

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۹، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۲
شماره پیاپی ۶۸

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 ب.م
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 ذکاتوی قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیرینگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهروزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن پور
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 اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است.
این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

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

- ۷-۳۳ الگوی آموزش مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک و تأثیر آن بر تفکر خلاق
جعفر جهانی، عابدین دارابی عمارتی، رحمت اله مرزوقی، مریم شفیعی سروستانی
- ۳۵-۵۲ بررسی نقش دینداری در گرایش به سیگار نوجوانان پسر شهر تهران
اعظم رحمتی، احمد ادبی فیروزجایی، محمود آرائی، مهدیه صالحی
تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی
- ۵۳-۷۲ دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی
سما سادات، شهرام واحدی، اسکندر فتحی اذر، رحیم بدری گرگری
پیامدهای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه درسی بر سلامت روانی دانش‌آموزان
- ۷۳-۹۱ دبستانی
فرح عباسی، حمیدرضا معتمد، علیرضا قاسمی زاد
اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب آوری به مادران بر کاهش استرس والدگری و ارتقاء تاب
- ۹۳-۱۰۹ آوری کودکان ۴ تا ۶ سال
شکوفه متقی دستنائی، نسرين زارع ده ابادی، ایوب صباح
مروری بر مفهوم کارکرد اجرایی: با تمرکز بر دوران پیش‌دبستانی
- ۱۱۱-۱۳۳ سارا حیدری، ملوک خادمی
مقایسه‌ی تفکر نقادانه بر اساس سبک تصمیم‌گیری و سیستم مغزی- رفتاری در دانشجویان
- ۱۳۵-۱۴۸ روانشناسی
مهید فدایی فولادی، صغری ابراهیمی قوام، محمد حسین ضرغامی
تمایز دانش‌آموزان با تعلل ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های حس تعلق
- ۱۴۹-۱۶۴ به مدرسه و انعطاف پذیری شناختی
سیاوش شیخعلی زاده، عمادالدین احراری، سید قاسم مصلح، فاطمه علی پور
استراتژی‌های تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش ایران
- ۱۶۵-۱۸۴ رضا هویدا، محمد صادق کریمی، سید علی سیادت
بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستان از نظر مربیان شهر بوکان ۲۰۸-۱۸۵
- جلال رسولی، ادریس اسلامی
باورهای تربیتی معلمان و نقش آن در اقدامات تدریس آنان و عملکرد ریاضی
- ۲۰۹-۲۲۴ دانش‌آموزان
مسعود کبیری
- بررسی روابط ساختاری گرایش به فضای مجازی بر اساس سرشت و منش، تیپ شبانه روزی و
- ۲۲۵-۲۴۴ سبک‌های هویت با نقش میانجی اضطراب
یوسف شریعتی، شهناز خالقی پور

داوران این شماره

استادیار دانشگاه شهید چمران	سید عباس رضوی
استادیار دانشگاه خوارزمی	بلال ایزانلو
استادیار دانشگاه الزهرا	عباس عبدالهی
دانشیار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی
استادیار دانشگاه الزهرا	مریم محسن پور
استاد دانشگاه تبریز	منصور بیرامی
استادیار دانشگاه رازی	سید محسن حجت خواه
مدرس دانشگاه الزهرا	رقیه نوری پور لیاولی
استادیار دانشگاه بیرجند	لیلا طالب زاده شوشتری
استادیار دانشگاه علوم تحقیقات	مریم اصفهانی
دانشیار دانشگاه شهید بهشتی	محمود ابوالقاسمی
دانشیار دانشگاه شهید بهشتی	جلیل فتح آبادی
استادیار دانشگاه بیرجند	فاطمه طاهرپور
استادیار دانشگاه یزد	محسن شاکری
استاد دانشگاه تبریز	رحیم بدری گرگری
استادیار دانشگاه بیرجند	هادی براتی
دانشیار دانشگاه تهران	رضوان حکیم زاده
استادیار دانشگاه تهران	مرضیه عالی
استادیار دانشگاه علامه طباطبائی	زهرا رحیمی
استادیار دانشگاه زابل	بتول کیخا
دانشیار دانشگاه یزد	کاظم برزگر بفروئی
استاد دانشگاه فرهنگیان	مصطفی باقریان فر
مدرس دانشگاه الزهرا	لیلا درویشی
دانشیار دانشگاه مازندران	حکیمه السادات شریف زاده
استادیار دانشگاه الزهرا	مریم سادات قریشی خوراسگانی

دانشیار دانشگاه خوارزمی
دانشیار دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
استادیار دانشگاه قم
دانشیار دانشگاه گیلان


مرجان کیان
منصوره کریم زاده
غلامعلی احمدی
رضا جعفری هرنندی
عباسعلی حسین خانزاده

الگوی آموزش مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک و تاثیر آن بر تفکر خلاق

جعفر جهانی^۱، علیدین دارابی عارقی^{۲*}، رحمت‌المرزوقی^۳، مریم شفیعی سروستانی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۱۲	رویکرد ریزوماتیک و تفکر خلاق به شکل فزاینده‌ای در تحقیقات آموزشی در دو دهه گذشته ارزشمند بوده است. نظام‌های آموزشی برای دستیابی به اهداف کلان خود و ایجاد تفکر خلاق به روش‌های مطلوب آموزش نیاز دارند. هدف این پژوهش ارائه الگوی ریزوماتیک برای آموزش تفکر خلاق است. به این منظور، به روش پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی با طرح ارائه الگو و تأیید آن استفاده شد. ابتدا مفاهیم و نظریه‌های موجود در مورد آموزش ریزوماتیک بررسی شد و پس از طبقه‌بندی، نقشه و چهارچوب مفهومی تدوین و در نهایت الگوی آموزشی تفکر ریزوماتیک ارائه شد. سپس محتوای آموزشی ریزوماتیک بر اساس این الگو طراحی و اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش، تمام دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی شهر صحنه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. جهت انتخاب نمونه مناسب به روش هدفمند دو کلاس از کلاس‌های شهر صحنه که دارای امکانات آموزشی مناسب، معلمان خبره و دانش‌آموزان دارای معدل بالا بودند در درس علوم تجربی به‌عنوان نمونه انتخاب شد. یک کلاس ۳۴ نفره به گروه آزمایشی و یک کلاس ۳۴ نفره به گروه گواه اختصاص یافت. برای اندازه‌گیری تفکر خلاق دانش‌آموزان از آزمون خلاقیت شیفر استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تأثیر این الگو بر رشد تفکر خلاق دانش‌آموزان بود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش، ریزوماتیک، تفکر خلاق	

۱. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. 

۳. استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۴. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

در عصر تجهیزات هوشمند، تمامی افراد به‌عنوان تولیدکننده دانش در نظر گرفته می‌شوند و فراگیران به‌صورت خودکار، تولیدکننده دانش نیز هستند. بسیاری از مهارت‌هایی که انتظار داریم فراگیران از آنها آگاه باشند، منسوخ شده‌اند. مدل‌های آموزشی موجود با توجه به برنامه‌ریزی آموزشی کارشناس‌محور و چرخه نشر بیش از حد پایا، دیگر جوابگوی شرایط کنونی نیست. طبیعت زودگذر شبکه تولید، انتقال و فسخ دانش فرایند آموزش و یادگیری را بسیار سخت نموده است. وجود ارتباطات گسترده با ساختار مسطح تعداد نقش‌های ایفا شده توسط معلم‌ها و فراگیران را افزایش داده، معلم‌ها به فراگیر تبدیل شده‌اند. امروزه آموزش نه تنها به موضوع توجه دارد، بلکه به فراگیر نیز توجه می‌کند. گالاوی و لیسوکس (۲۰۱۴)، در مقاله خود نقش‌های گوناگون یک معلم قرن بیست‌ویکم را معرفی نموده‌اند که شامل رهبر، معلم، تشخیص‌دهنده، همکار و عامل تغییر می‌باشد. بنابراین شناخت و تشخیص گرایش‌های معلم‌ها در زمان تغییر موقعیت‌های آموزشی ضرورت دارد (تیلور، کلین و آبرامز، ۲۰۱۴). از سویی دیگر فراگیران همانند معلم‌ها دسترسی بسیار زیادی به اطلاعات اینترنت محور دارند (بنت، رولی و دانبارها، ۲۰۱۴).

در طول دو دهه گذشته، تحقیقات نشان داده‌اند که معلمان از سطح کودکان تا دبیرستان، خلاقیت را در میان دانش‌آموزان کاهش داده‌اند، زیرا خلاقیت با ناهم‌نوایی^۱، تکانش^۲ و درهم‌ریختگی‌هایی^۳ در فعالیت‌های کلاسی همراه است (شاه‌علیزاده و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین، لازم است متصدیان آموزش و پرورش به این نکته حساس باشند که چگونه می‌توانند خلاقیت را در معلمان و دانش‌آموزان پرورش دهند (مگ‌دالنا و کریستف، ۲۰۱۳، صص. ۱۹-۱۸). تفکر خلاق به معنای قدرت پرورش راه‌حل‌های جدید برای حل مسائل و مشکلات است و این بیان دیگری از "خارج از چهارچوب فکر کردن" می‌باشد (خرازی و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۹۶). از معلمان انتظار می‌رود تا به‌صورتی غیر تجویزی، آسان، سیال، ریسک‌پذیر و پرماجرا به فعالیت پردازند تا در کلاس‌ها و تعلیم و تربیت خود خلاقیت را برای افزایش مهارت‌ها و دانش به‌منزله حرفه خلاقیت توسعه دهند. وظیفه پاسخگویی نیز کار را برای فعالیت خلاق معلمان سخت‌تر می‌کند (بارنارد، ۲۰۱۱، ص. ۵۷). مهم‌ترین عامل در رشد و پیشرفت بشر در تمام زمینه‌ها خلاقیت است (سوح، ۲۰۱۷). خلاقیت نقش حیاتی در بهبود و تکامل زندگی انسان‌ها دارد، به همین دلیل خلاقیت عامل مهمی در بقای جوامع در محیط پر رقابت کنونی و مملو از مسائل و مشکلات است به‌طوری که امروزه خلاقیت و نوآوری و ایجاد تغییر و دگرگونی مثبت در دانش‌آموزان امری مهم و ضروری به‌نظر می‌رسد

-
1. nonconformity
 2. impulsivity
 3. disruptions

(پنگ، چن، ژیا و رانگ، ۲۰۱۷). عبدالله و کراموند (۲۰۱۷) در مقاله‌ای عنوان می‌کنند که کارفرمایان به دنبال فکرهای خلاق در استخدام کارمندانشان هستند؛ از این رو امری کاملاً طبیعی به نظر می‌رسد که مدارس و خانواده‌ها باید به فکر پرورش خلاقیت کودکان باشند تا افرادی خلاق برای آینده آماده شوند (مهاجر، شفیعی، عطاری، ۱۳۹۷). خلاقیت، ابتکار و نوآوری، مرحله‌ای از رشد عقلی است که می‌تواند منجر به ساخت و ایجاد موقعیتی برای راحت‌تر زیستن شود. خلاقیت یک سازه یا یک پدیده واحد نیست، بلکه یک مفهوم در قالب برجسب علمی است که برای اقدامات یا اعمال گوناگون و متنوع انسان به کار می‌رود که می‌تواند منجر به نتایج جدید و یا ارزشمند شود (گلانو، ۲۰۱۸، به نقل از شکوهی امیرآبادی، دلاور، سروش و کوشکی ۱۳۹۷).

تحقیقات بسیار زیادی در زمینه ویژگی‌های فراگیر انجام شده است که از آن جمله می‌توان به سبک آموزش (کولب و کولب، ۲۰۱۳)، سبک شناختی (کوجونیکوف و ایوانز و کاسلین، ۲۰۱۴)، هوش چندگانه (گاردنر، ۲۰۱۱)، هوش هیجانی (گولمن، بویاتزیس و مک‌کی، ۲۰۱۳)، اولویت‌های یادگیری (فلمنگ، ۱۹۹۵، فراگیری محدود وارک، ۲۰۱۵) و پروفایل مغزی (هرمان، ۱۹۹۵)، اشاره نمود. با این حال به نظر می‌رسد که شواهد بسیار محدودی وجود دارد که از این فرضیه پشتیبانی می‌کند که هماهنگی سبک فراگیری می‌تواند به بهبود عملکرد بینجامد (کلین، ۲۰۰۳، پاشلر و مک دانیل، رور و جورک، ۲۰۰۸). تیلور و پارسونز (۲۰۱۱) معتقدند که دانش‌آموزان اگر در رابطه با آنچه که فرا گرفته‌اند بیشتر مشارکت و صحبت کنند، نقش فعال‌تری در آموزش خواهند داشت؛ بنابراین باید شرایطی فراهم شود که درباره محتوای آموزش، مفهوم آموزش برای آنها، فرهنگی که با آن آشنا هستند و همچنین فرایند یاددهی-یادگیری بیشتر صحبت کنند (پارسونز، ۲۰۱۱).

دلوز و گاتاری^۱ از فیلسوفان پساساختارگرا بودند، که معتقد بودند تفکر در قرون گذشته درخت‌وار و عمودی بوده و سلسله مراتب مشخص داشته، اما تفکر در جهان معاصر ریزومی و افقی است (رئسی، محمودی و اویسی کهخا، ۱۳۹۸). پساساختارگرایی جنبشی فکری بود که از درون ساختارگرایی، هم به عنوان نتایج فکری و هم به عنوان نتایج فکری، هم به عنوان مفردی برای فرار از نقایص ساختارگرایی، رشد یافت و این پیش فرض ساختارگرایانه را که هویت یک سوژه از گفتمانی به وجود می‌آید که به وسیله زبان ساخته شده است، پذیرفت (دوخایی و اردلانی، ۱۴۰۰). دلوز تفکر استعلایی را رد می‌کند او معتقد است هیچ تفکری نباید برتر قلمداد شود تا از طریق آن دیگر تفکرات سنجیده شوند. او این اجازه را نمی‌دهد که یک مفهوم به عنوان محور و مرکز قرار گیرد و دیگر مفاهیم از آن مشتق شوند، اما ارتباط افقی مفاهیم را می‌پسندد (مرادی، محموددینا، کشاور و ضرغامی، ۱۳۹۹).

در دنیای کنونی که ارتباط اینترنتی حاکم بر زندگی انسان است و نمی‌توان تمامی فعالیت‌های انسان را در برنامه‌های درسی لحاظ کرد، با آموزش ریزوماتیک می‌توان پتانسیلی برای معلم‌ها ایجاد کرد تا جوامع محلی و منطقه‌ای دانش را تولید و کسب نمایند و در همین حال، ارتباطاتی را در سراسر دنیا بدون محدودیت برای تمامی دانش‌آموزان شکل دهند. دانش‌آموزان جوان، به‌صورت ریزوماتیک به روش‌های گوناگون عمل کنند و در این شرایط، به معلم تبدیل شوند. پیش‌بینی می‌شود که در آینده معلم‌ها از مفاهیمی که از قابلیت ارتباط، ناهمگونی و جنبه‌های چندگانه به‌عنوان روش‌هایی برای گسترش روش‌های جدید شناخت نشئت می‌گیرند تأثیر پذیرند. به دلیل اینکه یکی از اصول کلیدی ریزوم قابلیت ارتباط است، توجه به مسائل به‌عنوان ریزوماتیک، به معنای تأکید بر ارتباطات بین و درون آن چیزی است که در غیر این صورت، به‌عنوان ساختارهای جداگانه مطرح شده‌اند. حالت چندگانه شامل هر دو مورد چندگانگی و تفاوت‌های مبدأ می‌باشد. تفاوت‌ها به فرایند توجه می‌کنند نه موضوعات. این تغییر چشم‌انداز، می‌تواند رویکردهای معلم در برنامه‌های درسی را تغییر دهد، موضوعات را به شکلی متفاوت بروز داده و جنبه‌های چندگانه‌ای را مد نظر قرار دهد.

آموزش ریزوماتیک اخیراً مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است: در حوزه آموزش (دیفریتاز، ۲۰۱۲، اروین و همکاران، ۲۰۰۶، لیگرانج، ۲۰۱۱)، سواد (لندرو رو، ۲۰۰۶)، پیچیدگی سازمانی (یوو، ۲۰۰۶)، علوم اطلاعاتی (لومبارد، ۲۰۰۸، رایبسون و ماگور، ۲۰۱۰)، روش تحقیق (کلارک و پارسونز، ۲۰۱۳)، علوم اجتماعی (داسکالاگی و مولد، ۲۰۱۳) و فراگیری خدمات (کارینگتون، ۲۰۱۱). کروئز (۲۰۱۸)، در پژوهشی استلزامات تربیتی ریزوماتیک برای یادگیری تلفیقی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. به نظر محقق در محیط وب، همه تولیدکننده دانش هستند؛ به این معنی که دانش‌آموزان نیز به‌طور خودکار دانش تولید می‌کنند. ویلسون (۲۰۱۸)، بر این باور است دانش‌آموزان خلاق می‌توانند بین ایده‌های به‌ظاهر بی‌ارتباط، ارتباط برقرار کنند و برای ایجاد ایده‌های جدید عناصر تفکر را تغییر دهند، راه حل‌های متفاوت برای مسائل دارند. از متفاوت بودن نمی‌ترسند و برای آنها ایده‌ها مهم‌تر از پذیرش عموم هستند (عبداله‌یار، سبحانی‌نژاد و فرمهبینی، ۱۳۹۸).

زمانی (۱۳۹۹)، در پژوهش خود به ارتباط بین تفکر ریزوماتیک ژیل دلوز و فلیکس گاتاری و پست‌مدرنیسم پرداخته است. این مسئله که آیا هنوز تفکر ریزوماتیک به‌عنوان مفهومی آنارشستی می‌تواند در فرایند آموزش و پرورش انقلابی به‌وجود آورد مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. شکوری منفرد و اردلانی (۱۳۹۹) در پژوهش خود به بررسی تعلیم و تربیت ریزوماتیک پرداخته‌اند و این مسئله که تفکر ریزوماتیک چگونه می‌تواند در بهبود کیفی فضای آموزشی و پرورش تفکر

خلاق مؤثر واقع گردد. عبداله‌یار، سبحانی‌نژاد و فرمهینی (۱۳۹۸)، در پژوهشی به تبیین الگوی «تدریس خلاق» مبتنی بر اصول ریزوماتیک دلوز پرداخته‌اند. نتایج کار آنها بیانگر این بود که برای اینکه معلمان در رویه‌های معمول تجدید نظر به وجود آورند و دانش‌آموزان بتوانند آن را درک کنند باید تغییرات در هستی‌شناسی معلمان و فراگیران به وجود آید. بیگدلی، قنبرپور و سامانی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود به بررسی رابطه بین تعلیم و تربیت شهروندی با فضای ریزوماتیک و دلالت‌های تربیتی آن از منظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی پرداخته‌اند. همچنین سجادی و باقری نژاد (۱۳۹۰)، رامین نیا (۱۳۹۴)، سلحشوری و حق ویردی (۱۳۹۴)، احمدآبادی آرانی و فرج الهی و عبداله‌یار (۱۳۹۶) در پژوهش‌های خود به مطالعه آموزش ریزوماتیک و ارتباط آن با خلاقیت، برنامه درسی، تعلیم و تربیت، فلسفه و معرفت‌شناسی پرداخته‌اند.

یکی از موضوعات مهم در عرصه تعلیم و تربیت، انتخاب و تدوین الگوی تدریس مناسب در فرایندهای یاددهی یادگیری است. از سوی دیگر، تدریس معلم نشئت گرفته از فلسفه تربیتی است که او به آن ایمان دارد؛ لذا هر معلمی بر مبنای باورهای فلسفی (معرفت‌شناسانه)، از الگوهای یاددهی-یادگیری مناسب در کلاس درس استفاده می‌نماید (عبداله‌یار، سبحانی‌نژاد، سجادی و فرمهینی فراهانی، ۱۴۰۰). با توجه به مطالبی که در مورد مفهوم تفکر ریزوماتیک و خلاقیت گفته شد، می‌توان به ارتباط نزدیک بین این دو موضوع پی برد؛ لذا هدف پژوهش این است که ابتدا ابعاد و مؤلفه‌های الگوی آموزشی تفکر ریزوماتیک شناسایی و تدوین شود، سپس تأثیر آن در میزان خلاقیت دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم در درس علوم تجربی سنجیده شود. برای تحقق این هدف، پژوهش درصدد پاسخگویی به دو سؤال زیر است:

۱- ابعاد و مؤلفه‌های الگوی آموزش ریزوماتیک کدام است؟

۲- آیا الگوی آموزش ریزوماتیک سبب رشد تفکر خلاق در دانش‌آموزان می‌شود؟

آموزش ریزوماتیک

دلوز به‌عنوان فیلسوف پست‌مدرن، یکی از جسمانی‌ترین دیدگاه‌ها را نسبت به حیات انسان ارائه می‌دهد و بر این باور است انسان موجودی است که در لحظه ساخته می‌شود و این نگرش افلاطونی که جهانی از پیش تعیین‌شده و ثابت وجود دارد که موجودات در آن وجود پیشینی دارند را نمی‌پذیرد. او انسان را حاصل تغییرات و تجربیات لحظه‌ای دانسته و معتقد است که هر تجربه‌ای که به انسان افزوده می‌شود، حیات فرد را منبسط کرده و او را در معرض بالقوگی‌های جدید قرار می‌دهد (چوبک، اکوان، شریف‌زاده، رهبرنیا، ۱۴۰۰).

دیو کورمیر و بونی استوارت (۲۰۱۰) معتقدند که در عصر ریزوماتیک زندگی می‌کنیم. در آموزش ریزوماتیک، فراگیران نحوه ارتباط با دنیا را درک می‌کنند. پیش از نفوذ اینترنت در زندگی، ضعف

دانش در انباشت آن بود و از فراگیران انتظار می‌رفت مدام از معلم‌ها بیاموزند، اما اکنون ضعف در خود فراگیران است، بدین صورت که آنچه را می‌خواهند یاد می‌گیرند. در دنیای ریزوماتیک کل سیستم در حال یادگیری است، ارتباط و پیشبرد مسیر هدف اصلی آموزش است، در نهایت، مهارت‌ها، تفکرات و گرایش‌هایی که در ارتباط با اهداف سیستم است، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. در این نوع یادگیری، فضای آموزشی باز است و از ایده‌های جدید استقبال می‌شود. یادگیرندگان از طریق گفت‌وگو، کنجکاوی و همکاری در یادگیری پرورش می‌یابند و معلمان به‌عنوان راهنما و یا تسهیل‌کننده در فرایند اکتشاف ایفای نقش می‌کنند. آنها فرصت‌ها و چهارچوب‌هایی را طراحی می‌کنند که در آن فراگیرندگان خود به یادگیری مبادرت می‌کنند و ممکن است در این راه مرتکب اشتباه شوند. یادگیری جدید بر اساس این اشتباهات و ایجاد تجربه‌های جمعی از طریق همکاری سازنده بین خود فراگیرندگان و همچنین بین فراگیرندگان و مدرسان ایجاد می‌شود؛ لذا کارایی مدرسه به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد (چارنی، ۲۰۱۷).

رویکرد ریزوماتیک تأثیر چشم‌گیری بر اعتقادات عملی و شخصی معلمان دارد. کاربرد این رویکرد برای ارتباط با کودکان و همکاران، می‌تواند دیدگاه‌های جدیدی را ارائه داده و عمق و چندگانگی بیشتری را برای مفاهیم به همراه خود بیاورد. این رویکرد شرایط جدیدی را برای زندگی باز می‌گشاید تا آنچه را که پیشتر نمی‌دیده‌ایم پیش روی ما قرار گیرد. در رویکرد ریزوماتیک، معلم‌ها با محققان در یک ساختار تصادفی دارای ارتباط چندگانه هستند (جو، ۲۰۱۱)، ارتباطات چندگانه بین معلم‌ها، والدین و دانش‌آموزان وجود دارد (آنوریم و رایان، ۲۰۰۷). در رویکرد ریزوماتیک تفکر به‌عنوان یک نیروی فعال و خلاق نمود می‌یابد که از طریق ارتباطات متنوع و پیش‌بینی‌نشده، تکامل یافته و پیوسته و پی‌درپی تکامل پیدا می‌کند.

تفکر ریزوماتیک نوعی تفکر است که بر تفاوت‌ها و امور خرد و جزئی مبتنی است. این تفکر تکرار نیست، بلکه مسیری مبتنی بر راه‌های نرفته و تجربه‌نشده است. از ویژگی‌هایش نامحدود بودن و بدون جهت‌مندی خاص است. به دنبال برقراری ارتباط با هر چیز است و در این زمینه مرز مشخصی برای خود تعیین نمی‌کند. این تفکر قابل محدود شدن و بستن مسیر نیست، چون می‌تواند از مسیر دیگر رشد و گسترش یابد. به موضوعات از جنبه‌های مختلف می‌نگرد و برای آن کاربردهای متفاوتی متصور می‌شود. تفکر ریزومی در نفس خود متعدد و آزاد از قید یگانگی است؛ تفکر ریزومی عامل ارتباط و دگرزایی است، به نحوی که امکان ایجاد شبکه‌ای بی‌پایان را فراهم می‌کند؛ زیرا هر نقطه از آن می‌تواند به نقاط دیگر آن وصل شود (دلوز و گاتاری، ۲۰۱۵، ص. ۱۲).

در تفکر ریزوماتیک در رابطه با آموزش و یادگیری، برای معلم‌ها ایجاد مفاهیم، ارائه و موقعیت‌های جدید مفید است. تفکر ریزوماتیک، مفاهیم را تغییر داده و جنبه‌های کل‌نگر را در حوزه‌های

گوناگون لحاظ می‌نماید که به شکل خلاقانه و مرتبطی به تفاوت‌ها اشاره می‌کند که در مقابل یکدیگر قرار نمی‌گیرند، بلکه یکدیگر را تأیید می‌کنند. دانش‌آموزان، باید یاد بگیرند تا بتوانند جنبه‌های ذهنی به‌روزی را ایجاد کنند که آنها را به تفکر خلاق فرا می‌خواند که نقاط ارجاع خاصی ندارد، اما اجازه می‌دهد تا هر روز یا هر رویداد به خودی خود آن‌گونه که باید نمود و بروز یابد. استفاده از سؤالات باز و روش‌های عجیب سبب تسهیل فرایندهای تفکر کودک می‌شود (پاردون، ۲۰۱۴).

آموزش ریزوماتیک معمولاً، در شرایطی که عدم تعادل در قدرت حاکم وجود دارد مورد استفاده قرار می‌گیرد (گودلی، ۲۰۰۷، لیگرانج، ۲۰۰۷). تلاش برای درک و شناخت تفاوت‌ها به‌عنوان مفهوم اصلی آموزش ریزوماتیک، اجازه‌رهایی از سلسله مراتب محدودکننده خلاقیت را به ما می‌دهد: "سلسله مراتب دانش، معلم نسبت به دانش‌آموز، برخی از گروه‌ها نسبت به گروه‌های دیگر، یک قومیت نسبت به قومیت دیگر". با توجه به تغییرات ایجاد شده، معلم‌ها می‌توانند صلاحیت‌های ویژه خود را بدون محدود شدن در سلسله مراتب بسط دهند. به این ترتیب، دنیایی از سازمان‌های بدون رهبر پیش روی ما قرار خواهد گرفت.

جدول شماره ۱. اصول اساسی تفکر ریزومی (نانکلی، ۱۳۹۰)

ویژگی‌ها	اصل
هر نقطه از ریزوم می‌تواند و باید با هر چیز دیگر ارتباط و پیوند داشته باشد.	ارتباط
ارتباط با هر چیز موجب پیوندهای ناهمسان و متفاوت می‌شود.	ناهمگونی
نوعی چندگانگی که با تقسیم شدن شان تغییر می‌کنند. تغییر در اندازه‌ها و ابعاد، به تغییر در ماهیت می‌انجامد.	چندگانگی (تکثر)
حالتی که یک ریزوم ممکن است شکسته شود، در یک محل معین تکه تکه شود، اما آن دوباره روی یکی از خطوط قدیمی یا جدید آغاز می‌شود. (مورچگان ریزوم حیوانی)	گسست نادالات- گر
ریزوم یک ترسیم نیست که براساس قواعد سلسله مراتبی و روابط منطقی و متوالی و نشانه-گذاری‌های از پیش تعریف‌شده استوار باشد، بلکه نقشه‌ای است که بدون هیچ سابقه‌ای طراحی می‌شود.	نقشه‌کشی
ریزوم می‌تواند برای سازگاری به تغییر در نقشه‌ها بردازد. ورودی‌ها و خروجی‌ها را تغییر داده و گسترش و یا محدود شود.	نقشه‌برگردانی

اصل ارتباط به این معناست که فراگیران، معلم‌ها، تجهیزات، اطلاعات و تکنولوژی با یکدیگر مرتبط هستند. افزون بر اینها، هیچ حوزه دانش متمایزی در این زمینه وجود ندارد و هر دانشی با دانش‌های دیگر در ارتباط است. در دنیایی که در آن، توجه فرد با چندین محرک پراکنده می‌شود که پیش روی آنها قرار دارد، باید به آنها آموزش بدهیم که چگونه می‌تواند با دنیای دارای ارتباط چندحسی هماهنگ گردند. ناهمگونی در حوزه آموزش مزایای زیادی دارد، دسترسی به دانش -

آموزان بیشتر، مقاومت معلم‌ها و احترام به دیگران را بهبود بخشیده، مشارکت و کمک دوجانبه را تشویق نموده و اجازه توسعه منابع شخصی یا غنی‌تر را داده و رشد معلم را به چالش بکشد. طبق اصل چندگانگی، هر چیزی در عین چندگانگی حالت واحد دارد. برکسون (۲۰۰۱)، دو نوع گوناگون چندگانگی را بیان می‌کند که شامل چندگانگی ممتد و جداگانه می‌باشد. در آموزش ریزوماتیک به زندگی چندگانه، تجهیزات چندگانه و واقعیت‌های چندگانه توجه می‌شود. چندگانگی با خود پیچیدگی و سادگی را در کنار یکدیگر به همراه دارد. طبیعت ریزوماتیک دانش، بدین معناست که چندین روش گوناگون برای دستیابی به اطلاعات وجود دارد. در چندگانگی به فراگیر آموزش داده می‌شود با انتخاب موارد بهینه، کارایی و کارآمدی را یاد بگیرد تا بتواند واقعیت را در یک زمینه مشخص تشخیص دهد. اصل گسست نادالنت‌گر، بیانگر این مفهوم است که هنگامی که یک بخشی از ریزوم جدا می‌شود، می‌تواند مجدداً خود را احیا کند. هر بخشی از دانش از پتانسیل ورود به مجموعه جدیدی از دیدگاه‌ها برخوردار است. اصل انتقال در حوزه آموزش جدید نیست، اما در یک محیط ریزوماتیک، نقش مرکزی دارد. انتقال یادگیری به عنوان هدف نهایی آموزش پذیرفته شده است (مک کاگ، لویارت و ماریدی، ۲۰۱۳). اصل نقشه‌کشی بدین معناست که هر فراگیر یک نقشه مشخص دارد و به این ترتیب فراگیر نمی‌تواند نقشه دیگر را ردیابی کند. دیویس (۲۰۱۱)، بین نقشه‌های ذهنی، نقشه‌های مفهومی و نقشه‌های مباحث تمایز قائل شده است و تأکید نموده که هر نوع می‌تواند کاربرد متفاوتی داشته باشد. فراگیران باید تشویق شوند نقشه‌های خودشان را ترسیم کنند و نقشه‌های ترسیمی معلم‌ها را ردیابی نکنند. اگر یک نقشه یادگیری را دارای سه قسمت فرض کنیم؛ شامل موضوعات، محیط فیزیکی و یادگیرنده، فراگیر باید خود را در قسمت میانی قرار دهد. در هر نقشه بین فراگیر، موضوعات مرتبط و محیط یادگیری ارتباط وجود دارد. به این ترتیب، هیچ دو نقشه مشابهی وجود ندارد، زیرا هیچ دو فراگیری مشابه نیستند. طبق اصل نقشه برگردانی، باید الگوهای فرهنگی و رفتاری متعدد به فراگیران آموزش داده شود. نحوه تشخیص این الگوها و درک تمایز بین آنها یاد داده شود. همچنین باید یاد بگیرند که چگونه این الگوها در طول زمان توسعه می‌یابند.

برای ارائه الگوی آموزشی ریزوماتیک، ابتدا باید نظریه‌ها، مفاهیم و عوامل مؤثر در موضوع آموزش شناسایی شوند، سپس این مفاهیم طبقه‌بندی شده و نقشه مفهومی آنها ترسیم شود. پس از تشکیل نقشه مفهومی که در آن روابط میان مفاهیم و عوامل مشخص می‌شود، الگوی آموزشی ریزوماتیک ارائه می‌گردد. در واقع این مراحل ارائه الگوی آموزشی هستند. برای این منظور ابتدا باید نمونه به‌دست آمده از پیشینه پژوهشی را مورد تحلیل محتوا قرار داد. بر اساس تحلیل محتوای صورت گرفته، عوامل مؤثر در آموزش ریزوماتیک شامل معلم، دانش‌آموز، موضوع، محیط و روش آموزش

است. در الگوی ریزوماتیک مهارت‌هایی آموزش داده می‌شود که با هم هماهنگ هستند و باعث رشد همه‌جانبه فراگیر می‌شوند.

الگوی آموزشی ریزوماتیک دارای شش بخش اساسی است که هر بخش نیز دارای مهارت‌های متعددی است. توضیح تمام مهارت‌ها در این مجال نمی‌گنجد، به همین خاطر در ادامه به توضیح برخی از آنها می‌پردازیم.

یکی از هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت، ارتقای مهارت‌های ذهنی و توانایی تفکر است. معلمان باید بتوانند با به‌کارگیری روش‌ها و فعالیت‌های مناسب، مهارت‌های تفکر استقرایی، قیاسی و حل مسئله را تقویت کنند. هدف از آموزش مهارت‌های تفکر در جهت شکل‌گیری تفکر آزادانه، خلاقانه، نقادانه و علمی به مسائل و تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده است (آندیلیو و مورفی، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان برای حل مسائل و رسیدن به پاسخ صحیح نباید تنها به حافظه خود متکی باشند، بلکه استفاده از تفکر خلاق و یافتن راه حلی خلاقانه، به حل مسائل پیچیده کمک می‌کند (زنگ و همکاران، ۲۰۱۱). اگر معلمان شرایطی را فراهم کنند که دانش‌آموزان زمان بیشتری را صرف خواندن و نوشتن کنند، بر رشد تفکر خلاق آنها مؤثر است (وانگ، ۲۰۱۲).

تفکر طراحی:

در تعریف داند نورمن، تفکر طراحی واژه‌ای است که برای شرح آنچه افراد خلاق انجام می‌دهند یعنی شکستن قوانین، فراتر رفتن از پارادایم‌های موجود و فکر کردن از نو، استفاده می‌شود (لورنز، ۲۰۱۴، ص. ۲). رودگروز (۲۰۱۳، ص. ۴۳۴)، با اشاره به برخی دیگر از صاحب‌نظران، تفکر طراحی را یک متدولوژی برای تولید ایده‌های خلاق می‌داند. در نگاه لائوسون، پروسه طراحی مشابه گفت-وگویی میان راه حل و مسئله است که از طریق سه فعالیت تحلیل، ترکیب و ارزیابی انجام می‌گیرد (لاوسون، ۱۳۹۲، ص. ۴۹). فرایند تفکر طراحی با دنیای فراگیر شروع می‌شود و تلاش می‌کند یک نگرش بدیع به مسائل هر روزه انسان بیاید (گلن و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۸۳). شروع مطالعات تفکر طراحی همپای شکل‌گیری آکادمیک دانش دیزاین از آغاز دهه ۱۹۲۰ میلادی دانسته می‌شود (لورنز، ۲۰۱۴، ص. ۴). با این حال، توجه به متدهای طراحی در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ قرن بیستم، بروز عمومی ایده تفکر طراحی را در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ این قرن، سبب گشت (کیمبل و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۲). گلن و همکاران (۲۰۱۵)، در راستای کمک به آموزش تفکر طراحی در مدارس تجارت، تلاش کردند مدلی از فرایند تفکر طراحی را همراه با برخی ویژگی‌های آن فهرست نمایند. یکی از جدی‌ترین تفاوت‌های موجود در رویکرد مسئله‌محور و نگاه راه حل‌محور، موضوع فرموله کردن مسئله است. بدین ترتیب که در نگاه مسئله‌محور تلاش زیادی برای فرموله کردن یک مسئله، توسعه دانسته شده است (حل ابهامات) و سپس ورود به حل آنها انجام می‌گیرد؛ در حالی که در

رویکرد راه حل محور، دانش آموز با ندانسته‌های خود از مسئله (وجود ابهامات) کنار می‌آید و اجازه می‌دهد پروسه حل مسئله با وجود ابهامات در نقاط مختلف مسئله پیش رود تا در زمان معین، رمزگشایی از ابهامات موجود انجام گردد (کروس، ۲۰۰۶، ص. ۹۱).

آموزش تحریک‌انگیزی و کنجکاوی:

انگیزش نقش بسیار مهمی در تفکر خلاق دارد، شناخت هیجان، انگیزه و چگونگی تأثیر آنها بر رفتار و شیوه کنترل و هدایت آنها از عناصر مهم تفکر خلاق هستند. هوش هیجانی در بهبود زندگی بشر تأثیر مستقیم دارد (ماچرا و ماچرا، ۲۰۱۷). هوش هیجانی یکی از مهارت‌ها و توانمندی‌هایی است که با موفقیت در زندگی فردی و سازمانی ارتباط مستقیمی دارد (ضیاء‌الدینی، ۲۰۱۳). نظام پرستگری در انسان‌ها مبتنی بر برانگیختگی حس کنجکاوی است. چرا می‌پرسیم؟ پاسخ این است که وقتی چیزی در مغز تحریک‌کننده باشد، انسان به سوی آن تحریک شده و کنجکاوی می‌شود. بو، طعم، رنگ، نرمی و سفتی و هر چیز دیگری مثل صدا و صوت می‌تواند زمینه این برانگیختگی را در ذهن انسان آماده ایجاد کند. بنابراین پرستگری بخشی از تکامل مغز است. البته بسیار هستند افرادی که با وجود همه این عوامل، هیچ تحریک و برانگیختگی در آنها ایجاد نمی‌شود. ظهور علائم حیاتی در یک فرد و حتی تغییر رنگ ادرار، برای متخصص پزشکی معنای دیگری دارد؛ زیرا به سؤالات تعریف شده جواب می‌دهند. بسیاری از انفجارها، خطرها و حوادث روزانه، مربوط به مواردی است که تحریک‌های اولیه حادثه، نگاه کنجکاوی کسی یا چیزی را برنینگخته است. در مجموع می‌توان این مسئله را مطرح کرد که چه پرسش‌هایی در ذهن یک فرد آماده به کنجکاوی همواره وجود دارند که باعث تحریک و یادگیری او می‌شوند و ما چگونه می‌توانیم از این مهارت در راستای آموزش استفاده کنیم (امیرآزادی، ۱۳۹۵).

مهارت حل مسئله:

آموزش مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموز می‌تواند موجب افزایش رفتارهایی چون برقراری ارتباط مناسب، افزایش مشارکت در بحث‌های کلاسی و افزایش پیروی از دستورالعمل‌های کلاسی شود. مهارت‌های حل مسئله را می‌توانیم به صورت زیر در راستای تقویت روح پرستگری پیش ببریم:

۱. پلان مسئله ۲. مطالعه متغیرها و شرایط مرزی ۳. واریسی راه حل‌های موجود ۴. اجرا و بازخورد.

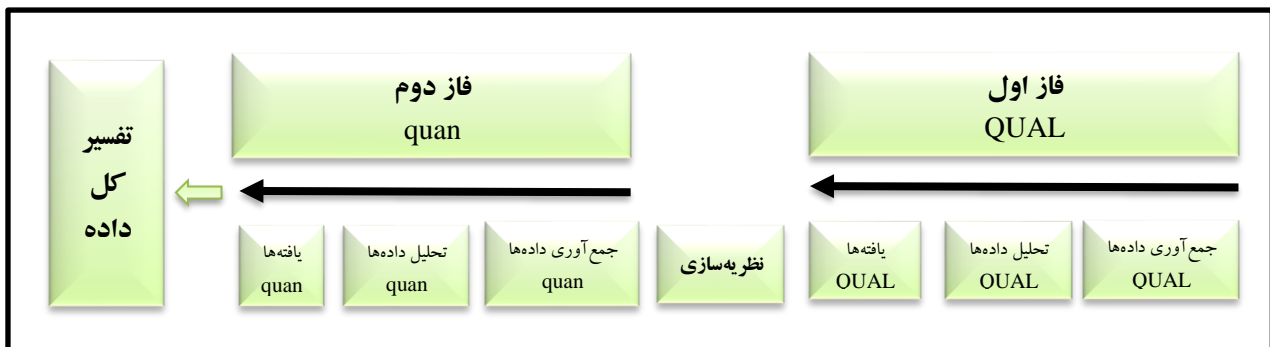
برای بخش پلان مسئله باید به این موضوع توجه کنیم که ما چگونه سؤال را می‌سازیم؟ تغییر دادن روش پرسش باعث یک تحول در علم می‌شود. بسیاری از اختراعات و اکتشافات جهان از تغییر روش پرسش ایجاد شده‌اند. مثلاً در مورد نیرو اگر بپرسیم چه چیزی باعث ادامه حرکت جسم

می‌شود؟ یا چه چیزی مانع ادامه حرکت جسم می‌شود؟ رویکرد متفاوتی را در ذهن می‌سازد. در بخش متغیرها و شرایط مرزی غالب دانش‌آموزان و دانشجویمان به ماهیت آنها کمتر توجه دارند. انتظار ادامه داشتن پدیده منوط به رعایت شرایط مرزی و متغیرهاست. پس باید بپرسیم شرایط مرزی متغیرها کجاست و کی قطع می‌شود؟ در بررسی راه حل‌های موجود می‌توانیم از انواع پرسش‌های اندازه‌گیری‌کننده استفاده کنیم. مثلاً به ازای اعداد موجود چه جوابی مورد انتظار است؟ توجه داشتن به میزان جواب خروجی مسئله بسیار مهم است. چیزی علمی خواهد بود که بتوانیم آن را بارها آزمایش کنیم و حتی رد کنیم. در غیر این صورت، پاسخ موجود علمی نیست. اگر چه دانستن همه شیوه‌های موجود برای ما جالب است، ولی ما با همه آنها کار نمی‌کنیم. درست مانند مکانیکی که به همه آچارهایش کار نمی‌کند. در هر زمانی دسته‌ای پرسش فعال‌تر و قوی‌تر هستند. برای احتراز و پرهیز از پرسش‌های غیرضروری که خود مانعی بزرگ در راه یادگیری هستند، باید یاد بگیریم چه چیزهایی را نپرسیم (امیرآزادی، ۱۳۹۵).

تفکر استقرایی: تفکر استقرایی می‌تواند مهارت پرورشگری معلم و دانش‌آموزان را تقویت کند و باعث افزایش استقلال فکری دانش‌آموزان و تصحیح انتظارات آنها از کلاس شود (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۰). دو علت اساسی برای ضرورت آموزش، مهارت‌های تفکر، به‌ویژه آموزش تفکر استقرایی وجود دارد: نخست اینکه به علت پیچیدگی روزافزون جوامع، تبدیل سریع و فوری داده‌های پراکنده به اطلاعات قابل استفاده، بیش از گذشته، ضرورت یافته است (هامرز و همکاران، ۱۹۹۸) و دوم اینکه خواندن، نوشتن و حساب کردن به مهارت‌های عمومی استدلال وابسته است؛ برای نمونه، فهم یک متن، فرایندی ساختگرایانه است که استنباط و ترکیب اطلاعات حاصل از کلمات و جملات پراکنده را - که در اصل فرایندی استقرایی است - دربرمی‌گیرد (دی کونینگ و هامرز، ۱۹۹۹). یافته‌های پژوهشی حاکی از ارجحیت روش استقرایی بر روش‌های قیاسی سنتی است. استقرا با بسیاری از نظریه‌های آموزشی، تحقیقات مرتبط به مغز و تحقیقات تجربی تدریس و یادگیری، مورد حمایت قرار گرفته است. این روش موجب بهبود به کارگیری رویکرد عمیق به یادگیری (معنا محور) در مقابل رویکرد سطحی (متمرکز بر به خاطر سپاری) می‌شود. این الگو همچنین موجب رشد ذهنی، کسب مهارت‌های تفکر انتقادی و یادگیری خودراهبر می‌شود (معروفی و همکاران، ۱۳۹۰).

روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخ به سؤالات پژوهش از روش ترکیبی استفاده شده است. طرح ترکیبی مدل‌های متفاوتی دارد که با توجه به اهداف و سؤالات از طرح ترکیبی دو مرحله‌ای اکتشافی متوالی از نوع نظریه‌سازی به‌عنوان مناسب‌ترین طرح تحقیق استفاده شد.



شکل شماره ۱. طرح اکتشافی متوالی (کرسول، ۲۰۰۹)

بخش کیفی: در این بخش با مرور مبانی نظری و به روش تحلیل محتوا، نظام مقوله‌بندی قیاسی، متون موجود مورد تحلیل قرار گرفت. تمام نظریه‌ها، رویکردها، مفاهیم، مؤلفه‌ها و اصول تفکر ریزوماتیک مرور شده و براساس واحد تحلیل «جمله» الگوی آموزش ریزوماتیک استخراج گردید. سپس به علت کثرت منابع، به روش نمونه‌گیری هدفمند، از مکتوبات چاپی و دیجیتالی در دسترس استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات فیش‌برداری بود. پس از استخراج مفاهیم اولیه برای تدوین الگوی آموزشی تفکر ریزوماتیک با ۶ نفر از استادان خبره مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (با گروه‌های کانونی) به عمل آمد.

در پژوهش کیفی به روایی توجه بیشتری می‌شود تا مشخص شود که آیا دلایل ارائه شده توسط پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان دقیق، قابل اعتماد و معتبر است؛ لذا برای اعتباریابی از دو تکنیک تأییدپذیری و قابلیت اعتماد بهره‌گیری شد که به این منظور از روش همسوسازی داده‌ها (بررسی میزان تناسب اطلاعات مستخرج از ۱. مبانی نظری و اصول زیربنایی مربوط به تفکر ریزوماتیک ۲. پژوهش‌های انجام‌شده و منابع موجود در حوزه تفکر ریزوماتیک ۳. مضامین مستخرج از مصاحبه با افراد کانونی و به عبارت دیگر، آگاهی‌دهندگان کلیدی) استفاده شد. پایایی دارای نقش فرعی در پژوهش کیفی است و عمدتاً به پایایی کدهای داده شده توسط گروه کدگذار و توافق آنها بر سر کدهای اختصاص یافته به متن برمی‌گردد. به همین منظور الگوی استخراج شده از محتوای کتب، مقالات و پایان‌نامه‌ها در اختیار کدگذاران قرار داده شد تا برابر دستورالعمل مربوط کدگذاری گردد. در مرحله بعد محقق با استفاده از داده‌های به‌دست آمده، جدول توزیع

فراوانی هر یک از مقوله‌ها را تعیین نموده و درصد توافق بین کدگذاران محاسبه گردیده و ضریب توافق بین کدگذاران ۹۲٪ به دست آمد ($C.R = 2M/N1+N2$). سپس اطلاعات به روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شد.

