تأثیرگذاری و بررسی هم‌زمان متغیرها را پیشنهاد داده‌اند (کلاین، ۲۰۱۵). مهم‌تر اینکه پژوهش‌های علمی کمی درباره پایداری تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه انجام شده است. افزون بر این، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر بر آن است با تدوین مدلی برای پیش‌بینی متغیرهای تحقیق و پایداری تحصیلی، بتواند خلأ پژوهشی در این حوزه را کاهش دهد و به غنای پیشینه تجربی موضوع کمک قابل توجهی داشته باشد. افزون بر این، اهمیت متغیر میانجی در تحقیقات صورت گرفته مورد غفلت واقع شده است که در این پژوهش به نقش متغیر میانجی، نیز توجه شده است.

در کل، با توجه به مطالب مذکور، یافته‌های از این موضوع حمایت می‌کنند که همبستگی بالقوه‌ای بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، شکستگی تحصیلی و پایداری تحصیلی وجود دارد. با این حال، شواهد تجربی تا به امروز منحصراً از نمونه‌های غربی به‌دست آمده و تعمیم نتایج به جمعیت دانش‌آموزان ایرانی دختر در مقطع متوسطه نامعلوم است. همچنین در داخل کشور بیشتر تحقیقات در این زمینه، با دانشجویان و دانشجویان علوم پزشکی انجام شده است. به‌طور خاص، هنوز مشخص نشده است که پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم تا چه اندازه‌ای تحت تأثیر معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، شکستگی تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، این، تأثیر معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، شکستگی تحصیلی بر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم در سطح ملی و بین‌المللی نیز به صورت ناشناخته باقی‌مانده است، به‌طوری که محققان خواستار تمرکز بیشتر در این موضوع هستند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ داتو و یوئن، ۲۰۱۸). در نهایت و مهم‌تر از همه، با اینکه توجه به نقش شکستگی تحصیلی در ادبیات اخیر به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است؛ اما تاکنون هیچ تحقیق تجربی اقدام به بررسی نقش شکستگی تحصیلی به عنوان واسطه احتمالی در رابطه بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، شکستگی تحصیلی و پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم در سطح ملی و بین‌المللی نکرده است. بنابراین، به منظور کاهش شکاف‌های پژوهشی یاد شده، برای اولین بار این تحقیق مدلی را در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز بررسی می‌کند که در آن به‌صورت مستقیم تأثیر معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس، شکستگی تحصیلی بر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم ارزیابی می‌شود.

همچنین، نقش معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس در پیش‌بینی شکستگی تحصیلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. سرانجام، به نقش شکستگی تحصیلی به‌عنوان واسطه احتمالی در رابطه بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس و پایداری تحصیلی پرداخته می‌شود. بنابراین تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس و پایداری تحصیلی از طریق واسطه‌گری شکستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز انجام شد و در تحقیق حاضر به این سؤال پاسخ داده می‌شود که «آیا تأثیرات معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس بر پایداری تحصیلی از طریق واسطه‌گری شکستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز معنادار است یا نه؟»

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، کاربردی با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته است، توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین این پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم شهر شیراز در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به حجم ۸۶۸۱ نفر بودند. حجم نمونه ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کل شهر شیراز گرفته شد و پس از اخذ مجوز و دریافت آمار کل دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم، ابتدا شهر شیراز به چهار ناحیه تقسیم شد. ناحیه اول شامل ۱۲ مدرسه (بنت‌الهدی صدر، توحید، زینب کبری (س)، امام علی (ع)، ایمان، حاج توحیدی، مطهر ۲، پروین دخت امین لاری ۱، شهید جاسب رضایی، دکتر علالدین بهشتی، کامیاب، طباطبایی) است، ناحیه دوم شامل ۱۷ مدرسه (حجاب، شهید محمد علی رجبی، ثامن الائمه، فرود قلاتی، دکتر حسابی ۱، حاج محمد بزرگی ۱، محدثه، حضرت معصومه (س)، طوبی، شهیدان پژمان، امتیاز، ولایت فقیه، احسان، امین فاطمه الزهرا، رضوان، صحت، طلوع مهر) است، ناحیه سوم شامل ۱۳ مدرسه شهدای بدر، شهید محمد تقی دستغیب، سروش، عدالت، عرفان، فروزان، معراج، منصورداربر، علی‌اکبر فرمانی، علوی، محدثه، شهدای شلمچه، فرزندگان ۳) است و ناحیه چهارم شامل ۱۰ مدرسه (حضرت ابوالفضل (ع) ۱، حضرت معصومه (س) ۱، حضرت فاطمه الزهراء (س) ۱، الزهراء ۱، حضرت رقیه (س)، ناظمیه، شهیده زهره بنیانیان ۱، راضیه، دوازده امامی، حضرت زینب (س) است و از بین نواحی آموزش و پرورش شهر شیراز به شکل تصادفی، دو ناحیه انتخاب شده و سپس از بین مدارس متوسطه دوم در هر ناحیه، ۹ مدرسه دخترانه

به تصادف انتخاب شدند و در مرحله بعد از هر مدرسه دخترانه دو کلاس (دوازدهم) انتخاب شد که دانش‌آموزان آن کلاس به پرسشنامه‌های معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس پایستگی تحصیلی و شکفتگی تحصیلی پاسخ دادند. در اجرای این تحقیق به ملاحظات اخلاقی توجه شد؛ پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزان از موضوع و هدف مطالعه مطلع شدند و در صورت نداشتن رضایت از نمونه خارج شدند، دانش‌آموزان آزادی کامل برای شرکت و عدم شرکت در تحقیق را داشتند، به آنها اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی محافظت خواهد شد. در این پژوهش ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شد که از این تعداد ۵۰ پرسشنامه به صورت ناقص پر شده بود، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند و در پایان ۳۵۰ پرسشنامه (مطابق با حجم نمونه) کامل و بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPP24 و Amos24 استفاده شد. در زمینه ملاحظات اخلاقی به دانش‌آموزان شرکت-کننده اطمینان داده شد که پرسشنامه‌ها بی‌نام و محرمانه هستند و اطلاعات آنان در اختیار هیچ فردی قرار نمی‌گیرد و اطلاعات به صورت جمعی مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت.

پرسشنامه‌ها

پرسشنامه پایستگی تحصیلی

پرسشنامه پایستگی تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۸) طراحی شد و این پرسشنامه دارای ۴ گویه است که در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۵ و ۲۰ است. در تحقیق حاضر، روایی تک عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (GFI=۰/۹۴۱، CFI=۰/۹۳۷، NFI=۰/۹۵۴ و RMSEA=۰/۰۶۱). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه معنای تحصیلی

پرسشنامه معنای تحصیل^۲ توسط هندرسون-کینگ و اسمیت^۳ (۲۰۰۶) طراحی شده و دارای ۸۶ گویه است که شامل ۱۰ مؤلفه است. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه)، رهایی (۱۱ گویه). پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد صورت می‌گیرد که به ترتیب نمره‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ به هر نوع گزینه اختصاص می‌یابد. در

1. Academic Buoyancy Questionnaire
2. Meaning of Education Questionnaire
3. Henderson-King and Smith

تحقیق حاضر، روایی ده عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت؛ (GFI = ۰/۹۳۰، CFI = ۰/۹۴۲، NFI = ۰/۹۵۰ و RMSEA = ۰/۰۶۴). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری خانواده

پرسشنامه انعطاف‌پذیری خانواده (با اقتباس از الگوی مدور ترکیبی السون (۱۹۹۹) درباره خانواده، به وسیله شاکری (۱۳۸۲) ساخته شده است و دارای ۱۶ گویه است و توسط فرزندان خانواده پاسخ داده می‌شود تا از طریق پاسخ آنها میزان انعطاف‌پذیری موجود در خانواده مشخص گردد. پاسخ سؤالات به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف ارائه شده است. در تحقیق حاضر، روایی تک‌عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (GFI = ۰/۹۲۵، CFI = ۰/۹۵۷، NFI = ۰/۹۴۸ و RMSEA = ۰/۰۶۰). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه حمایت تحصیلی

پرسشنامه حمایت تحصیلی^۲ توسط ساندرز و پلانکت^۳ (۲۰۰۵) طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه در طیف ۴ درجه‌ای لیکرت است که به صورت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود (از ۱ تا ۴). این پرسشنامه دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت تحصیلی از سوی همسالان، پدر، مادر و معلم است که هر خرده‌مقیاس از طریق شش سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در تحقیق حاضر، روایی چهار عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (GFI = ۰/۹۱۲، CFI = ۰/۹۲۰، NFI = ۰/۹۳۸ و RMSEA = ۰/۰۶۷). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از محیط کلاس

پرسشنامه اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس^۴ توسط دندی^۵ (۲۰۰۱) و در قالب ۴۹ گویه طراحی شد و هدف آن سنجش کیفیت آموزشی از ابعاد مختلف (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی و ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود) در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم: ۱، کم: ۲، متوسط: ۳، زیاد: ۴ و خیلی زیاد: ۵) است. در تحقیق حاضر، روایی پنج عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت (GFI = ۰/۹۶۷، CFI = ۰/۹۸۰، NFI = ۰/۹۹۱ و RMSEA = ۰/۰۵۹). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

1. Flexibility of the Family Questionnaire
2. Education Support Questionnaire
3. Sands and Plunkett
4. Understanding the Classroom Environment Questionnaire
5. Dendi

پرسشنامه شکفتگی تحصیلی

پرسشنامه ۸ سؤالی شکفتگی تحصیلی^۱ توسط دینر و همکاران (۲۰۱۰) طراحی شده است. نمره‌گذاری به صورت طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است. حداقل و حداکثر نمره پرسشنامه شکفتگی تحصیلی به ترتیب ۸ و ۵۶ است. روایی پرسشنامه شکفتگی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان روان‌شناسی صورت گرفته است. در تحقیق حاضر، روایی تک‌عاملی مرتبه اول مقیاس با روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت ($GFI = 0/939$ ، $CFI = 0/924$ ، $NFI = 0/943$ و $RMSEA = 0/068$). همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس برابر با ۰/۸۲ به دست آمد.

در این پژوهش برای تحلیل مقدماتی داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی)، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی روابط غیرمستقیم متغیرها از روش بوت استرپ صدکی^۲ و بوت استرپ سوداری تصحیح شده^۳ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱: توزیع آزمودنی‌ها بر حسب رشته تحصیلی

تعداد	رشته تحصیلی
۱۴۰	انسانی
۲۰۳	تجربی
۵۷	ریاضی- فیزیک
۴۰۰	کل

اطلاعات جمعیت‌شناختی مربوط به گروه نمونه مانند جنسیت، سن، و رشته تحصیلی و پایه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بیانگر آن بود که دختران ۱۰۰ درصد (۴۰۰ نفر) از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند شرکت‌کنندگان همگی ۱۸ سال داشتند. افزون بر آن یافته‌ها حاکی از آن بود که رشته تحصیلی علوم تجربی با فراوانی ۲۰۳ نفر معادل ۵۰/۷۵ درصد بیشترین و رشته تحصیلی ریاضی- فیزیک با فراوانی ۵۷ نفر معادل ۱۴/۲۵ درصد کمترین تعداد از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند. همچنین پایه دوازدهم با فراوانی ۴۰۰ نفر معادل

1. Academic Flourishing Questionnaire
 2. Percentile bootstrap
 3. Bias-corrected bootstrap

۱۰۰ درصد از شرکت‌کنندگان را به خود اختصاص دادند که اطلاعات مربوط به رشته تحصیلی در بالا ارائه شده است.

در این بخش ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش، برای کل آزمودنی‌ها آورده شده است. چون متغیرها دارای توزیع نرمال هستند، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌کنیم. در جدول شماره ۲-۴ نتایج ضرایب همبستگی بین متغیرها نشان داده شده است.

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای تحقیق در کل آزمودنی‌ها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ پایستگی تحصیلی							
۲ معنای تحصیلی	۰/۴۰۰*						
۳ انعطاف‌پذیری خانواده	۰/۵۴۴*	۰/۶۴۲*					
۴ حمایت تحصیلی	۰/۴۶۱*	۰/۴۹۸*	۰/۳۸۴*				
۹ ادراک از محیط کلاس	۰/۵۴۳*	۰/۳۷۴*	۰/۶۳۴*	۰/۴۳۵*			
۱۰ شکستگی تحصیلی	۰/۴۴۶*	۰/۴۷۷*	۰/۵۳۷*	۰/۳۶۵*	۰/۴۶۹*		

*= در سطح ۹۵ درصد معنادار است

همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد ضرایب همبستگی بین همه متغیرهای پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. این امر حکایت از انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش، براساس پیشینه پژوهشی و مطالعات انجام گرفته در گذشته دارد. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کنند. برای آزمون هم‌زمان روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری اعمال گردیده است. پیش از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های نرمال بودن چندمتغیری، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تأیید شدند.

جدول شماره ۳: آزمون نرمال بودن داده‌ها و هم‌خطی متغیرهای برون‌زا

متغیر	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	VIF
پایستگی تحصیلی	-۰/۰۲۸	-۰/۹۲۴	۰/۴۶۳	۲/۱۵۹
معنای تحصیلی	۰/۰۷۳	-۰/۴۹۸	۰/۳۷۱	۲/۶۹۶
انعطاف‌پذیری خانواده	۰/۳۴۴	-۱/۲۲۹	۰/۲۴۶	۴/۰۵۹
حمایت تحصیلی	۰/۰۵۳	-۰/۴۹۹	۰/۲۵۶	۳/۹۰۳
ادراک از محیط کلاس	-۰/۰۴۳	-۱/۱۰۶	۰/۶۲۹	۱/۵۹۰
شکستگی تحصیلی	۰/۱۲۵	-۰/۷۳۲	۰/۵۸۵	۱/۷۰۸

جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ ذکر شده است. با توجه به این‌که آماره‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش همه بین ۲- تا ۲+ بودند، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود (کلاین^۳، ۲۰۱۵). همچنین جهت بررسی هم خطی چندگانه، از آماره تحمل^۴ و عامل تورم واریانس^۵ استفاده شد که نتایج آن مطابق جدول شماره ۳ بود. طبق این جدول، برای همه متغیرها آماره عامل تورم واریانس، کمتر از ۱۰ و آماره تحمل بیشتر از ۰/۱۰ بود. بنابراین، مفروضه عدم هم خطی چندگانه رعایت شده بود. همچنین برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون استفاده شد و مقدار آن برابر ۲/۰۸ به دست آمد که قرار داشتن آن در بازه ۱/۵-۲/۵، بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاهاست (کلاین، ۲۰۱۵).

جدول شماره ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل اولیه

RMSEA	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	χ^2 / df	df	χ^2	شاخص نیکویی برازش
۰.۳۳۶	۰.۹۳۱	۰.۹۳۷	۰.۸۴۶	۰.۹۶۳	۰.۸۴۳	۹.۱۸	۲۱	۱۹۲.۷۸	مدل اولیه
۰.۰۶۸	۰.۹۳۴	۰.۹۶۱	۰.۹۵۱	۰.۹۸۸	۰.۹۴۸	۲.۱۹۷	۲۲	۵۶.۴۹۶	مدل نهایی

با توجه به رعایت مفروضه‌ها می‌توان ضرایب مسیر و برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس معیارهای برازندگی را ارزیابی کرد. جدول شماره ۴ برازش مدل پیشنهادی و نهایی آزمون شده را بر اساس شاخص برازندگی نسبت خنثی دو به درجه آزادی، شاخص افزایشی^۶، شاخص برازندگی تطبیقی^۷، شاخص برازندگی غیر تطبیقی^۸، شاخص برازندگی^۹، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^{۱۰} و احتمال نزدیکی برازندگی^{۱۱} نشان می‌دهد.

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴ شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA=۰.۳۳۶) نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی برازش ندارد و نیاز به اصلاح دارد. برای

- 1 . Skewness
- 2 . Kurtosis
- 3 . Kline
- 4 . Tolerance
- 5 . Variance Inflation Factor (VIF)
- 6 . Incremental Fit Index (IFI)
- 7 . Comparative Fit Index (CFI)
- 8 . NonComparative Fit Index (NCFI)
- 9 . Normed Fit Index (NFI)
- 10 . Goodness of Fit Index (GFI)
- 11 . Root Mean Square Error Approximation (RMSEA)



اصلاح مدل، رابطه معنای تحصیلی به پایداری تحصیلی حذف شده است و مدل نهایی به صورت زیر به دست آمده است. با توجه به داده‌های جدول شماره ۳، همه شاخص‌های برازندگی همچون مقادیر مقدار مجذور کای (χ^2)، شاخص هنجار شده مجذور کای (χ^2/df)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص توکر-لویس (TLI) و شاخص جذرمیانگین مجذورات خطا (RMSEA) نشان‌دهنده برازش قابل قبول الگوی نهایی با داده‌ها هستند.

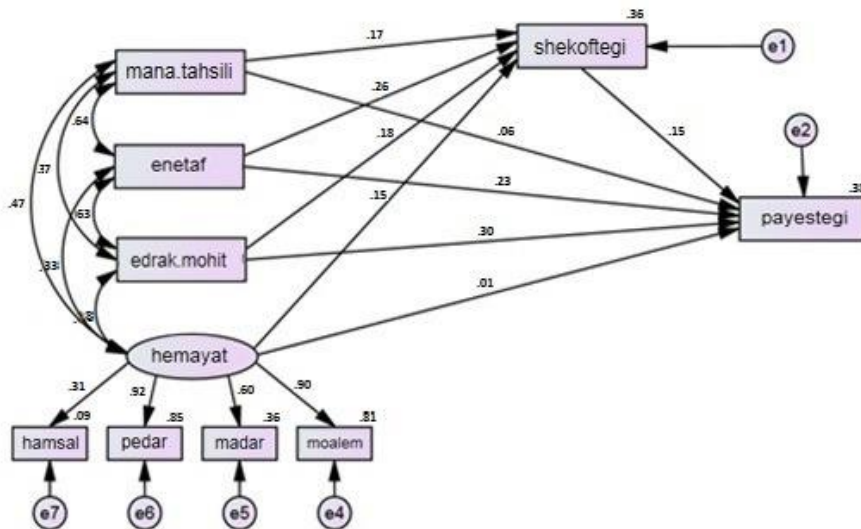
طبق مقادیر به دست آمده در جدول شماره ۴، مدل پیشنهادی در برخی شاخص‌های برازش از جمله ریشه دوم واریانس خطای تقریب برازش مطلوبی نبود؛ از این رو، مدل پیشنهادی با همبسته کردن خطاهای زیر مقیاس‌های متغیر درون‌زا اصلاح شد و شاخص‌های برازش اصلاح شده نهایی، دوباره مورد ارزیابی قرار گرفت و ملاحظه شد که مدل اصلاح شده نهایی در تمام شاخص‌های برازش از برازش مطلوبی برخوردار است. شکل ۲ ضرایب استاندارد مسیره را در مدل نهایی آزمون شده نشان می‌دهد که الگوی ساختاری، مسیره و ضرایب استاندارد آنها در مدل پیشنهادی و نهایی در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۵: ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل استاندارد اولیه

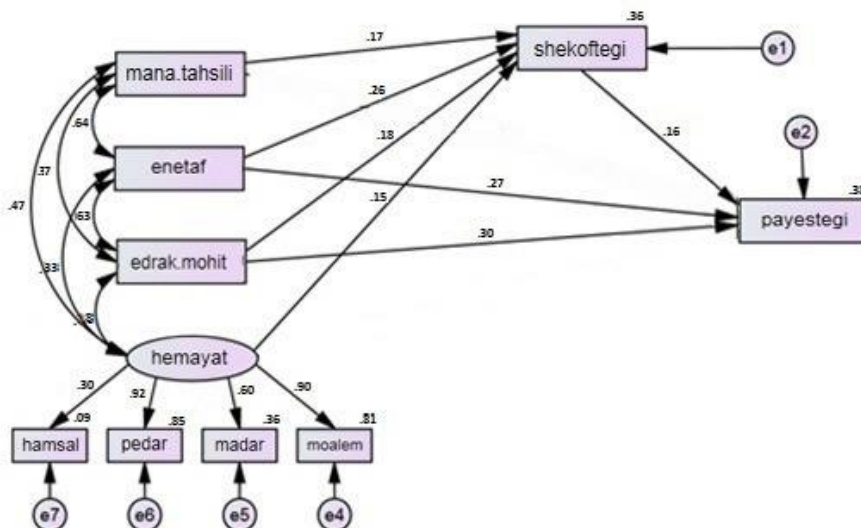
و نهایی

مدل نهایی			مدل اولیه			مسیره‌ها
p	ضرایب		p	ضرایب		
	مسیره	نوع مسیره		مسیره	نوع مسیره	
	(β)		(β)			
-	-	مستقیم	۰.۶۳۰	۰.۰۳۷	مستقیم	معنای تحصیلی - پایداری تحصیلی
۰.۰۲۹	۰.۱۷۰	مستقیم	۰.۰۲۷	۰.۱۷۳	مستقیم	معنای تحصیلی - شکفتگی تحصیلی
۰.۰۰۴	۰.۲۱۹	مستقیم	۰.۰۲۳	۰.۱۹۹	مستقیم	انعطاف‌پذیری خانواده - پایداری تحصیلی
۰.۰۰۲	۰.۲۶۳	مستقیم	۰.۰۰۲	۰.۲۶۲	مستقیم	انعطاف‌پذیری خانواده - شکفتگی تحصیلی
-	-	مستقیم	۰.۹۸۳	-۰.۰۰۲	مستقیم	حمایت تحصیلی - پایداری تحصیلی
۰.۰۳۰	۰.۱۴۹	مستقیم	۰.۰۳۹	۰.۱۴۲	مستقیم	حمایت تحصیلی - شکفتگی تحصیلی
۰.۰۰۰۱	۰.۲۷۱	مستقیم	۰.۰۰۰۱	۰.۲۷۶	مستقیم	ادراک از محیط کلاس - پایداری تحصیلی
۰.۰۱۴	۰.۱۸۲	مستقیم	۰.۰۱۳	۰.۱۸۴	مستقیم	ادراک از محیط کلاس - شکفتگی تحصیلی
۰.۰۳۰	۰.۱۴۰	مستقیم	۰.۰۴۴	۰.۱۳۴	مستقیم	شکفتگی تحصیلی - پایداری تحصیلی

مطابق با جدول شماره ۵، تمام مسیرهای مستقیم در مدل نهایی معنادار هستند به این صورت که بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس و شکفتگی تحصیلی با پایستگی تحصیلی به صورت مستقیم رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.



شکل ۱: مدل اولیه در حالت غیراستاندارد برای رابطه غیرمستقیم شکفتگی تحصیلی



شکل ۲: مدل اولیه در حالت استاندارد برای رابطه غیرمستقیم شکفتگی تحصیلی

جدول شماره ۶. نتایج آزمون بوت استرپ ماکرو پریچر و هیز برای تمامی مسیرهای واسطه‌ای

روابط غیرمستقیم						
مدل نهایی		مدل اولیه		متغیر وابسته	متغیر میانجی	متغیر مستقل
P	بوت استرپ	P	بوت استرپ			
۰.۰۹۱	۰.۰۰۸	۰.۱۱۱	۰.۰۰۷	پایستگی تحصیلی	شکفتگی تحصیلی	معنای تحصیلی
۰.۰۴۶	۰.۰۸۴	۰.۰۶۱	۰.۰۷۵	پایستگی تحصیلی	شکفتگی تحصیلی	انعطاف‌پذیری خانواده
۰.۰۴۰	۰.۱۷۴	۰.۰۶۹	۰.۱۵۵	پایستگی تحصیلی	شکفتگی تحصیلی	حمایت تحصیلی
۰.۰۵۰	۰.۰۱۶	۰.۰۵۳	۰.۰۱۵	پایستگی تحصیلی	شکفتگی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس

در این پژوهش برای تعیین معناداری رابطه غیرمستقیم متغیرها و بررسی واسطه‌ای پایستگی تحصیلی، از آزمون بوت استرپ استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است. بدین منظور ابتدا اثر کلی متغیر برون‌زا به درون‌زا بدون حضور واسطه تعیین شد که نتایج نشان داد، بین معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس با پایستگی تحصیلی بدون حضور شکفتگی تحصیلی، رابطه معنادار وجود دارد. مطابق با جدول شماره ۶، آزمون میانجی‌گری نشان داد، با وجود معنادار بودن روابط غیرمستقیم، روابط مستقیم معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری، حمایت تحصیلی، ادراک از محیط کلاس به پایستگی تحصیلی بدون حضور شکفتگی تحصیلی همچنان معنادار بود؛ بنابراین، خود شکفتگی تحصیلی در این روابط، میانجی جزئی است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر معنای تحصیلی، انعطاف‌پذیری خانواده، حمایت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس بر پایستگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی شکفتگی تحصیلی انجام شد. برای تحقق این هدف با استفاده از مطالعات تجربی موجود، مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. در پاسخ به سؤالات تحقیق، نتایج نشان داد که مدل مفهومی پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی داشت و تحلیل مسیر و آزمون میانجی نشان داد که شکفتگی تحصیلی در مدل مذکور نقش میانجی دارد در ادامه به نتایج دیگر پرداخته می‌شود.

اولین یافته این تحقیق، اثر مستقیم انعطاف‌پذیری خانواده دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز بر پایستگی تحصیلی آنان است. این رابطه در پژوهش حاضر مثبت و معنادار به دست آمد. این یافته با نتایج تحقیق (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۹) همسوست. سازه پایستگی تحصیلی به صورت «توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات و چالش‌هایی که مخصوص جریان عادی زندگی روزمره تحصیلی است» تعریف می‌شود. به نظر مارتین و مارش، عوامل پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی در مؤلفه‌های محیطی، خانوادگی و روان‌شناختی قرار می‌گیرند (سلطانی بناوندی و خضری مقدم، ۱۳۹۹، فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰). بنابراین، خانواده نقش مهمی در پایستگی تحصیلی فرزندان دارد. انعطاف‌پذیری خانواده، به میزان تغییرانی که در نقش‌ها، قوانین، کنترل و انضباط خانواده وجود دارد، اتلاق می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که پایه و اساس خانواده، انعطاف‌پذیری گفت‌وگویی بالا و ایجاد استقلال است. در خانواده‌های دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز شرایطی به وجود می‌آید که دانش -

آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز بتوانند، عواطف و احساساتشان را ابراز کنند، و به شرکت فعال و آزاد در بحث و تبادل نظر و تعامل در موضوعات متنوع بپردازند. همچنین داشتن روابط گرم و صمیمی و آزادی در بیان احساسات و مشورت با یکدیگر، از ویژگی‌های بارز خانواده معطف است. در خانواده انعطاف‌پذیری، فرزندان تصور می‌کنند که مورد پذیرش هستند و در برخورد با مسائل و چالش‌های مختلف، نظر و ایده‌های آنها از پایه‌های اصلی تصمیم‌گیری در خانواده است. افزون بر آن، دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز در این خانواده‌های معطف می‌آموزند که چگونه به صورت مستقل، با چالش‌ها و موانع برخورد کنند و در مقابل آنها، انعطاف‌پذیری از خود نشان دهند. چون فرزندان در خانواده‌های انعطاف‌پذیری، نظم و انضباط، کنترل و خشک و غیرقابل نقضی را در خانواده تجربه نکرده‌اند و دستورات زیادی به آنها، اعمال نمی‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز از مقابله با مسائل چالش‌برانگیز ترسی ندارند، با آرامش درگیر حل مشکلات می‌شوند و به دنبال آن، از قدرت انطباق و سازگاری به صورت اثربخش استفاده می‌کنند. وجود این شرایط، احساس توانایی، کنترل عوامل درونی و بیرونی و سرانجام بهبود پایستگی تحصیلی را به دنبال خواهد داشت. در نتیجه، در خانواده‌های انعطاف‌پذیر، افزایش سازگاری، عملکرد مطلوب، توانایی انطباق با چالش‌های تحصیلی، اعتماد به نفس، افزایش توانایی حل مسئله و ارتباطات اجتماعی مناسب با همسالان زیاد است. بنابراین، انعطاف‌پذیری خانواده می‌تواند، سرزندگی تحصیلی را تبیین کند (سلطانی بناوندی، ۱۳۹۶).



دیگریافته بااهمیت این مطالعه نشان می‌دهد که ادراک از محیط کلاس تدبیر مثبت و معناداری بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز دارد. در راستا و همسو با تحقیقات قبلی (بایرام نژاد و یاراحمدی، ۱۳۹۹؛ بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ محمدی، ۱۳۹۶)، این یافته بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که ادراک مثبت از محیط کلاس دارند، می‌توانند با موفقیت از چالش‌ها و سختی‌های روزمره عبور کنند و التزام به تحصیل بیشتری را در فعالیت‌های نظیر برنامه‌ریزی، مدیریت تکالیف و پایداری از خود نشان می‌دهند (عظیمی، شهنی بیلاق و امبدیان، ۱۴۰۰). این نتیجه ارزشمند است؛ زیرا با آشکار ساختن نقش مثبت دهد ادراک از محیط کلاس بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز، به ادبیات موجود می‌افزاید در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی که دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز محیط یادگیری را به صورت مثبت تصور می‌کنند که باعث افزایش استقلال آنها می‌شود و محیط یادگیری را برای آینده خود سودمند تشخیص می‌دهند، از سازوکار مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کنند که منجر به موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. همچنین اعتقاد بر این است که عوامل شناختی، مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده پایستگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی هستند و ادراک دانش‌آموزان نسبت به محیط یادگیری از مهم‌ترین جنبه‌های شناختی که نقش مهمی در پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶).

افزون بر این، یکی از نتایج برجسته این پژوهش، ارتباط معنی دار بین ادراک از محیط کلاس و پایستگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری شکفتگی تحصیلی دختر پایه دوازدهم شهر شیراز است. این یافته قابل ملاحظه است؛ چرا که با ارائه شواهد معتبر و اساسی، دانش‌پیرامون نقش واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی در چگونگی ارتباط ادراک از محیط کلاس با پایستگی تحصیلی را بسط می‌دهد. ادراک از محیط کلاس به دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز امکان می‌دهد تا به‌طور مستمر و پیوسته، شکفتگی تحصیلی خود را افزایش دهند. این امر به شکل مثبت به افزایش ظرفیت توانمندی دانش‌آموزان (پایستگی تحصیلی) برای هدایت اثربخش و پاسخگویی مناسب به ناسازگاری‌های تحصیلی خواهد انجامید (بازل خسروشاهی، ۱۳۹۸).

سومین یافته تحقیق حاضر اثر مستقیم حمایت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز بر پایستگی تحصیلی آنان است. این رابطه در پژوهش حاضر مثبت و معنادار به دست آمد. این یافته با نتایج تحقیقات (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶؛ صابری فرد، ۱۳۹۸؛ حیاتی، ۱۳۹۹) همسوست. حمایت تحصیلی یک سازه چندبعدی است که نقش معلم-دانش‌آموزان، معلم-والدین و والدین-همسالان ترکیب‌هایی ایجاد می‌کند که این ابعاد در افزایش کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند. حمایت تحصیلی، نوعی حمایت اجتماعی است که حمایت معلمان، حمایت همسالان و حمایت والدین ابعاد آن می‌باشند (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته می‌توان گفت که حمایت مثبت والدین و معلم از استقلال و خودانگیزگی

دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز باعث افزایش انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی آنان می‌شود و این امر به نوبه خود باعث ایجاد رضایت کلی از مدرسه و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (حیاتی، ۱۳۹۹) و در نهایت پیشرفت تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد.

میزان بالای حمایت تحصیلی ادراکی از سوی والدین و همبستگی آن با پایستگی تحصیلی با توجه به ویژگی‌های جامعه مورد تحقیق (شهر شیراز) و احتمال وجود ارزش‌های سنتی و اهمیت نقش خانواده در آن؛ قابل توجه باشد. در این محیط احتمالاً فرزندان به خانواده‌های خود احساس تعلق و وابستگی بیشتری دارند. والدین حامیانی دائمی و در دسترس برای فرزندان هستند و فرزندان نیز آنان را به‌عنوان اصلی‌ترین حامیان خود می‌دانند لذا وجود این ویژگی‌ها در دانش‌آموزان پایستگی تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد.

چهارمین یافته تحقیق حاضر، اثر مستقیم شکفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز بر پایستگی تحصیلی است. این رابطه در پژوهش حاضر مثبت و معنادار به دست آمد. این یافته با نتیجه تحقیق عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹) همسوست. بنابراین می‌توان از شکفتگی به‌عنوان یکی از عمده‌ترین عوامل در رشد نظام آموزشی نام برد. شکفتگی سازه‌ای در روان‌شناسی است که به نوع زندگی کردن توأم با خوش‌بینی دائمی در عملکردهای انسان اشاره دارد. شکفتگی با تمرکز، توجه و تعهد نسبت به تکلیف که از ویژگی‌های اصلی درگیری تحصیلی هستند، به‌طور مثبت رابطه دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت براساس نظریه انگیزشی مازلو، شکفتگی هم‌ردیف با نیاز سطح بالای خودشکوفایی در انسان است و مازلو معتقد است که خودشکوفایی را می‌توان از راه یادگیری و دانش به‌دست آورد. بنابراین وجود رابطه مستقیم و مثبت بین شکفتگی تحصیلی با پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز را می‌توان توجیه کرد. به دیگر سخن، دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز که شکفتگی تحصیلی بالایی دارند میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند و برعکس دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز که پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند، شکفتگی تحصیلی بالایی دارند (عبدی و زندی پیام، ۱۳۹۹). لذا چنین دانش‌آموزانی به توانایی‌های خود تکیه می‌کنند و خودکارآمدی بالایی دارند و برخورد با موانع و مشکلات تحصیلی، موارد مذکور را یک چالش در نظر می‌گیرند نه مانع (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) و با استفاده از سازوکارهای مناسب و سازگاری فعال بر موانع و مشکلات تحصیلی غلبه می‌کنند و پایستگی تحصیلی خودشان را افزایش می‌دهند. پس وقتی دانش‌آموزانی که خودشکفتگی تحصیلی بالایی دارند، تکالیفشان را به‌صورت خودجوش انجام می‌دهند، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کنند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کنند و داشتن چنین احساسی در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود این عوامل باعث بهبود پایستگی تحصیلی آنها



می‌شود. افزون بر این، خودشکفتگی تحصیلی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن افراد در مقابل شرایط ناگوار می‌شود (عبدی و زندی پیام، ۱۳۹۹).

از مهم‌ترین یافته‌های تحقیق حاضر این است که شکفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم شهر شیراز در مدل مفهومی پیشنهادی نقش میانجی دارد. با توجه به نبود تحقیقات مشابه، مقایسه نتایج در راستای همسویی و ناهمسویی ممکن نیست. ولی این یافته مهم‌ترین یافته این تحقیق است و بسیار قابل توجه است؛ زیرا تحقیق حاضر مهم‌ترین مکانیزم‌هایی که از طریق بتوان پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوازدهم شهر شیراز افزایش داد از طریق شواهد تجربی نشان داد که تاکنون در هیچ یک از تحقیقات انجام گرفته در زمینه اثر حمایت تحصیلی، ادارک از محیط کلاس و انعطاف‌پذیری خانواده بر پایستگی تحصیلی چه در سطح ملی (داخل کشور) و چه در سطح بین‌المللی از طریق نقش میانجی شکفتگی تحصیلی مورد بررسی قرار نداده‌اند که این خلأ پژوهشی بزرگی در ادبیات تحقیق مربوط به متغیرهای مورد نظر بود که با انجام این تحقیق ادبیات تحقیق در پایستگی تحصیلی تا حد زیادی بسط یافت و این تحقیق کمک بزرگی از لحاظ شواهد تجربی و مبانی نظری به این ادبیات افزود.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده و تأیید شدن مدل مفهومی پیشنهادی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه داد:

۱. براساس یافته "تأثیر مثبت و معنادار حمایت تحصیلی بر پایستگی تحصیلی" به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که در "جلسه آموزشی معلمان" به معلمان محترم توصیه کنند که حمایت تحصیلی خود را از دانش‌آموزان خود افزایش دهند تا از این طریق پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد.

۲. براساس یافته "تأثیر مثبت و معنادار ادارک از محیط کلاس بر پایستگی تحصیلی" به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود که جوّ باز و صمیمانه را با معلمان و دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس‌ها ایجاد کنند و سخت‌گیری‌های بی‌مورد در مدرسه ایجاد نکنند.

۳. براساس یافته "تأثیر مثبت و معنادار انعطاف‌پذیری خانواده بر پایستگی تحصیلی" پیشنهاد می‌شود به والدین در مورد ارتباطات آزاد سبک مدیریت و رهبری دموکراتیک در خانواده و احترام به استقلال فرزندان آگاهی لازم ارائه شود.

به رغم نتایج مهم پژوهش حاضر، به علت محدودیت‌های این پژوهش، باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه (دانش‌آموزان دختر مقطع دوازدهم)، عدم اثبات رابطه علت و معلول در روش معادلات ساختاری و نداشتن اطمینان کافی به پاسخ‌های شرکت‌ها به دلیل ماهیت

خودگزارشی ابزارهای تحقیق اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مدیریت کلاس به عنوان عوامل مربوط به مدرسه-مشارکت در فرایند تحصیل و سبک فرزندپروری به‌عنوان عوامل مربوط به خانواده و همسالان مؤثر بر پایستگی 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 پایستگی تحصیلی 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.

فهرست منابع

- Abdi, A., Zandi Payam, A. (2020). Academic performance model based on academic identity, academic vitality, flourishing, academic self-efficacy. *Education in Medical Sciences*, 20 (39): 328-337. (Text in Persian)
- Azimi, K., Shahni Yilagh, M. And Omidian, M. (2021). The effect of best personal goals, socio-emotional learning and academic vitality on commitment to education through mediation of academic vitality: Developing and presenting a structural model in Iranian adolescents. *Quarterly Journal of Educational Thoughts*, 17 (2): 179-
- Bahrami, F. And Badri, m. (2017). The relationship between perception of learning environment and academic life with the mediating role of cognition, metacognition, achievement motivation and self-efficacy in students. *Cognitive Strategies in Learning*, 5 (9): 189-212.
- Basel Khosroshahi, N. (2019). *Investigating the perception of the classroom environment and the structure of the classroom goal orientation with the experience of blossoming of high school students in Khosrowshah*. Master Thesis in Educational Psychology, Payame Noor University, Tabriz Branch.
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., Akbari, M. (2020). Develop a causal model of school satisfaction based on the perception of the classroom environment and the perception of teacher support with the mediating role of academic retention and academic conflict. *Journal of School-Virtual Learning*, 8 (3): 71-84 (Text in Persian).
- Benlahcene, A. (2021). Flourishing and Student Engagement in Malaysian University Students: The Mediating Role of Personal Best (PB) Goals. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-10.
- 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.
- Datu, J. A. D., Labarda, C. E., & Salanga, M. G. C. (2020). Flourishing is associated with achievement goal orientations and academic delay of gratification in a collectivist context. *Journal of Happiness Studies*, 21(4), 1171-1182.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social indicators research*, 97(2), 143-156.

- Farid, A. And Ashrafzadeh, T. (2021). Explaining the cause of academic vitality based on teacher-student interaction, self-efficacy and academic hope. *Quarterly Journal of Educational Thoughts*, 17 (2): 203-2227.
- Fathi, D., Jamalabadi, M. (2017). Investigating the role of mediation of resilience in relation to academic support and academic vitality in students. *Teaching Strategies in Medical Sciences* 10 (4): 263-269 (Text in Persian).
- Golestaneh, M. And Behzadi, A. (2019). The effectiveness of positive psychology intervention training on increasing well-being, life expectancy and academic achievement and academic achievement of female students. *Journal of Applied Psychology*, 2 (50): 187-208.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Hosseini Barzanji, A., Kurd, B. (2021). The relationship between self-fulfillment and self-compassion among Iranian and Swedish students (intercultural study). *Journal of Educational Studies*, Volume 18, Number 41, 49-65(Text in Persian).
- Jafari, L., Hejazi, M., Sobhi, A. (2020). Investigating the relationship between academic resilience and students' academic performance and mediating academic meaning. *Journal of School Psychology*, 9 (3), 35-49 (Text in Persian).
- Karimzadeh Mohammadabadi, M. (2020). Evaluation of the effectiveness of mindfulness on academic retention, burnout and cyber bullying. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 3 (24):104-130 (Text in Persian).
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Bostwick, K. C., Flesken, A., & McCarthy, I. (2021). Growth goal setting in high school: A large-scale study of perceived instructional support, personal background attributes, and engagement outcomes. *Journal of Educational Psychology*.
- Mohammadi, Amina (2017). *The relationship between quality of school life and perception of the classroom environment with students' academic vitality*. Master Thesis in Educational Psychology. Mohaghegh Ardabili University.
- Moradi siah afshadi M, Ghasemi N, Ghamarani A (2015). Evaluating the validity and reliability of flourishing scale and determining the relation between flourishing and academic achievement in students of medicine school. *Iranian Journal of Medical Education*. 15:330-337 (Text in Persian)
- Moradi Siah Afshadi, M., Ghasemi, N., Qamrani, A. (2015). Evaluating the validity and reliability of the flourishing scale and determining the relationship between flourishing and academic achievement in medical students. *Iranian Journal of Medical Education* 15: 330-337
- Najafipour, S. A., house killing, A., Homayouni, A.R. (2021). Modeling the relationship between metacognitive burdens and mediating perceptions of the



- classroom environment over academic life. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 14, (2): 1-9.
- Najafipour, S. A., Khaneh Kashi, A., Homayouni, A. (2021). Modeling the relationship between metacognitive burdens and mediating perceptions of the classroom environment over academic life. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 14(2) : 1-9 (Text in Persian)
- Saberi Fard, Afshin (2019). *The Relationship between Perception of Classroom Management Style and Teachers' Academic Support with Academic Vitality of Students with Learning Disabilities*. M.Sc. Thesis. Mohaghegh Ardabili University
- Salehi, R. (2021). Investigating the role of parents 'involvement in students' academic retention through mediation of academic satisfaction and desire. *Journal of School Psychology*, 10 (1), 147-166 (Text in Persian)
- Samari Safa, J.; Dashti Esfahani, M.; Purdell, M. (2021). Developing a model of academic vitality based on the relationship with school, emotional atmosphere of the family, motivation, and self-efficacy and academic involvement of students. 20 (77) : 225-256 (Text in Persian).
- Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27: 244-253.
- Shakeri, S. (2003). *The effect of family flexibility on mental health of high school students in Shiraz*, Master Thesis in Psychology, Shiraz University.
- Soltani Banavandi, E., Askarizadeh, Q. (2020). Predicting academic vitality based on family flexibility and mindfulness mediated by critical thinking. *Iranian Journal of Medical Education*, 20 (14) : 116-126 (Text in Persian).
- Soltani Banavandi, E., Khezri Moghadam, N., Bani Asadi, H. (2017). Exploring the structures of positivist psychology: Predicting academic vitality based on the meaning of life. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 10 (4) : 277-287 (Text in Persian).
- Zeinali, S., Akbari, B., Sadeghi, A., and the Purdell, L. (2020). Structural model of the relationship between transformational capitals, academic achievement and academic well-being, behavioral inhibition mediated by academic retention in students volunteering to enter universities. *Social Health Research Quarterly*, 8 (1): 1-12 (Text in Persian).