بخش کمی: در این بخش از روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده گردید. جامعه آماری تمام دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی شهر صحنه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. برای انتخاب نمونه مناسب، به روش نمونه‌گیری هدفمند، دو کلاس که دارای امکانات آموزشی مناسب، معلمان خبره و دانش‌آموزان دارای معدل بالا بودند به عنوان نمونه انتخاب شد. یک کلاس ۳۴ نفره در درس علوم تجربی به گروه آزمایشی و یک کلاس ۳۴ نفره به گروه گواه اختصاص یافت. گروه آزمایش طبق الگوی آموزشی (محتوا و روش ریزوماتیک) در ۳ جلسه و گروه کنترل طبق روال سنتی (محتوا و روش معمول) مورد آموزش قرار گرفت. در پیش‌آزمون پرسشنامه خلاقیت شیفر بر روی هر دو کلاس اجرا گردید. پس از اجرای دوره و ارائه الگوی آموزشی ریزوماتیک، مجدداً پرسشنامه تکرار شد. برای اندازه‌گیری تفکر خلاق دانش‌آموزان از آزمون خلاقیت شیفر استفاده شد. به منظور پایایی آزمون، نمرات ۲۶ نفر از آزمودنی‌ها براساس روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و عدد ۰/۸۲ به دست آمد. برای بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (تحلیل کواریانس چندمتغیره) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به سؤال اول که به صورت کیفی مطرح شده بود، با اینکه منابع محدودی در زمینه تفکر ریزوماتیک وجود داشت، با مطالعه عمیق منابع و مستندات که حدود ۲ کتاب تخصصی، ۲ پایان‌نامه و ۱۱ مقاله علمی پژوهشی در زمینه آموزش ریزوماتیک بود، تعداد ۱۲۹ جمله و عبارت استخراج شد و به تبع آن ۱۷ مضمون پایه و ۶ مضمون سازمان‌دهنده با عناوین زیر استخراج شد: تفکر روش‌سناسی، تفکر طراحی، تفکر ساختارشنکی، تفکر خلاق، تضادها و مفهوم ارتباط. در جدول شماره ۲ مضامین یادشده آورده شده است.

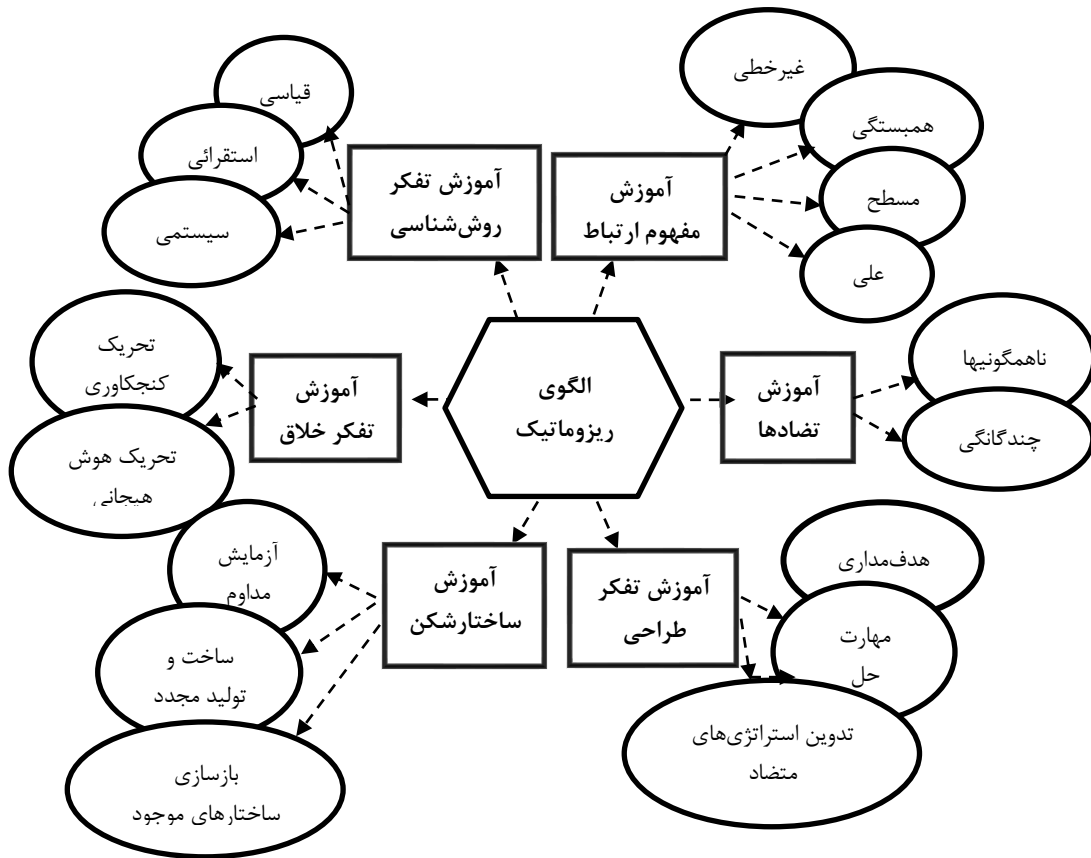
جدول شماره ۲. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر الگوی ریزوماتیک

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	بخشی از نشانه‌ها(کدها)
تفکر	تفکر روش	خیلی با عجله به اولین راهی که به ذهنشان می‌رسد	
ریزوماتیک	شناسی	تفکر قیاسی	عمل می‌کنند.
			در شبیه‌سازی خودشان به شکل اعضای بدن توانایی دارند.

بیشتر به گردآوری مطالب پیشین می‌پردازند. تصویرات قوی از داخل بدن خود دارند.		
ارتباط اعضای بدن را به خوبی توضیح می‌دهند. رابطه بین طبیعت و انسان را توضیح می‌دهند. نتیجه اختلال در چرخه حیات را یاد گرفته‌اند.	تفکر سیستمی	
مهارت طبقه‌بندی‌شان بهبود یافته است. در انجام کارهای پیچیده از روش‌های متنوع استفاده می‌کنند. مهارت پرسشگری دارند.	تفکر استقرایی	
به راحتی با ابزار و وسایل معمولی خانگی می‌توانند وسیله‌ای را بسازند. می‌دانند که ابزار و وسایل مختلف به چه منظور ساخته شده‌اند. با ابزار ساده کاردستی‌های متحرک می‌سازند. می‌توانند با اشیا و لوازم ساده و بدون مصرف اشکال متعدد را طراحی کنند و بسازند. تفاوت اشیا را درک می‌کنند و می‌دانند که هر کدام به چه منظور ساخته شده‌اند.	آموزش هدف مداری	تفکر طراحی
توانایی حل مسائل و مشکلات مدرسه و زندگی به روش‌های مختلف را دارند.	شیوه‌های مختلف حل مسئله	
برای انجام کارهای روزانه مختلف از استراتژی متفاوت و بعضاً متضاد استفاده می‌کنند.	تدوین استراتژی - های متضاد	
با کاغذهای مچاله شکل‌های حیوانات را می‌سازند. با مقواهای رنگی سه گوش، چهار گوش، گردی در اندازه‌ها و با رنگ‌های مختلف شکل‌های جدیدی ابداع می‌کنند.	ساخت و تولید مجدد	تفکر ساختار شکنی
توانایی خوبی برای چینش صندلی‌های کلاس به شکل‌های مختلف دارند. با بطری‌های نوشابه وسیله می‌سازند دوباره خراب می‌کنند و مجدد می‌سازند.	بازسازی ساختارهای موجود آزمایش مداوم	
شیوه استفاده درست و نادرست وسایل را می‌دانند. اگر یک مجموعه را در اختیارشان قرار دهم می‌توانند عضو نامرتب را تشخیص دهند. استفاده‌های نادرست از ابزار یا وسایل اطراف را تشخیص می‌دهند. می‌توانند توضیح دهند که اکولوژی خویشتن، جامعه و طبیعت چه تناقضات، تفاوت‌ها و تقابلهایی دارند.	تضادها ناهمگونی‌ها	

علاوه بر تصور بدن به‌عنوان یک سیستم توانایی تشخیص تک تک اعضا را دارند.	چندگانگی‌ها	درک مفهوم قلب به‌عنوان یک عضو که خودش اجزایی دارد، برایشان آسان است.
استفاده‌های مختلف از اشیا و وسایل را می‌دانند.		
در مورد حوادث طبیعی مثل سیل و زلزله زیاد سوال می‌پرسند.	تحریک کنجکاوی	اکثراً مشتاق هستند که بدانند چرا گل‌ها بوی‌های متفاوت دارند.
یا درختان چه نقشی در زندگی دارند.		
خیلی می‌پرسند که چرا خداوند انواع میوه‌ها را خلق کرده است.	تفکر خلاق	
کنجکاو و حساس به وقایع اطرافشان هستند.	هوش هیجانی	ترس زیادی از زلزله دارند و مشتاق به یافتن دلیل آن هستند.
می‌گویند حوادث چه موقع لذت بخش است.		
چرخه اکوسیستم را به خوبی توضیح می‌دهند	ارتباطات غیر خطی	وابستگی عناصر به یکدیگر را می‌دانند
به خوبی نقش وسایل مختلف در تسهیل زندگی انسان را توضیح می‌دهند.	ارتباطات مسطح	
در مورد وسایل ارتباطی به خوبی صحبت می‌کنند.	مفهوم ارتباط	
نمی‌توانند مطالب کتاب را با هم مقایسه کنند.	ارتباطات همبستگی	روند تولید عسل را می‌دانند.
به خوبی نحوه مریض شدن و دلایل آن را توصیف می‌کنند.	ارتباطات علی	
دلیل گرم شدن زمین را می‌دانند.		

نتایج تحلیل مضمون داده‌ها در جدول شماره ۲ بیانگر این است که مدل آموزش ریزوماتیک یک مضمون فراگیر است که دارای ۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷ مضمون پایه است. لازم به ذکر است برای طراحی مدل با ۶ نفر از استادان حوزه آموزش و برنامه درسی مصاحبه به عمل آمد و در نهایت به شکل الگوی آموزشی ریزوماتیک ارادته گردید که نمای کلی آن در شکل شماره شماره (۲) آمده است.



شکل شماره ۲. الگوی آموزشی ریزوماتیک

در بخش کمی برای پاسخگویی به سؤال که به صورت کمی ارائه شده بود (سؤال دوم پژوهش)، فرایند کار در چهار مرحله مجزا و مربوط به هم اجرا شد. در مرحله اول دانش‌آموزان در قالب گروه‌های ناهمگون، طبق نمره پیش‌آزمون و نمره درس علوم تجربی سال گذشته در گروه آزمایش و گواه گروه‌بندی شدند. در مرحله دوم پیش از اجرای الگو براساس برنامه تنظیم شده معلم گروه آزمایش ۶ جلسه آموزش داده شد تا بر مفاهیم، عناصر، مؤلفه‌ها، اصول، اهداف، روش‌ها و نحوه ارزشیابی الگوی آموزشی ریزوماتیک مسلط شود. در مرحله سوم گروه آزمایش طبق الگوی ریزوماتیک آموزش دیدند و گروه گواه مطابق روش متداول سنتی آموزش دیدند. در مرحله چهارم آزمون نهایی (آزمون خلاقیت شيفر) پس از اجرای الگوی آموزشی ریزوماتیک از دانش‌آموزان به عمل آمد. نتایج تحلیل داده‌ها در ادامه خواهد آمد.

سوالات بخش کمی پژوهش با استفاده از آزمون‌های تحلیل کواریانس مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به اینکه آزمون تحلیل کواریانس، از آزمون‌های پارامتریک است، ابتدا فرض نرمال بودن

داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی شده و نتایج آن برای آزمون تحلیل کواریانس مورد استناد قرار خواهد گرفت. جدول شماره ۳ نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف را به منظور بررسی نرمال بودن هر یک از متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	مرحله آزمون	مقدار	سطح معناداری
آزمایش	کنترل	پیش‌آزمون	۰/۱۲۱	۰/۲۰۰
		پس‌آزمون	۰/۰۸۷	۰/۲۰۰
خلاقیت	کنترل	پیش‌آزمون	۰/۱۲۲	۰/۲۰۰
		پس‌آزمون	۰/۱۲۱	۰/۲۰۰

از آنجایی که مقادیر آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای متغیر خلاقیت در هیچ‌یک از مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایشی و کنترل معنادار نیست ($P > 0/05$) لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نرمال در این متغیرها نرمال است. یکی دیگر از مواردی که پیش از تحلیل کواریانس باید مورد بررسی قرار گیرد وجود همگنی رگرسیون است. به طوری که خطوط رگرسیون هر دو گروه موازی باشد، جدول شماره ۴ نتایج بررسی همگنی رگرسیون این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون خلاقیت

منبع تغییر	مجموع مجذورهای پیش‌آزمون	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F محاسبه شده	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۱۳/۴۸	۱	۱۳/۴۸	۲/۰۰۵	۰/۱۹
گروه‌های آزمایشی	۶/۷۷	۱	۶/۷۷	۰/۵۳	
تعامل گروه و پیش‌آزمون	۱۲/۴۴	۱	۱۲/۴۴	۲/۰۰۰	۰/۲۰
خطا	۴۲۶/۵۶	۶۴	۷/۵		

در جدول شماره ۴ نتایج آزمون همگنی ضرایب رگرسیون عامل خلاقیت آورده شده است. چون F محاسبه شده ($p=0/5$, $F=2/000$) برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح کمتر از ۰/۵ معنادار نمی‌باشد، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند و این فرضیه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کواریانس را اجرا نمود.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون لوین در مورد همگنی واریانس‌ها

متغیر	مرحله	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خلاقیت	پیش‌آزمون	۰/۶۶۲	۱	۶۶	۰/۴۱۹
	پس‌آزمون	۲/۰۴	۱	۶۶	۰/۱۵۷

برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس ها از آزمون لوین استفاده شده است. همان طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می گردد، مقدار آماره F برای خلاقیت در پیش آزمون و پس آزمون معنادار نیست ($P > 0/05$)، از این رو پیش فرض برابری واریانس ها تأیید می شود.

بررسی داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. برای آزمون فرضیه های پژوهشی از روش آماری تحلیل کوواریانس تک متغیری (ANCOVA) و نرم افزار SPSS-22 استفاده شد.

جدول شماره ۶. یافته های توصیفی خلاقیت به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

نوع آزمون	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
پیش آزمون	آزمایش	۳۴	۱۲/۴۴	۳/۷۲	۰/۲۶
	کنترل	۳۴	۱۱/۶۴	۳/۳۲	۰/۲۷
	کل	۶۸	۱۲/۰۴	۳/۵۲	۰/۱۹
پس آزمون	آزمایش	۳۴	۱۷/۷۹	۴/۴۷	۰/۲۵
	کنترل	۳۴	۱۲/۰۵	۳/۶۵	۰/۲۹
	کل	۶۸	۱۴/۹۲	۴/۰۶	۰/۳۰

بررسی توصیفی داده ها نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون خلاقیت در گروه آزمایش به $12/44 \pm 3/72$ است و در گروه کنترل $11/64 \pm 3/32$ است. این در حالی است که میانگین نمرات پس آزمون خلاقیت به ترتیب در گروه آزمایش $17/79 \pm 4/47$ و در گروه کنترل $12/05 \pm 3/65$ است. جدول شماره ۶ تفاوت میان گروه آزمایش و کنترل را به صورت ظاهری نشان می دهد، به همین دلیل برای وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری جدول شماره ۷ ترسیم شده است.

جدول شماره ۷. یافته های توصیفی خلاقیت به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

نوع آزمون	منبع واریانس	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	میزان F	سطح معناداری
پیش آزمون	بین گروه ها	۱۳/۴۸	۱	۱۳/۴۸		
	درون گروه ها	۱۲۲۳/۶۴	۶۶	۶/۷۷	۲/۰۰۵	۰/۰۵
	کل	۱۲۳۷/۱۲	۶۷			
پس آزمون	بین گروه ها	۱۷۲/۱۹	۱	۱۷۲/۱۹		
	درون گروه ها	۱۲۹۸/۷۱	۶۶	۷/۱۴۱	۳۵/۵۳	۰/۰۰۰۱
	کل	۱۴۷۰/۹	۶۷			

همان طور که در جدول شماره ۷ نشان داده شده است، مقدار F در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون در سطح $0/05$ معنادار نیست ($F = 2.005$) و ($df = 1$)؛ اما در دو گروه آزمایش و گواه در پس آزمون در سطح اطمینان $0/0001$ معنادار است ($F = 35/53$) و ($df = 1$) و ($P > 0.0001$). بر همین اساس، نتیجه می گیریم هر دو گروه آزمایش و گواه همتا هستند. مطابق

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری، می‌توان نتیجه گرفت به‌کارگیری الگوی آموزشی ریزوماتیک بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی مؤثر است. به منظور بررسی دقیق‌تر میانگین و انحراف استاندارد، نمرات افزایشی هر کدام از دو گروه آزمایش و کنترل ارائه شد که در جدول شماره ۸ آورده شده است.

جدول شماره ۸. مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل از نظر نمرات افزایشی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میزان t	درجه آزادی	سطح معناداری
آزمایش	۳۴	۴/۸۰	۳/۵۳	۲/۶۶	۶۶	۰/۰۰۸
کنترل	۳۴	۳/۲۰	۳/۵۵			

همان‌گونه که در جدول شماره ۸ نشان داده شده است، دو گروه آزمایش و کنترل با توجه به میانگین افزایشی مقایسه شدند که بیانگر میانگین بالاتر نمرات افزایشی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است. بررسی آماری نشان می‌دهد که این تفاوت معنادار است ($P > 0.0008$), نتایج تحلیل اطلاعات در جداول مذکور، نشان می‌دهد که میانگین هر دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون افزایش داشته است؛ ولی میانگین گروه آزمایش، افزایش بیشتری نسبت به گروه کنترل داشته است. بنابراین به‌کارگیری الگوی آموزشی ریزوماتیک در مقایسه با روش متداول سنتی، باعث افزایش خلاقیت دانش‌آموزان در درس علوم تجربی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور طراحی و ارائه مدل آموزش مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک و تأثیر آن بر تفکر خلاق در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم انجام شد. در واقع سؤال اصلی پژوهش این بود آیا آموزش به روش ریزوماتیک موجب رشد تفکر خلاق در دانش‌آموزان می‌شود؟ برای پاسخگویی به این سؤال در مرحله اول پژوهش به روش کیفی مدل آموزش مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک طراحی، تدوین و ارائه شد؛ به این صورت که به روش تحلیل مضمون و کدگذاری جملات و مفاهیم مندرج در مستندات، منابع متعدد و مقالات، و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با متخصصان حوزه آموزش و برنامه درسی شبکه مضامین و مدل آموزشی ریزوماتیک طراحی گردید. در این مدل هدف به حداکثر رساندن توانایی‌های شناختی، عاطفی و مهارت‌های روانی حرکتی فراگیران بود، دانش‌آموزان طوری آموزش و پرورش ببینند که در مرحله اول به توانایی خود در خلق دانش باور داشته باشند و در مرحله دوم به‌عنوان فردی خلاق به تولید دانش بپردازند. مدل آموزش ریزوماتیک ۱۷ مهارت و توانایی مهم را به فراگیران آموزش می‌دهد.

مهارت‌هایی همچون: ساختارشکنی، تفکر طراحی، درک چندگانگی‌ها و ناهمگونی‌ها، تفکر روش‌شناسی، تفکر خلاق، تفکر حل مسئله، ارتباطات غیرخطی و مسطح. در مرحله دوم پژوهش به روش کمی شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون میزان تأثیر مدل آموزش مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک بر رشد تفکر خلاق دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پایه ششم در درس علوم تجربی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست آمده از تحلیل آزمون خلاقیت شیفر و داده‌های به‌دست آمده از آزمون تی و تست لون نشان داد که در گروهی که با محتوای و روش ریزوماتیک آموزش دیده‌اند خلاقیت پرورش یافته است. این به این معناست که اجرای مدل آموزشی ریزوماتیک در نظام آموزش ایران بخصوص در درس علوم تجربی پایه ششم نتایج مثبتی دارد و صاحب‌نظران و معلمان باید بستر را برای اجرای این الگو فراهم سازند. پیش از اجرای این الگو تصور می‌شد دانش‌آموزان و معلمان در برابر آن مقاومت نشان دهند و به سختی بتوانند مطابق مراحل طراحی شده عمل کنند، ولی پس از اجرای آن متوجه شدیم که علاقه بیشتری در دانش‌آموزان به وجود آمده است. از نظر نگارنده شاید یکی از دلایل استقبال از این الگو تأکید بر فعالیت فراگیر و هیجان‌انگیز بودن آموزش باشد که برای دانش‌آموز جذاب می‌شود.

الگوی آموزشی ریزوماتیک به فراگیر کمک می‌کند تا خود را به‌عنوان عنصر مرتبط با محیط درک نماید. فراگیران به‌عنوان ریزوم‌ها روابطی را با یکدیگر به‌صورت پویا ایجاد می‌کنند و به این دلیل، نوساناتی در واقعیت‌ها ایجاد می‌شود و در نتیجه مفاهیم جدید گسترش یافته و مورد توجه قرار گرفته و در کنار یکدیگر می‌توانند ساختارهای جدید را ایجاد کنند. همان‌گونه که دلوز و گاتاری (۱۹۸۷) عنوان نمودند که هر نقطه ریزوم می‌تواند به نقطه دیگر متصل شود. می‌توان دانش‌آموز را به‌عنوان ریزوم آموزش داد تا همانند یک ریزوم بیندیشد و اطلاعات سودمندی را از هر کجا پیدا کند. در محیط ریزوماتیک دانش‌آموزان با دور شدن از تمرکز ناسالم به خویشتن به سمت ارتباط چندگانه با دیگران حرکت می‌کنند و در فرایند تبدیل شدن قرار می‌گیرند. به جای توجه به برنامه‌های درسی و تأکید بر نتایج ارزشیابی که منجر به رقابت ناسالم، می‌شود دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا زندگی خود را با افرادی که در اطرافشان هستند ببینند و ارتباطات عمیقی را با آنها برقرار نمایند و واقعیت‌های ارتباط متقابل را شکل دهند. این ارتباطات، شامل خانواده، خویشاوندان، هم‌محل‌ها، مغازه‌هایی که از آنها خرید می‌کنند و مدارس آنها نیز می‌شود.

الگوی ریزوماتیک به فراگیران کمک می‌کند تا مهارت‌های ادامه حیات و رشد همه‌جانبه را یاد بگیرند. اصل ناهمگونی به ایجاد تفکر انتقادی و حل مسئله کمک می‌کند؛ زیرا فراگیر باید

چشم‌اندازهای گوناگون را در نظر بگیرد. اصل چندگانگی باعث افزایش توانایی تطبیق شرایط فردی با محیطی می‌شود و این یک تولید نقشه جدید یادگیری است. فراگیر الگوهای جدید ارتباطی را ایجاد می‌کند. در اصل گسست نادلالت گر، اطلاعات قابل دسترس، مفید و قابل انتقال است و دستیابی به آن با کنجکاوی و تصویرسازی همراه می‌گردد. الگوها هنگامی شکل می‌گیرند که فراگیران گوناگون در کنار یکدیگر قرار گرفته و نقشه‌های خود را ایجاد می‌کنند تا توصیفات پیچیده تولید کنند. این الگو به ارتباط و تجمیع دانش فراگیر با دانش‌های گوناگون سیستم منجر می‌شود. با ارائه موقعیت‌های جدید مفاهیم را تغییر داده و جنبه‌های کل نگر را در حوزه‌های گوناگون لحاظ می‌نماید که به شکل خلاقانه و مرتبطی به تفاوت‌ها اشاره می‌کند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند به صورت خلاقانه رویدادها و مسائل پیرامون خود را تحلیل و حل کنند. الگوی ریزوماتیک مدل بسیار مناسبی جهت دستیابی به خلاقیت در امر تعلیم و تربیت است و اجرای آن موجب ایجاد روابط متکثر، اتفاقی و بی پایان می‌شود، هرگونه مرکزگرایی را ساختارشکنی می‌کند و به چندآوایی مجال ظهور می‌دهد. فضای کلاس یک فضای اشتراکی میان افراد است و هریک در آفریدن فضا، بر اساس تجربیات زیسته خود مشارکت می‌کنند (ماسنی، ۲۰۱۳).

نتایج حاصل از اجرای این الگو با پژوهش‌های کروئز (۲۰۱۸)، ویلسون (۲۰۱۸)، والین (۲۰۱۰)، ماسنی (۲۰۱۳)، جونت و بنت (۲۰۱۵)، بیسولا و بیفی (۲۰۱۶)، فلمینگ (۲۰۱۶)، فریتس (۲۰۱۲)، ماندی (۲۰۱۲)، سمتسکی (۲۰۰۷)، مارک کونل (۲۰۰۸)، کورمیر (۲۰۰۸)، نویل گاف (۲۰۰۵)، زمانی (۱۳۹۹)، شکوری منفرد و اردلانی (۱۳۹۹)، عبداله‌یار، سبحانی‌نژاد و فرمهینی (۱۳۹۸)، احمدآبادی آرانی و فرج‌الهی و عبداله‌یار (۱۳۹۶)، سلحشوری و حق‌ویردی (۱۳۹۴)، رامین‌نیا (۱۳۹۴)، باقری‌نژاد (۱۳۹۰)، سجادی و ایمان‌زاده (۱۳۸۸)، همسوست. به‌طور کلی می‌توان گفت با ارائه و اجرای الگوی آموزش ریزوماتیک مهارت‌های فکری (تفکر خلاق و تفکر انتقادی) دانش‌آموزان در حد مطلوب رشد می‌یابد و به دلیل اینکه دانش‌آموز در مسیر شدن و تغییر قرار می‌گیرد استعدادها بالقوه‌اش نیز شکوفا می‌شود، به جای صرف وقت زیاد و بیهوده و انحراف از مسیر اصلی زندگی راه درست را انتخاب می‌کند، سرانجام به‌عنوان فردی مفید برای جامعه تأثیر مثبت و چشمگیری در رشد و توسعه پایدار خواهد داشت. نتایج و یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش به روش ریزوماتیک سبب می‌شود معلمان فعالیت‌ها، تمرینات و سؤالاتی را طراحی کنند که به پرورش خلاقیت منجر گردد. این الگو با توجه به عناصری که در آن پیش‌بینی شده بود توانست با سطح اطمینان مشخصی بر فراگیران خود تأثیر مثبتی داشته باشد. پیشنهادهای کاربردی پژوهشگر:

- ۱- برگزاری دوره‌های آموزشی بیشتر جهت آشنایی معلمان و دانش‌آموزان با فرایند آموزش مبتنی بر مفهوم تفکر ریزوماتیک تا بتوانند به‌طور صحیح آن را اجرا و به کار ببرند.
- ۲- آماده سازی و تغییر محیط مدرسه و کلاس متناسب با ابعاد، مؤلفه‌ها، و مهارت‌های رویکرد آموزش ریزوماتیک.
- ۳- طراحی و تدوین برنامه‌درسی مبتنی بر مفهوم ریزوماتیک توسط متخصصان و پژوهشگران حوزه برنامه درسی.
- ۴- این پژوهش در مقطع ابتدایی و درس علوم تجربی انجام شده است پیشنهاد می‌شود در دیگر مقاطع و دروس نیز اجرا شود.

فهرست منابع

- Abdolahyar, A., Sobhāni Nejad, M., Sajjādi, S. M., & Farmahini Farāhāni, M. (2019). Explaining the creative teaching pattern based on the rhizomatic principles of Gilles Deleuze. *Educational Innovations*, 18(1), 61-84. <https://doi.org/10.22034/jei.2019.88542> (Text in Persian)
- Abdolahyar, A, Sobhaninejad, M, Sajadi, S.M, & Farmahini Farahani, M. (2021). Designing creative teaching pattern based on Gilles Deleuze & Felix Guattari's epistemological components. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences*, 18(41 (68)), 1-15. (Text in Persian)
- Abdulla, A. M., & Cramond, B. (2017). After Six Decades of Systematic Study of Creativity: What Do Teachers Need to Know About What It Is and How It Is Measured? *Roeper Review*, 39 (1): 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247398> (Text in Persian)
- Ahmad Abadi Arani, N., Farajo Allahi, M., & Abdolahyar, A. (2017). Implicating Gilles Deleuze's idea of the rhizome with a view to using it in improving the educational system in Iran. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 7(2), 83-110. (Text in Persian)
- Amirazadi, Fahmia (2015). Methods of effective questions in science education. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 5(2): 96-85 (Text in Persian).
- Anorim, A. C., & Ryan, C. (2005). Deleuze, action research and rhizomatic growth. *Educational Action Research*, 13(4): 581-593. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790500200346> (Text in Persian)
- Bagheri-Najad, Zahra (2010). *Explanation and criticism of the rhizomatic approach to knowledge and its challenges for religious education (with an emphasis on the epistemological approach of realism)*, unpublished master's thesis, Tarbiat Modares University. (Text in Persian)
- Bennett, D., Rowley, J., & Dunbar-Hall, P. (2014). *Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/eprint/2ARXivQrDrrNw7yCr4ZQ/full>.
- Bergson, H. (2001). *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness*. Retrieved from https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=g_8JmPzRKAAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bergson%27s+Essay+on+the+Immediate+Given+of+Awareness+&ots=0lk4NWBhMM&sig=ScRmEDHUAZKg1FSMYy1eisk7CwE.

- Bissola R. and Alferdo Biff (2016), A rhizomatic learning process to create collective knowledge in entrepreneurship education: innovation beyond boundaries, *Management Learning*:1-21. <http://ow.ly/GNhn309Xzr4>.
- Bigdali, Leila; Qanbarpour, Zahra and Samani, Zahra (2016). *The relationship between citizenship education and training with the rhizomatic space and its educational implications from the point of view of curriculum planning experts in higher education*. International and National Conference on Management and Humanities Researches in Iran, 2: 1500-1521. (Text in Persian)
- Burnard, p (2011). *Creativity, pedagogic partnerships, and The Improvisatory Space of Teaching*. In S Keith (Ed), structure and improvisation in creative teaching, Cambridge press, pp 51-77.
- Carrington, S. (2011). Service-learning within higher education: Rhizomatic interconnections between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6): 1. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.3>
- Charney, R. (2017). *Rhizomatic Learning and Adapting (Unpublished doctoral thesis)*. University of Antioch, Ohio.
- Choubak, P., Akvan, M., Sharifzadeh, M., Rahbarnia, Z. (2021). Analyze of Deleuze's View about Human Existence and Its Relation with the Audience in Interactive Art. *Journal of Philosophical Investigations*, 15(34), 83-99. <https://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2020.40279.2586> (Text in Persian)
- Clarke, B., & Parsons, J. (2013). Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/term.685>
- Cronje, J. C. (2018). *Association for Educational Communications and Technology*. Cape Peninsula: University of Technology.
- Cross, N. (2006). *Designerly ways of knowing*. Springer
- Cormier, D., & Stewart, B. (2010). *Life in the open: 21st Century learning & teaching*. Atlantic Universities' Teaching Showcase, 24.
- Connell Mark (2008) *From shame to Joy: Deriving a pedagogical Approach from Gilles Deleuze Tps-OISE university of Toronto*. Available at: [http://mpctfrum5.pbwork.com/Mark Connell Deleuzanpedagogy.pdf](http://mpctfrum5.pbwork.com/Mark%20Connell%20Deleuzanpedagogy.pdf)
- Cormier, D. (2008). *Rhizomatic knowledge communities: Edtechtalk, Webcast Academy*. [Weblog entry, February 29.] Dave's Educational Blog.
- Daskalaki, M., & Mould, O. (2013). Beyond urban subcultures: urban subversions as rhizomatic social formations. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(1): 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2012.01198.x>
- Dau Gaspar, O. (2011). *The Teachers Creative Attitudes an Influence Factor of The Students Creative Attitudes*. International Conference on The Future of Education, Florence, Italy, 16-17 June.
- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *Higher Education*, 62(3): 279-301.
- Deleuze, Gilles & Felix Guattari, (2015). *A Thousand Plateaus: A Critical Introduction and Guide* Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus*. London: Bloomsbury.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- De Freitas, E. (2012). The classroom as rhizome new strategies for diagramming knotted interactions. *Qualitative Inquiry*, 18(7): 557-570. <https://doi.org/10.1177/1077800412450155>

- De Koning, E., & Hamers, J. H. M. (1999). Teaching inductive reasoning: Theoretical background and educational implications. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills*, 156–188. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dukhai, L., Ardalani, H (2021). The influence of Deleuze's thoughts on the design of the church 2000 by "Peter Eisman". *Journal of New Researches in Geography, Architecture and Urban Planning*, 4(31): 63-79. (Text in Persian)
- Fleming, David H. (2016). Affective Teaching for Effective Learning: A Deleuzian Pedagogy for the (Corporate Era and) Chinese Context, *Educational Philosophy and Theory*, 46(10): 1160–1173. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.803239>
- Fleming, N. D. (1995). *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*. In *Research and Development in Higher Education. Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, HERDSA, 18: 308–313.
- Freitas, E. (2012). The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions, *Qualitative Inquiry*, 18(7): 588–601, <http://qix.sagepub.com>.
- Galloway, E., & Lesaux, N. (2014). Leader, teacher, diagnostician, colleague, and change agent. *The Reading Teacher*, 67(7): 517–526. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1251/full> .
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic books.
- Glăveanu, Vlad Petre (2018). Educating which creativity?, *Thinking Skills and Creativity*, 27: 25–32.
- Glen, R.; Suci, C.; Baughn, C. C. & Anson, R. (2015). Teaching Design Thinking in Business Schools. *The International Journal of Management Education*, 13(2): 182-192.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3): 317–334. <https://doi.org/10.1080/13603110701238769>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership, with a new preface by the authors: Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Gough, Noel (2005). *Geophilosophy and methodology: science education research in a rhizomatic space*. University of Canberra, Australia. science and technological education in societies in transition, January 2005.
- Hamers, J. H. and et. al. (1998). Inductive reasoning in the third grade: Intervention promises and constraints. *Contemporary Educational Psychology*, 23: 132–148.
- Herrmann, N (1995). *The creative brain*. (2nd ed). Kingsport: Ouebecor.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). *The rhizomatic relations of a/r/tography*. *Studies in Art Education*, 70-88.
- Jones, A. and Bennett, R. (2016). Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design, *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2):193-210.
- Jove, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and actionresearcher through reflection? A learning walk from Lleida to



- Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19(3): 261-278.
<http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2011.600526>
- Kazemi, Zahra (2012). Enrichment model of experimental science lessons in elementary school for learning and developing students' cognitive skills, *Humanities Research Quarterly*, 5(27): 37-66. (Text in Persian)
- Kharazi, M.; Mashhadi Farahani, M. and Fatemi, M. (2015). *Predicting patient care tolerance based on moral development of nurses*. The third national congress of social psychology of Iran. (Text in Persian)
- Kimbell, L. & Street, P. E. (2009). *Beyond Design Thinking: Design-as-practice and Designsin-practice*. CRESC Conference, Manchester.
- Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: alternatives to 'learning styles' and 'multiple intelligences'. *Journal of Curriculum Studies*, 35(1): 45-81.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220270210141891>
- Kolb, A., & Kolb, D. A. (2013). *Kolb learning style inventory: LSI workbook*. New York, NY: HayGroup.
- Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, S. M. (2014). Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition a modern synthesis and applications in education, business, and management. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(1): 3-33.
<https://doi.org/10.1177/1529100614525555>
- Lawson, Brian and Nadimi, Hamid (2012). *How do designers think?* Tehran: Shahid Beheshti University. (Text in Persian)
- Leverenz, C. S. (2014). Design Thinking and the Wicked Problem of Teaching Writing. *Computers and Composition*, 33: 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2014.07.001>
- Leander, K. M., & Rowe, D. W. (2006). Mapping literacy spaces in motion: A rhizomatic analysis of a classroom literacy performance. *Reading Research Quarterly*, 41(4): 428-460.
- Le Grange, L. L. L. (2011). Sustainability and higher education: From arborescent to rhizomatic thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7): 742-754.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00503.x>
- Le Grange, L. (2007). The 'theoretical foundations' of community service-learning: From taproots to rhizomes. *Education as Change*, 11(3): 3-13.
<http://dx.doi.org/10.1080/16823200709487174>
- Lombard, M. D. (2008). *Professional writing, technology, and the rhizomatic transmission of knowledge* (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Maroofi Y, Khoramabadi Y, Molavali Z. (2011) Impact of Teaching Deductive Thinking Skills on Academic Achievement in Students with Intellectual Disabilities. *JOEC*; 11 (2) :101-115
<http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1390.11.2.1.1> (Text in Persian)
- Maleki, H., Afshar Kohan, Z., & Nowruzi, B. (2012). Assessing the contents of sciences textbooks in Guidance schools from Plesk's creativity training model perspective. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 1(4), 123-151 Text in Persian).
- Machera, R.P.; Machera, P.C. (2017). Emotional Intelligence (EI): A Therapy for Higher Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3): 461-471. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050318>

- Masny, D.(2013). *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*, Rotterdam: Sense.
- Magdalena, G.G, & Krzysztow, J.S (2013). *Teaching for Creativity: How to Shape Creative Attitudes in Teachers and in Students*. In M. B Gregerson, H. T Snyder, & J. C Kaufman (Eds), *Teaching Creatively and teaching Creativity*. Springer Press, PP 15-36.
- Malamed, C. (2016). *10 definitions of learning*. Retrieved March 18, 2017, from <http://thelearningcoach.com/learning/10-definitions-learning/>.
- McKeough, A., Lupart, J., & Marini, A. (2013). *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Retrieved from <https://books.google.co.za/books?hl=en&lr=&id=GVFcAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=teaching+for+transfer+of+learning&ots=F17aMaLX2e&sig=nntYcKfpS22ScZR2dzwjJPvmNQw>.
- Moradi, Bahram; Mahmoodnia, Alireza; Keshavarz, Sosan and Zarghami, Saeed (2019). Criticism of several approaches to art education with emphasis on Deleuze's value-cognitive point of view. *Journal of Art and Media Studies*, 2(2): 113-138. (Text in Persian)
- Moradi, M., Aliabadi, K., & Dortaj, F. (2013). Comparing the effect of teaching methods Bybee (5E) and traditional on junior-high school students' creativity and learning. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 3(1), 19-38. (Text in Persian)
- Mohajer, B., Shafiee, Z., & Khaje ahmad attari, A. (2019). Identifying the Role of Creative Art-Based Tourism with an emphasis on handicrafts education to Children. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 8(3), 217-240. (Text in Persian)
- Munday, I. (2012). Roots and Rhizomes—Some Reflections on Contemporary Pedagogy, *Journal of Philosophy of Education*, 46(1).
- Nankeli, Yasser (2018). *Explaining the concept of space in education and its applications in the educational environment*. Master's thesis. Payam Noor University, Hamedan. (Text in Persian).
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3): 105–119.
- Peng, J., Chen, Y., Xia, Y., & Ran, Y. (2017). Workplace loneliness, leadermember exchange and creativity: The cross-level moderating role of leader compassion. *Personality and Individual Differences*, 104: 510-515.
- Raminnia, Maryam (2014). The rhizomatic and tree approaches are two different ways of creating and reading a literary work. *Research Literature Quarterly*, 32: 31-62. (Text in Persian)
- Rahmani; M., Wasali, M (2010). *Designing a lesson plan based on the induction model for teaching the concepts of latent heat and change of state of matter and checking its effectiveness in increasing students' questioning skills*, Master's Thesis, Human Sciences Portal. (Text in Persian)
- Raesi, M.R., Mahmoudi, M.A., Oveysi kehkha, A., (2019) From a tree character to a rhizome character, explaining the differences between the characters of classic, modern and postmodern stories. *Contemporary Persian Literature*, 9(2), 155-179 <https://doi.org/10.30465/copl.2019.4416> (Text in Persian).
- Rodgers, P. A. (2013). *Articulating Design Thinking*. *Design Studies*, 4(34): 433-437.
- Semetsky, I (2007). *Towards a semiotic theory of learning: Deleuzes philosophy and educational experience*. *Semiotica* 164-14

- Sajjadi Seyed Mehdi, Imanzadeh Ali (2008). Examining and explaining the rhizomatic space and its implications in the curriculum, *Curriculum Studies Quarterly*, 4(12): 23-32. (Text in Persian)
- Sajjadi, S. M., & Bagherinejad, Z. (2012). A Rhizomatic Approach to Education; A Criticism on its Challenges for Islamic Education (From an Epistemological Point of View of Critical Realism). *Journal of Islamic Education*, 6(13), 123-144. (Text in Persian)
- Selahshuri, Ahmad and Haq Virdi, Reza (2014). Analysis and criticism of the rhizomatic approach based on the philosophy of enlightenment. *Research Journal of Islamic Wisdom and Philosophy*, 44: 81-102. (Text in Persian)
- Shah Alizadeh, M; Deghani, S., Deghanzadeh, H (2013). Cultivating creativity and increasing the amount of learning by using Williams' model of cultivating creativity in social sciences. *Quarterly Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences* 4(2): 111-134. (Text in Persian)
- Shakouri monfared A, Ardalani H. (2020) The influence of using Gilles Deleuze's poststructuralist thoughts in improving educational space. *Haft Hesar J Environ Stud*; 9 (33) :141-156 <http://dx.doi.org/10.29252/haftesar.9.33.141> (Text in Persian)
- Shokouhi Amirabadi, L., Delavar, A., Abbasi Servak, L., & Koshki, S. (2019). Content Analysis on the Fundamental Reform Document of Education based on Creativity and Happiness. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 8(3), 165-192. (Text in Persian)
- Soh, K. (2017). Fostering student creativity through teacher behaviors. *Thinking Skills and Creativity*, 23: 58- 66.
- Taylor, M., Klein, E. J., & Abrams, L. (2014). *Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space: revisiting a co/autoethnography through a faculty lens*. *Studying Teacher Education*, 10(1): 3–19. <http://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). *Improving Student Engagement*. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.
- Vark Learn Limited. (2015). *The VARK Questionnaire* | VARK. Retrieved April 10, 2015, from <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>.
- Wallin, J.J. (2010). *A Deleuzian Approach to Curriculum: Essays on a Pedagogical Life*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Wilson, L. o. (2018). Characteristics of creative children. Retrieved from <https://thesecondprinciple.com/creativity/...creativity/characteristics-of-creative-hildren/>
- Yu, J. E. (2006). Creating 'rhizomatic systems' for understanding complexity in organizations. *Systemic Practice and Action Research*, 19(4): 337-349.
- Zamanijamshidi, M. (2020). Deleuze and post-modernism: a critical approach to aesthetic politics. *Journal of Recognition*, 13(1), 171-149 (Text in Persian)
- Ziauddin, M. & Naroei, H. (2013). Examined the Relationship between Emotional Intelligence and Quality of Working Life City Executive Personnel Khash. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(11): 337-345.



بررسی نقش دینداری در کرایش به سیگار نوجوانان پسر شهرستان

اعظم رحمتی*^۱، احمد ادبی فیروزجانی^۲، محمود آرائی^۳، مهدیه صاگهی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۱	این پژوهش با هدف بررسی رابطه دینداری با گرایش به سیگار نوجوانان انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های شهر تهران است که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۲۹۰ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های دینداری گلاک و استارک (۱۹۶۵) و اعتیاد به نیکوتین فیروزآبادی (۱۳۹۵) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بهره گرفته شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که بین دینداری و اعتیاد به سیگار همبستگی معناداری وجود دارد و همچنین همبستگی بین نمره کلی دینداری با اعتیاد به سیگار، منفی (-۰/۳۶۰) است و بر این اساس می‌توان گفت افرادی که دینداری بیشتری دارند، میزان اعتیاد به سیگار کمتری دارند. نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی اعتیاد به سیگار از طریق ابعاد دینداری، نشان داد که ابعاد دینداری به‌جز بعد عاطفی قادر به پیش‌بینی اعتیاد به سیگار می‌باشند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
دین؛ دینداری؛ گرایش به سیگار؛ نوجوانان پسر	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران. ✉

۲. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران.

مقدمه

سوء مصرف مواد در میان نوجوانان، یکی از معضلات بهداشتی، اجتماعی و اقتصادی جهان امروز است که تأثیر مستقیمی بر سلامتی آنان دارد (دلاوری هروی و همکاران، ۲۰۰۷) و در بسیاری از افراد از سن دبیرستان آغاز می‌شود، بنابراین یکی از مهم‌ترین راه‌های کاهش مصرف مواد مخدر در بزرگسالی، کنترل آن در نوجوانی است. از نظر بیشتر افرادی که با نوجوانان کار می‌کنند، مهم‌ترین خطری که این گروه را تهدید می‌کند، این است که آنها به‌عنوان واکنشی در قبال قرار گرفتن مکرر در موقعیت‌های نامناسب^۱ جمله احساس ناامنی^۱، فشار^۲، آشفتگی روانی^۳، احساس حقارت^۴، طردشدگی^۵، بیگانگی^۶ و تعارض^۷ با والدین، به مواد مخدر پناه می‌برند (بشیریان و همکاران، ۱۳۹۱).

در سال‌های اخیر با توجه به تغییرات سریع اجتماعی، رفتارهای پرخطر و نوجوانان، از جمله نگرش به مصرف سیگار، از سوی سازمان‌های بهداشتی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جامعه مورد توجه قرار گرفته است. مصرف سیگار یکی از رفتارهای غیربهداشتی در جوامع بشری است که متأسفانه شیوع روزافزون آن در بین همه اقشار، به‌ویژه قشر نوجوان، نگرانی‌های زیادی را به وجود آورده است (الهوردی پور و همکاران، ۲۰۰۷). امروزه اعتیاد از نظر سازمان بهداشت جهانی، اصطلاح مقبولی شناخته نمی‌شود و به جای آن وابستگی دارویی توصیه شده است (احمدوند، ۲۰۱۱).

مطالعات نشان می‌دهد که بیشتر نوجوانان در حدود سن ۱۲ یا ۱۳ سالگی مصرف مواد را شروع می‌کنند. پژوهشگران بر این باورند که نوجوانان از مصرف موادی قانونی چون سیگار شروع کرده و سپس به سمت مواد غیرقانونی نظیر مصرف الکل، مواد استنشاقی و ماری‌جوآنا روی می‌آورند (پوماریگا و همکاران، ۲۰۰۵). در ایران حدود ۱۳٪ دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی تا سوم دبیرستان کشور در معرض خطر مصرف مواد مخدر قرار دارند و بر اساس پژوهشی که روی دانش‌آموزان این پایه‌ها در سراسر کشور توسط دفتر پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی وزارت آموزش و پرورش انجام شده، ۵٪ دانش‌آموزان این پایه‌ها حداقل یک‌بار مواد مخدر مصرف کرده‌اند. ۱۳/۳٪ آنها در معرض خطر مصرف مواد مخدر و ۳۵٪ تجربه حداقل یک‌بار سیگار کشیدن را دارند و ۸/۷۱٪ آنها در معرض خطر و یا آستانه کشیدن سیگار هستند (کریمی و همکاران، ۲۰۰۴).