مطالعه‌ی تطبیقی نقش تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت

از منظر علامه طباطبائی و یورگن هابرماس

حمید یوبک^۱، احمد سوری^{۲*}، صادق رضائی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۱	در این پژوهش کوشش شده است که با واکاوی شاخص‌های تفکر انتقادی و تأثیرات آن بر عناصر آموزشی شامل اهداف، روش تدریس، برنامه درسی و نقش معلم، دلالت‌های تربیتی کاربردی با مقایسه آرای فلسفی و تربیتی علامه طباطبائی با هابرماس، ارائه شود. متناسب با سؤالات پژوهش، روش تحلیل توصیفی، تطبیقی و تحلیل محتوای کیفی به کار گرفته شده است. برای تحلیل داده‌ها از چهارچوب مفهومی برگرفته از تعاریف صاحب‌نظران استفاده شده است. ابزار گردآوری اطلاعات، فیش‌برداری از نمونه‌هایی از مقالات و آثار مکتوب دو فیلسوف بوده که به صورت هدفمند گزینش گردیده‌اند. از تکنیک‌های زاویه‌بندی پژوهشگر، بازبینی مجدد، مطابقت یافته‌ها با نتایج تحقیقات مشابه و زاویه‌بندی نظری، جهت تأیید اصالت و اطمینان‌پذیری یافته‌ها استفاده شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که مؤلفه‌های تفکر انتقادی در زمینه‌های پرسشگری، مباحثه و گفت‌وگو، عقلانیت، استدلال منطقی، آزاداندیشی، تربیت اخلاقی و حقیقت‌جویی از نظر هر دو فیلسوف مشترک می‌باشد. دلالت‌های تربیتی منتج از دیدگاه این دو فیلسوف نیز شامل: تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت، رهایی از جهل و سلطه و رسیدن به قرب الی‌الله، حقیقت‌جویی، آزاداندیشی، روش مشارکتی مبتنی بر گفتگوی سازنده و کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم می‌باشد که هر یک منطبق بر عناصر آموزشی ارائه شده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تفکر انتقادی، عناصر آموزشی، دلالت‌های تربیتی، علامه طباطبائی، یورگن هابرماس.	

۱. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد

علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران



۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران،



مقدمه

تفکر انتقادی از دیرباز مورد توجه فلاسفه و اندیشه‌ورزان مختلف بوده و در سده‌های اخیر، به‌ویژه از قرن بیستم میلادی به بعد، با گسترش مکاتب فلسفی و دانش روان‌شناسی و با تکیه بر «سبک‌های خردورزی» بر بنیاد اندیشه‌های فیلسوفانی همچون «نیچه»^۱ بنا نهاده شد و با هایدگر^۲ از مکتب اگزیستانسیالیسم^۳ و ویتگنشتاین^۴ از مکتب تحلیل‌گران ادامه یافت و در میان فلاسفه ساختارگرا در قرن بیستم گسترش پیدا کرد (علی‌پور، ۱۳۹۵: ۵). در هر حال بحث تفکر انتقادی به‌عنوان محوری‌ترین مسئله از سوی خردگرایان و کسانی ایجاد شد که ساختار بحث شناختی را در روان‌شناسی مطرح کردند.

تفکر انتقادی در قرآن نیز جایگاه قابل توجهی دارد؛ چنانکه می‌فرماید: «بندگانم را بشارت ده. آنان که چون سخنی بشنوند؛ به نیکوترین آنها عمل کنند. آنان هستند که خداوند به لطف خاص خود هدایتشان فرموده و هم آنان به حقیقت، خردمندان عالم‌اند» (زمر: ۱۷ و ۱۸). مطالعه تاریخ تفکر در اسلام نیز نشانگر آن است که رویارویی متفکران و فیلسوفان اسلامی با اندیشه‌ها و نیز شرایط و اوضاع سیاسی و اجتماعی دوران خود، مواجهه‌ای انتقادی بوده و همین رویکرد در بین فقهای شیعه همچون شیخ کلینی و شیخ مفید در روبه‌رو شدن با مسائل فقهی وجود داشت که منجر به پدیده مهم و انتقادی «اجتهاد» در میان فقهای شیعه گردید (میراحمدی و احمدی، ۱۳۹۵). در دوران معاصر، علامه سید محمدحسین طباطبایی که از پیروان حکمت متعالیه بود؛ با تکیه بر اندیشه‌ها و اصول اسلامی، به مطالعه عمیق مکاتب فلسفی غرب و دیدگاه‌های فلاسفه‌ای همچون افلاطون، ارسطو، کانت^۵، هگل^۶ و مارکس^۷ و فیلسوفان معاصر همچون برکلی^۸ و شوپنهاور^۹ پرداخت و آرای آنان را مورد نقد و بررسی قرار داد و در آثار فاخر و ارزشمند خود نظیر تفسیر شریف المیزان، اصول فلسفه و روش رئالیسم و بدایت الحکمه؛ تأکید ویژه‌ای بر نقش تفکر و بهره‌گیری از استدلال منطقی و انتقادی در تحلیل قضایای فلسفی و اخلاقی نمود.

از سوی دیگر، اندیشمندان حوزه تفکر انتقادی به ویژه در مکتب فرانکفورت، از بسط و گسترش تفکر انتقادی جهت رهایی از سلطه فرهنگی طبقات حاکم در جوامع انسانی، بهره زیادی برده‌اند و یورگن هابرماس^{۱۰} نیز که از بازماندگان این مکتب انتقادی به شمار می‌رود، در آثار خود

1. Nietzsche
2. Heidegger
3. Existentialism
4. Wittgenstein
5. Kant
6. Hegel
7. Marx
8. Berkley
9. Schopenhauer
10. Jurgen Habermas

با تکیه بر تفکر انتقادی، عقلانیت و کنش ارتباطی، تلاش کرده تا شیوه‌های کنترل و استعمار حوزه عمومی و زیست‌جهان دنیای مدرن را آشکار سازد.

امروزه اهمیت کاربرد روش‌های نوین تربیتی با رویکردهای عقلانی و شناختی و استفاده از تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، مورد توجه صاحب‌نظران تربیتی قرار گرفته است؛ اما با عنایت به اینکه نظام تعلیم و تربیت کشور ما مبتنی بر مبانی و آموزه‌های اسلامی می‌باشد، استنباط و استخراج مؤلفه‌های تفکر انتقادی در اندیشه‌های متفکران مسلمان و تطبیق آنها با نظرات و اندیشه‌های فلاسفه معاصر در زمینه تفکر انتقادی، می‌تواند راهگشای بومی‌سازی شیوه‌های جدید در فرایند تعلیم و تربیت جامعه اسلامی باشد.

با اینکه تحقیقات و مقالات بسیاری با عناوین گوناگونی مانند «تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت» (ملکی و حبیبی، ۱۳۸۶)؛ «بررسی کیفی موانع تفکر انتقادی در برنامه درسی متوسطه» (علی‌پور، ۱۳۹۵)، «تفکر انتقادی و تربیت اسلامی وجوه افتراق و اشتراک» (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵)؛ «تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند ملی و برنامه درسی» (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵)؛ و «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی» (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۹۷)؛ انجام شده که با گرایش‌ها و اهداف و ضرورت‌های خود به برخی از مؤلفه‌های فلسفی و روان‌شناختی تفکر انتقادی پرداخته‌اند؛ اما همچنان کمبود پژوهش‌هایی مبتنی بر تطبیق آرای فلاسفه مسلمان معاصر با فیلسوفان معاصر غربی در زمینه کاربردی‌ساختن مؤلفه‌های تفکر انتقادی در عناصر تعلیم و تربیت؛ کاملاً مشهود و محسوس بوده و این پژوهش درصدد است بخشی از این شکاف را جبران نموده و با توجه به ضرورت آموزش تفکر انتقادی در سطح عمومی جامعه و به ویژه در نظام تعلیم و تربیت کشور، آشکار سازد که می‌توان از مفاهیم مطرح شده در اندیشه‌های علامه طباطبایی به عنوان یک فیلسوف مسلمان و یورگن هابرماس، فیلسوف معاصر غربی در زمینه گسترش تفکر انتقادی در جامعه به صورت کاربردی بهره برد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی را در عناصر تعلیم و تربیت ایران عملیاتی نمود.

در راستای موضوع پژوهش حاضر، به برخی از تحقیقات انجام شده، اشاره‌ای می‌شود.

اخوان ملایری، سیفی و فقیهی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی بر اساس داستان‌ها و تمثیل‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی» بسته آموزشی طراحی کرده‌اند که دارای اهداف هفت‌گانه: ۱. پرورش روحیه پرسشگری، ۲. پرورش مسئولیت‌پذیری، ۳. تقویت روحیه انتقادپذیری و تحمل عقاید دیگران، ۴. مشارکت در فعالیت‌های گروهی، ۵. تقویت مهارت خودسنجی و خوداصلاحی، ۶. پرورش مهارت رمزگشایی مفاهیم و شفاف‌سازی معانی، ۷. پرورش توان آزمودن اندیشه‌ها و «تحلیل استدلال‌ها» است.



خدادادی و رضایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با موضوع «بررسی جایگاه تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس و ارائه دلالت‌های ضمنی تربیتی آن برای توسعه نظام آموزشی» به این نتیجه رسیده‌اند که هابرماس در اصول تربیتی، به بین‌الذهانی بودن معرفت و ترویج گفت‌وگو می‌پردازد و در روش‌های تربیتی، به بهبود روابط انسانی و تربیت یادگیری مشارکتی تأکید دارد. در برنامه درسی، به روابط انسانی و احترام متقابل و پاسخ به نیازمندی‌های اجتماعی می‌پردازد و در روش تدریس، بحث و گفت‌وگو را پیشنهاد می‌دهد. در نقش معلم به ابراز عقلانیت و ارتباط مؤثر با فراگیران توصیه می‌کند.

مرعشی، چراغیان، صفایی مقدم و ولوی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان (فبک)» به این نتیجه رسیده‌اند که لیپمن و علامه طباطبایی در خصوص توجه به فردیت در ضمن پذیرش «شان اجتماعی» باور به جایگاه تفکر و عقلانیت در تعاملات اجتماعی و توجه به امر گفت‌وگو و توسعه فضای گفت‌وگو محور در تعلیم و تربیت و همچنین خودداری از بستن فضای اندیشه و تفکر با هم اشتراک نظر دارند.

کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶) در تحقیقی با نام «مقایسه تفکر انتقادی و تربیت اسلامی؛ وجوه افتراق و اشتراک» با استفاده از «مدل فاشیون» به نتایجی دست یافتند که مهم‌ترین آنها عبارت است از: ۱. تحلیل، تغییر، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی از وجوه اشتراک تفکر انتقادی با تعلیم و تربیت اسلامی است که مورد توجه و تأکید هر دو قرار دارد. ۲. هدف تربیت اسلامی قرب الی‌الله است ولی در تفکر انتقادی رشد مهارت‌های ذهنی است که از وجوه افتراق اساسی بین دو مقوله می‌باشد. ۳. با توجه به دیدگاه تربیتی اسلام، تفکر انتقادی یکی از اهداف تربیتی در راستای تحقق تعقل و سیر در آفاق و انفس و به عبارتی سیر الی‌الله است و در نتیجه پایانی اشاره به توجه و تأکید اسلام مبنی بر عدم پذیرش امور بدون دلیل و برهان، می‌توان استدلال کرد که تفکر انتقادی به عنوان مهمترین فرایند رشد و تحول عقلانی با رویکرد اسلامی کاملاً سازگاری دارد.

احمدآبادی آرانی، احمدی هدایت و رهنما (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی تعلیم و تربیت انتقادی از منظر ژیرو و هابرماس» با نظریه کاربرد آن برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت ایران انجام داده‌اند. نتیجه کلی آن است که هر دو متفکر غایت تعلیم و تربیت را «رهایی بخشی» می‌دانند ولی راه‌های رسیدن به این هدف از نظر دو متفکر متفاوت است. در کل، دیدگاه هابرماس و ژیرو با توجه به مقوله‌هایی از قبیل نقد، تغییر، گفت‌وگو و رهایی و پرهیز از خشونت می‌تواند حاوی پیام‌ها و نکات زیادی در اصلاح نظام‌های آموزشی باشد.

همایون فرد و سجادی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تبیین و تحلیل زمینه‌های سازواری و همگرایی مؤلفه‌های تفکر انتقادی با تربیت دینی» به این نتیجه رسیده‌اند که مؤلفه‌هایی مانند حقیقت‌جویی، دقت و بصیرت و روشن‌بینی، دوری از تعصب و اغراض شخصی، انعطاف‌پذیری، آزاداندیشی، نقد و ارزیابی، داشتن انصاف و احترام به دیگر دیدگاه‌ها، از جمله مؤلفه‌های مشترک میان آموزه‌های دینی و تفکر انتقادی می‌باشد.

بچیروویچ^۱، برداریویچ^۲ و هادزیچ^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «توسعه تفکر انتقادی در محیط آموزشی دبیرستان»، با استفاده از تکنیک پیمایش، به این نتیجه رسیدند که ملیت و سطح نمرات دانش‌آموزان به‌طور معناداری بر رشد تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارد؛ در حالی که جنسیت دانشجویان تأثیر معناداری در پیشرفت مهارت‌های تفکر انتقادی ندارد. این یافته‌ها همچنین به نیاز فوری به تجدید نظر در برنامه‌های درسی موجود و طراحی برنامه‌های مناسب‌تر اشاره می‌کند که شامل تعداد بیشتری فعالیت برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی است.

چانگ‌وونگ^۴، سوکامارت^۵ و سيسان^۶ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «توسعه مهارت تفکر انتقادی؛ تجزیه و تحلیل یک مدل مدیریت یادگیری جدید برای دبیرستان‌های تایلند» برای توسعه این مهارت، با استفاده از تکنیک آزمایش، مدلی پنج مرحله‌ای طراحی کرده و با نمونه‌گیری تصادفی، ۶۹ دانش‌آموز شامل ۳۵ نفر برای گروه آزمایشی تجربی و ۳۴ نفر برای گروه کنترل یادگیری سنتی را انتخاب می‌کنند. پس از ۱۶ هفته آموزش، تجزیه و تحلیل واریانس دوطرفه چندمتغیره نشان داد که افراد گروه آزمایش از سطح بالاتری از نمرات تفکر انتقادی و دستاوردهای دانشگاهی برخوردار بودند و از مدل آموزشی نیز که شامل مربی متخصصی بود که از محتوای یادگیری پیشرفته‌ای استفاده می‌کرد؛ کاملاً راضی بودند.

لوسیا و سوفیا (۲۰۱۷) در مقاله‌ای با عنوان «تأملاتی چند در باب اهمیت تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت» بر عناصر آموزشی نقش معلمان و ابعاد تفکر انتقادی از نظر فلسفی و روان‌شناختی تأکید داشته و به اثرات تفکر انتقادی در برنامه آموزشی از بُعد محتوا و روش‌های تدریس و یادگیری مخصوصاً در آموزش جامع زبان توجه کرده‌اند و به ابعاد تفکر انتقادی در مسائل هوش و خلاقیت و نوآوری و آزادی و تربیت شهروندی اشاره نموده‌اند. پژوهشگران به نقش معلم در

-
1. Becirovic
 2. Brdarevic
 3. Hodzic
 4. Changwong
 5. Sukkamart
 6. Sisan



رشد تفکر انتقادی و کمک به آگاهی والدین تأکید داشته و تفکر انتقادی را در متن رشد و توسعه جوامع و فرهنگ‌های معاصر در نظر می‌گیرند.

به‌منظور تهیه چهارچوب مفهومی پژوهش که معیاری جهت استنباط و استخراج مؤلفه‌های تفکر انتقادی در اندیشه‌های علامه طباطبایی و هابرماس باشد، به مهم‌ترین نظریات صاحب‌نظران تفکر انتقادی اشاره می‌کنیم. بدین‌منظور، بیشترین شاخص‌های هم‌گرا و مشترک تفکر انتقادی در میان آرای این نظریه‌پردازان، احصا شده و در قالب چهارچوب مفهومی پژوهش، معرفی می‌گردد. از نظر رود^۱ (۲۰۰۷)، تفکر انتقادی، تفکری هدفمند، منطقی و تعمق‌آمیز است که برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و تسلط بر مفاهیم صورت می‌پذیرد. طبق تعریف دایره‌المعارف فلسفه دانشگاه استنفورد (۲۰۱۸)، تفکر انتقادی در آموزش و پرورش بر استقلال دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنان برای موفقیت در زندگی و برعهده گرفتن شهروندی مسئولیت‌پذیر تأکید می‌کند. نظریه‌پردازان انتقادی نظیر ماکس هورکهایمر، تئودور آدورنو، ژیرو، فریره و هابرماس، مسائل و مقوله‌های فرهنگی را به عنوان «صنعت فرهنگ» از دیدگاه تفکر انتقادی نقد و بررسی کردند و به نقش شناخت انتقادی در تعلیم و تربیت جهت رهایی از ستم و بی‌عدالتی تأکید داشته‌اند. آنان نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ و نژاد، جنسیت و نابرابری را بررسی و الگوی آموزشی انتقادی را ارائه نموده‌اند (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). هدف نظریه انتقادی ایجاد روشنگری در کارگزارانی است که به آنها اعتقاد دارند؛ یعنی توانمندسازی آنها برای شناخت منافع و علایق حقیقی آنهاست. این نظریه ماهیتاً، جنبه رهایی بخش دارد یعنی افراد را از قید نوعی اجبار و تقید رها می‌سازد و همچنین نظریه انتقادی محتوای شناختی دارد. یعنی نوعی از معرفت است که به نظر آنها این شناخت یا معرفت، قدرت را می‌سازد (نوذری، ۱۳۸۴).

گلاسرا^۲، فهرستی از توانایی‌ها و مهارت‌ها را از عناصر تفکر انتقادی مطرح می‌کند:

۱. بازشناسی مشکل، ۲. یافتن ابزارها و وسایل عملی برای برخورد با مشکلات، ۳. گردآوری و مرتب کردن مرتبط و مناسب، ۴. شناسایی فرضیه‌ها و ارزش‌های اظهارنشده، ۵. فهم و کاربرد صحیح، شفاف و مشخص زبان، ۶. تفسیراطلاعات، ۷. تخمین شواهد و ارزیابی اظهارات، ۸. بازشناسی وجود روابط منطقی بین قضایا، ۹. ارائه تعمیم‌ها و نتایج تأیید شده، ۱۰. اجرای آزمون، تصمیم‌ها و نتایج، ۱۱. احیای الگوی باورهای مشخص بر مبنای تجربه و کارآزمودگی، ۱۲. ارائه قضاوت‌های صحیح درباره کیفیت‌ها و پدیده‌های خاص در زندگی روزانه (نیستانی و امام‌وردی، ۱۳۹۴: ۸)

پال^۱ با شناسایی مؤلفه‌هایی که متفکران انتقادی از آن استفاده می‌نمایند، شامل مؤلفه‌های استدلال‌پردازی، ویژگی‌های استدلال‌پردازی و استانداردهای استدلال‌پردازی به تحکیم این مفهوم کمک کرده است. مؤلفه‌های استدلال‌پردازی شامل هفت مؤلفه می‌باشد که به هدایت جریان استدلال‌پردازی یاری می‌رساند. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱. هدف تفکر یا موضوع پیش روی، ۲. اطلاعات، ۳. واقعیات در مورد موضوعات، ۴. فرضیات به‌عمل‌آمده در مورد موضوع، ۵. تعبیر و تفسیر داده‌های گردآوری شده، ۶. نظریه‌ها و مفاهیم مرتبط با موضوع و ۷. کنار نهادن دیگر دیدگاه‌ها می‌باشد (یوسفی و گردان‌شکن، ۱۳۹۰)

فاشیون^۲ برای شناسایی هفت سازه تفکر انتقادی از اطلاعات حاصله از مطالعه گزارش دلفی، بهره گرفته که این سازه‌ها شامل ۱. تحلیل‌گری، ۲. خود باوری، ۳. کنجکاوی، ۴. بلوغ، ۵. روشن فکری، ۶. نظم، ۷. حقیقت‌جویی هستند. وی هسته اصلی تفکر انتقادی را مهارت‌های شناختی چون تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی می‌داند (فاشیون و فاشیون، ۲۰۰۸). پژوهشگران دیگری با لحاظ کردن سه عامل مستعد کننده تفکر انتقادی به تکمیل این سازه‌ها پرداخته‌اند. این عوامل شامل:

۱. درگیری: به معنا توصیف توانایی یک فرد برای پیش‌بینی موقعیت‌هایی است که در آن افراد می‌توانند از استدلال‌پردازی و داوری بهره گیرند. افراد برخوردار از این ویژگی، از حل مسائل لذت می‌برند و به توانمندی استدلال‌پردازی خود باور داشته و قادر به شرح و توصیف فرایند مذکور به دیگران هستند.

۲. بلوغ شناختی: افراد دارای این ویژگی از پیش‌داوری‌ها و سوگیری‌هایی که ممکن است بر تصمیم‌گیری و استدلال‌پردازی اثر گذارد؛ آگاه هستند.

۳. ابتکار: افراد متبکر و خلاق همواره به دنبال فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر هستند و به دانش و بینش و ابتکارات جدیدی که زندگی‌ها را بهبود دهد؛ اهمیت زیادی می‌دهند (رود، ۲۰۰۷). در نهایت، پس از بررسی مفهوم تفکر انتقادی از دیدگاه متفکران مختلف به‌ویژه فاشیون، گلاسر و پال، با قرار دادن همه عناصر و مؤلفه‌های مشترک در کنار یکدیگر، چهارچوب مفهومی تفکر انتقادی پژوهش حاضر شامل مؤلفه‌های زیر شکل گرفت: استدلال و روش منطقی، تحلیلی بودن (بررسی از زوایای مختلف)، روشن‌اندیشی، عینیت‌گرایی در تفکر، حقیقت‌جویی، دقت و نگاه تیزبینانه، یافتن راه‌حل بی‌طرفانه (دوری از تعصب)، انعطاف‌پذیری، استقلال فکری، پرسشگری، کنجکاوی و احترام به نظرات دیگران.



با توجه به موارد مطرح شده در خصوص تفکر انتقادی، وجود نظرات متفاوت و نیاز به تبیین رویکرد تفکر انتقادی از منظر تطبیقی در زمینه تعلیم و تربیت و نقش آن در عناصر تعلیم و تربیت که مسئله‌ای مهم و کاربردی می‌باشد؛ هدف اصلی این مقاله، پرداختن به اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس در زمینه تفکر انتقادی، به منظور استنتاج و ارائه دلالت‌های تربیتی به منظور کاربرد در تعلیم و تربیت ایران می‌باشد.

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و نقش آن در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

چيست؟

۲. ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی و نقش آن در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

چيست؟

۳. چه اشتراکاتی در ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت بین دیدگاه این دو فیلسوف

وجود دارد؟

۴. چه تفاوت‌هایی در ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت بین دیدگاه این دو

فیلسوف وجود دارد؟

۵. دلالت‌های ضمنی تربیتی در زمینه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از منظر علامه

طباطبایی و هابرماس دارای چه مؤلفه‌هایی بوده و چگونه می‌توان از آنها در تعلیم و تربیت ایران

بهره گرفت؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با توجه به اهداف و نوع سؤالات، از روش تحلیلی-توصیفی، تحلیلی-تطبیقی و تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است.

در زمینه تجزیه و تحلیل داده‌های مرتبط با سؤال اول و دوم پژوهش، شناسایی و معرفی شاخص‌های تفکر انتقادی در آرای تربیتی و فلسفی علامه طباطبایی و هابرماس، ابتدا به گردآوری اطلاعات لازم، اسناد و مدارک مربوطه در دسترس و سپس توصیف و تحلیل داده‌ها به روش اسنادی اقدام گردید. بدین منظور، نظرات متفکران و اندیشمندان مختلف همچون پال، رود، گلاسر و فاشیون و با توجه به گزارش دلفی در باب تعریف شاخص‌های تفکر انتقادی به شیوه تحلیلی و تطبیقی اقدام شد. سپس با قرار دادن شاخص‌ها و ابعاد تفکر انتقادی به منظور اینکه کدام شاخص‌ها یا ویژگی‌ها، بیشترین اشتراک و هم‌گرایی را در میان صاحب‌نظران گوناگون دارند؛ مفاهیم و شاخص‌های اصلی چهارچوب مفهومی تدوین شد و سپس مفاهیم مستخرج از

منابع نمونه، با چهارچوب مفهومی سنجیده شده و به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی تفکر انتقادی در اندیشه علامه طباطبایی و یورگن هابرماس معرفی شدند.

در سؤالات سوم و چهارم در مورد اشتراکات و افتراقات ابعاد و مؤلفه‌های تفکر انتقادی بین نظرات دو فیلسوف از روش تحلیلی-تطبیقی استفاده گردید. «روش تحلیلی-تطبیقی» روشی است که در آن شباهت‌ها و تفاوت‌های گزاره‌ها و مفاهیم با هم مقایسه می‌شوند (گیون^۱، ۲۰۰۸). در این تجزیه و تحلیل، شاخص‌های مشترک و همگرا در تفکر انتقادی از نظر علامه و هابرماس و همچنین ابعاد متفاوت و افتراقات اندیشه این دو فیلسوف در حوزه تفکر انتقادی استخراج و معرفی گردید.

در سؤال پنجم که مربوط به دلالت‌های تربیتی با تأکید بر تفکر انتقادی در عناصر تعلیم-تربیت از منظر علامه و هابرماس می‌باشد، از روش تحلیل محتوای کیفی متون استفاده شده است. تحلیل داده‌های کیفی، فرایندی پیوسته است که از نخستین مرحله (مرحله گردآوری داده) آغاز شده و به طور مکرر به داده‌های صریح ارجاع می‌شود تا با تلخیص داده‌ها و عرضه آنها با توجه به فعالیت قبل از آن نتیجه‌گیری به عمل آید. در انجام این فرایند، پژوهشگر از فنون شمارش، توجه به موضوع‌ها و پی بردن به پذیرفتنی بودن داده (نتیجه‌گیری) و دسته‌بندی کردن و بررسی جزئیات به منظور آگاهی از کلیت موضوع و همچنین از ارتباط بین مفاهیم و استفاده از مفاهیم واسطه‌ای جهت برقراری زنجیره‌ای از شواهد و در نهایت برقراری ارتباط منطقی و نظری بین مفاهیم و اطلاعات به نتیجه‌گیری می‌پردازد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۳).

جامعه پژوهش، اسناد و منابع مکتوب و الکترونیکی در قالب کتب و مقالات در رساله‌های انتشار یافته در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی این دو فیلسوف بوده است. از میان آثار علامه طباطبایی که مهم‌ترین آنها شامل تفسیر المیزان (۲۰ جلد)، شیعه در اسلام، قرآن در اسلام، بررسی‌های اسلامی، وحی یا شعور مرموز، اسلام و انسان معاصر، حکومت در اسلام، سنن‌النبی، اصول فلسفه و روش رئالیسم، بدایه‌الحکمه و نهایه‌الحکمه می‌باشد؛ کتب تفسیر المیزان (مجلدات ۱، ۲۰، ۱۷، ۱۴، ۱۳، ۶، ۵، ۲)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، بررسی‌های اسلامی (جلد یکم) و بدایه‌الحکمه به صورت هدفمند و گزینشی برای توصیف و تحلیل اندیشه‌های تربیتی علامه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین از میان کتب یورگن هابرماس شامل؛ بین واقعیت‌ها و هنجارها، دگرگونی ساختاری حوزه عمومی، دانش و علائق بشری، بحران مشروعیت، نظریه کنش ارتباطی و گفتار فلسفی مدرنیته، کتاب‌های نظریه کنش ارتباطی و دانش و علائق بشری به دلیل ارتباط بیشتر با موضوع پژوهش حاضر انتخاب شده و همین‌طور از کتاب‌های یورگن هابرماس؛ نقد در



حوزه عمومی، قدرت دین در حوزه عمومی و تعداد دیگری از مقالات و کتب مرتبط دیگر نیز جهت توصیف و تحلیل دیدگاه‌های تربیتی هابرماس بهره گرفته شد. ابزار گردآوری داده‌ها نیز فیش برداری از منابع تا حد کفایت بوده است.

به منظور تأیید اصالت، صحت و افزایش اطمینان‌پذیری نتایج تحقیق، از روش‌های زاویه‌بندی پژوهشگر^۱ (کیمچی، پولیوکا و استیونسون، ۱۹۹۱) و کنترل تبیین‌های رقیب^۲ (برنز و گروف، ۲۰۰۵: ۳۸۳)، بازبینی مجدد و مطابقت یافته‌ها با نتایج تحقیقات مشابه دیگر استفاده شد و برای افزایش دقت مفاهیم و همچنین همگرایی مفاهیم و گزاره‌ها در ارتباط با چهارچوب مفهومی برساخته، از زاویه‌بندی نظری^۳ (دنزین و لینکلن، ۲۰۰۵)، استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول تحقیق، بررسی دیدگاه فلسفی و تربیتی علامه طباطبایی نشان می‌دهد که علامه با تأکید بر عقل و ایمان و خردورزی، توحید و رستگاری را هدف نهایی در نظر می‌گیرد. علامه در حوزه تربیت، به تربیت اخلاقی در رویکردهای مختلف عمدتاً بر دو محور پیروی از قواعد و نیت نیک تأکید می‌کند (حسنی و ستاری، ۱۳۹۸). علامه تربیت اخلاقی را فنی می‌داند که درباره ملکات نفسانی بحث می‌کند. ملکاتی که مربوط به نیروهای نباتی، حیوانی و انسانی آدمی است و صفات خوب و ارزشمند را از صفات و اوصاف زشت و منفی جدا می‌سازد تا او با اتصاف و آراستن خود به این صفات ارزشمند، سعادت علمی و عملی خود را به کمال برساند و رفتار و اعمال شایسته‌ای را از خود نشان دهد؛ به نحوی که رضایت و تحسین افراد جامعه را جلب کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۳۷۷).

از مؤلفه‌های دیگر می‌توان به نقش پرورشگری و نقش فعال فراگیران در جهت کسب دانش و اعتبارات ذهنی آنان اشاره کرد. «در قرآن به همه دانش‌ها و صنعت‌هایی که به گونه‌ای به حیات انسانی مربوط می‌شود، اشاره می‌کند و بدیهی است آیاتی که انسان‌ها را به تدبیر، تفکر و اندیشیدن فرامی‌خواند، در واقع به علم‌اندوزی تحریک می‌کند تا اینکه جامعه بشری نسبت به آنچه در آسمان و زمین است، طبیعی، انسانی یا حیوانی است و حتی آنچه مربوط به ماوراءالطبیعه است، معرفت پیدا کند» (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۵: ۲۹۳). علامه علم را به حضوری و حصولی تقسیم می‌کند و معیار حقیقت را تطابق ادراک ذهنی با واقعیت می‌داند و بر علم‌آموزی تأکید دارد (طباطبایی، ۱۳۹۱: ۲۸۷).

-
1. Investigator Triangulation
 2. Checking Out Rival Explanations
 3. Theoretical Triangulation

علامه ضمن تأکید بر اهمیت تهذیب و تزکیه نفس در تربیت اخلاقی، تزکیه نفس را تربیت و ریشه دادن به چیزی به شکل مطلوب و شایسته معرفی می‌کند؛ بدین معنا که خیر و برکات از آن بروز کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۴۱۸).

علامه در تفسیر آیه ۵۸ سوره غافر که به تفکیک افرادی که تفکر می‌کنند و کسانی که از فکر خود استفاده نمی‌کنند؛ می‌پردازد، حقیقت‌جویی را از اصول تفکر صحیح و منطقی معرفی می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱۷: ۵۱۸).

علامه طباطبایی به روش استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق در روند تفکر انتقادی توجه خاص دارد. از نگاه علامه، تعقل، حجت عقلی و استدلال برهانی آزاد بر ایمان تقدم دارد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲۰: ۷۹).

از مؤلفه‌های دیگر که مورد نظر علامه می‌باشد؛ مؤلفه آزادی و اختیار در اندیشه نقادانه و بررسی نظرات به منظور کسب حقیقت و اثبات قضایا و مفاهیم است. «اسلام کسانی را که فکر سالم داشته و استعداد درک نظریه‌های علمی و استدلال‌های علمی و منطقی را دارند؛ از طریق استدلال آزاد تربیت می‌کند، نه اینکه نخست مواد اعتقادی خود را به آنان تحمیل و تلقین نماید و سپس برای دفاع از آنها، دلیل و حجت بتراشد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۳۱). ایشان محور تفکر انتقادی را خردورزی و عقلانیت می‌داند و عقل را یکی از قوای انسانی می‌داند که به واسطه آن، خیر و شر و باطل از یکدیگر تشخیص داده می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۲۴۷). به عقیده وی، انسان را به این جهت عاقل می‌گویند و به این خصیصه از دیگر جانداران ممتاز می‌دانند که خداوند سبحان، انسان را فطرتاً این‌چنین آفریده که در مسائل فکری و نظری، حق را از باطل و در مسائل عملی، خیر را از شر و نافع را از مضر تشخیص دهد (همان: ۳۷۴).

علامه داشتن سعه صدر در فرایند تعلیم و تربیت (آسان گردانیدن امور تعلیم و تربیت) را یکی از ویژگی‌های مهم مربی می‌داند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۱۴: ۲۰۲) و جنبه‌های بخشی از جهل و نادانی در تفکر انتقادی را مد نظر قرار می‌دهد و اذعان می‌دارد که تفکر انتقادی انسان را از جهل و تقلید کورکورانه آزاد می‌کند (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۶: ۲۳۵).

علامه اساسی‌ترین بُعد تفکر انتقادی را توجه به ایمان و نزدیکی به خداوند می‌داند. ایشان بر این باور است که از نظر اسلام، هیچ هدفی برای آفرینش انسان و زندگی او، جز توحید خداوند متعال در مرحله اعتقاد و عمل نیست؛ یعنی اسلام کمال انسانیت و هدف نهایی زندگی را این می‌داند که معتقد شود به اینکه برای او خدایی هست که همه پدیده‌ها و موجودات را آفریده و بازگشت همه آنها به سوی اوست (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۶: ۲۵۷).



از دیدگاه فلسفی و تربیتی علامه، در روش عقلانی باید از طریق تقویت قوای ذهنی و عقلانیت فرد در جهت اندیشیدن نقادانه راه‌حل‌های مناسب انتخاب گردد و در راستای احترام به دیدگاه‌های دیگر و دوری از تعصب غیرمنطقی، از بحث و گفت‌وگوی منطقی بدون تعصب بیجا استفاده شود (نوروزی و کشانی، ۱۳۸۹).

از دیدگاه علامه طباطبایی، معلم به‌عنوان کلید سعادت یک جامعه فردی است که شخصیت و اخلاق و عمل در کیفیت آینده افراد جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او به عنوان نماد یا مظهر اخلاق و منش اجتماعی به رشد و کمال مردم جامعه کمک می‌کند (مه‌دی‌ان، ۱۳۸۹: ۱۲۲). علامه تأکید دارد که تعلیم و تربیت صحیح زمانی میسر است که محتوای برنامه آموزشی دارای جامعیت نسبت به نیازهای انسان بوده و مبتنی بر حقیقت تنظیم شده باشد (طباطبایی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۱۳).

در مقایسه با مؤلفه‌های تفکر انتقادی در چهارچوب مفهومی تحقیق حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های تفکر انتقادی مستخرج از دیدگاه علامه طباطبایی شامل: حقیقت‌جویی، پرسشگری، استدلال منطقی، عقلانیت، انعطاف‌پذیری، احترام به دیگر دیدگاه‌ها و دوری از تعصب با چهارچوب مفهومی هم‌خوانی و تطابق دارد. در تفکر انتقادی علامه، مؤلفه‌های دیگری همچون آموزش جامع مبتنی بر حقیقت‌جویی، تربیت اخلاقی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله مورد توجه و تأکید قرار گرفته است.

جدول شماره ۱: مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی

توجه به تربیت اخلاقی
پرسشگری
بحث و تبادل نظر
حقیقت‌جویی
تهذیب و تزکیه نفس
استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق
آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات
سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات
خردورزی و عقلانیت
رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها
رسیدن به توحید و قرب الی‌الله
جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌جویی
توأم بودن علم و عمل معلم

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، اندیشه‌های فلسفی و تربیتی هابرماس نشانگر توجه او به ساختار جامعه و روابط انسانی به‌ویژه در عصر حاضر می‌باشد. مؤلفه مشارکت در گفت‌وگو و تفاهم و همکاری با یکدیگر در جهت درک مشترک در زمینه کنش ارتباطی از مهم‌ترین ابعاد تفکر انتقادی در نظریه کنش ارتباطی محسوب می‌شود (هابرماس، باتلر، تیلور و وست، ۲۰۱۱). در دیدگاه هابرماس اندیشه‌های نقادانه به‌منظور بقا و تداوم جهان زیستی مطلوب مطرح می‌شود (بروک‌فیلد، ۲۰۰۵). هابرماس با به رسمیت شناختن سوژه‌های آزاد و برابر به‌عنوان خاستگاه اخلاق بر عدالت و آزادی به‌عنوان هدف تربیت اخلاقی در سطح اجتماعی تأکید داشته و معتقد است که این مهم در دیگر گفت‌وگوها و مناظره‌های عاری از اجبار و زور و الزام، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی انسان‌ها خواهد بود (نوذری، ۱۳۸۶).

از نظر هابرماس، علوم انتقادی از طریق تأمل و خوداندیشی می‌توانند توانایی ما را برای خردورزی و درک درست موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی که در آن قرار داریم افزایش دهند (هابرماس، ۱۹۸۱). تفکر انتقادی هابرماس در راستای شناخت فضای جامعه و فرهنگ و توانمندسازی افراد به‌منظور آگاهی یافتن به توان اندیشه‌ورزی انسان تأکید می‌کند. بنابراین وی فضای تعلیم و تربیت را فضای عمومی می‌داند که شاگردان در آنجا به آموزش و تمرین دموکراسی می‌پردازند تا دیدگاه آنان به مسائل اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و مدنی گشوده شود. هابرماس توجه به زبان و کارکرد آن به‌عنوان نمود و بازتاب خرد و خردورزی را از اهداف تربیت می‌شمارد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۷: ۴۷). از دیگر اهداف تربیتی هابرماس، توجه به اخلاق گفتگومانی و کشف روش‌های استدلال و برقراری ارتباط با دیگران است (ابراهیمی منیق، امیری و عامری، ۱۳۸۷). اندیشه‌های هابرماس در زمینه تفکر انتقادی برکنش ارتباطی تأکید می‌کند و به کنش گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی، به شهروندان اجتماعی و انسان جهانی توجه دارد. از مفهوم گفت‌وگو و الزامات آن بهره‌برداری کرده و به نیازهای منطقی و اجتماعی و روانی این افراد و روابط انسانی، گفت‌وگوی سالم و ارتباط با دیگران تأکید می‌کند و در تفکر انتقادی خود به معرفت بین اذهان افراد و کارکردهای آن پرداخته است (هابرماس، ۱۳۹۴). او برنامه درسی سنتی را مردود می‌شمارد و گفت‌وگوی سالم، ارتباط یادگیری با ایجاد موقعیت و فرصت برای دیگران و بهبود روابط انسانی را جایگزین می‌نماید. شیوه استدلال منطقی در برنامه درسی مورد تأکید او می‌باشد و احترام به دیگران و رشد اخلاق گفتگومانی را از مواد روش‌های تدریس معرفی نموده است (برهانی، ۱۳۹۰).

هابرماس بر جایگاه معلم در فرایند تعلیم و تربیت تأکید داشته و نقش معلم را عبارت از اتخاذ کنش گفتاری، پرهیز از تحمیل دیدگاه‌های خود به دانش‌آموز، مشارکت دادن فراگیران به یادگیری



فعال و خلاق، ارتباط متقابل اجتماعی، دستیابی به خرد جمعی و گروه‌بندی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های اجتماعی می‌داند (حویزاوی، ۱۳۹۴). از نظر هابرماس، وظیفه نظام تعلیم و تربیت انتقادی و رهایی‌بخش، پرورش رفتارهای آزادمنشانه در افراد است. به گونه‌ای که آنها ضمن درک آزادی خود، آزادی دیگران را هم مد نظر قرار دهند. در واقع، مطابق این اصل، باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزادی و آزاداندیشی، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری، توانایی انتقاد، پرسشگری، توانایی ارائه پیشنهاد و توانایی دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند (محمدی، ۱۳۹۲).

هابرماس در ضمن تشریح نظریه کنش ارتباطی خود، اشاره می‌کند که وقتی مردم ملزم به گفت‌وگو با هم می‌شوند، به طور تلویحی، چهار داعیه اعتبار، پیش‌فرض خواهد بود: قابل فهم بودن، حقیقت، درستی اخلاقی و صداقت. و حقیقت به این واقعیت اشاره دارد که با به زبان آوردن چیزی، این ایده تلویحی مطرح می‌شود که محتوای واقعی آن چه گفته می‌شود، درست است (بائرت، ۱۹۹۸). بنابر این هابرماس جست‌وجوی حقیقت را کار «ما» و در گفت‌وگوی خردمندانه‌ای که همواره گفت‌وگوی با دیگران است، می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۷: ۶۸).

هابرماس ضمن توجه به شیء‌گشتگی زندگی اجتماعی انسان و هویت او، اذعان می‌دارد که آموزش و پرورش برای رهایی از این تحمیل فراگیر می‌بایست در اهداف و برنامه‌های درسی سنتی خود به گونه‌ای تجدید نظر نماید که امکان نقد وضع موجود و دستیابی به جهان‌زندگانی از طریق گفت‌وگوی سازنده فراهم شود» (هولاب، ۱۳۸۳).

جدول شماره ۲: مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه یورگن هابرماس

توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه و فرهنگ

استدلال منطقی

آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی

پرسشگری و نقادی

خردورزی و عقلانیت

تربیت اخلاقی

انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران

حقیقت‌جویی

بحث و گفت‌وگو در کنش‌های ارتباطی

رهایی بخشی انسان از سلطه و انقیاد

کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران

محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق، با مقایسه نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس در خصوص جایگاه تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت، نقاط اشتراک بین مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه این دو فیلسوف آشکار گردید.

شباهت‌های این دو دیدگاه را می‌توان چنین برشمرد: مؤلفه گفت‌وگو و بحث در فضای اجتماعی از نظر هر دو فیلسوف به عنوان یکی از محورهای تفکر انتقادی بوده و در راستای روشنگری و کشف حقیقت و رشد و آگاهی مؤثر است. این مؤلفه در مکتب علامه طباطبایی با استناد به قرآن کریم امری مهم بوده و از طریق پرسش و پاسخ مورد تأیید است. هابرماس هم به ارتباطات گفتاری و تأکید بر نقش زبان در تعاملات نقش ویژه‌ای قائل بوده و معتقد است که این مؤلفه تفکر انتقادی و خرد جمعی در رهایی‌بخشی انسان‌ها نقش اساسی دارد. از دیگر مشترکات اندیشه‌های این دو فیلسوف، خردورزی و عقلانیت در روند تفکر انتقادی می‌باشد و توجه به بعد تربیت اخلاقی از مؤلفه‌های مهم مورد توجه هر دو فیلسوف بوده و به رشد و تکوین اخلاق در تربیت تأکید دارند.

از نظر هابرماس و علامه، انعطاف‌پذیری و سعه صدر، آزادی و آزاداندیشی در نقد و بررسی نظرات و کاربرد استدلال منطقی از دیگر مؤلفه‌های تفکر انتقادی به شمار می‌روند.

جدول شماره ۳: اشتراکات بین دیدگاه‌های علامه و هابرماس در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی

در تعلیم و تربیت

اشتراکات بین دیدگاه‌های علامه و هابرماس در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت

پرسشگری
بحث و تبادل نظر و گفت‌وگو
خردورزی و عقلانیت
استدلال منطقی
آزادی و آزاداندیشی در نقد و بررسی نظرات
انعطاف‌پذیری و سعه صدر
تربیت اخلاقی
حقیقت‌جویی

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق، باید اذعان داشت که بین نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و هابرماس تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های اندیشه انتقادی آنان در تعلیم و تربیت مشهود است که این تفاوت‌ها از مبانی فلسفی تفکرات این دو فیلسوف ناشی می‌گردد. علامه طباطبایی در زمینه هستی‌شناسی معتقد است که صرفاً عالم وجود مادی نیست و وجود را به سه قسم (اعتباری، ذهنی، خارجی) تقسیم کرده و به نوعی روش رئالیسم توجه دارد و هدف اصلی هستی‌شناسی



را شناخت ذات باری تعالی می‌داند و از نظر او رکن اصلی وجودشناسی، توحید است؛ در حالی که هابرماس معتقد است که انسان از طریق جوهر وجود خود، هستی را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در این راستا جهان زندگانی و فضای همگانی بخش عمده‌ای از هستی‌شناسی او را تشکیل می‌دهند (هابرماس، ۱۳۹۴: ۹۶). از این رو، در دیدگاه علامه طباطبایی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به قرب الی‌الله، از مهمترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت هستند که هابرماس به آنها توجهی نکرده است.

از نظر هابرماس، معلم نقشی کلیدی در فرایند تعلیم و تربیت دارد و باید کنش‌های ارتباطی مطلوبی با فراگیران برقرار نماید تا جریان آموزش به درستی و مبتنی بر اصول تفکر انتقادی دنبال شود. علامه طباطبایی نیز بر نقش پیامبرگونه معلم تأکید دارد و ویژگی‌های اخلاقی معلم نظیر ایمان و توأم بودن علم و عمل معلم را ضروری می‌داند.

از دیدگاه هابرماس، محتوای آموزشی باید گفت‌وگو محور و مبتنی بر نقد وضع موجود باشد؛ اما علامه طباطبایی بر این باور است که محتوای آموزشی باید دارای جامعیتی منطبق بر نیازهای انسان باشد و مبتنی بر حقیقت‌گویی تنظیم شده باشد. از سوی دیگر؛ مؤلفه‌های بخشی در دیدگاه این دو فیلسوف با معنا و مفهوم متفاوتی متبلور شده است. چنان‌که از نظر علامه، رهایی‌بخشی در تفکر انتقادی، به منظور رهایی از جهل و نادانی و دست یافتن به شناخت واقعیت‌ها بوده؛ در حالی که رهایی‌بخشی در دیدگاه هابرماس، بخشی از فرایند ره‌آوردن انسان از سلطه و انقیاد زیست‌جهان اجتماعی او می‌باشد.

جدول شماره ۴: افتراقات در زمینه مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت از منظر هابرماس

و علامه

دیدگاه علامه طباطبایی	دیدگاه هابرماس
تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله	توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه
رهایی‌بخشی از جهل و نادانی	رهایی‌بخشی از سلطه و انقیاد
آموزش جامع مبتنی بر حقیقت‌گویی	محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود
توأم بودن علم و عمل معلم	کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران

در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق، در خصوص دلالت‌های ضمنی تربیتی، ذکر این نکته ضرورت دارد که با توجه به اینکه علامه طباطبایی و هابرماس، فیلسوفانی جامع‌نگر و کلی‌نگر می‌باشند؛ دلالت‌های مذکور با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و با تدقیق در آرای فلسفی و تربیتی آنان؛ استنباط و استخراج شده‌اند. در این راستا، مؤلفه‌های تفکر انتقادی مستخرج از اندیشه‌های فلسفی و تربیتی این دو فیلسوف را که در پاسخ به سؤال اول و دوم پژوهش، به آنها پرداخته و

به‌عنوان مفاهیم فرعی در کدگذاری اولیه فرایند تحلیل محتوای کیفی در نظر گرفته شدند. این مفاهیم عبارتند از: تربیت اخلاقی، تهذیب و تزکیه نفس، رهایی از سلطه و انقیاد، رهایی‌بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها، توانمندسازی انسان در راستای شناخت جامعه و فرهنگ، رسیدن به توحید و قرب الی‌الله، جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌گویی، محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود، آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی، پرسشگری و بحث و تبادل نظر، استدلال منطقی، خردورزی و عقلانیت، سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات، انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران، بحث و گفت‌وگو در جریان کنش‌های ارتباطی، توأم بودن علم و عمل معلم و کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران. سپس در مرحله دوم کدگذاری، این مفاهیم فرعی در قالب مفاهیم کلان‌تری که دلالت‌های تربیتی را می‌سازند؛ مقوله‌بندی شدند. این مرحله از کدگذاری منطبق بر عناصر مهم آموزشی شامل: اهداف، روش تدریس، برنامه درسی و استلزامات معلم انجام شد. اسناد بررسی شده نشان می‌دهد که صاحب‌نظران در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت به طبقه‌بندی موجود در عناصر آموزشی مبادرت ورزیده‌اند. این موارد عبارتند از: اهداف آموزشی، برنامه درسی، روش تدریس و نقش معلم (گوتک، ۱۳۸۲: ۶۴ و دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲).

بنابراین بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس، دلالت‌های تربیتی زیر استخراج گردیدند: دلالت‌های منطبق بر اهداف آموزشی شامل «تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت»، «رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی» و «رسیدن به توحید و قرب الی‌الله» می‌باشد. دلالت‌های تربیتی «جامعیت محتوای آموزشی مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی» و «آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری» منطبق بر برنامه درسی به‌دست آمد. در روش تدریس، دلالت‌های تربیتی «روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده» و «عقلانیت و استدلال منطقی در جریان یاددهی-یادگیری» استخراج گردید. دلالت‌های تربیتی «گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی» و «کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم» منطبق بر نقش معلم ارائه گردید.

جدول شماره ۵: دلالت‌های تربیتی مستخرج از تحلیل محتوای کیفی مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس

عناصر آموزشی	مفاهیم فرعی	مفاهیم اصلی (دلالت‌های تربیتی)
اهداف آموزشی	تربیت اخلاقی	تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت
	تهذیب و تزکیه نفس	
	رهایی از سلطه و انقیاد	
برنامه درسی	رهایی بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها	رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی
	توانمندسازی انسان در جهت شناخت جامعه و فرهنگ	
روش تدریس	رسیدن به توحید و قرب الی‌الله	رسیدن به توحید و قرب الی‌الله
	جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌گویی	جامعیت محتوای آموزشی
	محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود	مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی
نقش معلم	آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات	آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری
	آزاداندیشی در کنش‌های ارتباطی	
	پرسشگری و بحث و تبادل نظر	روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده
نقش معلم	استدلال منطقی	عقلانیت و استدلال منطقی
	خردورزی و عقلانیت	در جریان یاددهی-یادگیری
	سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات	
کنش ارتباطی در راستای علم و عمل معلم	انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران	گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی
	بحث و گفت‌وگو در جریان کنش‌های ارتباطی	
	توأم بودن علم و عمل معلم	
	کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران	

بحث و نتیجه‌گیری

تفکر انتقادی یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی در مکاتب مختلف، به‌ویژه در نگاه تربیتی اسلام است که از طریق رشد عقلانی و اجتماعی زمینه را برای پرورش انسان‌هایی برخوردار از اندیشه و قدرت رد یا قبول اندیشه‌ها مهیا می‌نماید. البته انسان‌ها با توانایی اندیشه انتقادی به دنیا نمی‌آیند و این قابلیت را به‌طور طبیعی نیز فراتر از اندازه‌ای که برای زنده ماندن نیاز دارند؛ کسب نمی‌کنند. این روش به مریبان ویژه‌ای برای آموزش مهارت‌های اندیشه انتقادی نیاز دارد. به عبارت دیگر، رشد تفکر انتقادی مستلزم تعلیم و تربیت است و به فضاهای آموزشی که باعث تشویق بحث و

پرسش و تعمیق اندیشه می‌شود و تفکر انتقادی را پرورش می‌دهد؛ نیاز دارد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۵).

در پژوهش حاضر، در راستای پاسخ به سؤال اول بر اساس اهداف تحقیق، شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه علامه طباطبایی شامل؛ ۱. توجه به تربیت اخلاقی، ۲. پرسشگری و بحث و تبادل نظر، ۳. علم آموزی، ۴. تهذیب و تزکیه نفس، ۵. استدلال منطقی به منظور اثبات حقایق، ۶. آزادی و اختیار در نقد و بررسی نظرات، ۷. سعه صدر در مواجهه با تحلیل و تفسیر مسائل و مشکلات، ۸. خردورزی و عقلانیت، ۹. رهایی بخشی از جهل و کشف واقعیت‌ها و ۱۰. رسیدن به توحید و قرب الی‌الله، ۱۱. جامعیت محتوا مبتنی بر حقیقت‌جویی و ۱۲. توأم بودن علم و عمل معلم استنباط و استخراج شدند که با نتایج تحقیقات اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸)، مرعشی و همکاران (۱۳۹۷) و کریمیان و همکاران (۱۳۹۵)، همسوست.

در پاسخ به سؤال دوم تحقیق، شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه یورگن هابرماس شامل ۱. استدلال منطقی، ۲. آزاد اندیشی در کنش‌های ارتباطی، ۳. پرسشگری و نقادی، ۴. خردورزی و عقلانیت، ۵. تربیت اخلاقی، ۶. انعطاف‌پذیری و احترام به آرای دیگران، ۷. حقیقت‌جویی، ۸. بحث و گفت‌وگو در کنش‌های ارتباطی، ۹. رهایی‌بخشی انسان از سلطه و انقیاد، ۱۰. کنش ارتباطی مطلوب معلم با فراگیران و ۱۱. محتوای آموزشی مبتنی بر نقد وضع موجود، استخراج شدند که با یافته‌های تحقیقات خدادادی و رضایی (۱۳۹۷)، احمدآبادی و همکاران (۱۳۹۵) و لوسیا و سوفیا (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در پاسخ به سؤال سوم تحقیق، شباهت‌ها و اشتراکات مؤلفه‌های تفکر انتقادی در تعلیم-تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی و هابرماس را می‌توان چنین برشمرد: مؤلفل گفت‌وگو و بحث در فضای اجتماعی از نظر هر دو فیلسوف به عنوان یکی از محورهای تفکر انتقادی بوده و در جهت روشنگری و کشف حقیقت و رشد و آگاهی مؤثر است. هابرماس نیز همچون علامه به ارتباطات گفتاری و تأکید بر نقش زبان در تعاملات نقش ویژه‌ای قایل است و معتقد است که این مؤلفه تفکر انتقادی و خرد جمعی، در رهایی‌بخشی انسان‌ها نقش اساسی دارد. هر دو فیلسوف در زمینه خردورزی و عقلانیت، تفکر انتقادی را اساس فعالیت‌های ذهنی انسان و در حیطه شناخت مفاهیم معانی و حقایق می‌دانند. توجه به بُعد اخلاقی در تعلیم و تربیت از مؤلفه‌های مهم مورد توجه هر دو فیلسوف می‌باشد.

از نظر هر دو فیلسوف، مؤلفه‌های گفت‌وگوی سالم، ارتباط با دیگران، ایجاد موقعیت و فرصت برای گفت‌وگو و بهبود روابط انسانی می‌باید جزء محتوای برنامه درسی قرار گیرد. ایشان مؤلفه‌های رهایی‌بخشی، احترام به دیگران، رشد اخلاق‌گفتمانی، بهره‌گیری از استدلال منطقی،



پرسشگری، آزاداندیشی را از عناصر مهم آموزش و تدریس در زمینه رویکرد تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند. نتایج به دست آمده با یافته‌های تحقیق کریمیان و همکاران (۱۳۹۵) و همایون فرد و سجادی (۱۳۹۴) همسوست.

در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق، باید اذعان داشت که بین نظرات و اندیشه‌های علامه طباطبایی و یورگن هابرماس، تفاوت‌هایی در مؤلفه‌های اندیشه انتقادی آنان در تعلیم و تربیت مشهود است. علامه طباطبایی در زمینه هستی‌شناسی معتقد است که صرفاً عالم وجود مادی نیست و هدف اصلی هستی‌شناسی را شناخت ذات باری تعالی می‌داند و از نظر او رکن اصلی وجودشناسی، توحید است؛ در حالی که هابرماس معتقد است که انسان از طریق جوهر وجود خود، هستی را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در این راستا جهان‌زندگانی و فضای همگانی بخش عمده‌ای از هستی‌شناسی او را تشکیل می‌دهند. از این رو، در دیدگاه علامه طباطبایی، تهذیب و تزکیه نفس و رسیدن به قرب الی‌الله، از مهم‌ترین مؤلفه‌های تفکر انتقادی در فرایند تعلیم و تربیت هستند که هابرماس به آنها توجهی نکرده است. از نظر هابرماس، معلم نقشی کلیدی در فرایند تعلیم و تربیت دارد و باید کنش‌های ارتباطی مطلوبی با فراگیران برقرار نماید تا جریان آموزش به درستی و مبتنی بر اصول تفکر انتقادی دنبال شود. علامه طباطبایی نیز بر نقش پیامبرگونه معلم تأکید دارد و ویژگی‌های اخلاقی معلم نظیر ایمان و توأم بودن علم و عمل معلم را ضروری می‌داند. از دیدگاه هابرماس، محتوای آموزشی باید گفت‌وگو محور و مبتنی بر نقد وضع موجود باشد؛ اما علامه طباطبایی بر این باور است که محتوای آموزشی باید دارای جامعیتی منطبق بر نیازهای انسان باشد و مبتنی بر حقیقت‌گویی تنظیم شده باشد. از سوی دیگر، مؤلفه‌های بخشی در دیدگاه این دو فیلسوف با معنا و مفهوم متفاوتی متبلور شده است. چنان‌که از نظر علامه، رهایی‌بخشی در تفکر انتقادی، به منظور رهایی از جهل و نادانی و دست یافتن به شناخت واقعیت‌ها بوده؛ در حالی که رهایی‌بخشی در دیدگاه هابرماس، بخشی از فرایند رهاشدن انسان از سلطه و انقیاد زیست‌جهان اجتماعی او می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج تحقیق کریمیان و همکاران (۱۳۹۵) همسوست.

در پاسخ به سؤال پنجم تحقیق، دلالت‌های تربیتی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر انتقادی علامه طباطبایی و هابرماس در تعلیم و تربیت شامل: دلالت‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر عقل و فطرت، رهایی از جهل و سلطه در حوزه اجتماعی و رسیدن به توحید و قرب الی‌الله منطبق بر اهداف آموزشی، دلالت‌های جامعیت محتوای آموزشی مبتنی بر نقد و حقیقت‌گویی و آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری منطبق بر برنامه درسی، دلالت‌های تربیتی آزاداندیشی فراگیران در فرایند یادگیری و روش مشارکتی مبتنی بر گفت‌وگوی سازنده، منطبق بر روش تدریس و دلالت‌های تربیتی گفت‌وگوی سازنده؛ محور آموزش تفکر انتقادی و کنش ارتباطی در راستای

علم و عمل معلم منطبق بر نقش معلم استخراج و ارائه گردید. برخی از این دلالت‌ها با نتایج تحقیقات خدادی و رضایی (۱۳۹۷)، مرعشی و همکاران (۱۳۹۵)، بچیروویچ و همکاران (۲۰۱۹) و چانگ‌وونگ و همکاران (۲۰۱۸) همسویی و همگرایی دارند.

به‌طور کلی، نتایج این تحقیق نشانگر آن است که اشتراک و همخوانی برخی شاخص‌ها و مؤلفه‌های تفکر انتقادی در آرای فلسفی و تربیتی علامه طباطبایی و هابرماس وجود دارد که بیشتر هم‌گرایی این مؤلفه‌ها در زمینه شناختی و فکری و ذهنی بوده و دلالت‌های تربیتی مستخرج در عناصر آموزشی شامل: اهداف آموزشی، برنامه درسی، روش تدریس و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت می‌باشد. با دقت به مؤلفه‌های مشترک بین آرای تربیتی این دو فیلسوف می‌توان اذعان داشت که اندیشه‌های علامه در مورد تفکر انتقادی، نه تنها در شاخص‌های عقلانیت، استدلال‌ورزی، روشنگری، حقیقت‌جویی، سعه صدر و توجه به آرای دیگران و نقش گفت‌وگو و مباحثه در آموزش و اصالت فرد و جامعه، با آرای هابرماس تضادی ندارد؛ بلکه توصیه‌هایش، تفکر انتقادی و روش منطقی و استدلالی بحث را تشویق و تأکید می‌کند. به نظر هر دو فیلسوف، تفکر انتقادی روش مناسبی است که فرد را برای داشتن جهت‌گیری درست و عمیق و رفتار منطقی و تثبیت شده یاری می‌دهد.

در نهایت باید اذعان داشت که می‌توان با تحلیل و توصیف دقیق آرای و اندیشه‌های فیلسوفان معاصر همچون علامه طباطبایی و مقایسه آنها با تفکرات اندیشمندان جدید حوزه تفکر انتقادی، مؤلفه‌ها و دلالت‌های تربیتی در راستای بومی‌سازی اندیشه‌ها و روش‌های نوین تربیتی در جامعه اسلامی ایران، ارائه نمود.

در انجام این پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود داشت. پراکندگی در مفاهیم و بیان در ادبیات تفکر انتقادی و همچنین در تبیین‌های حاصل از آنها مشاهده می‌شود. تعداد معدودی از آثار هابرماس در ایران نشر یافته یا به‌صورت غیرمستقیم ترجمه گردیده است که آن هم از لحاظ اصطلاحات و معانی واژگان مغایرت زیادی با یکدیگر دارند. در زمینه بررسی اندیشه‌های علامه طباطبایی، با وجود کثرت و حجم آثار ایشان، برداشت‌های متناقضی مشاهده می‌شود که باید در راستای تفسیر و تأویل اندیشه‌های ایشان، دقت و توجه بیشتری شود.

بر اساس نتایج این پژوهش، متناسب با سؤالات تحقیق، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شوند:

- بازنگری محتوای برنامه درسی در راستای ارتقای سطح پویایی، خلاقیت و نقادی فراگیران
- کاربرد روش‌های تدریس مشارکتی یاددهی-یادگیری مبتنی بر تفکر انتقادی در مراکز

– ارتقای سطح دانش کاربردی معلمان در زمینه تفکر انتقادی در قالب آموزش‌های ضمن خدمت معلمان
– تدوین کتب و مقالات متناسب با پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی

فهرست منابع

Holy Quran

- Ahmadabad Arani, N., Ahmadi Hedayat, Rahnama, A. (2018). Analysis of the foundations of ethics and moral education in the perspective of Richard Rorty and its critique from the perspective of Allameh Tabatabaei. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(4), 145-172. doi: 10.22051/jontoe.2018.11215.1405 (Text in Persian)
- Akhavan Malayeri, J., Seifi, M., Faghihi, A. (2020). Designing an Educational Package for Developing Critical Thinking on the Basis of the Stories and Allegories of the Holy Quran. *Scientific Journal of Islamic Education*, 27(45), 123-151. (Text in Persian)
- Ali noruzi, R., Kashani, M. (2010). Allameh Tabatabaee's View on Ontology and its educational results. *Wisdom And Philosophy*, 6(22), 119-138. doi: 10.22054/wph.2010.5806 (Text in Persian)
- AliPour, Vahideh (2016). A Qualitative Study of Barriers to Critical Thinking in the Curriculum of Secondary Education: Perspectives of Curriculum Specialists. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(3), 109-126. doi: 10.22054/qric.2016.3562. (Text In Persian)
- Bagheri, Khosrow (2011), *New Perspectives on the Philosophy of Education*, Naghsh Hasti Publications. (Text in Persian)
- Becirovic, Senad & Hodzic, Fatima & Brdarevic-Celjo, Amna (2019), Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education, *European Journal of Contemporary Education*, 8(3): 482-469.
- Borhani, Pouran (2011), *Explaining the Relationship between Education Activists in Iranian Schools and Its Evaluation Based on Habermas Communication Theory*, M.Sc. Thesis, Tehran, Tarbiat Modares University. (Text in Persian)
- Brookfield, D. Stephen. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*, SAN FRANCISCO, CA: JOSSEY-BASS.
- Burns, N. and S. K. Grove. (2005), *The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique, & Utilization*, Fifth Edition: Saunders Press. Pp: 383-384.
- Changwong, K & Sukkamart, A & Sisan, B (2018), Critical Thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high school, *Journal of International studies*, 11(2): 48-37.
- Changwong, K & Sukkamart, A & Sisan, B (2018), Critical Thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high school, *Journal of International studies*, 11(2): 48-37.
- Denzin, Norman and Yvonna Lincoln. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications Ltd.



- Dinaarvand, H., Eamaani, M. (2008). Critical theory and its educational implications: a critique of Freire and Giroux's views. *The Journal of New Thoughts on Education*, 4(3), 145-175. doi: 10.22051/jontoe.2008.236 (Text in Persian)
- Ebrahimi Maniq, Jafar; Amiri, Mohammad and Ameri, Mehdi (2008), Frankfurt School and Critical Theory; Opinions and Theories, *Social Sciences Research Quarterly*, No. 4, pp: 86-65. (Text in Persian)
- Facione, N & Facione, P (2008), The cognitive structuring of patient delay, *social science and medicine*, vol.63, pp: 3137-3149
- Given, I.M(2008). *Encyclopedia ahf qualitative research methods*, California & London: sage publication.
- Gutek, Gerald.L (2003), *Philosophical Schools and Educational Opinions*, Translated by: Mohammad Jafar Paksrasht, Samat Publications (Text in Persian)
- Habermas, Jürgen (2015), *Theory of Communicative Action*, Translator: Kamal Pouladi, Second Edition, Tehran, Markaz Publishing. (Text in Persian)
- Habermas, Jurgen; Butler, Judith; Taylor, Charles& West, Cornel (2011), *The Power of Religion in the Public Sphere*, columbia university Press.
- Hassani, M; Sattari, A (2019), *Ethical education based on Allameh Tabatabai's theory of value theory*, published by Mehryar, Delijan. (Text in Persian)
- Havizavi, Hassan (2015), *A Study and Analysis of the Educational Approach to Modernism with Emphasis on Habermas' Epistemological Theory. Its educational implications in education*, Master Thesis, Arak, Payame Noor University. (Text in Persian)
- Homaayoonfard A, Sajjaadi, Ph.D. S. (2016). Critical Thinking and Religious Training: Areas of Convergence. *QJOE*; 32 (3) :57-78(Text in Persian)
- Holub, Robert (2004), *Jürgen Habermas; Criticism in the public sphere*, translated by Hossein Bashirieh, third edition, Ney Publishing. (Text in Persian)
- Karimian, H, Nateghi, F and Seifi, M (2017), The Position of Critical Thinking in Islamic Education Based on the National Curriculum Document. *Scientific Journal of Islamic Education*, 25(34), 133-151. (Text in Persian)
- Khodadadi, G., Rezaee, M. (2018). The study of the philosophical foundations of postmodernism with emphasis on Jurgen Habermas's views and educational implicit implications of this view in education. *Journal of Research in Educational Science*, 12(Special Issue), 711-730. (Text in Persian)
- Khodadadi, Gh and Rezaei, M.H (2015), A Study of the Status of Critical Thinking from the Perspective of Jürgen Habermas and Presenting Its Implicit Educational Implications for the Development of the Educational System, *Research in Educational Systems* (Text In Persian)
- Kimchi J, B. Polivka, and J. S. Stevenson (1991), "Triangulation: Operational Definitions", In, *Nursing Research*; 40: 364-366.
- Lucia, Olga & Sofia, Dina (2017), *Criticalthinking and it's importance in education some referlection*: Universidad de Santander
- Mahdian, M.J (2010), *Principles and Doctrines of Education*, Tehran, Savalan Publications. (Text In Persian)
- Marashi S M, Cheraghian J, Safaei Moghaddam M, Valavi P (2018). A Comparative Study of Social Thinking in Allameh Tabataba'i and Lipman's Views and its Implications for Philosophy for Children (P4C). *qaiie.*; 3 (1) :149-186. (Text in Persian)

- Mir-Ahmadi, M., Ahmadi, A. (2016). *The Importance of the Role of Critical Thinking in the Development of the Political Knowledge of the Muslims*. Transcendent Policy, 4(14), 135-152. (Text in Persian)
- Naqibzadeh, Mir Abdolhossein (2018), *A Look at the Philosophical Attitudes of the Twentieth Century*, Tahoori Publications. (Text In Persian)
- Neyestani, M.R and Imamvordi, D (2015), *Critical Thinking, Principles and Components*, Isfahan University Press, Second Edition. (Text In Persian)
- Nozari, Hossein Ali (2007), *Critical Theory of the Frankfurt School in Social Sciences and Humanities*, Second Edition, Tehran, Agah. (Text In Persian)
- Office of Cooperation between the seminary and the university* (1993), Philosophy of Education (Volume 1), Tehran, Samat Publications (Text in Persian)
- Rudd, RD (2007), Defining critical thinking. *techniques*, vol: 87(7): 46-49
- Sarmad, Z; Bazargan, A and Hejazi, E (2004), *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran, Agah Publishing. (Text In Persian)
- Tabataba'i, Mohammad Hossein (2009), Tafsir Al-Mizan, translated by Mohammad Baqer Mousavi Hamedani, Tehran, *Raja Cultural Publishing Center*, Volumes 1, 2, 5, 6, 13, 14, 17 and 20(Text in Persian)
- Tabataba'i, Mohammad Hossein (2012), *Bidayat-ol-Hikmat*, translated by Ali Shirvani, Qom, Dar al-Alam. (Text In Persian)
- Yousefi, A.R, Gardaneshkan, M (2011), Critical Thinking, Iranian Journal of Education in Medical Sciences, *Special Issue on Education Development and Health Promotion*, No. 11 (9), pp: 1128-1120(Text in Persian)
- Way, J. (2008) using Questioning to stimulate Mathematical Thinking. *Australian Primary Mathematics*. Classroom13, 3.



تحلیل گرایش‌های موضوعی و روشی پایان‌نامه‌های مقطع کارشناسی ارشد پژوهش

هنر (از سال ۱۳۷۲ تا ۱۳۹۹)

محمد امین محمدی*^۱، محمدرضا مفتی پور^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۲	پایان‌نامه‌ها به‌عنوان گونه‌ای رسمی از مدارک علمی و پژوهشی، بررسی و تحلیل شده‌اند. شیوه‌های استنادی و کتاب‌شناختی آنها، تحلیل موضوعی، روش‌شناسی از نمونه این تحلیل‌ها می‌باشد. در حوزه پژوهش‌های هنری، برنامه‌دستی پژوهش هنر به دلیل ماهیت یکی از بسترهایی است که به‌نوعی نبض پژوهش دانشگاهی حوزه هنر کشور را در اختیار گرفته و از این منظر می‌تواند جهت‌دهنده دیگر شاخه‌های این حوزه باشد؛ لذا با توجه به اینکه در حال حاضر بیش از دو دهه از آغاز به‌کار این رشته در مقطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور گذشته است، بررسی پایان‌نامه‌های پژوهش هنر تولیدشده در این سال‌ها می‌تواند چشم‌اندازی از رسمی‌ترین شکل پژوهش‌های حوزه هنر را پیش روی ما بگذارد. هدف اصلی این پژوهش، معرفی و تحلیل موضوع و روش‌شناسی پایان‌نامه‌های رشته پژوهش هنر در یک دوره زمانی مشخص است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بوده و گردآوری اطلاعات به‌صورت کتابخانه‌ای و تجزیه و تحلیل آنها به‌صورت کمی انجام گرفته است. نمونه‌های مورد مطالعه در این پژوهش، ۱۷۳۲ پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر از سال ۱۳۷۲ تا سال ۱۳۹۹ را شامل می‌شود. نتایج نشان داد که بیشتر پایان‌نامه‌های این رشته، روشی توصیفی را پیش گرفته‌اند و به لحاظ موضوعی مباحثی مانند نگارگری ایرانی و نقش‌مایه‌ها در صدر موضوعات انتخابی بودند. عواملی مانند گرایش‌های گروه آموزشی و استادان راهنما، دسترسی به منابع، جنسیت دانشجو و رشته تحصیلی دوره کارشناسی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر انتخاب موضوع پایان‌نامه در این رشته می‌باشد. بر اساس نتایج این مطالعه می‌توان پژوهشگران را به سمت موضوع‌های کاربردی و با اولویت پژوهشی کشور سوق داد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه‌دستی، پایان‌نامه، پژوهش هنر، تحصیلات تکمیلی، روش-شناسی	



۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر، دانشگاه علم و هنر یزد، یزد، ایران

۲. استادیار بخش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران



مقدمه

پژوهش علمی، فرایند جست‌وجویی منظم است که پژوهشگر برای پی‌بردن به حقیقت پدیده‌ها یا موقعیت‌های نامعین، آن را به‌کار می‌گیرد؛ وی بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده، راه‌حل‌هایی برای مسئله ارائه کرده و سپس آنها را به محک آزمایش می‌گذارد تا بر اساس استنتاج و یافته‌های خود به حقیقت آن موقعیت یا پدیده پی‌برد. با این همه، تلقی هر پژوهشگر از حقیقت او را به سوی مسائل، روش‌ها و یافته‌های خاص رهنمون می‌سازد (بلوم^۱، ۲۰۰۵). پژوهش‌های علمی همیشه مبنای بسیاری از طبقه‌بندی‌ها، تنظیم ساختار، گسترش علوم، تشریح و تکمیل داده‌ها و یافته‌های قبلی انسان‌ها بوده است. معمولاً آثار پژوهشگران، پیش از آنکه به‌صورت کتاب در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد، در نسخه‌های محدود به شکل مقاله، هم‌اندیشی‌ها، پایان‌نامه‌ها، انتشارات دولتی و امثال این‌ها منتشر می‌گردد. یکی از این منابع اطلاعاتی باارزش پایان‌نامه‌ها هستند که نقش مهمی در پیکره دانش ایفا می‌کنند و همه‌ساله حجم زیادی از امکانات مالی دولت و بخش قابل‌توجهی از نیرو و وقت اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها صرف آن می‌گردد (دیانی، ۱۳۷۸). تردیدی نیست که مطالعه و بررسی تلاش‌های تحقیقاتی پیشین، به درک مناسب روندهای پژوهشی و مرزهای هر حوزه یا دانش منجر می‌گردد (علوم، ۱۳۷۹)، به‌طوری‌که امروزه ارزیابی تحقیقات علمی به‌طور فزاینده‌ای رو به گسترش بوده و بیش‌ازپیش بر اهمیت آن افزوده می‌گردد؛ در این میان پایان‌نامه‌ها به‌عنوان سندی علمی و پژوهشی به روش‌های گوناگون و بر مبنای شاخص‌های مختلفی بررسی و تحلیل شده‌اند (علیدوستی، خسروجردی و شیرانی، ۱۳۸۶).

اگرچه پایان‌نامه، به‌عنوان محصول نهایی یک برنامه آموزشی در مقاطع تحصیلات تکمیلی دارای اهمیت زیادی است، اما به‌نظر می‌رسد که استانداردها و معیارهای ارزیابی پایان‌نامه به‌عنوان یک سند علمی تا حدودی مبهم و رمزگونه است که این مسئله در پایان‌نامه‌های حوزه علوم انسانی مشهودتر می‌باشد. معیارهایی مانند اصالت موضوع، کمک به حل یک مسئله، نقد نظریه‌های موجود و ارائه نظریه‌های جدید (در مقطع دکتری) اغلب در ارزیابی این اسناد معیارهایی مهم تلقی می‌شود؛ لیکن این معیارها خود برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی عملیاتی نشده و در قالب شاخصه‌ای عینی ارائه نشده‌اند (فیضی، گرامی‌پور، ۱۳۹۰). بررسی مسائل مربوط به پایان‌نامه‌های مقاطع تحصیلات تکمیلی از جهات متعددی دارای اهمیت است؛ طبق تحقیقات انجام‌گرفته در دهه هفتاد شمسی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی بیش از ۵۰ درصد تعداد پژوهشگران کشور را تشکیل می‌دهند که از این تعداد بیش از ۷۶ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد هستند (صادقی، ۱۳۷۶). از سوی دیگر تدوین پایان‌نامه، اولین فعالیت پژوهشی مستقل و مدون دانشجوی تحصیلات

تکمیلی به حساب می‌آید که می‌تواند برای وی تجارب متعددی را به همراه داشته باشد (نیلی و همکاران، ۱۳۸۶).

بررسی سیر موضوعی پایان‌نامه‌های یک برنامه درسی در یک فرایند زمانی مشخص، می‌تواند تصویری از فعالیت پژوهشی جدی در آن حوزه را به نمایش بگذارد. امروزه بخش مهمی از فعالیت‌های پژوهشی از سوی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی انجام می‌گیرد که به نوعی طلایه‌داران عرصه مطالعات و پژوهش‌های کشور هستند. در این راستا و باهدف ارتقای سطح آموزش عالی در کشور، یکی از راهبردها و خط‌مشی‌های ارتقای کیفیت، ارزیابی کارایی و اثربخشی آموزش عالی و منطبق بودن اهداف و برنامه‌های آن با نیازهای ذهنی و عینی یک جامعه است؛ لذا آگاهی از ماهیت سطح دانشی پایان‌نامه‌ها به‌عنوان اصلی‌ترین مستندات علمی حاصل از فعالیت این مراکز ضروری به نظر می‌رسد (آذرانفر، ۱۳۸۵). مرور محتوای این اسناد پژوهشی و ارزیابی فرایند گرایش‌های موضوعی آنها، می‌تواند هر مخاطبی را با اندیشه، سلیقه و گرایش‌های دانشجویان در یک حوزه آشنا کند و این مسئله خود می‌تواند مبنایی برای برنامه‌ریزی‌های دقیق‌تر در آینده آموزش عالی کشور باشد (نیک‌سیرت، بدری، ۱۳۹۲).

برنامه درسی پژوهش هنر

دوره کارشناسی ارشد پژوهش هنر یکی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی آموزش عالی در گروه هنر می‌باشد که هدف از آن تشویق و ترغیب تفکر در مقوله هنر، رشد خلاقیت‌های هنری، ارتقای سطح بینش هنری در فرهنگ اسلامی و همچنین جهت‌یابی و اصلاح حرکت‌های هنری جامعه اسلامی است (سرفصل کارشناسی ارشد ناپیوسته پژوهش هنر، ۱۳۷۵). آشنایی دانشجویان به رابطه میان جهان‌بینی و تجلیات هنری در فرهنگ‌های مختلف از طریق تطبیق آثار مختلف هنری و آشنایی با فرهنگ و ادبیات ایران در ادوار تاریخی از موضوعات مورد بحث در این مقطع است. برنامه درسی پژوهش هنر عمدتاً به‌منظور چاره‌اندیشی درباره مشکلات تنوری و عملی حال و آینده «هنر» کشور ایجاد شد و اهداف کلانی مانند تعیین مباحث نظری هنر و ایجاد توانایی در زمینه نقادی و پژوهش صحیح در مباحث هنری، آشنایی عمیق با میراث هنری ایران و آشنایی با مسائل مرتبط با آموزش هنر به‌عنوان یک بحث مهم و مستقل را دنبال می‌کند. بنا بر اطلاعات سرفصل بازنگری‌شده رشته پژوهش هنر در سال ۱۳۹۲، رویکرد حاکم بر این رشته در سه محور خلاصه می‌شود: «دانش‌محوری»، «محور دین، فرهنگ و ارزش‌های اخلاقی در هنر» و «محور اقتصاد، مدیریت و کارآفرینی در هنر» (سرفصل بازنگری شده دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته پژوهش هنر، ۱۳۹۲)؛ که شاخصه‌ها و سنجه‌های هر یک از این محورها را می‌توان به شرح زیر معرفی نمود:



مقصود از دانش‌محوری این است که محتوا و خروجی یک برنامه درسی نسبت به جایگاه فعلی علم و فن‌آوری در جهان، از رشد کمی و کیفی مناسبی برخوردار باشد. از شاخصه‌های این محور می‌توان به روزآمدی روش‌شناسی، آموزش-پژوهش محوری، نظریه‌پردازی، جامع‌نگری، تطبیق با اهداف کلان آموزشی کشور و گسترش و غنی ساختن مهارت‌های عملی اشاره داشت. ارزش‌مداری محور دیگری است که با توجه به فرهنگ و معارف غنی و عمیق ایرانی و اسلامی و جایگاه مبانی منبعث از وحی در محتوای برنامه‌های رشته پژوهش هنر در نظر گرفته شده است. بومی‌سازی دانش‌های مرتبط، نیازسنجی و آمایش سرزمین، شناخت فرهنگ و تمدن ایران اسلامی، انسان‌محوری و آموزش توأمان با نگاه تربیتی از شاخصه‌های در نظر گرفته‌شده برای این محور محتوایی است. افزون بر دو محور قبلی برای دستیابی به اهدافی همچون: زمینه‌شکوفایی استعدادها، ایجاد خلاقیت، ابتکار و فراگیری، توانمندسازی دانش‌آموختگان آموزش عالی به‌منظور کارآفرینی و ورود به بازار کار و نیز ایجاد ارتباط مؤثر بین دانشگاه‌ها و دستگاه‌های اجرایی، محور دیگری با عنوان اقتصاد، کارآفرینی و مدیریت در برنامه‌های درسی رشته پژوهش هنر گنجانده شده است که شامل شاخصه‌هایی همچون: کسب مهارت، نوآوری و خلاقیت در بازار، منافع اقتصادی و کاربردی بودن هنر است. محورهای سه‌گانه رشته کارشناسی ارشد پژوهش هنر و شاخصه‌های هر یک را می‌توان در جدول شماره ۱ مشاهده نمود:

جدول شماره ۱: محورهای محتوایی برنامه درسی رشته پژوهش هنر

(منبع: نگارندگان؛ برگرفته از اطلاعات سرفصل کارشناسی ارشد ناپیوسته پژوهش هنر، ۱۳۹۲)

شاخصه و سنجه‌های محورها	محورهای محتوایی رشته پژوهش هنر
روزآمدی دانش‌های مرتبط روش‌شناسی آموزش - پژوهش محوری نظریه‌پردازی جامع‌نگری تطبیق با اهداف کلان آموزشی غنی‌سازی مهارت‌های عملی	دانش‌محوری
بومی‌سازی نیازسنجی و آمایش سرزمینی شناخت فرهنگ و تمدن اسلامی انسان‌محوری آموزش توأمان با نگاه تربیتی	ارزش‌محوری
کسب مهارت روزآمد	محور اقتصاد مدیریت و کارآفرینی

نوآوری و خلاقیت در بازار

منافع اقتصادی

کاربردی بودن هنر

همان‌گونه که اشاره شد، برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد پژوهش هنر بعد از نزدیک به دو دهه در سال ۱۳۹۲ بازنگری شد و آنچه در این برنامه جدید بیش از تغییرات خود دروس به چشم می‌خورد، تعیین اهدافی متفاوت برای تحصیل دانشجویان در این رشته می‌باشد که اهم آنها بر مبنای محورهای محتوایی ذکر شده در جدول شماره ۱، تنظیم شده است؛ اما به نظر می‌رسد که تنها با تغییر برنامه در یک رشته نمی‌توان تغییر محسوسی را در مسیر حرکتی یک رشته مشاهده نمود؛ لذا شناسایی، تحلیل و ارزیابی فعالیت‌های دانشگاهی حاصل از تحصیل در این رشته، می‌تواند ضمن آسیب‌شناسی دقیق اهداف، برنامه‌ها و شیوه‌های آموزشی رشته، چشم‌اندازی دقیق‌تر و البته گسترده‌تری را برای متولیان مرتبط با آن، اعم از برنامه‌ریزان، گروه‌های آموزشی، استادان و دانشجویان فراهم آورد؛ و این مسیری است که این مقاله در ادامه سعی در گام برداشتن در آن را دارد.