-
1. Feelings of insecurity
 2. Pressure
 3. Psychological distress
 4. Feelings of humiliation
 5. Rejection
 6. Alienation
 7. Conflict

بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که به کمک ایمان و دینداری، برخورد با هیجان‌ها و شرایط اجتماعی، آسان‌تر می‌شود. از سوی دیگر، مذهبی بودن با چندین شاخص بهداشت روانی همبسته است؛ برای نمونه، افراد مذهبی کمتر از افراد غیرمذهبی به بزهکاری، سوء مصرف مواد و الکل، طلاق و خودکشی روی می‌آورند (دینر و همکاران، ۲۰۰۲). برخی از عوامل به‌عنوان عوامل محافظ^۱ و برخی دیگر به‌عنوان عوامل خطرآفرین ابتلا به مواد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از عوامل محافظ فرد، دینداری است که در برخی از مطالعات (ویلز و همکاران، ۲۰۰۳) از آن به‌عنوان سپری در مقابل وابستگی به مواد یاد شده است.

نقش مذهب در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی به‌گونه‌ای است که بسیاری از نظریه‌پردازان بزرگ جهان نظیر فروید^۲، یونگ^۳ و ویلیام جیمز^۴ مذهب را به‌عنوان یک عامل مستحکم در مقابل آسیب‌های اجتماعی تلقی نموده‌اند (شمس اسفندآباد و نژاد نادری، ۲۰۰۹). توجه به باورهای مذهبی یک رویکرد جدید نیست، بلکه امری است که سالیان دراز توجه دانشمندان مختلف را چه در راستای بررسی دلایل روی‌آوری به مذهب و چه در جهت و نحوه تأثیر آن بر رفتار به خود جلب کرده است. با توجه به نقش باورهای مذهبی و احاطه آن بر شئون زندگی انسان، مذهب در بازداری فرد از گرایش به مواد مخدر نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (سینا و سیگل، ۲۰۰۳). به نقل از شیخ‌الاسلامی و همکاران، (۲۰۱۳). ویل و همکاران (۲۰۰۳) عنوان کردند که دینداری یکی از عوامل محافظ فرد است که از آن به‌عنوان سپری در مقابل وابستگی به مواد یاد شده است (خدایاری فرد و همکاران، ۲۰۱۲).

دین مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی است که برای اداره فرد و جامعه انسانی و پرورش انسان‌ها از طریق وحی و عقل در اختیار آنان قرار دارد (جوادی آملی، ۲۰۱۳). جوادی آملی با استفاده از آیات و روایات، معنای اصطلاح دینی را عبارت از مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی می‌داند که هدف آن اداره امور جامعه انسانی و پرورش انسان‌هاست (جوادی آملی، ۱۹۹۵). خدایاری فرد و همکاران (۲۰۱۲) نیز با توجه به در نظر گرفتن سه مؤلفه اساسی شناختی، عاطفی و رفتاری، دینداری را چنین تعریف می‌نمایند: شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا، آخرت، احکام الهی و همچنین داشتن علائق و عواطف معینی به خدا، خود، دیگران و جهان هستی در راستای تقرب به خدا و التزام و عمل به وظایف دینی.

-
1. Protective factor
 2. Freud
 3. Yong
 4. William James

شهید مطهری دین را دارای کارکردهایی می‌داند که مهم‌ترین آن کارکردها تعیین رابطه بین انسان‌ها با هم است. تنها دین است که می‌تواند حسن رابطه انسان با خود و حسن رابطه انسان با انسان‌های دیگر را تأمین کند. هیچ‌چیزی قادر نیست و نخواهد بود که جای دین را بگیرد (مطهری، ۲۰۱۰). دورکیم^۱ معتقد است که دین و مذهب از اساسی‌ترین و مهم‌ترین نهادهایی است که جامعه بشری به خود دیده است به طوری که هیچ‌گاه بشر خارج از این پدیده زیست نکرده و دامن از آن برنکشیده است. در واقع هیچ فرهنگی در گذشته یافت نمی‌شود که دین در آنجایی نداشته باشد (نوابخش و پوریوسفی، ۲۰۰۶).

دینداری از جمله مفاهیمی است که اندیشه‌وران اجتماعی در مطالعه تجربی دین، به آن اهتمام خاص نشان داده‌اند. در این خصوص، برخی بر این عقیده‌اند که در طول دو دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به هیچ موضوعی در مطالعات تجربی دین، به اندازه دینداری توجه نشده است (کرم الهی، ۲۰۱۱). گلاک و استارک (۱۹۶۸) در کتاب ماهیت تعهد دینی^۲ با توجه به تناقض‌های نتایج تحقیقاتی که پیرامون دینداری انجام شده بود، کوشیدند ویژگی‌هایی را از میان این پژوهش‌ها برگزینند تا بر اساس آنها، یک مفهوم عملیاتی مشخص برای دینداری بسازند. به عقیده این دو محقق، با اینکه در ادیان تفاوت‌هایی وجود دارد، اما وجوه مشترکی را نیز بین آنها می‌توان یافت که این عرصه‌ها ابعاد اصلی دینداری را تشکیل می‌دهند و عبارت‌اند از: ابعاد اعتقادی^۳، مناسکی^۴، پیامدی^۵، عاطفی^۶ و فکری^۷.

بعد اعتقادی یا باورهای دینی: باورهایی که انتظار می‌رود پیروان آن دین به آن اعتقاد داشته باشند. در واقع؛ باورهای دینی عبارت‌اند از نوعی ادراک فردی برخاسته از معرفت دینی که به فرد، بینش خاصی نسبت به حقانیت اصول دینی می‌دهد. اعمال دینی خود به دو دسته مناسک و پرستش و دعا تقسیم می‌شوند. بعد مناسکی شامل اطلاعات دینی مشخصی همچون عبادت، نماز، شرکت در آیین‌های دینی خاص و روزه گرفتن است که انتظار می‌رود پیروان هر دین آن را به‌جا آورند و بعد پرستش و دعا، شامل اعمال خصوصی و فردی است که فرد با رضایت خاطر و بدون اجبار انجام می‌دهد. بعد تجربی یا عواطف دینی، عبارت از تصورات و احساساتی است که مربوط به داشتن رابطه با جوهری ربوبی همچون خدا یا واقعیتی غایی یا اقتداری متعالی می‌شود.

-
1. Durkheim
 2. The Nature of Religious Commitment
 3. Belief
 4. Rituals
 5. Consequence
 6. Emotional
 7. Intellectual

بعد فکری یا دانش فکری: مشتمل بر اطلاعات و دانسته‌های مبنایی در مورد اعتقادات دین است که پیروان هر دین باید آن را بدانند و در واقع؛ شامل حداقل شناخت از اصول و فروع و سنت‌ها و تاریخ دین است؛ به نحوی که فرد خود را ملزم به انجام اعمال دینی دانسته یا حداقل به آن گرایش یابد (افشانی و همکاران، ۲۰۱۶).

بعد پیامدی یا آثار دینی: ناظر بر اثرات باورها، اعمال، تجارب و دانش دینی بر زندگی روزمره پیروان است.

علامه جعفری (۱۹۹۵) در ارزیابی مدل گلاک و استارک (۱۹۶۸) اظهار می‌دارد: «به نظر می‌رسد که این تقسیم‌بندی درباره جنبه‌های مختلف دین‌گرایی یکی از عالی‌ترین تقسیم‌بندی‌هاست که در این زمینه انجام شده و لذا توجه به آن برای محققان ضرورت درجه اول را دارد. بدون این تقسیم‌بندی، جامعه‌شناسی دین قطعاً ناقص خواهد بود».

باید اذعان داشت که نمی‌توان به دین به عنوان پدیده‌ای ساده و تک‌بعدی نگریست؛ بلکه دین پدیده‌ای مرکب از واقعیت‌های متعدد است. دین از نظر روان‌شناختی، پیچیده و شامل مجموعه‌ای از مقوله‌های روان‌شناختی از جمله هیجان‌ات، باورها، ارزش‌ها، رفتارها و محیط اجتماعی است (آرین، ۲۰۰۰). فرد دیندار کسی است که با آگاهی از اصول و شعائر یک مذهب به پیروی از آن می‌پردازد؛ به گونه‌ای که این پیروی بر زندگی فردی و اجتماعی او تأثیرگذار است (زارع و روهنده، ۲۰۱۶). پس دینداری به بیان کلی؛ یعنی داشتن اهتمام دینی به گونه‌ای که نگرش، گرایش و کنش‌های فرد را متأثر سازد.

پژوهش‌های متعددی در حوزه دینداری و اعتیاد نیز انجام شده است که نتایج جالبی داشتند. وانگ و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای، ارتباط بین دینداری و مصرف دخانیات را در مسلمانان و غیرمسلمانان در غرب چین را با کمک مصاحبه تشخیصی جامع بین‌المللی سازمان بهداشت جهانی (WHO CIDI)^۱ بررسی کردند و خودباوری، سیگار کشیدن در گذشته، حضور دینی و اهمیت مذهب در زندگی روزمره اندازه‌گیری شد. یافته‌ها نشان داد که حضور در مراسم‌های مذهبی به‌طور معکوس با مصرف سیگار در حال حاضر و همچنین اهمیت دین ارتباط داشت. در مسلمانان، بالا بودن میزان دینداری، به‌طور معکوس با سیگار کشیدن ارتباط داشت، گرچه هیچ ارتباطی بین میزان دینداری و سیگار کشیدن در غیرمسلمانان یافت نشد.

در مطالعه‌ای که هیث و همکارانش (۲۰۱۲) برای بررسی وابستگی مذهبی خانوادگی، دخالت مذهب و ارزش‌های مذهبی، در دختران نوجوان در معرض خطر ابتلا به مصرف الکل و سیگار در

نژاد آفریقایی آمریکایی انجام دادند، این نتایج حاصل شد؛ آنها دریافتند که مشارکت مذهبی بیشتر (فراوانی حضور در خدمات مذهبی) و ارزش‌های دینی قوی‌تر (مثلاً باور به اعتقادات مذهبی آنها برای هدایت زندگی روزمره) نشان می‌دهد کنترل وابستگی‌های مذهبی، مشارکت و ارزش‌ها، تفاوت قومی در مصرف الکل را حذف می‌کند اما تأثیری بر تفاوت نرخ‌های مصرف سیگار ندارد. همچنین اثر محافظتی قوی از مشارکت مذهبی نوجوانان و ارزش‌ها و سهم آن در کاهش میزان مصرف الکل آمریکایی آفریقایی تأیید شد.

یونگ و همکاران (۲۰۰۹) سعی کردند در یک پژوهش، ارتباط و نقش دین و مقامات مذهبی در تأثیر رفتار سیگار کشیدن در میان مسلمانان در مالزی و بوداییان در تایلند را بررسی کنند. نتایج نشان داد که اکثریت (۷۹٪ مسلمانان و ۸۸٪ بودایی‌ها) دو گروه معتقد بودند که دین سبب می‌شود که آنها از سیگار کشیدن اجتناب کنند. حدود ۶۱ درصد از مسلمانان و ۵۸ درصد بودایی‌ها گزارش دادند که رهبران مذهبی آنها را ترغیب کرده‌اند تا سیگار را ترک کنند و اقلیت (۳۰ درصد و ۲۶ درصد) گفتند که دین آنها منبع تأثیرگذار برای انگیزه دادن به ترک آنها خواهند بود.

نتایج پژوهش سانچز و ناپو (۲۰۰۸) با عنوان درمان مذهبی برای درمان اعتیاد نشان داد که مذهبی بودن می‌تواند یک عامل حفاظت‌کننده و حمایتی در برابر رفتارهای پرخطر از قبیل استعمال سیگار، مصرف الکل، ماری‌جوانا و مواد مخدر باشد. پژوهشگران عنوان می‌کنند که نگرش دینی نقش اساسی در جلوگیری از سوء مصرف مواد دارد و نیز مشخص شده که بین نگرش‌های مذهبی و اعتیاد رابطه منفی وجود دارد. پژوهش میلر و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که نوجوانانی که دیندار نیستند و نمرات پایینی در اندازه‌گیری فعالیت دینی به دست می‌آورند، در مقایسه با نوجوانان دارای سطح بالاتر فعالیت دینی، مصرف و سوء مصرف مواد بیشتری را دارند. ریچارد و همکاران (۲۰۰۰) در آزمایشی نشان دادند که افزایش حضور در کلیسا به کاهش مصرف الکل و کوکائین در بین پذیرفته شدگان دانشکده هیستون^۱ منجر گردید. مریل و همکاران (۲۰۰۱) نیز در پژوهش شان با این نتیجه رسیده‌اند که عواملی نظیر فراوانی حضور در کلیسا، سطح بالای دینداری در اعضای خانواده و والدین و فراوانی بحث‌های دینی در خانواده اثر محافظ در مقابل مصرف مواد در نوجوانان و جوانان دارد. براون و همکاران (۲۰۰۱) نیز در پژوهش شان نشان دادند که دینداری محافظ فرد در مقابل رفتارهای پرخطر از قبیل مصرف سیگار، الکل، ماری‌جوانا و کوکائین است. همچنین پژوهش‌های داخلی مرتبط با این حوزه نیز انجام شده است، از جمله شوشتری رضوانی و آقابابایی (۲۰۲۰) به رابطه دینداری و بنیان‌های اخلاقی با گرایش به اعتیاد در دختران ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران پرداخته‌اند که نتایج نشان داد که همبستگی بین دینداری و گرایش به اعتیاد معنادار

بوده و این دو متغیر (دینداری و بنیان‌های اخلاقی) ۱۷ درصد تغییرات در نمرات گرایش به اعتیاد را در نوجوانان پیش‌بینی کردند. در پژوهش نجف‌زاده و همکاران (۲۰۱۸) با عنوان بررسی تأثیر دینداری بر کاهش گرایش دانش‌آموزان مقطع متوسطه به مواد مخدر، نتایج ضریب همبستگی پیرسون حاکی از رابطه معکوس و شدت همبستگی بالا بین متغیرهای دینداری با گرایش به مواد مخدر بود، به عبارتی، هر چقدر میانگین دینداری فرد بیشتر بوده، میانگین گرایش فرد به مواد مخدر کمتر بوده و برعکس. در واقع عقاید و باورهای مذهبی و معنوی به‌عنوان عوامل حمایتی یا حائلی هستند که از طریق دادن امید، قدرت، و معنابخشی به زندگی، فشار روانی زندگی را کم می‌کنند و مانع گرایش به اعتیاد می‌شوند. بخشانی و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی نقش ارزش‌های دینی خانواده در پیشگیری از اعتیاد به مواد مخدر پرداختند که نتایج یافته‌ها نشان داد که بین آمادگی برای اعتیاد و ابعاد عاطفی و رفتارهای مرتبط با دینداری جوانان رابطه معناداری وجود دارد، یعنی اینکه این عوامل نقش موثری در پیشگیری از گرایش به مواد مخدر دارند. خدایاری فرد و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان دینداری، خودکنترلی و گرایش به مصرف مواد در دانشجویان به این نتیجه رسیده بودند که بین گرایش فرد به دینداری و گرایش به مصرف مواد رابطه منفی وجود دارد و همچنین بین خودکنترلی پایین و گرایش به مصرف مواد رابطه معنادار مثبت وجود دارد.

میری و بهرامی (۲۰۱۰) در تحقیق خود با عنوان رابطه مذهب‌گیری و عوامل جمعیت‌شناختی با سوء مصرف مواد در دانشجویان به این نتایج دست یافت که بین دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای مذهب‌گرایی، مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر تفاوت معناداری وجود داشته و همچنین مذهب‌گرایی با مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر همبستگی منفی دارد. محمدی و همکاران (۲۰۱۲) در تحقیق خود به این یافته‌ها دست یافتند که بین میزان عمل به باورهای مذهبی و میزان گرایش به اعتیاد، رابطه معکوس معناداری وجود دارد. همچنین بین اعتقادات دینی و اعتراف به اعتیاد و آمادگی به اعتیاد، رابطه معکوس معناداری وجود دارد.

پژوهش‌های مربوط به این حوزه نشان داده است که از جمله مواردی که روی بحث اعتیاد اثرگذار است، ارزش‌های دینی و دینداری می‌باشد که این موضوع به خصوص در بین نوجوانان می‌تواند اثرگذاری بیشتری داشته باشد. بررسی علمی تحول روان‌شناختی دور نوجوانی نشان می‌دهد که این دوره با دگرگونی‌های چشمگیر بدنی، روانی و اجتماعی همراه است (شکرالله زاده و همکاران، ۲۰۲۱). نوجوانی دوره اکتشاف، اتکابه‌نفس، کنترل بر خود، توانایی تصمیم‌گیری مستقلانه و دوره انتخاب است (فلدمن و الیت، ۱۹۹۰). دوره‌ای که تغییرات بزرگ، سریع، احساسی، فیزیکی و اجتماعی اتفاق می‌افتد (آگانباک و گیتلمن، ۲۰۰۳). به‌دست آوردن خودمختاری، مسئولیت‌پذیری

و تصمیم‌گیری در مورد سلامتی، خانواده و شغل و همسالان در این دوره رخ می‌دهد (فرستبرگ، ۲۰۰۰). این دوره زمانی است که نوجوان نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید را می‌پذیرد و مهارت‌های اجتماعی را برای بر عهده گرفتن آن نقش‌ها فرا می‌گیرد (هاریس، ۲۰۰۲). ولی از آنجا که مدل و الگوی دقیق و روشن و همه‌جانبه در زمینه رفتار مناسب برای او تعریف نشده است، او به سبک و سنگین کردن رفتارها، آزمایش نقش‌ها، اعلام تمایز از بزرگسالان و در برخی موارد به نادیده گرفتن قواعد دست می‌زند و سرانجام این رشد نقش‌ها با انجام رفتارهای پرخطر همراه می‌شود (آقاگدی و اعتمادی، ۲۰۱۲). رفتارهای تهدیدکننده سلامت یکی از مهم‌ترین چالش‌های بهداشتی و روان اجتماعی است (میری و همکاران، ۲۰۱۲)؛ و امروزه شیوع رفتارهای پرخطر در جوانان به یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین دل‌نگرانی‌های جوامع بشری تبدیل شده است. یکی از مؤلفه‌های اصلی مؤثر در عدم ایجاد رفتارهای پرخطر، دینداری است. دین با کاهش ناهنجاری‌های اجتماعی در جامعه به صورت یک نیروی حیاتبخش و سعادت‌پرور عمل می‌کند (پوراحمد و همکاران، ۲۰۱۱).

بنابراین بررسی گرایش به سیگار به عنوان رایج‌ترین و ارزان‌ترین ماده اعتیادآور و همچنین عوامل روان‌شناختی و جمعیت‌شناختی درگیر در آن در نوجوانان به‌ویژه قشر دانش‌آموز که نیروهای جوان، کارآمد و سازندگان فردای جامعه می‌باشند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (توکلی‌زاده، مشکئی و مقیمیان، ۲۰۱۲).

مطالعات انجام‌شده در سال‌های اخیر در زمینه بررسی رابطه دینداری با گرایش به سیگار در سنین نوجوانی در ایران، به شکل محدود و بیشتر در جامعه آماری دانشجویان و بزرگسالان انجام پذیرفت و بخش عمده‌ای از مطالعات بر تمرکز دینداری با دیگر موضوعات (مانند بحران هویت و سبک زندگی) پرداخته‌اند. از این رو با توجه به اهمیت این بخش و تأثیرات بالقوه آن در ارتکاب رفتارهای پرخطری چون گرایش اعتیاد به سیگار، این پژوهش با هدف بررسی نقش دینداری در گرایش به سیگار در نوجوانان پسر شهر تهران انجام پذیرفت.

روش پژوهش

روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی، از نوع همبستگی است که در زمره تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد. در تحقیقات توصیفی، آنچه هست با وضعیت موجود پدیده‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد و هدف آن، مشخص کردن ماهیت شرایط، فعالیت‌ها و نگرش‌های حاکم است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر ۱۵ تا ۱۸ سال شهر تهران می‌باشد که بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش استان تهران ۳۶۴۱۱۸ نفر می‌باشند. حجم نمونه با توجه به جامعه مورد پژوهش و با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۰ نفر می‌باشد. بعد از مشخص شدن تعداد

نمونه، با کمک روش نمونه‌گیری خوشه‌ای-تصادفی برای انتخاب نمونه‌ها استفاده شد. نمونه-گیری خوشه‌ای نوعی نمونه‌برداری تصادفی ساده است که هر واحد آن را یک دسته یا خوشه از عناصر تشکیل می‌دهد و زمانی از این روش استفاده می‌شود که انتخاب نمونه به صورت مستقیم از اعضای جامعه ممکن نیست و پژوهشگر به جای فرد از کلاس، مدرسه یا منطقه آموزشی خاصی به عنوان واحد نمونه‌گیری استفاده می‌کند (دلاور، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر، با کمک روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا به صورت تصادفی یک منطقه از بین مناطق مختلف انتخاب گردید و سپس در منطقه مشخص شده تعداد سه مدرسه به صورت تصادفی جهت اجرای پرسشنامه انتخاب گردید و آنگاه پرسشنامه دینداری (گلاک و استارک، ۱۹۶۸) و پرسشنامه استاندارد وابستگی به نیکوتین تنباکو در بین دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده به صورت تصادفی توزیع شد. در نهایت، بعد از کنار گذاشتن تعداد ۱۲ پرسشنامه به خاطر ناقص بودن یا بدون پاسخ بودن، تعداد ۲۷۸ پرسشنامه گردآوری شد و مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت.

ابزار پژوهش

برای سنجش دینداری، دو ابزار داخلی (سنجه شجاعی زند و سنجه خدایاری فرد) وجود دارد ولی پرسشنامه گلاک و استارک (۱۹۶۸) مهم‌ترین کاری است که به نوعی بر تمام حوزه مطالعات سنجش دینداری اثر داشته است. این مقیاس به نوعی پرکاربردترین سنجه غربی در پژوهش‌های دینداری جامعه‌شناسان داخلی است (کاظمی و فرجی، ۱۳۸۵). از این رو و همچنین به دلیل کمتر بودن گویه‌های پرسشنامه نسبت به دو پرسشنامه داخلی، تصمیم بر آن شد تا از پرسشنامه گلاک و استارک در این تحقیق استفاده شود: پرسشنامه دینداری (گلاک و استارک، ۱۹۶۸) برای سنجیدن نگرش‌ها و باورهای دینی و دینداری ساخته شده است. برای استاندارد کردن در کشورهای مختلف اروپا، آمریکا، آفریقا و آسیا و بر روی پیروان ادیان مسیحیت، یهودیت و اسلام اجرا گردیده و با دین اسلام هم انطباق یافته است. این پرسشنامه یک پرسشنامه پنج بعدی است که شامل ابعاد پنج‌گانه اعتقادی، عاطفی، پیامدی، مناسکی و فکری است و به سنجش دینداری می‌پردازد. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش، چهار بعد از ابعاد یادشده را به کار برده است و بعد فکری دین به دلیل وسعت تبلیغات در ایران حذف شده است. پرسشنامه حاضر دارای ۲۶ گویه می‌باشد که در چهار بعد اعتقادی (با ۷ گویه- گویه شماره ۴: قرآن کلام خداست و هر چه می‌گوید حقیقت محض است.)، عاطفی (با ۶ گویه- گویه شماره ۸: کسی که به خدا ایمان دارد از مرگ نمی‌ترسد.)، پیامدی (با ۶ گویه- گویه شماره ۱۵: تقلب در پرداخت مالیات نادرست است.) و مناسکی (با ۷ گویه- گویه شماره ۲۴: آیا نماز می‌خوانید؟ ۱- هر روز؛ ۲- روزهای تعطیل؛ ۳- بعضی وقت‌ها؛ ۴- به ندرت و ۵- اصلاً) جهت سنجش میزان دینداری

به کار می‌رود. میزان اعتبار این پرسشنامه در مطالعات مختلف بر روی نمونه‌های متفاوت تعیین گردیده که حاکی از اعتبار بالای آن در ابعاد مختلف است. در آخرین اجرای این آزمون بر روی دانشجویان آلفای کلی پرسشنامه ۰/۸۳ بوده است (آهنکوب نژاد، ۱۳۸۸: ۴). مقدار آلفا برای متغیرهای بعد اعتقادی ۰/۸۱، بعد عاطفی ۰/۷۵، بعد پیامدی ۰/۷۲ و بعد مناسکی ۰/۸۳ می‌باشد (سراج زاده، ۱۹۹۵).

پرسشنامه استاندارد وابستگی به نیکوتین تنباکو (فیروزآبادی و همکاران، ۲۰۱۵) دارای ۵ سؤال (همانند آیا شما به تنهایی سیگار می‌کشید؟ الف: هرگز؛ ب: یک‌بار یا دو بار؛ ج: برخی اوقات و د: بیشتر اوقات) بوده و هدف آن بررسی اعتیاد به سیگار می‌باشد. برای سنجش روایی، پرسشنامه در اختیار ۱۵ متخصص و خبره قرار داده شد و از نظر خبرگان در خصوص روایی ظاهری، منطقی بودن، مناسب بودن، جذاب بودن و توالی منطقی گویه‌ها، همچنین اختصار و جامعیت ابزار بهره گرفته شد. در پژوهش فیروزآبادی و همکاران (۲۰۱۵)، اعتبار درونی کل مقیاس ۰/۸۴ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس وابستگی به نیکوتین در این مطالعه ۰/۸۴ برآورد گردید.

یافته‌های پژوهش

به لحاظ جنسیت و تحصیلات، گروه نمونه شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی است. از مجموع ۲۹۰ نفری که در این تحقیق به عنوان نمونه مورد استفاده قرار گرفت، ۳۸ نفر (۱۳/۱ درصد) از شرکت‌کنندگان در پژوهش پانزده ساله، ۶۵ نفر (۲۲/۴ درصد) شانزده ساله، ۱۱۳ نفر (۳۹ درصد) هفده ساله و ۶۱ نفر (۲۱ درصد) نیز هجده ساله سن دارند و ۱۳ نفر (۴/۵ درصد) نیز پاسخ نداده‌اند.

جدول شماره ۱. فراوانی و درصد دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد
اول دبیرستان	۶۳	۲۱/۷
دوم دبیرستان	۷۶	۲۶/۲
سوم دبیرستان	۷۹	۲۷/۲
پیش‌دانشگاهی	۶۰	۲۰/۷
بدون پاسخ	۱۲	۴/۱
کل	۲۹۰	۱۰۰

بیشترین فراوانی مربوط به دوره سوم دبیرستان با ۷۹ نفر و کمترین آن هم مربوط به مقطع پیش‌دانشگاهی با ۶۰ نفر می‌باشد. همچنین ۱۲ نفر هم پاسخ نداده‌اند.



جدول شماره ۲. اندازه‌های توصیفی متغیرها

انحراف استاندارد	میانگین	کشیدگی	چولگی	
۶/۰۳۶	۲۱/۲۸	۰/۴۳۱	۰/۸۸۷ ₋	اعتقادی
۵/۰۰۸	۱۷/۲۰	۰/۹۵۷	-۰/۹۴۷	عاطفی
۵/۲۰۰	۱۱/۲۵	-۰/۳۳۱	۰/۰۲۵	پیامدی
۶/۸۸۰	۱۳/۲۰	-۰/۷۰۷	-۰/۰۵۱	مناسکی
۱۸/۱۴۵	۶۷/۷۲	-۰/۱۴۴	-۰/۲۳۴	نمره کلی دینداری
	۷/۷۹	۱/۲۵۶	۱/۵۴۷	اعتیاد به سیگار

بر اساس اطلاعات به دست آمده در جدول شماره ۲، در نمرات متغیر دینداری، میانگین زیر مقیاس اعتقادی برابر با ۲۱/۲۸، عاطفی برابر با ۱۷/۲۰، پیامدی برابر با ۱۱/۲۵، مناسکی برابر با ۱۳/۲۰ و میانگین نمره کلی دینداری برابر با ۶۷/۷۲ است و میانگین نمره متغیر اعتیاد به سیگار به ترتیب برابر با ۷/۷۹ است. همچنین با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی در تمام متغیرها بین +۲ و -۲ می‌باشد، داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. به منظور بررسی رابطه بین دینداری با اعتیاد به سیگار نوجوانان پسر، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول شماره ۳. ماتریس ضرایب همبستگی بین دینداری با اعتیاد به سیگار دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه و پیش‌دانشگاهی

متغیرها	۱ اعتقادی	۲ عاطفی	۳ پیامدی	۴ مناسکی	۵ نمره کلی دینداری	۶ اعتیاد به سیگار
۱. اعتقادی	۱					
۲. عاطفی	**۰/۶۸۲	۱				
۳. پیامدی	**۰/۲۷۵	**۰/۲۲۷	۱			
۴. مناسکی	**۰/۴۹۶	**۰/۴۴۷	**۰/۵۲۴	۱		
۵. نمره کلی دینداری	**۰/۷۹۸	**۰/۷۴۰	**۰/۶۴۴	**۰/۸۳۰	۱	
۶. اعتیاد به سیگار	**۰/۲۳۶	-۰/۱۱۳	-۰/۳۷۷	-۰/۳۴۲	**۰/۳۶۰	۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

در جدول شماره ۳ نتایج همبستگی بین دینداری با اعتیاد به سیگار نشان داده شده است که بر اساس نتایج به دست آمده همبستگی بین نمره کلی دینداری با اعتیاد به سیگار، منفی (۰/۳۶۰-) می‌باشد و بر این اساس می‌توان افرادی که از دینداری بیشتری دارند، میزان اعتیاد به سیگار کمتری دارند. (p < ۰/۰۱).

دارای همبستگی منفی است. همچنین همبستگی بین اعتیاد به سیگار با ابعاد اعتقادی، پیامدی و مناسکی و همچنین نمره کلی دینداری منفی بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشند (p<۰/۰۱). منفی بودن ضرایب به دست آمده نشان دهنده وجود ارتباط غیرمستقیم بین این متغیرهاست و بر این اساس می‌توان گفت هر چه سطح دینداری در افراد بالاتر باشد اعتیاد به سیگار در آنها پایین تر است. همبستگی بین اعتیاد به سیگار با بعد عاطفی دینداری نیز معنادار نیست (p>۰/۰۵).

به منظور پیش بینی اعتیاد به سیگار بر اساس متغیر دینداری، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. همه پیش فرض های این آزمون همانند یکسانی پراکندگی باقی مانده ها، خطی بودن رابطه بین متغیرها و نرمال بودن عبارت خطا برقرار است. نتایج مربوط به اجرای این آزمون در ادامه ارائه شده است.

جدول شماره ۴. تحلیل رگرسیون برای پیش بینی اعتیاد به سیگار از طریق ابعاد دینداری

شاخص های هم خطی	سطح معنا داری	T	ضرایب	ضرایب استاندارد		
			استاندارد شده	نشده	B	خطای استاندارد
VIF	Tolerance		Beta			
	۰.۰۰۱	۱۳.۹۶۳		۰.۸۳۷	۱۱.۶۹۳	ثابت
۲.۰۴۷	۰.۴۸۸	-۲.۲۵۴	-۰.۱۷۲	۰.۰۴۸	-۰.۱۰۸	اعتقادی
۱.۹۳۰	۰.۵۱۸	۱.۹۷۲	۰.۱۴۶	۰.۰۵۶	۰.۱۱۰	عاطفی
۱.۳۸۱	۰.۷۲۴	-۴.۲۷۰	-۰.۲۶۸	۰.۰۴۶	-۰.۱۹۵	پیامدی
۱.۷۳۸	۰.۵۷۵	-۲.۵۷۸	-۰.۱۸۲	۰.۰۳۹	-۰.۱۰۰	مناسکی

در جدول شماره ۴، نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی اعتیاد به سیگار از طریق ابعاد دینداری، آورده شده است. با توجه به اینکه مقدار آماره تحمل از مقدار برش ۰/۱ بیشتر است و آماره تراکم عاملی (VIF) که از مقدار برش ۱۰ کمتر است، نتیجه می‌شود که از مفروضه هم خطی، تخطی صورت نگرفته است. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) برای بعد اعتقادی برابر با ۰/۱۷۲-، عاطفی برابر با ۰/۱۴۶، پیامدی برابر با ۰/۲۶۸- و برای بعد مناسکی برابر با ۰/۱۸۲- می‌باشد؛ که نشان می‌دهد، بعد پیامدی دارای بیشترین تأثیر و بعد عاطفی دارای کمترین تأثیر در پیش بینی گرایش به سیگار در بین دانش آموزان پسر ۱۵ تا ۱۸ سال دارند. با توجه به معنی داری مقدار آماره های t به دست آمده، فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفته و نتیجه می‌گیریم که ابعاد دینداری قادر به پیش بینی گرایش به سیگار می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

گرایش به سیگار یک مشکل اجتماعی و پدیده‌ای مخرب است که همانند دیگر انحرافات اجتماعی پرارزش‌ترین سرمایه‌های کشور یعنی نوجوانان و جوانان را به نابودی می‌کشاند. این بلای خانمان‌سوز سالانه سلامت میلیون‌ها نفر را تهدید می‌کند و ویرانگری‌های ناشی از آن زمینه‌ساز سقوط بسیاری از ارزش‌ها و معیارهای اخلاقی است (عزیزی، ۲۰۰۳). دینداری، به‌ویژه بعد پیامدی یا آثار دینی آن، باتوجه به اینکه ناظر بر اثرات باورها، اعمال، تجارب و دانش دینی بر زندگی روزمره می‌باشد، از گرایش به سیگار در نوجوانان پیشگیری می‌کند. پژوهش حاضر، رابطه بین دینداری بر گرایش به سیگار را در بین نوجوانان محصل پسر شهر تهران مورد بررسی قرار داد.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین دینداری نوجوانان با اعتیاد به سیگار رابطه وجود دارد. این نتایج نشان داد همچنین نوجوانانی که سطح دینداری آنها در سطح بالایی است به همان میزان نیز اعتیاد به سیگار در آنها در سطح پایین‌تری است؛ که این نتیجه با پژوهش‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۵)، ریچارد و همکاران (۲۰۰۰)، مریل و همکاران (۲۰۰۸)، میلر و همکاران (۲۰۰۰) و شوشتری رضوانی و آقابابایی (۲۰۲۰)، محمدی و همکاران (۲۰۱۲)، خدایاری فرد و همکاران (۲۰۱۲) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که دین می‌تواند مصرف مواد و بهبود از آن را از طریق برقراری یک نظم اخلاقی، تحت تأثیر قرار دهد. دین راهنمایی با قواعد خاص اخلاقی را به‌منظور کنترل خویشتن و عفت، از قبیل امتناع از مصرف سیگار و دیگر مواد در اختیار فرد قرار می‌دهد. افزون بر این، دین به تسهیل تجربه معنوی کمک می‌کند و تجربه معنوی نیز می‌تواند تعهدات اخلاقی را تحکیم بخشد و از این راه مانع از مصرف مواد مخدر شود. سازوکار دیگر تأثیر دین، آن است که می‌تواند از طریق مهارت‌ها و دانش‌هایی که فرد طی زندگی خود کسب می‌کند، از مصرف مواد پیشگیری کند. دین می‌تواند یک نظام معنایی شامل هدف‌دار بودن زندگی، احساس خودارزشمندی مثبت و خود را شایسته احترام دانستن بنا کند، این نظام معنایی می‌تواند مانع از خطرپذیری و رفتار هیجان‌طلبانه و درنهایت، به‌احتمال کاهش مصرف مواد توسط فرد منجر شود. همچنین شرکت در فعالیت‌ها و گروه‌های دینی می‌تواند به‌عنوان مهارت‌مدار در برابر تنشگرهای زندگی که فرد را وادار به استفاده از مواد می‌کنند، عمل کند (اسمیت، ۲۰۰۳، به نقل از خدایاری فرد و همکاران، ۲۰۰۹). دین می‌تواند منبع عظیم و بی‌ظیری برای نظام معنادهی فرد باشد. مؤلفه‌های نظام معنادهی متأثر از دین (شامل باورها، هماینها، انتظارات و اهداف) به‌عنوان نقطه مرکزی هیجان‌ات و اعمال فرد عمل می‌کند (سیلبرمن، ۲۰۰۵).

در ادامه، نتایج نشان داد که دینداری قادر به پیش‌بینی اعتیاد به سیگار در نوجوانان است که با پژوهش‌های یونگ و همکاران (۲۰۰۹)، وانگ و همکاران (۲۰۱۵) و سانچز و ناپو (۲۰۰۸)، براون و همکاران (۲۰۰۱) و نجف‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) و بخشانی و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که از نظر آلپورت، افراد دارای باورهای مذهبی، به لحاظ نظری دارای باورهای دینی هستند. در دیدگاه دینداری، مذهب ابزار ارضای نیازهای اولیه فرد خواهد بود. از دیدگاه آلپورت افراد دارای جهت‌گیری مذهبی همزمان با درونی‌سازی ارزش‌های دینی، مذهب را به‌مثابه هدف در نظر می‌گیرند. در این جهت‌گیری، دین دارای کنش‌وری خودمختاری و مستقلی شده و به انگیزه برتر مبدل می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه استنباط کرد که به‌طور کلی افرادی که دارای گرایش‌ها مذهبی قوی می‌باشند، در شرایط و موقعیت‌های ناگوار استحکام روحی بیشتری داشته و مشکلات را در بیشتر مواقع مثبت و معنادار ارزیابی می‌کنند و به همین دلیل احساس بهتری خواهند داشت؛ و در نتیجه، از سلامت روان بیشتری نیز برخوردارند و در برابر فشار مشکلات کمتر آسیب‌پذیرند و حتی گاهی افراد دارای اعتقادات مذهبی قوی به دلیل باورها و اعتقادات مذهبی‌شان، موقعیت‌های پرتنش را زمینه‌ساز خودسازی روحی و شخصیتی می‌دانند؛ و در نهایت فردی با این افکار در شرایطی که دچار مشکلات روحی و جسمی می‌شود کمتر مستعد گرفتار شدن در دام اعتیاد خواهد بود؛ زیرا این خلأ ناشی از مشکلات روحی و جسمی خود را، با توسل به اعتقادات و باورهایش پر می‌کند. از آنجایی که کشور ما یک کشور اسلامی و مذهبی است و مذهب به‌عنوان یک منبع کنترل قوی رفتاری محسوب می‌شود، می‌توان با تحکیم اعتقادات مذهبی جوانان از این امر به‌عنوان اهرم قوی برای پیشگیری از گرایش به سمت اعتیاد استفاده کرد.

سازوکار دیگر تأثیر دین آن است که می‌تواند از طریق مهارت‌ها و دانش‌هایی که فرد در طی زندگی خود کسب می‌کند، از مصرف مواد پیشگیری کند. دین می‌تواند یک نظام معنایی شامل هدف‌دار بودن زندگی، احساس خود ارزشمندی مثبت و خود را شایسته احترام دانستن بنا کند. این نظام معنایی می‌تواند مانع از خطرپذیری و رفتار هیجان طلبانه و نهایتاً منجر به احتمال کاهش مصرف مواد توسط فرد گردد. همچنین شرکت در فعالیت‌ها و گروه‌های دینی می‌تواند به‌عنوان یک مهارت مدارا در برابر تنش‌گرهای زندگی که فرد را وادار به استفاده از مواد می‌کنند، عمل کند (اسمیت، ۲۰۰۳، به نقل از خدایاری فرد و همکاران، ۲۰۰۹).

با توجه به نقش محافظ دینداری در مقابل گرایش به مصرف سیگار به والدین و مراکز آموزشی پیشنهاد می‌شود که با روش‌های مورد قبول نوجوانان و جوانان به تقویت باورهای دینی در افراد در معرض خطر سوء مصرف سیگار پرداخته شود تا احتمال گرایش آنها به مصرف مواد کمتر



شود. همچنین بر اساس یافته‌های این پژوهش، تأکید بر جنبه‌های شناختی و باوری دین بسیار بیشتر از جنبه‌های هیجانی و عاطفی آن می‌تواند بر عدم گرایش به مصرف سیگار و شاید دیگر رفتارهای پرخطر اثر داشته باشد. از این رو به نهادهای مسئول در این زمینه، مانند رسانه‌های فراگیر توصیه می‌شود که نکته یادشده را مورد توجه جدی قرار دهند. روان‌درمانگرها و متخصصان ترک اعتیاد نیز می‌توانند در کنار روش‌های معمول، تقویت باورهای دینی و ایجاد یک نظام معنادهی به زندگی در مراجعان خود، به کاهش وابستگی به مواد در آنها کمک کنند.