در حوزه پژوهش‌های هنری، رشته پژوهش هنر به دلیل اهداف مشخص شده در برنامه‌های درسی آن یکی از رشته‌های مهم و مبنایی در حوزه مطالعات نظری مرتبط با هنر به شمار می‌آید. لذا با توجه به گذشت بیش از دو دهه از آغاز به کار این رشته در مقطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، بررسی پایان‌نامه‌های پژوهش هنر تولید شده در این سالیان می‌تواند چشم‌اندازی گویا از کارآمدی این برنامه‌ها و نیز رسمی‌ترین شکل پژوهش‌های حوزه هنر را پیش روی ما محقق سازد؛ لذا بر آن شدیم تا به ارزیابی موضوعی و روش‌شناسی پایان‌نامه‌های در دسترس مقطع کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر از مهر و موم‌های میانی دهه هفتاد شمسی تا پایان سال ۱۳۹۹ بپردازیم. از اهداف مهم این مطالعه بررسی فراوانی موضوعی و روش‌شناسی پایان‌نامه‌ها دوره کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر می‌باشد.

بررسی و تحلیل پایان‌نامه‌های رشته کارشناسی ارشد پژوهش هنر باهدف ارائه تصویری گویا از گرایش‌های موضوعی و روشی این اسناد علمی انجام می‌گیرد و نتایج آن می‌تواند مورد استفاده مراکز آموزش عالی کشور و برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران برنامه‌های درسی در سطح خرد (دانشجویان، اعضای هیئت علمی و گروه‌های آموزشی) و کلان (وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری) قرار گیرد.



پیشینه تحقیق

در بررسی پیشینه‌های مرتبط با موضوع پژوهش، پیشینه معتبری در خصوص ارزیابی پایان‌نامه‌های رشته پژوهش هنر یافت نشد؛ به همین دلیل پیشینه‌های این پژوهش عمدتاً تحلیل‌ها و ارزیابی‌هایی را شامل می‌شود که پایان‌نامه‌های دیگر رشته‌ها را به‌عنوان نمونه‌های مورد مطالعه برگزیده‌اند که برخی از آن‌ها به شرح زیر می‌باشند:

خسروی (۱۳۷۸) در طرح پژوهشی خود به تحلیل روش‌شناسی پایان‌نامه‌های رشته روان‌شناسی پرداخته است و از میان ۱۳۶ پایان‌نامه موجود در مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران (پژوهشگاه علوم و فن‌آوری اطلاعات)، ۳۰ مورد را با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب، از دانشگاه‌های مختلف برگزیده است و به تحلیل اشتراکات روش‌شناسی این پایان‌نامه‌ها پرداخته است. علومی (۱۳۷۹) در مقاله خود با عنوان «ارزیابی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی در دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران و علوم پزشکی ایران (سال‌های ۱۳۶۵-۱۳۷۳)» ضمن طبقه‌بندی زمینه موضوعی پایان‌نامه‌ها به بررسی روش تحقیق و مرتبه علمی راهنمایان و مشاوران پایان‌نامه‌ها پرداخته است. آزاد و منصوریان (۱۳۸۰) در مقاله‌ای با عنوان «نگاهی به عناوین پایان‌نامه‌های دکترای کتابداری و اطلاع‌رسانی خارجی بین سال‌های ۱۹۹۴ تا ۱۹۹۹» به تحلیل موضوعی ۱۷۷ پایان‌نامه دانشگاه‌های خارج از کشور پرداخته است؛ بر مبنای یافته‌های این پژوهش، بیشترین گرایش موضوعی پایان‌نامه‌های مورد بررسی به فناوری داده‌ها و ارتباطات و موضوع‌های وابسته به آن اختصاص دارد. افزون بر آن علوم رایانه‌ای بیشترین تأثیر را در موضوع پایان‌نامه‌های این سال‌ها داشته است. در سال ۱۳۸۷ مقاله‌ای با عنوان «گرایش موضوعی پایان‌نامه‌های دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی (سال‌های تحصیلی ۸۰-۸۶)» توسط گرجی و همکاران نگاشته شده است؛ یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که سرفصل‌هایی مانند کتابداری و اطلاع‌رسانی، مدیریت کارکنان، هزینه و هزینه سنجی تعداد بیشتری از موضوعات پایان‌نامه را به خود اختصاص داده‌اند که به‌زعم آنها این امر می‌تواند متأثر از عللی مانند تخصص استاد راهنما، سرفصل‌های درسی و ناآگاهی از موضوعات به‌روز باشد. زکی (۱۳۸۷) در پژوهش خود با عنوان «بررسی و تحلیل پایان‌نامه‌های جهانگردی در ایران» به تحلیل محتوای ۱۵۵ پایان‌نامه تحصیلات تکمیلی پرداخته است. هدف وی از انجام این پژوهش، بررسی گرایش‌های پژوهشی در تحقیقات جهانگردی ایران بوده است. متغیرهای مستقل این پژوهش، عناصری مانند جنس، تعداد صفحات، رشته تحصیلی، نوع دانشگاه و زمان دفاع از پایان‌نامه بوده است. ملک‌محمدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی وضعیت چکیده پایان‌نامه‌های دکتری رشته‌های علوم انسانی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی و مقایسه آن با استانداردهای بین‌المللی ایزو در چکیده‌نویسی، پرداخته است. نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش نشان داد که در چکیده فارسی این پایان‌نامه‌ها، میانگین

رعایت استانداردهای بین‌المللی ایزو ۳۸/۹۸ درصد و انحراف معیار آن ۱۳/۶۷ است. همچنین عریضآوری (۱۳۸۹) به بررسی مشکلات ساختار چکیده در پایان‌نامه‌های رشته زبان انگلیسی از لحاظ دستوری پرداخته است. فیروزآبادی و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های مرتبط با موضوعات روستایی در دانشگاه تهران از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۹۰» به ارزیابی حجم قابل توجهی از پایان‌نامه‌ها پرداخته‌اند؛ داده‌های به دست آمده در این پژوهش بر مبنای رشته تحصیلی، تعداد پایان‌نامه‌ها، جنسیت پژوهشگران، سال دفاع، روش پژوهش و توزیع استانی انجام پایان‌نامه، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. همان‌گونه که اشاره شد در بررسی پیشینه‌های مرتبط با موضوع پژوهش، پایان‌نامه‌های رشته‌های مختلف هنری و به‌طور خاص رشته کارشناسی ارشد پژوهش هنر، به‌طور جدی و علمی مورد بررسی قرار نگرفته است؛ لذا پژوهش پیشرو می‌تواند تا حدودی این خلأ اطلاعاتی در این خصوص را حداقل در سطح آمار توصیفی مرتفع سازد.

روش‌شناسی پژوهش

روش انجام پژوهش توصیفی-تحلیلی می‌باشد و گردآوری اطلاعات به روش کتابخانه‌ای و اسنادی انجام گرفته است. در این فرایند یا مستقیماً به کتابخانه دانشگاه‌ها مراجعه شد و یا اطلاعاتی از پایگاه اینترنتی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و همچنین پایگاه پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات (ایرانداک) استخراج شد. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات به دو شیوه کمی (آماري) می‌باشد. نمونه‌های مورد مطالعه در این پژوهش ۱۷۳۲ پایان‌نامه در دسترس دوره کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر از سال ۱۳۷۲ تا پایان سال ۱۳۹۹ را شامل می‌شود.

یافته‌های پژوهش

تحلیل توصیفی اطلاعات و داده‌های پژوهش

نمونه‌های مورد مطالعه این پژوهش شامل ۱۷۳۲ پایان‌نامه ثبت‌شده رشته پژوهش هنر در کتابخانه‌های دانشگاه‌ها و نیز پایگاه پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات (ایرانداک) است. جدول شماره ۲ توزیع این پایان‌نامه‌ها در دانشگاه‌های کشور و نیز تفکیک آنها بر مبنای جنسیت دانشجویان را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۲: توزیع پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد پژوهش هنر بر اساس جنسیت دانشجویان (منبع: نگارندگان)

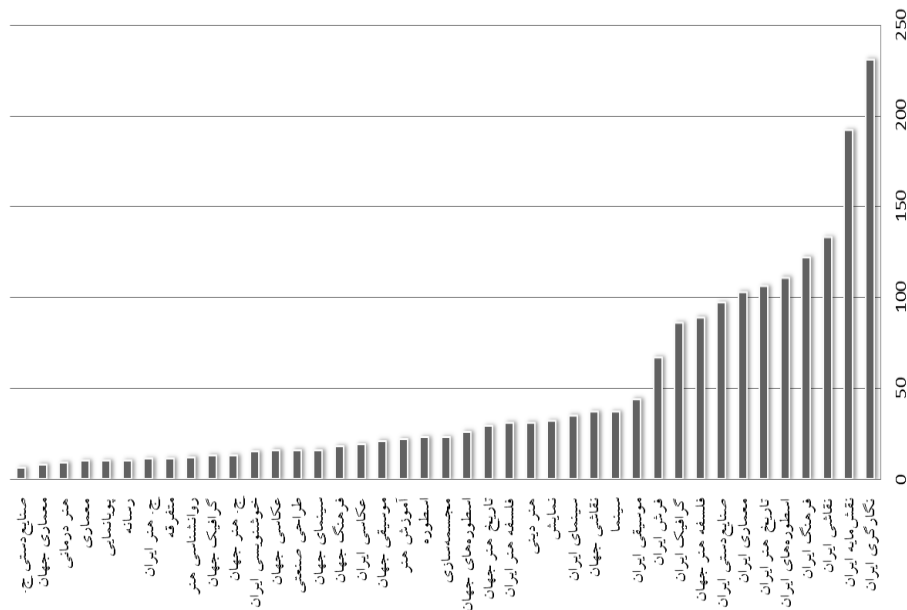
ردیف	نام دانشگاه / مؤسسه آموزش عالی	تعداد کل	جنسیت	
			زن	مرد
۱	الزهر	۱۴۹	۱۴۹	۰
۲	پیام نور تهران (شرق)	۹۴	۷۳	۲۱
۳	تربیت مدرس	۱۴۹	۸۵	۶۴
۴	تهران	۲۹۵	۲۱۸	۷۷
۵	سمنان	۳۹	۳۲	۷
۶	سیستان و بلوچستان	۶۷	۴۳	۲۴
۷	شاهد	۱۹۱	۸۳	۱۰۸
۸	شیراز	۳۴	۲۵	۹
۹	علم و فرهنگ	۹۹	۸۰	۱۹
۱۰	کاشان	۶۱	۴۳	۱۸
۱۱	مازندران	۲۶	۱۸	۸
۱۲	هنر اصفهان	۷۳	۵۸	۱۵
۱۳	هنر تبریز	۸۱	۵۶	۲۵
۱۴	هنر تهران	۳۷۴	۲۷۳	۱۰۱
	فراوانی	۱۷۳۲	۱۲۶۳	۴۶۹
	درصد	۱۰۰	۷۲/۹۳	۲۷/۰۷

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۲، تعداد ۱۲۶۳ نفر از دانشجویان زن می‌باشند که حدود ۷۲/۹۳ درصد از کل را به خود اختصاص داده‌اند و تعداد ۴۶۹ نفر نیز مرد بوده که ۲۷/۰۷ درصد کل پایان‌نامه‌ها را شامل می‌شود. همچنین در تمامی دانشگاه‌ها به‌جز دانشگاه شاهد، تعداد دانشجویان زن بیشتر از دانشجویان مرد است. در دانشگاه الزهرا به علت وضعیت تک‌جنسیتی بودن، دانشجوی مرد وجود ندارد.

تحلیل گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌ها

برای بررسی و تحلیل گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌های دانشجویان رشته پژوهش هنر، شاخصه‌هایی مانند عنوان، چکیده، واژگان کلیدی و صفحه فهرست مطالب مورد توجه قرار گرفت. در این فرایند ابتدا روش دیویی یا کنگره به‌عنوان مبنای شناسایی و طبقه‌بندی موضوعات در نظر گرفته شد، یکی از رده‌های اصلی در رده‌بندی دیویی رده ۷۰۰ است که تا شماره ۷۹۹ را در بردارد و مربوط به تئوری، گسترش و کاربرد هنرهای زیباست؛ اما از آنجا که این الگوها با هنرهای بومی ایران کمتر سازگار بود (کتس، ۱۳۹۱)، شاخص‌های دیگری نیز با مشورت صاحب‌نظران دانشگاهی مد نظر قرار گرفت؛ در نهایت، با استناد به این منابع، فهرستی مشتمل بر ۴۰ موضوع تهیه شد و ملاک دسته‌بندی موضوعی پایان‌نامه‌ها قرار گرفت و آنچه خارج از حیطه

موضوع‌ها بود در دسته متفرقه جای گرفت. فراوانی این ۴۰ موضوع در پایان‌نامه‌های مورد مطالعه در تصویر شماره ۱ و جدول شماره ۳ قابل مشاهده است. همچنین جدول شماره ۴ فراوانی موضوعات را به تفکیک دانشگاه‌ها نشان می‌دهد.



شکل ۱: توزیع فراوانی گرایش‌های موضوعی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد پژوهش هنر (منبع: نگارندگان)

جدول شماره ۳: توزیع فراوانی پایان‌نامه‌ها بر اساس موضوعات در جامعه آماری (ترتیب نزولی)

ردیف	موضوع	تعداد	درصد
۱	نگارگری ایران	۱۷۴	۰۴/۱۰
۲	نقش‌مایه ایران	۱۷۲	۹۳/۹
۳	گرافیک ایران	۱۰۸	۲۳/۶
۴	نقاشی ایران (معاصر)	۱۰۸	۲۳/۶
۵	معماری ایران	۸۹	۱۳/۵
۶	فرهنگ ایران	۸۷	۰۲/۵
۷	صنایع دستی ایران	۸۲	۷۳/۴
۸	مطالعات تطبیقی	۸۲	۷۳/۴
۹	اسطوره‌های ایران	۷۰	۰۴/۴
۱۰	تاریخ هنر ایران	۶۵	۷۵/۳
۱۱	فلسفه هنر جهان	۶۳	۶۳/۳
۱۲	جامعه‌شناسی هنر ایران	۵۲	۳



۸۲/۲	۴۹	فرش ایران	۱۳
۵۴/۲	۴۴	سینمای ایران	۱۴
۴۲/۲	۴۲	موسیقی ایران	۱۵
۱۳/۲	۳۷	نمایش	۱۶
۰۲/۲	۳۵	آموزش هنر	۱۷
۹۰/۱	۳۳	هنر دینی	۱۸
۷۸/۱	۳۱	نقاشی جهان	۱۹
۶۱/۱	۲۸	فلسفه هنر ایران	۲۰
۵۰/۱	۲۶	سینما	۲۱
۳۲/۱	۲۳	تاریخ هنر جهان	۲۲
۱۵/۱	۲۰	رسانه	۲۳
۰۹/۱	۱۹	اسطوره‌های جهان	۲۴
۰۹/۱	۱۹	عکاسی ایران	۲۵
۸۶/۰	۱۵	سینمای جهان	۲۶
۸۰/۰	۱۴	عکاسی جهان	۲۷
۸۰/۰	۱۴	جامعه‌شناسی هنر جهان	۲۸
۷۵/۰	۱۳	موسیقی جهان	۲۹
۷۵/۰	۱۳	خوشنویسی ایران	۳۰
۶۹/۰	۱۲	روان‌شناسی هنر	۳۱
۶۹/۰	۱۲	مجسمه‌سازی ایران	۳۲
۶۳/۰	۱۱	گرافیک جهان	۳۳
۶۳/۰	۱۱	پویانمایی	۳۴
۵۷/۰	۱۰	فرهنگ جهان	۳۵
۵۱/۰	۹	هنردرمانی	۳۶
۵۱/۰	۹	طراحی صنعتی	۳۷
۴۰/۰	۷	معماری جهان	۳۸
۲۸/۰	۵	مجسمه‌سازی جهان	۳۹
۲۸/۰	۵	صنایع دستی جهان	۴۰
۱۰۰	۱۷۳۲	مجموع	

جدول شماره ۴: توزیع فراوانی موضوع پایان‌نامه‌ها به تفکیک دانشگاه‌ها (منبع: نگارندگان)

ردیف	گرایش موضوعی	الزهرا	پيام نور	تربیت مدرس	تهران	سمنان	سیستان و ب.	شاهد	شیراز	علم و فرهنگ	کاشان	مازندران	هنر اصفهان	هنر تبریز	هنر تهران	جمع
۱	نگارگری ایران	۱۶	۱۹	۲۱	۲۰	۴	۴	۲۰	۲	۶	۵	۲	۱۰	۷	۳۸	۱۷۴
۲	نقش‌مایه ایران	۹	۱۳	۱۱	۲۱	۲	۶	۲۶	۲	۸	۸	۳	۱۰	۱۱	۴۲	۱۷۲
۳	نقاشی ایران	۷	۵	۴	۱۸	۲	۳	۲۳	۱	۸	۴	۱	۶	۷	۱۹	۱۰۸



۱۰۸	۲۱	۱۲	۴	۳	۷	۷	۳	۱۱	۴	۴	۹	۸	۶	۹	فرهنگ ایران	۴
۸۹	۱۴	۴	۳	۲	۳	۴	۰	۶	۶	۲	۸	۹	۱۳	۱۵	اسطوره‌های ایران	۵
۸۷	۷	۱	۴	۱	۵	۳	۲	۱۰	۵	۴	۱۱	۸	۱۴	۱۲	تاریخ هنر ایران	۶
۸۲	۱۳	۴	۴	۳	۳	۴	۴	۹	۷	۳	۱۰	۸	۶	۴	معماری ایران	۷
۸۲	۱۴	۵	۷	۴	۵	۷	۱	۱۰	۲	۲	۸	۶	۳	۸	صنایع دستی ایران	۸
۷۰	۱۶	۳	۳	۰	۷	۷	۲	۹	۳	۰	۸	۵	۳	۴	فلسفه هنر جهان	۹
۶۵	۱۲	۳	۲	۲	۰	۷	۲	۹	۳	۲	۶	۲	۳	۱۲	گرافیک ایران	۱۰
۶۳	۱۱	۲	۱	۰	۳	۰	۱	۱۲	۲	۳	۹	۸	۲	۹	فرش ایران	۱۱
۵۲	۱۷	۱	۰	۰	۱	۴	۱	۸	۴	۰	۷	۶	۰	۳	موسیقی ایران	۱۲
۴۹	۱۵	۲	۱	۰	۰	۶	۱	۲	۱	۰	۸	۷	۰	۶	سینما	۱۳
۴۴	۱۴	۵	۴	۰	۰	۴	۰	۲	۰	۰	۱۳	۰	۰	۱	نقاشی جهان	۱۴
۴۲	۱۲	۰	۰	۰	۰	۷	۱	۳	۰	۶	۷	۵	۰	۱	سینمای ایران	۱۵
۳۷	۱۳	۰	۳	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۳	۹	۶	۰	۰	نمایش	۱۶
۳۵	۷	۲	۲	۱	۰	۱	۱	۱	۳	۰	۱۲	۲	۰	۳	هنر دینی	۱۷
۳۳	۸	۰	۱	۰	۳	۰	۰	۹	۱	۰	۵	۳	۱	۲	فلسفه هنر ایران	۱۸
۳۱	۴	۲	۳	۰	۰	۰	۱	۲	۰	۰	۱۰	۴	۰	۵	تاریخ هنر جهان	۱۹
۲۸	۸	۱	۰	۰	۲	۰	۰	۲	۳	۰	۳	۴	۰	۵	اسطوره‌های جهان	۲۰
۲۶	۹	۰	۰	۰	۳	۰	۱	۰	۱	۰	۵	۳	۱	۳	مجسمه‌سازی	۲۱
۲۳	۵	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۲	۱	۰	۵	۰	۰	۶	اسطوره	۲۲
۲۰	۶	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۳	۲	۰	۶	۰	۰	۰	آموزش هنر	۲۳
۱۹	۷	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۶	۲	۰	۰	موسیقی جهان	۲۴
۱۹	۶	۰	۰	۰	۰	۷	۱	۱	۰	۰	۳	۱	۰	۰	عکاسی ایران	۲۵
۱۵	۳	۰	۰	۰	۰	۳	۱	۱	۰	۰	۶	۱	۰	۱	فرهنگ جهان	۲۶
۱۴	۳	۱	۲	۱	۰	۲	۱	۰	۰	۱	۳	۰	۰	۰	سینمای جهان	۲۷
۱۴	۲	۱	۰	۲	۰	۱	۲	۱	۰	۰	۲	۲	۰	۱	طراحی صنعتی	۲۸
۱۴	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹	۲	۰	۰	عکاسی جهان	۲۹
۱۳	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۶	۲	۱	۰	خوشنویسی ایران	۳۰
۱۳	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷	۰	۳	۰	هنر جهان	۳۱
۱۲	۳	۲	۰	۰	۰	۰	۲	۲	۰	۰	۳	۰	۰	۰	گرافیک جهان	۳۲
۱۲	۲	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶	۱	۰	۲	روان‌شناسی هنر	۳۳
۱۱	۴	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۳	۲	۰	۰	متفرقه	۳۴
۱۱	۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۲	۳	۰	۱	جامعه‌شناسی هنر ایران	۳۵
۱۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۰	۶	۰	۰	۰	رسانه	۳۶
۹	۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۴	۱	۰	۰	پویانمایی	۳۷
۹	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴	۱	۱	۲	معماری	۳۸
۷	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۴	۱	۰	۰	هنر درمانی	۳۹
۵	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۲	۰	۰	۱	معماری جهان	۴۰

تحلیل گرایش‌های روشی پایان‌نامه‌ها

در این پژوهش برای طبقه‌بندی داده‌های مربوط به روش‌شناسی، از ۴ منبع اطلاعاتی شامل «اطلاعات روش‌شناسی در عنوان»، «چکیده»، «مبحث روش‌شناسی» و «محتوای نتیجه پژوهش» استفاده شد؛ که در نهایت با استناد به این اطلاعات، پایان‌نامه‌ها بر مبنای متغیر روش در سه دسته «توصیفی»، «توصیفی-تحلیلی» و «تحلیلی» قرار گرفتند. (جدول شماره ۳)

جدول شماره ۵: توزیع پایان‌نامه‌های جامعه آماری بر اساس روش‌شناسی (منبع: نگارندگان)

ردیف	نام دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی	تعداد کل	روش تحقیق	
			توصیفی	توصیفی - تحلیلی
۱	الزهر	۱۴۹	۱۳۱	۱۸
۲	پیام نور تهران (شرق)	۹۴	۵۲	۲۱
۳	تربیت مدرس	۱۴۹	۱۰۷	۴۲
۴	تهران	۲۹۵	۱۱۳	۱۸۲
۵	سمنان	۳۹	۲۸	۱۱
۶	سیستان و بلوچستان	۶۷	۳۹	۲۸
۷	شاهد	۱۹۱	۱۴۷	۴۴
۸	شیراز	۳۴	۲۱	۱۳
۹	علم و فرهنگ	۹۹	۷۷	۲۲
۱۰	کاشان	۶۱	۳۹	۲۲
۱۱	مازندران	۲۶	۲۲	۴
۱۲	هنر اصفهان	۷۳	۶۱	۱۲
۱۳	هنر تبریز	۸۱	۷۰	۱۱
۱۴	هنر تهران	۳۷۴	۲۶۱	۱۱۳
	فراوانی	۱۷۳۲	۱۱۶۷	۵۶۵
جمع	درصد	۱۰۰	۶۷/۳۸	۳۲/۶۲

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، روش‌های توصیفی در این پایان‌نامه‌ها بیش از دو برابر روش‌های توصیفی-تحلیلی مورد استفاده قرار گرفته است. ۴۱۱ عنوان از پایان‌نامه‌ها با کلمه «بررسی» شروع شده است و در ۱۴۲ مورد کلمه «تطبیق» در عنوان به کار رفته است. همچنین تعداد ۹۱ مورد واژه «تحلیل» و تعداد ۴۱ مورد واژه «نقد» را در عنوان خود به کار برده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه و بررسی تلاش‌های تحقیقاتی پیشین، می‌تواند به درک مناسب روندهای پژوهشی و چالش‌های مرزهای هر حوزه از دانش منجر گردد، در این میان برنامه‌دستی پژوهش هنر به



دلیل ماهیت و ضرورت‌های ایجابی آن، یکی از بسترهایی است که به‌نوعی نبض پژوهش دانشگاهی حوزه هنر را در کشور در اختیار گرفته و مرور پایان‌نامه‌های پژوهش هنر تولیدشده در یک فرایند زمانی می‌تواند چشم‌اندازی گویا از رسمی‌ترین شکل پژوهش در این حوزه را پیش روی ما محقق سازد؛ لذا در این پژوهش به بررسی و تحلیل پایان‌نامه‌های مقطع کارشناسی ارشد رشته پژوهش هنر از سال ۱۳۷۲ تا پایان سال ۱۳۹۹ پرداختیم. پس از بررسی و تحلیل به‌عمل‌آمده در خصوص موضوعات انتخاب‌شده در ۱۷۳۲ پایان‌نامه در دسترس این رشته، نتایج زیر به‌دست آمد:

به لحاظ موضوع شناسی، نگارگری با ۱۷۴ عنوان و فراوانی ۱۰/۰۴ درصد، نقش‌مایه ایرانی با ۱۷۲ عنوان و فراوانی ۹/۹۳ درصد، نقاشی و گرافیک ایران هرکدام با ۱۰۸ عنوان و فراوانی ۶/۲۳ درصد، معماری ایران با ۸۹ عنوان و فراوانی ۵/۱۳ و فرهنگ ایران با ۸۷ عنوان و فراوانی ۵/۰۲ درصد، در صدر موضوعات انتخابی پایان‌نامه‌ها از سوی دانشجویان قرار گرفتند و موضوعاتی مانند عکاسی ایران، فرهنگ جهان، سینمای جهان، طراحی صنعتی، عکاسی جهان، خوشنویسی ایران، جامعه‌شناسی هنر جهان، گرافیک جهان، روانشناسی هنر، جامعه‌شناسی هنر ایران، رسانه، پویانمایی، معماری، هنر درمانی، معماری جهان و صنایع‌دستی جهان، هرکدام با کمتر از ۲۰ عنوان و فراوانی کمتر از یک درصد از کل پایان‌نامه‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در بررسی گرایش‌های روشی دانشجویان در فرایند انجام پایان‌نامه‌ها مشخص شد که حدود ۶۷/۳۸ درصد از آنها از روش توصیفی استفاده کرده‌اند و حدود ۳۲/۶۲ درصد به روش توصیفی-تحلیلی روی آورده‌اند. ضمن آنکه به‌مانند موضوع که تمایل دانشجویان دختر به بعضی موضوعاتی مانند نگارگری و نقش‌مایه‌ها بیشتر است؛ انتخاب روش‌های صرف توصیفی نیز در کارهای دانشجویان دختر بیشتر مشاهده شد. به‌نظر می‌رسد کم‌اهمیت دادن به مرور و مطالعه پیشینه‌های پژوهشی در فرآیند انتخاب موضوع و پیشبرد یک پژوهش، باعث انباشته شدن موضوعات تکراری با روش‌های یکسان در این پایان‌نامه‌ها شده است.

در مجموع، با تطبیق نتایج این پژوهش با اهداف در نظر گرفته‌شده در برنامه درسی این رشته دانشگاهی (دانش‌محوری، ارزش‌محوری و اقتصاد و کارآفرینی)، زاویه و فاصله نسبتاً دوری مشاهده می‌شود و حضور مؤلفه‌هایی مانند روزآمدی روش، نظریه‌پردازی، جامع‌نگری و به‌ویژه نوآوری و خلاقیت در حوزه بازار، منافع اقتصادی و کاربردی بودن هنر در گرایش‌های موضوعی این پایان‌نامه‌ها و فرایند انجام آنها بسیار کم‌رنگ بود.

پیشنهاد می‌شود این موضوع با توجه به اهمیتی که دارد در مقیاس گسترده‌تر با جزئیات بیشتر برای مقطع دکتری هم انجام بگیرد. از محدودیت‌های مهم این مطالعه عدم دسترسی لازم با اصل

فایل برخی پایان‌نامه‌ها در مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی کشور می‌باشد. این محدودیت برای پایان‌نامه‌های قدیمی بیشتر نمود داشت.

تشکر و قدردانی

در پایان از پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک) برای همکاری و در اختیار گذاشتن اطلاعات پایان‌نامه‌ها سپاسگزاری می‌شود.

فهرست منابع

- Ahmadi Lari, R., Makizadeh, F. (2006). Dewey Classification: A Practical Guide to Numbering. Tehran: Ketabdar. (Text in Persian)
- Alidosti, S., Khosrowjerdi, M., Shirani, F. (2007). Data analysis of dissertations and theses. *Book Quarterly*. 3 (71). 29-51. (Text in Persian)
- Arizavi, S. (2010). Thematic analysis of the structure of theses abstracts in the field of English. Master's thesis in the field of English. Chamran University. (Text in Persian)
- Azad, A., Mansourian, Y. (2001). subject analysis of doctoral dissertations in library and information sciences of foreign countries (1999-1999). *Academic Librarianship and Information Research*, 35(37), 85-101. (Text in Persian)
- Azaranfar J., (2006). Content analysis of Library and Information Science theses and dissertations (1994-2004) held with IRANDOC. *Iranian Journal of Information processing and Management*. 21 (3) :19-39. (Text in Persian)
- Blum, K (۲۰۰۵). Introduction to the Dissertation Process: The Mountain. In Kimberly Blum and Brent Muirhead. Conquering the mountain: Framework fo Successful Chair Advising of Online Dissertation Students. Publisher: International Journal of Instructional Technology & Distance Learning.
- Curriculum for master's degree in art research (revised) (2013). MSRT. (Text in Persian)
- Curriculum for master's degree in art research (1995). MSRT. (Text in Persian)
- Diyani, m. (1999). Thesis; Abandoned unknown treasure. *Iranian Journal of Library and Information Science*. 2 (4). 1-16. (Text in Persian)
- Faizi, T., Gramipour, M. (2011). Criteria and standards for the evaluation of master's theses. *Public Administration Perspective (PAP)*. 6 (1). 115-134. (Text in Persian)
- Firouzabadi, A., Piri, S., Hosseini, R., Salmanvandi, Sh., (2013). The study of masters and PhD thesis of rural studies in the university of Tehran (2000-2011). *Journal of Community Development*. 5 (1). 67-88. (Text in Persian)
- Gorji, H., Rahmanpour, S., Mohaghegh, N., Hosseini, F. (2008). Subject trend of thesis in management & information sciences school; 2001-2007. *Journal Of Health Administration*. 11 (33). 23-32. (Text in Persian)
- Iraqi Fadaai, Gh. (1374). An analysis of the methods of preparing master's and doctoral theses. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 1 (1). 75-109. (Text in Persian)
- Katz, W. A. (2012). Introduction to refrence work. Tehran: Ketabdar. (Text in Persian)

- Khosravi, M. (1999). Methodological analysis of theses in the field of psychology available in the Center for Information and Scientific Documents of Iran (Iran Research Institute of Science and Information Technology). *Information Quarterly*. 15 (1 and 2). 122-128. (Text in Persian)
- Malek Mohammadi, M. (2009). A study on the extent to which the abstracts of PhD theses in the field of humanities in the Science and Research Campus of the Islamic Azad University meet the ISO abstracting standard. *Librarianship and Informaion Organization Studies*. 20(3), 141-154. (Text in Persian)
- Niksirat, M., Badri, S. A. (2013). The Study of Trend Thesis / Dissertations Topic in Geography and Rural Planning Discipline (from 2000- 2009) Case Study: Thesis / Dissertations in University of Tehran, Shahid Beheshti University and Tarbiat Modarres University. *Human Geography Research*, 45(3), 55-76. (Text in Persian)
- Nili, M.R., Nasr, A.R., Akbary, N. (2007). A Study of Guidance Quality of Supervisors on Dissertations of Postgraduate Students. *Journal of Daneshvar Behavior*. 14(24), 111-122. (Text in Persian)
- Oloumi, T. (2000). An evaluation of the master's theses on library and information sciences at universities of tehran, tarbiyate moddares and medical sciences (1986-1994). *journal of psychology and education*. 30 (2). 43-63. (Text in Persian)
- Rickard, L.S. (1993). Course design in higher Education: a study ofteaching methods and educational objectives. *Studies in HigherEducation*. 18 (1). 149-165.
- Sadeghi, M. (1997). Investigating effective factors in improving the quality of academic research. *Collection of articles of the first seminar on higher education in Iran. Allameh Tabatabayi University*. 568-607. (Text in Persian)
- Zaki M A. (2008) Content Analysis of theses on tourism in Iran. *Iranian Journal of Information processing and Management*. 24 (1) .51-78. (Text in Persian)



طراحی الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

ایران

عزت‌الکیشانی فراہانی^۱ ID، محمد نجفی*^۲ ID، حنفی بختیار نصرآبادی^۳ ID، محمدرضا ستوده نیا^۴ ID

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۶	دست یافتن به مؤلفه‌های پویای فلسفه تعلیم و تربیت، ضرورتی انکارناپذیر برای طراحی سیستم پویای تربیت است. هدف اصلی این پژوهش، طراحی سیستم پویای تربیت اسلامی با استفاده از مؤلفه‌های پویای تربیت بود. از روش کیفی پیمایشی دلفی استفاده شد. مؤلفه‌ها به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شدند برای برشمردن مؤلفه‌های پویای فلسفه تعلیم و تربیت، ابتدا ۵۴ زیرمؤلفه پیش‌فرض که دارای پویایی بودند در ۹ مؤلفه کلی تر مقوله‌بندی شدند. جامعه‌ای از متخصصان رشته فلسفه تعلیم و تربیت ۱۵۱ نفر در کل کشور بود که از نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و ۲۰ نفر پرسشنامه اعتباریابی شده افتراق معنایی تاکنن را تکمیل نمودند. متغیرهای سابقه تدریس و مدارک بالای علمی، کنترل شدند. تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار Spss در آمار توصیفی، با آزمون کندال W توافق نظر صاحب‌نظران سنجیده شد. یافته‌ها بر اساس این مؤلفه‌ها بودند: آینده‌نگری، تکنولوژی پیشرفته، تبادل اطلاعات و ارتباطات، هماهنگی با طبیعت، امنیت، انعطاف، تکیه بر وحی، نقش سازنده انسان در تربیت و سیستمی بودن. در نتیجه، سیستم پویای تربیت اسلامی، متشکل از این ۹ مؤلفه طراحی و ارائه شد. این مدل برای استفاده در نظام تعلیم و تربیت کشور پیشنهاد می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تعلیم و تربیت، تربیت اسلامی، سیستم پویا	

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران



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

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۴. دانشیار، گروه قرآن و حدیث، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

امروزه وجود ناکارآمدی سیستم‌های آموزشی از یک سو، تقاضا برای داشتن الگوهای سیستمی پویای آموزشی را افزون نموده است. در این مورد پژوهش‌هایی به صورت موضوعی در دروس مختلف نظیر زبان انگلیسی، دینی، عربی، نظام‌های الهیاتی و موارد دیگر صورت پذیرفته است. برای نمونه: بررسی علل ناکارآمدی آموزش و پرورش در آموزش زبان انگلیسی توسط (کلانتری، ۱۳۹۰) ناکارآمدی آموزش‌های دینی مدارس توسط (فخر روحانی، ۱۳۹۷) ناکارآمدی نظام‌های الهیاتی (دربندی داریان، و همکاران، ۱۳۹۷). از سوی دیگر با ورود مؤلفه سیستمی بودن به صحنه تعلیم و تربیت، معدودی از مشکلات این نظام‌ها مرتفع شده است. اما نظام‌های تعلیم و تربیتی همچنان درگیر برخی از غیر پویایی‌ها^۱ در درون خود بودند. از این رو استفاده از سیستم‌های پویا^۲ با استقبال فزاینده‌ای در جوامع صنعتی مواجه شد. استفاده از سیستم‌های پویا در تعلیم و تربیت به سال ۱۹۶۱ میلادی برمی‌گردد، وقتی که جی دبلیو فورستر^۳ استفاده از این تکنیک (که بعد به عنوان دینامیک‌های صنعتی شناخته شد) استفاده از آن را در مدیریت آموزشی توصیه کردند (به نقل از فراهاد صبا ۱۹۹۴). در مدیریت و در زمینه کسب و کار، (حاجی حیدری و جوادین ۱۳۹۰) استفاده از رویکرد پویایی سیستم‌ها را بررسی نمودند. همچنین (مهدیان‌راد و همکاران، ۱۳۹۸) مدل دینامیکی را در سازمان اداره امور مالیاتی کشور بررسی کرده‌اند. هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران بود که اهداف فرعی آن از طریق شناسایی مؤلفه‌های پویای آن انجام شد.

یک سیستم مجموعه‌ای از اعضا در تعامل هستند که با همدیگر برای رسیدن به برخی از اهداف عمل می‌کنند (رابرتز^۴ و همکاران ۱۹۸۳: ۵). پویایی سیستم روشی است برای ترجمه مدل‌های شهودی نمودارهای حلقه علی که در آن تأثیر یکی از مؤلفه‌های سیستم بر عملکردهای دیگر به روشنی با حلقه‌های بازخورد مثبت یا منفی نشان داده شده است (رابرتز و همکاران ۱۹۸۳). رویکرد سیستمی را می‌توان با دو نوع متفاوت در نظر گرفت؛ اول اینکه آن را به صورت خرد در نظر بگیریم؛ همانند مور (۱۹۷۳) که سیستم یاددهی یادگیری را متشکل از سه مؤلفه یعنی معلم، دانش‌آموز و یک روش ارتباطی دانست و یا مور (۱۹۸۰) و صبا (۱۹۸۸) سیستم را در تعامل دو مؤلفه گفت‌وگو و ساختار طراحی ارائه نمودند یا رابرتز (۱۹۸۳) توصیه به ساخت مدل پویایی‌های سیستمی نمود که شامل ۶ فاز بود: تعریف مسئله، مفهوم‌سازی سیستم، مدل ارائه و پایش، مدل رفتار، مدل ارزیابی و خط و مشی تجزیه و تحلیل و استفاده از مدل. اما رویکرد نوع دوم رویکرد کلان است که می‌توان نظام تعلیم و تربیت را همانند یک سیستم دانست که در

-
1. Static
 2. Dynamic systems
 3. J.W. Forrester
 4. Roberts et al

آن مؤلفه‌های بیشتری با همدیگر در تعامل هستند. همچنین می‌توان دو نوع سیستم را شامل سیستم ساده و پیچیده از هم متمایز دانست. یک سیستم پیچیده مؤلفه‌ها یا عناصر بسیاری تشکیل شده که با هم در تعامل هستند، رفتار تراکمی هریک معمولاً بیشتر یا متفاوت از بیشتر اعضایش می‌باشد (ای. جی. ون گیرت^۱، ۲۰۰۸).

مطابق با موضوع تحقیق که تمرکز بر پویایی سیستم تعلیم و تربیت دارد، الگوهای موجود اغلب به شیوه سیستمی ارائه شده‌اند، سیستمی که متشکل از دو یا چند مؤلفه است. این مؤلفه‌ها تا اندازه‌ای در تأمین پویایی سیستم اثرگذارند، اما اینکه این مؤلفه‌ها چه باشند و چه تعدادی و با چه کیفیت و انسجامی هدف یا اهداف مشترکی را به وجود بیاورند، جای پرسش و تعمق است. سخن گفتن از سیستم بر اساس یک منطق خطی دارای نقایصی هست که شاید این نقایص در منطق فضایی یا چند بعدی کمتر مشاهده می‌شود. در این راستا (شواب^۲ و دیگران، ۲۰۱۷) برای عبور از محدودیت‌های زمانی و مکانی سیستم‌های خطی پژوهش «یک سیستم آموزشی با طرح‌های مفهوم سلسله مراتبی و طرح‌های آموزشی غیرخطی پویا» را ارائه داده‌اند. این مسئله که آیا الگوی سیستمی تعلیم و تربیت ارائه شده از امنیت برخوردار است یا نه؟ به نظر (شکلا و همکاران^۳، ۲۰۲۱): «تضمین امنیت این اطمینان را فراهم می‌کند که ویژگی‌های امنیتی، شیوه‌ها و معماری سیستم‌های نرم افزاری واسطه می‌شوند و سیاست امنیتی را اجرا می‌کنند و در برابر شکست و حملات امنیتی مقاوم هستند». یا اینکه از چه میزان انعطاف در ابعاد مختلف برخوردار است؟ به عنوان نمونه انعطافی که درباره گروه‌های تحت آموزش نظیر معلولان و یا انعطاف زمانی و مکانی می‌توان ایجاد نمود. (بایلی^۴، ۲۰۲۱) در مورد «آموزش برای جهانی در حال تغییر: مطالعه ترکیبی از انعطاف پذیری شناختی در مدارس ابتدایی روندا» تحقیق کرده است. او به سخن دایموند^۵ (۲۰۱۴) این روند را این گونه توصیف می‌کند: «خلاقانه، فکر خارج از چهارچوب، دیدن هر چیزی از دیدگاه‌های مختلف، و سازگاری سریع و انعطاف‌پذیر با شرایط تغییر یافته (ص ۲۰۶)». آیا سیستم از جامعیتی برخوردار است که مسائل مربوط به خود، خالق، مخلوق و طبیعت را شامل شود؟ آیا سیستم ارائه شده از انسجام درونی برخوردار است؟ تحقیق (بچر^۶، ۲۰۲۱) به بررسی این مسئله می‌پردازد که نمای شرکتی دانشگاه‌ها و مؤسسات کاری چگونه انسجام را بین ایده‌هایی درباره دانش مورد نیاز برای آموزش پیشرفته در طی برنامه‌ریزی در دو بخش تدریس نیمه‌حرفه‌ای و تدریس و کار اجتماعی شکل می‌دهد. سیستم تا چه اندازه‌ای بر ارتباطات گسترده و پیشرفته امروزی بنا شده است (مورل^۷ و دیگران، ۲۰۲۱). در «آموزش

1. E.g., Van Geert

2. Schwab, M.

3. Shukla, A., Katt, B., Nweke, L. O., Yeng, P. K., & Weldehawaryat, G. K.

4. Bayley, S

5. Diamond

6. Becher, A.

7. Morreale, S. P.

آنلاین؛ چالش یا فرصت برای محققان آموزش ارتباطات» به بررسی این امر مهم پرداخته است و آیا آینده‌نگر است. (اوتکین و همکاران^۱، ۲۰۲۱) به مسئله مهم آینده‌نگری در آموزش عالی در جذب دانشجویان و فارغ‌التحصیلان به‌عنوان جامعه متخصص پرداخته است. مورد دیگر اینکه آیا سیستم جایگاهی برای نقد و اصلاح خویش دارد یا نه؟ به گفته (رابر و دیگران^۲، ۲۰۲۱) «علم اغلب به‌عنوان یک کار خود اصلاح‌کننده تلقی می‌شود». بنابراین خودانتقادی یا خوداصلاحی در تشکیل مدل پویای تربیت باید مورد توجه قرار گیرد. وقتی که الگوها و سیستم‌های موجود را در مقابل این پرسش‌ها قرار دهیم نقایص و کمبودهایی را مشاهده می‌کنیم و این مشاهده در ذهن ما تداعی‌گر معضلی هست که با تردید نام سیستم پویا را بر آن قبول خواهیم نمود. هریک از الگوهای موجود منطق خطی‌ای را در سیستم خود دنبال نموده‌اند که هیچ پژوهشگری این الگوهای سیستمی را برای عصر ارتباطات و اطلاعات نخواهد پذیرفت.

الگوهای سیستمی تعلیم و تربیت تا حدودی از پویایی لازم برخوردار بوده‌اند و این گونه نبوده که به پویایی تا سرحد مطلق آن رسیده باشند. در پژوهش حاضر نیز چنین ادعایی دور از عقلانیت بوده و ضرورت انجام آن تأمین حد اکثری پویایی الگوی سیستمی تعلیم و تربیت هست. برای رسیدن به این امر مهم استفاده از مؤلفه‌های پویای تعلیم و تربیت به‌گونه گسترده، منسجم و هدفمند در این پژوهش پیگیری شده است. اینکه چه ضرورتی بر وجود الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت وجود دارد، بر فرض اصلی این پژوهش استوار است که رکود و ایستایی در تعلیم و تربیت را وابسته به استفاده حداقلی از مؤلفه‌های پویای تعلیم و تربیت دانسته است. افزون بر این عدم جامعیت، انسجام درونی و اتکا بر منطق خطی الگوهای سیستمی، به‌عنوان گره‌هایی در کار پویایی سیستم تعلیم و تربیت دانسته شده که راه خروج از این مشکلات ارائه الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت است.

داشتن الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت پیامدهای مهمی را در پی خواهد داشت؛ پویایی و انعطاف بیشتر سیستم تعلیم و تربیت، حرکت بر اساس پیشرفت‌ها و آموزش‌های به روز، تأمین امنیت و کیفیت سیستم در کمک به سیستم‌های خرد یادگیری از جمله فرایندهای طراحی، اجرا و ارزیابی تدریس، وسعت دید و شمول سیستم که همگی این پیامدها باعث خروج سیستم تعلیم و تربیت از رکود و ایستایی خواهد شد.

چهارچوب نظری و پیشینه تحقیق در جدول زیر به‌صورت خلاصه آمده است.

جدول شماره ۱: خلاصه تحقیقات پیشین

بافته‌ها	پژوهشگران / سال
استفاده از کلیدواژه‌هایی همچون: آموزش از راه دور، پویایی‌های سیستم و تحلیل گفتمان. در سال ۱۹۸۰، مور مفهوم فاصله تعامل را معرفی کرد و آن را تابعی از دو متغیر، گفت‌وگو و ساختار تعریف کرد.	مور ^۱ (۱۹۸۰، ۱۹۷۳ و ۱۹۸۳)
تأیید مفاهیم نظری کلیدی در یک مدل پویای آموزش از راه دور ارائه مدل پویای سیستمی برای نشان دادن رابطه بین متغیرهای گفت‌وگو و ساختار و پیشنهاد این که چگونه یک زبان آموز و معلم، با تغییر میزان گفت‌وگو و ساختار، می‌تواند در یک فاصله آموزشی هدفمند سطح فاصله تعاملات را کنترل کند.	صبا و ریک ^۲ (۱۹۹۴)
در نظر گرفتن ملاحظات مختلف سنی و موارد دیگر را در سیستم تربیت توصیه نموده است.	صبا (۱۹۸۸)
رویکرد فراپویای متأثر از عملکرد محیط آموزشی اطلاعاتی که در آموزش حرفه‌ای عمل می‌کند در تمام سطوح آن در جهت تعاملات فراپویای جریانات اطلاعات برای حفظ صلاحیت حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان در یک دبیرستان به‌عنوان نتیجه توسعه برنامه‌های آموزش حرفه‌ای بیان شده است.	صبری ^۳ (۲۰۰۹)
توصیه می‌کنند که از تئوری سیستم‌های پویا در تعلیم و تربیت نیز استفاده شود.	ولاسوا (۲۰۱۴)
یافته‌ها نشان از نیاز برای تحقیقات تجربی بیشتر دارند که به دنبال جست‌وجو و بررسی میزان ارتباطات ابعادی از یادگیری مادام‌العمر بوده‌اند.	نیکلاس و پترس ^۴ (۲۰۱۳)
یک چهارچوب پویای بین‌المللی را برای آموزش عالی پیشنهاد کرده است. جهانی‌سازی آموزش عالی را دارای پنج سطح؛ جهانی، ملی، نهادی، برنامه و سطح شخصی دانسته که هر سطح بسته به پویایی روابط بین عوامل دارای یک محدوده‌ای از توسعه است. این عوامل؛ موقعیت اولیه، موقعیت جذاب، و پارامترهای کنترل عامل‌های دیگری در آزمودن بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در سطح فردی هستند.	سویلو و یلکن ^۵ (۲۰۱۴)
طراحی و ارزیابی مبتنی بر اصول تفکر سیستمی از روابط و اتصال و همچنین مفاهیم نظریه پیچیدگی مانند خود سازماندهی و ظهور، ابزارهای ارزشمندی برای فهمیدن اینکه در آموزش چه اتفاقی می‌افتد و کمک به بهبود نظریه و عمل در یادگیری آنلاین هستند.	ژو ^۶ (۲۰۱۶)
رویکرد پویایی سیستمی که در جریان تصمیم‌سازی موثر است، در مهارت‌های حل مسئله نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. او در مقدمه چند سیستم را نظیر سیستم بازگانی، سیستم‌های زیست محیطی و دیگر سیستم‌ها ذکر نموده است: «با الهام از این بدنه تحقیقاتی، هدف محققان پویایی سیستم،	اچنی و تری ^۷ (۲۰۱۸)
	ناگلو ^۸ (۲۰۲۰)

1. Moore
2. Saba, Farhad & Rick L. Sheare
3. Khaled Sabry
4. Nicolescu & Petrescu
5. Soylyu & Yelken
6. Jiangyuan zhou
7. Cheny and Terry
8. Hasret Nuhoglu

بهبود کیفیت آموزش و پرورش با اقتباس این رویکرد در زمینه تعلیم و تربیت هستند. ضرورت مطالعات تربیتی بر اساس پویایی سیستم است.

البته پژوهشگرانی هم بوده‌اند که به صورت غیرمستقیم مؤلفه‌های اساسی و مهمی را مورد پژوهش قرار داده‌اند که در پویایی سیستم تعلیم و تربیت سهم ویژه‌ای داشته است. نظیر تربیت آینده‌نگر^۱، آبوسون و پانیزون^۲ (۲۰۱۶) تربیت انتقادپذیر^۳، صالحی (۱۳۹۴). در پرتو این تحقیقات، به نظر می‌رسد که در مورد حوزه تحقیقاتی موضوع، در سه بخش طراحی، اجرا و ارزیابی مورد تحقیق قرار گرفته است. تحقیقاتی که به طراحی یک الگوی سیستم پویا برای تربیت می‌پردازند، خود به عنوان بخش متمایز این حوزه هستند. به عنوان نمونه کارهای پژوهشی برخی پژوهشگران بر روی یادگیری-یاددهی مانند پژوهش در مورد یادگیری پویا. [که البته] یادگیری پویا^۴، بخشی از تربیت پویاست. از نظر فرانکلین و هامیلتون^۵ (۲۰۰۸) «یادگیری پویا، انعکاس و جلب مشارکت در یک فرایند زندگی است که دانش جدیدی را ایجاد می‌کند و مهارت‌ها و شایستگی‌های متناسب با زمینه شخصی، اجتماعی و فنی را برای یادگیرنده به وجود می‌آورد» (فرانکلین و هامیلتون، ۲۰۰۸: ۹۹-۱۰۴). در این مورد پژوهش‌هایی صورت گرفته است. مانند: (فاتیاهلا و افاض، ۲۰۲۱) آموزش پویا و مشکلات رودامپ در اندونزی. اما طراحی الگوی تعلیم و تربیت بسیار کلان‌تر از طراحی الگو برای تدریس، یادگیری و یا ارزیابی متریبان است. بر حسب یک ادعای ساختارگرایان می‌توان گفت کل یک مجموعه، متفاوت از اجزای خویش است. این دیدگاه کل‌گرا در برخی از تحقیقات دنبال شده است. یخچالی (۱۳۹۵) با تکیه بر دیدگاه کل‌نگر، تحقیقی را با عنوان «کاربست الگوسازی ساختاری-تفسیری در بررسی سیستمی نقش محیط در تعلیم و تربیت» انجام داده است. ایشان در تحقیق خود آورده است: «در این پژوهش سعی شده است با نگاه سیستمی و کل‌نگر، عوامل موثر بر تعلیم و تربیت و نقش و ارتباط عوامل محیطی و نهادهای اجتماعی به عنوان یکی از اثرگذارترین عوامل در تربیت افراد هفت تا چهارده سال به عنوان سامانه باز و خرده‌سیستمی از سامانه بزرگتری به نام تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گیرد که خود دارای زیرسامانه‌هایی در پرورش استعدادهاى آنان است» (یخچالی، ۱۳۹۵: ۸۹). در این راستا تحقیق حاضر ویژگی پویایی سیستمی تعلیم و تربیت را با نگاهی کل‌نگر و ساختاری بررسی می‌نماید.

در مورد طرح و ارائه الگوی تربیتی مطالعاتی صورت گرفته است و پژوهشگران به طور معمول نه به صورت کلی، بلکه به صورت جزئی-هرکدام ساحت خاصی از تربیت را در دیدگاه مشخص و یا دوره تحصیلی معینی تحقیق نموده‌اند. برای نمونه تحقیقاتی در ارائه الگوی تربیت

1. Futuristic education
2. Peter Aubusson & Debra Panizzon
3. Critical education
4. Dynamic learning
5. Benjamin Franklin & Alexander Hamilton

سیاسی، تربیت شهروندی، تربیت اخلاقی و دیگر ساحت‌های تربیتی انجام گرفته است که اینها هر کدام جدا از یکدیگر ارائه الگو برای بخشی از تربیت را در هدف خود داشته‌اند که اگر اینها را مانند پازل کنار هم بچینیم و بخواهیم یک الگوی یکپارچه برای تعلیم و تربیت داشته باشیم، به این شکل یک الگوی غیرمنسجم و ناسازوار خواهیم داشت. از این رو مقاله حاضر با این ایده که باید یک دیدگاه کل‌نگر داشت در صدد ارائه الگویی سیستمی متشکل از مؤلفه‌هایی هست که این مؤلفه‌ها بتوانند از عهده تأمین کیفیت، امنیت، به‌ویژه پویایی و دیگر جوانب مغفول مانده دیگر برآیند. در زمینه الگوی تربیت سیاسی، افتخاری (۱۳۹۵)، در الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرا، فرمهبینی فراهانی (۱۳۹۵) و در الگوی تربیت اخلاقی، عباسی (۱۳۹۸) پژوهش‌هایی انجام داده‌اند.

همان‌گونه که هرکدام از پژوهشگران بر اهمیت جوانب مختلف تربیت پویا تأکید داشته‌اند، مانند سویلو و یلکن (۲۰۱۴) یادگیری‌های مادام‌العمر، و لاسوا (۲۰۱۴) رویکرد فراپویا متأثر از عملکرد محیط آموزشی که در آموزش حرفه‌ای، آبوسون و پانیزون (۲۰۱۶) تأکید بر تربیت آینده‌نگر، یخچالی (۱۳۹۵) بر یک دیدگاه کل‌نگر، ناگلو (۲۰۲۰) پویایی سیستم، بهبود کیفیت آموزش و پرورش و ضرورت مطالعات تربیتی بر اساس پویایی سیستم. با توجه به این تحقیقات، که هر یک زاویه خاصی از پویایی تعلیم و تربیت را مطرح نموده‌اند. سؤالی که مطرح می‌شود و به‌عنوان یک نکته مجهول باقی می‌ماند این است که این سیستم پویایی که برای تعلیم و تربیت -البته متناسب با فرهنگ و شرایط مختلف هر ملتی- کدام مدل است؟ روشن است که این مدل نمی‌تواند برای همه ملل جهان متحدالشکل باشد. کمترین انتظاری که از آن می‌توان داشت این است که مدل‌های پویای تعلیم و تربیت ملل جهان می‌توانند در چند مؤلفه مشابه مشترک باشند و در چند مؤلفه دیگر داری تفاوت خاص باشند.

با الهام از تحقیقات یادشده، به این نکته پی می‌بریم که وقتی از سیستم پویای یادگیری سخن به میان می‌آید، نسبت به سیستم پویایی تعلیم و تربیت یک ریزسیستم است. اگر چه یک کلان-سیستم از مجموعه‌ای از ریزسیستم‌ها تشکیل شده و همین امر موجب پیچیده‌شدن آن سیستم می‌شود، اما می‌توان گفت که علل و عوامل و یا مؤلفه‌هایی که موجب پویایی ریزسیستم‌ها می‌شوند، در یک نگاه کلی‌تر پویایی کلان سیستم را نیز به همراه خواهند داشت. با توجه به این شرایط، طراحی یک سیستم منسجم که دارای ریزسیستم‌های پویا باشد، از ضرورت اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است؛ زیرا در حال حاضر مدل و سیستمی متشکل از مؤلفه‌های پویای تعلیم و تربیت وجود ندارد که بتوان آن را به‌طور مستقیم در جلوی دیدگان خویش با یک نگاه، و در یک صفحه، مشاهده کرد.

همان‌طور که در سیستم‌های پویای ساده با رویکرد خرد، با دستکاری (افزایش و کاهش) متغیرها یا مؤلفه‌های معین موجب ایجاد تغییر در سیستم و افزایش بازدهی و کیفیت عملکرد آن

می‌شوند، در سیستم‌های پویای پیچیده با رویکرد کلان نیز این امر ممکن است. در سیستم پویای تعلیم و تربیت پیش فرض این مقاله، افزودن متغیرها یا مؤلفه‌های پویای تربیتی عملکرد آن را بهبود بخشیده و پویاتر می‌نماید. از این رو ارائه الگویی از مؤلفه‌های پویای تعلیم و تربیت که به صورت سیستمی با همدیگر در تعامل باشند و اهداف آموزشی و پرورشی را دنبال نمایند، هدف اصلی این پژوهش است. سؤالی که به عنوان سؤال پژوهشی مطرح شد این بود که سیستم پویای تعلیم و تربیت اسلامی [متناسب با فرهنگ و ملیت ایرانی] چگونه است و از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟

جایگاه پژوهش حاضر جلب توجه به استفاده از برخی از مؤلفه‌های مهم در ایجاد پویایی در سیستم تعلیم و تربیت است. مؤلفه‌هایی که در سیستم‌های پیشین یا اصلاً به آنها توجه نشده و یا اینکه استفاده از آنها به گونه‌ای کم‌رنگ بوده است. افزون بر اینها جامعیت مؤلفه‌های این سیستم‌ها و انسجام درونی آنها نیز در نظر گرفته نشده است. به عنوان نمونه، اگرچه در برخی سیستم‌ها بر آینده‌نگری و انتقادپذیری و نقش معلم، دانش‌آموز و طراحی و ساختار برنامه آموزشی تأکید شده، اما بر امنیت سیستم در ابعاد مختلف فکری، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی آن تأکید نشده است. همچنین مؤلفه‌های منعطف و پویایی همچون؛ آموزش‌های مجازی، فناوریانه، همگانی، از راه دور، مادام‌العمر و حرفه‌ای و نیز توجه بر ارتباطات گسترده اینترنتی در ابعاد مختلف فردی، اجتماعی و یا حتی در زمینه کاربرد آن در ارتباط با خود، خلق، خالق و طبیعت در کمتر الگو و سیستمی به کار گرفته شده است. با توجه به اینکه هدف کاربرد سیستم افزایش سطح بهره‌وری و کیفیت آن در زمینه تعلیم و تربیت است، این پژوهش الگوی سیستمی را - که از ۹ مؤلفه پویا و اثرگذار در پویایی تعلیم و تربیت تشکیل شده - ارائه می‌نماید.

روش‌شناسی پژوهش

به دلیل ویژگی تخصص محور بودن موضوع، به لحاظ اینکه منجر به ارائه یک الگوی سیستمی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت می‌شد، از روش تحقیق کیفی پیمایشی دلفی استفاده شد و نظر متخصصان تعلیم و تربیت درباره موضوع بررسی گردید. روش تحقیق پیمایشی دلفی همان‌گونه که از نامش برمی‌آید، در آن به پیمایش نظرات متخصصان در موضوع خاصی پرداخته می‌شود. از آنجا که حوزه موضوعی تحقیق به طور مشخص تعلیم و تربیت است، روشن است که پیمایش نظر این عده مورد نظر است. این تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی است. سرمد (۱۳۸۹) روش پیمایشی دلفی را چنین تعریف کرده است: «زمانی که بخواهیم درباره اتفاق نظر یک جمع صاحب‌نظر درباره یک موضوع خاص به بررسی بپردازیم، از روش دلفی استفاده می‌کنیم. برای نمونه، در بررسی نظر هیئت علمی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور درباره مسائل و مشکلات رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در دانشگاه-

ها می‌توان از این روش استفاده کرد». همچنین درباره قدم‌ها و مراحل آن ایشان آورده است که: «اولین قدم آن است که مجموعه‌ای از سؤال‌ها یا گویه‌هایی درباره مسائل تهیه کرد و آن را برای اعضای هیئت علمی ارسال داشت و از آنان خواست که درجه اهمیت آن را مشخص کنند. پس از گردآوری داده‌ها در دور اول، رتبه‌بندی‌های به‌دست‌آمده درباره مسائل مشخص شده و در دور بعد پرسشنامه‌ای تنظیم می‌شود که حاوی رتبه‌بندی حاصل از نظرخواهی دور اول است. از پاسخ‌دهندگان در دور دوم خواسته می‌شود در صورتی که نظرشان، با رتبه‌بندی به‌دست‌آمده مطابقت ندارد، نسبت به توجیه تفاوت نظر خود با نتایج دور اول یا تعدیل آن اقدام کنند.» (سرمد، ۱۳۸۹: ۸۴) مراحل روش پژوهش پیمایشی دلفی در این تحقیق شامل هفت مرحله است: در مرحله اول، تعدادی مؤلفه از فلسفه تعلیم و تربیت که واجد پویایی و البته در ارتباط با پیشینه تحقیق و ادبیات موضوعی تحقیق بودند برگزیده شد. در مرحله دوم، تهیه سؤال‌ها یا گویه‌های پرسشنامه و ارسال آن به صاحب‌نظران متخصص در امر تعلیم و تربیت جهت اعتبار سنجی آن صورت گرفت. در مرحله سوم، عمل اصلاح پرسشنامه‌ها و توزیع مجدد آنها برای گردآوری اطلاعات در مورد مؤلفه‌هایی که قرار بود به شیوه سیستمی و ساختارمند الگوی پویای تعلیم و تربیت اسلامی را تشکیل دهند انجام شد. در مرحله چهارم، به جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و درج اطلاعات و مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هر کدام از آنها در جداول مخصوص پرداخته شد. در مرحله پنجم، اطلاعات گردآوری شده جداول به روش رایانه‌ای تجزیه و تحلیل شدند. در مرحله ششم، با استفاده از نرم افزار spss تفسیر آماری اطلاعات و تهیه و تنظیم الگوی سیستمی تعلیم و تربیت پویا انجام شد. مرحله هفتم، گزارشی از یافته‌های پژوهش در قالب مقاله ارائه گردید. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود، پرسشنامه مقیاس افتراق معنایی (تاکنن^۱، ۱۹۸۸) روایی این نوع پرسشنامه تکرار استفاده محققان در پژوهش‌های خود از آن می‌باشد. این پرسشنامه با ایجاد اندکی تغییر توسط محقق مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی آن با استفاده از توزیع دوباره برگه‌های پرسشنامه و تصحیح آن به توصیه صاحب‌نظران انجام شد. بر این اساس پرسشنامه به تعداد دو دوره میان صاحب‌نظران توزیع و سپس گردآوری شد که در دور اول نظرات صاحب‌نظران جلب گردید اصلاحات انجام شد و برخی از مؤلفه‌ها نظیر آینده‌نگری دارای زیرمؤلفه‌هایی بود که تعدیل گردید و به‌طور خلاصه در دور دوم مؤلفه آینده‌نگری بدون زیرمؤلفه در نظر گرفته شد. یعنی این که، موجب ریزش دو زیر مؤلفه آینده‌سازی و آینده‌پژوهی شد و استدلال صاحب‌نظران بر کلیت مؤلفه آینده‌نگری و اینکه این مؤلفه خواه ناخواه مؤلفه آینده‌پژوهی را به دنبال خواهد داشت و آینده‌سازی نیز با مؤلفه دیگر که مربوط به ساخت و ساز است؛ یعنی مؤلفه «اعتقاد و عمل به آبادانی جهان و عمران محیط زیست» هم‌پوشانی داشت و حذف گردید. در واقع در دور اول ریزش در مؤلفه نبود، بلکه ریزش در زیرمؤلفه بود و در

دور دوم هیچ‌گونه ریزشی وجود نداشت. پرسشنامه افتراق معنایی که به شکل جدول خلاصه شد و مقابل هر گویه از آن ۷ خانه قرار گرفت که به ترتیب از چپ به راست اعداد (۳، ۲، ۱، ۰، ۱، ۰، ۱-، ۲-، ۳-) جای گذاری شدند این اعداد هرکدام به ترتیب نماینده معانی (کاملاً موافقم، موافقم، کمی موافقم، بی‌نظر، کمی مخالفم، مخالفم و کاملاً مخالفم) بودند یعنی مقیاس‌های اسمی به مقیاس‌های ترتیبی تبدیل شدند. پرسشنامه‌ها به صورت اینترنتی توزیع شد و پس از گردآوری، تعداد ۲۰ نمونه پرسشنامه را تکمیل نمودند. اطلاعات پرسشنامه آنها وارد نرم افزار SPSS گردید. خروجی نرم‌افزار به صورت آمار توصیفی در قالب نمودارها و جارت‌ها دریافت گردید.

جامعه تحقیق با نظر به اینکه موضوع بسیار کیفی و انسانی بود تصمیم بر این شد که جامعه و نمونه از شخصیت‌های انسانی در این روش استفاده شود؛ بنابراین جامعه متشکل از معلمان و دانش‌آموختگان رشته فلسفه تعلیم و تربیت در سراسر کشور بود (گروهی تلگرامی با ۱۵۲ عضو که در اینترنت موجود است). در اصل این گروه خود افراد سرآمد از کل کشور بودند که در میان آنان برخی از استادان دانشگاه‌های کشور هم در گروه عضو بودند؛ بنابراین می‌توان گفت این گروه خود نمونه‌ای از کل صاحب‌نظران تعلیم و تربیت کشور بودند. پرسشنامه در گروه قرار داده شد تا پاسخ‌ها به صورت داوطلبانه و اینترنتی به محقق ارسال شود. از میان اینها ۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمودند. این دانش‌آموختگان در پست‌های مدیریت یا معلمی در کلاس‌ها مشغول به تدریس بودند و به سخن دیگر «مشت نمونه خروار است» در این پژوهش تحقق یافت. پیش از گردآوری اطلاعات از این نمونه‌ها شخص محقق با استفاده از تجربیات ۳۰ ساله خود در آموزش و پرورش و داشتن مطالعاتی در دوره ارشد و دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤلفه‌های تربیت پویا را از منابع فلسفه تعلیم و تربیت استخراج و به‌عنوان فردی از این مجموعه شرکت‌کننده در روش پیمایشی، سیستمی متشکل از مؤلفه‌ها را مفروض کرده است. ویژگی‌های دموگرافیک نمونه‌ها در نظر گرفته شد. این ویژگی‌ها شامل سن، جنسیت، سابقه و مدارک تحصیلی بود. ویژگی جنسیت تقریباً خنثی و بی‌اثر در نظر گرفته شد، ولی سن با توجه به سابقه تدریس و یا فعالیت در تعلیم و تربیت و همچنین مدارک تحصیلی مؤثر تشخیص داده شد. برای انتخاب نمونه‌ها، سعی بر این شد که افرادی انتخاب شوند که بالای ۲۵ سال سابقه تدریس در آموزش و پرورش و دانشجوی دکتری یا دارای مدرک دکتری باشند (دو متغیر سابقه تدریس و میزان تحصیلات کنترل گردید)؛ دلیل این کار هم نزدیک بودن اطلاعات نمونه‌ها با شرایط و تجربیات محقق در مرحله مقدماتی گردآوری اطلاعات بود که به تناسب در این روش استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس آمار توصیفی و تحلیل تفسیری به‌گونه رایانه‌ای با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام گرفت. در بخش آماری برای بررسی توافق صاحب‌نظران، از آمار ناپارامتری آزمون کندال W استفاده شد. این آزمون برای اندازه‌گیری میزان همخوانی رتبه‌ها در ارزیابی توافق صاحب‌نظران به‌کار برده شد. در این آزمون که J شماره

صاحب‌نظر مورد نظر است، با بهره‌گیری از تعداد کل صاحب‌نظران M و تعداد آزمودنی‌ها N مجموع همه رتبه‌ها را برای آزمودنی i ام را R_i مشخص می‌کنند.

$R_i = \sum_{j=1}^m (r_{ij})$ و میانگین رتبه‌ها با فرمول $\bar{R} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (R_i)$ برای رسیدن به مجموع مربعات اختلاف رتبه‌ها نسبت به میانگین را محاسبه کرده و آن را S می‌نامند. $S = \sum_{i=1}^n (R_i - \bar{R})^2$ آماره آزمون کندال W به صورت فرمول $W = \frac{12S}{m^2 (n^3 - n)}$ محاسبه می‌شود. اگر صاحب‌نظران مؤلفه‌ها را یکسان ارزیابی کرده باشند، W برابر ۱ و در صورتی که نظر آنها یکسان نباشد، W صفر خواهد بود.

یافته‌های پژوهش

قبل از تحلیل یافته‌ها، روند پژوهش به این صورت بود که گروهی از مؤلفه‌های پویا (۵۴ مؤلفه) بر اساس مفروضه محققان به عنوان مؤلفه‌های پویای تعلیم و تربیت شناخته شد. قبلاً با استفاده از کدگذاری این ۵۴ مؤلفه در زیرمجموعه‌ای از ۹ مؤلفه محوری قرار گرفتند. مطابق با هر مؤلفه یک گویه در پرسشنامه تنظیم شد و این مؤلفه‌ها در زیرمجموعه ۹ مؤلفه کلی خلاصه شدند (جدول شماره ۱). در فرایند کدگذاری، سعی بر آن شد که مضامین برآمده از اطلاعات پس از دسته‌بندی تا حد امکان در یک کد محوری قرار گیرند. در این راستا، مقوله آینده‌نگری به عنوان اولین مؤلفه و بدون زیرمؤلفه شناسایی شد. و به ترتیب، مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها شامل این موارد شدند:

۱. آینده‌نگری،
۲. استفاده از ابزار و تکنولوژی پیشرفته و به روز، ۲.۱ ابزار پیشرفته و به روز، ۲.۲ امکانات پیشرفته و به روز، ۲.۲.۱ طراحی و نقشه به روز، ۲.۲.۲ مکان به روز، ۲.۳ تجهیزات پیشرفته و به روز، ۲.۳.۱ وجود نور کافی در مکان، ۲.۳.۲ داشتن فضا و جای کافی، ۲.۳.۳ داشتن شادابی به لحاظ طراحی و رنگ‌آمیزی مناسب، ۲.۴ داشتن برنامه (برنامه‌ریزی به روز و پیشرفته)
۳. استفاده از تبادل اطلاعات و ارتباطات، ۳.۱ برقراری تبادل اطلاعات و ارتباط با انسان‌های دیگر، ۳.۲ داشتن مهارت‌های ارتباطی پیشرفته، ۳.۳ برقراری ارتباط اینترنتی.
۴. هماهنگی با قوانین طبیعی، ۴.۱ احترام به طبیعت انسانی، ۴.۲ احترام به طبیعت حیوانات، ۴.۳ احترام به طبیعت گیاهان، ۴.۴ احترام به محیط زیست، ۴.۵ اعتقاد و عمل به آبادانی جهان و عمران محیط زیست، ۴.۶ احترام و اهمیت به موجود زنده و مقوله زندگی.
۵. داشتن امنیت، ۵.۱ داشتن امنیت فکری و فرهنگی، ۵.۲ داشتن امنیت اجتماعی و سیاسی، ۵.۳ داشتن امنیت اقتصادی.

۶. برخورداری از انعطاف، ۶.۱ استفاده از تربیت (آموزش) مجازی، ۶.۲ استفاده از تربیت (آموزش) فناورانه، ۶.۳ استفاده از تربیت (آموزش) حرفه‌ای یا شغلی، ۶.۴ استفاده از تربیت (آموزش) همگانی، ۶.۵ استفاده از تربیت (آموزش) مادام‌العمر، ۶.۶ استفاده از تربیت (آموزش) از راه دور.

۷. اتکا بر وحی، ۷.۱ نیازمندی انسان به تکامل، ۷.۲ خداگرایی برای رسیدن به تکامل، ۷.۳ دینداری و دین پیروی برای تقرب به خدا، ۷.۴ اتکا بر آموزه‌های قران و روایات معصومین در دینداری.

۸. وجود نقش سازنده انسان در تربیت، ۸.۱ تکریم انسان با داشتن آزادی و اختیار، ۸.۲ تکریم انسان با داشتن انتخاب‌گری، ۸.۳ تکریم انسان با داشتن نقد و انتقادپذیری، ۸.۴ تکریم انسان با داشتن تعقل و تفکر، ۸.۵ تکریم انسان با داشتن عاطفه و محبت، ۸.۶ تعلیم انسان با استفاده از تجربه و آزمایش، ۸.۷ تعلیم انسان با استفاده از علم و نگرش باز و پویا، ۸.۸ تعلیم انسان با استفاده از معلم آموزش دیده، ۸.۹ سلامت انسان با تأکید بر پاکی و پاکیزگی، ۸.۱۰ توجه به عاقبت انسان، آخرت‌گرایی.

۹. سیستمی بودن، ۹.۱ بررسی عملکرد، ۹.۲ مشاهده ضعف‌ها و قوت‌ها، ۹.۳ تقویت نقاط مثبت، ۹.۴ اصلاح نقاط ضعف، ۹.۵ تغییر دادن موارد غیر قابل اصلاح.

فرایند تجزیه و تحلیل یافته‌ها و مراحل آن به این ترتیب بود که؛

۱. اطلاعات به دست آمده در جداول وارد شد.

۲. داده‌های جدول به صورت فراوانی، جمع و میانگین به صورت رایانه‌ای محاسبه شد.

۳. مقیاسی بر اساس درجه بندی مقابل گویه‌های پرسش‌نامه تشکیل داده شد (در این مقیاس

اطلاعات توصیفی به عددی تبدیل شدند)

۴. داده‌های موجود در جدول با توجه به مقیاس عددی و ترتیبی معین شده مورد مقایسه و

تحلیل مقدماتی قرار گرفتند.

۵. بعد از وارد کردن داده‌ها در نرم افزار SPSS با استفاده از آمار توصیفی به صورت مقایسه‌ای

میانگین، میانه، نما، انحراف استاندارد، واریانس و جمع داده‌های تحقیق مورد تحلیل و تفسیر

قرار گرفتند. مراحل ذکر شده در ادامه شرح داده می‌شود.

جدول شماره ۲: مؤلفه‌های پویای تربیت

مؤلفه / زیرمؤلفه نمونه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	جمع میانگین	
۱. آینده نگری	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۶۰	۳
۲. استفاده از ابزار و تکنولوژی پیشرفته و به روز	۱	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۲	۱	۳	۱	۲	۳	۱	۲	۳	۳	۴۵	۲/۲۵
۱/۲ ابزار پیشرفته به روز	۲	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۲	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۵۵	۲/۷۵
۲/۲. امکانات پیشرفته و به روز: الف- طراحی و نقشه به روز	۲	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۲	۲	۳	۲	۲	۳	۳	۵۰	۲/۵۰
۳/۲. امکانات پیشرفته و به روز: ب- مکان به روز	۱	۲	۲	۳	۲	۱	۲	۳	۳	۲	۲	۱	۲	۱	۲	۳	۱	۲	۲	۳	۴۰	۲
۱/۳/۲. تجهیزات لازم پیشرفته و به روز	۰	۲	۳	۳	۳	۰	۲	۳	۳	۳	۲	۰	۳	۰	۲	۳	۰	۲	۳	۳	۴۰	۲
۲/۳/۲. وجود نور کافی در مکان	۳	۱	۳	۲	۳	۱	۳	۲	۲	۳	۱	۳	۳	۳	۱	۲	۲	۱	۳	۲	۴۵	۲/۲۵
۳/۳/۲. داشتن جا و یا فضای کافی	۱	۱	۳	۳	۳	۱	۱	۳	۳	۳	۱	۱	۳	۳	۱	۳	۱	۱	۳	۳	۴۰	۲
۴/۳/۲. داشتن شادابی به لحاظ طراحی و رنگ آمیزی مناسب	-۱	۲	۳	۳	۳	-۱	۲	۳	۳	۳	۲	-۱	۳	-۱	۲	۳	-۱	۲	۳	۳	۳۵	۱/۷۵
۴/۲. داشتن برنامه (برنامه‌ریزی به روز و پیشرفته)	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۵۰	۲/۵۰
۳. استفاده از تبادل اطلاعات و ارتباطات	۲	۲	۲	۳	۲	۲	۲	۳	۳	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۳	۲	۲	۲	۳	۴۵	۲/۲۵
۱/۳. برقراری ارتباط و تبادل اطلاعات با انسان‌های دیگر	۱	۱	۳	۳	۳	۱	۱	۳	۳	۳	۱	۱	۳	۳	۱	۳	۱	۱	۳	۳	۴۰	۲
۲/۳. داشتن مهارت‌های ارتباطی پیشرفته	۱	۲	۲	۳	۲	۱	۲	۳	۳	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۳	۱	۲	۲	۳	۴۰	۲
۳/۳. برقراری ارتباط اینترنتی	۰	۲	۳	۳	۳	۰	۲	۳	۳	۳	۲	۰	۳	۳	۲	۳	۰	۲	۳	۳	۴۰	۲
۴. هماهنگی با قوانین طبیعی	۰	۱	۱	۲	۱	۰	۱	۲	۲	۱	۱	۰	۱	۲	۱	۲	۰	۱	۱	۲	۲۰	۱
۱/۴. احترام به طبیعت انسانی	۱	۱	۳	۲	۳	۱	۱	۲	۲	۳	۱	۱	۳	۱	۱	۲	۱	۱	۳	۲	۳۵	۱/۷۵
۲/۴. احترام به طبیعت حیوانات	۰	۰	۳	۲	۳	۰	۰	۲	۲	۳	۰	۰	۳	۰	۰	۲	۰	۰	۳	۲	۲۵	۱/۲۵



۱/۲۵	۲۵	۲	۳	-۱	۱	۲	-۱	۱	۳	۱	-۱	۳	۲	۲	-۱	۱	۳	۲	۳	-۱	۱	۳/۴. احترام به طبیعت گیاهی
۲	۴۰	۲	۳	۱	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۱	۳	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۳	۱	۲	۴/۴. احترام به محیط زیست
۱/۷۵	۳۵	۲	۳	۱	۱	۲	۱	۱	۳	۱	۱	۳	۲	۲	۱	۱	۳	۲	۳	۱	۱	۵/۴. اعتقاد و عمل به آبادانی جهان و عمران محیطها
۲	۴۰	۲	۳	۱	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۱	۳	۲	۲	۱	۲	۳	۲	۳	۱	۲	۶/۴. اهمیت و احترام به موجود زنده و مقوله زندگی
۲/۷۵	۵۵	۳	۳	۲	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۵. داشتن امنیت
۲/۷۵	۵۵	۳	۳	۲	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۱/۵. داشتن امنیت فکری و فرهنگی
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۱	۲	۳	۱	۲	۳	۲	۱	۳	۳	۳	۱	۲	۳	۳	۲	۱	۲	۲/۵. داشتن امنیت اجتماعی و سیاسی
۲	۴۰	۳	۳	۲	۰	۳	۲	۰	۳	۰	۲	۳	۳	۳	۲	۰	۳	۳	۳	۲	۰	۳/۵. داشتن امنیت اقتصادی
۲/۵۰	۵۰	۳	۳	۱	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۶. برخورداری از انعطاف
۱/۵۰	۳۰	۲	۱	۲	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۲	۲	۲	۱	۱	۲	۱	۲	۱	۱/۶. استفاده از تربیت (آموزش) مجازی
۱/۷۵	۳۵	۳	۲	۲	۰	۳	۲	۰	۲	۰	۲	۲	۳	۳	۲	۰	۲	۳	۲	۲	۰	۲/۶. استفاده از تربیت (آموزش) فناورانه
۱/۷۵	۳۵	۳	۱	۲	۱	۳	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۳	۳	۲	۱	۱	۳	۱	۲	۱	۳/۶. استفاده از تربیت (آموزش) حرفه‌ای یا شغلی
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۱	۲	۳	۱	۲	۳	۲	۱	۳	۳	۳	۱	۲	۳	۳	۳	۱	۲	۴/۶. استفاده از تربیت (آموزش) همگانی
۱/۷۵	۳۵	۳	۳	۱	۰	۳	۱	۰	۳	۰	۱	۳	۳	۳	۱	۰	۳	۳	۳	۱	۰	۵/۶. استفاده از تربیت (آموزش) مادام‌العمر
۱	۲۰	۲	۱	۱	۰	۲	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۲	۲	۱	۰	۱	۲	۱	۱	۰	۶/۶. استفاده از تربیت (آموزش) از راه دور
۲	۴۰	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۷. اتکا بر وحی
۲	۴۰	۳	۲	۲	۱	۳	۲	۱	۲	۱	۲	۲	۳	۳	۲	۱	۲	۳	۲	۲	۱	۱/۷. نیازمندی انسان به تکامل
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۲	۱	۳	۲	۱	۳	۱	۲	۳	۳	۳	۲	۱	۳	۳	۳	۲	۱	۲/۷. خدا گرایی برای رسیدن به تکامل
۲	۴۰	۳	۲	۲	۱	۳	۲	۱	۲	۱	۲	۲	۳	۳	۲	۱	۲	۳	۲	۲	۱	۳/۷. دین‌داری و دین پیروی برای تقرب به خدا



۲	۴۰	۳	۰	۳	۲	۳	۳	۲	۰	۲	۳	۰	۳	۳	۳	۲	۰	۳	۰	۳	۲	۴/۷	اتکا بر آموزه‌های قرآن و روایات معصومین در دین‌داری
۲	۴۰	۳	۱	۲	۲	۳	۲	۲	۱	۲	۲	۱	۳	۳	۲	۲	۱	۳	۱	۲	۲	۸	وجود نقش سازنده انسان در تربیت
۲/۵۰	۵۰	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۱	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۱	۱/۸	تکریم انسان با داشتن: آزادی و اختیار
۲	۴۰	۲	۳	۳	۰	۲	۳	۰	۳	۰	۳	۳	۲	۲	۳	۰	۳	۲	۳	۳	۰	۱/۱/۸	تکریم انسان با داشتن: انتخاب‌گری
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۳	۰	۳	۳	۰	۳	۰	۳	۳	۳	۳	۳	۰	۳	۳	۳	۳	۰	۲/۱/۸	تکریم انسان با داشتن: نقد و انتقاد پذیری
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۳	۰	۳	۳	۰	۳	۰	۳	۳	۳	۳	۳	۰	۳	۳	۳	۳	۰	۳/۱/۸	تکریم انسان با داشتن: تعقل و تفکر
۱/۷۵	۳۵	۳	۲	۲	۰	۳	۲	۰	۲	۰	۲	۲	۳	۳	۲	۰	۲	۳	۲	۲	۰	۴/۱/۸	تکریم انسان با داشتن: عاطفه (محبت)
۲/۵۰	۵۰	۳	۱	۳	۳	۳	۳	۳	۱	۳	۳	۱	۳	۳	۳	۱	۳	۱	۳	۳	۳	۲/۸	تعلیم انسان با استفاده از: تجربه و آزمایش
۳	۶۰	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۱/۲/۸	تعلیم انسان با استفاده از: علم و نگرش باز و پویا
۲/۷۵	۵۵	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۲	۳	۳	۳	۲/۲/۸	تعلیم انسان با استفاده از: معلم آموزش دیده
۲/۵۰	۵۰	۳	۳	۲	۲	۳	۲	۲	۳	۲	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۳	۳	۳	۲	۲	۳/۸	سلامت انسان: با تأکید بر پاکی و پاکیزگی
۲/۲۵	۴۵	۳	۳	۲	۱	۳	۲	۱	۳	۱	۲	۳	۳	۳	۲	۱	۳	۳	۳	۲	۱	۴/۸	توجه به عاقبت انسان: آخرت‌گرایی
۰/۷۵	۱۵	۳	-۱	۱	۰	۳	۱	۰	-۱	۰	۱	-۱	۳	۳	۱	۰	-۱	۳	-۱	۱	۰	۹	سیستمی بودن
۱/۵۰	۳۰	۳	۱	۱	۱	۳	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۳	۳	۱	۱	۱	۳	۱	۱	۱	۱/۹	بررسی عملکرد
۱/۷۵	۳۵	۳	۲	۲	۰	۳	۲	۰	۲	۰	۲	۲	۳	۳	۲	۰	۲	۳	۲	۲	۰	۲/۹	مشاهده ضعف‌ها و قوت‌ها
۲/۷۵	۵۵	۳	۲	۳	۳	۳	۳	۳	۲	۳	۳	۲	۳	۳	۳	۲	۳	۲	۳	۳	۳	۳/۹	تقویت نقاط مثبت
۳	۶۰	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۳	۴/۹	اصلاح نقاط ضعف
۱/۷۵	۳۵	۳	۱	۳	۰	۳	۳	۰	۱	۰	۳	۱	۳	۳	۳	۰	۱	۳	۱	۳	۰	۵/۹	تغییر دادن موارد غیر قابل اصلاح

در فرمول‌های آماری آزمون کندال W مقادیر جدول شماره (۱) مورد بررسی قرار گرفت و تحلیل آماری با استفاده از نرم افزار SPSS به این صورت گزارش شد: شماره صاحب نظر j ، تعداد کل صاحب نظران M ، تعداد آزمودنی‌ها N و مجموع همه رتبه‌ها را برای آزمودنی i ام با R_i نشان داده شد. $N = 54$ ، $M = 20$.

$$\bar{R} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (R_i) = \text{فرمول} \quad R_i = \sum_{j=1}^m (r_{ij}) = 2240$$

محاسبه کرده و آن را S می‌نامند. $\frac{1}{54} \times 2240 = \frac{41}{481} \cong 41$ برای رسیدن به مجموع مربعات اختلاف رتبه‌ها نسبت به میانگین را

$$S = \sum_{i=1}^n (R_i - \bar{R})^2 = 5099$$

آماره آزمون کندال W به صورت فرمول محاسبه گردید:

$$W = \frac{12S}{m^2 (n^3 - n)} = \frac{12 \times 5099}{20^2 (54^3 - 54)} = 61188 \div [400 \times (167464 - 54)] = 61188 \div 6296400 = 0$$

همان‌گونه که ذکر شد، این آزمون برای اندازه‌گیری میزان همخوانی رتبه‌ها در ارزیابی توافق صاحب نظران به کار برده می‌شود. اگر صاحب نظران مؤلفه‌ها را یکسان ارزیابی کرده باشند، W برابر ۱ و در صورتی که نظر آنها یکسان نباشد W صفر خواهد بود. بنابراین در اینجا W برابر صفر و به معنی ناهمسانی نظر صاحب نظران در مورد هر مؤلفه است.