فهرست منابع

- Afshani, A and Jafari, Z (2016). The Relationship between Religiousness and Hope in Yazd University Students. *Culture in Islamic University* 19, 6 (2): 191-210. (Text in persian)
- Agh gadi, P, and Etemadi, A (2012). Investigating the Effectiveness of Glaser's Choice and Control Theory on Adolescent Identity Pattern Evolution. *Journal of Al-Zahra University Psychological Studies*, 8 (4): 34-55. (Text in persian)
- Ahan kob nejad, M. R (2010), A Study of the Religious Adherence of Youth in Ahwaz City, *Journal of Youth Research, Culture and Society* 3 (3). (Text in persian)
- Ahmadvand, M A (2011). *Addiction (Pathology and its Treatment)*. (Second edition). Tehran: Payame Noor University. 78 -79. (Text in persian)
- Allahverdipour, H; Farhadi Nasab, A Bashirian, S & Mahjub, H (2007). Pattern and causes of youth tendency to substance abuse. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences.*; 15 (4):35-42. (Text in persian)
- Arian, K (2000). *Investigating the Relationship between Religiousness and the Righteousness of Iranians Residing in the US*. PhD Thesis. Allameh Tabatabaei University.38-53. (Text in persian)
- Aughinbaugh, A. Gittleman, M. (2003). *Maternal Employment and Adolescent Risky Behavior*. U.S. Department of Labour, Working Paper 366. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2003.11.005>
- Azizi, A (2003). *Prevention and treatment of addiction*. Mashhad: Fourth Publication.98-111. (Text in persian)
- Bakhshani, Nour Mohammad and Arab, Saeed and Miri Moghadam, Nouredin and Zafaryabi, Reyhaneh (2017). *Investigating the Role of Family Religious Values in the Prevention of Drug Addiction, 2nd National Congress of Psychology and Psychosocial Injuries*, Chabahr. 7-9. (Text in persian)
- Brown, T., Parks, G. S., Zimmerman, R. S. and Phillips, C.M. (2001). The role of religion in predicting adolescent alcohol use and problem drinking. *Journal of Studies on Alcohol*. 62. 695- 705. <https://doi.org/10.15288/jsa.2001.62.696>
- Delavar, Ali (2016). *Research methods in psychology and educational sciences*, Tehran: Virayesh.96-97. (Text in persian)
- Delavari Heravi, M, Ahmadi, A and Nouri Sistani, M (2007). Knowledge of management students about the effects and side effects of consumption of ecstasy compounds (Tablet X) in Tehran University of Medical Sciences in 2005. *Journal of Babol University of Medical Sciences*, 9 (3): 43-46. (Text in persian)

- Diener, E.; R.E. Lucas & S. Oishi (2002). "Subjective well-being", in R.C. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology, Oxford, Oxford University Press. 114 – 137.
- Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (eds) (1990). *At the Threshold: The developing Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press. 234-248.
- Furstenberg, F. F. (2000). The Sociology of Adolescence and Youth in The 1990s: A Critical Commentary. *Journal of Marriage and The Family*, No. 62, PP. 896-910. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00896.x>
- Glock, Charles and Stark Rodney (1968) *religion and society in tension*. Chicago: Rand McNally. 129 - 157.
- Harris, K., Duncan, G., Boisjoly, J. (2002). Evaluating the Role of Noting to Lose Attitudes on Risky Behavior in Adolescence. *Social Forces*. 80 (3), 1005-1039.
- Heath, C Andrew, PAF Madden, JD Grant, TL McLaughlin, AA Todorov and KK Bucholz (2012). Resiliency factors protecting against teenage alcohol use and smoking: Influences of religion, religious involvement and values, and ethnicity in the Missouri Adolescent Female Twin Study. *Department of Psychiatry, Washington University School of Medicine. Twin Res*. 2(2):55-145. <https://doi.org/10.1375/136905299320566013>
- Jafari, M T (1995). *Follower culture, leading culture*. Tehran: Scientific and Cultural Publications. 35 – 61. (Text in persian)
- Javadi Amoli, A (1995). *Sharia in the mirror of knowledge*. Tehran: Raja Cultural Publishing Center. 61 – 63. (Text in persian)
- Javadi Amoli, A (2013). *Religion. Qom: Prisoners*. 57. (Text in persian)
- Karamollahi, N (2011). *Internet and Religion*. University of Bagher Al-Alum (AS), Qom: Bookstore Institute. 32-37. (Text in persian)
- Karimi, M, Niknami, S-Heidarnia, A and Ramadan Khan, A (2004). The Effect of Health Education Program on AIDS Prevention Behaviors in Prisoners. *Qazvin University of Medical Sciences Journal*, 8 (1): 40-45. (Text in persian)
- Kazemi, A & Faraji, M (2006). *Religious Measures in Iran*. Islamic Advertising Organization. 16 – 32. (Text in persian)
- Khodayari Fard, M; Ahmadpour Dariani, M; Haddadi, B & Momeni, L (2012). The Relationship between Religion and Success of Iranian Entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship Development*, 5 (4): 7-25. (Text in persian)
- Khodayari Fard, M-Shahabi, R and Akbari Zardkhaneh, S (2009). Self-control religiosity and tendency for substance use among students. *Social Welfare Research Quarterly*, Vol. 10, No. 34. 115-130. (Text in persian)
- Merill, R. M., Salazar, R. D., & Gardner, N. W. (2001). Relationship between family religiosity and drug use behavior among youth. *Social behavior and personality*, 29, 347-357. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2001.29.4.347>
- Miller, L., Davies, M., and Greenwald, N.W. (2000). Religiosity and substance use and abuse among adolescents in the National Comorbidity Survey. *Journal of the American academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 39(9): 1190-1197. <https://doi.org/10.1097/00004583-200009000-00020>
- Miri, M and Bahrami Ehsan, H (2010). Relationship between religiosity and demographic factors with student abuse. *Psychology and Religion*. 3 (4): 109-126. (Text in persian)
- Mohammadi, Sh and Jafari, S H; Mohammadi, M and Rezaei, K (2012). Investigating the Relationship between Practicing Religious Beliefs and the Attitude to Addiction. *Culture in Islamic University* 4, 2 (3): 426-444. (Text in persian)
- Motahari, M (2010). *Human social evolution*. Tehran: Sadra Publications. 83 – 98. (Text in persian)



- Najafzadeh, Ismail; Jalilian, Karim and Amirpour, Shahrooz (2018). Investigating the effect of religiosity on reducing students' tendency to drugs. *Scientific Journal of Law Enforcement Applied Research Office of West Azerbaijan Province*, (39), 107-124. (Text in Persian)
- Navabakhsh, M and Puriosefi, H (2006) The Role of Religion and Religious Beliefs on Mental Health. *Religious Research*, 14: 71-94. (Text in Persian)
- Pourahmad, Ahmad, Ayuzlo, Mahmoud, Hamed, Mehbobeh, Ayuzlo, Dawood and Rezaei, Fereshte (2011). Investigating the relationship between religiosity and feeling of security in urban and rural areas (case study: Kohdasht city). *Strategic researches of security and social order*, 1(1): 1-20. (Text in Persian)
- Richard, A. J., Bell, D.C., and Carlson, J. W. (2000). Individual religiosity, moral community and drug user treatment. *Journal for the scientific study of religion*. 39. 240-246.
- Saeed Firouzabadi, M Tahmasebi, R and Norouzi, A (2015). Study of nicotine dependence status and some of its related factors in women who smoke waterpipe in Bushehr, 2013-2014. *Quarterly Journal of Southern Medicine, Bushehr University of Medical Sciences*, 18 (4): 761-772. (Text in Persian)
- Sanchez Z. Napoo S (2008). Religious treatment for drug addiction. *Soc Sci Med*. 67. pp: 638 -646.
- Serajzadeh, H (1995). The Relationship between Religiousness and Delinquency in High School Students of Tehran. *Department of Education District 5*. Tehran. 58-76. (Text in Persian)
- Shams Esfand Abad, H and Najad Naderi, S (2009). Comparative Study of Quality of Life and Religious Attitude in Addicted / Non-Addicted People in Kerman. *Al-Zahra University Psychological Studies Quarterly*, 5 (1): 139-152. (Text in Persian)
- Sheikholeslami, F ; Sotoudeh N, Seyyed Omid (2013). The Relationship between Religious Beliefs, Mental Health, Self-Esteem and Anger in Normal and Substance Dependents. *Comprehensive Nursing and Midwifery Journal*. 23(2): 45-51. (Text in Persian)
- Shokrallahzadeh, Masoumeh, Seyed Mousavi, Parisa Sadat, Zadeh Mohammadi, Ali, Nasiri Hanis, Ghaffar, Mehdi Iraqi, Maryam. (2021). The relationship between attachment to parents and peers with adolescent social maturity; Investigating the mediating role of attachment to peers. *New Educational Thoughts*, 17 (2): 91-111. (Text in Persian)
- Shoushtari Rezvani, Mahdieh and Aghababaei, Nasser (2020). The relationship between religiosity and moral foundations with the tendency to addiction in 15- to 18-year-old girls in Tehran. *Journal of Jihad University Health Sciences Research Institute*, 20 (1): 119-125. (Text in Persian)
- Silberman, I. (2005). " Religion as a meaning system: implications for the new millennium", *Journal of social issues*. 61(4). 641- 663
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2005.00425.x>
- Tavakolizadeh, Jahanshir; Moshki, Mehdi and Moghimian, Maryam (2012). Prevalence of smoking and its relationship with self-esteem in students of Gonabad Islamic Azad University. *Journal of Research and Health. Spring and Summer*, No. 1:102-103. (Text in Persian)
- Wang Zhizhong ;Koenig. Harold G and AlShohaib ,Saad (2015). Religious involvement and tobacco use in mainland China: a preliminary study. *BMC Public Health*. 15(155): 1-9

- Williams, J P (2008). *Sociology of Religions*. Translated by Abdul Rahim Gavahi. Tehran: Science. (Text in Persian)
- Wills, T, A & Year, M, A & Sandy, J. (2003). Buffering effects of religiosity for adolescent substance use. *Psychology of Addictive Behaviors*. 17(1): 24-31. <https://doi.org/10.1037/0893-164x.17.1.24>
- Yong, Hua-Hie; Hamann, Stephen L; Borland, Ron; T. Fong, Geoffrey; Omar, Maizurah (2009), Adult smokers' perception of the role of religion and religious leadership on smoking and association with quitting *Social Science & Medicine*. 69(7): 1025-1031
- Zare, B & Rohandeh, M (2016). Research on Religion and Political Participation. *Contemporary Sociology Research Quarterly*, 5 (8): 39-64. (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>

تدوین بسته‌ی آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی

دانش آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی

ساسادات^۱، شرام واحدی^۲، اسکندر فخری آذ^۲، رحیم بدری کرگری^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۵	تربیت مثبت مدرسه‌محور، سازه جدیدی است که رسالت آن، اصلاح و نهادینه‌سازی مفاهیم مثبتی همچون امید، شادی، بخشش، همدلی و خودتنظیمی از طریق آموزش دانش‌آموزان در مدرسه به‌عنوان محیطی مناسب جهت یادگیری ارزش‌ها و هنجارها است. هدف از پژوهش حاضر، تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه‌محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بود. روش پژوهش برای مرحله تدوین بسته آموزشی، روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد سنتزپژوهی آمیخته بود. شاخص روایی محتوا برای کل بسته آموزشی ۰/۸۶ به‌دست آمد که نشان دهنده روایی صوری و محتوایی مناسب است. سپس، برای تعیین اثربخشی بسته بر بهزیستی ذهنی، دو کلاس (۵۹ نفر) از دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه یک شهر تهران به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (کلاس ۲۸ نفری) و کنترل (کلاس ۳۱ نفری) جایگزین شدند. روش پژوهش این بخش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. گروه آزمایش ۱۲ جلسه به مدت ۴۰ دقیقه آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور دریافت نمودند. آزمودنی‌ها قبل و بعد از آموزش، به پرسشنامه بهزیستی ذهنی رن‌شاو (۲۰۱۴) پاسخ دادند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد نمرات بهزیستی ذهنی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بود. بنابراین، نتیجه گرفته شد که آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد ($P < 0/001$). همچنین، آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور باعث افزایش ۷۴٪ از تغییرات بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان شد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
بسته آموزشی، تربیت مثبت، مدرسه‌محور، بهزیستی ذهنی، دانش‌آموزان ابتدایی	

۱. نویسنده مسئول: دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه

تبریز، تبریز، ایران. ✉

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

مقدمه

تربیت مثبت‌نگر مدرسه محور بر اساس روان‌شناسی مثبت‌نگر، طراحی شده است. تربیت مثبت‌نگر مدرسه محور، شامل برنامه‌های شواهد محوری می‌شود که در نتیجه، ارتقای بهزیستی^۱ دانش‌آموزان در سطح مدرسه را به دنبال دارد (متیو، وایت و سیمون موری، ۲۰۱۵). روان‌شناسی مثبت‌نگر، شادی و جهت‌گیری شادکامی^۲ افراد را بررسی می‌کند و در جست‌وجوی بالا بردن انگیزه و اشتیاق است و به حیطه‌های کاربردی روان‌شناسی و از جمله به حوزه روان‌شناسی بالینی و مشاوره گسترش یافته است. روان‌درمانگران مثبت‌نگر، علاقه‌مند به ایجاد و رشد توانمندی‌ها، خودمختاری^۳، تسلط محیطی^۴، روابط با دیگران، هدفمندی در زندگی^۵، پذیرش خود^۶ با هدف کنترل نقاط ضعف و اصلاح جنبه‌های بد زندگی هستند. روان‌شناسان مثبت‌نگر برقراری نوعی تعادل را لازم می‌دانند، تعادلی که در آن، نقاط قوت و ضعف افراد، در کنار هم در نظر گرفته و درک شوند. در این رویکرد، فراهم آوردن اطلاعاتی درباره چستی و چگونگی کارکرد افراد و عوامل تعدیل‌کننده آسیب‌ها در مردم از اهمیت برخوردار است (سلیگمن، رشید و پاکز، ۲۰۰۶). رویکردهای درمانی در حوزه روان‌درمانی مثبت، از نظریه کارل راجرز شکل گرفته است. روان‌شناسان مثبت‌نگر بر این باورند که امروزه می‌توانیم با ترکیب ایده‌های نظری کارل راجرز با پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت، موقعیت‌هایی را مهیا کنیم که در آن بتوانند با کاهش استرس‌ها و با کمک به شکوفایی توانمندی‌هایشان در جهت زندگی‌ای شاد و سالم‌تر پیش روند. هدف این حوزه، ایجاد و ارتقای بهزیستی در افراد و جوامع می‌باشد (نیکزادی پناه و محمدیان، ۱۳۹۵).

مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر، در مراکز مثبت از جمله محیط کاری، محیط یادگیری، خانواده و اجتماع مثبت نیز گسترش یافته است (بوزکورت، ۲۰۱۴ و کوئیلیام، ۲۰۰۷). در بین مراکز مثبت، مدارس، موقعیت خاصی دارند، چرا که با آخرین هدف روان‌شناسی مثبت‌نگر در ارتباط بوده و محصول یا هدف غایی مدرسه، خود دانش‌آموزان، یعنی انسان‌ها هستند. از منظر سنتی، مدرسه عالی بر مبنای پافشاری بر موفقیت، توصیف می‌شود. در صورتی که از نظر روان‌شناسی مثبت‌نگر، افرادی که موفق می‌شوند، مهم هستند. مدرسه خوب، مدرسه‌ای بر اساس تجارب مثبت و صفات و توانمندی‌ها یا فضیلت‌های نهادی است. مدرسه مثبت، زندگی کردن، مسئولیت‌پذیری، احساس دوستی و رفاقت (البته نه رقابت) را به دانش‌آموزان یاد داده، هدف‌گزینی بر مبنای توانمندی‌هایی که هر فرد دارد و پس از آن، حرکت جهت رسیدن به اهداف را یاد داده، امیدآفرینی کرده و رفتارهای موردپسند اجتماعی را یاد می‌دهد (براتی سده، ۱۳۸۹). در این مدارس، معلمان هم از

1. Well-being
2. Happiness orientation
3. Autonomy
4. Environmental mastery
5. Purpose in life
6. Self- acceptance

ترفیع حرفه‌ای و رشد شخصی به‌عنوان محصول جانبی رهنمودسازی دانش‌آموزان در راستای خودانگیزی و موفقیت بیشتر، بهره‌می‌برند (چاچو، ۲۰۰۴).

نشان دادن هویتی مثبت به کودکان برای موفقیت در آینده، از هر چیز دیگری در کلاس درس، مهم‌تر است. مهمترین و اولین راهکار، ایجاد احساس پذیرفته شدن در گروه برای کودکان، و نشان دادن این موضوع است که از دیدن آنان خوشحال شده و آنها دوست‌داشتنی و ارزشمند هستند. یکی دیگر از عواملی که به عملکرد مناسب کودکان در مدرسه کمک می‌کند، امنیتی است که از نظر رفتاری در گروه ارائه می‌شود. بنابراین بهتر است کودکان با قوانین گروه آشنا شوند. در مدرسه مثبت‌گرا سعی بر این است تا نگرشی که نسبت به بچه‌ها وجود دارد، برای والدین هم در نظر گرفته شود. باید به والدین یادآور شد که نه‌تنها فرزندان آنها دوست‌داشتنی بوده و مراقبت از آنها در مدرسه ضرورت دارد، بلکه والدین دانش‌آموزان هم دوست‌داشتنی هستند و مراقبت از آنها نیز در مدرسه مثبت‌گرا بسیار مهم است (سانت، ۲۰۱۰).

تربیت مثبت، مشکلات اجتماعی و تخیلاتی را که در این دوران با آنها مواجهیم کاهش می‌دهد. مسائل روانی و عاطفی، زندگی ناسالم والدین و خشونت در خانواده و بهره‌کشی، سه مسئله بسیار بزرگ برای کودکان امروزی هستند. فرار از بمباران آمار اجتماعی که محیط و شرایط زندگی ما را توصیف می‌کند، غیرممکن است: سوء استفاده از کودکان و بدرفتاری با آنان، بدرفتاری با همسر، رشد فقر، نظام رفاهی که در اصل به خانواده‌ها لطمه زده است و فقر غذایی کودکان. تخمین زده می‌شود که نود درصد کودکان امروزی، در مقایسه با کودکان یک نسل قبل، در شرایط بسیار متفاوتی زندگی می‌کنند. متأسفانه، معلمان، مدیران مدارس و والدین دانش‌آموزان، در مورد چگونگی تربیت فرزندان خود، آگاهی لازم را ندارند. در تربیت مثبت تأکید بر این است که رفتارهای خوب فرزندانمان را به‌طور مثبت در نظر بگیریم و رفتارهای خوشایند آنها را ارزشمند بشماریم (لتهام، ۲۰۰۷).

در سال‌های اخیر، گروهی از پژوهشگران حوزه سلامت روانی با الهام از روان‌شناسی مثبت‌نگر، رویکرد نظری و پژوهشی متفاوتی برای تبیین و مطالعه مفهوم بهزیستی ذهنی برگزیده‌اند. آنان سلامت روانی را معادل کارکرد مثبت روان‌شناختی، تلقی و آن را در قالب اصطلاح "بهزیستی روان‌شناختی" مفهوم‌سازی کرده‌اند. این گروه، نداشتن بیماری را برای احساس سلامت کافی نمی‌دانند، بلکه معتقدند که داشتن احساس رضایت از زندگی، پیشرفت بسنده، تعامل کارآمد و مؤثر با جهان، انرژی و خلق مثبت پیوند و رابطه مطلوب با جمع و اجتماع و پیشرفت مثبت، از مشخصه‌های فرد سالم است. بهزیستی ذهنی مستلزم درک چالش‌های وجودی زندگی است. رویکرد بهزیستی ذهنی، رشد و تحول مشاهده شده در برابر چالش‌های وجودی زندگی را بررسی می‌کند و به شدت بر توسعه انسانی تأکید دارد. برای نمونه، دنبال نمودن اهداف معنادار، تحول و پیشرفت به‌عنوان یک فرد و برقراری روابط کیفی با دیگران (ریف و کیس، ۲۰۰۲).

بهزیستی ذهنی، اصطلاحی است که معانی متفاوتی برای افراد مختلف دارد. فردی که سالم است، قادر به مقابله و تنظیم فشارهای مکرر زندگی روزمره در یک راه قابل قبول است (ولس، ۲۰۱۰). بهزیستی ذهنی به ادراک فرد از میزان هماهنگی بین خود از یک سو و پیامدهای عملکردش از سوی دیگر اشاره دارد؛ این فرایند بهزیستی است که به یک ارزیابی مداوم و نسبتاً پایدار از رضایت درونی در طول عمر یک فرد منجر می‌شود (بهادری خسروشاهی و هاشمی نصرت آبادی، ۱۳۹۰). بهزیستی ذهنی به عنوان عامل درونی اندازه‌گیری مثبت را شامل می‌شود و عزت نفس افراد را افزایش می‌دهد (پیترسون، ۲۰۰۰؛ ویلسون، ۱۹۶۷). به طوری که یک فرد با بهزیستی ذهنی بالا می‌تواند به صورت فردی جوان، تندرست، خوب، تحصیل کرده، با درآمد بالا، خوش‌بین، فارغ از نگرانی، دیندار، متعهد، دارای روحیه کاری بالا، با اشتیاق، متعادل به هر دو جنس مرد و زن و با دامنه وسیع هوش نمایان گردد (ویلسون، ۱۹۶۷).

برنامه‌های آموزشی معاصر، به حوزه‌های ویژه‌ای از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی مثبت‌نگر، از جمله تاب‌آوری، بهزیستی، شادکامی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (فرگوسن، ۲۰۱۸ و وایت و کرن، ۲۰۱۸) پرداخته‌اند. با این حال، طبق بعضی از نظریه‌ها (بلیک، ۲۰۱۹ و رایبسون، ۲۰۲۰)، تربیت مثبت مدرسه محور، تمامی موارد مربوط به شناخت، هیجان و عمل را در عرصه‌های تحصیلی و اجتماعی شامل می‌شود. در ایران، در زمینه تدوین بسته‌ها و پروتکل‌های آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر، پژوهش‌هایی صورت گرفته است؛ مطالعات یکانی زاد، گل محمدنژاد بهرامی و سلیمان نژاد (۱۳۹۷)، آلبویه، طباطبایی و طباطبایی (۱۳۹۵)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)، براتی سده (۱۳۸۸)، رعیت ابراهیم‌آبادی، ارجمندنیا و افروز (۱۳۹۴)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، علوی، قدم پور، و غضنفری (۱۳۹۶) و فرنام و مددی‌زاده (۱۳۹۶)، تحقیقاتی از این دست هستند. با این حال، بسته‌ها و پروتکل‌های آموزشی یادشده، اکثراً بعضی از مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر و روش‌ها را بررسی کرده و هیچ کدام، کلیه حوزه‌های تربیت مثبت مدرسه-محور را مطالعه نکرده‌اند. با توجه به اهمیت موضوع، این تحقیق، سه سؤال را شامل می‌شود: «۱- آیا امکان تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور برای دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی وجود دارد؟ ۲- آیا بسته آموزشی طراحی شده از اعتبار مناسبی برای اجرا دارد؟ ۳- آیا تأثیر بسته آموزشی بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان معناداری است؟»

روش پژوهش

این تحقیق، شامل دو مرحله است. در مرحله اول، برای تبیین تربیت مثبت مدرسه محور و طراحی و تدوین بسته آموزشی، روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد سنتزپژوهی از نوع سنتزپژوهی آمیخته به کار رفت (سندلووسکی و باروسو، ۲۰۰۷). مراحل هفت‌گانه سنتزپژوهی از نظر هرد (۱۹۸۱) به شرح زیر است:

- شناسایی منابع اصلی.
 - تحلیل عناصر اصلی.
 - شناسایی داده‌ها برای تعیین الگوی مطلوب.
 - تنظیم اطلاعات در درون هر دسته.
 - انجام چرخه‌های تحلیل-ترکیب برای اعتبار لازم و ارائه توضیح نهایی.
 - تنظیم دسته‌ها برای چارچوب مفروض.
 - تفسیر مطالب ترکیبی (به نقل از مارش، ۱۹۹۱).
- در مرحله دوم، برای روایابی بسته، از روش روایی صوری و محتوایی استفاده شد. روایی صوری به شکل کیفی و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاری با صاحب نظران و متخصصان موضوع انجام شد. محتوا و روش آموزش بسته آموزشی در پانل تخصصی، بررسی شده و تحلیل و ترکیب گردید و برای اعتباریابی مدل ارائه شده، نظرات آنان با مصاحبه نیمه‌ساختاری گردآوری و نتایج از طریق روش کیفی، تحلیل شد. برای تعیین ضریب روایی محتوایی^۱ بسته آموزشی، روش لاوشه^۲ برای کمی کردن، به کار رفت. برای محاسبه ضریب روایی محتوایی بسته آموزشی، از ۱۴ نفر از صاحب نظران درخواست گردید تا مراحل و محتوای برنامه طراحی شده را بر اساس مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیرضروری (۰) رتبه‌بندی سازند. شاخص روایی محتوایی بسته آموزشی با استفاده از فرمول (۱) به دست آمد. حداقل مقدار مورد تأیید اعتبار محتوایی اجزای بسته آموزشی، ۰/۵۱ لحاظ شد (لاوشه، ۱۹۷۵).

فرمول ۱

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

CVR = ضریب روایی محتوایی.

 n_e = تعداد داورانی که جلسات و محتوای جلسه آموزشی را ضروری تشخیص می‌دهند.

N = تعداد کل داوران.

در بخش کیفی، یعنی طراحی و تدوین بسته آموزشی، متناسب با پژوهش‌های نظری و روش تحقیق سنتزپژوهی، همه اسناد دارای اعتبار ملی و بین‌المللی که اطلاعات و دانش ارزشمندی در مورد مبانی نظری و الگوی تحقیق ارائه می‌دهند، بررسی می‌شوند (قاسم تبار، ۱۳۹۵). ۱۴ نفر از متخصصان (۱۰ نفر در زمینه روان‌شناسی تربیتی، ۲ نفر در زمینه تعلیم و تربیت و ۲ نفر در زمینه برنامه‌ریزی درسی)، بسته را روایابی کردند.

در قسمت تعیین اثربخشی بسته بر بهزیستی ذهنی، پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری، دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه یک شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه شامل ۵۹ نفر (گروه آزمایش ۲۸ نفر و گروه کنترل ۳۱ نفر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا از میان مناطق ۲۲ گانه شهر تهران، منطقه یک آموزش و پرورش انتخاب شد و سپس، از میان لیست مدارس پسرانه ابتدایی، دو مدرسه (در هر مدرسه یک کلاس از پایه ششم وجود داشت) انتخاب شدند. در دو گروه، آزمودنی‌ها از لحاظ شرایط سنی و طبقه اقتصادی-اجتماعی در سطح یکسانی بودند و به منظور کنترل اثرات پیش‌آزمون و افزایش اعتبار درونی از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده گردید. کفایت حجم نمونه بر اساس آماري مناسب بود و ملاک ورود به طرح، دانش‌آموز پایه ششم بودن، شرکت در جلسات و نداشتن اختلالات روانپزشکی بود. ملاک خروج از طرح، عدم تمایل به همکاری و غیبت بیش از دو جلسه بود.

ابزار پژوهش: پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان^۱ (SSWQ) (رن شاو، ۲۰۱۴): این پرسشنامه به منظور تکمیل پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بر مبنای اصول پایه‌ای کلارک و واتسون، توسط رن شاو، لانگ و کوک در سال ۲۰۱۴ ساخته و توسعه داده شد. پرسشنامه دارای ۱۶ آیتم است که بهزیستی ذهنی را به صورت سازه‌ای چهار بعدی اندازه‌گیری می‌کند. عامل‌ها عبارت بودند از: ارتباط با مدرسه (گویه‌های ۱، ۲، ۳ و ۴)، لذت از یادگیری (گویه‌های ۵، ۶، ۷ و ۸)، اهداف آموزشی (گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و کارآمدی تحصیلی (۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶). این ابزار بر روی یک طیف لیکرت چهار گزینه‌ای از ۱ = تقریباً هرگز تا ۴ = تقریباً همیشه قرار دارد. ضریب اعتبار این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۶ و هر کدام از خرده مقیاس‌ها شامل: ارتباط با مدرسه ۰/۷۲، لذت از یادگیری ۰/۷۴، اهداف آموزشی ۰/۷۲ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ به دست آمد (رن شاو و همکاران، ۲۰۱۴).

یافته‌های پژوهشی

یافته‌های تحقیق بر اساس مراحل مختلف سنتز پژوهی به شرح زیر ارائه شده‌اند: ابتدا، برای شناسایی منابع دست اول، مقالات، کتب و اسناد مرتبط با موضوع، محدود به سه دهه گذشته، و با بهره‌گیری از پایگاه‌های اطلاعاتی و مراکز نگهداری منابع مکتوب گردآوری شد. پایگاه‌های اطلاعاتی مورد استفاده شامل اسکوپوس، وب آو ساینس، پاپ مد، علوم جهان اسلام و جهاد دانشگاهی بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری^۲، موارد مرتبط با موضوع تحقیق انتخاب شدند و تا رسیدن به اشباع نظری در پاسخ به سؤال‌های تحقیق این کار ادامه یافت. ملاک‌های

ورود مطالعات و مقالات، نزدیک بودن عنوان یا موضوع مورد پژوهش به پژوهش حاضر و سال انتشار آنها بود. مطالعاتی که موضوع آنها به موضوع پژوهش حاضر نزدیک نبودند و یا سال انتشار آنها بیش از پانزده سال گذشته بود، از مطالعه خارج شدند. سپس، با مطالعه مبانی نظری، ماهیت فناوری و تجارب کشورها منطق و ساختار الگوی مورد نظر کشف و شناسایی شد. در مرحله بعد، نسبت به تعیین ویژگی‌های عناصر اقدام و الگوی پیشنهادی در یک فرایند تحلیل و ترکیب در قالب جداولی از اطلاعات و ویژگی‌های موضوع پژوهش خلاصه و ارائه شد. سپس برای تعیین میزان تطابق الگوی پیشنهادی با وضعیت موجود، میزان به‌کارگیری مفاهیم روان-شناسی مثبت‌نگر ارزیابی شده و با ترکیب مضامین پرکاربرد در بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور، مضامین اصلی استخراج گردید که در تدوین محتوای بسته آموزشی از آنها استفاده شد. در جدول شماره ۱، مضامین پر تکرار مرتبط با تربیت مثبت مدرسه محور موجود در اسناد و منابع علمی ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مضامین پر تکرار مرتبط با بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور در اسناد و

منابع علمی

مضامین اصلی	اسناد و منابع علمی
خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار	آنتوین (۲۰۱۸)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، نف (۲۰۱۳)، گلمن و راکفلر گروالد (۱۹۹۴)، هوتزل (به نقل از سوری، ۱۳۹۴)، نوبل (۲۰۱۱)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، ریویک، گیلهم، چاپلین و سلیگمن (۲۰۱۳)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)
خودباوری، خوش بینی و عزت نفس	علوی، قدم‌پور و غضنفری (۱۳۹۶)، سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶)، کوئیلیام (۲۰۰۳)، کاسل و کورسینی (۱۳۹۷)، سلیگمن (۱۳۹۲)، مارکوس، بیس ریبریو و لویز (۲۰۱۱)، سلیقه (۱۳۹۷)، تاپینن تانر و همکاران (۲۰۰۵)، فرو، کاشدان و یورکوئیز (۲۰۰۹)، اسنایدر (۲۰۰۵)، سین و لیومبرسکی (۲۰۰۹)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)
مثبت اندیشی	ریویک، گیلهم، چاپلین و سلیگمن (۲۰۱۳)، دورلاک و ویزبرگ (۲۰۰۷)، کوئیلیام (۲۰۰۳)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، کار (۲۰۰۶)، تاپینن تانر و همکاران (۲۰۰۵)، یکانی‌زاد، گل محمدنژاد بهرامی، و سلیمان نژاد (۱۳۹۷)، اسنایدر (۲۰۰۵)، دستغیب و همکاران (۱۳۹۱)، لیوبومیرسکی و لایوس (۲۰۱۵)، آنتوین (۲۰۱۸)، جعفر طباطبایی (۱۳۹۶)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، سین و لیومبرسکی (۲۰۰۹)
اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل	گلمن و راکفلر گروالد (۱۹۹۴) دورلاک و ویزبرگ (۲۰۰۷)، ریویک، گیلهم، چاپلین و سلیگمن (۲۰۱۳)، هوتزل (به نقل از سوری، ۱۳۹۴)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، شریفی و رضاخانی (۱۳۹۸)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، کار (۲۰۰۶)، کربلایی‌پور (۱۳۹۷)، محمدی و کیانی (۱۳۹۸)، والبورگ (۲۰۱۴)، رایبسون (۲۰۲۰)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۹)، وایت و کرن (۲۰۱۸)، آزادی ده‌بیدی و فولادچنگ (۱۳۹۸)، روساریو و همکاران (۲۰۱۸)، وای چون چری آئو و کندی (۲۰۱۸)، گرینه و همکاران (۲۰۱۸)، بوفائرتز و همکاران (۲۰۱۸)، بلیک (۲۰۱۹)، الرشیدی، فان و انگو (۲۰۱۶)، آرین‌فر و همکاران (۱۳۹۴)
تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله	علوی، قدم‌پور و غضنفری (۱۳۹۶)، ریویک، گیلهم، چاپلین و سلیگمن (۲۰۱۳)، فرناندز (۲۰۱۶)، ماتیو و وایت (۲۰۱۶)، کار (۲۰۰۶)، تاپینن تانر و همکاران (۲۰۰۵)، نیکوترا و آن لیزر مایرا (۱۳۹۷)، لی واترز (۲۰۱۱)، برنارد و والتون (۲۰۱۱)، یوسف‌وند، قدم‌پور، صادقی

و غلامرضایی (۱۳۹۸)، آربین فر و همکاران (۱۳۹۴)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)، روساریو و همکاران (۲۰۱۸)	
سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، سلیگمن (۱۳۹۲)، تاپینن تانر و همکاران (۲۰۰۵)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، ریو و کی یس (۲۰۰۹)، نوبل (۲۰۱۱)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)	امید افزایی، قدردانی و شکرگزاری
سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶)، هوتزل (به نقل از سوری، ۱۳۹۴)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، سلیگمن (۱۳۹۲)، اسنایدن (۲۰۰۵)، فروه، کاشدان و یورکوئیز (۲۰۰۹)، دوکری و استپتو (۲۰۱۴)، یزنت (۲۰۱۵)، دندریدج (۲۰۱۷)، ریو و کی یس (۲۰۰۹)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)	هدفمندی و داشتن معنا در زندگی
سلیگمن، رشید و پارک (۲۰۰۶)، سلیگمن (۱۳۹۲)، سلیقه (۱۳۹۷)، شوشانی و همکاران (۲۰۱۶)، ماتیبو و وایت (۲۰۱۶)، ریو و کی یس (۲۰۰۹)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)، وای چون چری آئو و کندی (۲۰۱۸)	همدلی و بخشش
ریویک، گیلهام، چاپلین و سلیگمن (۲۰۱۳) ف گلن و راکفلر گروالد (۱۹۹۴)، هوتزل (به نقل از سوری، ۱۳۹۴)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، نف (۲۰۱۳)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، کاسل و کورسینی (۱۳۹۷)، شوشانی و همکاران (۲۰۱۶)، آنتویین (۲۰۱۸)، ماتیبو و وایت (۲۰۱۶)، نوبل (۲۰۱۱)، ریو و کی یس (۲۰۰۹)، آدلی بو (۲۰۰۷)، فروه، کاشدان و یورکوئیز (۲۰۰۹)، برنارد و و والتون (۲۰۱۱)، تیان و زئو (۲۰۱۵)، ویلکینس و همکاران (۲۰۱۵)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، امامقلی، کدیور و شریفی (۱۳۹۸)	مسئولیت پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی
دورلاک و ویزبرگ (۲۰۰۷)، ایوتزان و لوماس (۲۰۱۶)، سلیگمن (۱۳۹۲)، ماتیبو و وایت (۲۰۱۶)، ریو و کی یس (۲۰۰۹)، رشید و سلیگمن (۲۰۱۴)، بدری گرگری، نعمتی، واحدی و طاهری (۱۳۹۸)	پرورش ارزش- های اخلاقی، توانمندی های منشی و غرقگی

در نهایت، مضامین اصلی بسته آموزشی و زمان مورد نیاز برای آموزش برگرفته از منابع کتبی همچون الگوی مدارس گیلانگ گرمار (نوریش، رابینسون و ویلیامز، ۲۰۱۱)، مثبت اندیشی و مثبت گرایی (کوئیلیام، ۲۰۰۳ ترجمه براتی سده و صادقی، ۱۳۹۰)، فنون روان شناسی مثبت گرا (مگیار-موئی، ۲۰۰۹ ترجمه براتی سده، ۱۳۹۱) و مقالات و طرح های پژوهشی داخلی و خارجی بود (فرگوسن، ۲۰۱۸؛ بلیک، ۲۰۱۹؛ وایت و کرن، ۲۰۱۸؛ رابینسون، ۲۰۲۰؛ آربین فر، کتانی و عابدی، ۱۳۹۴؛ چم زاده قنواتی، ۱۳۹۳؛ ساندرز، ۱۳۹۳؛ سلیقه، ۱۳۹۷؛ کانگ یوجنی و همکاران، ۱۳۹۱؛ شهیدی و منشی، ۱۳۹۴؛ ضرغامی و علاقبند راد، ۱۳۹۴؛ علوی، قدم پور و غضنفری، ۱۳۹۶؛ فتی و کاظم زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ فتی و موتابی، ۱۳۸۵؛ فتی، موتابی، محمدحانی و کاظم زاده عطوفی، ۱۳۸۵؛ کریمی و روشنایی، ۱۳۹۵؛ میرکمالی، ۱۳۹۱ و هوپر، ۱۳۹۴).

در این بسته آموزشی، هر مضمون تربیت مثبت مدرسه محور به عنوان یک مهارت در نظر گرفته شده است که دانش آموزان پایه ششم برای توانمندسازی خود باید آنها را کسب کنند. این بسته آموزشی مشتمل بر یک کتاب راهنمای آموزشی برای مطالعه و استفاده مریبان و معلمان دانش آموزان پایه ششم ابتدایی و یک کتاب کار عملی مخصوص برای دانش آموزان است. محتوای

بسته با رویکرد موضوع محور و بر اساس اهداف مربوطه سازماندهی شده است. در انتهای هر جلسه، تکالیفی به منظور تثبیت یادگیری به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. این بسته با تأکید بر تربیت مثبت مبتنی بر مدرسه، بر خلاف بیشتر رویکردها و برنامه‌های آموزشی در پژوهش‌های پیشین که تنها بر یک یا چند مفهوم محدود از روان‌شناسی مثبت‌نگر تأکید داشتند، بر تعداد زیادی از مفاهیم کاربردی برای دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأکید دارد. همچنین، با توجه به مدرسه-محور بودن این بسته آموزشی، برای دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بسیار سودمند و قابل استفاده خواهد بود.

هدف کلی این بسته آموزشی، کسب مهارت‌های مربوط به تربیت مثبت توسط دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی و به‌کارگیری مؤثر و کارآمد این مهارت‌ها در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و مشاهده تغییرات مثبت تربیتی و رفتاری این دانش‌آموزان است. خلاصه جلسه‌های آموزش تربیت مثبت مدرسه‌محور در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. خلاصه جلسات آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور

جلسه	هدف	محتوا
اول	معارفه و اجرای پیش-آزمون	آشنایی با دانش‌آموزان، تعیین اهداف، قوانین آموزشی خوش‌آمدگویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه‌ای بر تربیت مثبت، اجرای پیش‌آزمون
دوم	خودآگاهی	آموزش خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار با استفاده از "کاربرگ افکار روزمره من"
سوم	خودباوری، خوش بینی و عزت نفس	آموزش خودباوری، خوش بینی و عزت نفس با استفاده از فعالیت‌های عملی: "خودم را چگونه می بینم؟"، "نقاط ضعف من توانایی تجسم بصری"، "علاق و استعدادها" و "چقدر خودم را می‌شناسم؟"
چهارم	مثبت اندیشی	آموزش مثبت اندیشی با استفاده از "کارت‌های باورهای ناکارآمد" و کاربرگ "پرسش‌های تفکر واقع بینانه"
پنجم	اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل	آموزش در زمینه اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل از طریق آموزش گام به گام تنظیم هیجانی
ششم	تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله	آموزش تاب‌آوری از طریق "آموزش تکنیک تنفس عمیق" و "قصه‌گویی" و آموزش روش‌های حل مسئله از طریق "آموزش بارش فکری در مورد مشکلاتی که بچه‌ها در زندگی روزمره با آن درگیر هستند" و بازی "عینک مثبت"
هفتم	امید افزایی، قدردانی و شکرگزاری	آموزش امید با استفاده از فعالیت عملی "تکمیل جملات ناتمام"، آموزش قدردانی از طریق "نامه نگاری" و آموزش شکرگزاری با استفاده از "قلک شکر" و "دفتر نگارش شکر خانواده"
هشتم	هدفمندی و داشتن معنا در زندگی	آموزش اهمیت هدفمندی و داشتن معنا در زندگی با استفاده از "بحث و گفت‌وگو از طریق بارش فکری" و "قصه‌گویی"
نهم	همدلی و بخشش	آموزش همدلی از طریق اجرای "پانتومیم احساسات"، آموزش بخشش با استفاده از "کاردستی قلب بخشنده برای روز بخشش"

آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی به وسیلهٔ "انیمیشن آموزش قوانین شهروندی"، آموزش در زمینهٔ چگونگی برقراری ارتباطات مثبت بین فردی از طریق فعالیت‌های عملی: "استفاده از کاربرگ‌های مخصوص (برای داشتن روابط خوب با دیگران)" و "ارتباط چهره به چهره"	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی	دهم
پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرفگی با استفاده از فعالیت عملی "آموزش از طریق حلقهٔ کند و کاو (آموزش فلسفه به کودکان)"	پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرفگی	یازدهم
جمع‌بندی جلسات، پاسخگویی به پرسش‌ها و اجرای پس‌آزمون	جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون	دوازدهم

روایابی بسته آموزشی: در مرحلهٔ اول روایابی، اعضای پانل خبرگان ضمن بررسی روایی صوری بسته آموزشی، نظرات اصلاحی خود در خصوص بسته را به صورت مبسوط و کتبی اعلام کردند که پس از اعمال نظرات آنها، متن نهایی و اصلاح شده برنامه، مجدداً به منظور بررسی روایی محتوایی بسته به شکل کمی در اختیار همان اعضای پانل قرار گرفت. مقادیر ضریب روایی محتوایی، میانگین عددی قضاوت‌ها و نتایج پذیرش یا رد جلسات و محتوای بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور مربوط به هر جلسه آموزشی به تفکیک در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. روایی محتوایی بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور

سؤال	CVR	میانگین عددی قضاوت‌ها	پذیرش یا رد
آیا محتوای جلسه اول (خوش آمدگویی و معارفه، تعیین اهداف و قوانین آموزشی، مقدمه‌ای بر تربیت مثبت) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟	۱	۲	پذیرش
آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه اول متناسب است؟	۰/۵	۱/۵	پذیرش
آیا محتوای جلسه دوم (خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟	۱	۲	پذیرش
آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه دوم متناسب است؟	۰/۷۵	۱/۷	پذیرش
آیا محتوای جلسه سوم (خودپنداره، عزت نفس و خوش بینی) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟	۱	۲	پذیرش
آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه سوم متناسب است؟	۰/۷۵	۱/۷	پذیرش
آیا محتوای جلسه چهارم (مثبت اندیشی) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟	۱	۲	پذیرش
آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه چهارم متناسب است؟	۰/۷۵	۱/۷	پذیرش

پذیرش	۱/۷	۰/۷۵	آیا محتوای جلسه پنجم (اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل) متناسب با اهداف ساخت بسته آموزشی است؟
پذیرش	۲	۱	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه پنجم متناسب است؟
پذیرش	۲	۱	آیا محتوای جلسه ششم (تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۲	۱	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه ششم متناسب است؟
پذیرش	۲	۱	آیا محتوای جلسه هفتم (امید افزایی، قدردانی و شکرگزاری) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۱/۷	۰/۷۵	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه هفتم متناسب است؟
پذیرش	۱/۷	۰/۷۵	آیا محتوای جلسه هشتم (هدفمندی و داشتن معنا در زندگی) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۲	۱	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه هشتم متناسب است؟
پذیرش	۲	۱	آیا محتوای جلسه نهم (همدلی و بخشش) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۲	۱	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه نهم متناسب است؟
پذیرش	۲	۱	آیا محتوای جلسه دهم (مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۱/۵	۰/۵	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه دهم متناسب است؟
پذیرش	۱/۷	۰/۷۵	آیا محتوای جلسه یازدهم (پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی راز خوشبختی) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۱/۵	۰/۵	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه یازدهم متناسب است؟
پذیرش	۲	۱	آیا محتوای جلسه دوازدهم (جمع‌بندی جلسات، رفع اشکال، پاسخ دهی به سؤالات دانش‌آموزان، اخذ بازخورد و اجرای پس‌آزمون) متناسب با اهداف بسته آموزشی است؟
پذیرش	۲	۱	آیا مدت جلسه (۴۰ دقیقه) با محتوای مطرح شده در جلسه دوازدهم متناسب است؟

در نهایت، شاخص ضریب روایی محتوایی کلی با استفاده از فرمول و با جایگذاری اعداد در فرمول (۱)، در عمده جلسات پانل تخصصی به سمت ۰/۸۶ برآورد گردید. با توجه به حداقل

مقدار قابل قبول برای تأیید اعتبار محتوایی اجزای بسته آموزشی (۰/۵۱)، بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور از اعتبار مناسبی برخوردار است.

$$CVR = \frac{13 - \frac{14}{2}}{\frac{14}{2}} = 0.186$$

در بخش کمی به منظور اثربخشی بسته بر بهزیستی ذهنی، ابتدا پیش‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. سپس، جلسات آموزشی "تربیت مثبت مدرسه محور" برای گروه آزمایش انجام شد ولی گروه کنترل هیچ گونه مداخله آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام جلسات آموزشی، پس‌آزمون در هر دو گروه (آزمایش و کنترل) اجرا گردید. در نهایت، داده‌های گردآوری شده توسط نرم‌افزار spss نسخه ۲۱ و با استفاده از آزمون‌های آماری تجزیه و تحلیل گردید. بررسی نتایج داده‌های گردآوری شده، در دو بخش و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی صورت گرفت.

جدول شماره ۵. خلاصه شاخص‌های توصیفی شرکت کنندگان (N=۵۹)

گروه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
آزمایشی	۲۸	۴۷/۵
کنترل	۳۱	۵۲/۵
کل	۵۹	۱۰۰

مندرجات جدول شماره ۵، فراوانی آزمودنی‌ها در گروه آزمایشی (۳۱ نفر) و کنترل (۲۸ نفر) را نشان می‌دهد. شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیر پژوهشی در دو گروه آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای نمره کل بهزیستی ذهنی در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول شماره ۶. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمره کل

بهزیستی ذهنی

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
بهزیستی	۲۸	۴۶/۶۴	۸/۶۹	۵۴/۷۵	۷/۷۳
ذهنی	۳۱	۴۸/۰۹	۶/۷۱	۵۱/۴۸	۶/۹۱

نتایج مندرج در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه آزمایشی در بهزیستی ذهنی ($\mu=54/75$, $\sigma=7/73$) به‌طور معناداری بیشتر از میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در متغیر بهزیستی ذهنی ($\mu=51/48$, $\sigma=6/91$)

می‌باشد. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌های بهزیستی ذهنی در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول شماره ۷. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌های بهزیستی ذهنی

مقیاس	خرده مقیاس‌ها	مرحله	میانگین	انحراف معیار	گروه آزمایشی	میانگین	انحراف معیار	گروه کنترل
تربیتی	ارتباط با	پیش‌آزمون	۱۱/۳۹	۲/۶۹	۱۰/۷۰	۲/۸۸	۲/۸۸	۲/۸۸
	مدرسه	پس‌آزمون	۱۳/۱۰	۲/۴۰	۱۰/۹۶	۲/۲۵	۲/۲۵	۲/۲۵
	لذت از	پیش‌آزمون	۱۱	۲/۹۶	۱۲/۴۸	۲/۴۲	۲/۴۲	۲/۴۲
	یادگیری	پس‌آزمون	۱۳/۵۰	۲/۶۴	۱۲	۲/۵	۲/۵	۲/۵
	اهداف	پیش‌آزمون	۱۱/۷۸	۲/۴۰	۱۱/۸۷	۲/۱۸	۲/۱۸	۲/۱۸
	آموزشی	پس‌آزمون	۱۳/۸۹	۲/۰۷	۱۲/۱۹	۲/۴۵	۲/۴۵	۲/۴۵
	کارآمدی	پیش‌آزمون	۱۲/۴۶	۲/۶۸	۱۳/۰۳	۱/۷۶	۱/۷۶	۱/۷۶
	تحصیلی	پس‌آزمون	۱۴/۲۱	۲/۰۴	۱۳/۱۶	۲/۳۸	۲/۳۸	۲/۳۸

نتایج مندرج در جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه آزمایشی در خرده‌مقیاس‌های ارتباط با مدرسه ($\mu=13/10$, $\sigma=2/40$)، لذت از یادگیری ($\mu=13/5$, $\sigma=2/64$)، اهداف آموزشی ($\mu=13/89$, $\sigma=2/07$) و کارآمدی تحصیلی ($\mu=13/04$)، $\sigma=14/21$ به طور معنادار بیشتر از میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پس‌آزمون گروه کنترل در خرده‌مقیاس‌های ارتباط با مدرسه ($\mu=10/96$, $\sigma=2/25$)، لذت از یادگیری ($\mu=2/5$)، $\sigma=12$ اهداف آموزشی ($\mu=12/19$, $\sigma=2/45$) و کارآمدی تحصیلی ($\mu=2/38$)، $\sigma=13/16$ می‌باشد. در صورتی که بین میانگین‌ها و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایشی در خرده‌مقیاس‌های ارتباط با مدرسه ($\mu=11/39$, $\sigma=2/69$)، لذت از یادگیری ($\mu=11$, $\sigma=2/96$)، اهداف آموزشی ($\mu=11/78$, $\sigma=2/40$) و کارآمدی تحصیلی ($\mu=2/68$)، $\sigma=12/64$ با نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل در خرده‌مقیاس‌های ارتباط با مدرسه ($\mu=10/70$, $\sigma=2/88$)، لذت از یادگیری ($\mu=10/70$, $\sigma=2/42$)، اهداف آموزشی ($\mu=12/48$, $\sigma=2/18$)، $\sigma=11/87$ و کارآمدی تحصیلی ($\mu=13/03$, $\sigma=1/76$) تفاوت چشمگیری مشاهده نشد. جهت بررسی فرضیه پژوهشی (بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور بر سطوح بهزیستی ذهنی شامل ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی تأثیر دارد)، ابتدا پیش‌فرض‌های آمار پارامتریک و تحلیل کوواریانس بررسی شدند. نتایج آزمون کرویت بارتلت نشان داد که بین متغیرهای وابسته پژوهش همبستگی متعارفی وجود دارد ($x^2 = 141/26$ و $p < 0/05$). آزمون ام باکس نشان داد ماتریس واریانس-کوواریانس در گروه‌های مورد مورد مطالعه همگن می‌باشد ($F=5/74$, $p < 0/01$). نتایج آزمون لون نیز در

همه مؤلفه‌ها حاکی از این بود که واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه همگن می‌باشد ($p < 0/01$). از سوی دیگر، نتایج بررسی خطی بودن با نمودار هم پراش نشان‌دهنده برقراری این پیش‌فرض بود. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن نیز حاکی از برقراری پیش‌فرض نرمالیتی بود.

به دلیل رعایت پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) برای بررسی فرضیه پژوهشی استفاده شد. جهت بررسی این نکته که آیا مدل آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر ترکیب نمرات ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر معناداری دارد یا تأثیر معناداری ندارد، از بین آماره‌های چهارگانه پیلائی، لامبدای ویلکز، T هتلینگ و ریشه روی، آماره T هتلینگ گزارش می‌شود.

جدول شماره ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به نمرات ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی در گروه‌های پژوهش

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	ضریب ایتا	توان آزمون
T هتلینگ	۳/۱۹	۳۱/۲۹	۵	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۱

با توجه به مندرجات جدول شماره ۸، آماره F تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه‌ها در ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد ($p < 0/001$, $F = 31/29$, $T \text{ Hotelling} = 3/19$). بنابراین می‌توان گفت که بین گروه‌ها در ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد آموزش تربیت مثبت مدرسه محور قادر است ۷۶ درصد از تغییرات متغیرهای ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی را تعیین کنند. با توجه به مقدار توان آزمون در جدول شماره ۸ (توان آزمون = ۱)، این آزمون توانسته با توان بسیار بالایی فرض صفر غلط را رد کند. برای بررسی این که گروه‌ها در کدام یک از متغیرهای ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول شماره ۹ نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره گزارش شده است.