تحلیل جدول شماره (۱) نشان می‌دهد که؛ بیشتر نمونه‌ها به سمت اعداد مثبت گرایش داشته است که نشان‌دهنده میزان توافق با مؤلفه‌های مربوطه می‌باشد؛ به استثنای موارد معدودی که صفر و ۱- بوده مابقی همه مثبت بوده‌اند. مؤلفه‌هایی که بیشترین میزان اهمیت را دارا بوده‌اند، به ترتیب مؤلفه‌های «آینده‌نگری» و زیرمؤلفه‌های «تعلیم انسان با استفاده علم و نگرش پویا» و «اصلاح نقاط ضعف» با میانگین‌های ۳ هست. همچنین مؤلفه‌هایی که اهمیت کمتری را نشان می‌دهند مؤلفه‌های «هماهنگی با قوانین طبیعی» با میانگین ۱ و «استفاده از تربیت (آموزش) از راه دور» با میانگین ۱ و مؤلفه «سیستمی بودن» با میانگین ۰/۷۵ را نشان می‌دهند. اما در مجموع می‌توان این نکته مهم را از جدول دریافت کرد که میانگین همه مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های پیشنهادی مثبت و بالاتر از ۰/۷۵ است. در جدول شماره (۲) تعداد ۹ مؤلفه شامل مؤلفه‌های: (آینده‌نگری، استفاده از تکنولوژی پیشرفته، تبادل اطلاعات و ارتباطات، هماهنگی با طبیعت، امنیت، انعطاف، تکیه بر وحی، نقش سازنده انسان در تربیت و سیستمی بودن) نشان داده شده است. همان‌طور که در ستون دوم مشاهده می‌شود آینده‌نگری با داشتن میانگین ۳ دارای بالاترین میانگین بوده است. مقیاس هفت درجه‌ای بر اساس پرسشنامه تشکیل شد که شامل درجات کاملاً مخالفم با امتیاز ۳-، مخالفم ۲-، کمی مخالفم ۱-، بدون نظر صفر، کمی موافقم ۱+، موافقم ۲+ و کاملاً موافقم ۳+ در نظر گرفته شد. پس از محاسبه میانگین پاسخ‌ها، میانگین از صفر تا ۳- موجب

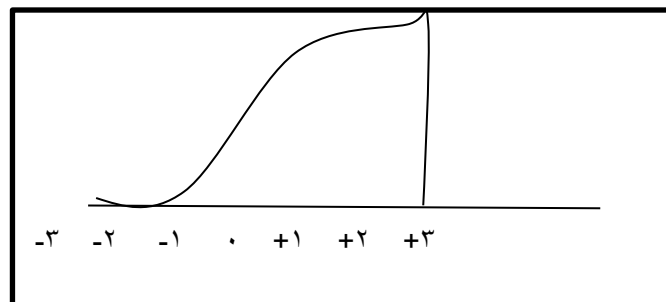
حذف و از ۲۵ تا ۳ موجب قبول مؤلفه شد. به بیان روشن‌تر، آزمودنی‌ها اگر بیشتر گویه‌های سمت راست جدول را علامت‌گذاری کرده باشند، نشان‌دهنده موافقت آنها با وجود چنین مؤلفه‌هایی در سیستم فرضی و پویای تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد. میانگینی که در جدول‌ها نشان داده شده این‌گونه است که اعداد منفی و صفر موجب حذف مؤلفه‌ها از سیستم می‌گردد. در اینجا میانگین ۲۵. به پایین به‌عنوان ضعف تأثیر مؤلفه در سیستم پویایی تعلیم و تربیت و ۲۵. به بالا نیز به‌عنوان قوت تأثیر مؤلفه در آن قرار داد شده است. جدول (۲)، آمار توصیفی به‌صورت مقایسه‌ای میانگین، میانه، نما، انحراف استاندارد، واریانس و جمع داده‌های حاصل از پاسخ‌های پرسش‌نامه را در مورد ۹ مؤلفه اصلی به‌عنوان آیتم‌های سیستم تعلیم و تربیت پویا نشان می‌دهد. نکته مهم این است که میانگین زیر ۲۵. در جدول وجود ندارد و دامنه پراکندگی از صفر تا ۲/۹۷ در مؤلفه‌ها وجود دارد.

جدول شماره ۳: آمار توصیفی مؤلفه‌ها

امنیت	هماهنگی با طبیعت	اطلاعات و ارتباطات	تکنولوژی پیشرفته	آینده نگری	مؤلفه‌ها / پارامترهای آمار توصیفی
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	پاسخ داده
۰	۰	۰	۰	۰	بی پاسخ
۲.۷۵	۱	۲.۲۵	۲.۲۵	۳	میانگین
۳	۱	۲	۲.۵۰	۳	میانه
۳	۱	۲	۳	۳	نما (مد)
۰.۵۰۰	۰.۸۱۶	۰.۵۰	۰.۹۵۷	۰.	انحراف استاندارد
۰.۲۵۰	۰.۶۶۷	۰.۲۵۰	۰.۹۱۷	۰	واریانس
۵۵	۲۰	۴۵	۴۵	۶۰	جمع
سیستمی بودن	نقش سازنده انسان در تربیت	اتکا بر وحی	انعطاف‌پذیری	مؤلفه‌ها / پارامترهای آمار توصیفی	
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	پاسخ داده	
۰	۰	۰	۰	بی پاسخ	
۰.۷۵	۲	۲.۲۵	۲.۵۰	۲.۵۰	میانگین
۰.۵۰	۲	۲	۳	۳	میانه
-۱	۲	۲	۳	۳	نما (مد)
۱.۷۰	۰.۸۱۶	۰.۵۰۰	۱	۱	انحراف استاندارد
۲.۹۱	۰.۶۶۷	۰.۲۵۰	۱	۱	واریانس
۱۵	۴۰	۴۵	۵۰	۵۰	جمع

در تحلیل جدول شماره (۲) عنصر ثابت تعداد نمونه‌ها پاسخ داده شده که در ردیف اول جدول با عدد ۲۰ نشان داده شده است. در ردیف دوم جدول گویه‌های بی‌پاسخ آمده است که خوشبختانه عدد صفر به این معناست که هیچ‌کدام از گویه‌ها بی‌پاسخ نمانده است. ردیف سوم جدول، میانگین مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد که از تقسیم مجموع پاسخ‌ها در یک مؤلفه بر تعداد نمونه‌ها حاصل شده است. میانگین‌های ارائه‌شده از ۰/۷۵ تا ۳ در نوسان بوده است و در تحلیل آن باید گفت که گرایش پاسخ‌ها به اعداد مثبت نشان‌دهنده میزان موافقت نمونه‌ها با مؤلفه‌های پیشنهادی است. اما باید به تفاوت میزان اهمیت مؤلفه‌ها نیز توجه داشت که در این‌باره کمترین میانگین را مؤلفه «سیستمی بودن» و بیشترین میانگین را مؤلفه «آینده‌نگری» داشته است. ردیف چهارم جدول میانه را نشان می‌دهد. میانه بیانگر این است که نقطه وسط توزیع فراوانی‌ها چه عددی است. از تحلیل میانه نیز دریافته می‌شود که میانه در جدول از ۰/۵۰ تا ۳ در نوسان است و این نشان‌دهنده نوعی امیدواری در میزان توافق نمونه‌ها با مؤلفه‌های تعلیم و تربیت پویای اسلامی است که مفروض بوده است. ردیف ۵ جدول نما (مد) را نشان می‌دهد و نما (مد) در اصل بیانگر آن است که در یک نگاه اولیه بیشترین مقدار فراوانی در کدام دسته از اعداد قرار دارد. در تحلیل آن در رابطه با مؤلفه‌های پیشنهادی مد از ۱- تا ۳ در نوسان است و در اینجا جالب است که از ۹ گروه مؤلفه، چهار مورد آن دارای مد برابر با ۳، سه مورد مد برابر با ۲ و یک مورد مد برابر با ۱ و یک مورد برابر با ۱- می‌باشد که این داده‌ها نیز حاکی از آن است که بیشترین پاسخ‌ها در دامنه ۲+ تا ۳+ قرار گرفته‌اند.

با توجه به داده‌های حاصل از میانه، و نما می‌توان نیمرخ را برای آن رسم کرد. شکل (۱) که نیمرخ از داده‌ها را نشان می‌دهد بیانگر این است که فراوانی پاسخ‌ها چگونه به سمت مثبت‌ها تمایل داشته است. تحلیل نیمرخ به این صورت است که اگر ما یک نمودار زنگوله‌ای را در نظر بگیریم، در حالت طبیعی توزیع فراوانی‌ها باید به‌طور متقارن از محور وسط که روی عدد صفر است به دو سوی چپ و راست به یک اندازه گسترده شده باشد، حال آنکه نیمرخ حاصل از داده‌های جدول فراوانی تراکمی را نشان می‌دهد که بیشتر به سمت راست و یا اعداد مثبت گرایش داشته است.



شکل ۱: نیمرخ داده‌ها

در ردیف ششم جدول شماره (۲) انحراف استاندارد را نشان داده که از صفر تا $1/70+$ بوده است. در ردیف هفتم واریانس نشان‌دهنده میزان پراکندگی پاسخ‌هاست. واریانس بیشتر مؤلفه‌ها زیر عدد ۱ به جز مؤلفه آخر «سیستمی بودن» که عدد $2/91$ را نشان می‌دهد. در مؤلفه «سیستمی بودن» باید دید که چه اتفاقی افتاده است و چه چیز باعث این پراکندگی پاسخ‌ها شده است. در تحلیل آن متوجه می‌شویم که مؤلفه «سیستمی بودن» که شامل چهار زیرمؤلفه بوده؛ به صورت جدول شماره (۳) میزان موافقت نمونه‌ها در آن اعلام شده است:

در تحلیل مؤلفه نهم از جدول شماره (۱) متوجه می‌شویم که «مؤلفه سیستمی بودن» از سوی برخی از نمونه‌ها با یک نمره منفی نشان داده شده است، به این معنا که با آن کمی مخالف بوده‌اند و برخی از نمونه‌ها در این باره بی‌نظر بوده‌اند. دو زیرمؤلفه «تقویت نقاط قوت» و «اصلاح نقاط ضعف» هر کدام به ترتیب با میانگین 2.75 و 3 مورد تأیید نمونه‌ها واقع شده است. مؤلفه «مشاهده ضعف‌ها و قوت‌ها» و «تغییر دادن موارد غیر قابل اصلاح» با میانگین 1.75 از سوی بعضی نمونه‌ها مورد توافق واقع شده است. اما به‌طور کلی در این مؤلفه میانگین میانگین زیرمؤلفه‌ها، 1.95 می‌باشد که پذیرفتنی است.

همچنین تحلیل داده‌های جدول فراوانی مقایسه‌ای ۹ مؤلفه مشخص شده در جدول نشان می‌دهد که همگی مؤلفه‌ها مورد پذیرش بوده‌اند؛ اعداد مثبت جدول خود گواه این مدعاست. جدول فراوانی یک به یک مؤلفه‌ها که حاوی تعداد، درصد و درصد تجمعی مؤلفه‌هاست، از نرم افزار Spss استخراج شد؛ در اینجا به علت رعایت اختصار فقط دو مؤلفه را که کمترین و بیشترین میانگین را داشته‌اند در جداول (۳) و (۴) آمده است.

جدول شماره ۴: آینده نگری^۱

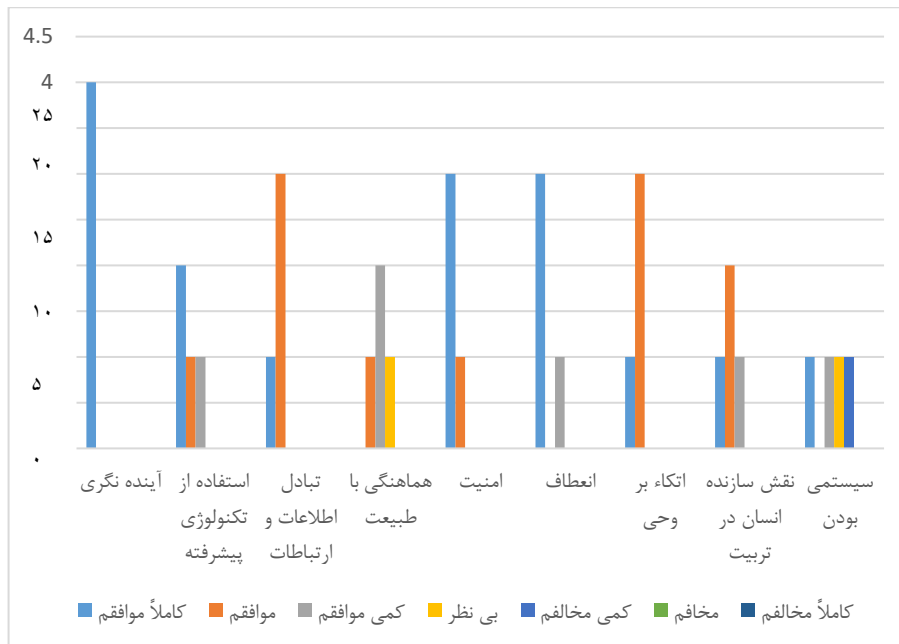
درصد تجمعی	درصد صحیح	درصد	تکرار	آینده نگری
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۲۰	۳ صحیح

با مشاهده داده‌های جدول شماره (۳) مؤلفه آینده‌نگری، می‌توان اطلاعاتی را به دست آورد و مورد تحلیل قرار داد. در ستون اول جدول از سمت چپ مؤلفه آینده‌نگری، گزینه ۳ پرسش‌نامه یعنی کاملاً موافقم را به خود اختصاص داده است؛ این به معناست که پاسخگویان به پرسش‌نامه فقط گزینه هفتم یعنی کاملاً موافقم را انتخاب نموده‌اند. در ستون دوم از سمت چپ همین جدول تکرار این گزینه عدد ۲۰ نشانگر این است که تمامی ۲۰ نفر گزینه کاملاً موافقم را برای مؤلفه آینده‌نگری برگزیده‌اند. در ستون‌های سوم و چهارم به صورت درصدی بیان شده است و عدد 100 درصد را به خود اختصاص داده است. در ستون پنجم درصد تجمعی هست که معمولاً

جدول شماره ۴: سیستمی بودن^۱

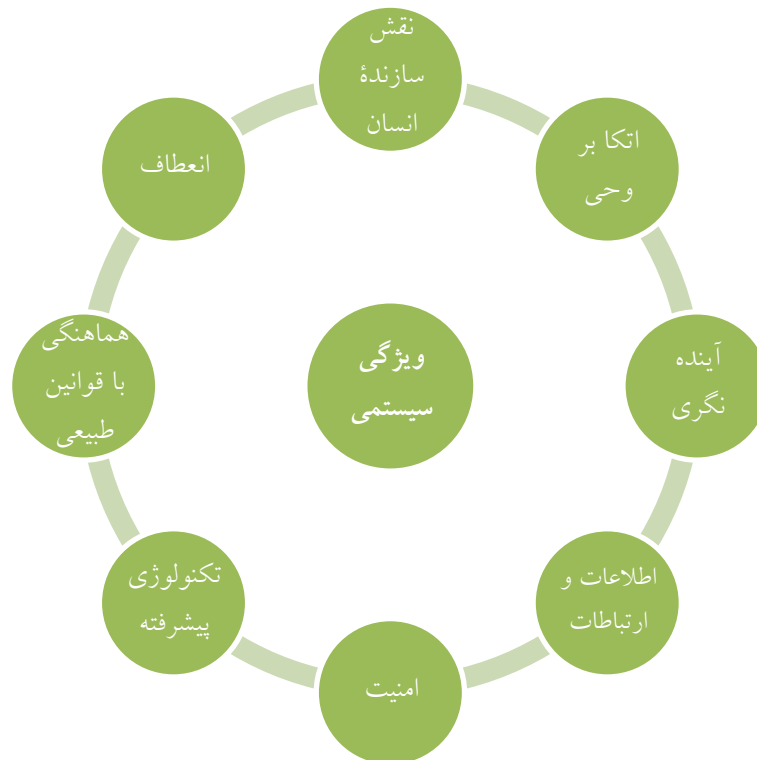
سیستمی بودن	تکرار	درصد	درصد صحیح	درصد تجمعی
-۱	۵	۰.۲۵	۰.۲۵	۲۵
۰	۵	۰.۲۵	۰.۲۵	۵۰
صحیح ۱	۵	۰.۲۵	۰.۲۵	۷۵
۳	۵	۰.۲۵	۰.۲۵	۱۰۰
جمع	۲۰	۱۰۰	۱۰۰	

همچنین با مشاهده جدول شماره (۴) مؤلفه سیستمی بودن، اطلاعاتی که وارد نرم افزار شده، داده‌های آماری درون جدول را نشان می‌دهد. در ستون اول از سمت چپ به ترتیب گزینه پاسخ نمونه‌ها را به مؤلفه سیستمی بودن نشان می‌دهد. نمره -۱، ۰، ۱ و ۳ در این ستون نمایش داده شده که در ستون دوم تکرار این پاسخ‌هاست که عدد ۵ می‌باشد؛ به این معنا که ۵ نفر از نمونه‌ها نمره مورد نظر را انتخاب نموده‌اند. در ستون سوم به صورت درصدی هر کدام ۲۵٪ در نمره مورد نظر مشارکت داشته‌اند. و در ستون چهارم درصد صحیح به این معنی که چند درصد مشارکت‌کنندگان امتیاز یا نمره مورد نظر را به مؤلفه معین شده داده‌اند که در اینجا نقش مشارکت هر کدام ۲۵٪ است. در ستون پنجم درصد تجمعی، درصد امتیاز قبلی را با بعدی جمع کرده و به نمایش می‌گذارد. در مجموع می‌توان چنین استنباط نمود که به دلیل عدم امتیاز ۲- و ۳- و وجود امتیازهای بالاتر، درصد، نشانگر پذیرش مؤلفه مورد نظر است.



نمودار ۱: پذیرش مؤلفه‌های تربیت پویا در یک نگاه

در نمودار (۱) میزان پذیرش مؤلفه‌ها توسط مشارکت‌کنندگان نشان داده شده است. در این نمودار مشاهده می‌شود که بالاترین میزان پذیرش مربوط به مؤلفه آینده‌نگری، امنیت، انعطاف بوده و در بقیه مؤلفه‌ها میزان موافقت در گروه‌های کاملاً موافقم، موافقم، کمی موافقم، بی‌نظر توزیع شده است و به‌ندرت در گروه‌های کمی مخالفم، مخالفم و کاملاً مخالفم بوده است. در مؤلفه سیستمی بودن در چهار گروه کاملاً موافقم، کمی موافقم، بی‌نظر و کمی مخالفم به‌صورت پذیرش ۲۵٪ چنین تحلیل و نتیجه‌گیری می‌شود که مؤلفه‌های مورد نظر پذیرفته شده‌اند.



شکل ۲: مدل سیستمی پویای تعلیم و تربیت

در شکل (۲) نمای مؤلفه‌های استفاده شده در الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت اسلامی به صورت کلی نمایش داده شده است. از میان این مؤلفه‌های پویا، مؤلفه مهمی که بر سیستمی بودن این مجموعه دلالت دارد، مؤلفه «سیستمی بودن» است که مراحل آن را می‌توان شامل بررسی عملکرد، دیدن ضعف‌ها و قوت‌ها، تقویت نقاط قوت، اصلاح نقاط ضعف و تغییر موارد غیر قابل اصلاح دانست.

بحث و نتیجه‌گیری

تبیین و مقایسه یافته‌های این تحقیق با تحقیق‌های مشابه و یافتن تشابه و تمایز آن بیشتر می‌تواند طراحی الگوی سیستمی تربیت پویا و نیاز به آن را در آموزش و پرورش کشور مستدل نماید. الگوی سیستمی پویای تعلیم و تربیت که متناسب با آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران طراحی گردید [الگوی حاضر] با الگوها و سیستم‌های تعلیم و تربیت دیگر تشابهاتی دارد: برای نمونه یافته‌های صبری (۲۰۰۹) که بر حرکت جهان به سوی اطلاعات پویا از طریق در نظر گرفتن ملاحظات مختلف در تعلیم و تربیت نظیر: سن، جنس، فرهنگ و طول مدت تأکید نموده است با یافته‌های تحقیق حاضر دارای اشتراک است؛ زیرا که در الگوی ارائه شده در تحقیق حاضر

مؤلفه برخورداری از انعطاف شامل زیرمؤلفه‌هایی می‌باشد که در آنها ملاحظات سنی، جنسی فرهنگی و طول مدت آموزش از طریق آموزش‌های مجازی، از راه دور، همگانی و مادام‌العمر در نظر گرفته شده است. همچنین با یافته‌های، نیکلاس و پترس (۲۰۱۳) و سویلو و یلکن (۲۰۱۴) که به ترتیب بر تئوری سیستم‌های پویا و آموزش‌های مادام‌العمر تأکید داشته‌اند، همسوست. همچنین مؤلفه تربیت یا آموزش حرفه‌ای در این تحقیق با یافته‌های ولاسوا (۲۰۱۴) در مورد آموزش حرفه‌ای، و مؤلفه آینده‌نگری در تحقیق حاضر با تربیت آینده‌نگر، آبوسون و پانیزون (۲۰۱۶) همسوست. تربیت انتقادپذیر صالحی (۱۳۹۴) با مؤلفه سیستمی بودن، زیرمؤلفه اصلاح نقاط ضعف در این تحقیق همخوان است. رویکرد کل‌گرایی در الگوی مطرح‌شده با دیدگاه کل‌گرای یخچالی (۱۳۹۵) تشابه دارد. پژوهش حاضر با یافته‌های ناگلو (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. نتیجه‌ای که از تحقیق ناگلو (۲۰۲۰) حاصل می‌شود این است که رویکرد پویایی سیستمی که در جریان تصمیم‌سازی مؤثر است، در مهارت‌های حل مسئله نقش مهمی ایفا می‌کند. در تحقیق حاضر به‌طور مشابه وجود مؤلفه‌های پویا در سیستم، موجب حل مسائل مختلف آموزشی و تربیتی از جهت پویایی در سیستم خواهد شد.

ذکر وجه تمایز یافته‌های این تحقیق با تحقیقات مشابه، شناخت بهتری از یافته‌ها را سبب می‌شود. در این راستا تکیه بر رویکرد کل‌گرا ضرورتی بود که از الگوی سیستمی تعلیم و تربیت انتظار می‌رفت؛ زیرا که در برخی تحقیقات ذکر شده فقط بر یک یا تعداد محدودی از جوانب مورد نیاز یا دیدگاه معین یا دوره تحصیلی مشخصی برای یک سیستم پویا اشاره شده بود. سیستم پویای تربیت، ابعاد جامع و وسیعی را می‌طلبد تا بتواند بیشتر جوانب تعلیم و تربیتی را پوشش دهد. از این رو آوردن ۵۴ زیرمؤلفه مهم و تأثیرگذار در الگوی ارائه‌شده که پس از کدگذاری و دسته‌بندی مؤلفه اساسی را شامل گردید، این مشکل تک‌بعدی بودن و یا ابعاد محدود داشتن را مرتفع نمود. به‌طور اختصار می‌توان گفت که در تعلیم و تربیت پویا فقط انسان نیست که حضور دارد، بلکه افزون بر نقش تأثیرگذار انسان؛ خدا، محیط زیست، جانوران، گیاهان، انسان‌های دیگر، ابزار، تجهیزات، مکان، امکانات، طرح، برنامه، امنیت، اقتصاد، سیاست، اجتماع، اطلاعات، ارتباطات، پاکي، سلامت، عقل، تفکر، عاطفه و موارد دیگر نیز باید حضور داشته باشند تا یک سیستم جامع و کامل تهیه شود. افزون بر مؤلفه‌هایی که در سیستم بسان هدف، اصول و محتوا ایفای نقش می‌کنند، مؤلفه سیستمی بودن نیز عملکرد سیستم را نظارت، کنترل، هدایت و اصلاح می‌کند که ارائه چرخه‌ای از عملکرد سیستمی در درون الگوی پویای تعلیم و تربیت از مزیت‌های مترتب بر یافته‌های این پژوهش می‌باشد. نتیجه‌ای که به‌طور کلی حاصل می‌شود این است که اگر نظام یا سیستم تعلیم و تربیت اسلامی واجد ۹ مؤلفه ذکرشده و زیرمؤلفه‌های آن گردد که

«سیستمی بودن» یکی از این مؤلفه‌هاست، می‌توان با کنار هم قرار دادن این مؤلفه‌ها (متغیرها) و افزایش کیفی آنها میزان پویایی تعلیم و تربیت اسلامی را افزایش داد. محدودیت‌هایی که در طراحی و اجرای این پژوهش وجود داشت، کمبود منابع داخلی و این اعتقاد که برخی معتقدند: تعلیم و تربیت یک بحث خیلی کلی است و نمی‌توان درباره آن تحقیق کلی صورت داد، ولی محققان این پژوهش با استناد به سخن ساختارگرایان که می‌گویند کل، چیز دیگر و متفاوت از اجزای خویش است و اینکه کلمه فلسفه در ابتدای «فلسفه تعلیم و تربیت» حکایت از کلیت تعلیم و تربیت دارد؛ بنابراین تحقیق در این کلیت جایز است و با نقد این رویه که با انجام تحقیقات جزئی در تعلیم و تربیت نمی‌توان کلیت آن را پوشش داد، اقدام به این پژوهش شده است. به‌طور کلی نتیجه این پژوهش ترسیم الگویی از سیستم پویای تعلیم و تربیت اسلامی مطابق با شکل (۲) بود. پیشنهاد محققان این پژوهش به مسئولان و دست‌اندرکاران استفاده از این الگو در تعلیم و تربیت کشور، به دلیل وجود انسجام درونی و جامعیت آن است که از ابعاد بیشتری نسبت به الگوهای دیگر برخوردار است و مؤلفه‌های بیشتر و کامل‌تری را در سیستم خود جای داده است.

با تحلیل یافته‌های حاصل از آمار توصیفی و خوانش داده‌های جدول‌های فراوانی و نمودارها، چنین استنباط می‌شود که مؤلفه‌های پویای فلسفه تعلیم و تربیت که به صورت پیش فرض بر گروه متخصصان تعلیم و تربیت کشور ارائه گردید؛ برخی از آنها کاملاً پذیرفته شد و برخی دیگر تحت شرایطی خاص مورد پذیرش قرار گرفته است. مؤلفه اول «آینده‌نگری» که نگرش پویای انسان در تعلیم و تربیت را به سوی افق‌های آینده در برنامه‌ریزی، طراحی و اجرا و ارزیابی نشان می‌دهد، با (میانگین ۳)، مؤلفه دوم «استفاده از ابزار و تکنولوژی پیشرفته و به روز» با (میانگین ۲/۲۵)، مؤلفه سوم «استفاده از تبادل اطلاعات و ارتباطات» با (میانگین ۲/۲۵)، مؤلفه پنجم «داشتن امنیت» با (میانگین ۲/۷۵)، مؤلفه ششم، «برخورداری از انعطاف» با (میانگین ۲/۵)، مؤلفه هفتم «اتکا بر وحی» با (میانگین ۲)، مؤلفه هشتم، «وجود نقش سازنده انسان در تربیت» (با میانگین ۲)، مؤلفه نهم؛ سیستمی بودن (میانگین ۰/۷۵) نتایج بررسی هشت مؤلفه قبلی حاکی از پذیرش آنها و این مؤلفه اخیر نیز نشان می‌دهد که اگر میانگین میانگین‌های این مؤلفه را محاسبه نماییم، عدد ۱.۹۵ را نشان می‌دهد که حاکی از اهمیت و تأثیر مؤلفه سیستمی در تعلیم و تربیت پویای اسلامی است.

فهرست منابع

- Abbasi, z., Maleki, H. Behehti, S (2019). Designing a model of moral education in higher education based on the basis moral teachings of the Holy Quran and perspective of almizan Interpretation based on the grounded theory, *Quarterly journal of new thoughts on education*, 2 (52), 99-122. (Text in Persian)
- Aubusson, P. & Panizzon, D. (2016). Science Education Futures Research: It's About the present your move, *Res Sci Educ*, 46: 163-164.



- Bayley, S. (2021). *Education for a Changing World: A Mixed-Methods Study of Cognitive Flexibility in Rwandan Primary Schools* (Doctoral dissertation, University of Cambridge).
- Becher, A. (2021). When context meets knowledge in university professional education: organizational factors influencing coherence in teaching and social work. *Higher Education*, 1-19.
- Cheney, A. W. & Terry, K. p. (2018). Immersive learning environments as complex dynamic systems, *international journal of teaching and learning in higher education*, 30 (2), 277-289.
- Darbandi Darian, H. Ghasemi, A, Shojaei Joshaghani M. (1397). Causes of the inefficiency of traditional theological systems in answering the problem of evil from the perspective of David Griffin, *Journal of the Philosophy of Religion research*, (31), 65-86. (Text in Persian)
- Eftekhari, A., Mahjoor, H (2016). The model of political education from the perspective of Shahid Motahari, *Journal of the islamic revolution Approach*, 10 (36), 77-98. (Text in Persian)
- Fakhr Rouhani, Z. (1397). Research on the causes of inefficiency of religious education in schools, *Journal of Educational and Social Studies, Quran and Etrat*, 1, (2). 29-50. (Text in Persian)
- Farmahini, f. M, (2016). Virtual Communication citizenship education model: A model for political and social education, *Scientific Journal on islamic education*, 24 (31). 67-90. (Text in Persian)
- Fatahillah, M., & Afadh, M. (2021). The Dynamic Education and the Problems Rodamap Education in Indonesia. *Bulletin of Pedagogical Research*, 1(2), 290-295.
- Franklin, B. (2008). Genius or Dynamic Learner? Ben Franklin's path to greatness, *The Social Studies* 99:3 (2008) 99-104
<http://view.fdu.edu/files/franklingenius.pdf>
- Haji Heidari, N. Seyed Javadin, S. (1390). Development and change of business model using systems dynamics approach, *Iranian Journal of Management Sciences*, (21), 1_18. (Text in Persian)
- Kalantari, R. Gholami, J. (1390). Investigating the causes of inefficiency in education in teaching English and comparing public schools and private schools, *Journal of Language and Translation Studies*, 6, 51-81. (Text in Persian)
- Mahdian Rad, A. Ahmad, A, Seyed Mehdi, F, S. (1398). Presenting a dynamic model of knowledge sharing in the Tax Affairs Organization, *Journal of Tax Research*, 92, 125-164. (Text in Persian)
- Morreale, S. P., Thorpe, J., & Westwick, J. N. (2021). Online teaching: challenge or opportunity for communication education scholars?. *Communication Education*, 70(1), 117-119.
- Moore, M. (1989)Editorial: Three Types of intraction, *The american Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7
- Moor, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teachin, *Journal of Higher Education* 44 (9), 661-679.
- Moor, M. G. (1980). Independent Study, *In redefining the discipline of Adult Education*, ed. R. Boyd, J. Apps, and associates, 16-31. Sanfrancisco: Jossey-Bass



- Nicolescu, B. N. & Petruscu, T. C. (2013). Dynamical systems theory – a powerful tool in the educational science, *Procedia – Social and Behavioral* 76 (2013) 581-587
- Nuhoglu, H (2020). The Effect of and induction method Used in Modeling Current Environmental Issues with System Dynamic Approach in Science Educatio, *Participatory Educational research (PER)*, 7 (1), 111-126.
- Rohrer, J. M., Tierney, W., Uhlmann, E. L., DeBruine, L. M., Heyman, T., Jones, B., ... & Yarkoni, T. (2021). Putting the self in self-correction. *Perspectives on Psychological Science*. 1-15.
- Roberts, N., D. F. Andersen, R. M. Deal, M. S. Garet, and W.a. Shaffer. (1983). Introduction to Computer Simulation: *The System Dynamic Approach*. Reading, MA: Adisson- Wesley
- Schwab, M., Strobel, H., Tompkin, J., Fredericks, C., Huff, C., Higgins, D., ... & Pfister, H. (2016). booc. io: An education system with hierarchical concept maps and dynamic non-linear learning plans. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 23(1), 571-580.
- Saba, F. & Rick L. Shearer (1994). Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education, *The American Journal of Distance Educatio*, 8 (1), 36-59
- Saba, F (1988). Integrated telecommunication system and instractional transaction, *The American Journal of distance Education* 2(3), 17-24.
- Sarmad, Z., Bazargan, & A., Hejazi, E (2010). *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran. Agah Publications.
- Salehi, A (2015). Philosophy of experimentation and suffering in the Qur'an and narrations and its constructive role in human education, *journals of educational Doctrines in Qur'an and Hadith*, 2, 112-97. (Text in Persian)
- Shukla, A., Katt, B., Nweke, L. O., Yeng, P. K., & Weldehawaryat, G. K. (2021). System Security Assurance: A Systematic Literature Review. *arXiv preprint arXiv:2110.01904*. 1-35.
- Soylu, B. A. & Yelken, T. Y. (2014). A new and Dynamic Phenomenon for higher education: Life-wide lerning, *Procedia and Social Behavioral Sciences* 116(2014)2702-2706.
- Sabry, K., Barker. J. (2009). Dynamic interactive learning systems. *Information Tecnology Papers, School of information Tecnology. Al-Ain University, UAE* 1-18.
- Sterman, J. D., (2000). *Business Dynamics: System Thinking and Modeling for a Complex World*. Boston, MA: Irwin MacGraw- Hill.
- Tuckman, B. W. (1988). *Conducting educational research*, (2nd edn). New york: Harcourt Brace jovanovich, inc.
- Utkin, D. V., Bagamyants, N. L., & Safyanov, V. I. (2021, June). Foresight Strategic Forecasting Technology in Higher Education. In *1st International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2021)* (pp. 279-285). Atlantis Press.
- Van, V. & steenbeek, H. & Van D. m. & van, G. p. (2017). Ask, don't tell; A complex dynamic systems approach to improving science education by focusing on the co- construction of scientific understanding, *Teaching and teacher education* 63 (2017) 243-253.

- Vlasova, V. K., Kirilova, G. I., & Sabirova, E. G. (2014). Functioning of Information Educational Environment: Meta Dynamic Approach, *Review of European Studies* 7 (5), 25-30.
- Yakhchali, M, Mohammadi, M. (2016). Application of structural-interpretive model in systematic study of the role of environment in educatio, *Scientific Journal on Islamic Education*, 22 (30), 20-1.
- Zhou, J. (2016). A dynamic Systems approach to internationalization of higher education, *Journal of international education and leadership*. 6(1), 1-14.



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

اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی

دانش آموزان دختر

سلطان زارعی*^۱، خدیجه فولادوند^۲، زهرا زبردی شعبانی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۱	هدف این پژوهش بررسی اثربخشی درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی بود. این پژوهش به روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع یازدهم دبیرستان شهرری در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد ۳۴ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۷ نفر) و کنترل (۱۷ نفر) قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی (فالمن و همکاران، ۲۰۱۳) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴) استفاده شد که در دو مرحله (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) توسط دانش‌آموزان تکمیل شدند. در این پژوهش، مداخله (درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر) طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین میانگین نمره پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. لذا، بر اساس نتایج پژوهش درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر بر کاهش سطح بی‌حوصلگی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
اهمال کاری بی‌حوصلگی، درمان شناختی- رفتاری مثبت نگر.	تحصیلی،



۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد تهران جنوب، تهران،

ایران.



مقدمه

نوجوانی به‌عنوان یک دوره بسیار مهم تحولی بین کودکی و بزرگ‌سالی قرار دارد (پاورز و کیسی^۱، ۲۰۱۵) که با بلوغ جسمی، تغییرات روانی و اجتماعی همراه است (ضیایپور و همکاران، ۲۰۲۰). از جمله سازه‌هایی که می‌تواند با موفقیت یا شکست تحصیلی نوجوانان دانش‌آموز مرتبط باشد و در سال‌های اخیر در حیطه بالینی مورد توجه قرار گرفته، بی‌حوصلگی^۲ است (وات و هرگیس^۳، ۲۰۱۸؛ پکرون^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). بی‌حوصلگی احساس رایجی است که همه افراد در طول عمر خود به طور طبیعی آن را تجربه می‌کنند. این احساس در واقع به معنای لذت نبردن از وضعیت موجود و بی‌علاقگی نسبت به انجام فعالیت‌هاست (ژو و لئونگ^۵، ۲۰۱۹). هولت و فرارو^۶ (۲۰۲۰) بی‌حوصلگی را به‌عنوان حالتی از نارضایتی و برانگیختگی سطح پایین نسبت به موقعیتی مشخص تعریف کرده‌اند. کاهش کارکرد اجتماعی و تحصیلی، افزایش افسردگی و اضطراب، درماندگی و مصرف مواد مخدر از جمله پیامدهای منفی پدیده بی‌حوصلگی هستند (نابیلا، کریستیا و دانیسورو^۷، ۲۰۱۸).