جدول شماره ۹. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت بررسی تأثیر بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور بر ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب ایتا	توان آزمون
-------	-------------	---------------	------------	-----------------	---	--------------	-----------	------------

ارتباط با	روش	۶۵/۱۶	۱	۶۵/۱۶	۱۹/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷	۰/۹۹
مدرسه	خطا	۵۶/۴۵	۵۳	۳/۲۹				
لذت از	روش	۵۶/۴۵	۱	۵۶/۴۵	۳۱/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۱
یادگیری	خطا	۹۶/۱۵	۵۳	۱/۸۱				
اهداف	روش	۴۶/۷۷	۱	۴۶/۷۷	۱۸/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۰/۹۸
آموزش	خطا	۱۳۱/۷۳	۵۳	۲/۴۸				
کارآمدی	روش	۲۰/۱۲	۱	۲۰/۱۲	۱۰/۶۳	۰/۰۰۰۲	۰/۱۶	۰/۸۹
تحصیلی	خطا	۱۰۰/۲۶	۵۳	۱/۸۹				

نتایج مندرج در جدول شماره ۹ نشان می‌دهد که بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور بر ارتباط با مدرسه ($F=19/78, P<0/0001$)، لذت از یادگیری ($F=31/11, P<0/0001$)، اهداف آموزشی ($F=18/81, P<0/0001$) و کارآمدی تحصیلی ($F=10/63, P<0/002$) تأثیر معناداری دارد. بنابراین پاسخ سؤال پژوهشی مثبت است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد تربیت مثبت مدرسه محور قادر است ۲۷ درصد از تغییرات ارتباط با مدرسه، ۳۷ درصد از تغییرات لذت از یادگیری، ۲۶ درصد از تغییرات اهداف آموزشی و ۱۶ درصد از تغییرات کارآمدی تحصیلی را تبیین کند. با توجه به مقادیر توان آزمون در جدول شماره ۹، این آزمون توانسته با توان بسیار بالایی فرض صفر غلط را رد کند. میانگین‌های اصلاح شده متغیرهای ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی در دو گروه آزمایشی و کنترل در جدول شماره ۱۰ ارائه شده است.

جدول شماره ۱۰. میانگین‌های اصلاح شده متغیرهای ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	خطای معیار
ارتباط با مدرسه	آزمایشی	۱۳/۱۶	۰/۳۵
	کنترل	۱۰/۹۱	۰/۳۳
لذت از یادگیری	آزمایشی	۱۳/۸۱	۰/۲۶
	کنترل	۱۱/۷۱	۰/۲۵
اهداف آموزشی	آزمایشی	۱۴	۰/۳۰
	کنترل	۱۲/۰۹	۰/۲۹
کارآمدی تحصیلی	آزمایشی	۱۴/۳۱	۰/۲۷
	کنترل	۱۳/۰۶	۰/۲۵

با توجه به نتایج جدول شماره ۱۰، میانگین‌های اصلاح شده گروه آزمایشی در نمرات ارتباط با مدرسه (۱۳/۱۶)، لذت از یادگیری (۱۳/۸۱)، اهداف آموزشی (۱۴) و کارآمدی تحصیلی (۱۴/۳۱) به طور معناداری بیشتر از میانگین‌های اصلاح شده نمرات ارتباط با مدرسه (۱۰/۹۱)، لذت از یادگیری (۱۱/۷۱)، اهداف آموزشی (۱۲/۰۹) و کارآمدی تحصیلی (۱۳/۰۶) در گروه کنترل

می‌باشد. بنابراین، می‌توان استنباط کرد که آموزش تربیت مثبت مدرسه محور بر افزایش ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی اثربخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق، با هدف تدوین بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور و اثربخشی آن بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام گرفت. این بسته آموزشی، مبتنی بر مدرسه است و از این نظر، با نتایج مطالعه بدری و همکاران (۱۳۹۸) و نوریش و همکاران (۲۰۱۱) که طراحی آموزش روان‌شناسی مثبت‌نگر مدرسه محور را لازم می‌بینند، مطابقت دارد. شاخص‌های متفاوت این بسته آموزشی، شامل جامع بودن آن از لحاظ معیارهای بین‌المللی است. ۱۸ مضمون اصلی، شامل خودآگاهی، شناخت افکار، احساس و رفتار؛ خودباوری، خوش‌بینی و عزت نفس؛ مثبت‌اندیشی؛ اهمیت هیجان‌ها و افکار مثبت در تحصیل؛ تاب‌آوری و روش‌های حل مسئله؛ امید افزایی، قدردانی و شکرگزاری؛ هدفمندی و داشتن معنا در زندگی؛ همدلی و بخشش؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباطات مثبت بین فردی؛ پرورش ارزش‌های اخلاقی، توانمندی‌های منشی و غرقگی، به شکل یک بسته آموزشی تبیین شد که همسو با مطالعات رایینسون (۲۰۲۰) و بلیک (۲۰۱۹) بود؛ اما با مطالعات فرگوسن (۲۰۱۸)، وایت و کرن (۲۰۱۸)، یکانی‌زاد و همکاران (۱۳۹۷)، آلبویه و همکاران (۱۳۹۵) براتی سده (۱۳۸۸)، رعیت ابراهیم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۴)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، علوی و همکاران (۱۳۹۶) و فرنام و مددی زاده (۱۳۹۶)، تفاوت داشت.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی تربیت مثبت مدرسه محور، تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان دارد. آموزش مثبت‌نگری بر خودپنداره، پیشرفت تحصیلی، پیوند با مدرسه، عزت نفس، خلاقیت و ارتقای سطح کیفیت زندگی نوجوانان، شادکامی، انگیزه یادگیری و پایین آوردن باورهای غیرمنطقی، سطح افسردگی، اضطراب و استرس، در مطالعات مختلف (فرنام و مددی‌زاده، ۱۳۹۶؛ صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶؛ آلبویه و همکاران، ۱۳۹۵؛ رعیت ابراهیم‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴) نشان داده شده است. مطالعه یکانی‌زاد و همکاران (۱۳۹۸)، اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر افزایش سرمایه روان‌شناختی و شادزیستی کودکان را نشان داده است. مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر بهبود بهزیستی ذهنی و یادگیری کودکان پیش‌دبستانی (شوشانی و اسلون، ۲۰۱۷)، بهزیستی، درگیری و پیشرفت تحصیلی (شوشانی، استینمتر و کانات مایمون، ۲۰۱۶)، و امید و سرسختی دانش‌آموزان (گرین، آنتونی و رینساردت، ۲۰۰۷) نیز تأثیر مثبت دارد.

در این تحقیق، متغیر مقطع تحصیلی و جنسیت، کنترل شده و فقط دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی را شامل می‌شود. بنابراین، امکان تعمیم نتایج به دیگر مقاطع تحصیلی، وجود ندارد.

همچنین، این تحقیق به منطقه یک شهر تهران محدود بوده و بنابراین، امکان تعمیم نتایج به دیگر شهرها وجود ندارد. با توجه به محدودیت‌های تحقیق حاضر و همچنین، نتایج حاصل، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی در این زمینه در دیگر مقاطع تحصیلی و در دانش‌آموزان دختر، انجام دهند. محققان می‌توانند تحقیق و بررسی در گروه بزرگتر داشته و با الگوهای ترکیبی، به نتایج جالبی برسند. انجام تحقیق با به‌کارگیری مرحله پیگیری و اجرای بسته آموزشی برای مدیران، والدین، معلمان، و مسئولان برنامه‌ریزی آموزشی، ارزشمند است. با توجه به اهمیت مضامین مطرح شده در این بسته آموزشی، زیرارائه شد. استفاده از تجهیزات جدید در تکنولوژی آموزشی (ابزارهای الکترونیک و هوشمند، فضای مجازی و اینترنت) برای اثربخشی بیشتر آموزش مفاهیم به دانش‌آموزان، از پیشنهادهای کاربردی در این تحقیق هستند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در مطالب درسی، از مفاهیمی، مانند خودآگاهی، تنظیم هیجانی، حل مسئله، مثبت‌اندیشی، و شناخت احساسات و افکار، استفاده شود و معلمان و مشاوران مدارس، به این موضوعات، برای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان، توجه کنند. به دلیل اینکه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سنین بحرانی بلوغ و همچنین ورود به مقطع متوسطه هستند، مسائل روان‌شناختی آنان بسیار حائز اهمیت است و مشاوران مدارس، می‌توانند بسیار کمک کنند. پیشنهاد می‌شود آموزش مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر با روش آموزش تربیت مثبت مبتنی بر مدرسه و به شکل کارگاه‌های آموزشی و با خلاقیت در اجرای جلسات با استفاده از روش تدریس پویا و مشارکتی باشد. همچنین، به‌نظر می‌رسد برگزاری جلساتی برای والدین، معلمان و مربیان مدارس، به شکل جداگانه برای ارتقای آگاهی آنان ضرورت دارد.

فهرست منابع

- Alavi, Z., Ghadampour, E., Ghazanfa, F. (2017). The Influence of Education of Optimism Using Story telling on behavioral disorders of the Fifth Grade Male Students of Elementary School. *Journal of Clinical Psychology and Personal*. 15 (2), 85-96. (Text in persian) <https://doi.org/10.22070/cpap.2020.2819>
- Alboye, G., Tabatabaee, S.M., Bahimian Bogar, I., Tabatabaie, Kh.S. (2015). The effect of Positivist psychology intervention on self concept, self esteem and educational achievement of failed girl students of first grade in high school. *Journal of Educational Psychology Studies*. 12 (22), 1-22. (Text in persian) <https://doi.org/10.22111/jeps.2015.2142>
- Alrashidi, O., Phan, H.P. & Ngu, B.H. (2016). Academic Engagement: An Overview of its Definitions, Dimensions and major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. (<https://files.eric.ed.gov>- date: 13/2/2020)
- Arian Far, N., Katani, M. & Abedi, A. (2016). *Resilience in children: How to raise children who are resilient and resistant to emotional and behavioral harm?* Esfahan: Neveshteh, 20-30. (Text in persian)
- Azadi Dehbidi, F. & Foolad Chang, M. (2020). Causal Model of Academic Engagement: The Role of Academic Support and Academic Self-Regulation. *Journal of Instruction and Evaluation*. 12 (47), 159-183. (Text in persian) <https://doi.org/10.30495/jinev.2019.670901>



- Barati Sedeh, F. (2011). Take a positive school look. *Journal of Sepideh Danaei*.4(34), 54. (Text in persian)
- Barati Sedeh, F. (2010). *The effectiveness of positive psychology interventions in increasing vitality and happiness, life satisfaction and meaning of life and Reducing Depression: A Model for Action*. Doctoral dissertation, Allameh Tabatabai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in persian)
- Badri Gargari R., Nemati Sh., Vahedi Sh., Taheri, A. (2019). Effectiveness of School-Based Model of Positive Psychological Interventions on Secondary Student's Academic Social and Behavioral Well-being. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 12 (1), 102-109. <http://dx.doi.org/10.29252/edcbmj.12.01.13> (Text in persian)
- Bahadori Khosroshahi, J & Hashemi Nosrat Abadi, T. (2012). The Relationship between Hopefulness and Resiliency with Psychological Well-Being: A Study in the University Students. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*. 6 (22), 41-55. (Text in persian)
- Blake, T. (2019). Learning and living positive education. *Institute of Positive Education Geelong Grammar School*.
- Bozkurt, T. (2014). Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences. New Horizons in Education*, 140, 452 – 461. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.452>
- Chacho, J. (2004). *Completely positive teaching: five-step ways to energize students and teachers*. Translator, Pourrezaei, M. (2019). Kerman: Islamic Azad University. (Text in persian)
- Chamzadeh Qanavati, M. (2016). *Me and my thoughts: teaching positive thinking skills to children*. Esfahan: Pooyesh Andisheh. (Text in persian)
- Dockray, S. & Steptoe, A. (2014). Positive affect and psychobiological processes. *Neuroscience & Biology-Behavioral Reviews*, 35 (1), 69-75. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.006>
- Farnam, A. & Madadzade, T. (2018). Effect of Positive Training on Positive Psychological States (Character Strengths) of Female High School Students. *Positive Psychology Research*. 3 (1), 61-76. (Text in persian) <https://doi.org/10.22108/pprs.2017.96495.0>
- Fata, L. & Kazemzadeh Otoufi, M. (2006). *Problem solving skill*. Tehran: Danjeh. (Text in persian)
- Fata, L. & Mutabi, F. (2006). *Effective interpersonal relationships*. Tehran: Danjeh. (Text in persian)
- Fata, L., Mutabi, F., Mohamadkhani, Sh. & Kazemzadeh Otoufi, M. (2006). *Practical guide to holding training workshops Students' special life skills*. Tehran: Office of Women's Affairs: Ministry of Health, Treatment and Medical Education. (Text in persian)
- Ferguson, C. (2018). Is positive education another fad? Perhaps, but it's supported by good research. <https://www.pixelheart.net/is-positive-education-another-fad-maybe-but-it-is-supported-by-good-research/>
- Ghasemi, M., Amani, H., Nazemi Moghadam, M. (2016). Assessing the reliability, validity and factor analysis of the academic engagement scale (Case study: Karaj students). *Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*. 16, 187-20. (Text in persian)
- Ghasemtabar, S.N. (2017). *Designing and validating the model of Iranian preschool music curriculum*. Doctoral dissertation, faculty Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. (Text in persian)
- Hooper, J. (2015). *Ways to Boost Children's Happiness, Confidence, and Success: A Positive Psychology Step-by-Step Program for Children's Prosperity: A Guide for Parents and Educators*.



- Kako Joybari, M. & Kako Joybari, A.A. (2016). Tehran: Danjeh. (Text in persian)
- Imamgholivand, F., kadivar, P. & Sharifi, H.P. (2019). The prediction of happiness and creativity based on the school climate by mediating the Educational Engagement and the emotional-social competence of high school female students. *Educational Psychology*. 15 (52), 155-181. (Text in persian)
<https://doi.org/10.22054/jep.2019.34325.2350>
- Karimi, R. & Roshaneei, A. (2016). *Happy, Confident and Successful Children's Book (Latest Positive Psychology Step-by-Step Program for Prosperous Children)*. Tehran: Bahar-e-Sabz. (Text in persian)
- Lindenfield, G. (2001). Self-confidence in adolescents: *How to raise positive and happy adolescents*. Translator, Sohrabi, F. (2008). Tehran: Roshd. (Text in persian)
- Magyar-Muei, J.L. (2009). *Positive Psychology Techniques: A Therapist's Guide* Translator, Barati Sedeh, F. (2013). Tehran: Roshd. (Text in persian)
- Mathew, A., White, Phd & Simon Murray, A. (2015). *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-being in Schools*. Positive Education, Series Editor: Ilona Boniwell, 10.
- Mirkamali, S.M. (2013). *Human relations in school*. Tehran: Yasteroon. (Text in persian)
- Nikmanesh, Z. & Zandvakili, M. (2016). The Effect of Positive Thinking Training on Quality of Life, Depression, Stress and Anxiety in Delinquent Juveniles. *Positive Psychology Research*. 1 (2), 53-64. (Text in persian)
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.24764248.1394.1.2.5.1>
- Nikzadipannah, S. and Mohammadian, M. (1395). *Positive psychology in school*. Tehran: Sokhanvaran. (Text in Persian)
- Norrish, J.; Robinson, J. & Williams, P. (2011). A Model for Positive Education: Literature Reviews. Institute of Positive Education (www.ggs.vic.edu.au/PosEd).
- A Comprehensive Summary of Philosophy and Research Supporting each domain Can Be Found on Geelong grammar School's Website.
- Peterson C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1): 44-55.
<https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-005>
- Quilliam, S. (2003). *Positive Thinking and Applied Positivism*. Translator, Barati Sedeh, F. & Sadeghi, A. (2007). Tehran: Roshd. (Text in persian)
- Raeeyat Ebrahimabadi, M., Arjmandnia, A. & Afrooz, Gh.A. (2015). The Effectiveness of Positive Thinking Intervention Program on Happiness and Irrational Beliefs of Delinquent Adolescents. *Positive Psychology Research*. 1 (2), 1-14. (Text in persian)
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.24764248.1394.1.1.1.5>
- Rap, R., Scanning, C. (2014). Cognitive-behavioral therapy for anxious and depressed adolescents. Translator, Zarghami, F. & Alaghband Rad, J. (2016). Tehran: Ebnesina. (Text in persian)
- Renshaw, T. L.; Long, A.C.J. & Cook, C. R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the studentsubjective well-being questionnaire. *Amer Psychol Ass*, 1- 19.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000088>
- Robinson, J. (2020). Positive education skills and knowledge come to the fore in challenging times. *Institute of Positive Education Geelong Grammar School*.
<https://www.ggs.vic.edu.au/Portal/Learning/Positive-Education>
- Rostaminejhad, M.A. (2005). *Comparison of learning the basics of individual learning method with learning in small groups of students, The second field of accounting, Varamin city vocational school Master*. Thesis in Educational Technology, Allameh Tabatabai University. (Text in persian)

- Ryff, C. D.; Keyes, C. I. & Shomtkin, D. (2002). Optimal well-being: Empirical Encounter of two traditional. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1007-1022 <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Sadeghi, M., Beyranvand, Z. (2018). The Effects of Positive Group Intervention On School Bonding In The Female Students. *Positive Psychology Research*. 3 (2), 19-36. Text in persian) <https://doi.org/10.22108/ppls.2018.100872.1009>
- Saliqeh, M. (2019). *How to raise our children with self-confidence*. Tehran: Nazari. (Text in persian)
- Sandelovski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer.
- Sanet, H. (2009). *Positive intervention for students who are aggressive and quarrelsome at school (development of a modified elementary curriculum)*. Translator, Akbari Zadeh, A. (2018). Tehran: Raz-e-Nahan. (Text in persian)
- Saunders, M. (2003). *For all parents: a positive way to address children's behavior*. Translator, Shams, N. (2005). Tehran: Asim. (Text in persian)
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2012). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55: 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E; Rashid, T. & Parks, A.C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-778. <https://psycnet.apa.org/record/2006-21079-029>
- Shahidi, L., Manshaee, G.R. (2015) The Effectiveness of Meta-Cognitive Training on Emotional Regulation and Academic Emotion in Mathematics among Second-Grade High School Students. *Advances in Cognitive Sciences*. 17 (3), 30-37. (Text in persian)
- Shankland, R. & Rosset, E. (2017). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: A Taster for Teachers and Educators. *Springer Science, Business Media NewYork*; 29(2): 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Wellbeing and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*. 8(1866).
- Shoshani, A.; Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>
- Slater, P. et.al. (2007). *Curriculum Theory, Research, and Practice: The Social Performance Curriculum*. Translator, Sharif, M. (2011). Esfahan: University of Esfahan. (Text in persian)
- Waters, L. (2011). A review of School- Based Positive. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wells, I. E. (2010). *Psychological Well-Being, Psychology of Emotions, Motivations and Actions*, Inc. New York: Nova Science Publishers.
- Wilson W. (1967). Correlates of a vowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67: 294-306. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6042458/>
- Yekanizad, A., Gol Mohammadnejhad Bahrami, G., Soleimannezhad, A. (2019). The Effectiveness of Positive Thinking Skills Training on Psychological Capital and Happiness of Students. *J Child Ment Health*. 5 (4), 135-147. (Text in persian)



پیامدهای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌ی درسی بر سلامت روانی

دانش آموزان دبستانی

فرح عباسی^۱، حمیدرضا متمد^{۲*}، علیرضا قاسمی زاده^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶	پژوهش حاضر با هدف بررسی پیامدهای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌ی درسی بر سلامت روانی دانش‌آموزان دبستانی انجام شد. ماهیت پژوهش از حیث اجرا کیفی (رویکرد نظریه‌ی مبنایی) و از نظر هدف نظری است که در آموزش و پرورش کاربرد دارد. شرکت‌کنندگان در پژوهش دانش‌آموزان برنامه‌ریزی درسی، مدیران و معلمان مقطع ابتدایی شاغل در استان بوشهر بودند که از بین آنها ۲۶ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدف‌مند (گلوله‌برفی) انتخاب شدند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به مرحله‌ی اشباع نظری گردآوری شد. روایی و پایایی ابزار پژوهش و اطلاعات گردآوری‌شده، طبق فرمول هولستی (درصد توافق مشاهده‌شده) و الگوی گویا و لینکلن (معیارهای مقبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری) انجام شد. پس از تجزیه و تحلیل اطلاعات طی سه مرحله‌ی کدگذاری (باز، محوری و انتخابی)، مقوله‌های هسته‌ای و زیرمقوله‌ها بدین شرح استخراج گردید: «تصمیم‌گیرنده موفق» پیامد توسعه‌ی مهارت‌های شناختی؛ «خردورزی در همه‌ی امور زندگی» پیامد توسعه‌ی مهارت‌های فکری؛ «عضو مفید خانواده- شهروند شایسته جهانی» پیامد توسعه‌ی مهارت‌های ارتباطی؛ «انتخاب سبک زندگی مطلوب» پیامد توسعه‌ی مهارت‌های هیجانی. نتایج پژوهش نشان داد آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌ی درسی به کودکان دبستانی، سلامت روانی فرد و جامعه را تضمین می‌کند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
سلامت روانی، کودکان دبستانی، مهارت‌های زندگی	

۱. دانشجوی دکترای، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، ایران. ✉

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، ایران.

مقدمه

شرط رسیدن به بالاترین سطح سلامت جسمی، روانی و اجتماعی این است که افراد توانایی شناسایی و ارضای نیازهای خود را داشته باشند و بتوانند محیط اطراف خود را تغییر دهند یا با آن کنار بیایند (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳۹۶). افزایش سطح سلامتی افراد جامعه از مهم‌ترین دغدغه‌های تمامی کشورهاست و به گفته موزاتا و توماس (۲۰۱۹) از شاخص‌های مهم پیشرفت جوامع در دنیای متحول کنونی محسوب می‌شود.

شواهد نشان می‌دهد که معیارهای سلامتی از یک جامعه به جامعه دیگر، تفاوت‌های اساسی با هم دارند. پوتوین و جونز (۲۰۱۱) با استناد به «منشور اتاوا» وجود صلح و آرامش، داشتن مسکن، آموزش، اکوسیستم پایدار، عدالت اجتماعی و برابری را از ملزومات بنیادین بهبود سلامت افراد معرفی کرده‌اند. «انسان سالم» از دیدگاه جعفرنژاد (۱۳۹۴) انسانی است که از نظر جسمی سالم، از لحاظ روانی شاد، از نظر فکری بی‌عیب، از لحاظ اجتماعی فعال، از جنبه سیاسی آگاه، از نظر اقتصادی مولد و از نظر فرهنگی مسئول باشد.

با همه تلاش‌ها و نظریه‌پردازی‌هایی که پیرامون اهمیت سلامتی صورت گرفته، همچنین پیشرفت‌های عصر کنونی در حوزه‌های دانش و تکنولوژی، سلامت روانی جامعه بشری در معرض خطر جدی است؛ زیرا مشکلات و حوادثی زندگی بشر را احاطه نموده که وقوع بسیاری از آنها خارج از اراده انسان‌هاست. تولید و پخش انواع مواد مخدر و مشروبات الکلی، حوادث و بلایای طبیعی (مانند زلزله و سیل)، بروز جنگ‌ها، شیوع انواع بیماری‌ها (ایدز، سرطان، کرونا) و موارد بی‌شمار دیگر، تهدید جدی برای سلامتی جامعه بشری هستند. به گفته عروتنی‌عزیز (۱۳۹۹) تغییرات سریع جوامع و به تبع آن تغییر در شیوه زندگی اجتماعی افراد، باعث ایجاد مشکلاتی برای آنها می‌شود که توانایی مقابله با آنها را ندارند.

در چنین شرایطی، کودکان و نوجوانان به دلیل عدم برخورداری از دانش و تجربه کافی، بیشتر از دیگر اقشار جامعه آسیب‌پذیرند و چه بسا پیامد آسیب‌های دوران کودکی تمامی مراحل زندگی آنها را تحت تأثیر قرار دهد؛ زیرا به گفته گلبرشتاین و میلر (۲۰۲۰) دوره کودکی، دوره حساس رشد و تحول روانی است و بیشترین اختلالات مربوط به سلامتی و آسیب‌های روان‌شناختی از دوران کودکی آغاز می‌شود. گاش و دیگران (۲۰۲۰) نیز معتقدند هنگامی که جامعه دچار حوادث طبیعی یا بحران‌های اجتماعی می‌شود، کودکان بیشتر از دیگر افراد دچار مشکلات روان‌شناختی می‌شوند و به گفته وانگ و همکاران (۲۰۲۰) عدم شناسایی به موقع اختلالات روانی و مداخله مناسب، پیامدهای منفی اجتماعی و صدمات روان‌شناختی شدیدی خواهد داشت.

از آنجایی که کودکان و نوجوانان سرمایه‌های جامعه فردا هستند، نهادهای مختلف جامعه در قبال تأمین سلامتی آنها مسئولیت دارند. هرچند رسیدن به یک جامعه صددرصد سالم امری محال به نظر می‌رسد، ولی به گفته آلبرت و داویا (۲۰۱۱) آموزش عامل کلیدی و تعیین‌کننده سلامت افراد جامعه می‌باشد؛ بنابراین می‌توان سطح دانش افراد را افزایش داد و به سلامت نسبی دست یافت. بدین منظور، سازمان بهداشت جهانی برنامه «آموزش مهارت‌های زندگی»^۱ را ارائه نمود، هدف این برنامه ارتقای سطح بهداشت روان و پیشگیری از آسیب‌های روانی-اجتماعی کودکان و نوجوانان است (شفیعی، عسکری و محمدی، ۱۳۹۹).

رحیمی صادق و همکاران (۱۳۹۹) معتقدند افراد از طریق یادگیری مهارت‌های زندگی، تصمیمات خود را با آگاهی اتخاذ می‌کنند، با دیگران ارتباط مؤثر برقرار می‌سازند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش می‌دهند؛ و به گفته عروتنی عزیز (۱۳۹۹) با ایجاد تغییر در نگرش آنها، از بروز مشکلات روانی پیشگیری می‌کند.

یونیسف (۲۰۱۵) آموزش مهارت‌هایی مانند ارتباط مؤثر با دیگران، خودآگاهی، تصمیم‌گیری، تفکر حل مسئله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق به کودکان را برای محافظت از آنها در برابر سوء استفاده و استثمار دیگران ضروری می‌داند. تأکید سازمان بهداشت جهانی (۲۰۲۰) مبنی بر «آموزش مهارت‌های زندگی مقرون به صرفه‌ترین راهکار برای دستیابی به سلامت جسمی و روانی است که دانش‌آموزان را برای رویارویی با بیماری‌های جسمی و روانی آماده می‌سازد» مؤید این واقعیت است که بر توانمندسازی کودکان از طریق آموزش تمرکز بیشتری دارد. امروزه بسیاری از کشورها بر آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌دستی تأکید دارند تا افراد حافظ سلامتی خود و مروج سلامتی جامعه باشند. طبق اسناد موجود، طرح مهارت‌های زندگی دارای ده مؤلفه اساسی به شرح زیر است:

مهارت خودآگاهی: خودآگاهی به معنی توانایی فرد در شناخت خویشتن، شناسایی خواسته‌ها، نیازها و درک احساسات (رحیمی صادق و همکاران، ۱۳۹۹)؛ آگاهی از نقاط قوت و ضعف، دلبستگی‌ها، انزجارها و ادراکات خویش است (سلیمان‌پور، خزایی، خلخال، ۱۳۸۴).

مهارت تصمیم‌گیری: تصمیم‌گیری موقعیتی است که فرد با مسئله یا تکلیفی روبه‌رو می‌شود که برای آن چندین جواب وجود دارد، فرد بایستی شهامت آن را داشته باشد که از بین گزینه‌های موجود، بهترین گزینه را انتخاب نماید (امامی‌نائینی، ۱۳۹۷). قلمرو مهارت تصمیم‌گیری شامل جزئی‌ترین تا کلی‌ترین رفتارها می‌شود و در تأمین بهداشت روانی ضروری است (خنیفر، پورحسینی، ۱۳۹۶) و در موفقیت یا عدم موفقیت زندگی فردی و اجتماعی نقش مهمی دارد (محمدخانی، ۱۳۸۳).



مهارت تفکر خلاق: خلاقیت پدیده‌ای عمومی است که به اعتقاد خنیفر و پورحسینی (۱۳۹۶) به درجات مختلف نزد همه وجود دارد و به گفته‌ی ضرابی (۱۳۸۴) به معنی هنر شکستن عادت‌ها، الگوهای موجود و دیدن دنیا از دریچه‌ای که فرد دیگری از آن دریچه به دنیا نگاه نکرده است، برای داشتن چنین تفکری، باید قوه تخیل را پرورش داد.

مهارت حل مسئله: از نظر دانشمندان «مهارت حل مسئله» در بالاترین سطح فعالیت‌های شناختی انسان‌ها قرار دارد (دریر و دیگران، ۲۰۰۵)، هدف از آموزش این مهارت، کمک به افراد جهت برقراری روابط بین‌فردی مؤثر، کنترل هیجانات، مدیریت شرایط تنش‌زا و حل مشکلات است، در سایه چنین هدفی توانایی‌های فرد برای حل مشکلات روانی-اجتماعی افزایش می‌یابد (نجفی و یعقوبی، ۱۳۸۵).

مهارت تفکر نقاد: تفکر انتقادی، هنر درست‌اندیشیدن و تلاش برای یافتن آگاهی قابل اطمینان در جهان را به افراد می‌آموزد (ضرابی، ۱۳۸۴). این مهارت یک فرایند مولد و مثبت است که هم جنبه عاطفی دارد و هم جنبه عقلانی (سلیمان‌پور و همکاران، ۱۳۸۴).

مهارت روابط بین‌فردی: اهمیت برقراری رابطه با دیگران به حدی است که انسان‌ها پیوسته در راستای ابداع و ساخت انواع وسایل و شیوه‌های کارآمدتر ارتباط جمعی کوشیده‌اند (کلینکه، ۱۳۹۷). یادگیری و تمرین این مهارت روحیه همکاری با دیگران را در کودکان تقویت کرده، به توسعه دوستی‌های صمیمانه و پایدار منجر می‌شود (ریوس، ۲۰۲۰).

مهارت برقراری ارتباط مؤثر با دیگران: مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان قدیمی‌ترین و عالی‌ترین دستاوردهای بشر، هم سرآغازی برای زندگی اجتماعی بوده‌اند، هم زمینه‌ساز فعالیت‌های اجتماعی و توسعه نهادها و سازمان‌های مختلف در جامعه (ضرابی، ۱۳۸۴). اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان با کسب این مهارت افزایش می‌یابد و به پذیرفته شدن آنها در اجتماع کمک می‌کند (فیست و فیست، ۱۳۹۷).

مهارت همدلی: همدلی فرایندی است دوسویه، هرچه فرد نسبت به احساسات و عواطف خود آگاه‌تر باشد، دیگران را بهتر درک می‌کند. تمرین این مهارت در مدرسه، پیامدهای خود را در رفتار اجتماعی افراد آشکار می‌کند (نجفی و یعقوبی، ۱۳۸۵). گوش کردن همدلانه، ابزار قدرتمندی است که به رشد شخصی طرف مقابل کمک می‌کند (فیست و فیست، ۱۳۹۷).

مهارت مدیریت استرس: استرس پاسخ نامشخص بدن به هرگونه تقاضا (محرک) می‌باشد که می‌تواند نیروی بدن را تحلیل ببرد و بر فعالیت‌ها و تلاش‌های فرد تأثیر بگذارد (سلیه، ۱۹۸۰). مهارت مدیریت استرس به کودکان می‌آموزد که چگونه با فشارها و تنش‌های ناشی از زندگی امروزی کنار بیایند (رحیمی‌صادق و همکاران، ۱۳۹۹).

مهارت مقابله با هیجان‌ها: توانایی هیجانی یعنی فرد بتواند انگیزه خود را حفظ کند، در مقابل ناملایمات پایداری کند، کامیابی خود را به تعویق اندازد، حالات روحی خود را تنظیم کند و به آینده امیدوار باشد (گلمن، ۱۳۹۵). هیجان‌ها بخش عظیمی از زندگی انسان را تشکیل می‌دهند و مدیریت آنها تأثیر بسزایی بر سلامتی فرد دارد.

اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی و تأثیر آن بر سلامت روانی کودکان و ایجاد جامعه سالم مورد توجه بسیاری از پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته است، در ادامه به چند مورد اشاره می‌شود.

جیم (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان «توسعه برنامه مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دبستانی از طریق برنامه درسی» نتیجه گرفت ککه آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان دبستانی، در برقراری روابط سالم با اعضای خانواده و همسالان، توسعه روابط اجتماعی و بهبود کیفیت زندگی آنها نقش تأثیرگذاری دارد.

ناشیدا و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف «درک جامع جایگاه آموزش مهارت‌های زندگی در سطح جهان، شناسایی شکاف‌ها و اولویت‌های تحقیقاتی در این زمینه» به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس جهان پرداختند و نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های زندگی باعث پرورش رفتار و عادت‌های مثبت، تمرین سازگاری با دیگران، کاهش آسیب‌ها و توسعه سلامت روانی- اجتماعی در افراد می‌شود.

کاتا (۲۰۱۷) در یک مطالعه موردی، به «بررسی آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه درسی، نحوه اجرا و ارزیابی آن» پرداخت و نتیجه گرفت اجرای برنامه درسی مبتنی بر آموزش مهارت‌های زندگی در قالب فعالیت‌های یادگیری، خودسازی و خودمختاری، آموزش محیط‌زیست و کارآفرینی میسر می‌باشد.

حجتی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با هدف «استخراج مبانی و اهداف برنامه درسی آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی» نشان دادند که آموزش مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی به دانش‌آموزان دبستانی، به تقویت خردورزی، توسعه مهارت‌های حل مسئله، تقویت هوش هیجانی و مدیریت استرس کمک می‌کند.

ادیب‌منش و صدر (۱۴۰۰) مقطع ابتدایی را به عنوان «دوره آموزش مهارت‌های زندگی» معرفی کردند و در پژوهش خود نتیجه گرفتند که دوره ابتدایی دوره پایه‌ریزی ساختار شخصیتی، شکل‌گیری رشد عقلانی، رشد اجتماعی و عاطفی افراد می‌باشد، آموزش مهارت‌های زندگی سطح دانش، نگرش و توانش کودکان را افزایش می‌دهد.

جوادی‌پور، عزیزی و نوروز زاده (۱۳۹۳) پیرامون «میزان تحقق اهداف مهارت‌های زندگی در بین دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی استان تهران» پژوهشی انجام دادند، نتایج نشان داد آموزش

مهارت‌های تفکر خلاق، تصمیم‌گیری، ارتباطات اجتماعی، خودآگاهی و ارتباط بین‌فردی، در دانش‌آموزان مورد نظر نتایج مطلوبی داشته است.

همان‌طور که در پژوهش‌های یادشده ملاحظه شد، تأمین سلامت جسمی- روانی افراد چیزی نیست که سازمان‌های بهداشتی در سطح ملی و بین‌المللی برای آن نسخه پیچیده، به جامعه تزریق کنند و به اهداف از پیش تعیین‌شده برسند. طراحی بهترین برنامه بهداشتی زمانی به نتیجه دلخواه می‌رسد که با آموزش و تمرین در زندگی واقعی همراه باشد.

در حال حاضر آموزش مهارت‌های زندگی در مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران در قالب فعالیت‌های فوق‌برنامه با عنوان «طرح کرامت» اجرا می‌شود؛ ولی به گفته بیشتر شرکت‌کنندگان در مصاحبه، این فعالیت‌ها تا حدود زیادی به سلیقه معلمان بستگی دارد. در واقع، به دلیل فشردگی برنامه دروس رسمی، فرصت لازم برای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق فعالیت‌های فوق‌برنامه وجود ندارند و نتیجه دلخواه حاصل نمی‌شود. بدین خاطر، این پژوهش با هدف بررسی «پیامدهای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه درسی در تأمین سلامت روانی دانش‌آموزان دبستانی» انجام شد. برای پاسخ به پرسش «آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه درسی به کودکان دبستانی چه تأثیری بر سلامت روانی آنها دارد؟» دیدگاه کارشناسان، مدیران و معلمان دبستانی گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در پایان، مدل مفهومی پژوهش بر اساس مقوله‌های استخراج‌شده ترسیم گردید. یافته‌های پژوهش می‌تواند مورد استفاده طراحان برنامه درسی قرار گیرد تا این مهارت‌ها از طریق برنامه درسی آموزش داده شود، زیرا یادگیری و تمرین مهارت‌های زندگی در محیط آموزشی، عادت‌های مثبت در رفتار و کردار کودکان را نهادینه می‌کند.

روش پژوهش

ماهیت این پژوهش از نظر هدف نظری است، ولی در حوزه آموزش و پرورش کاربرد فراوانی دارد و از حیث اجرا در قلمرو پژوهش‌های کیفی است که بر اساس رویکرد نظریه‌مبنایی^۱ از نوع سیستماتیک انجام شد.

نظریه‌مبنایی از روش‌های پرکاربرد در پژوهش‌های کیفی است که به پژوهشگران در حوزه‌های موضوعی گوناگون کمک می‌کند تا در مواردی که امکان تدوین فرضیه وجود ندارد، به جای استفاده از تئوری‌های از پیش تعریف‌شده، تئوری را به‌طور مستقیم از داده‌ها کشف کنند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳).

دلیل انتخاب این روش، گردآوری دیدگاه‌های صاحب‌نظران و معلمان مقطع ابتدایی پیرامون تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی کودکان دبستانی بود. بدین منظور مشارکت‌کنندگان در پژوهش، خبرگان عرصه تعلیم و تربیت، مدیران و معلمان مقطع ابتدایی استان بوشهر در نظر

گرفته شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدف‌مند (گلوله برفی) انتخاب شدند. در انتخاب افراد دو ملاک مد نظر بود:

۱. تخصص علمی؛ شامل فارغ‌التحصیلان مقطع دکترا و کارشناسی ارشد در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و آموزش ابتدایی.

۲. تجربه عملی؛ شامل مدیران و معلمان مقطع ابتدایی که مستقیماً با دانش‌آموزان ارتباط داشتند و به اجرای برنامه درسی می‌پرداختند (اولویت با مدارس مجری طرح کرامت بود). بدین ترتیب چهار نفر از خبرگان برنامه‌ریزی درسی، شش نفر از کارشناسان آموزشی و شانزده نفر از معلمان و مدیران مقطع ابتدایی در پژوهش مشارکت داشتند.

ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای سهولت در پاسخ‌دهی، ابتدا مؤلفه‌های دهگانه مهارت‌های زندگی بر اساس ارتباط مفهومی بدین شرح دسته‌بندی شدند: مهارت‌های شناختی (خودآگاهی، تصمیم‌گیری)؛ مهارت‌های فکری (تفکر خلاق، تفکر حل مسئله، تفکر انتقادی)؛ مهارت‌های ارتباطی (ارتباط بین‌فردی، ارتباط مؤثر با دیگران، همدلی)؛ مهارت‌های هیجانی (مدیریت استرس، مدیریت هیجان‌ها).

«آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه درسی چگونه می‌تواند سلامت روانی کودکان دبستانی را تأمین کند؟» به‌عنوان پرسش اصلی پژوهش در نظر گرفته شد، سپس تأثیر هر یک از مهارت‌های شناختی، مهارت‌های فکری، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های هیجانی بر سلامت روانی کودکان به‌عنوان سؤالات فرعی مد نظر بود.

برای گردآوری اطلاعات، پس از بیان اهداف پژوهش و جلب اعتماد شرکت‌کنندگان، فرایند مصاحبه آغاز و تا رسیدن به مرحله اشباع نظری ادامه داشت. به گفته استراوس و کوربین (۱۳۹۳) رسیدن به مرحله اشباع نظری در پژوهش‌های کیفی به‌عنوان استاندارد طلایی پایان نمونه‌گیری در نظر گرفته می‌شود. منظور از اشباع نظری این است که پژوهشگر عملیات مصاحبه را تا جایی ادامه می‌دهد که اطلاعات جدید کسب نماید، در صورت دریافت اطلاعات تکراری، نیازی به ادامه کار نیست. در مجموع ۲۶ نفر در مصاحبه شرکت کردند (زمان هر مصاحبه بین ۵۵-۳۵ دقیقه). فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد نظریه‌مبنایی طی سه مرحله کدگذاری بدین شرح انجام شد:

الف) کدگذاری باز؛ یعنی انتزاع مفاهیم و مقولات از داده‌ها در عین وفاداری به جهان اجتماعی که این داده‌ها می‌خواهند از آن به ما حکایت کنند (فراستخواه، ۱۳۹۵). در این مرحله، تمامی مصاحبه‌های ضبط‌شده بدون هیچ‌گونه دخل و تصرفی یادداشت شدند، سپس مفاهیم تکراری حذف، مفاهیم اساسی و مرتبط با هم در جدول ثبت شدند.

ب) کدگذاری محوری؛ یعنی سلسله رویه‌هایی که پس از کدگذاری باز؛ با برقراری پیوند بین مقولات؛ اطلاعات به شیوه جدیدی به یکدیگر ربط می‌یابند (استراوس و کوربین، ۱۳۹۳). با

استفاده از رویکرد تحلیلی- مقایسه‌ای، در این مرحله کلیه مفاهیم استخراج‌شده در مرحله کدگذاری باز به صورت سطر به سطر باهم مقایسه شدند و مفاهیم اصلی که حول یک محور بودند دسته‌بندی و مقوله‌ها استخراج شدند.

ج) کدگذاری گزینشی؛ در این مرحله (همزمان با کدگذاری باز و محوری) پس از انجام هر مصاحبه و ثبت اطلاعات گردآوری‌شده در جدول‌های مربوطه، فرایند شناسایی مقوله‌های اصلی (هسته‌ای) و زیرمقوله‌ها نیز انجام شد.

سنجش روایی و پایایی ابزار پژوهش و بررسی یافته‌ها طبق فرمول هولستی^۱ (درصد توافق مشاهده‌شده) و مدل ارزیابی گوبا و لینکلن (۱۹۹۴) بدین شرح انجام شد: مقبول بودن (زمان کافی برای مطالعه منابع مختلف و دقت لازم در ضبط و ثبت مصاحبه‌ها؛ انتقال‌پذیری (انتقال تمامی اطلاعات پس از تأیید متخصصان، بدون پیش‌داوری و اظهار نظر شخصی)؛ اطمینان‌پذیری (نگهداری کلیه مصاحبه‌ها و یادداشت‌ها تا مراحل پایانی به صورت مستند و بررسی مکرر اطلاعات)؛ تأییدپذیری (اعتباریابی نهایی توسط متخصصان و معلمان، غیر از شرکت‌کنندگان در مصاحبه).

برای ارزیابی الگوی پژوهش پرسشنامه‌ای بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت طراحی و در اختیار ۱۰ نفر از صاحب‌نظران، مدیران و معلمان که در مصاحبه شرکت نداشتند قرار گرفت و توسط ۹۵٪ شرکت‌کنندگان تأیید شد.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات گردآوری‌شده طی فرایند مصاحبه عمیق از شرکت‌کنندگان مورد بررسی قرار گرفت. در پایان، چهار مقوله اصلی، چهار زیرمقوله و ده مؤلفه مهارت‌های زندگی با عبارات و مفاهیم کلیدی مربوطه در جدول زیر (شماره ۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مفاهیم گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها

مقوله‌های اصلی مقوله‌های فرعی	عبارات و مفاهیم کلیدی
توسعه مهارت‌های تصمیم‌گیرنده	خودآگاهی: آگاهی از احساسات و عواطف خود؛ توسعه اعتماد به نفس، خودباوری؛ رفتار متناسب با شرایط؛ شناخت ضعف‌ها و توانایی‌ها؛ توسعه خودشناسی و دیگرشناسی.
توسعه مهارت‌های تفکر خلاق: شناخت و استفاده مطلوب از توانایی‌های بالقوه خود؛ نگاه	تصمیم‌گیری: تشخیص و انتخاب بهترین راه حل در شرایط بحرانی؛ استقلال در تصمیم‌گیری؛ توانایی رهبری گروه؛ موفق در انتخاب شغل، دوست و همسر؛ انتخاب بهترین سبک زندگی؛ استقبال از تصمیم‌گیری مشارکتی، همکاری در فعالیت‌های بشردوستانه؛ قضاوت بر اساس منطق و خردورزی.
امور زندگی	فکری

تازه؛ الگوبرداری مثبت از افراد موفق؛ پرورش روحیه رقابت سالم با دیگران؛ کسب مهارت خوداشتغالی و استقلال مالی.

تفکر حل مسئله: ایمان به توانمندی‌های خود در حل مشکلات؛ استفاده بهینه از قوای فکری در شرایط بحرانی؛ ریشه‌یابی مسائل و انتخاب بهترین راه حل؛ تمرین مهارت تصمیم‌گیری علمی و کمک‌گرفتن از افراد باتجربه و متخصص برای حل مسائل زندگی.

تفکر انتقادی: پرورش روحیه استدلال منطقی، مطالبه‌گری و احقاق حق خود؛ اجتناب از پیشداوری عجولانه؛ توانایی شنیدن افکار و باورهای مخالف؛ پرهیز از خشونت در بحث و گفت‌وگو؛ احترام به فرهنگ‌های مختلف؛ نه‌گفتن به پیشنهادهای وسوسه‌انگیز؛ تشخیص اخبار درست و نادرست.

ارتباط بین‌فردی: درک احساسات خود و دیگران؛ برقراری ارتباط سالم با اعضای خانواده، دوستان و نزدیکان؛ موفق در زندگی خانوادگی؛ پرورش اعتمادبه‌نفس، صداقت و همکاری با دیگران؛ حضور فعال در گروه‌های اجتماعی؛ ارتباط کلامی و غیرکلامی سالم در مصاحبت با دیگران.

ارتباط مؤثر با دیگران: پیشگام در توسعه دوستی و روابط صمیمانه با دیگران؛ موفق در موقعیت‌های شغلی و سازمانی؛ احترام به فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و نژادهای مختلف؛ مشارکت در فعالیت‌های بشردوستانه جهانی؛ حفظ حریم ارتباطی.

عضو مفید
خانواده- شهروند
شایسته جهانی
توسعه مهارت‌های
ارتباطی

همدلی: درک عواطف و احساسات دیگران؛ رازنگهدار بودن؛ تقویت اعتمادبه‌نفس در دیگران؛ مشارکت در امور خیریه جهت رفع مشکلات دیگران؛ نفوذ در دل دیگران و همدلی با آنان.

مدیریت استرس: شناخت عوامل استرس‌زا و تعدیل آنها؛ تقویت روحیه مثبت‌اندیشی در برخورد با مشکلات؛ مدیریت زمان؛ استفاده مطلوب از داشته‌ها؛ پرهیز از توقعات و بلندپروازی نامناسب.

مدیریت هیجان‌ها: شناخت هیجان‌های مختلف؛ تعدیل هیجان‌ها در شرایط گوناگون؛ درک تأثیر هیجان‌های مخرب بر سلامتی؛ پذیرش منطقی شکست‌ها، ناکامی‌ها، سوگ‌ها؛ تصمیم‌گیری عاقلانه در شرایط هیجانی؛ توانایی پیشگیری از بیماری‌های هیجانی؛ اعتماد به مشاوران و روانپزشکان؛ پرهیز از کینه، حسادت، تنفر؛ پرورش هوش هیجانی در مسیر تعالی و خودشکوفایی؛ لذت‌بردن از زندگی.

انتخاب سبک
زندگی مطلوب
توسعه مهارت‌های
هیجانی

تفسیر مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها

بر اساس اطلاعات ثبت شده در جدول شماره ۱، تفسیر مقوله‌های استخراج شده بدین شرح است:

الف) مقوله «موفق در تصمیم‌گیری» با زیرمقوله «توسعه مهارت‌های شناختی» شامل دو مؤلفه:



۱. مهارت خودآگاهی؛ مفاهیم کلیدی: آگاهی از احساسات و عواطف خود؛ توسعه اعتماد به نفس، خودباوری؛ رفتار متناسب با شرایط؛ شناخت ضعف‌ها و توانایی‌ها؛ توسعه خودشناسی و دیگرشناسی

۲. مهارت تصمیم‌گیری؛ عبارات کلیدی: تشخیص و انتخاب بهترین راه حل در شرایط بحرانی؛ استقلال در تصمیم‌گیری؛ توانایی رهبری گروه؛ موفق در انتخاب شغل، دوست و همسر؛ انتخاب بهترین سبک زندگی؛ استقبال از تصمیم‌گیری مشارکتی، همکاری در فعالیت‌های بشردوستانه؛ قضاوت بر اساس منطق و خردورزی

نظرات مصاحبه‌شوندگان پیرامون تأثیر یادگیری مهارت‌های خودآگاهی و تصمیم‌گیری بر سلامت روانی:

مهارت‌های خودآگاهی و تصمیم‌گیری زیربنای دیگر مهارت‌ها هستند. فردی که به ابعاد وجودی خود آگاه باشد؛ افکار، احساسات و تمایلات خود را به‌خوبی می‌شناسد و با اعتمادبه‌نفس تصمیم‌گیری می‌کند، زیرا اتخاذ هر نوع تصمیم آگاهانه از خودشناسی سرچشمه می‌گیرد. آموزش این دو مهارت به کودکان دبستانی کمک می‌کند روحیه خودباوری و خودشکوفایی را در خود تقویت کنند؛ با انتخاب بهترین سبک زندگی به آرامش برسند؛ در شرایط بحرانی بهترین راه حل‌ها را انتخاب کنند؛ در انتخاب رشته تحصیلی و شغل، انتخاب دوست و شریک زندگی موفق باشند؛ از مشارکت فکری با دیگران استقبال کنند؛ در قضاوت‌ها و تصمیمات مهم بر اساس منطق و استدلال اقدام کنند؛ در رهبری گروه موفق باشند. «خودشناسی» به شناخت دیگران کمک می‌کند و به «دیگرشناسی» ختم می‌شود.

ب) مقوله «خردورزی در همه امور زندگی» با زیرمقوله «توسعه مهارت‌های فکری» دارای سه مؤلفه:

۱. مهارت تفکر خلاق؛ مفاهیم کلیدی: شناخت و استفاده مطلوب از توانایی‌های بالقوه خود؛ نگاه هوشمندانه به دنیای اطراف؛ پرورش روحیه مطالعه و کاوشگری؛ خلق ایده‌های تازه؛ الگوبرداری مثبت از افراد موفق؛ پرورش روحیه رقابت سالم با دیگران؛ کسب مهارت خوداشتغالی و استقلال مالی

۲. مهارت تفکر حل مسئله؛ عبارات کلیدی: ایمان به توانمندی‌های خود در حل مشکلات؛ استفاده بهینه از قوای فکری در شرایط بحرانی؛ ریشه‌یابی مسائل و انتخاب بهترین راه حل؛ تمرین مهارت تصمیم‌گیری علمی و کمک‌گرفتن از افراد باتجربه و متخصص برای حل مسائل زندگی

۳. مهارت تفکر انتقادی؛ عبارات کلیدی: پرورش روحیه استدلال منطقی، مطالبه‌گری و احقاق حق خود؛ اجتناب از پیشداوری عجولانه؛ توانایی شنیدن افکار و باورهای مخالف؛ پرهیز از

خشونت در بحث و گفت‌وگو؛ احترام به فرهنگ‌های مختلف؛ نه‌گفتن به پیشنهادها و سوسه‌انگیز؛ تشخیص اخبار درست و نادرست

اظهارات مصاحبه‌شوندگان پیرامون تأثیر توسعه مهارت‌های تفکر خلاق، تفکر حل مسئله، تفکر انتقادی بر سلامت روانی:

همه افراد نیازمند یادگیری مهارت‌های فکری هستند تا با آفرینش ایده‌های تازه، منشأ تحول در جامعه باشند. نظام آموزشی باید از دوره دبستان زمینه پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان را فراهم سازد تا با حقوق خود آشنا شوند و مطالبه‌گر باشند. کودکان باید بیاموزند هر مشکلی در چاهی برای شناخت جهان است، با دقت دنیای پیرامون خود را نگاه کنند، مشکلات را ریشه‌یابی و بهترین راه حل را انتخاب کنند، با ارائه ایده‌های خلاقانه توانایی خود را نشان دهند. تفکر خلاق به کودکان، توانایی ریسک‌پذیری، شغل‌یابی و رسیدن به استقلال مالی را در آنها افزایش می‌دهد. نظام آموزشی از طریق آموزش تفکر انتقادی به کودکان کمک می‌کند بدون تفکر و استدلال منطقی تصمیم‌گیری نکنند؛ به هر پیشنهادی جواب مثبت ندهند؛ در معاشرت با دیگران به فرهنگ‌ها و دیدگاه‌های مخالف احترام بگذارند، از خشونت بپرهیزند؛ اخبار گوناگون را تحلیل کرده درستی و نادرستی آنها را تشخیص دهد.

پ) مقوله «عضو مفید خانواده- شهروند شایسته جهانی» با زیرمقوله «توسعه مهارت‌های ارتباطی» دارای سه مؤلفه:

۱. مهارت ارتباط بین‌فردی؛ عبارات کلیدی: درک احساسات خود و دیگران؛ برقراری ارتباط سالم با اعضای خانواده، دوستان و نزدیکان؛ موفق در زندگی خانوادگی؛ پرورش اعتمادبه‌نفس، صداقت و همکاری با دیگران؛ حضور فعال در گروه‌های اجتماعی؛ ارتباط کلامی و غیرکلامی سالم در مصاحبت با دیگران.

۲. مهارت ارتباط مؤثر با دیگران؛ عبارات کلیدی: پیشگام در توسعه دوستی و روابط صمیمانه با دیگران؛ موفق در موقعیت‌های شغلی و سازمانی؛ احترام به فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و نژادهای مختلف؛ مشارکت در فعالیت‌های بشردوستانه جهانی؛ حفظ حریم ارتباطی.

۳. مهارت همدلی؛ مفاهیم کلیدی: درک عواطف و احساسات دیگران؛ رازنگهداربودن؛ تقویت اعتمادبه‌نفس در دیگران؛ مشارکت در امورخیریه جهت رفع مشکلات دیگران؛ نفوذ در دل دیگران و همدلی با آنان.

نظرات مصاحبه‌شوندگان درباره تأثیر مهارت‌های ارتباط بین‌فردی، ارتباط مؤثر با دیگران و همدلی بر سلامت روانی:

در عصری که کشورها به سوی دهکده جهانی گام برمی‌دارند، مهارت‌های ارتباطی لازمه زندگی اجتماعی همه انسان‌هاست. آموزش این مهارت به کودکان دبستانی کمک می‌کند که نیازهای

ارتباطی خود را بشناسند؛ به نیازهای ارتباطی دیگران احترام بگذارند؛ ضمن اعتماد، احترام متقابل و ارتباط مطلوب با اعضای خانواده، در روابط اجتماعی نیز موفق باشند. با ایجاد دوستی‌های پایدار و سالم، از رفتارهای خشونت‌آمیز بپرهیزند؛ در برقراری ارتباط از افراط و تفریط بپرهیزند. تمرین روش درست ارتباط با دیگران از سنین خردسالی در موفقیت‌های اجتماعی و شغلی آینده افراد مؤثر خواهد بود. تمرین مهارت همدلی از دوران کودکی، باعث پرورش حس نوع‌دوستی، تمرین رازداری، شرکت در فعالیت‌های بشردوستانه و ایجاد جامعه سالم می‌شود و احساس رضایت و خشنودی را افزایش می‌دهد.

ت) مقوله «انتخاب سبک زندگی مطلوب» با زیرمقوله «توسعه مهارت‌های هیجانی» دارای دو مؤلفه:

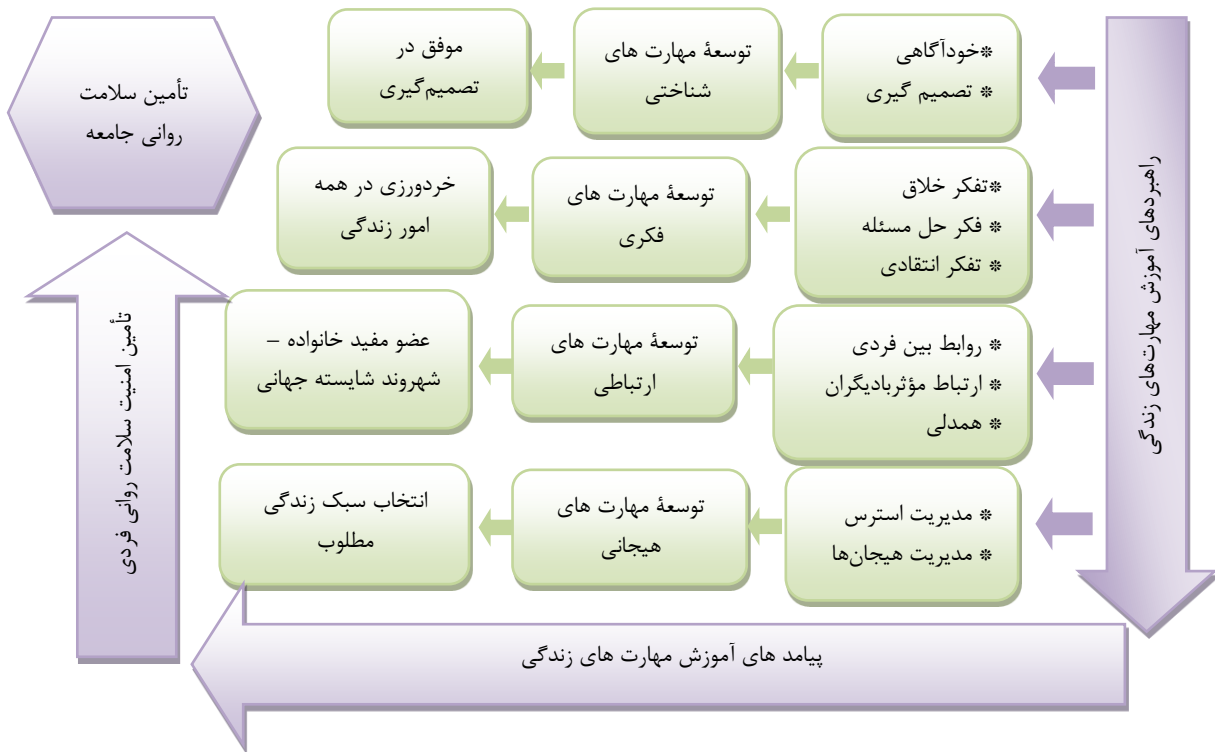
۱. مدیریت استرس؛ عبارات کلیدی: شناخت عوامل استرس‌زا و تعدیل آنها؛ تقویت روحیه مثبت‌اندیشی در برخورد با مشکلات؛ مدیریت زمان؛ استفاده مطلوب از داشته‌ها؛ پرهیز از توقعات و بلندپروازی نامناسب.

۲. مدیریت هیجان‌ها؛ مفاهیم کلیدی: شناخت هیجان‌های مختلف؛ تعدیل هیجان‌ها در شرایط گوناگون؛ درک تأثیر هیجان‌های مخرب بر سلامتی؛ پذیرش منطقی شکست‌ها، ناکامی‌ها، سوگ‌ها؛ تصمیم‌گیری عاقلانه در شرایط هیجانی؛ توانایی پیشگیری از بیماری‌های هیجانی؛ اعتماد به مشاوران و روانپزشکان؛ پرهیز از کینه، حسادت، تنفر؛ پرورش هوش هیجانی در مسیر تعالی و خودشکوفایی؛ لذت بردن از زندگی.

اظهارات مصاحبه‌شوندگان درباره تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت استرس و مدیریت هیجان‌ها بر سلامت روانی:

خداوند هیجان‌های مختلفی در انسان به ودیعه نهاده که برای تأمین سلامتی وی ضروری هستند. زندگی در عصر تکنولوژی فشارهای مختلفی بر افراد وارد می‌کند؛ نگرانی بیش‌ازحد آرامش را مختل و زندگی بدون استرس باعث ایجاد اختلال در کسب موفقیت‌های زندگی می‌شود. دوری از محیط و عوامل استرس‌زا؛ تقویت روحیه مثبت‌اندیشی در برخورد با مشکلات؛ وظیفه‌شناسی، مدیریت درست زمان و انتخاب سبک زندگی سالم؛ نتیجه آموزش مدیریت استرس به کودکان دبستانی است. وجود انواع هیجان‌های مثبت و منفی در زندگی لازم هستند، یادگیری این مهارت افراد را قادر می‌سازد با شرایط بحرانی (از دست دادن عزیزان، شکست‌ها و ...) کنار بیایند. پرورش هوش هیجانی، در پیشگیری از انواع مشکلات (اضطراب، افسردگی، خودکشی) مؤثر است. کودکان باید بیاموزند جسم بیمار به پزشک نیاز دارد و روح بیمار به مشاور و روانپزشک. پرورش هوش هیجانی و انتخاب سبک زندگی مناسب، مسیر خودشکوفایی را هموار می‌سازد. تقویت روحیه شادی و نشاط در کودکان دبستانی از بروز بسیاری از بیماری‌های روانی پیشگیری می‌کند.

پس از تجزیه و تحلیل مفاهیم و داده‌های گردآوری شده، بر اساس مقوله‌های محوری و هسته‌ای استخراج شده از جدول شماره ۱، الگوی مفهومی پژوهش ترسیم گردید.



شکل شماره ۱. الگوی مفهومی پیامدهای آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌داری

همان‌طور که الگوی مفهومی پژوهش نشان می‌دهد:

- تصمیم‌گیرنده موفق پیامد «توسعه مهارت‌های شناختی» است. افراد از طریق کسب مهارت خودآگاهی به ابعاد وجودی خویش پی می‌برند، توانایی‌ها و استعداد‌های خود را تقویت و ضعف‌ها را کاهش می‌دهند، در نتیجه با تصمیم‌گیری‌های مناسب و منطقی، زندگی موفقیت‌آمیزی خواهند داشت.

- خردورزی در همه امور زندگی پیامد «توسعه مهارت‌های فکری» است. تربیت انسان‌های خردمند در سایه آموزش مهارت‌های تفکر خلاق، تفکر حل مسئله و تفکر انتقادی میسر است و به تأمین سلامت روانی فردی و اجتماعی کمک می‌کند.

- عضو مفید خانواده - شهروند جهانی پیامد «توسعه مهارت‌های ارتباطی» است. افراد از طریق آموزش و تمرین مهارت‌های روابط بین‌فردی، ارتباط مؤثر با دیگران و همدلی، هم در مناسبات خانوادگی موفق هستند، هم در خدمت‌رسانی به جامعه بشری.

- انتخاب سبک زندگی مطلوب پیامد «توسعه مهارت‌های هیجانی» است، آموزش و تمرین مهارت مدیریت استرس در شناسایی و مهار عوامل استرس‌زا تأثیر دارد. استفاده مطلوب از هیجان‌های مختلف به سلامت جسمی و روانی افراد کمک می‌کند. تقویت هوش هیجانی، مسیر کمال و خودشکوفایی انسان را فراهم می‌سازد.

باتوجه به مطالب یادشده، نتیجه می‌گیریم مفهوم «عقل سالم در بدن سالم» زمانی تحقق می‌یابد که همه ابعاد وجودی انسان مد نظر قرار گیرد، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی از طریق برنامه‌دستی، سلامت جسمی و روانی انسان را تأمین می‌کند و به سلامت جامعه منجر می‌شود. بنابراین «آموزش» بزرگترین دستاورد بشر و «یادگیری» ارزشمندترین موهبت الهی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی از طریق سازه‌های نوع‌دوستی و معنی‌داری زندگی بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر حاکی از آن بود که نوع‌دوستی میزان رضایت شغلی را در بین معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی افزایش می‌دهد. همچنین، معناداری زندگی اثر معناداری بر افزایش رضایت شغلی در بین معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی داشت. نتایج مطالعه حاضر با نتایج پژوهش‌های مشابه انجام شده در این زمینه مانند تأثیر معناداری زندگی بر رضایت شغلی معلمان (فرج‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) از نظر تأثیر جست‌وجوی معنا و حضور معنا بر رضایت شغلی، و تأثیر نوع‌دوستی بر افزایش رضایت شغلی کارکنان (مته، ۲۰۱۹) و مراقبان افراد دارای کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی (ریان، برژین و ولز، ۲۰۲۱) از نظر تأثیر نوع‌دوستی و مؤلفه‌های همدلی بیانی و همدلی مشارکتی با یافته‌های این تحقیق همخوانی دارد. نتیجه به‌دست‌آمده را بر اساس نتایج مطالعات بیگیت و آگار (۲۰۲۰)، پالتا (۲۰۲۰) و آجزنمان و همکاران (۲۰۲۰) می‌توان این‌گونه تبیین که نوع‌دوستی به‌عنوان یک مفهوم فلسفی مدت‌هاست که در آموزش و پرورش برای توصیف یک اصل اخلاقی و هدف اخلاقی مورد استفاده قرار می‌گیرد که بسیاری از معلمان را به ایجاد رابطه قوی با دانش‌آموزان خود سوق می‌دهد و به کسب بهترین نتیجه با دانش‌آموزان، متعهد و پرشور نگه می‌دارد. چنین نوع‌دوستی معلمان برای یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان خود، بسیاری از محققان را بر آن داشته است تا عنوان کنند که نوع‌دوستی در تدریس ذاتاً یک رفتار حرفه‌ای از معلمان است (دی، ۲۰۱۷).

ارزش‌ها و اصول نوع‌دوستانه معلم، شیوه‌هایی را که در آنها معانی اجتماعی، فکری و اخلاقی را از نقش خود به‌عنوان معلم استخراج می‌کنند، شکل می‌دهد. این معانی درونی معلمان را برای بهبود توانایی خود در تدریس خوب ترغیب می‌کند، و در نتیجه، حرفه معلمی توسط بسیاری از معلمان متعهد و فداکار به‌عنوان "سبک زندگی" قلمداد شده است (سونگ و همکاران، ۲۰۲۰؛

آجزنمان و همکاران، ۲۰۲۰). چنین نگاهی به آموزش منجر به تأکید مثبت و ثمربخش بر یادگیری، رشد و توسعه می‌شود که نیاز معلمان به چالش فکری و ظرفیت‌سازی را به‌عنوان یک بخش ضروری از مسئولیت اخلاقی آنها در نظر می‌گیرد. این امر نشان می‌دهد که تدریس هم شامل یک فعالیت فکری و هم یک کار اخلاقی است (ییگیت و آگار، ۲۰۲۰).

معلم تلاش مضاعف خود برای غلبه بر چالش‌ها درباره دانش‌آموزانش را تنها زمانی می‌تواند انجام دهد که از کار خود به‌عنوان معلم رضایت بالاتری را تجربه کند. از سوی دیگر، تأثیر نوع‌دوستی بر رضایت شغلی برای معلمانی که با دانش‌آموزان دارای کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی کار می‌کنند به مراتب بیشتر از گروه با دانش‌آموزان با هوش متوسط بوده است (پاونکو و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین، نوع‌دوستی عامل مؤثری در افزایش رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموز با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی است.

از سوی دیگر، معناداری زندگی درک و پیگیری فرد از یک هدف خاص در طی یک دوره زمانی خاص است که نشان‌دهنده مفهوم خاصی است که در یک لحظه ویژه درک می‌شود (چن و همکاران، ۲۰۲۰). معناداری زندگی به‌طور معمول به احساس انسجام در وجود یا درک زندگی اشاره دارد که با پیگیری و تحقق اهداف ارزشمند و همچنین احساس موفقیت همراه است. نتیجه به‌دست‌آمده را بر اساس نتایج مطالعات سزکیردا و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان این‌گونه تبیین کرد که معناداری زندگی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مهم سلامت جسمی، بهزیستی روان-شناختی و کیفیت زندگی است. معناداری زندگی به خودی خود رفتاری را تنظیم نمی‌کند، اما به افراد کمک می‌کند تا بتوانند با استفاده از داشته‌های روانی-اجتماعی خود، با اتخاذ تصمیمات متناسب با ارزش شخصی خودشان، راحت‌تر بر حوادث تنش‌زا غلبه کنند (پورابراهیم و رسولی، ۲۰۱۹).

معلمان با سطح بالای معناداری زندگی نیز ممکن است زندگی را خوش‌بینانه‌تر درک کنند. از آنجا که معنای زندگی با سازه‌هایی مانند ایمان، عشق، خوشبختی، خوش‌بینی و امید رابطه مثبت دارد و به‌عنوان یک جنبه اساسی در روند تاب‌آوری در نظر گرفته می‌شود، به‌نظر می‌رسد وجود معناداری زندگی، رضایت معلمان از جنبه‌های مختلف زندگی آنها را تأمین می‌کند (بلومکه و همکاران، ۲۰۱۷).

جنبه مهم دیگری که باید در مطالعات شغلی معلمان مورد توجه قرار گیرد این واقعیت است که معلمان با میزان معناداری بالاتر تمایل به نشان دادن سطح بالاتری از آرامش روانی در محیط کار هستند و تعهد حرفه‌ای بیشتری دارند. افزون بر این، به‌عنوان یک عامل مراقبت‌کننده از فرد، معناداری زندگی با استفاده مناسب از منابع مقابله‌ای و مدیریت تنیدگی، از معلمان در برابر رویدادها و احساسات منفی محل کار پشتیبانی می‌کند (سوماناسا و همکاران، ۲۰۲۰).

معناداری زندگی یک پدیده شناختی است (موفقیت وجودی درک شده) که بر جنبه‌های انگیزشی (جست‌وجو و انعقاد اهداف شخصی) و جنبه‌های عاطفی (سطوح بالاتر تأثیر مثبت) در طول عمر تأثیر مثبت دارد (چن و همکاران، ۲۰۲۰). شواهد پژوهشی از اثر مثبت معناداری زندگی بر رضایت شغلی در بین معلمان حمایت می‌کند، برای نمونه، معناداری زندگی سبب افزایش رضایت شغلی معلمان شده است که معناداری زندگی از دو طریق یعنی افزایش سلامت روانی و کیفیت زندگی سبب بهبود رضایت از زندگی و در نهایت رضایت شغلی معلمان شده است (توروپوا و همکاران، ۲۰۲۰).

تقریباً تمام معلمان و مراقبین دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی در معرض تنیدگی شدید قرار داشتند که منجر به افزایش فرسودگی شغلی و به‌ویژه خستگی روحی آنها شده است که اغلب آنها را در معرض نارضایتی شغلی قرار داده است (ریان و همکاران، ۲۰۲۱). اگرچه روشن است که قرار گرفتن در معرض یک رفتار چالش‌برانگیز، دارای تنیدگی قابل توجهی برای افرادی است که با دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی کار می‌کنند (زابلو تسکی و بلک، ۲۰۲۰)، اما بر اساس نتایج این پژوهش مشخص گردید که دو متغیر نوع‌دوستی و معناداری زندگی، واکنش منفی معلمان در برابر رفتارهای غیرمعمول دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی را تعدیل می‌کنند و از این‌رو منجر به بهبود رضایت شغلی آنها می‌شوند.

در واقع به دلیل وجود نوع‌دوستی و نیز معناداری زندگی، معلمان تلاش می‌کنند تا اسیر تنیدگی و فشار کاری ناشی از تدریس به دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی نشوند و به‌جای نارضایتی و یا ترک شغل خود، حس نوع‌دوستی و معنای زندگی را تقویت کرده و به‌جای مقابله با ناملایمات در رویدادهای شغلی خود، آنها را قبول کنند و در راستای رفع آنها اقدام نمایند. امکان کنترل نبودن ویژگی‌های شخصیتی مانند توانایی‌های همدلی، باورهای مذهبی، هوش وجودی از جمله محدودیت‌های این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود دیگر عوامل و متغیرهای مرتبط با افزایش رضایت شغلی معلمان مانند خودکارآمدی، رضایت از درآمد، شرایط کار در مدرسه، صفات شخصیتی، باورهای مذهبی و راهبردهای مقابله‌ای به‌عنوان نقش میانجی مورد بررسی قرار گیرند. در راستای دستیابی به فعالیت‌های شواهد-محور بررسی متغیرهای مورد نظر در ارتباط با دیگر گروه‌های کم‌توانی‌های تحولی پیشنهاد می‌شود.

فهرست منابع

- AdibManesh, M. & Sadr, A. (2020). Designing an optimal curriculum model for improving the life skills of elementary students. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 16(62): 256-223. (Text in Persian).
- Albert, C. & Davia, M. A. (2011). Education is a key determinant of health in Europe: a comparative analysis of 11 countries. *Health promotion international*, 26(2), 163-170. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq059>

- Botvin, G. J. & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training: theory, methods, and empirical findings. *Alcohol Research & Health*, 24(4), 250.
- Defitrika, F. & Mahmudah, F. N. (2021). Development of life skills education as character building. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(1), 116-135. <http://dx.doi.org/10.12928/ijemi.v2i1.3195>
- Dreer, L. E. & Elliott, T. R. & Fletcher, D. C. & Swanson, M. (2005). Social Problem-Solving Abilities and Psychological Adjustment of Persons in Low Vision Rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 232. <http://dx.doi.org/10.1037/0090-5550.50.3.232>
- Farasatkah, M. (2016). *Qualitative research method in social sciences with emphasis on grounded theory*. Tehran: Agah Publisher. (Text in Persian).
- Feist, J. & Feist, G. (2018) *Personality theories*. Translator: Seyed.Mohammadi, Y. Tehran: Ravan publication. (Text in Persian).
- Gholami, A. & Javadani, M. (2020). Design and validation of a natural disaster risk reduction curriculum for elementary school. *Research in curriculum planning*. 17(2):134 -150. (Text in Persian).
- Ghosh, R. & Dubey, M. J. & Chatterjee, S. & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *education*, 31, 34. <https://doi.org/10.23736/s0026-4946.20.05887-9>
- Gim, N. G. (2021). Development of Life Skills Program for Primary School Students: Focus on Entry Programming. *Computers*, 10(5), 56. <https://www.sciencegate.app/app/redirect#aHR0cHM6Ly9keC5kb2kub3JnLzEwLjMzOTAyY29tcHV0ZXJzMTAwNTAwNTY=>
- Golberstein, E. & Wen, H. & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA pediatrics*, 174(9), 819-820. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Goleman, D. (2016) *Emotional Intelligence*. Translator: Parsa. N. Tehran: Roshd Publications. (Text in Persian).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.
- Hojjati, M. & Saemi, H. & Shariatunia, K. & Bayani, A.A. (2020). Study of the components of creative thinking skills and critical thinking in elementary school. *Quarterly Journal of Counseling Culture and Psychotherapy*. 12(48): 258-219. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.62559.2754> (Text in Persian).
- Imami-Naini, N. (2018). *Problem solving and decision-making skills*. Tehran: Aby Honar Publications (Office of Prevention of Social Injuries of the Welfare Organization of the country). (Text in Persian).
- Jafarnejad, Z. (2015). *mental health*. Website of Alborz University of Medical Sciences and Psychological Services. (Text in Persian).
- Javadipour, M. & Azizi, P. & Nowruzzadeh, R. (2014). The rate of achievement of life skills goals in elementary students. Two scientific-research quarterly journals of Shahed University. 21(4); 7. (Text in Persian).
- Kata, K. (2017). *Management Curriculum, Life Skills. Madrasah Aliyah Life Skills. Based Curriculum Management (Case Study in MADRASAH ALIYAH NEGERI LAMONGAN)*.
- Khanifar, H. & Pourhosseini, M. (2017). *Life Skills*. Qom. Hajar Publishing Center. (Text in Persian).
- Kleinke, Ch.L. (2018). *Complete set of life skills*. Translator: Mohammadkhani, Sh. Tehran: Specialized media publications. (Text in Persian).

- Ministry of Health and Medical Education. (2017). *National framework for services to promote a healthy lifestyle*. Tehran: Tandis Publications. (Text in Persian).
- Mohammadkhani, Sh. (2003). *Student-specific decision-making and problem-solving skills*. Tehran. Toloo Publications. (Text in Persian).
- Muzata, K. K. & Thomas, N. (2019). *The Practice based Model: A Proposed Training Package for Special Education Trainee Teachers in Zambia*. Marvel publishers.
- Najafi, M. & Yaghoubi, H. (2006). *Life Skills Training*. Tehran. Deputy Minister of Education and Research of the Iranian Red Crescent Society. (Text in Persian).
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Orvati-Aziz, M. (2020). Evaluation of the effectiveness of life skills training on the mental health of female primary school teachers. *Recent advances in psychology, educational sciences and education*. 25: 117 -132. (Text in Persian).
- Potvin, L. & Jones, C. M. (2011). Twenty-five years after the Ottawa Charter: the critical role of health promotion for public health. *Canadian Journal of Public Health*, 102(4): 244-248. <https://doi.org/10.1007/bf03404041>
- Rahimi-Sadegh, Z. & Borjali, A. & Sohrabi, F. & Motamedi, A. & Falsafinejad, M. (2020). The effect of life skills program (self-awareness, coping with stress, empathy) based on indigenous culture on happiness and resilience of divorced women. *Psychology of Consulting Research*. 74:62-90. (Text in Persian).
- Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80-89. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X19890600>
- Ross, R. & Altmeier, E. (2017). *Job stress*. Translator: Khajehpour, Gh. Tehran. Baztab publication. (Text in Persian).
- Selye, H. (1980). *The stress concept today*. In I. L. Kutash, et al. (Eds.), *Handbook on stress and anxiety*. San Francisco: Jossey- Bass. Handbook on stress and anxiety.
- Shafii, S. & Askari, B. & Ali-Mohammadi, R. (2020). Life Skills. *Recent Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*. 22:44-55. (Text in Persian).
- Sinclair, M. & Davies, L. & Obura, A. & Tibbitts, F. (2008). *Learning to live together. Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*.
- Soleimanehpour, J. & Khazaei, K. & Khalkhali, A. (2005). *Basic topics in education*. Tehran: Daryasar Publications. (Text in Persian).
- Strauss, A. & Corbin, J. (2014). *Principles of Qualitative Research Methodology, Grounded Theory - Procedures and Methods*. Translator: Mohammadi, B. Tehran. Publisher: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- UNICEF. (2015). *Review of the life skills education program: Maldives*.
- Wang, G. Zhang, Y. Zhao, J. Zhang, J. Jiang, F. (2020). *Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak*. *The Lancet*, 4. [https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736(20)30547-X)



World Health Organization (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools*.

Yasemi, S. & HosseiniKhakh, A. & Kian, M. & Gramipour, M. & Hosseini, A. (2020). Creative school, what and how in elementary school. Quarterly. *Journal of Educational Innovation*. 19(75): 7- 32. (Text in Persian).

Zarabi, A. (2006). *From healthy communication to unhealthy communication*. Esfahan: Naghsh Mana Publications. (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>

اثر بخشی آموزش مبتنی بر تاب آوری به مادران بر کاهش استرس والدگری و

ارتقای تاب آوری کودکان چهار تا شش سال

شکوفه ممتی دستانی^{۱*}، نسرين زارع ده آبادی^۲، ایوب صباح^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۰	پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مبتنی بر تاب آوری به مادران بر کاهش استرس والدگری و ارتقای تاب آوری کودکان چهار تا شش سال انجام شد. این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش، با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، ۲۴ نفر از مادران دارای کودک چهار تا شش ساله شهرستان میبد که در مرکز پیش دبستانی نوبهار در سال ۹۹-۹۸، در حال آموزش بودند؛ انتخاب شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش، تحت برنامه آموزشی ارتقا و پرورش تاب آوری کودکان به مدت ۹ جلسه ۹۰ دقیقه ای قرار گرفت و گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکرد. شرکت کنندگان هر دو گروه، قبل از شروع و در پایان مداخله آموزشی، مقیاس های استرس والدگری آبیدين و تاب آوری کودکان انگار و لیبنبرگ را تکمیل نمودند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که تفاوت بین گروهی در استرس والدگری ($P < 0.01, F = 27/25$) و تاب آوری کودکان ($P < 0.01, F = 37/21$) معنادار می باشد. به عبارتی، آموزش تاب آوری به والدین، بر کاهش استرس والدگری و افزایش تاب آوری کودکان اثربخشی معناداری دارد. بنابراین می توان از آموزش تاب آوری به مادران در جهت بهبود تاب آوری کودکان و کاهش استرس والدگری بهره برد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش تاب آوری، استرس والدگری، مادران، تاب آوری کودکان چهار تا شش سال	

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

مقدمه

کودکان قشر عمده‌ای از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند؛ به طوری که طبق آخرین گزارش صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) در سال ۲۰۲۰، حدود ۱/۹ میلیارد کودک در جهان وجود دارند که ۲۷ درصد از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند. از این رو، توجه به بهداشت روانی آنان کمک می‌کند تا از نظر روانی و جسمانی سالم بوده و نقش اجتماعی خود را بهتر ایفا کنند (هایدن و ماش، ۲۰۱۴). در میان عوامل مؤثر بر رشد کودک، خانواده اولین و بادوام‌ترین رکنی است که تقریباً در بیشتر جوامع از آن به عنوان جزء سازنده و سنگ‌بنای رشد شخصیت و رفتارهای آتی کودک یاد می‌کنند (امیری و کالکیان، ۲۰۱۲). در میان اعضای خانواده، مادر نخستین شخصیتی است که با کودک، نه تنها در دوران جنینی، بلکه در دوران پس از آن نیز رابطه‌ای وابسته و تنگاتنگ دارد؛ به دلیل نقش محوری مادر در تحول روانی و عاطفی کودک، سلامت روانی مادر از بنیادی‌ترین عوامل شکل‌دهی شخصیت کودک است (دیاز، ۲۰۰۵). گرچه تولد یک نوزاد از لذت‌بخش‌ترین اتفاقات زندگی هر پدر و مادری است، اما والد بودن و مسئولیت‌های جدید، نقشی متفاوت را برای فرد به ارمغان می‌آورد، این مسئولیت‌های جدید به خودی خود برای والدین استرس‌زا می‌باشد و گاهی ممکن است در ایفای نقش والدگری خویش احساس ناکارآمدی کنند (روله و همکاران، ۲۰۱۷).

استرس والدگری^۱، یکی از انواع تنیدگی‌هاست که اغلب مادران دارای فرزند، آن را تجربه می‌کنند؛ استرس والدگری در نتیجه ناهمخوانی ادراک شده بین تقاضای والدینی و منابع فردی حاصل می‌شود و چنین استرسی می‌تواند در چندین حیطه زندگی که مربوط به والدگری است، تجربه شود (ریبئی و همکاران، ۱۳۹۳). این نوع استرس، اضطراب و تنش افراطی است که به نقش والد و تعاملات والد-کودک وابسته بوده و تأثیر قدرتمند بر رفتار والدگرا نه و رشد فرزندان دارد (ایو و کیم، ۲۰۱۷؛ باگنر و همکاران، ۲۰۰۹). آبیدين (۱۹۹۰) استرس والدگری را حاصل اثر تعامل کنش-وری خصوصیات اصلی و آشکار والدین مانند افسردگی، احساس صلاحیت، سلامت، روابط توأم با دلبستگی با کودک، محدودیت ناشی از نقش‌پذیری یا مادری کردن با خصوصیات کودک مانند سازش‌پذیری، پذیرندگی، فزون‌طلبی، خُلق، فزون‌کنشی و تقویت‌گری می‌داند (چرونیس-توسکانو و همکاران، ۲۰۱۶؛ بارلو، ۲۰۱۶). در واقع، برداشت والدین از رفتار کودک، در دسترس بودن منابع حمایتی در فرزندپروری و احساس شایستگی و چیرگی والدین در تربیت فرزندان از جمله عوامل مهم در مفهوم‌سازی استرس والدگری است و وقتی به وجود می‌آید که منابع موردنیاز برای پاسخ-دهی (به مقتضیات و مطالبات والدگری) با منابع در دسترس همخوان نباشد (هالمن و همکاران، ۲۰۱۰).

استرس ناشی از والد شدن نیز از جمله مسائلی است که امروزه باید به آن توجه شود (منون و همکاران، ۲۰۱۳). این استرس نه تنها آثار منفی بر سلامت مادر، بلکه تأثیرات مخربی نیز بر کودک دارد (هوگز و همکاران، ۲۰۱۵). افزون بر این محققان بر این باورند که این نوع استرس می‌تواند بر وضعیت تحصیلی فرزندان، جامعه‌پذیری، بهداشت روانی اعضا، کنترل رفتاری و دیگر مؤلفه‌های کیفیت زندگی خانواده اثری سوء داشته باشد (آیالا-نانس و همکاران، ۲۰۱۷؛ دارداز و احمد، ۲۰۱۵؛ پاتنیک و همکاران، ۲۰۱۰؛ براون و براون، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش رافائل-مندز و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که مراقبانی که سطح بالایی از استرس را تجربه می‌کنند، اغلب دچار اختلالاتی در سلامت روان همانند افسردگی و اضطراب می‌شوند، همچنین این افراد مشکلات گسترده‌تری همچون دوری از اعضای خانواده و دوستان، پریشانی در مراقبت از دیگر فرزندان را تجربه می‌کنند. بنابراین، زمانی که افراد تحت تنش و استرس قرار می‌گیرند، باید مهارت‌های مقابله‌ای لازم را داشته باشند تا بتوانند اثر استرس را کاهش دهند؛ چنانچه استرس، مدیریت شود و مهارت‌های مقابله‌ای مؤثر فراهم شود، فرد قادر خواهد بود تا با نیازها و چالش‌های زندگی خود به شیوه بهتری کنار آید. از طرفی، پژوهش‌های جدید نشان داده است که آموزش والدین می‌تواند یک جنبه مهم در موفقیت فرزندان باشد (هاشمی ملک‌شاه، ۱۳۹۶). برخی از مشکلات و ضایعه‌های روانی که موجب ایجاد تغییراتی در زندگی افراد می‌شوند (مانند تصادف‌های شدید و تولد فرزند با ناتوانی) می‌توانند انسجام و انعطاف‌پذیری را در افراد پایین آورند؛ به گونه‌ای که دیگر به‌طور خودبه‌خود به سطح قبلی باز نمی‌گردند و این نیازمند مداخله‌هایی در این زمینه می‌باشد (کاوه و کرامتی، ۱۳۹۶). بارلو و همکاران (۲۰۱۶) بر این باورند که آموزش والدین موجب شناخت از ماهیت تربیتی فرزندان شده و اعتماد به نفس آنان را درخصوص فرزندپروری و خودکارآمدی والدگری، بالا خواهد برد. از جمله مداخلات مهم برای بهبود سلامت روان و تعدیل استرس در مادران، آموزش مبتنی بر تاب‌آوری است (شهریاری‌منش و همکاران، ۱۳۹۹).

تاب‌آوری^۱ به‌عنوان یک فرایند پویا موجب انعطاف‌پذیری و مقابله مؤثر با عوامل و موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود (حدادی و بشارت، ۲۰۱۰). تاب‌آوری توانایی انسان برای سازگاری در برابر مصیبت‌ها، ضربه‌ها، درد و رنج ناشی از گرفتاری‌ها و محرک‌های تنش‌زای با اهمیت در زندگی بوده، افراد با تاب‌آوری بالا در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های ناگوار، سلامت روان‌شناختی خویش را حفظ می‌کنند (بخشی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). در واقع عوامل حفاظتی شناخته شده همانند بهبود فاکتورهایی همچون تاب‌آوری و سلامت روان مادر، سبک‌های فرزندپروری، حساس و پاسخگو بودن مادر در روابط مادر-فرزند می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای سلامت روان فرزند داشته باشد (فوگارتی و همکاران، ۲۰۱۹). اگرچه، تاب‌آوری تا حدی نوعی ویژگی شخصیتی و تا حدود

دیگری، نتیجه تجربه‌های محیطی افراد است؛ ولی انسان‌ها قربانی محیط یا وراثت خود نیستند و می‌توان واکنش افراد را در مقابل استرس، رویدادهای ناخوشایند و دشواری‌ها تغییر داد؛ به‌طوری که بتوانند بر مشکلات و تأثیرات منفی محیط، غلبه کنند (کاوه و همکاران، ۲۰۱۱). بر این اساس، برخی از محققان معتقدند که خانواده به‌عنوان یک نظام بر تاب‌آوری افراد تأثیرگذار است (نقل از والش، ۲۰۱۱). اینکه یک خانواده چطور با تجربه‌های مختل‌کننده، مواجه شده و آن را کنترل می‌کند، سپر فشار روانی می‌شود، خود را دوباره سازماندهی می‌کند و به حیات خود ادامه می‌دهد، بر انطباق و تاب‌آوری همه اعضای خانواده و سلامت واحد خانواده تأثیر می‌گذارد (براون و رابینسون، ۲۰۱۲). هالستید و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای دریافته‌اند که آموزش تاب‌آوری به مادران دارای فرزند اوتیسم، به‌عنوان یک عامل تعدیل‌کننده بهزیستی روان‌شناختی مادران (کاهش اضطراب و افسردگی، افزایش رضایت خانواده و ادراک مثبت والدینی و استرس خانواده) شناخته می‌شود. در مطالعه‌ای دیگر، شهریارمنش و همکاران (۱۳۹۹) دریافته‌اند که آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری بر میزان تاب‌آوری مادران و مهارت‌های ارتباطی فرزندان اوتیسم در آنها تأثیر معناداری داشته است. همچنین کبودی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری به مادران دارای فرزند مبتلا به سرطان، موجب کاهش استرس‌های ناشی از مشکلات فرزندان‌شان شده است؛ در حقیقت آموزش مبتنی بر تاب‌آوری، به این مادران آموخت که با وجود قرار گرفتن در معرض استرس‌های شدید ناشی از پریشانی فرزندان، عملکرد اجتماعی خود را بهبود بخشند و بر مشکلات زندگی غلبه کنند. آمبروسیو و آدلتا (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان دادند که آموزش گروهی تاب‌آوری به مادران، افزون بر اینکه بر بهبود تاب‌آوری فرزندان، اثربخش بوده؛ بر بهبود شاخص‌های آسیب‌شناسی روانی (SCL-90) و کاهش اضطراب آنان نیز مؤثر بوده است. ضمن اینکه، این برنامه آموزشی منجر به بهبود تعاملات والد-فرزندی و تقویت روابط شخصی و حمایت از برقراری روابط مثبت با دیگران نیز شده است. چیترا و کاروناندهی (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند آموزش تاب‌آوری به مادران شاغل پلیس، بر افزایش تاب‌آوری، رضایت شغلی و بهزیستی روان‌شناختی آنان و بر کاهش استرس والدگری اثربخش بوده است. ضمن اینکه، بازخورد کیفی مادران در رابطه با برنامه آموزشی تاب‌آوری مثبت بوده و شواهد تجربی از اثربخشی این برنامه آموزشی حمایت کرده‌اند. طباطبایی و چلبیانلو (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند آموزش گروهی تاب‌آوری به مادران دارای کودک مبتلا به اختلال بیش‌فعالی، بر افزایش عاطفه مثبت، کاهش عاطفه منفی و کاهش آشفتگی‌های روان‌شناختی آنان از جمله استرس والدگری اثربخش بوده است.

مدل‌های نظری متفاوتی نیز از آموزش تاب‌آوری به والدین به‌ویژه مادران، حمایت می‌کنند. در مدل مک‌کوبین^۱ (۱۹۹۶؛ به نقل از سیکسی، ۲۰۰۵)، آموزش تاب‌آوری به والدین مستلزم ارزیابی چهار بُعد موقعیت، پارادایم خانواده، سبک‌های وابستگی و طرحواره‌های والدین است. در مدل

کارد و تومی (۲۰۱۲)، بر کیفیت روابط والد-فرزند و روابط خواهر-برادری در آموزش تاب‌آوری به مادران، تأکید شده است. همچنین، هنری و همکاران (۲۰۱۵) در مدل نظری خود بر این عقیده هستند که آموزش تاب‌آوری به مادران می‌تواند بر توانایی انطباق‌پذیری، تاب‌آوری و آسیب‌پذیری روانی فرزندان و به‌طور کلی بر عوامل تهدیدکننده سلامت روان اعضای خانواده تأثیر گذارد. بر این اساس، آموزش تاب‌آوری به مادران، یک چهارچوب نظری و تجربی برای بهبود ظرفیت و توانایی فرزندان در مواجهه با بحران‌ها و چالش‌ها فراهم می‌کند (ون و هانلی، ۲۰۱۵).

بنابراین، با مرور جامع بر پژوهش‌های پیشین و مدل‌های نظری مطرح شده آشکار می‌شود که استرس و ارزیابی آن، نقش مهمی در تعیین مؤلفه‌های مختلف زیستی، اجتماعی و روان‌شناختی والدین کودکان دارند و منطقی به نظر می‌رسد که برنامه‌های مداخله‌ای می‌توانند تاب‌آوری کودکان را در برابر استرس افزایش دهند و راهبردهای مواجهه با تنش‌ها را به آنان بیاموزند و بر بهبود مؤلفه‌های مذکور تأثیر بسزایی داشته باشند (حسینی قمی و جهان‌بخشی، ۱۴۰۰). از طرفی، در محیط پُر استرس امروزی، هیچ کودکی از فشار و آسیب در امان نخواهد بود؛ به این سبب که حتی کودکانی که در معرض سختی‌ها و استرس‌ها قرار نمی‌گیرند هم، فشارهایی در اطراف خود تجربه می‌کنند و انتظاراتی از آنها وجود دارد (آرین‌فر و همکاران، ۱۳۹۵).