بی‌حوصلگی همچنین اثرات مخربی بر عملکرد شناختی دارد، زیرا باعث کاهش انگیزه و پردازش سطحی اطلاعات می‌شود (زاکولتی، آلتو و میسون^۸، ۲۰۲۰). این پدیده که عمدتاً با فقدان توجه و تمرکز مشخص می‌شود (همینگز، کی و شارپ^۹، ۲۰۱۹) در سال‌های اخیر در کودکان و نوجوانان مورد توجه قرار گرفته است. آنها فرصت‌های فراوانی برای یادگیری و بازی دارند، ولی اغلب بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند (وان تیلبورگ، ایگو و سدیکیدز^{۱۰}، ۲۰۱۳). در همین راستا، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که بی‌حوصلگی در بلندمدت می‌تواند مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب را ایجاد کند (اُزرک^{۱۱}، ۲۰۲۰)، نوجوانانی که بی‌حوصلگی مزمن دارند، کمتر به سرگرمی‌ها و فعالیت‌هایی مانند ورزش می‌پردازند، از اینترنت بیشتر استفاده می‌کنند و در معرض خطر اعتیاد به اینترنت و مصرف مواد قرار دارند (بیولکاتی، مانچینی و ترومبینی^{۱۲}، ۲۰۱۷) و کاهش بی‌حوصلگی می‌تواند میزان موفقیت بعدی افراد را افزایش دهد (پوت‌وین^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Powers & Casey
2. boredom
3. Watt & Hargis
4. Pekrun
5. Zhou & Leung
6. Holte & Ferraro
7. Nabilla, Christia & Dannisworo
8. Zaccoletti, Altoe & Mason
9. Hemmings, Kay & Sharp
10. Van Tilburg, Igou & Sedikides
11. Ozerk
12. Biolcati, Mancini & Trombini
13. Putwain

از این رو ارائه مداخله‌های روان‌شناختی می‌تواند در کمک به دانش‌آموزان مؤثر باشد. در همین راستا، شواهد پژوهشی اثربخشی آموزش معنادرمانی (قدم‌پور، میردریکوند و بیرانوند، ۱۳۹۷) و روایت درمانی (جعفری، حیدرنیا و عباسی، ۱۳۹۷) در کاهش بی‌حوصلگی را نشان می‌دهند.

اهمال‌کاری^۱ نیز عاملی مؤثر و مهم بر اشتیاق به مدرسه و موفقیت تحصیلی است (مرادی، بابایی و کرمی، ۱۳۹۹). اهمال‌کاری اشاره به تأخیر ارادی و غیرمنطقی یک فعالیت با وجود آگاهی از اثرات مخرب آن دارد (سیمسون و پیچل^۲، ۲۰۰۹). اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل رایج میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر منفی دارد (اردمایر^۳، ۲۰۱۹) و مهم‌ترین علت شکست یا ناکامی آنها در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (ساندارامورسی^۴، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان به تأخیر انداختن تکالیف درسی به دلایل متفاوتی توصیف شود (فاروک سیرین^۵، ۲۰۱۱) و با پیامدهای زیانباری از جمله نمره‌های پایین تا انصراف از تحصیل همراه است (ایزبرگ، کارنو و یوسلس -جوارز^۶، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری در نوجوانان به‌ویژه در سنین ۱۴ تا ۱۸ سالگی بیشتر دیده می‌شود (بوتل^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). بر اساس خود گزارشی‌های دانش‌آموزان ۸۰ تا ۹۵ درصد از آنها گرفتار اهمال‌کاری هستند و تقریباً ۵۰ درصد اهمال‌کاری‌ها موجب مشکلات در انجام تکالیف می‌شود (کریسپنز، گورت، اسپولتک و دیکهاوسر^۸، ۲۰۱۹). به‌علاوه، اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی مانند افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی مانند شکست و نارضایتی تحصیلی را به دنبال دارد (بویسان و کرال^۹، ۲۰۱۷؛ تراپاتی، کوچار و دارا^{۱۰}، ۲۰۱۵). از این رو ارائه مداخله‌های روان‌شناختی برای توانمندسازی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (سلیگمن^{۱۱}، ۲۰۱۱). در همین راستا، شواهد پژوهشی اثربخشی آموزش خودتنظیمی و حل مسئله (وانگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷)، واقعیت درمانی (مطهری‌نسب، محسن‌زاده و رسول‌پناه، ۱۳۹۹) و درمان تعهد و پذیرش (آرمانی-کیان و همکاران، ۱۳۹۹) در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهند.

-
1. procrastination
 2. Simpson & Pychyl
 3. Erdemir
 4. Sundaramoorthy
 5. Faruk Sirin
 6. Eisenbeck, Carreno & Ucles-Juarez
 7. Beutel
 8. Krispenz, Gort, Schültke & Dickhäuser
 9. Boysan & Kiral
 10. Tripathi, Kochar & Dara
 11. Seligman
 12. Wang



هرچند مهم‌ترین هدف هر نظام آموزشی و پرورشی، ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، اما چنان‌که گفته شد، برخی عوامل مانند اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی مانع از بروز و استفاده کامل از توانایی‌های آنها می‌شوند؛ لذا با روش‌های صحیح و مناسب باید این عوامل بازدارنده را تعدیل و کاهش داد. برای کاهش و تعدیل مشکلات فوق‌ارائه برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی در راستای توانمندسازی دانش‌آموزان در مواجهه با این شرایط از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از جمله برنامه‌های درمانی مؤثر می‌توان به درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر اشاره کرد (سلیگمن، ۲۰۱۱) که بر نقاط قوت شخصی و توانایی سازگاری تأکید می‌کند (پاداسکی و مونی^۱، ۲۰۱۲؛ بن‌نینگ^۲، ۲۰۱۴). در واقع، این نوع درمان حاصل تلفیق درمان‌های رفتاری-شناختی با روان‌شناسی مثبت‌نگر و کاربردهای علمی این رویکردهای درمانی است (پراسکو^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در تلاش است که نه تنها به ناراحتی‌ها پاسخ دهد، بلکه در صدد افزایش سلامت روان افراد است. درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر سازگاری، قابلیت‌ها و نقاط قوت شخصی تأکید می‌کند که در کمک به ایجاد تغییر در فرد اهمیت ویژه‌ای دارند (پراسکو و همکاران، ۲۰۱۶؛ بن‌نینگ، ۲۰۱۴؛ هاندنت^۴ و همکاران، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، این درمان، بعضی از تمرینات درمان شناختی-رفتاری را البته با چشم‌انداز مثبت‌نگر انجام می‌دهد (بن‌نینگ، ۲۰۱۳؛ پاداسکی و مونی، ۲۰۱۲؛ برایدون^۵ و همکاران، ۲۰۰۹).

استفاده از درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر و انجام پژوهش در این زمینه در سال‌های اخیر افزایش یافته است و شواهد روزافزون حاکی از مفید بودن این درمان در موقعیت‌ها و نمونه‌های مختلف است (واترز و وایت^۶، ۲۰۱۵). در همین راستا، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در ارتقای بهزیستی روانی (تجادا-گالاردو^۷ و همکاران، ۲۰۲۰؛ روث، سلدو و فرون^۸، ۲۰۱۷) کاهش اختلالات اضطرابی و مشکلات هیجانی (شرانک^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ روث، سلدو و فرون، ۲۰۱۷)؛ و سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی (جوژه، یانگ، ژیهانگ و یانان^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ یولیازک، رشید، ویلیامز و گوالمانی^{۱۱}، ۲۰۱۶) دانش‌آموزان مؤثر است. با این حال پژوهشی وجود ندارد که اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر اهمال‌کاری

-
1. Padesky & Mooney
 2. Bannink
 3. Prasko
 4. Hundt
 5. Brydon
 6. Waters & White
 7. Tejada-Gallardo
 8. Roth, Suldo & Ferron
 9. Schrank
 10. Juzhe, Yang, Zhihong & Yanan
 11. Uliaszek, Rashid, Williams & Gulamani

تحصیلی و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان را بررسی کرده باشد. با توجه به پیامدهای منفی بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی بر زندگی دانش‌آموزان، ارائه راهکارهایی برای توانمندسازی آنها اهمیت بالینی و پیشگیرانه دارد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مؤثر است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر شبه آزمایشی بود که با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر مقطع یازدهم دبیرستان‌های دخترانه شهری استان تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه پژوهش، ابتدا از بین دبیرستان‌های دخترانه شهری ۵ دبیرستان و از هر دبیرستان ۲ کلاس به تصادف انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها با استفاده از مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی مورد غربال‌گری قرار گرفتند و فهرست دانش‌آموزانی که نمره آنان در ابزار مذکور بالاتر از نمره برش قرار داشت، گردآوری شد. از بین آنها ۴۶ نفر دارای معیار بودند که ۳۴ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۷ نفر) و گروه کنترل (۱۷ نفر) جایگزین شدند. لازم به ذکر است که در گروه آزمایش ۳ نفر به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و انصراف از ادامه شرکت در پژوهش همکاری نکردند؛ لذا به صورت تصادفی ۳ نفر از گروه کنترل حذف شدند و هر گروه نهایتاً به ۱۴ نفر رسید. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل: (۱) پایه تحصیلی (یازدهم)، (۲) رضایت برای شرکت در پژوهش و (۳) نداشتن اختلال‌های روانی و جسمانی از جمله اختلال‌های اضطرابی و افسردگی (بنا بر خود گزارشی دانش‌آموزان) بود. همچنین ملاک‌های خروج از مطالعه شامل (۱) غیبت بیش از دو جلسه، (۲) عدم تمایل به ادامه درمان و (۳) حضور هم‌زمان در یک برنامه آموزشی و روان‌شناختی دیگر بود. همچنین ملاحظات اخلاقی اعم از رضایت آگاهانه، مختار بودن شرکت‌کنندگان برای خروج از پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش رعایت شده است. با توجه به طرح پژوهشی، ابتدا در مرحله پیش‌آزمون هر دو گروه آزمایش و کنترل به مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی پاسخ گفتند. پس از اجرایی پیش‌آزمون، برنامه گروهی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش اجرا شد، اما گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. بعد از پایان جلسه‌های درمان، پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. توضیح کامل ابزار اندازه‌گیری استفاده شده در ادامه آمده است.

مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی^۱: این مقیاس توسط فالمن، مرکر، فلورا و ایستوود^۲ (۲۰۱۳) طراحی شد که اولین مقیاس برای اندازه‌گیری بی‌حوصلگی است و شامل ۲۹ عبارت و ۵ عامل (عدم مشارکت^۳، انگیزندگی بالا^۴، انگیزندگی پایین^۵، عدم توجه^۶ و ادراک زمان^۷) است. هر عبارت به‌صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نسبتاً مخالفم (۳)، احساسی ندارم (۴)، نسبتاً موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات عبارت‌ها میزان بی‌حوصلگی روانی فرد را با دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۲۰۳ نشان می‌دهد. نمره برش در این ابزار ۹۷ است که نمره بالاتر از آن نشان‌دهنده بی‌حوصلگی بیشتر در فرد است. در پژوهش فالمن و همکاران (۲۰۱۳) ساختار ۵ عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. همچنین آنها اعتبار آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۶، عدم مشارکت ۰/۹۵، انگیزندگی بالا ۰/۸۶، انگیزندگی پایین ۰/۸۵، عدم توجه ۰/۸۵ و ادراک زمان ۰/۵۸ گزارش کرده‌اند. میرلوحیان و قمرانی (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۹ و برای عامل‌های عدم مشارکت ۰/۸۸، انگیزندگی بالا ۰/۸۵، انگیزندگی پایین ۰/۹۱، عدم توجه ۰/۹۰ و ادراک زمان ۰/۹۰ را به‌دست آوردند. در این پژوهش اعتبار کل مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ به‌دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۸: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راث‌بلوم^۹ (۱۹۸۴) تدوین شده و ۲۷ عبارت و ۳ عامل دارد. عامل آماده شدن برای امتحانات (۸ عبارت)، عامل آماده شدن برای تکالیف (۱۱ عبارت) و عامل آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم شامل سؤالات (۸ عبارت) است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر عبارت را با انتخاب یکی از گزینه‌ها (۱= هرگز، ۲= به ندرت، ۳= گاه‌گاهی، ۴= بیشتر اوقات = ۵= همیشه) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس عبارت‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره برش در این ابزار ۶۵ است که نمره بالاتر از آن نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر در فرد است. در پژوهش سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) اعتبار مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ به دست آمد. همچنین، آنها روایی این مقیاس را از طریق همبستگی درونی ۰/۸۴ گزارش کردند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این مقیاس را

1. Multidimension State Boredom Scale
2. Fahlman, Mercer, Flora & Eastwood
3. disengagement
4. high Arousal
5. low Arousal
6. inattention
7. time perception
8. Academic Procrastination Scale
9. Solomon & Rothblum

با آزمون کایزر-میر-اولکین (KMO) در روش تحلیل عامل اکتشافی برابر ۰/۸۸ محاسبه کردند. افزون بر این، آنها اعتبار این مقیاس را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش، اعتبار مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

جلسات درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر: در این پژوهش، جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر به شکل گروهی اجرا شد. جلسه‌های درمانی بر اساس کتاب درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر (بندینک، ۲۰۱۲ ترجمهٔ خمسه، ۱۳۹۷) طرح‌ریزی شد. خلاصه محتوای جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: خلاصهٔ محتوای جلسه‌های درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
۱	آشنایی با اهداف و فرایند درمان	آشنایی با قواعد و هنجارهای جلسه درمان، معرفی شناختی-رفتاری مثبت‌نگر	سرمایه‌گذاری عاطفی و فکری درباره میزان حضور در فرایند درمان، لزوم ارائهٔ بازخورد، پایبندی به تکالیف خانگی.
۲	آشنایی با فکر و احساس و رفتار	آشنایی با افکار و احساسات، شناخت باورها، نقش افکار و رفتار	ثبت گزارش روزانهٔ افکار منفی خودآیند، خطاهای شناختی مربوط به هر فکر منفی خود آیند، تمرین تمایز بین فکر و احساس و رفتار.
۳	سالم اندیشی	آموزش ده روش برای سالم‌اندیشی و توضیح فواید استفاده از آن	تکمیل کاربرگ‌های خانگی، مطالعهٔ جزوه، مقایسهٔ افکار و رفتارهای همیشگی با معیارهای سالم اندیشی
۴	ارزیابی مجدد شناختی	نقش خاطرات بد و تلخ در تداوم آشفتگی روانی و ارزیابی مجدد شناختی در تفسیر خاطرات بد، شناسایی نشخوارهای ذهنی	نمونه‌گیری از خاطرات بد گذشته، مرور ثبت تجربهٔ عاطفی کنونی، نمونه‌گیری از نشخوارهای ذهنی و تعویض آن با خودگویی‌های مثبت..
۵	تصویرسازی ذهنی مثبت	آموزش تصویرسازی ذهنی مثبت و نقش آن در افزایش عواطف مثبت و انگیزه در زندگی، خوش‌بینی و امید	تصویرسازی ذهنی روزانه دربارهٔ موفقیت‌های آینده و احتمالات آینده.
۶	توانمندی‌های شخصی	توانمندی‌های شخصی، تقویت نقاط مثبت شاخص و احساسات و عواطف مثبت	ثبت توانمندی‌های شخصی، یادآوری کاربست توانمندی‌های شخصی در گذشته و مرور بازده آن، روایت توانمندی‌های شخصی به اشخاص کلیدی، ثبت احساس برآمده از روایت داستان شخصی.

۷	هدفمندی در زندگی	توانایی پیدا کردن معنا در زندگی، توضیح فواید هدفمندی، تنظیم اهداف و اولویت‌بندی آنها	تنظیم و اولویت‌بندی مجدد اهداف، پیدا کردن جهت‌مندی اهداف به سمت خود یا دیگران، تصویرسازی درباره وضعیت مطلوب اولویت‌بندی.
۸	شیوه اثر عواطف منفی	معرفی عواطف منفی و حوزه اثرگذاری آنها، آموزش شناخت موقعیت‌های ناخوشایند زندگی و عواطف منفی	نمونه‌گیری از عواطف روزانه، اجرای فن دکمه فشار، تمرین خانگی دکمه فشار.
۹	قدرشناسی	آموزش مفهوم سپاس‌گزاری و قدرشناسی، آموزش نحوه نوشتن نامه قدرشناسی، آشنایی با فواید و مزیت‌های قدرشناسی از خود و دیگران در زندگی	شناسایی موارد قدرشناسی از خود و دیگران، نوشتن نامه قدرشناسی، تنظیم تقویم شخصی سپاس‌گزاری، آموزش شفقت به خود و دیگران.
۱۰	خاتمه	یکپارچه‌کردن مطالب و موضوع‌های مربوط به جلسه‌های قبل، بررسی میزان دستیابی به اهداف گروه، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان درباره هیجان‌ها و نظرات آنها نسبت به گروه، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ترک گروه، جمع‌بندی و خاتمه جلسه.	

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید و به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. در جدول شماره ۲، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایش و کنترل گزارش شده است.

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	آزمون	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
بی‌حوصلگی	پیش‌آزمون	۷۳/۸۶	۹/۸۹	۷۰/۵۰	۱۳/۹۶
	پس‌آزمون	۶۲/۵۰	۷/۹۹	۷۱/۷۰	۹/۸۸
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۷۱/۲۳	۹/۳۷	۶۶/۵۳	۱۳/۴۳
	پس‌آزمون	۵۸/۶۵	۸/۰۴	۶۸/۲۸	۹/۴۱

همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد بی‌حوصلگی در پس‌آزمون گروه آزمایش ۶۲/۵۰، ۷/۹۹ و گروه کنترل ۷۱/۷۰، ۹/۸۸ است. همچنین میانگین و

انحراف استاندارد اهمال کاری تحصیلی در پس آزمون گروه آزمایش ۵۸/۶۵، ۸/۰۴ و گروه کنترل ۶۸/۲۸ و ۹/۴۱ است.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به کارگیری این آزمون، ابتدا مفروض‌های تحلیل کوواریانس (خطی بودن رابطه بین متغیرها، همگنی واریانس‌ها، همگنی شیب رگرسیون و نرمال بودن داده‌های پژوهش) بررسی شد. نتایج مربوط به بررسی خطی بودن همبستگی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳: خطی بودن همبستگی

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش	بی‌حوصلگی	۶۱/۴۳۱	۱	۶۱/۴۳۱	۹/۶۷۴	۰/۰۱
آزمون	اهمال کاری تحصیلی	۴۱/۵۲۸	۱	۴۱/۵۲۸	۱۰/۳۸۵	۰/۰۱

با توجه به نتیجه آزمون خطی بودن همبستگی که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۵$)، پیش فرض خطی بودن همبستگی رعایت شده است. جدول شماره ۴ نتایج آزمون لوین با هدف بررسی همگنی واریانس‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌ها در پس آزمون

متغیر	مرحله	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	سطح معناداری
بی‌حوصلگی	پس آزمون	۱	۲۸	۰/۳۰۶	۰/۱۰۱
اهمال کاری تحصیلی	پس آزمون	۱	۲۸	۰/۲۵۹	۰/۱۱۹

بر اساس نتایج جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود که خطای واریانس دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته در سطح ۰/۰۵ با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند، بنابراین پیش فرض همگنی واریانس گروه‌ها پذیرفته می‌شود. نتایج بررسی پیش فرض همگنی شیب رگرسیون تحلیل کوواریانس در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵: همگنی شیب رگرسیون

مؤلفه	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بی‌حوصلگی	۵۸/۱۹۵	۱	۵۸/۱۹۵	۱/۱۵۲	۰/۱۰۶
اهمال کاری تحصیلی	۴۲/۱۵۹	۱	۴۲/۱۵۹	۰/۹۸۳	۰/۱۲۵

۲۰۰ زارعی و همکاران: اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری...

همان‌گونه که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد با توجه به ضریب F محاسبه شده در سطح معناداری ($P > 0/05$) تفاوت معناداری میان ضرایب مشاهده نمی‌شود و فرض همگنی ضرایب رگرسیون در تمامی متغیرها برقرار است. جدول شماره ۶ نتایج آزمون شاپیرو-ویلک با هدف بررسی نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶: آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی مفروضه نرمال بودن در مرحله پیش‌آزمون

متغیر	گروه	آماره	سطح معناداری
بی‌حوصلگی	آزمایش	۰/۸۲۶	۰/۴۳۷
	کنترل	۰/۸۵۳	۰/۳۴۲
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۰/۸۴۷	۰/۴۵۸
	کنترل	۰/۸۶۲	۰/۲۶۳

بر اساس نتایج جدول شماره ۶ می‌توان دریافت مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش در دو گروه با سطح معناداری بالاتر از $0/05$ رد نشد؛ بنابراین با توجه به نتایج مربوط به بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس که در جدول‌های ۶-۳ گزارش شده، می‌توان به اجرای این تحلیل در این پژوهش پرداخت. برای تعیین معناداری اثر گروه بر متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد. آماره مربوط در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود ($P=0/001$, $F=5/06$). بدین ترتیب بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی این تفاوت از تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی متغیرهای وابسته پژوهش استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۷ گزارش شده است.

جدول شماره ۷: نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر

بر بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آماری
بی‌حوصلگی	پیش-آزمون	۷۹/۵۹۹	۱	۷۹/۵۹۹	۵/۴۴	۰/۰۲۷	۰/۱۶۸	۰/۲۶۵
	گروه	۱۶۸/۱۱۶	۱	۱۶۸/۱۱۶	۱۱/۰۱۸	۰/۰۰۳	۰/۲۹	۰/۶۱۲
اهمال‌کاری	میزان خطا	۸۲/۳۰۱	۲۷	۳۹/۳۲۵				
	پیش-آزمون	۳۵/۹۶۵		۳۵/۹۶۵	۵/۰۱۲	۰/۰۳۴	۰/۱۵۷	۰/۲۵۴
تحصیلی	گروه	۷۵/۵۱۷	۱	۷۵/۵۱۷	۱۳/۰۶۲	۰/۰۰۲	۰/۳۲	۰/۶۷۵
	میزان خطا	۲۸/۷۱۳	۲۷	۱۴/۲۸۵				

نتایج جدول شماره ۷ نشان داد که تفاوت مشاهده شده در مرحله پس‌آزمون بین میانگین بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل بعد از اجرای درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر معنادار است ($P < 0/01$). می‌توان نتیجه گرفت که ۲۹ درصد تغییرات بی‌حوصلگی و ۳۲ درصد تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی در اثر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بوده است. به عبارتی، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر می‌تواند در کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد؛ لذا فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر میزان بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان دختر بود. نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین نوجوانان دختر در گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر بی‌حوصلگی وجود دارد. به عبارت دیگر، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر موجب کاهش میزان بی‌حوصلگی گروه آزمایش شد. هرچند مطالعاتی از جمله جوژه، یانگ، ژیهانگ و یانان (۲۰۱۹)، اولیازک، رشید، ویلیامز و گوالمانی (۲۰۱۶) و پور رضوی و حافظیان (۱۳۹۶) تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر افزایش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهند، اما نکته دارای اهمیت آن است که در مرور پیشینه پژوهش، مطالعه‌ای که اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر میزان بی‌حوصلگی نوجوانان دختر را مورد توجه قرار داده باشد، یافت نشد. بی‌حوصلگی نشان‌دهنده این است که آنچه در حال حاضر انجام می‌شود فاقد هدف است؛ بنابراین به محض اینکه رفتارهای جایگزینی را به افراد پیشنهاد دهید که حس هدفمندی را تقویت کند، اشتیاق بیشتری برای انجام دادن آن رفتار از خود نشان می‌دهند (وان تیلبورگ، ایگو و سدیکیدز، ۲۰۱۳). در روان‌درمانی شناختی-رفتاری مثبت‌نگر، انگاره‌های رفتاری منفی دانش‌آموزان اصلاح و رفتار مناسب به صورت مداوم ارائه می‌شود که این امر طبیعتاً منجر به متعادل‌تر شدن رفتارهای دانش‌آموز و کاهش بی‌حوصلگی آنان می‌شود.

در کل، گرایش و پرداختن به جنبه‌های مثبت وجود خود با بهداشت روانی و سلامت شخص سازگار است؛ به عبارت دیگر، زمانی که افکار و باورهای مثبت به جای افکار منفی و ناسازگارانه مورد توجه قرار گیرند، کارایی و عملکرد فرد در زمینه‌های مختلف ارتقا می‌یابد؛ بنابراین به واسطه راهکارهای درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر افراد تشویق می‌شوند سبک تفکر خود را تغییر دهند و با تغییر تفسیر و توجه افراد نسبت به موقعیت‌ها، بی‌حوصلگی کاهش خواهد یافت (بن‌نینگ، ۲۰۱۴). درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر با آموزش مهارت‌های

مختلف از جمله شناسایی افکار ناکارآمد و باورهای تحریف شده، تمرکز بر فعالیت‌های لحظه حال به جای تقسیم توجه میان چندین فعالیت، مواجهه و چالش فکری و اتخاذ رویکرد مثبت‌نگر، دانش‌آموزان را نسبت به مهار افکار منفی پیرامون مشکلات تحصیلی و مدیریت خلق منفی یاری می‌رساند (برایدون و همکاران، ۲۰۰۹). در مجموع، با توجه به تأثیر درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر کاهش بی‌حوصلگی نوجوانان، می‌توان اظهار داشت این درمان از طریق تشخیص خطاهای شناختی، به چالش کشیدن و آزمایش آنها، محتوای افکار منفی دانش‌آموزان را تغییر داده که این امر منجر به تعدیل هیجانات منفی آنها می‌شود؛ به عبارت دیگر، تغییر در باورها به واسطه همراه با تمرکز بر توانمندی‌ها در رویکرد رفتاردرمانی-شناختی مثبت‌نگر، بی‌حوصلگی را در نوجوانان تعدیل می‌کند.

دیگر یافته پژوهش نشان داد بین نوجوانان دختر در گروه آزمایش و گروه کنترل از نظر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر موجب کاهش میزان اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش شد. هر چند پژوهشی که اثربخشی این درمان بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را نشان دهد یافت نشد اما نتایج پژوهش‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۷) و نریمانی (۱۳۹۴) در همین راستا هستند؛ بدان معنی که اثر مداخله‌های روان‌شناختی مانند آموزش حل مسئله و درمان تعهد و پذیرش در کاهش اهمال‌کاری را نشان می‌دهند. باورهای غیرمنطقی، خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس پایین، خود ناتوان‌سازی و افسردگی از مهم‌ترین علل مؤثر در گرایش به اهمال‌کاری است. باورهای غیرمنطقی، اضطراب‌زا هستند و منجر به ضعف اعتمادبه‌نفس و افزایش اهمال‌کاری می‌شوند که باعث می‌شود انجام وظایف خاصی را ناخوشایند درک کنند. افراد اهمال‌کار باور دارند که در موقعیت‌های پیش رو کاری نمی‌توانند انجام دهند و به جای تمرکز بر موقعیت و حل مسئله، به هیجانات و عواطف خود پیرامون آن موقعیت توجه می‌کنند (تراپاچی، کوچار و دارا، ۲۰۱۵). تعیین هدف، مدیریت زمان و کنترل درونی مهم و ضروری است که این امر از موضوع‌های مورد توجه در درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر است. در این درمان، افراد مدیریت صحیح زمان را فرامی‌گیرند که این به معنای در نظر گرفتن اولویت‌ها و اهداف با توجه به زمان است؛ بنابراین، فرد تکالیف مهم را به تأخیر نمی‌اندازد و کارهای غیرضروری را به زمان مناسب دیگری موکول می‌کند. معمولاً دانش‌آموزان و دانشجویانی که در انجام تکالیف خود اهمال‌کاری می‌کنند از مهارت‌های شناختی و خودتنظیم‌گری کافی برخوردار نیستند؛ که این امر باعث اهمال‌آنها در انجام تکالیفشان می‌شود. افزون بر این، بخش عظیمی از اهمال‌کاری‌ها به دلیل تفکرات غیرمنطقی و منفی است که فرد را به سمت تعلل سوق می‌دهد؛ به عبارت دیگر، اهمال‌کاری با فرایند شناختی غیرمنطقی در ارتباط است (پاداسکی و مونی، ۲۰۱۲). در همین راستا، رویکرد شناختی-رفتاری مثبت‌نگر به

منظور خود اثربخشی و فرونشانی مشکلات از طریق به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن تلاش می‌کند (بن‌نینگ، ۲۰۱۳). آموزش شناختی-رفتاری مثبت‌نگر بر اهمیت اکتساب مهارت‌ها و استفاده از آنها نیز تأکید دارد؛ بنابراین، افزون بر کار کردن روی تفکرات منفی، روش‌های رفتاری ثمربخشی به افراد یاد داده می‌شود. افراد تحت تأثیر این آموزش‌ها این توانایی را پیدا خواهند کرد تا تفکرات خودکار و عواطف تداعی‌کننده آنها و همچنین مدارک در جهت تأیید و عدم تأیید آنها را فراهم کرده و به خودآگاهی برسند (هاندنت و همکاران، ۲۰۱۲). آموزش‌های شناختی-رفتاری مثبت‌نگر با مشمول بودن فنونی مانند هدف-گذاری، 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 می‌توانند حتی در فضایی غیر از محیط آموزشی هم از این مهارت‌ها استفاده کنند. در واقع، فرد با واقف شدن به خطاهای شناختی و علت بروز مشکلاتی که ریشه در تعبیرهای غلط آنها از وقایع دارد، می‌تواند نسبت به تعویق انداختن کارهای خود بیش پیدا کرده و درصدد برآید تا آنها را کنترل نماید.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت که این پژوهش صرفاً در بازه زمانی پاییز ۹۸ و بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهری انجام شده است که تعمیم نتایج به کل دانش‌آموزان و دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبودن دوره پیگیری برای بررسی تداوم نتایج درمان اشاره کرد. لذا پیشنهاد می‌شود اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در نمونه‌های دیگر، همراه با پیگیری بلندمدت انجام گیرد. از آنجا که تعداد زیادی از مراجعان مراکز مشاوره به‌ویژه مراکز مشاوره زیر نظر آموزش و پرورش، دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی ناشی از اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی هستند، پیشنهاد می‌شود از این پروتکل در مراکز مشاوره استفاده شود. همچنین، پیشنهاد می‌شود آموزش مبانی درمان شناختی-رفتاری مثبت‌نگر در دوره‌های ضمن خدمت مربیان و مشاوران مدارس در راستای توانمندسازی آنها گنجانده شود تا در قالب مجموعه فعالیت‌هایی به کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری در دانش‌آموزان بینجامد.

فهرست منابع

- Armani Kian, A., Rostami, B., Moosavi, S. E., Maghbooli, M., & Fakoor, E. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Procrastination in Medical Sciences Students of Zanjan University. *IJPCP*, 26 (2):142-153 (Text in Persian)
- Bannink, F. P. (2013). Are you ready for positive cognitive behavioral therapy? *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2): 61-69.

- Bannink, F. P. (2014). Positive CBT: From reducing distress to building success. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44(1): 1- 8.
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brahler, E., Dreier, M., Müller, K. W. & Wolfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range—a German representative community study. *PloS one*, 11(2): 54-59.
- Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2017). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological Reports*, 121 (2): 303-323.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counseling*, 45(3): 284-296.
- Brydon, L., Walker, C., Wawrzyniak, A. J., Chart, H., & Steptoe, A. (2009). Dispositional optimism and stress-induced changes in immunity and negative mood. *Brain, Behavior and Immunity*, 23(6), 810–816.
- Delavar, A. (2017). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Virayesh Publication. (Text in Persian)
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Ucles-Juarez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13: 103-108.
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1): 1-11.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale. *Assessment*, 20(1): 68-85.
- Faruk Şirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5): 447-455.
- Ghadampour, E., Mirderikvand, F., & Beyranvand, K. (2018). The effectiveness of logo therapy training on boredom and flourishing of female high school students. *Positive Psychology Research*, 4(2), 1-12. (Text in Persian)
- Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2): 41-50.
- Holte, A. J., & Ferraro, R. (2020). Anxious, bored, and (maybe) missing out: Evaluation of anxiety attachment, boredom proneness, and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 112: 106465.
- Hundt, N. E., Mignogna, J., Underhill, C., & Cully, J. A. (2012). The relationship between use of CBT skills and depression treatment outcome: A theoretical and methodological review of the literature. *Behavior therapy*, 44: 12-26.
- Jafari, F., Heydarnia, A., & Abbassi, H. (2019). The effectiveness of group narrative therapy on depression in women. *Rooyesh-e- Ravanshenasi*, 38 (5): 217-222. (Text in Persian)
- Jookar, B., & Delarvarpour, M. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 3(3): 61-80. (Text in Persian)



- Juzhe, X., Yang, Y., Zhihong, Z., & Yanan, P. (2019). Positive Psychology Applied among Schools in China. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 37(6): 149-159.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: Investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10: 1917.
- Mirlohian, S. A., & Ghamarani, A. (2016). The Relation between Psychological Burden and State Boredom of Mothers with Behavioral Disorders of Autistic Children. *Mejds*, 6(12):49-55. (Text in Persian)
- Moradi, A., Babaei, A., & Karami, J. (2020). The Role of Emotional Self-Regulative, and Behavioral Procrastination in Anticipation of Students School Engagement. *Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(14): 57-71. (Text in Persian)
- Motaharinasab, Z., Mohsenzadeh, F., & Zaharakar, K. (2021). The Effect of Reality-Therapy on the Negligence and Self-Regulation of School Students. *Journal of Cultural Strategy*, 13(52), 203-221 (Text in Persian)
- Nabilla, S. P., Christia, M., & Dannisworo, C. A. (2018). *The Relationship between Boredom Proneness and Sensation Seeking among Adolescent and Adult Former Drug Users*. 2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology. Indonesia University.
- Ozerk G. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools International Electronic. *Journal of Elementary Education*, 13(1): 117-125.
- Padesky, C. A., & Mooney, K. A. (2012). Strengths-Based Cognitive-Behavioural Therapy: A Four-Step Model to Build Resilience. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(4): 283-290.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3): 696-710.
- Powers, A., & Casey B. J. (2015). The adolescent brain and the emergence and peak of psychopathology. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 14(1): 3-15.
- Prasko, J., Hruby, R., Holubova, M., Latalov, K. V., yskocilova, J., Slepecky, M., Ociskova, M., & Grambal, A. (2016). Positive cognitive behavioral therapy. *Activitas Nervosa Superior Rediviva*, 58 (1): 23-32.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, (54): 73-81.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth). *Journal School Psychology*, 1: 21- 41.
- Schrank, B., Brownel, T., Jakaiti, Z., Larkin, C., Pesola, F., Riches, S., & Tylee, A. (2016). Evaluation of a positive psychotherapy group intervention for people with psychosis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 25 (3): 235-246.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Free Press

- Simpson, W. K., & Pychyl, T.A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8): 906-911.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31: 503-209.
- Sundaramoorthy, J. (2018). Self-Regulated Learning Strategies of Active Procrastinating Pre-University Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45): 325-344.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A. Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effects of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49: 1943-1960.
- Tripathi, S. R., Pragyendu, A., Kochar, A., & Dara, P. (2015). Role of Self-Efficacy and Hope in Academic Procrastination among Undergraduate Students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4): 376-379.
- Uliaszek, A. A., Rashid, T., Williams, G. E., & Gulamani, T. (2016). Group therapy for university students. *Behavior Research and Therapy*, 77: 78-85.
- Van Tilburg, W. A. P., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13(3): 450-461.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & 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.
- Waters, L., & White, M. (2015). Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5(1): 19-32.
- Watt, J. D., & Hargis, M. B. (2018). Boredom proneness: It's relationship with subjective underemployment, perceived organizational support, and job performance *Journal of Business and Psychology*, 25: 163- 174.
- Zaccoletti, S., Altoe, G., & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, (79): 101869.
- Zhou, S. X., & Leung, L. (2019). Gratification, loneliness, leisure boredom, and self-esteem as predictors of SNS-game addiction and usage pattern among Chinese college students. In *Internet and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*, 2(4): 613-629.
- Ziapour, A., Sharma, M., NeJhaddadgar, N. Mardi, A., & Tavafian, S. S. (2020). Educational needs assessment among 10-14-year-old girls about puberty adolescent health of Ardebil. *Arch Public Health*, 78(5): 1-6.



بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر دانشجوین

مسلم دانش‌پایه*^۱، فریبرز درتاج^۲، کامران شیوندی چلیچه^۳، علی دلاور^۴، حن اسدزاده^۵

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۴	هدف این پژوهش، اثربخشی آموزش خردورزی در یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن در دانشجویان بود. روش پژوهش از نوع هدف کاربردی و از نوع مطالعات شب آزمایشی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود که از بین آنها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) و بسته آموزش خردورزی دانش‌پایه و همکاران (۲۰۲۲) بود. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش خردورزی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. نتایج نشان داد که اثربخشی آموزش خردورزی در افزایش یادگیری خودراهبر، خودمدیریتی، و تمایل به یادگیری دانشجویان معنادار است؛ ولی بر بعد خودکنترلی دانشجویان تأثیر معناداری نداشت. بر این اساس، آموزش خرد می‌تواند یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان را افزایش دهد. از این رو پیشنهاد می‌شود استادان و معلمان بر مهارت‌های لازم برای آموزش خرد تسلط یابند و به فراگیران انتقال دهند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
خردورزی، یادگیری خودراهبر، خودکنترلی، خودمدیریتی، میل به یادگیری	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران،



۲. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۴. استاد، گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
۵. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

مقدمه

مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های اساسی قرن بیست‌ویکم هستند که افراد را قادر می‌سازد تا در آینده‌ای نامطمئن رشد کنند. این مهارت‌ها، در رویارویی با تغییر و عدم قطعیت، توانایی ارتقای مهارت و برآورده کردن خواسته‌های جدید و پیش‌بینی‌نشده را در اختیار افراد قرار می‌دهد و افراد را در برابر عدم قطعیت و شرایط به سرعت در حال تغییر، انعطاف‌پذیر می‌سازد (بارنز^۱ و همکاران، ۲۰۱۶: ۵، بویر و همکاران^۲، ۲۰۱۴: ۱) و آنها را قادر می‌سازد تا بتوانند نیازها و اهداف یادگیری خود را متناسب با دانش موجود تعیین کنند و به خودراهبری دست یابند. از این روی، یادگیری خودراهبر یک شایستگی حیاتی برای زندگی و کار در دنیای پیچیده و پیش‌بینی‌نشده ماست (موریس و روهس، ۲۰۲۱: ۱). دنیایی که با تغییرات پیش‌بینی‌نشده و سریع مشخص می‌شود. این‌گونه است که آن را می‌توان به‌عنوان یک فراشایستگی در نظر گرفت که امکان آموختن دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های جدید را به‌طور پیوسته و مادام‌العمر به افراد می‌دهد (موریس و کوئینگ، ۲۰۲۰: ۲۶). در واقع، این نوع یادگیری، به‌عنوان یک شایستگی اساسی برای زندگی و کار در دنیای مدرن شناخته شده، که سازگاری با شرایط در حال تغییر سازگار را ممکن می‌سازد (بویر و همکاران، ۲۰۱۴: ۱؛ موریس، ۲۰۱۹: a1، ۲۰۱۹: d1؛ لاسفتو و اولفا^۳، ۲۰۲۰: ۳۹).