بنابراین اهمیت پرورش کودکانی با ساختار فکری تاب‌آور، بیش از پیش مشخص می‌شود؛ چرا که کودکانی که ساختار فکری تاب‌آورانه دارند، برخورد مؤثرتری با استرس‌ها و چالش‌های روزانه دارند، هدف‌های روشن و واقع‌بینانه‌ای داشته، با دیگران رابطه‌ای امن و رضایت‌بخشی برقرار می‌کنند و برای خود و دیگران احترام قائل هستند. همچنین، تاکنون در ایران، هیچ پژوهشی در راستای اثربخشی این رویکرد درمانی و بررسی تأثیر غیر مستقیم آن، در تاب‌آوری کودکان صورت نگرفته است؛ لذا این سؤال مطرح می‌شود که آیا آموزش تاب‌آوری به مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال، می‌تواند به ارتقا و پرورش تاب‌آوری کودکان و کاهش استرس والدگری منجر شود؟ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری به مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال، بر کاهش استرس والدگری آنان و ارتقا و پرورش تاب‌آوری کودکان بود.

روش پژوهش

این پژوهش یک طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود و از نوع هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مادران دارای کودک ۶-۴ ساله شهرستان میبد در سال ۹۸-۹۹ بود. نمونه آماری شامل ۲۴ نفر از مادرانی می‌شد که کودکانشان در مرکز پیش دبستانی نوبهار در حال آموزش بودند. این مادران به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. در ابتدا شرکت‌کنندگان، دو پرسشنامه استرس والدگری (آبیدین، ۱۹۸۳) و مقیاس تاب‌آوری کودک



و نوجوان (آنگار و لیبنبرگ، ۲۰۱۱) را تکمیل نمودند. سپس گروه آزمایش در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه ارتقا و پرورش تاب‌آوری در کودکان قرار گرفت و گروه کنترل تحت هیچ درمان و برنامه‌ای قرار نگرفت. یک هفته بعد از اتمام جلسات، مجدداً پرسشنامه‌ها در اختیار شرکت‌کنندگان هر دو گروه قرار گرفت. برای گردآوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه استرس والدگری (PSI/SF): این پرسشنامه، یک نسخه کوتاه ۳۶ سؤالی است که توسط آیدین (۱۹۸۳) به منظور ارزیابی استرس والدگری ادراک شده طراحی شده است و سه زیرمقیاس آشفتگی والدینی، تعامل ناکارآمد والد-کودک و ویژگی‌های کودک مشکل‌آفرین را در بر می‌گیرد. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه برحسب طیف لیکرت (از کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۵) می‌باشد. آیدین (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ را در نمونه‌ای از مادران بهنجار (۳۶۳۳ نفر) برای نمره کل استرس والدگری ۰/۹۴ و برای خرده‌مقیاس‌های (آشفتگی والدینی، تعامل ناکارآمد والد-کودک و ویژگی‌های کودک مشکل‌آفرین) به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ محاسبه کرده و ضریب قابلیت همسانی درونی ابزار را برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای خرده-مقیاس‌های آن ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۷۹ گزارش کرده است. فدایی و همکاران (۱۳۸۹) این پرسشنامه را بر روی ۴۶۸ مادر هنجاریابی کردند. نتایج آلفای کرونباخ برای میزان پایایی نمره کل استرس والدگری ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌های آشفتگی والدینی ۰/۸۷، تعامل ناکارآمد والد-کودک ۰/۸۰ و کودک دشوار ۰/۸۵ به دست آمده است. همچنین، ضریب پایایی بازآزمایی در طول ۱۸ روز بعد از اجرای اول برابر ۰/۷۵ برای نمره کل استرس والدگری، ۰/۸۲ برای خرده‌مقیاس آشفتگی والدینی، ۰/۷۳ برای خرده‌مقیاس تعامل ناکارآمد والد-کودک و ۰/۷۱ برای خرده‌مقیاس ویژگی‌های کودک مشکل‌آفرین گزارش شده است که این مقادیر، بیانگر ثبات نمرات شاخص استرس والدگری در طول زمان می‌باشند. افزون بر این، روایی واگرا این پرسشنامه از طریق همبسته کردن با مقیاس‌های افسردگی، اضطراب و استرس^۱ (DASS) و سیاهه رفتاری کودکان^۲ (TCBC) مورد تأیید قرار گرفته است.

مقیاس تاب‌آوری کودک و نوجوان (CYRM-PMK-28): این مقیاس، توسط آنگار و لیبنبرگ، در سال ۲۰۱۱، به منظور سنجش میزان تاب‌آوری کودکان ۵ تا ۹ ساله ساخته شده است که دارای ۲۸ ماده، ۳ مؤلفه اصلی و ۸ مؤلفه فرعی است و نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت (اصلاً=۱ تا خیلی زیاد=۵) می‌باشد. مؤلفه‌های اصلی و فرعی این مقیاس عبارتند از: فردی شامل (مهارت‌های شخصی فرد، حمایت همسالان و مهارت‌های اجتماعی فرد)، ارتباطی شامل (مواظبت جسمی و روان‌شناختی مراقبان) و بافتی (شامل بافت مذهبی، تحصیلی و فرهنگی).

حداقل نمره در این مقیاس ۲۸ و حداکثر نمره ۱۴۰ است و کسب نمره بالاتر نشان دهنده تاب‌آوری بیشتر است (صالح، ۱۳۹۶). آنگار و لینبرگ، اعتبار سازه این مقیاس را به روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی، تأیید کرده و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۶۵ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. کازرونی زرنند و همکاران (۱۳۹۲) این پرسشنامه را بر ۷۰۳ دانش آموز هنجاریابی کرده و روایی واگرایی آن را از طریق اجرای همزمان این مقیاس با پرسشنامه عوامل حمایت‌کننده فردی اسپینگر و فیلیپس (۱۹۹۷) و روایی همگرایی آن را از طریق بررسی همبستگی مؤلفه‌های آن با یکدیگر و با نمره کل، مورد تأیید قرار داده و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ و به روش دونیمه‌کردن بین ۰/۶۶ تا ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند.

برنامه آموزشی ارتقا و پرورش تاب‌آوری: این برنامه آموزشی، براساس مدل کامپفر (۱۹۹۹) در زمینه عوامل درونی و بیرونی تاب‌آوری، با اقتباس از کتاب آموزش تاب‌آوری در کودکان (گینزبرگ، ترجمه صالحی، ۱۳۹۷) در قالب ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تنظیم گردید و به‌منظور تعیین نسبت روایی محتوایی (CVR) این برنامه از روش لاوشه^۱ استفاده شد. به این صورت که، برنامه تنظیم شده جهت ارزیابی به ۸ نفر از متخصصین درحوزه روان‌شناسی تربیتی ارائه گردید و از متخصصین درخواست شد تا محتوای هر جلسه را براساس طیف سه قسمتی (ضروری است، مفید است، ولی ضرورتی ندارد و ضرورتی ندارد) بررسی نمایند. در نهایت، با توجه به جدول حداقل مقادیر روایی محتوایی در روش لاوشه که برای تعداد ۸ نفر متخصص، ضریب روایی محتوایی مورد قبول باید ۰/۷۸ باشد؛ نسبت روایی محتوایی به‌دست آمده برابر با ۰/۹۳ بود (CVR=۰/۹۳) که نشان‌دهنده مورد تأیید بودن روایی محتوایی این برنامه آموزشی است. همچنین، در ارتباط با روایی سازه برنامه آموزشی مورد نظر نیز، می‌توان اذعان داشت که چون بر اساس پشتوانه نظری معتبری بنا شده است؛ از روایی سازه مناسبی نیز برخوردار می‌باشد. شرح جلسات این برنامه آموزشی در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱. شرح مختصر جلسات برنامه آموزشی ارتقا و پرورش تاب‌آوری

جلسه	هدف	محتوا	تغییر رفتار مورد نظر	نوع تکلیف
اول	بیان کلیات	بیان هدف و توضیحاتی پیرامون موضوع جلسه و اهمیت پرورش کودک تاب‌آور برای مادران	افزایش آگاهی پیرامون موضوع تاب‌آوری و لزوم داشتن تفکر تاب‌آورانه در مادران	تمرین تفکر تاب‌آورانه و آگاهی و مطالعه پیرامون آن
دوم	شیوه‌های پرورش تاب -	آموزش همدلی	لزوم داشتن تعامل همدلانه با کودک و	تمرین راهکارهای همدلی

	آموزش گام‌های اساسی همدلی	آوری در کودکان شیوه‌های	
سوم	آموزش راهکارهایی برای برقراری ارتباط مؤثر والدین با فرزندان	ارتباط مؤثر و گوش کردن فعال	پرورش تاب- آوری در کودکان
چهارم	گوشزد نمودن اشتباهاتی که والدین هنگام تربیت فرزندان مرتکب می‌شوند و ارائه راهکارهای جایگزین	تغییر روش‌های منفی و ناکارآمد	شیوه‌های پرورش تاب- آوری در کودکان
پنجم	شناسایی روش‌های منفی در برخورد با فرزندان و تمرین روش‌های مؤثر	دوست داشتن بچه‌ها، به گونه‌ای که احساس ارزشمندی کنند.	شیوه‌های پرورش تاب - آوری در کودکان
ششم	تمرین راهکارهای ارائه شده توسط والد	بیان چگونگی انجام این راهکار در تعاملات والد- فرزندی	کمک به کودکان برای تجربه موفقیت به‌واسطه تشخیص صلاحیت و شایستگی آنان. افزایش مسولیت‌پذیری،
هفتم	تمرین راهکارهای ارائه شده	ارائه راهکارهایی جهت ایجاد حس خودکارآمدی در کودک برای افزایش اعتماد و عزت‌نفس	شیوه‌های پرورش تاب - آوری در کودکان
هشتم	تمرین مهارت‌های بیان شده	بیان شیوه‌های واگذاری مسئولیت به کودک برای افزایش مسولیت‌پذیری	دلسوزی و همدردی به- واسطه فراهم‌سازی فرصت مشارکت برای کودکان
نهم	تمرین راهکارهای ارائه شده	آموزش مهارت‌های حل مسئله در تعامل والد با کودک	آموزش تصمیم‌گیری و حل مسئله به کودکان و مشارکت دادن آنها در تصمیم‌گیری. روش‌های منضبط کردن که منجر به افزایش خود انضباطی، خودمهارگری و عزت نفس می‌شود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد؛ در مرحله اول جهت تحلیل توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است. همچنین برای مقایسه بین دو گروه

آزمایش و گواه از شاخص‌های آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای تعیین بهنجاری بودن توزیع نمرات، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها، آزمون ام. باکس برای همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس، همگنی ضرایب رگرسیون و آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد سنی مادران گروه آزمایش (۳۱/۰) و میانگین و انحراف استاندارد مادران گروه گواه (۳۰/۰) ۲/۴۵ بود. ۱۷ درصد مادران گروه آزمایش دارای مدرک دیپلم (۲ نفر)، ۱۷ درصد دارای مدرک فوق دیپلم (۲ نفر)، ۳۳ درصد دارای مدرک لیسانس (۴ نفر) و ۳۳ درصد دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر (۴ نفر) بودند. در گروه گواه نیز، ۲۵ درصد مادران دارای مدرک دیپلم (۳ نفر)، ۱۷ دارای مدرک فوق دیپلم (۲ نفر)، ۳۳ درصد دارای مدرک لیسانس (۴ نفر) و ۲۵ درصد دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر (۳ نفر) بودند. همچنین ۱۰۰ درصد از مادران گروه آزمایش خانه‌دار (۱۲ نفر) و ۹۲ درصد از مادران گروه گواه نیز خانه‌دار (۱۱ نفر) و ۸ درصد کارمند (۱ نفر) بودند. افزون بر این، درآمد ۷۵ درصد از مادران گروه آزمایش بین ۱/۲۰۰ تا ۲ میلیون (۹ نفر)، ۱۷ درصد بین ۲/۲۰۰ تا ۳/۸۰۰ میلیون (۲ نفر) و ۸ درصد بالای ۴ میلیون (۱ نفر) بود. در گروه گواه نیز، درآمد ۱۷ درصد از مادران کمتر از ۱ میلیون (۲ نفر)، ۵۸ درصد بین ۱/۲۰۰ تا ۲ میلیون (۷ نفر)، ۱۷ درصد بین ۲/۲۰۰ تا ۳/۸۰۰ میلیون (۲ نفر) و ۸ درصد بالای ۴ میلیون (۱ نفر) بود. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه به تفکیک گروه‌ها و نوع آزمون در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای به تفکیک گروه‌ها و نوع آزمون

متغیرها	شاخص‌ها	گروه آزمایش		گروه گواه	
		پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
استرس والدگری	میانگین	۹۲/۴۵	۸۵/۰۰	۹۲/۰۵	۹۳/۱۰
	انحراف استاندارد	۲/۲۱	۳/۰۲	۲/۶۴	۲/۸۲
تاب‌آوری کودکان	میانگین	۸۲/۴۵	۸۹/۴۵	۸۱/۶۰	۸۲/۰۰
	انحراف استاندارد	۳/۳۹	۵/۸۸	۳/۵۲	۳/۲۶

پیش از انجام تحلیل کواریانس چند متغیره، از پیش‌فرض‌های این آزمون، اطمینان حاصل شد. نتایج غیرمعنادار آزمون کولموگراف-اسمیرنف برای استرس والدگری (مقدار=۰/۹۶، $P > ۰/۰۵$) و تاب‌آوری کودکان (مقدار=۰/۸۳، $P > ۰/۰۵$) مؤید نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها بود. ضرایب همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای استرس والدگری و تاب‌آوری کودکان،

به ترتیب برابر ۰/۶۰ و ۰/۸۶ به دست آمد که حاکی از تحقق مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرهای کمکی و وابسته بود ($P < 0/05$). افزون بر این، به منظور بررسی پایا بودن متغیر پرارش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول متغیرهای استرس والدگری و تاب‌آوری کودکان در مرحله پیش‌آزمون بود ($\alpha > 0/7$). نتایج غیرمعنادار آزمون لوین برای استرس والدگری ($P > 0/05$, $F = 1/43$) و تاب‌آوری کودکان ($P > 0/05$, $F = 1/60$) نشان‌دهنده برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها بود. نتایج غیرمعنادار آزمون باکس (م.باکس = $0/86$, $3/29$) نتایج همگنی نشانگر برقراری مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس بود. نتایج همگنی شیب خط رگرسیون نیز نشان داد تعامل F گروه با پیش‌آزمون‌های استرس والدگری ($P > 0/05$, $F = 2/96$) و تاب‌آوری کودکان ($P > 0/05$, $F = 1/55$)، معنادار نبوده و فرض همگنی شیب‌های رگرسیون تأیید شد.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون‌های چندمتغیری نمرات پس‌آزمون استرس والدگری و تاب‌آوری

کودکان

منبع تغییرات	آزمون	ارزش	آماره F	df فرضیه	df خطا	معناداری
اثر پیلایی	۰/۳۳	۰/۳۳	۳۶/۲۳	۴	۸۰	*۰/۰۰۲
لامبدای ویلکز	۰/۲۵	۰/۲۵	۳۳/۷۲	۴	۷۸	*۰/۰۰۴
اثر هتلینگ	۰/۴۸	۰/۴۸	۳۴/۵۱	۴	۷۶	*۰/۰۰۳
بزرگترین ریشه روی	۰/۴۶	۰/۴۶	۴۱/۲۱	۴	۴۰	*۰/۰۰۱

* $P < 0/01$

همانطور که جدول شماره ۳، نشان می‌دهد همه آزمون‌های تحلیل کواریانس (اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی) معنادار بودند ($P < 0/01$). بر این اساس، می‌توان بیان داشت بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه، حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. جهت بررسی دقیق‌تر این تفاوت‌ها، تحلیل کواریانس چندمتغیره برای هر یک از متغیرها در جدول شماره ۴، ارائه شده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کواریانس جهت بررسی اثرات آموزش مبتنی بر تاب‌آوری روی

نمرات پس‌آزمون استرس والدگری و تاب‌آوری کودکان با کنترل اثرات پیش‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	مجذور اتا	توان آماری
استرس والدگری	پیش آزمون	۳۷۹/۴۸	۱	۳۷۹/۴۸	۲۱/۶۶	*۰/۰۰۳	۰/۲۱	۰/۹۹
عضویت گروهی	پیش آزمون	۲۶۸/۸۳	۱	۲۶۸/۸۳	۲۷/۲۵	*۰/۰۰۲	۰/۴۴	۰/۹۷
تاب‌آوری کودکان	پیش آزمون	۳۰۶/۳۳	۱	۳۰۶/۳۳	۳۳/۷۴	*۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۹۹

همان‌طور که در جدول شماره ۴، مشاهده می‌شود بین گروه آزمایش و کنترل در رابطه با متغیرهای استرس والدگری ($F=۲۷/۲۵$, $P<۰/۰۱$) و تاب‌آوری کودکان ($F=۳۷/۲۱$, $P<۰/۰۱$) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، آموزش مبتنی بر تاب‌آوری موجب کاهش استرس والدگری و افزایش تاب‌آوری کودکان شده و میزان تأثیر مداخله مورد نظر بر استرس والدگری و تاب‌آوری کودکان به ترتیب ۰/۴۴ و ۰/۶۹ بوده است. این یافته بدان معناست که به ترتیب ۴۴ و ۶۹ درصد تغییرات متغیرهای استرس والدگری و تاب‌آوری کودکان توسط عضویت گروهی (آموزش مبتنی بر تاب‌آوری) تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تاب‌آوری به مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال در ارتقا و پرورش تاب‌آوری کودکان و کاهش استرس والدگری انجام شد. براساس یافته اول پژوهش، آموزش تاب‌آوری به مادران بر کاهش میزان استرس والدگری مؤثر است. این یافته با بخشی از نتایج پژوهش حسینی قمی و جهانبخشی (۱۴۰۰)؛ ربیعی و همکاران (۱۳۹۳)؛ رافائل - مندز و همکاران (۲۰۱۹)؛ کبودی و همکاران (۲۰۱۸)؛ کاوه و همکاران (۲۰۱۱)؛ مطابقت دارد. در تبیین و توجیه یافته حاضر می‌توان بیان کرد که استرس والدینی عامل مهمی در تعیین کیفیت تعامل والد-فرزند است؛ در واقع، استرس فرایند فرزندپروری را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ در محیط خانوادگی پر استرس هیچ کودکی از فشار و آسیب در امان نخواهد بود؛ از طرفی، تاب‌آوری باعث افزایش مقاومت والدین در برابر استرس‌ها می‌شود؛ رویکردهای مبتنی بر تاب‌آوری، تغییراتی در نگرش، رفتار و مهارت‌های والدین ایجاد می‌کند که می‌توانند در روابط خود با فرزندان، بهتر عمل کنند (کاوه و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع، تاب‌آوری با افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف و احساسات منفی مقابله با شرایط دشوار زندگی را سهل‌تر کرده و توانایی چیره شدن بر مشکلات را افزایش می‌دهد که این عامل می‌تواند استرس را کاهش دهد؛ توانایی تاب‌آوری می‌تواند به افراد کمک کند تا هیجانات مثبت بیشتری را تجربه کنند، تجربه هیجانات مثبت به مادران کمک می‌کند تا تعامل مثبت‌تری نیز با کودک خود داشته باشند و این تجربه هیجانات مثبت به این مادران کمک می‌کند تا بتوانند با استرس والدگری بهتر مقابله کنند؛ از دیگر دلایل اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر کاهش استرس، ایجاد راهبردهای کنار آمدن و ساز و کارهای دفاعی بهتر در افراد باشد. افراد با تاب‌آوری بالا با خوش‌بینی، ابراز وجود و اعتماد به نفس برخوردار می‌کنند. در نتیجه رویدادها را قابل کنترل می‌بینند؛ نگرش‌های خوش‌بینانه، پردازش

اطلاعات را مؤثرتر می‌سازد و فرد راهبردهای مقابله فعال بیشتری را به‌کار می‌گیرد و توان کنار آمدن با شرایط دشوار افزایش می‌یابد و تنش را کاهش می‌دهد. از این‌رو، وقتی مادران آموزش ببینند که چطور تکالیف والدینی خود را سازمان‌دهی کنند و با خوش‌بینی بیشتری به آینده فرزند خود بیندیشند؛ در نتیجه از بار استرس والدگری وی نیز کاسته می‌شود (ریعی و همکاران، ۱۳۹۳). در تبیین دیگر می‌توان چنین ادعان کرد، از آنجا که رابطه والد و کودک نقش اساسی در سلامت کودکان دارد و رفتار فرزند را تغییر می‌دهد؛ هرچقدر تاب‌آوری مادر بیشتر باشد؛ ارتباط بهتری را با فرزند خود برقرار می‌کند. رویکرد آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری به مادران کمک می‌کند تا به ویژگی‌ها و توانمندی‌های فردی خویش آگاهی یابند و از تاب‌آوری به‌عنوان یک عامل مقاوم درونی استفاده کرده و با یادگیری حل مسئله، توان خود را افزایش داده و به فرزند خود کمک کنند تا در مواجهه با شرایط ناگوار به‌صورت مؤثرتر عمل کند (حسینی قمی و جهانبخشی، ۱۴۰۰).

همچنین یافته‌ها نشان داد که آموزش تاب‌آوری به مادران بر افزایش تاب‌آوری کودکان اثربخش بوده است. اغلب پژوهش‌های صورت‌گرفته، بیان‌کننده تأثیر مثبت آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری بر تاب‌آوری افراد بوده است. در ارتباط با اثرگذاری رویکرد درمانی و تأثیر غیر مستقیم آن بر بهبود و ارتقای تاب‌آوری کودکان هیچ پژوهشی در این راستا یافت نشد و پژوهش حاضر از این جهت بدیع و نو به‌نظر می‌رسد؛ اما نتایج با بخشی از یافته‌های پژوهش شهریاری منش و همکاران (۱۳۹۹)؛ کاوه و کرامتی (۱۳۹۶)؛ بخشی زاده و همکاران (۱۳۹۵)؛ فوگارتی و همکاران (۲۰۱۹)؛ هالستید و همکاران (۲۰۱۸)؛ حدادی و بشارت (۲۰۱۰) هم‌راستاست. در تبیین و توجیه یافته به‌دست آمده باید بیان کرد، تاب‌آوری قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی و معنوی، درمقابل موقعیت مخاطره‌آمیز و نوعی ترمیم خود است که با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی همراه است؛ بنابراین آموزش تاب‌آوری که آموزش جلب حمایت اجتماعی را در بردارد؛ توانایی کنترل محیط و ارتباط مؤثر با دیگران را مقدور می‌سازد و در نهایت این امر باعث می‌شود که مادر حمایت بیشتری را از کودک به عمل آورد (حدادی و بشارت، ۲۰۱۰). در واقع، طراحی یک برنامه آموزشی که بر پایه مؤلفه‌های اصلی تاب‌آوری همچون کنترل احساسات منفی نظیر غم، خشم و اضطراب؛ سازگاری با تغییرات و تفکر سالم طراحی شده باشد؛ می‌تواند به تقویت توانایی‌هایی همچون مدیریت احساسات منفی، حل مسئله و تفکر سازنده در مادران کمک کند؛ دلیل این امر شاید برقراری ارتباط عاطفی با شرکت‌کنندگان و ارتقای توانمندی‌هایی باشد که تنها در برنامه‌های مبتنی بر تاب‌آوری به آنها توجه می‌شود؛ از این موارد می‌توان به افزایش خود آگاهی (آگاهی نسبت به توانمندی‌ها)، احساس ارزشمندی (عزت نفس)، پیوندجویی، آینده‌نگری (هدفمندی)، افزایش خودکارآمدی (حل مسئله، تصمیم‌گیری)، کنترل هیجانات اشاره کرد (بخشی زاده و همکاران، ۱۳۹۵). در تبیینی دیگر می‌توان بیان نمود که هر

چقدر تاب‌آوری مادر در شرایط دشوار بیشتر باشد، موجب بهبود رابطه والد-فرزند می‌شود؛ مادران با تشویق کودکان به انجام سرگرمی‌ها و علایق فرزندشان، خودکارآمدی و اعتماد به نفس که نقش مهمی در ارتقای تاب‌آوری کودکان دارد را بهبود می‌بخشند، از سویی مادرانی که سطوح بالاتری از شادی و بهزیستی را تجربه می‌کنند، منبع عاطفی قوی برای پاسخگویی به نیازهای عاطفی فرزندانشان هستند (فورگاتی و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین براساس مطالب بیان شده، در بررسی اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر تاب‌آوری به مادران دارای کودک ۴ تا ۶ سال در ارتقا و پرورش تاب‌آوری کودکان و کاهش استرس والدگری می‌توان چنین استنباط نمود که مادران در طی برنامه آموزشی با مواردی همچون کنترل استرس، مدیریت خشم، یادگیری نحوه تفکر سازنده آشنا شدند و با استفاده از تکالیف خانگی از مادران خواسته شد تا مهارت‌های آموخته شده را در منزل تمرین کنند. همچنین این پژوهش به مادران کمک کرد تا شیوه تفکر انعطاف‌پذیر را جایگزین تفکر سخت و ناسازگار کنند و در نتیجه افزایش تاب‌آوری مادران و کاهش استرس آنان و بهبود انعطاف‌پذیری فرزندان را در پی داشت.

این مطالعه مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است، از جمله این که پژوهش حاضر در نمونه‌ای از مادران به اجرا درآمده است و این امر می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با محدودیت مواجه کند. همچنین این پژوهش یک مطالعه مقطعی بوده و تأثیرات مثبت این برنامه را تنها طی یک دوره کوتاه بررسی کرده است. پیشنهاد می‌شود برای بررسی ماندگاری اثربخشی این برنامه، پژوهش‌های طولی انجام شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهش بر روی پدران نیز انجام گیرد و نتایج با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود؛ در پایان می‌توان پیشنهاد کرد مشاوران و متخصصانی که در حیطه توانمندسازی والدین در ارتباط هستند، از برنامه‌های مداخلاتی در راستای افزایش تاب‌آوری والدین در سطح مدارس و به‌ویژه در مناطق آموزشی که با کمبود امکانات و مشاوران متخصص مواجه می‌باشند، استفاده نمایند.

تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگانی که در مرکز پیش‌دبستانی نوبهار شهرستان میبد، ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

فهرست منابع

- Abidin, R. R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of clinical child psychology*, 19(4), 298-301. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_1
- Ambrosio, A. D., & Adiletta, V. (2021). The Resilience Training: Experimental Evaluation of a Group Psycho-educational Training on the Development of Resilience. *International Journal of Psychological and Brain Sciences*, 6(4), 52-57. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ijpbs.20210604.11>

- Amiri, Sh., & KolKian, M. (2012). Study of the difference between separation anxiety rate of preschool children in Isfahan and working and housewives. *Third National Conference on Counseling*, Khomeini Shahr, Esfahan. (Text in Persian)
- Arianfar, N., Katani, M., & Abedi, A. (2016). *Resilience in children (for mothers and specialists)*. Esfahan: Neveshte. (Text in Persian)
- Ayala-Nunes, L., Nunes, C., & Lemos, I. (2017). Social support and parenting stress in at-risk Portuguese families. *Journal of Social Work*, 17(2), 207-225. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1468017316640200>
- Bagner, D. M., Sheinkopf, S. J., Miller-Loncar, C., LaGasse, L. L., Lester, B. M., Liu, J., Bauer, C. R., Shankaran, S., Bada, H., & Das, A. (2009). The Effect of Parenting Stress on Child Behavior Problems in High-Risk Children with Prenatal Drug Exposure. *Child Psychiatry Human Development*, 40, 73-84. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0109-6>
- Bakhshizadeh, S., Afrooz, G. A., Beh-Pajooh, A., Ghojari-Bonab, B., Shokoohi-Yekta, M. (2016). The Effectiveness of Resiliency based on Islamic Spirituality Training on Mental Health and Spiritual Resiliency among Mothers of Slow Pace (Mentally Retarded) Children. *Armaghane danesh*. 21(5), 492-512. (Text in Persian)
- Barlow, J. (2016). *Effects of parenting programmes: A review of six Campbell systematic reviews*. (Campbell Policy Brief No. 1).
- Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y., & Bennett, C. (2016). Group based parent training programmes for improving emotional and behavioral adjustment in young children. *Cochrane Library of Systematic Reviews*, 8(8), 264-279. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd003680.pub3>
- Brown, I., & Brown, R. (2003). *Quality of Life and Disability: An Approach for Community Practitioners*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Brown, O., & Robinson, J. (2012). Resilience in remarried families. *South African Journal of Psychology*, 42, 114-126.
- Card, N. A., & Toomey, R. B. (2012). *Applying the social relations model to developmental research*. In B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (pp. 557-576). The Guilford Press.
- Chitra, T., & Karunanidhi, S. (2021). The impact of resilience training on occupational stress, resilience, job satisfaction, and psychological well-being of female police officers. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 36(1), 8-23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11896-018-9294-9>
- Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H., & Thomas, S. R. (2016). Parent-Child Interaction Therapy with Emotion Coaching for Preschoolers with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(1), 62-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cbpra.2014.11.001>
- Dardas, L. A., & Ahmad, M. M. (2015). For fathers raising children with autism, do coping strategies mediate or moderate the relationship between parenting stress and quality of life? *Research in Developmental Disabilities*, 36, 620-629. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.047>
- Diaz, Y. (2005). *Association between parenting and child behavior problems among Latino mothers and children*. Unpublished Master Thesis, University of Maryland, Maryland.

- EO, Y. S., & Kim, J. S. (2017). Parenting Stress and Maternal-Child Interactions among Preschool Mothers from the Philippines, Korea, Vietnam: A Cross-Sectional, Comparative Study. *Journal of Transcultural Nursing*, 29(5), 449-456. <https://doi.org/10.1177/1043659617747686>
- Fadaei, Z., Dehghani, M., Tahmasian, K., & Farhadei, F. (2011). Investigating reliability, validity and factor structure of parenting stress- short form in mothers of 7-12-year-old children. *Journal of Research in Behavioral Sciences*, 8(2), 81-91. (Text in Persian)
- Fogarty, A., Woolhouse, H., Giallo, R., Wood, C., Kaufman, J., & Brown, S. (2019). Promoting resilience and wellbeing in children exposed to intimate partner violence: a qualitative study with mothers. *Child abuse & neglect*, 95, 104039. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104039>
- Ginsberg, K. (2005). *Resilience education in children: a guide for parents and educators*. Translated by Sajjad Salehi (2018). Tehran: Treasure of Science. (Text in Persian)
- Haddadi, P., & Besharat, M. A. (2010). Resilience, vulnerability and mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 639-642. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.157>
- Halstead, E., Ekas, N., Hastings, R. P., & Griffith, G. M. (2018). Associations between resilience and the well-being of mothers of children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Journal of Developmental Disorders*, 48(4), 1108-1121. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3447-z>
- Hashemi-Malekshah, S. (2017). The Effectiveness of Adlerian Parent Training on Change of parenting styles of parents with Children Suffering from Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Psychology of Exceptional Individuals*, 7(27), 135-159. <https://doi.org/10.22054/jpe.2018.21922.1563> (Text in Persian)
- Hayden, E. P., & Mash, E. J. (2014). *Child psychopathology: A developmental-systems perspective*. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 3-72). The Guilford Press.
- Henry, C. S., Sheffield Morris, A., & Harrist, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64(1), 22-43. <https://doi.org/10.1111/fare.12106>
- Hosseini-Ghomi, T., & Jahanbakhshi, Z. (2021). Effectiveness of resilience training on stress and mental health of mothers whose have children suffering mental retardation. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 12(46), 205-228. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2020.50262.2327> (Text in Persian)
- Hughes, S. O., Power, T. G., Liu, Y., Sharp, C., & Nicklas, T. A. (2015). Parent emotional distress and feeding styles in low-income families: the role of parent depression and parenting stress. *Appetite*, 92, 337-342. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.06.002>
- Hullmann, S. E., Wolfe-Christensen, C., Ryan, J. L., Fedele, D. A., Rambo, P. L., Chaney, J. M., & Mullins, L. L. (2010). Parental Overprotection, Perceived Child Vulnerability, and Parenting Stress: A Cross-Illness Comparison. *Journal of Clin Psychol Med Settings*, 17(1), 357-365. <http://dx.doi.org/10.1007/s10880-010-9213-4>
- Kaboudi, M., Abbasi, P., Heidarisharaf, P., Dehghan, F., & Ziapour, A. (2018). The effect of resilience training on the condition of style of coping and parental stress in mothers of children with leukemia. *International Journal of Pediatrics*, 6(3), 7299-7310. <https://doi.org/10.22038/ijp.2018.29245.2559>

- Kaveh, M., Alizadeh, H., Delavar, A., & Borjali, A. (2011). Development of a resilience fostering program against stress and its impact on quality-of-life components in parents of children with mild intellectual disability. *Journal of Exceptional Children*, 11(2), 119-140. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1390.11.2.2.2> (Text in Persian)
- Kaveh, M., & Keramati, H. (2017). The impact of resilience fostering program on parenting stress, marital satisfaction and resiliency of children with learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 6(3), 69-91. <https://doi.org/10.22098/jld.2017.520> (Text in Persian)
- Kazerouni-zand, B., Sepehri, Z., & Mirzaiyan, B. (2013). The study of Psychometric features For Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) Iranian Society: Validity and Reliability. *Quarterly Journal of Health Breeze*, 2(3), 15-21. (Text in Persian)
- Menon, I., Nagarajappa, R., Ramesh, G., & Tak, M. (2013). Parental stress as a predictor of early caries among preschool children in India. *International Journal of Paediatric Dentistry*, 23(1), 160-165. <https://doi.org/10.1111/j.1365-263x.2012.01238.x>
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D., & Collins, W. A. (2010). Stability, continuity, and similarity of parenting stress in European American mothers and fathers across their child's transition to adolescence. *Parenting: Science & Practice*, 10, 60-77. <https://doi.org/10.1080%2F15295190903014638>
- Rabiee, F., Jadidian, A., & Solgi, M. (2015). Effectiveness of Resilience Training on Reduction of Parental Stress of Autistic Childrens Mothers. *Journal of Ilam University of Medical Scinces*. 23(4), 95-105. (Text in Persian)
- Raffaele-Mendez, L. M., Berkman, K., Lam, G. Y. H., & Dawkins. C. (2019). Fostering Resilience among Couples Coparenting a Young Child with Autism: An Evaluation of Together We Are Stronger. *The American Journal of Family Therapy*, 47(3), 165-182. <https://doi.org/10.1080/01926187.2019.1624225>
- Rollè, L., Prino, L. E., Sechi, C., Vismara, L., Neri, E., Polizzi, C., ... & Brustia, P. (2017). Parenting stress, mental health, and dyadic adjustment: A structure equation model. *Frontiers in Psychology*, 8(839), 1-10. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2017.00839>
- Saleh, A. (2017). *Child and youth resilience measure: The most informed person-child form*. Tehran: Aramis. (Text in Persian)
- Shahriarimanesh, M., Ghasemzadeh, S., & Yazdi, S. (2020). The Effectiveness of Training Program Based on Resilience on Mothers' Resilience and Communication Skills of Children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychological Studies*, 16(1), 57-74 (Text in Persian)
- Sixbey, M. T. (2005). Development of the family resilience assessment scale to identify family resilience constructs. University of Florida.
- Tabatabaei, S. M., & Chalabainloo, G. (2020). The Effectiveness of Resilience Training on Positive and Negative Affect and Reduction of Psychological Distress in Mothers of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Arak Uni Med Sci*, 23(4), 438-449. <http://dx.doi.org/10.32598/jams.23.4.1224.5> (Text in Persian)
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>

- Walsh, F. (2011). *Family resilience: A collaborative approach in response to stressful life challenges*. In S. Southwick, D. Charney, B. Litz, M. & Freedman, A. (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the life span*. (pp. 149 – 161). New York, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511994791.012>
- Wen, Y., & Hanley, J. (2015). Rural-to-urban migration, family resilience, and policy framework for social support in China. *Asian Social Work and Policy Review*, 9(1), 18-28. <http://dx.doi.org/10.1111/aswp.12042>



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>

مروری بر مفهوم کارکرد اجرایی: با تمرکز بر دوران پیش دبستانی

سارا حدیدی^{۱*}، ملوک خادمی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۱	کارکردهای اجرایی، مجموعه‌ای از پردازش‌های شناختی سطح بالا محسوب می‌شوند که در رفتارهای هدفمند ظاهر شده و به‌طور گسترده در فعالیت‌های روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرند. این مهارت‌ها در کودکی و به‌ویژه دوران پیش از دبستان رشد چشمگیری دارند؛ از این رو شناخت دقیق آنها در این مرحله از زندگی از اهمیت بالایی برخوردار است. هدف این پژوهش مروری، بررسی مفهوم کارکردهای اجرایی با تمرکز بر سنین پیش از دبستان می‌باشد. در این راستا به گردآوری نظریات مرتبط، ابزارهای سنجش و ویژگی‌های رشدی آن در سال‌های کودکی پرداخته شده است. طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی بوده و از میان ۳۹۳۹ مقاله انگلیسی‌زبان مرتبط با کارکردهای اجرایی در پایگاه داده اسکوپوس، تعدادی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها بیانگر وجود ۲ دیدگاه کلی مرتبط با کارکردهای اجرایی می‌باشد؛ همچنین اهمیت شکل‌گیری و رشد این پردازش‌های شناختی در سال‌های کودکی مورد توافق پژوهشگران می‌باشد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
شناخت، کارکرد اجرایی، پیش‌دبستانی	



۱. نویسنده مسئول: گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

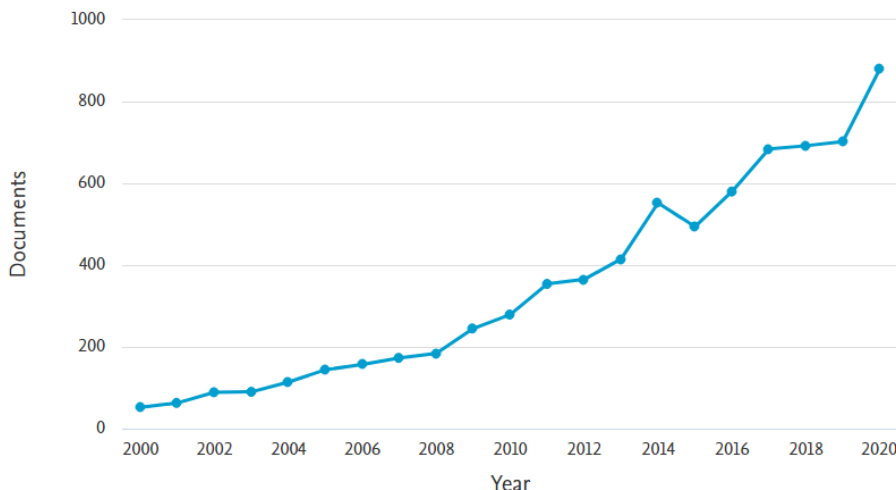
مقدمه

دوران کودکی را به عنوان دوران طلایی زندگی فرد می‌نامند؛ از آنجاکه نقش بسیار مهمی در شخصیت وی و چگونگی شکل‌گیری سال‌های آتی زندگی او دارد. پژوهشگران معتقدند یکی از مؤلفه‌هایی که در ابتدای کودکی ظهور پیدا می‌کند و رشد سریعی در سال‌های پیش‌دبستانی دارد، کارکردهای اجرایی می‌باشد (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲؛ سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۶)؛ در واقع ۵ سال ابتدایی زندگی نقش حیاتی در رشد این کارکردها داشته و پایه‌ای اساسی برای رشد فرایندهای شناختی سطح بالاتر در بزرگسالی را رقم می‌زند (گارون، برایسون و اسمیت، ۲۰۰۸). میاک و فریدمن (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی دوقلوها دریافتند که میزان کارکردهای اجرایی آنها در ۶ سالگی با سنین ۱۷ و ۲۳ سالگی همبستگی دارد (غالباً پس از گذشت این زمان افراد مستقل می‌شوند و زندگی جداگانه‌ای تشکیل می‌دهند، بنابراین تحت تأثیر عوامل گوناگونی هستند که می‌تواند بر کنش‌های اجرایی آنها تأثیر بگذارد). از این رو می‌توان نتیجه گرفت که چگونگی زیستن در سال‌های اولیه نقش پررنگ‌تری نسبت به سال‌های بعدی، در ارتقای مهارت‌های شناختی به‌ویژه کارکردهای اجرایی دارد. همچنین شواهد نشان‌دهنده ثبات طولانی مدت تفاوت‌های فردی اولیه EF و پیامدهای معنادار آن در زندگی افراد می‌باشد (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲؛ میاک و فریدمن، ۲۰۱۲).

کارکردهای اجرایی^۱ یا کنش‌های اجرایی (EF)، که کنترل شناختی^۲ (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲، ص. ۱) نیز نامیده می‌شوند، به عنوان پردازش‌های شناختی سطح بالا همچون استدلال کردن، حل مسئله و برنامه‌ریزی محسوب می‌شود که برای کنترل داوطلبانه فکر و عمل به‌کار می‌آید. این ظرفیت شناختی در کودکی به آرامی رشد می‌کند، در بزرگسالی به اوج خود می‌رسد و در میانسالی رو به افول می‌رود (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ زلارو و کارلسون، ۲۰۱۲). نقش تأثیرگذار این پردازش‌ها بر عملکرد شناختی، کنترل رفتاری-عاطفی و تعاملات اجتماعی کودک مورد توجه قرار گرفته (اندرسون، ۲۰۰۲) و از آنجا که جزء اصلی خودتنظیمی^۳ و خودکنترلی^۴ محسوب می‌شوند (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲؛ مافیت و همکاران، ۲۰۱۱) و به حوزه‌های مختلف روان‌شناسی بسیار مرتبط هستند؛ بررسی و مطالعه آنها مورد تأکید واقع شده و می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای برای تحقیقات بنیادین و کاربردی داشته باشند (میاک و فریدمن، ۲۰۱۲). ۲۰ سال پیش این مفهوم ناآشنا و مبهم بود و محققان کمی به آن می‌پرداختند؛ در حالی که امروزه استفاده گسترده‌ای از آن می‌شود و پژوهش‌های آموزشی بسیار زیادی به آن اشاره دارند (بیرمن و تورس، ۲۰۱۶؛ سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۶؛ میاک و فریدمن، ۲۰۱۲).

1. Executive Function
2. Cognitive control
3. Self-regulation
4. Self-control

Documents by year



شکل شماره ۱. تعداد مقالات دارای عنوان کارکرد اجرایی در هر یک از سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰. برگرفته از اسکوپوس

عده‌ای از محققان (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲؛ زلازو و مولر، ۲۰۰۲) بر این باورند که کارکردهای اجرایی افزون بر بُعد شناختی، شامل بعد انگیزشی و هیجانی نیز می‌باشند. گرچه هر دو بعد به‌عنوان فرایندهای بالا به پایین^۱ محسوب می‌شوند، ولی بعد شناختی که غالب پژوهش‌ها بر آن متمرکز بوده یا همان EF سرد^۲، با قشر جانبی پیش پیشانی^۳ مرتبط بوده و بعد انگیزشی یا EF گرم^۴ با قشر حدقه پیشانی^۵ مغز مرتبط می‌باشد (زلازو و مولر، ۲۰۰۲). در واقع، تفاوت بین EF گرم و سرد توسط تصویر برداری‌های عصبی و مطالعات آسیب مغزی مورد تأیید واقع شده است (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲).

رشد توانمندی‌های مرتبط با EF برای عملکرد روزانه فردی و اجتماعی افراد از اهمیت بسیار زیادی برخوردار بوده و همچنین امری بسیار حیاتی برای مهارت‌های مورد نیاز در قرن بیست و یکم می‌باشند (دیاموند، ۲۰۱۳). آندرسون (۲۰۰۲؛ به نقل از لوریا، ۱۹۷۳) بیان می‌کند کارکردهای اجرایی برای شکل‌گیری اهداف و راهبردها، آمادگی برای انجام کار و تأیید صحت اجرای برنامه‌ها و اقدامات، ضروری می‌باشند.

پژوهش‌های مربوط به کنش‌های اجرایی، ریشه‌های تاریخی در مطالعات عصب‌روان‌شناختی^۶ بیماران مبتلا به آسیب در قشر پیشانی مغز دارد. این بیماران، مشکلات شدید در کنترل و تنظیم

1. Top-down
2. Cool EF
3. Lateral prefrontal cortex
4. Hot EF
5. Orbitofrontal cortex
6. Neuropsychological

رفتار خود دارند و نمی‌توانند در زندگی روزمره خود عملکرد مناسبی داشته باشند (میاک و همکاران، ۲۰۰۰). کارکردهای اجرایی همزمان با رشد قشر پیشانی مغز، رشد می‌کنند و آسیب به این ناحیه از مغز نه تنها منجر به اختلالات در EF می‌شود، بلکه می‌تواند باعث خلل در طیف زیادی از دیگر وظایف انسان شود (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ گارون، برایسون و اسمیت، ۲۰۰۸؛ فریدمن و میاک، ۲۰۱۶).

پژوهش‌های مروری، فراتحلیل و مرور سیستماتیک فراوانی در منابع غربی بر روی کارکردهای اجرایی انجام شده‌است. برای نمونه، مطالعه مروری دیاموند (۲۰۱۳) با عنوان کارکردهای اجرایی به معرفی اجزای EF پرداخته، مراحل رشد هر یک و روابط میانی را تشریح کرده و رابطه بین کنش‌های اجرایی با هوش سیال^۱، خودتنظیمی^۲، توجه اجرایی^۳ و کنترل تلاشگرانه^۴ را مورد بررسی قرار داده است. از دیگر مطالعات مرتبط می‌توان به نمونه‌های زیر اشاره کرد: فراتحلیل ارتباط میان کارکردهای اجرایی و عملکرد تحصیلی در آموزش ابتدایی (پاسکال، مونز و رابرز، ۲۰۱۹)؛ همکاران، ۲۰۲۰؛ مرور سیستماتیک و فراتحلیل کارکردهای اجرایی در کودکان پیش دبستانی و دبستانی مبتلا به بیماری نوروفیبرم (بوسارت و همکاران، ۲۰۱۸). در رابطه با پژوهش‌های داخلی مرتبط با حوزه EF، بیشتر مطالعات همبستگی، بررسی ارتباط با متغیرهای دیگر و کارهای آزمایشی مورد توجه پژوهشگران بوده و در غیر این صورت از جنبه اختلالات موجود و نه بررسی در کودکان عادی به موضوع پرداخته شده است.

توجه به کارکردهای اجرایی در طول دوران کودکی و پیامدهای آن به جهت آمادگی کودکان برای مدرسه، سازگاری با مدرسه و موفقیت‌های آتی در تحصیل بسیار مورد پژوهش و بررسی قرار گرفته و اهمیت این مؤلفه تأثیرگذار شناختی را بیش از پیش متذکر شده است. همچنین از آنجایی که تأکید بر اهمیت اندازه‌گیری EF در کودکان برای تشخیص اختلالات کودکی و در پی آن مشکلات بزرگسالی، بسیار زیاد است (کارلسون، ۲۰۰۵) و واقعیت این است که رشد این مهارت‌ها تحت تأثیر محیط می‌باشد (سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۳؛ کارلسون، ۲۰۰۵)؛ می‌توان از طریق بررسی میزان آن در سنین پیش دبستانی، تلاش در ارتقای آن و همچنین غنی‌تر کردن فعالیت‌های مرتبط با این سنین، گامی در جهت موفقیت‌های بیشتر کودکان برداشت.