در تبیین و تشریح فیشر و کینگ (۲۰۱۰) بیان می‌دارند یادگیری خودراهبر شامل؛ سه بعد خودمدیریتی، خودکنترلی و میل به یادگیری است. خودکنترلی؛ توانایی یادگیرنده برای کنترل علائق، نگرش‌ها و تلاش‌ها در راستای انجام یک تکلیف یا میل به یک هدف است. خودمدیریتی؛ فرایند جهت‌دهی شخصی تمایلات، رفتار و شناخت افراد به سمت برآورده کردن وظایف یا اهداف تعریف می‌شود و رغبت به یادگیری؛ کنجکاوی و ایجاد انگیزه در فرد، به منظور بررسی یک موضوع است که بیشتر به فرایندهای شناختی و محتوایی می‌پردازد (فیشر و کینگ، ۲۰۱۰: ۴۴). نولز^۴ و همکاران (۲۰۱۵: ۲۶۵) یادگیری خودراهبر یک فرایند یادگیری می‌دانند که در آن یادگیرندگان مسئولیت اصلی را بر عهده می‌گیرند تا وسایل و اهداف یادگیری خود را در راستای دستیابی به اهداف یادگیری شخصی، هدایت کنند. بنابراین در فرایند یاددهی-یادگیری، این نوع یادگیری می‌تواند به دانشجویان توانایی انجام کار را بدهد، رشد مهارت را با رشد شخصیت ترکیب کند و آنها را برای یادگیری در تمام زندگی آماده کند. به گفته کووالنکو و اسمیرنوا^۵ (۲۰۱۵: ۳۹۴)، یادگیری خودراهبر مجموعه‌ای از مدل‌های فعالیت دانش‌آموزان به‌صورت فردی یا گروهی در کلاس یا در خانه بدون دخالت معلم است و در آموزش عالی نیز هدفی مهم برای بهبود کیفیت

-
- 1 . Barnes
 - 2 . Boyer & Edmondson
 3. Lasfeto
 - 4 . Knowles
 5. Kovalenko, & Smirnova

یادگیری دانشجویان و آماده‌سازی دانشجویان برای آینده است. امروزه در سیستم آموزشی، یادگیری خودراهبر به‌عنوان یک رویکرد آموزشی به‌طور گسترده در آموزش پذیرفته شده است و در سطح آموزش عالی و حرفه‌ای، ترویج می‌شود (مولوب و جوست^۱، ۱۷۸۱:۲۰۱۴، سانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

انتظار می‌رود که دانشجویان در سطوح آموزش عالی با توجه به کنجکاوی، علائق و توانایی‌های خود نسبت به یادگیری مستقل‌تر و پاسخگوتر باشند تا پتانسیل‌ها و استعدادها آنها پرورش یابد (شیرازی و همکاران، ۷۵۵:۲۰۱۷) و یادگیری خودراهبر در این بعد، رشد فردی و حرفه‌ای دانشجویان را با دانش و مهارت افزایش می‌دهد (شاهین و ترک^۳، ۱۰۴:۲۰۱۳) و حتی به نظر می‌رسد که در مقابله با تغییرات سریع امروزه، روش مطلوبی باشد؛ چرا که از یک سو باعث افزایش اثربخشی و کیفیت آموزش می‌شود و از سوی دیگر، باعث افزایش یادگیری و تلاش بیشتر برای ارتقاء خواهد بود (لوئنگ^۴، ۵:۲۰۲۰)؛ لذا برای کمک به یادگیرندگان در توسعه توانایی یادگیری خودراهبر، مربیان باید توانایی حل مسئله و نگرش‌های یادگیری دانش‌آموزان را زیر نظر داشته باشند، راهنمایی و حمایت کافی از یادگیرندگان ارائه دهند و به آنان اجازه دهند تا بر اساس علائق یادگیری و کارآمدی فردی خود یاد بگیرند (وانگ، تانگ و چنگ^۵، ۱:۲۰۲۱). برای گنجاندن استراتژی یادگیری مناسب برای برآوردن نیازهای دانشجویان، دانشگاه نه تنها باید مهارت‌های تحصیلی آنها را با انتخاب (به‌ویژه دانشجویان جدید) در یادگیری آنلاین ارزیابی کند، بلکه ضروری است از یادگیری خودراهبر نیز استفاده کند (لاسفتو و اولفا^۶، ۳۵:۲۰۲۰).

فیشر معتقد است، در تعریف یادگیری خودراهبر باید دو رویکرد در نظر گرفته شود؛ یادگیری خودراهبر به‌عنوان یک فرایند یا روش یادگیری و یادگیری خودراهبر به‌عنوان ویژگی‌های شخصیت (فیشر و کینگ، ۴۴:۲۰۱۰). در رویکرد دوم، این است که افراد را به یادگیرندگان درون‌گرا و خودگردان تبدیل کند (به نقل از یوسفی و گردان‌شکن، ۷۷۶:۲۰۱۱). بیشتر افراد می‌توانند خود را در حین یادگیری هدایت کنند، اما دامنه آن بر اساس ویژگی‌های آنها از جمله؛ انگیزه‌ها، خودکارآمدی، عزت نفس، خردمندی و حتی ضریب هوشی متفاوت است (کازان و چیوپکا^۷، ۶۴:۲۰۱۴). شواهد نشان می‌دهد که یادگیری خودراهبر را می‌توان با شناخت و پرورش

1 . Mulube and Jooste
2. Song
3 . Shahin and Tork
4 . Loeng
5 . Wong, Tang, & Cheng
6. Lasfeto & Ulfa
7. Cazan & Schiopca

ویژگی‌های خاص مرتبط با یادگیری خودراهبر در دانشجویان ارتقا داد (دو تویت-بریتز و وان زیل^۱، ۲۰۱۷: ۴).

یکی از ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با یادگیری خودراهبر، خردمند بودن است (لاندر، ۲۰۰۹: ۱). روان‌شناسی معاصر تعاریف مختلفی از خرد دارد که شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی (مانند آردلت^۲، ۲۰۰۳: ۲۷۷؛ وبستر^۳، ۲۰۰۳: ۱۳)، تا دانش عقلانی (کیس و گاسلینگ^۴، ۲۰۰۷: ۹۴)، تخصص در مسائل اساسی زندگی (بالتز و استودینگر^۵، ۲۰۰۰: ۱۲۲)، و دانستن چگونگی خوب زیستن (گرم^۶، ۲۰۱۴: ۱) می‌باشد. به باور گروسمن^۷ (۲۰۱۷: ۲۳۳a)، خرد یک ویژگی و مشخصه مرتبط با زمینه است و خردمند بودن یا نبودن یک فرد به موقعیت بستگی دارد. خردمند نه تنها به دیگران توجه می‌کند، بلکه اغلب مایل است در حوزه دانش خود به دیگران کمک کرده و آموزش دهد. ایده رایج در اغلب نظریات خرد این است که خرد شامل کسب دانش به سمت تخصص بیشتر است و از آنجایی که خرد با دانش و تخصص همراه است، به نظر می‌رسد که یادگیری، به ویژه یادگیری خودراهبر، بخش مهمی در ارتباط با رشد خرد باشد (لاندر^۸، ۲۰۰۹: ۱). افزون بر این، لاندر (۲۰۰۹: ۵) نشان داد که خردمندان ممکن است در ابتدا الگوهای داشته باشند، اما اغلب به سطوحی از تخصص می‌رسند که فراتر از معلمانشان است و نیاز به خودراهبری در این زمینه‌های جدید دانش دارند. در واقع، رویکردهای درک یادگیری خودراهبر اغلب همان ویژگی‌های یادگیری را ذکر می‌کنند که با خرد و رشد خرد مرتبط است. شیرازی و همکاران (۲۰۲۱: ۷۵۳) یکی از ویژگی‌های دانشجویان خودراهبر را خردمندی در انتخاب می‌دانند که باعث می‌شود دانشجویان به سمت یادگیری ترغیب شوند. در ارتباط بین خرد و ابعاد یادگیری خودراهبر پژوهش دسی و رودلاندو^۹ (۲۰۱۷: ۶۱) نشان داد که سطح کلی خرد در میان پاسخ‌دهندگان متوسط است و ضریب همبستگی ضعیف و معناداری بین خودکنترلی و خرد وجود دارد. آزادمنش و همکاران (۲۰۲۰: ۳۲۱) نشان دادند که خرد اثر مستقیم و معناداری بر خودکنترلی دارد. جست و لافی (۲۰۲۰) نشان دادند یکی از ویژگی‌های مشترک خردمندی، میل به یادگیری و کسب دانش است که سبب می‌شود فرد به دنبال بهبود مداوم شایستگی‌های خود باشد (جست و لافی^{۱۰}، ۲۰۲۰: ۲۴۹). با توجه به ارتباط بین خردمندی و یادگیری خودراهبر، می‌توان از تقویت خردمندی برای افزایش یادگیری خودراهبر استفاده کرد. محققان پیشنهاد می‌کنند که خردورزی بهتر است به فعالیت‌های

1. du Toit-Brits & van Zy
2. Ardel
3. Webster
4. Case & Gosling
5. Staudinger
6. Grimm
7. Grossmann
8. Lander
9. Desi & Rodelando
10. Jeste & LaFee

عادی کلاس درس تزریق شود، این بدان معناست که معلمان و استادان در رشته‌های مختلف باید با استفاده از بسته‌های آموزش خردورزی موجود، یاد بگیرند که خردمندی را تدریس کنند (استرنبرگ، نوسبام^۱ و گلوک، ۲۰۱۹: ۴۴۸). استرنبرگ و امیلی^۲ (۲۰۱۹: ۳۷۵، ۳۷۴) معتقد است «خرد وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان دنیایی بهتر، متمدن‌تر و صلح‌آمیزتر ایجاد کرد»، و او استدلال می‌کند که «جامعه باید مسئولیت سیستم‌های آموزشی را برای تسهیل رشد خرد دانش‌آموزان به عهده بگیرد». گلوک و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند که برای نجات جهان با توجه به مشکلات متعدد فعلی، آموزش خردورزی در کلاس درس فقط یک گزینه نیست، بلکه یک ضرورت است (گلوک، استرنبرگ و نوسبام^۳، ۲۰۱۹: ۴۴۹). تا به حال تعداد انگشت‌شماری از روش‌های آموزش و پرورش خرد گزارش شده است (دمیچلیس و همکاران، ۲۰۱۵؛ برویا و آردلت، ۲۰۱۸؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۸، گروسمن، ۲۰۱۷: ۲۳۶)؛ که مطالعه برویا و آردلت (۲۰۱۸) و گروسمن (۲۰۱۷: ۲۳۶) شواهد تجربی اثربخشی را نشان داده‌اند. با این حال، آموزش خردورزی در مدارس و دانشگاه‌های کشور ما جایی ندارد و با توجه به تأثیر خردورزی در رشد و تعالی انسان و پیشرفت جامعه، آموزش ندادن آن می‌تواند موجب کند شدن روند پیشرفت کشور همگام با روند روبه‌جلوی جهان امروزی باشد.

با اینکه پژوهش‌های مختلفی درباره رابطه متغیر خردمندی با متغیر یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های در داخل و خارج کشور صورت پذیرفته است، اما پژوهشی که اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن را در دانشجویان مورد بررسی قرار داده باشد، وجود ندارد؛ لذا با توجه به اهمیت یادگیری خودراهبر در دانشجویان، هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن در دانشجویان می‌باشد. فرضیه‌های تحقیق عبارت‌اند از:

۱. آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر دانشجویان مؤثر است.
۲. آموزش خردورزی بر ابعاد خودمدیریتی، میل به یادگیری و خودکنترلی یادگیری خودراهبر دانشجویان مؤثر است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر یک طرح شبه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود که در آن یک گروه آزمایش به نام آموزش خردورزی و یک گروه کنترل استفاده گردید. جامعه آماری در بخش کمی این پژوهش را دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران تشکیل دادند که در سال تحصیلی

۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل هستند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس آنچه در مبانی روش تحقیق آمده، مبنی بر کفایت نمونه ۳۰ نفری_ دو گروه ۱۵ نفره_ از میان دانشجویان برای قرار گرفتن در ۲ گروه ۱۵ نفری، شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل در نظر گرفته شد و بر اساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک ورود به مطالعه علاقه‌مندی و تعهد برای شرکت در تمام جلسات بود و ملاک‌های خروج در این پژوهش همکاری نکردن و غیبت بیش از یک جلسه بود. این پژوهش در دانشگاه علامه طباطبایی بررسی شد و با شناسه اخلاق IR.ATU.REC.1401.011 مصوب گردید. فرایند اجرای پژوهش بدین‌صورت بود که در ابتدا پیش از اجرای آزمون، اطمینان‌بخشی به آزمودنی‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به دست آمده و دادن آزادی و رضایت کامل برای شرکت در پژوهش از نکات رعایت شده اخلاق پژوهشی بود. همچنین برای جلب اعتماد بیشتر، از نوشتن اطلاعات شخصی مانند نام و نام خانوادگی خودداری شد. در مرحله بعد تمامی گروه‌ها با اجرای پیش‌آزمون یکسان یادگیری خودراهبر مورد آزمون قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه تحت آموزش خردورزی قرار گرفتند و به گروه کنترل آموزشی داده نشد؛ پس‌از آن پس‌آزمون یادگیری خودراهبر بین هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. پس از انجام آزمایش و اجرای پس‌آزمون‌ها به‌منظور آزمودن فرضیه‌ها، داده‌های آماری با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران استفاده گردید:

پرسشنامه یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) یک مقیاس خودسنجی، شامل ۲۹ گویه است که آزمودنی‌ها به یک مقیاس پنج‌درجه‌ای بر روی طیف لیکرت (بسیار زیاد=۵ و بسیار کم=۱) پاسخ می‌دهند. فیشر و همکاران پایایی کلی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰.۸۳ و برای زیر مقیاس خودمدیریتی ۰.۸۰، میل به یادگیری ۰.۸۵ و خودکنترلی ۰.۸۰ محاسبه کردند. ناد و سجادیان (۲۰۱۰) این مقیاس را در ایران اعتباریابی کردند و پایایی کل آزمون به روش آلفای کرونباخ را ۰.۸۲ به گزارش کردند.

بسته آموزش خردورزی: برای ساخت این بسته آموزشی در مرحله اول، نظریه‌ها، منابع و پژوهش‌های مختلف در زمینه آموزش خردورزی مطالعه شد و مقاله‌ها و کتاب‌هایی که در ارتباط با خردورزی و آموزش آن بودند بررسی شدند (دمیچلیس و همکاران، ۲۰۱۵؛ برویا و آردلت، ۲۰۱۸؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۸، گروسمن، ۲۰۱۷؛ براچر^۱، ۲۰۲۱). با استفاده از روش تحلیل مضمون با طرح اکتشافی متوالی مؤلفه‌های اصلی خردمندی مورد تأیید نظریه‌پردازان معاصر

خردمندی و حاصل از نتایج پژوهشی اثربخش آموزش خردورزی انتخاب شدند که شامل مؤلفه‌های تعادل منافع، تحمل ابهام و عدم قطعیت و کنترل، ارزش‌های اخلاقی مثبت و آموزش عمل اخلاقی، خودآگاهی، همدلی، تنظیم هیجان، و تفکر انتقادی می‌باشند. سپس این بسته به ۱۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی و فلسفه ارائه شد تا اعتبار آن مورد بررسی قرار گیرد که مشخص کنند آیا بسته آموزشی مورد نظر اعتبار لازم برای هدف قرار دادن ابعاد خرد را دارد یا نه؟ برای بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص نسبت اعتبار محتوایی (CVR) و شاخص اعتبار محتوایی (CVI) استفاده گردید. حداقل CVR قابل قبول بر اساس تعداد متخصصین نمره گذار برای ۱۰ متخصص ۰/۶۲ بود این شاخص برای مؤلفه‌های بسته بالاتر از ۰/۷۰ بودند. همچنین حداقل مقدار قابل قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است، مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های این بسته ۰/۹۰ و بالاتر بود. و در نهایت با استفاده از مواردی که شاخص مطلوبی داشتند، این بسته در ده جلسه به شرح زیر تدوین شد.

جدول شماره ۱: بسته آموزشی خردورزی

اهداف جلسات	جلسات
آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون	جلسه اول: آشنایی
آشنایی اعضاء با منافع درون فردی، بین فردی و منافع بالاتر، چگونگی برقراری تعادل بین منافع	جلسه دوم: تعادل منافع
آشنایی و شناخت بهتر مدیریت تحمل ابهام و عدم قطعیت در زندگی، آشنایی با راه‌های مختلف برخورد با عدم قطعیت، بهبود مهارت مدیریت و برخورد با عدم قطعیت و عدم کنترل در زندگی	جلسه سوم: تحمل ابهام و عدم قطعیت و کنترل
آشنایی با ارزش‌های اخلاقی مثبت، آشنایی با تفاوت استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی، آموزش عمل اخلاقی	جلسه چهارم: آشنایی با ارزش‌های اخلاقی مثبت و آموزش عمل اخلاقی
آشنایی با مهارت خودآگاهی و اجزای آن، آشنایی با موانع خودآگاهی، اجرای تمرین برای کسب مهارت خودآگاهی	جلسه پنجم: خودآگاهی
آشنایی با اهمیت مهارت همدلی، آشنایی با گام‌ها و مراحل همدلی و موانع همدلی، آشنایی با تکنیک‌های مختلف همدلی، توسعه و رشد مهارت همدلی دانشجویان	جلسه ششم: همدلی
آشنایی افراد با هیجانات و عملکرد آنها، آموزش مهارت کاهش آسیب‌پذیری برای هیجانات منفی، و افزایش هیجانات مثبت، تمرکز بر تغییر هیجانات منفی و آموزش تکنیک حل مسئله برای تغییر هیجانات منفی	جلسه هفتم: تنظیم هیجانی
آشنایی با مهارت تفکر انتقادی و ویژگی‌های متفکرین انتقادی، آشنایی با مهارت‌های متفکرین انتقادی، اجرای تمرین‌هایی برای بهبود مهارت تفکر انتقادی	جلسه هشتم و نهم: تفکر انتقادی
جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	جلسه دهم:

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا متغیرهای جمعیت‌شناختی نمونه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده و سپس برای بررسی فرضیه‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شده است. مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل بر این دارد که به دنبال آموزش خردورزی در مرحله پس‌آزمون، میانگین نمرات یادگیری خودراهبر دانشجویان افزایش داشته است. برای بررسی معناداری تغییرات میانگین‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. قبل از اجرا، به منظور آزمون پیش‌فرض‌های MANCOVA کوواریانس گروه‌ها از آزمون لوین استفاده شد.

جدول شماره ۱: شاخص‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

متغیر	گروه	کل	آزمایش	کنترل
جنسیت	مرد	۱۲	۵	۶
	زن	۱۸	۱۰	۹
تأهل	مجرد	۲۲	۱۲	۱۰
	متأهل	۸	۳	۵
سن	سال	۲۶/۷۰	۲۵/۷۳	۲۷/۶۷

جدول شماره ۳: شاخص‌های توصیفی یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
خود مدیریتی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴/۶۷	۶/۴۶	۲۱	۴۰
		پس‌آزمون	۴۰/۵۳	۳/۵۶	۳۶	۴۸
گروه کنترل	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۳۸/۵۳	۴/۵۶	۲۶	۴۶
		پس‌آزمون	۳۶/۶۰	۵/۶۲	۲۶	۴۴
تمایل به یادگیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴/۹۳	۶/۱۸	۲۴	۴۳
		پس‌آزمون	۳۹/۲۶	۲/۹۹	۳۵	۴۵
گروه کنترل	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۳۴/۲۶	۳/۸۰	۲۹	۴۰
		پس‌آزمون	۳۳/۴۷	۴/۳۴	۳۲	۴۰
خودکنترلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۹/۲۷	۵/۰۳	۳۰	۴۷
		پس‌آزمون	۴۳/۷۳	۳/۳۶	۳۹	۴۹
گروه کنترل	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۴۱/۷۳	۳/۳۷	۲۸	۴۶
		پس‌آزمون	۳۹/۸۰	۴/۳۴	۳۲	۴۹
یادگیری خودراهبر	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰۸/۸۶	۱۵/۵۳	۸۱	۱۲۴
		پس‌آزمون	۱۲۳/۹۳	۶/۹۸	۱۱۵	۱۴۰
گروه کنترل	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۱۳/۹۳	۶/۹۸	۱۱۵	۱۴۰
		پس‌آزمون	۱۰۸/۶۷	۱۰/۹۳	۹۰	۱۲۸

در جدول شماره ۲ شاخص‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان و در جدول شماره ۳ میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن نشان داده شده است.

بر اساس جدول شماره ۴، نتایج آزمون لوین، آماره آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبود. بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است.

جدول شماره ۴: آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معناداری
خودمدیریتی	۱	۲۸	۳/۶۲۷	۰/۱۱
تمایل به یادگیری	۱	۲۸	۲/۰۵۴	۰/۱۶۳
خودکنترلی	۱	۲۸	۰/۴۱۳	۰/۵۲۶
یادگیری خودراهبر	۱	۲۸	۲/۶۲۹	۰/۱۱۶

جدول شماره ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره‌های یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایشی و گروه کنترل با کنترل پیش‌آزمون‌ها

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر پیلایی ^۱	۰/۳۸۵	۴/۸۰۷	۳	۲۳	۰/۰۱	۰/۳۸۵	
لامبدای ویلکز ^۲	۰/۶۱۵	۴/۸۰۷	۳	۲۳	۰/۰۱	۰/۳۸۵	
اثر هتلینگ ^۳	۰/۶۲۷	۴/۸۰۷	۳	۲۳	۰/۰۱	۰/۳۸۵	گروه
ریشه روی ^۴	۰/۶۲۷	۴/۸۰۷	۳	۲۳	۰/۰۱	۰/۳۸۵	

همان‌طور که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود، اثر کلی گروه معنادار است، چرا که مقدار F هر چهار آزمون در سطح ($p < 0/01$) معنادار می‌باشد. این به معنای آن است که بین دو گروه آزمایشی و کنترل در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد.

1. Pillai's Trace
2. Wilk's Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

جدول شماره ۶: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در متن مانکوا روی پس‌آزمون نمره‌های یادگیری خودراهبر (و مؤلفه‌های آن)، با کنترل پیش‌آزمون‌ها

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری اندازه اثر
	خود مدیریتی	۳۰۷/۹۲۷	۱	۳۰۷/۹۲۷	۱۴/۰۰۴	۰/۳۵۹
	تمایل به یادگیری	۱۲۱/۳۰۷	۱	۱۲۱/۳۰۷	۹/۵۷۴	۰/۲۷۷
گروه	خودکنترلی	۴۹/۲۸۷	۱	۴۹/۲۸۷	۳/۰۰۱	۰/۱۰۷
	یادگیری خودراهبر	۱۲۶۶/۰۹۹	۱	۱۲۶۶/۰۹۹	۱۳/۵۱۰	۰/۳۵۱

همان‌طور که در جدول شماره ۶ ملاحظه می‌شود نسبت F های تحلیل کوواریانس در بعد خود مدیریتی ($F = ۱۴/۰۰۴$ و $p = ۰/۰۰۱$)، بعد تمایل به یادگیری ($F = ۹/۵۷۴$ و $p = ۰/۰۰۵$)، و یادگیری خودراهبر ($F = ۱۳/۵۱۰$ و $p = ۰/۰۰۱$) معنادار می‌باشند. ولی در بعد خودکنترلی ($F = ۳/۰۰۱$ و $p = ۰/۰۹۶$) معنادار نبود. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیر یادگیری خودراهبر، مؤلفه‌های خودمدیریتی، و تمایل به یادگیری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش خردورزی بر میزان یادگیری خودراهبر و مؤلفه‌های آن در دانشجویان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که استفاده از آموزش خردورزی منجر به افزایش یادگیری خودراهبر، خودمدیریتی و میل به یادگیری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات لاندر همسو بود (۹:۲۰۰۹)، و با نتایج آزادمنش و همکاران (۳۲۱:۲۰۲۰)، و دسی و رولاندو (۶۱:۲۰۱۷) غیرهمسو بود. برای تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در فرایند یادگیری خودراهبر دانشجویان به گسترش توانایی در ارزیابی کمبودهای دانشی خود تشویق می‌شوند، در واقع یادگیرندگان خودراهبر دارای نگرش‌هایی، از جمله میل شدید به یادگیری، خودانضباطی، پذیرش مسئولیت برای یادگیری خود را دارند و مشکلات را به‌عنوان چالش می‌بینند. این نگرش‌ها احتمالاً مبتنی بر استقلال و اعتماد به نفس است و به نظر می‌رسد که با انگیزه درونی نیز مرتبط باشد (لاندر، ۲۰۰۶: a، ۲۰۰۶: b)، که از ویژگی‌های مرتبط با خرد و یادگیری خودراهبر است (لومباردو، ۲۰۰۶: ۴).

همدلی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی خرد (آردلت، ۲۷۷:۲۰۰۳) با متغیر یادگیری خودراهبر همبستگی مثبت و معناداری دارد (تقی‌پور و همکاران، ۷۳۱:۲۰۱۵). یعنی در واقع با افزایش خرد و به تبع آن افزایش همدلی، می‌توان باعث افزایش یادگیری خودراهبر در دانشجویان

بود. همچنین گشودگی به تجربه به‌عنوان یکی دیگر از ویژگی‌های اصلی خردمند (ویستر، ۱۵:۲۰۰۳) با تمایل به خیال‌پردازی، نوآوری، کنجکاوی، خرد، و طیف وسیعی از علایق همراه است (مک کری و لوکنهوف^۱، ۲۰۱۰:۱۴۷، ۱۴۶). این تمایلات می‌توانند در یادگیری احساسات مثبت (از جمله لذت ناشی از یادگیری) ایجاد کنند، این درنهایت منجر به تلاش بیشتر برای یادگیری، خودتنظیمی و موفقیت‌های تحصیلی مثبت می‌شود (پکران^۲ و همکاران، ۹۹:۲۰۰۲). بنابراین، گشودگی به تجربه، فراگیران را به تجربیات مختلف در زمینه یادگیری سوق می‌دهد. در واقع پایه و اساس خودآغازی و یادگیری خودراهبر است (وارینگ^۳، ۲۰۱۱:۲۰۱). همچنین گشودگی به تجربه نقش مهمی در یادگیری خودراهبر دارد (تامارا^۴ و همکاران، ۵۹۱:۲۰۲۱). گشوده بودن، دانشجویان را قادر می‌سازد تا تفکر گروهی را به چالش بکشند، که با مطالعات قبلی در مورد تفکر انتقادی مطابقت دارد (کوکسما^۵ و همکاران، ۲۰۱۷:۲؛ دی گروت^۶ و همکاران، ۱۵:۲۰۱۴) که کمک زیادی در هدایت رفتار دانشجویان به سمت یادگیری خودراهبر می‌کند.

همچنین تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از ویژگی خردمندی، از جمله مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر یادگیری خودراهبر است. بیشتر صاحب‌نظران وجود تفکر انتقادی را در افزایش یادگیری خودراهبر مؤثر می‌دانند (چوی^۷ و همکاران، ۲۰۱۳:۵۴، ۵۵؛ شهرکی‌نیا و همکاران، ۱۴۲:۲۰۱۶). با رشد و پیشرفت تفکر انتقادی، قابلیت‌های اثرگذار بر خودراهبری و در نتیجه سطوح یادگیری خودراهبر در دانشجویان ارتقا خواهد یافت. با آموزش و توسعه خردورزی و به تبع آن آموزش تفکر انتقادی، رغبت برای یادگیری افزایش می‌یابد؛ در نتیجه میزان پیشرفت دانشجویان در یادگیری خودراهبر افزایش خواهد یافت.

همچنین حمایت از رشد خرد نیز به دلیل پیامدهای آن بر چگونگی و شیوه آموزش افراد مهم است. ماکسول (۲۰۱۹:۷۵۵) می‌نویسد که ما به یک انقلاب در هدف آموزشی و در فرایندهای آموزشی نیاز داریم، به طوری که به رشد خرد، بیش از کسب دانش، اهمیت می‌دهیم. لومباردو (۲۰۰۶:۱) پیشنهاد می‌کند که اگر هدف آموزش، آموزش و تشویق دانش‌آموزان به «یادگیری نحوه یادگیری» باشد، رشد خرد باید یکی از نتایج باشد. رشد خرد می‌تواند هدف نهایی آموزش باشد. پاردایم خرد برلین خرد شامل کسب دانش به سمت تخصص در مسائل بنیادین زندگی است (بالتز و استادینگر، ۱۹۹۳:۷۶). این تخصص درکی از دیدگاه‌های مختلف افراد به وجود

1. McCrae & L'ockenhoff
2. Pekrun
3. Waring
4. Tamara
5. Koksma
- 6 . De Groot
- 7 . Choi

می‌آورد که به نوعی با حوزه دانش مرتبط هستند، به طوری که تصمیماتی که گرفته می‌شود و بر دیگران تأثیر می‌گذارد بسیار اخلاقی است. با توجه به اینکه دانش به دست آمده از طریق انگیزه درونی انجام می‌شود و حداقل تا حدی بدون نظارت است، فرایند یادگیری باید خود هدایت شود. در واقع، رویکردهای درک یادگیری خودراهبر اغلب همان ویژگی‌های یادگیری را ذکر می‌کنند که با خرد و رشد خرد مرتبط است (لاندر، ۲۰۰۹: ۲).

لومباردو (۲۰۰۶) یادگیرنده خودراهبر را فرد خودباوری توصیف می‌کند که هم انگیزه درونی و هم انگیزه پیشرفت دارد که با خرد هماهنگ است و لاندر (۲۰۰۹: ۱) ارتباط مثبتی بین یادگیری خودراهبر و خرد نشان داد. در واقع، افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که میل قوی به یادگیری داشته، از مهارت‌های حل مسئله استفاده کرده، دارای توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیت‌های یادگیری مستقل بوده و به طور خودمختار یادگیری‌شان را اداره می‌کنند (گیبونز، ۲۰۰۳: ۱۹).

به طور کلی، هر پژوهشی ممکن است با محدودیت‌هایی روبه‌رو باشد. این پژوهش نیز از چنین امری مستثنا نبوده و دارای مشکلات و محدودیت‌هایی مثل لحاظ نکردن دوره پیگیری، هم‌زمانی اجرای طرح پژوهشی حاضر با شیوع بیماری کرونا و دشواری در دسترسی به جامعه مورد هدف، و عدم لحاظ کردن اثر متغیرهای احتمالی همچون سن و وضعیت اقتصادی-اجتماعی بود. با توجه به نتایج این پژوهش، به منظور افزایش یادگیری خودراهبر به استادان و معلمان پیشنهاد می‌شود که در وهله اول خود مهارت‌های مورد نیاز برای خردمندی را مطالعه و مسلط گردد و در طی آموزش آنها را به یادگیرندگان انتقال دهد و به تبع آن موجب افزایش یادگیری خودراهبر دانشجویان شوند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی در بررسی خود دوره پیگیری را نیز به منظور بررسی میزان ماندگاری تأثیرات آموزش خردورزی بر یادگیری خودراهبر در مقاطع مختلف تحصیلی لحاظ کنند.

فهرست منابع

- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324.
- Azadmanesh, M., Abolmaali, K., & Mohammadi, A. (2020). The structural relationship between wisdom and moral behavior: The mediating role of self-control. 16(63), 321-332. (Text in Persian)
- Barnes, S. A., Brown, A., & Warhurst, C. (2016). Education as the underpinning system: Understanding the propensity for learning across the lifetime. *Londres, Reino Unido: Foresight, Government Office for Science, The University of Warwick*.



- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, Published by Cambridge University Press, 2, 75-80.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20-32.
- Bracher, M. (2021). Foundations of a Wisdom-Cultivating Pedagogy: Developing Systems Thinking across the University Disciplines. *Philosophies*, 6(3), 73.
- Bruya, B.; Ardelt, M. (2018). Wisdom Can Be Taught: A Proof-of-Concept Study for Fostering Wisdom in the Classroom. *Learn. Instr*, 58, 106-114.
- Cazan, A.-M., & Schiopca, B.-A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Case, P., & Gosling, J. (2007). Wisdom of the moment: pre-modern perspectives on organizational action. *Social Epistemology*, 21(2), 87-111.
- Choi, E & Lindquist, R & Song, Y (2013). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking. problem-solving, and self-directed learning. Elsevier. *Nurse Education*, 34(11), 6-25.
- de Groot E, Endedijk MD, Jaarsma ADC, Simons PR-J, van Beukelen P. 2014. Critically reflective dialogues in learning communities of professionals. *Stud Contin Educ*. 36(1):15-37.
- Desi, D., & Rodelando, O. (2017). Levels of moral intelligence virtues and wisdom development among selected Filipino working adults. *The Bedan Journal of Psychology*, 1, 61-66.
- DeMichelis, Carey, Michel Ferrari, Tanya Rozin, and Bianca Stern. (2015). "Teaching for Wisdom in an Intergenerational High-School-English Class." *Educational Gerontology* 41(8): 551-66.
- Du Toit-Brits, C., & van Zyl, C.-M. (2017). Self-directed learning characteristics: Making learning personal, empowering and successful. *Africa Education Review*, 14(3-4), 122-141
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48.
- Gibbons, M. (2003). The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel. *John Wiley & Sons*.
- Glück, J., Sternberg, J. R., Nusbaum, N. (2019). Not Today, and Probably Not Tomorrow Either: Obstacles to Wisdom and How We May Overcome Them, in book: *Applying Wisdom to Contemporary World Problems*. 445-464.
- Grimm, S. R. (2014). Wisdom. *Australasian Journal of Philosophy*, 93(1), 139-154.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). Cambridge University Press.

- Grossman, I. (2017). Wisdom and How to Cultivate It: Review of Emerging Evidence for a Constructivist Model of Wise Thinking. *Eur. Psychol*, 22, 233–246.
- Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ardel, M., Brienza, J. P., Dong, M., Ferrari, M., Fourniere, A. M., Hug, C. S., Nusbaum, H. C., & Vervaeke, J. (2020). The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31(2), 103–133.
- Grossmann, I. (2017a). Wisdom in context. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 233–257.
- Knowles MS, Holton EF, Swanson RA. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (Vol. 8). Oxon, UK: Routledge.
- Koksma JJ, van Woezik T, van den Bosch S, van den Bergh C, Geerling L, Keunen JE. (2017). Learning to see things from a different perspective: interns and residents collaborate with artists to become better doctors. *Ned Tijdschr Geneesk*. 161: D1840.
- Kovalenko, N.A., & Smirnova, A.Y. (2015), Self-directed learning through creative activity of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 393-398.
- Jeste, D., & LaFee, S. (2020). *Wiser: The scientific roots of wisdom, compassion, and what makes us good*. Sounds True.
- Lander, L. (2006a, February). Achievement motivation goals and study strategies in adult college students engaged in self-directed study versus a traditional classroom. Poster presented at the 20th International Self-Directed Learning Symposium, Cocoa Beach, Florida.
- Lander, L. (2006b, April). Achievement motivation goals and study strategies in adult college students versus traditional-aged college students. Poster presented at the Biennial Human Development Conference, Louisville, Kentucky.
- Lasfeto, D. (2020). The relationship between self-directed learning and students' social interaction in online learning environment. *Journal of e-learning and knowledge society*, 16(2), 34-41.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 4(5), 1-12.
- Lombardo, T. (2006). The pursuit of wisdom and the future of education. *Creating global strategies for humanity's future*, 157-176.
- McCrae, R. R., & L'ockenhoff, C. E. (2010). Self-regulation and the five-factor model of personality traits. In *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 145–168).
- Maxwell, N. (2019). The Urgent Need for SocialWisdom. In *The Cambridge Handbook of Wisdom*; Sternberg, R.J., Glück, J., Eds.; *Cambridge University Press*: New York, NY, USA, pp. 754–780.
- Morris, T. H. (2019a). Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world. *Adult Learning*, 30(2), 56–66.
- Morris, T. H. (2019d). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653.
- Morris TH, K'onig PD. (2020). Self-directed experiential learning to meet ever-changing entrepreneurship demands. *Education + Training*. 63(1):23–49.
- Morris, T. H., & Rohs, M. (2021). Digitization bolstering self-directed learning for information literate adults—A systematic review. *Computers and Education Open*, 2, 100048.
- Mulube, S., Jooste, K., (2014). First year learner nurses' perceptions of learning motivation in self-directed learning in a simulated skills laboratory at a higher education institution. *S. Afr. J. High. Educ.* 28 (6), 1776–1794.



- Nadi, M., Moshfeghi, N., Amini, M. (2018). Exploratory Relationship between Epistemological Beliefs and Self-directed Learning among Nursing Students. *Iranian Journal of Medical Education*. 12-24. (Text in Persian)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Shahin, E.S., Tork, H.M. (2013). Critical thinking and self-directed learning as an outcome of problem-based learning among nursing students in Egypt and Kingdom of Saudi Arabia. *J. Nurs. Educ. Pract.* 3 (12) <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n12p103>.
- Shahraki niya, B., Pourghaz, A., & Jennaabadi, H. (2017). The Relationship Between Cultural Intelligence and Critical Thinking with Self-Directed learning Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(28), 127-148. (Text in Persian)
- Shirazi, F., Sharif, F., Molazem, Z., Alborzi, M. (2017). Dynamics of self-directed learning in M.Sc. nursing students: qualitative research. *J. Adv. Med. Educ. Prof.* 5 (1), 33-41.
- Song, Y., Yun, S.Y., Kim, S.A., Ahn, E.-K., Jung, M.S. (2015). Role of self-directed learning in communication competence and self-efficacy. *J. Nurs. Educ.* 54 (10), 559-564.
- Sternberg, Robert J., Linda Jarvin, and Alina Reznitskaya. (2008). "Teaching for Wisdom through History: Infusing Wise Thinking Skills in the School Curriculum." In *Teaching for Wisdom: Cross-Cultural Perspectives on Fostering Wisdom*, ed. Michel Ferrari and Georges Potworowski, 37-57. New York: Springer.
- Sternberg, R.J.; Emily, S.H. (2019). Teaching for Wisdom. In *The Cambridge Handbook of Wisdom*; Sternberg, R.J., Glück, J., Eds.; Cambridge University Press: New York, NY, USA, pp. 372-406.
- Sternberg, R. J., Nusbaum, H. C., & Glück, J. (Eds.). (2019). *Applying wisdom to contemporary world problems*. Springer.
- Sternberg, R. j., & Gluck, J. (2022). *Wisdom, Wisdom Psychology of wise thoughts, words and deeds*. Translated by Fariborz Dartaj and Moslem Daneshpayeh. First Edition. Duran Publications. (Text in Persian)
- Taghipour, M., Abbasi, A., & Naimi, A. (2015). Analysis of the relationship between the quality of educational services and self-directed learning skills among agricultural students of Tarbiat Modares University. *Economic Research and Agricultural Development of Iran*, 47(3), 731-742. (Text in Persian)
- Tamara E. T. van Woezik, Jur Jan-Jurjen Koksma, Rob P. B. Reuzel, Debbie C. Jaarsma & Gert Jan van der Wilt. (2021). There is more than 'I' in self-directed learning: An exploration of self-directed learning in teams of undergraduate students, *Medical Teacher*, 43:5, 590-598.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.
- Wong, F. M. F., Tang, A. C. Y., & Cheng, W. L. S. (2021). Factors associated with self-directed learning among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 104, 104998.

Yusefi, A. R., & Gordanshekan, M. (2011). A review on development of self-directed learning. *Iranian Journal of Medical Education*, 10(5), 776–783.



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

Reviewer's List

Leyla Taleb Zade Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Yousef Mahdavi Nasab	Assistant Professor of Kharazmi University
Hanieh Kalantari Dahaghi	Assistant Professor of Malayer University
Fatemeh Raeisi	Assistant Professor of Research Institute of Cognitive Sciences
Shaghayegh Zahraei	Professor of Alzahra University
Mahboubeh sadat Kadkhodaei	Assistant Professor of Islamic Azad University, Khorasegan Branch
Afzal Sadat Hosseini	Associate Professor of Tehran University
Seyede Monavar Yazdi	Professor of Alzahra University
Mahboubeh Mosivand	Assistant Professor of Alzahra University Women's Research Institute
Syed Nordin Mahmoudi	Assistant Professor of Human Sciences and Cultural Studies Research Institute
Syed Ali Hosseini Zadeh	Associate Professor of the Research Institute of the Field and University
Ameneh Aali	Assistant Professor at Allameh Tabatabaei University
Maryam Sadat Ghoreshi Khorasegani	Assistant Professor of Alzahra University
Ali Asgari	Associate Professor of Birjand University
Effat Sadat Afzal Toosi	Associate Professor of Alzahra University
Maryam Mohsen Pour	Assistant Professor of Alzahra University
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qom University
Hamid Shafi Zade	Associate Professor of Islamic Azad University, Garmsar Branch
Parvin Samadi	Associate Professor of Alzahra University
Balal Izanloo	Assistant professor of Kharazmi University
Azadeh Tavoli	Assistant Professor of Alzahra University
Mohsen Nazar Zadeh Zare	Assistant Professor of Malayer University
Rohallah Baagheri Majd	Assistant Professor of Sistan & Balochestan University

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 18, No. 4
Winter 2023, Ser.66

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
Taiyeb 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 Naser Ahmadzadeh

English Editor Iranian Editing Center

Cover Designer Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

Page Designer: Fatemeh Vaziri

Publisher: Alzahra University

Publication Frequency Quarterly

Publication Permit No. 124/4374

Peer Review Permit No. 3/2910/1068

ISSN 1735-448X

Circulation 1000

Address 3rd 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 Status of Moral Intelligence in Elementary School Reading Textbooks** 7-25
Jaber Eftekhari; Fahime Moslemi; Hojjat Eftekhari; abdovahab samavi
- Flipped Classroom Approach: Emerging Applications, Functions, and Barriers** 27-45
Esmaeil Jafari; Isa Gholizadeh; Abbas Ahmadi
- Comparing the Effectiveness of Metacognitive Therapy and Assertiveness Training on Psychological Profile of Students with Foreign Language Anxiety** 47-65
Khoshdavi Ebrahimzade; Esmaiel Soleymany
- Superintendent Perceptions of Preparation Adequacy and Appointment: A Study of the Uramanat Regions of Kermanshah Province** 67-87
Mohammad Amjad Zebardast; Omid Nosrati kalaveh; Jamal Salimi
- The Relationship between Academic Emotions and Emotional Creativity of Male and Female Sixth Grade Students in Public and Private Elementary Schools** 89-100
Ali Akbar Ajam; Nasrin Ranjbar Esfijer
- Factors affecting academic buoyancy mediated by academic flourishing in female 12th graders in Shiraz, Iran** 101-121
Seyyed Farrokh Razavi Motlagh; Farah Naderi; Fatemeh Sadat Marashian; Fariba Zargar shirazi
- A comparative study of the role of critical thinking in education according to Allameh Tabataba'i and Habermas** 123-146
Hamid Tooback; Ahmad Souri; Sadegh Rezaei
- Analysis of Subject Fields and Methodology in Master's Theses in the Field of Art Research** 147-162
Mohammad Amin Mohammadi; Majid Reza Moghanipour
- Developing a dynamic system model of Islamic education for the Islamic Republic of Iran** 163-189
Ezatallah Kishani Farahani; Mohammad Najafi; Hasanali Bakhtiyar Nasrabadi; Mohammad Reza Sotoudehnia
- The Effectiveness of Positive Cognitive-Behavioral Therapy on Boredom and Academic Procrastination of Female Students** 191-206
Salman Zarei; Khadijeh Fooladvand; Zahra Zebarjadi Shabani
- Effectiveness of Wisdom Training on Students' Self-directed Learning** 207-222
Moslem Daneshpayeh; Fariborz Dortaj; Kamran Sheivandi Cholicheh; Ali Delavar; Hasan asadzadeh