با توجه به اهمیت موارد یادشده در شناخت دقیق این مؤلفه اساسی شناختی و رشد چشمگیر و روزافزون پژوهش‌های گوناگون مرتبط، به‌ویژه مطالعات غربی، ضرورت بررسی همه‌جانبه این مفهوم را روشن می‌نماید. از سویی در میان پژوهش‌های داخلی در حوزه کارکردهای اجرایی، خلأ

1. Fluid Intelligence
2. Self-regulation
3. Executive Attention
4. Effortful Control

معرفی دقیق و مروری منسجم از نظریه‌های مربوط به EF و پژوهش‌های آن حوزه، علی‌الخصوص در سال‌های اولیه زندگی که از اثرگذارترین و طلایی‌ترین دوران‌های رشد کنش‌های اجرایی است، دیده می‌شود؛ از این رو این پژوهش در پی آن است تا با هدف شناخت دقیق‌تر کارکردهای اجرایی در سنین پیش‌دبستانی، به مروری بر پژوهش‌های مرتبط با EF و معرفی این مفهوم پرداخته و در پی رسیدن به پاسخ این سؤالات است که چه نظریاتی در این حوزه مطرح هستند؟ چه ابزارهایی برای سنجش کارکردهای اجرایی وجود دارد؟ و رشد این مؤلفه شناختی در طی کودکی به چه صورت است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری مورد نظر، مقالات انگلیسی مرتبط با کارکردهای اجرایی بوده است. کلیدواژه "Executive function" در پایگاه داده اسکوپوس^۲، در قسمت عناوین مقالات جست‌وجو و یافته‌ها به حوزه روان‌شناسی محدود شد؛ از میان ۳۹۳۹ مقاله به دست آمده، آنهایی که دارای ارجاعات بیشتر یا به‌روزتر بودند و همچنین ارتباط مستقیم با هدف پژوهش، توجه به دوران پیش‌دبستانی، داشتند؛ انتخاب شده تا به‌عنوان هسته اصلی مطالعه مروری مورد بررسی قرار گیرند.

یافته‌های پژوهش

در رابطه با ماهیت کارکردهای اجرایی اختلاف نظر وجود دارد. عده‌ای معتقد به ماهیت واحد در پردازش‌های EF هستند و عده‌ای دیگر بر سر مؤلفه‌های چندگانه آن بحث می‌کنند؛ ولی آنچه که اکثریت بر آن توافق دارند، این است که کارکردهای اجرایی به‌عنوان پردازش‌های شناختی سطح بالایی هستند که در رفتارهای جدید و پیچیده نیازمند راه‌حل‌های فوری و همچنین انعطاف‌پذیری مورد نیاز در هنگام فکر یا عمل، به‌کار می‌آیند (اورتون و لرنر، ۲۰۱۰). بحث بر سر ساختار واقعی کارکردهای اجرایی از ابتدا مطرح بوده است. به‌طور کلی دو دیدگاه رشدی مرتبط با چهارچوب EF وجود دارد.

۳.۱ مدل‌های بازنمایی^۳

در این دیدگاه، EF به‌صورت ساختاری واحد در نظر گرفته می‌شود. (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰). به این صورت که سیستم توجه مرکزی معطوف بر تنظیم زیرفرایندهای مختلف می‌باشد (بدلی، ۱۹۸۶؛ نورمن و شالیس، ۱۹۸۶؛ به نقل از گارون ۲۰۰۸؛).

۱. به معنای تمامی کلمات متشکل از هسته اصلی می‌باشد.

2. Scopus

3. Representational model

ویگوتسکی (۱۹۲۹) در نظریه شناختی-اجتماعی خود، اینگونه بیان می‌کند که ابزارهای فرهنگی منتقل شده، بویژه زبان، موجب تغییرات کیفی در ساختار شناخت انسان شده که کنترل داوطلبانه رفتار را ممکن می‌سازد. این بیان مربوط به زمانی است که هنوز کارکردهای اجرایی مورد توجه محققان قرار نگرفته بود، در حقیقت با نگاه امروزه، می‌توان چنین برداشت کرد که ویگوتسکی رشد زبان را به‌عنوان ریشه رشد کارکردهای اجرایی می‌دانسته است (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰).

رویکرد دیگری که بر ساختار واحد EF تکیه دارد، نظریه زلازو (زلازو و فرای، ۱۹۹۸، زلازو، مولر، فرای و مارکوویچ، ۲۰۰۲) می‌باشد. این نظریه بر بازنمایی‌های اطلاعات، چگونگی تغییرات آن در طی رشد و بیان ارتباط بین افزایش مهارت‌های بازنمایی و رشد EF، تکیه دارد. زلازو و فرای (۱۹۹۸) یک رویکرد حل مسئله برای مطالعه کنش‌های اجرایی ارائه دادند که شامل زیرمجموعه‌هایی از جمله بازنمایی مسئله، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی می‌باشد؛ به‌گونه‌ای که اختلال در EF می‌تواند در هرکدام از این مراحل بروز کند. آنها معتقدند که افزایش مهارت‌های بازنمایی، که با رشد قشر جلوی مغز مرتبط است، ریشه در تغییرات رشدی در کارکردهای اجرایی دارد. زلازو و فرای بیان کردند که در طی دوران پیش‌دبستانی، بازنمایی قواعد بیشتر سلسله‌مراتبی می‌شود و در پایان دوره پیش‌دبستانی، کودکان قادر به تأمل در قوانین و ادغام اجزای متناقض دانش در یک سیستم قانونی پیچیده می‌باشند.

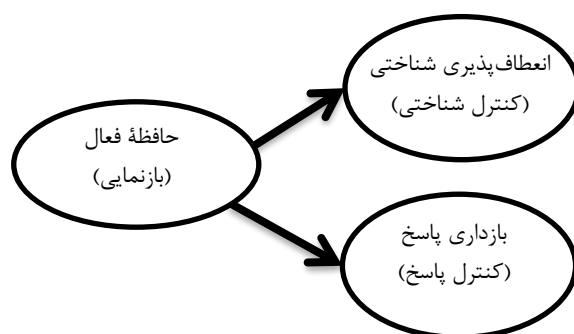
نظریه موناکاتا (۲۰۰۱) نیز اشاره به ماهیت واحد تغییرات در کنش‌های اجرایی در طی سال‌های کودکی دارد. او تأکید بر قدرت بازنمایی و نقش آن بر حل وظایف EF دارد. بر طبق این نظریه، دو گونه اصلی از بازنمایی وجود دارد: نهفته^۱ و فعال^۲. بازنمایی‌های فعال، شامل حافظه کاری و نگهداری بازنمایی‌ها در طول تأخیر و همچنین تحت نظر قشر جلوی مغز می‌باشد که بیشتر مفهومی و انتزاعی است، در حالی که بازنمایی‌های نهفته با عادت‌ها و حافظه بلند مدت ارتباط دارد و شامل اطلاعات مربوطه قبلی است که تحت نظر قشر عقبی مغز و وابسته به محرک می‌باشد. ابتدا حافظه نهفته رشد کرده و سپس حافظه فعال به آرامی در دوران کودکی شکل گرفته و رشد می‌کند. این دو نوع بازنمایی بایکدیگر تعامل می‌کنند تا تعیین‌کننده رفتار باشند. زمانی که دچار مغایرت شوند، بازنمایی فعال قوی‌تر بر بازنمایی نهفته غلبه می‌کند (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ گارون، ۲۰۰۸).

در ابتدای ظهور کنش‌های اجرایی، توافق بر واحد بودن ساختار آن وجود داشت؛ ولی به مرور، نظریه‌پردازان با انجام پژوهش‌های مختلف به شکل دیگری از این واقعیت دست یافتند.

۳.۲ مدل‌های ترکیبی^۳

1. Latent
2. Active
3. Componential model

دومین رویکرد نظری مرتبط با EF بر فرایندهای مجزای آن تأکید می‌کند. طرفداران این دیدگاه از تحلیل عامل اکتشافی^۱ یا تأییدی^۲ برای ترسیم مؤلفه‌های کنش‌های اجرایی استفاده کرده‌اند. حافظه کاری^۳، کنترل/بازداری پاسخ^۴ و انعطاف‌پذیری شناختی^۵ به‌عنوان سه هسته EF برشمرده می‌شوند (دیاموند، ۲۰۰۶؛ میاک و همکاران، ۲۰۰۰). عده‌ای از پژوهشگران بر این باور بوده‌اند که این مؤلفه‌ها مجزا و مستقل هستند (دیاموند، ۲۰۰۶؛ ولش و همکاران، ۱۹۹۱؛ هیوز، ۱۹۹۸) و عده‌ای دیگر بر ماهیت مجزا ولی مرتبط با یکدیگر آنها تأکید دارند (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ میاک و همکاران، ۲۰۰۰). سن، اسپیی و کافمن (۲۰۰۴) در پژوهش خود بر روی پیش‌دبستانی‌ها به این نتیجه دست یافتند که عملکرد حافظه فعال و بازداری، با یکدیگر همبستگی داشته و جدا از انعطاف‌پذیری، پینش‌بینی‌کننده عملکرد فرد در وظایف پیچیده بوده‌اند. این یافته تأییدی بر این ادعا می‌باشد که مؤلفه‌های EF در کودکی در عین ارتباطی هرچند اندک، مجزا از هم هستند. بر مبنای این دیدگاه، کنش‌های اجرایی دارای مؤلفه‌های مستقل ولی در عین حال همبسته با هم هستند. بنابر تعریفی که اورتن و لرنر (۲۰۱۰) ارائه داده‌اند، در این مدل حافظه کاری، هسته اولیه و اصلی محسوب می‌شود که تغییر در آن موجب تغییر در کنش‌های اجرایی خواهد شد. در واقع حافظه کاری به‌عنوان وسیله بازنمایی شناخته می‌شود که اجازه نگهداری اطلاعات مربوطه را در ذهن می‌دهد و این اطلاعات حیاتی فرد را قادر می‌سازد تا بر افکار و رفتارش کنترل داشته باشد؛ در واقع از یکسو منجر به انعطاف‌پذیری شناختی و از سوی دیگر موجب کنترل پاسخ می‌شود.



شکل شماره ۲. ارتباط درونی بین مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی

گرچه کارکردهای اجرایی را می‌توان متشکل از توانمندی‌های زیادی از جمله برنامه‌ریزی، سیالی کلام، تشخیص و تصحیح خطا، خودنظارتی، کنترل توجه و یادگیری شرطی دانست؛ ولی عده‌ای از محققان معتقدند هسته آن سه مؤلفه اصلی است که باقی توانمندی‌ها از ترکیب این سه شکل

1. Exploratory factor analyses (EFA)
2. Confirmatory factor analysis (CFA)
3. Working memory (WM)
4. Response control/inhibitory
5. Cognitive flexibility

می‌گیرند (اورتون و لرنر، ۲۰۱۰؛ کولینز و کوچلین، ۲۰۱۲؛ لونت و همکاران، ۲۰۱۲). برای نمونه، برنامه‌ریزی نیازمند هر سه مؤلفه است؛ چرا که فرد باید اطلاعات مرتبط با کار و هدف را در ذهن نگه دارد (حافظه فعال)، بتواند راه‌حل‌های گوناگون را در نظر بگیرد (انعطاف‌پذیری شناختی) و همچنین توانایی پایداری در مقابل حواس‌پرتی‌های موجود در قبال پاسخ (کنترل پاسخ) را داشته باشد.

۳.۲.۱ حافظه کاری:

حافظه کاری در دهه‌های اخیر مورد توجه بسیاری قرار گرفته است (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰). بدلی (۱۹۸۶) حافظه کاری را به عنوان سیستمی که به صورت موقت اطلاعات را هنگام انجام فعالیت‌های شناختی مانند درک، یادگیری و استدلال، ذخیره و دستکاری می‌کند؛ تعریف کرده است. گرچه نگهداری/ذخیره‌بازنمایی‌ها در حافظه کاری برای تمامی سطوح EF حیاتی محسوب می‌شود، ولی پردازش محتوای بازنمایی‌ها از طریق نظارت، دستکاری و یا به‌روزرسانی، برای ظهور کنترل اجرایی پیشرفته، اهمیت بیشتری دارد (همان).

دیاموند (۲۰۱۳) بین حافظه کاری و حافظه کوتاه مدت^۱ تفاوت قائل می‌شود و این‌گونه بیان می‌کند که در حافظه کاری اطلاعات ذخیره و دستکاری می‌شود، ولی در حافظه کوتاه مدت تنها اطلاعات ذخیره شده و قابل دستکاری نیست و اینکه WM بیشتر با ناحیه عقبی پیش‌پیشانی مغز^۲ مرتبط است؛ در حالی که نگهداری دانش و نه دستکاری آن، نیازی به ارتباط با این بخش از مغز ندارد (الدرد و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسمیت و جونایدز، ۱۹۹۹ و دسپوزیتو و همکاران، ۱۹۹۹، به نقل از دیاموند، ۲۰۱۳). تفاوت بعدی موجود بین این دو حافظه، متفاوت بودن روند رشدی آنها می‌باشد، به گونه‌ای که حافظه کوتاه مدت، زودتر و سریع‌تر از حافظه کاری رشد می‌یابد. برای نمونه، تکرار شنیده‌ها به همان ترتیب شنیده شده، بیشتر با حافظه کوتاه مدت مرتبط است، ولی بیان آنها به صورت برعکس (یا هر ترتیبی غیر از ترتیب اولیه) از وظایف حافظه کاری محسوب می‌شود؛ چرا که باید آنها را ابتدا در ذهن نگه دارد و بتواند به ترتیب عکس آنها را بیان کند.

۳.۲.۲ کنترل/بازداری پاسخ (کنترل بازداری^۳):

این مؤلفه EF شامل توانمندی کنترل توجه، رفتار، افکار و احساسات فرد برای غلبه بر یک میل درونی یا اغوای بیرونی است که منجر به انجام آنچه مورد نیاز و یا مناسب است، می‌شود (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ دیاموند، ۲۰۱۳؛ سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۶؛ میاک و همکاران، ۲۰۰۰). کنترل/بازداری توجه یا همان توجه انتخابی، انسان را قادر می‌سازد تا بر روی آنچه می‌خواهد انتخاب کند، تمرکز کرده و دیگر محرک‌ها را سرکوب نماید و یا از این طریق فرد می‌تواند

1. Short-term memory
2. dorsolateral prefrontal cortex
3. Inhibitory control

به صورت داوطلبانه محرک معینی را نادیده بگیرد و معطوف به محرک‌های دیگر مرتبط با هدف خود شود. کنترل/بازداری رفتار نیز به فرد کمک می‌کند تا بتواند از یک پاسخ قوی بازداری کند و پاسخی متناسب با هدف را، هرچند که به صورت موقت از آن هدف دور شود، اتخاذ کند (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰).

هنگامی که انسان تحت تأثیر محرک‌های بیرونی باشد، با عنوان توجه غیر ارادی، خودکار، برون زاد، از پایین به بالا و برآمده از خواص محرک نامیده شده و در صورت بهره‌مندی از توجه انتخابی، عناوینی همچون کنترل توجه یا مهار توجه، داوطلبانه، درون زاد، از بالا به پایین، هدف محور و فعال به خود می‌گیرد (پسنر و دایچیرولامو، ۱۹۹۸، تیوویس، ۲۰۱۰).

کنترل پاسخ در سال‌های اولیه زندگی پیش‌بینی‌کننده دستاوردهای آتی زندگی خواهد بود (دیاموند، ۲۰۱۳). مافیت و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی طولی بر روی ۱۰۰۰ کودک متولد در یک شهر و یک سال که به مدت ۳۲ سال آنها را تحت نظر داشتند، دریافتند کودکانی که در سنین ۳-۱۱ سال بازداری بهتری داشتند (برای صبر برای رسیدن به نوبت خود، حواس‌پرتی کمتر، پایداری بیشتر و کمتر تکانشی بودن) در نوجوانی کمتر به کارهای پرخطر رو آورده بودند و تمایل بیشتری به شرکت در فعالیت‌های تحصیلی داشتند؛ به طور کلی سلامت روانی و فیزیکی بهتری را در بزرگسالی تجربه می‌کردند. برای نمونه، کودکی که سعی در رعایت نوبت در بازی‌ها دارد، برای بیان خواسته خود اجازه می‌گیرد، از دیدن برنامه دل‌خواهش می‌گذرد تا کاردستی‌اش را به پایان برساند و بسیاری موارد دیگر، می‌تواند از جمله نمونه‌های کنترل بازداری در کودکی باشد.

به طور کلی حافظه کاری و کنترل بازداری به یکدیگر نیاز دارند و هم‌زمان اتفاق می‌افتند. هر دو یکدیگر را پشتیبانی می‌کنند و به ندرت به صورت تکی مورد استفاده قرار می‌گیرند (دیاموند، ۲۰۱۳). در واقع انسان می‌بایست اهداف و هر آنچه که به آن مرتبط است و هر آنچه را که باید از آن دوری گزیند، در ذهن نگه دارد. با تمرکز بیشتر بر روی اطلاعات موجود در ذهن، احتمال اینکه این داده‌ها به رفتار منجر شوند بیشتر شده و احتمال خطای بازداری کاهش می‌یابد. از طرفی دیگر کنترل بازداری از حافظه فعال پشتیبانی می‌کند؛ به این صورت که برای مرتبط کردن چندین ایده یا واقعیت به یکدیگر، می‌بایست بر یک چیز متمرکز شده و ایده‌ها و واقعیت‌های دیگر را به شیوه‌های جدید و خلاقانه‌ای ترکیب کرد؛ به گونه‌ای که بتوان در برابر تکرار الگوهای تفکر قدیمی مقاومت کرد. همچنین کنترل بازداری به کمک سرکوب افکار غیر مستقیم، از اینکه فضای کاری ذهنی ما بیش از حد به هم‌ریخته شود، جلوگیری می‌کند (همان).

۳.۲.۳ انعطاف‌پذیری شناختی:

انعطاف‌پذیری شناختی سومین مؤلفه کنش‌های اجرایی است که به معنای توانایی تغییر بین وظایف یا مجموعه‌های ذهنی است (دیاموند، ۲۰۱۳؛ سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۶) و معادل‌هایی

همچون تغییر توجه^۱ یا تغییر وظیفه^۲ دارد و به صورت مختصر با عنوان "انتقال"^۳ نامیده می‌شود (میاک و همکاران، ۲۰۰۰).

دیاموند (۲۰۱۳) دو جنبه برای انعطاف‌پذیری شناختی بر می‌شمرد. یکی از آنها، توانمندی تغییر دیدگاه از منظرهای مکانی یا بین فردی مختلف می‌باشد. برای رسیدن به این هدف فرد باید بتواند از رویکرد قبلی خود، بازداری کرده و رویکرد جدید را در حافظه فعال خویش نگهداری کند؛ از این رو انعطاف‌پذیری شناختی مبتنی بر حافظه فعال و کنترل بازداری در نظر گرفته می‌شود. پژوهش‌ها (بست و میلر، ۲۰۱۰؛ گارون و همکاران، ۲۰۰۸) نشان می‌دهند پیش از آن که کودکان بتوانند به خوبی بین پاسخ‌های مختلف انعطاف‌پذیری داشته باشند، می‌بایست قادر به نگهداری پاسخ در WM و مهار فعال‌سازی پاسخ‌ها به منظور فعال کردن گزینه جایگزین باشند. جنبه دیگر انعطاف‌پذیری از منظر دیاموند شامل تغییر در چگونگی فکر کردن در مورد مسائل و یا تغییر در رویکردهای حل مسئله انسان است.

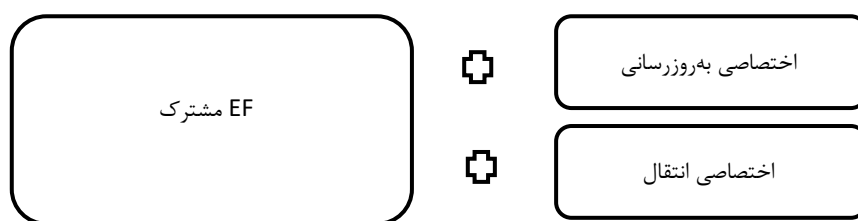
فعالیت‌های گوناگونی برای سنجش انعطاف‌پذیری شناختی کودکان تعریف شده است و همگی ساختار زیربنایی واحدی دارند به گونه‌ای که کودکان ابتدا می‌بایست بر اساس یک دیدگاه ذهنی پاسخگو باشند و سپس بر اساس دیدگاه ذهنی دیگر، به روشی متفاوت به سؤال‌ها پاسخ دهند. انجام فعالیت‌های انعطاف‌پذیری وابسته به WM می‌باشد، چرا که نیازمند نگهداری و تغییر مجموعه‌های ذهنی مبتنی بر بازخوردها می‌باشد (بست و میلر، ۲۰۱۰).

وجه تمایز بین فعالیت‌های مرتبط با بازداری و انعطاف‌پذیری این است که انعطاف‌پذیری معمولاً جابه‌جایی بین دو یا چند مجموعه ذهنی، (هرکدام شامل چندین قانون) می‌باشد، در صورتی که دیگری صرفاً مهار یک پاسخ واحد است. ضمن اینکه در بازداری، قوانین عموماً به صراحت بیان می‌شود، در صورتی که برای انعطاف‌پذیری به صورت تلویحی از بازخوردهای مثبت و منفی استنباط می‌شوند (بست و میلر، ۲۰۱۰). انعطاف‌پذیری شناختی به کودک این امکان را می‌دهد که بین فعالیت‌های انتخابی خود جابه‌جایی داشته و در مواقع مورد نیاز راهبردهای جدید را بجای قدیمی‌ها اتخاذ کند.

گارون و همکاران (۲۰۰۸) برای هرکدام از سه مؤلفه EF (حافظه فعال، بازداری پاسخ و انعطاف‌پذیری شناختی)، دو توالی ساده و پیچیده در نظر می‌گیرند که هر یک مراحل رشدی متفاوتی را در طی دوران نوزادی و کودکی سپری می‌کنند. وظایف ساده حافظه کاری به منظور سنجش نگهداری اطلاعات در ذهن، پس از تأخیر و وظایف پیچیده حافظه کاری شامل نگهداری و دستکاری/ به‌روزرسانی اطلاعات در ذهن می‌باشد. نوزادان در طی اولین سال عمر خود پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در وظایف ساده حافظه فعال دارند، در حالی که تا نرسیدن به سال دوم

زندگی، توانایی انجام وظایف پیچیده حافظه فعال را کسب نمی‌کنند. به همین ترتیب، وظایف ساده بازداری پاسخ به منظور سنجش منع/ تأخیر پاسخ اولیه یا خودکار تعریف شده در حالی که وظایف پیچیده آن به معنای نگهداری قوانین در ذهن، پاسخ‌دهی متناسب با آنها و بازداری پاسخ اولیه تعریف شده است. همانند حافظه فعال و بازداری پاسخ، گارون و همکاران بین وظایف ساده و پیچیده انعطاف‌پذیری شناختی نیز تفاوت قائل شده‌اند، به گونه‌ای که وظایف ساده آن با عنوان تغییر پاسخ^۱ (تشکیل یک مجموعه محرک پاسخ S_R دلخواه در گام اول و سپس انتقال به یک مجموعه S_R جدید) و وظایف پیچیده آن با عنوان تغییر توجه^۲ (همانند تغییر پاسخ با این تفاوت که در مرحله اول، به یک بعد محرک توجه می‌شود و در مرحله انتقال نیز جابه‌جایی به بعد دیگر محرک انجام می‌شود) نامیده شده‌اند.

میاک و فریدمن (۲۰۱۲) چهارچوبی جدید از مدل‌های ترکیبی به نام یگانه/چندگانه^۳ ارائه دادند به گونه‌ای که مؤلفه‌ای مشترک برای اجزای EF در نظر گرفته و در کنار آن برای هر جزء یک بخش اختصاصی لحاظ کردند. در اصل هر کدام از مؤلفه‌ها (مانند به‌روزرسانی) ترکیبی از بخش مشترک (EF مشترک) و بخش اختصاصی (توانایی مختص به‌روزرسانی) آن مؤلفه می‌باشد. در شکل زیر میاک و فریدمن طرحی ابتدایی از این چهارچوب نشان داده شده‌اند که در آن توانمندی اختصاصی بازداری حضور ندارد؛ در توجیه این امر چنان بیان می‌کنند که براساس پژوهش انجام شده به این نتیجه رسیدند که هنگامی که EF مشترک (بخش یگانه) لحاظ شود، هیچ واریانس منحصر به فردی برای عامل خاص بازداری باقی نمی‌ماند.



شکل شماره ۳. طرح ارائه شده میاک و فریدمن (۲۰۱۲) از مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی

بر اساس این چهارچوب پیشنهادی، EF مشترک به معنای توانمندی فرد در نگهداری فعال اهداف، اطلاعات مرتبط با آنها و به‌کارگیری این اطلاعات در پردازش‌های سطح پایین می‌باشد. میاک و فریدمن (۲۰۱۲) معتقدند بر اساس این ساختار می‌توان به‌خوبی تفاوت‌های فردی (شناختی-رفتاری-زیستی) در کارکردهای اجرایی را تبیین کرد.

علاوه بر سه هسته حافظه کاری، کنترل بازداری و انعطاف‌پذیری شناختی، برخی محققان به تأثیر بیش از پیش عنصری همچون توجه^۱ به‌عنوان فرایند مشترک زمینه‌ساز رشد اولیه EF توجه نشان داده‌اند و به نقش آن در رشد ساختار کارکردهای اجرایی تأکید داشته‌اند (پسنر و رتبارت، ۲۰۰۷؛ گارون و همکاران، ۲۰۰۸). گارون و همکاران (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که یافته‌های موجود در رابطه با رشد اولیه کنش‌های اجرایی نشان‌دهنده این است که رشد استعداد توجهی فرد، پایه و اساس رشد توانمندی‌های EF وی در دوران پیش‌دبستانی می‌باشد. اسپای و بول (۲۰۰۵) در پژوهش خود دریافتند که عملکرد متفاوت کودکان پیش‌دبستانی در کنترل توجهشان، منجر به تفاوت در ظرفیت حافظه کاری آنها شده است.

تغییرات ایجاد شده در دوران پیش‌دبستانی، به دلیل رشد در کنترل سیستم توجه قدامی^۲ نسبت به سیستم جهت‌یابی می‌باشد، به‌گونه‌ای که به کودک این امکان را می‌دهد که مدت زمان بیشتری در حالت توجه متمرکز بماند و منعطفانه توجهش را بر اساس اهداف کارها تغییر دهد. سیستم جهت‌یابی^۳ و سیستم توجه قدامی^۴، دو سیستم توجهی مکمل هستند که موجب رشد توجه انتخابی می‌شوند. جهت‌یابی به کودک اجازه می‌دهد تا توجه خود را بین محرک‌های خارجی مختلف تغییر دهد و دیگری که در سال‌های پیش‌دبستانی ظهور پیدا می‌کند، به کودکان فرصت انتخاب و افزایش توجه را بر اساس بازنمایی‌های داخلی می‌دهد (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰). به‌طور کلی به مرور زمان، هر دو پردازش‌های توجهی یکپارچه شده و منجر به پیشرفت در کارکردهای اجرایی خواهند شد.

در مقابل کارکردهای اجرایی، اختلال‌های عملکردی وجود دارد. اختلال در یک یا چند مؤلفه EF، به معنای اختلالات عملکردی می‌باشد که در کودکان می‌تواند به‌صورت کنترل ضعیف تکانشی، مشکلات در عملکردهای نظارتی و خودتنظیمی، مشکلات در برنامه‌ریزی و به‌کارگیری راهبردها، ضعف توانایی استدلال، عدم انعطاف‌پذیری ذهنی، کاهش حافظه و استفاده ضعیف از بارخوردها بروز پیدا کند (آندرسون، ۲۰۰۲). کودکان دارای این اختلالات ممکن است بی‌احساس، بی‌تحرک و بی‌توجه باشند. آنها ممکن است سؤالات نامناسب اجتماعی پرسند و یا جملات اذیت‌کننده‌ای را بیان کنند که نشان از عدم بینش آنها دارد. همچنین ممکن است شوخی‌های نابجا داشته و جوک‌های نامناسب را بازگو نمایند. از دیگر نشانه‌های EDF، بی‌اعتنایی به پیامد کارها و نادیده گرفتن قوانین و قراردادهای اجتماعی می‌باشد. کودکان دارای اختلال عملکرد در برابر تغییر فعالیت‌ها مقاومت بسیار نشان داده و توانایی تغییر رفتارهای

1. Attention
2. Anterior
3. Orienting system
4. Anterior attention system

آموخته شده قبلی را ندارند. در مجموع این کودکان مهارت‌های بین فردی ضعیفی را در روابط اجتماعی نشان می‌دهند.

۳.۳ اندازه‌گیری رشد کارکردهای اجرایی در دوران پیش‌دبستانی

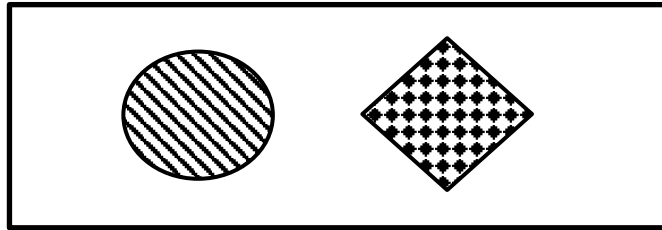
تغییرات عمده مرتبط با سن در کنش‌های اجرایی بین سنین ۳-۵ سالگی رخ می‌دهد که فعالیت‌های متعددی برای سنجش ابعاد مختلف آن تعریف شده‌است. در دسترس و کافی بودن این فعالیت‌ها به عنوان ابزاری برای سنجش EF در کودکی امری حیاتی می‌باشد (کارلسون، ۲۰۰۵). از طرفی اندازه‌گیری EF کاری چندان ساده به نظر نمی‌رسد؛ چرا که بیشتر فعالیت‌ها نیازمند ترکیبی از سنجش حافظه فعال، بازداری پاسخ و انعطاف‌پذیری شناختی می‌باشد و منحصر کردن یکی از مؤلفه‌ها برای سنجش عملکرد، کاری غیر ممکن می‌باشد (میاک و همکاران، ۲۰۰۰؛ میاک و فریدمن، ۲۰۱۲). در سال‌های پیش‌دبستانی و ابتدای دبستان آنچه مورد اهمیت است، دقت در انجام فعالیت‌ها است، در حالی که در سال‌های بعدی و بزرگسالی، افزون بر دقت، مدت زمان پاسخ‌دهی نیز مورد توجه واقع می‌شود (سرپل و اسپاسیتو، ۲۰۱۳).

- مرتب‌سازی کارت بعد متغیر^۱: این آزمون برای ارزیابی توانمندی کودکان برای مرتب‌ساختن کارت‌های مشابه به صورت متوالی با استفاده از مجموعه‌ای از قوانین ناسازگار می‌باشد که در حقیقت انعطاف‌پذیری آنها را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این آزمون کودکان پیش‌دبستانی با کارت‌هایی مواجه می‌شوند که در دو بعد با یکدیگر متفاوت هستند (برای نمونه: رنگ و شکل). از آنها خواسته می‌شود تا ابتدا بر اساس یک بعد (مرحله پیش از تغییر^۲) و سپس بر اساس بعد دیگر (مرحله پس از تغییر^۳) کارت‌ها را مرتب سازند و در مرحله بعدی به نام فاز ترکیبی^۴ کودک می‌بایست بر اساس درخواست آزمایشگر کارت‌ها را مرتب کند.

شکل‌های زیر را به عنوان کارت‌های هدف در نظر بگیرید. یک دایره راه راه و یک لوزی مشبک. در مرحله اول می‌توان از کودک درخواست کرد تا کارت‌های آزمون را بر اساس رنگ در زیر هر کدام از این دو شکل مرتب کند، در این صورت می‌بایست او شکل‌های راه راه را زیر دایره و مشبک‌ها را زیر لوزی مرتب کند (برای نمونه: کارت‌های آزمون شامل دایره‌های مشبک و لوزی‌های راه راه می‌باشند) پس از آنکه کودک در ۵ نوبت متوالی به درستی کارت‌ها را دسته‌بندی کرد، مرحله بعد، با تغییر بعد از رنگ به شکل، از کودک درخواست شود تا دایره‌ها را زیر دایره و لوزی‌ها را زیر لوزی مرتب کند (در این صورت نیز کارت‌های آزمون می‌توانند شامل دایره‌های مشبک و لوزی‌های راه راه باشند).

1. Dimensional-change card sort (DCCS)
2. Pre-switch
3. Post-switch
4. Mix phase

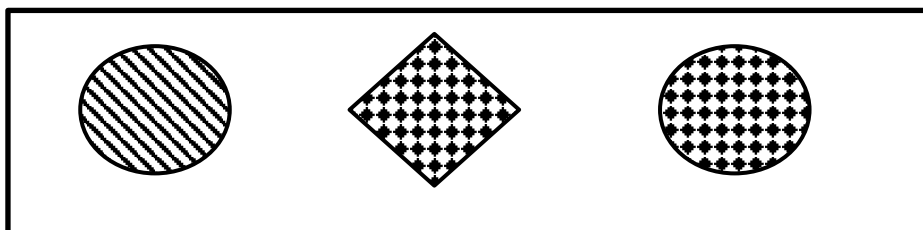
زلازو و فرای (۱۹۹۸) معتقدند از آنجایی که کودکان سه ساله مشکلاتی هم در بازداری از پاسخ آماده و هم در تغییر منعطفانه بین پاسخ‌ها دارند، به‌طور معمول، با وجود تغییر بعد، همچنان به مرتب‌سازی بر اساس بعد قبلی ادامه می‌دهند.



شکل شماره ۴. مثالی از کارت‌های هدف در آزمون DCCS

گارون و همکاران (۲۰۰۸) بر این باورند که DCCS برای سنجش میزان انعطاف‌پذیری شناختی کودکان به‌کار می‌آید در صورتی که بست و میلر (۲۰۱۰) این فعالیت را در دسته فعالیت‌های بازداری می‌دانند.

- فعالیت انتخاب گزینه منعطف^۱: در هر مرحله این آزمون، به کودک سه شکل نشان داده می‌شود (برای نمونه: قایق قرمز کوچک، قایق آبی کوچک، قایق آبی بزرگ) که دو مورد از آنها در یک بعد (برای نمونه: اندازه) و دو تای دیگر در بعد دیگر (برای نمونه: رنگ) منطبق هستند و بعد سوم در هر سه شکل ثابت است (برای نمونه: شکل). در تمامی مراحل، یکی از اشکال که شکل محوری محسوب می‌شود (قایق آبی کوچک)، با یکی از اشکال از جهت یک بعد و با شکل باقی مانده از جهت دیگر منطبق می‌شود. از کودک خواسته می‌شود تا جفت شکل‌های منطبق بر هم را انتخاب کند و خیلی سریع شکل‌های بعدی را که بر اساس بعد دیگر منطبق هستند نشان دهد. در حقیقت آنها برای پاسخگویی درست باید در ابتدا بتوانند شکل محوری را به‌درستی انتخاب کنند. از آنجا که کودکان می‌بایست خود به ابعاد مشترک و شکل محوری پی ببرند، این فعالیت از نوع استقرائی محسوب می‌شود؛ بر خلاف مرتب‌سازی کارت بعد تغییر، که قیاسی است؛ چرا که آزمون شونده به کمک کارت‌های هدف، از بعد مورد نظر آگاه شده و سپس باید انجام مراحل بعدی بپردازد. این فعالیت برای سنجیدن میزان انعطاف‌پذیری کودک به‌کار می‌رود.



شکل شماره ۵. مقالی از کارت‌های آزمون FIST. بعد ثابت: اندازه

پژوهش‌های انجام شده نشان دهنده این است که به دلیل دشوار بودن قابلیت استقرایی فعالیت برای کودکان، بیشتر ۳ ساله‌ها بدتر از ۴ و ۵ ساله‌ها در انتخاب اول خود عمل می‌کنند. کودکان ۴ ساله عملکرد بهتری در انتخاب اول دارند، ولی در انتخاب دوم و بعدی، بدتر از ۵ ساله‌ها عمل می‌کنند و این نشان‌دهنده دشواری‌های موجود در تغییر بعد برای آنها می‌باشد (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰).

- بازی دست^۱: به کودکان آموزش داده می‌شود که همانند آزمایشگر حرکت دست مشابهی انجام دهد (انگشت اشاره یا انگشت مش). بعد از ۶ بار موفقیت کودک، از وی خواسته می‌شود تا حرکتی خلاف عمل آزمایشگر انجام دهد (برای نمونه، وقتی آزمایشگر انگشت اشاره را نشان می‌دهد او انگشت شست را نشان دهد). ۱۵ مرتبه آزمایش ضد تقلید^۲ انجام می‌شود و نمره کودک به نسبت تعداد دفعات انجام درست از ۱۵ محاسبه می‌شود (هیوز، ۱۹۸۶).

- فعالیت باور غلط^۳: در این فعالیت‌ها از کودک خواسته می‌شود در حالی که خودشان محل واقعی شیء با محتوای ظرف را می‌دانند، رفتار فرد دیگر که باور غلطی در این مورد دارد را پیش‌بینی کند. از آنجایی که برای رسیدن به موفقیت، کودک می‌بایست از پاسخگویی بر اساس دیدگاه واقعی خود چشم‌پوشی کند و بر اساس دیدگاه فرد دیگری استدلال کند، نیازمند انعطاف‌پذیری شناختی می‌باشد. پژوهش‌ها بیانگر تغییرات رشدی بین ۳-۵ سالگی کودکان در پیشگویی درست رفتار فرد دیگر می‌باشد (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰).

- پیچ (نجوا)^۴: در این فعالیت آزمایشگر از کودکان می‌خواهد که در ابتدا نام خود را به آرامی نجوا کنند، سپس به آنها ده کارت که تصویر شخصیت‌های کارتونی بر روی آنها نقش بسته (۶ آشنا و ۴ نا آشنا برای بیشتر پیش‌دستانی‌ها) نشان داده می‌شود و از آنها خواسته می‌شود تا نام هر یک را نجوا کنند. اگر با صدای معمولی صحبت کردند

1. Hand game
2. Anti-imitation
3. False-belief task
4. Whisper

نمره ۰ و اگر به آرامی گفتند نمره ۱ را دریافت می‌کنند. عکس‌های ناآشنا عمداً در کنار آشناها قرار داده می‌شوند تا کودکان با دیدن کارت‌های آشنا بیشتر هیجان زده شده و احتمال بیشتری برای بلند صحبت کردن داشته باشند (کوچانسکا، موری، جاکوس، کنی، واندگس، ۱۹۹۶).

- برج هانوی^۱: در این فعالیت افراد سه حلقه را روی سه میله می‌بینند. آنها می‌بایست حلقه‌ها را مطابق تصویر نشان داده شده، در کمترین تعداد حرکت ممکن، مرتب کنند. حرکات توسط دو قانون محدود می‌شوند: در هر بار فقط یک حلقه قابل جابه‌جایی است و حلقه بزرگتر را نمی‌توان بر روی حلقه کوچک‌تر قرار داد. در این صورت کودک باید تمایل خود را برای حرکت حلقه‌ها به سمت شکل نهایی، مهار کند و بتواند برنامه‌ریزی ناظر به آینده برای موفق شدن داشته باشد.

- مرتب‌سازی لیست بر اساس حافظه کاری^۲: این فعالیت به منظور سنجش حافظه کاری با استفاده از جعبه ابزار NIH می‌باشد (تولسکی و همکاران، ۲۰۱۳). در این فعالیت فهرستی از عکس‌های حیوانات یا غذاها در یک صفحه در توالی‌های افزایشی به کودک نشان داده می‌شود و او می‌بایست اسامی آنها را تکرار کند. در مرحله آخر کودک باید در ابتدا، به ترتیب، اسامی غذاها را بگوید و سپس حیوانات (و برعکس) که در اینصورت نیاز به مهارت ذهنی بالایی دارد.

- تأخیر رضایت‌بخش^۳: آزمایشگر تعدادی خوراکی به کودک نشان می‌دهد و به او اجازه می‌دهد تا آنها را امتحان کند. پس از آنکه کودک از بین آنها خوراکی مورد علاقه‌اش را انتخاب کرد، آزمایشگر در دو ظرف یکسان تعداد ۲ و ۱۰ عدد از آن خوراکی را قرار می‌دهد. وقتی از کودک پرسیده می‌شود که کدام یک را ترجیح می‌دهد، همگی ظرف بیشتر را نشان می‌دهند. در این لحظه آزمایشگر می‌گوید که مجبور است اتاق را ترک کند و اگر کودک تا برگشتن او صبر کند، ظرف با خوراکی بیشتر به او داده می‌شود؛ ولی اگر نمی‌تواند صبر کند می‌توان زنگ را به صدا درآورده تا آزمایشگر برگردد که در این صورت ظرف با مقدار کمتر خوراکی متعلق به او می‌شود. در حالت اول کودک نمره ۱ و در حالت دوم نمره ۰ کسب می‌کند (میشل، شدا و رودریگز، ۱۹۸۹).

اگرچه وظایف نام برده شده برای سنجش کارکردهای اجرایی پیچیده هستند و عملکرد ضعیف در آنها ممکن است به دلایل مختلف ایجاد شده باشد، با این وجود، به ابزار اصلی تحقیق برای مطالعه نقش عملکردهای اجرایی در پژوهش‌های عصبی روانی بیماران آسیب دیده مغزی تبدیل

1. Tower of Hanoi task (TOH)
2. List sorting working memory task
3. Delay of gratification

شده‌اند (میاک و همکاران، ۲۰۰۰). از سوی دیگر، سرپل و اسپاسیتو (۲۰۱۶) بر این باورند که در اوایل کودکی، معتبرترین راه سنجش EF، مقیاس‌های رتبه‌بندی است که توسط والدین و مربیان نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس‌ها اطلاعاتی در مورد چگونگی رفتار کودک هنگام انجام فعالیت‌های معمول در طول روز را در اختیار می‌گذارد. پژوهش‌های اخیر به بررسی دقت هر کدام یک از روش‌های سنجش EF پرداخته‌اند.

۳.۴ رشد کارکردهای اجرایی در کودکی

یکی از چالش‌ها برای درک EF در کودکان، رشد سریع این مهارت‌ها در کودکی، به‌ویژه در سنین ۳-۶ سالگی می‌باشد، به‌گونه‌ای که لزوماً مسیر خطی نداشته و ممکن است جهشی تغییر کنند (آندرسون، ۲۰۰۲؛ کارلسون، ۲۰۰۵)؛ با این حال، علاقه به بررسی رشد آن در دهه اخیر پیشرفت چشمگیری داشته است (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲). بر اساس هر سه نظریه موناکاتا، زلازو و دیاموند، توانمندی مقابله با تعارض‌ها در حین پردازش اطلاعات، یک پیشرفت مهم EF در طول دوران پیش‌دبستانی محسوب می‌شود (گارون، ۲۰۰۸).

به‌طور کلی نظریه‌ها، رشد EF را به‌عنوان افزایش توانمندی در حل تعارض‌ها مطرح می‌کنند (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰؛ بست و میلر، ۲۰۱۰)؛ حال یا این تعارض بین قوانین سلسله‌مراتبی است (زلارو و همکاران، ۲۰۰۳) یا بین بازنمایی‌های نهفته و فعال (موناکاتا، ۲۰۰۱) و یا بین بازنمایی فعلی در مقابل رفتارهای ذهنی آماده (دیاموند، ۲۰۰۶) و غالباً همگی بر نقش زیربنایی تغییرات شبکه‌های عصبی تأکید دارند.

تحقیقات (آندرسون، ۲۰۰۲؛ دیاموند، ۲۰۰۱) نشان داده است که هر کدام از مؤلفه‌های EF مسیرهای رشدی متفاوتی دارند و توانایی در هماهنگی اجزای کارکردهای اجرایی از این مسیرهای رشدی پیروی می‌کند، به‌گونه‌ای که جهش رشدی مشخصی در پایان یک‌سالگی و بین ۳-۶ سالگی رخ می‌دهد. تغییرات سریع در سنین پیش‌دبستانی موجب شده تا به‌عنوان دوره حساس^۱ در رشد EF محسوب شود؛ چرا که انعطاف‌پذیری بالایی از جهت شکل‌گیری و رشد کارکردهای اجرایی وجود دارد (زلازو و کارلسون، ۲۰۱۲). دیاموند (۲۰۰۶) بیان می‌کند که سه جزء EF همزمان با رشد کودک، هماهنگی بهتری پیدا می‌کنند، زیرا به مرور قشر پیشانی تکامل پیدا می‌کند و این بخش از مغز نقش موثری در رشد فرایندهای شناختی دارد (اورتن و لرنر، ۲۰۱۰). دنیس (۱۹۸۹) بیان می‌کند که رشد این مهارت‌ها در سه مرحله رخ می‌دهد: مرحله پدیدایی (مرحله اولیه اکتساب که هنوز عملیاتی نشده است)، مرحله رشد (ظرفیتی که تا حدی کسب شده ولی کاملاً عملیاتی نشده)، مرحله تثبیت (توانایی کاملاً بالغ).

تغییرات رشدی در کارکردهای اجرایی هم جنبه کیفی (تغییر از ساده به پیچیده؛ زلازو و همکاران، ۲۰۰۳) و هم کمی (تقویت بازنمایی‌های قعال به گونه‌ای که بازنمایی‌های نهفته را نادیده بگیرند؛ موناکاتا، ۲۰۰۱) دارد و به‌نظر می‌رسد بیشتر تغییرات، کمی و تدریجی بوده و رشد سریعی در سال‌های اولیه دارند (بست و میلر، ۲۰۱۰). گرچه نتایج پژوهش‌ها متناقض می‌باشند، اما به‌نظر می‌رسد اولین خیز رشدی در کسب مهارت‌های بازداری در پیش‌دبستانی ایجاد می‌شود. حدود ۴ سالگی کودکان عملکردهای موفقیت‌آمیزی در هر دو فعالیت‌های ساده و پیچیده بازداری از خود نشان می‌دهند (بست و میلر، ۲۰۱۰) و پس از آن بین سال‌های ۵-۸ زندگی به رشد خود ادامه می‌دهد، به‌ویژه برای فعالیت‌هایی که نیازمند تلفیق هر دو مهارت بازداری و حافظه فعال هستند (کارلسون، ۲۰۰۵). همچنین حافظه کاری نیز تا حدودی مانند بازداری، پیشرفت خطی تدریجی در طول رشد نشان می‌دهد (بست و میلر، ۲۰۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

روان‌شناسی شناختی طی دهه‌های اخیر پیشرفت چشمگیری داشته و تئوری‌ها و مدل‌های پیچیده‌ای در رابطه با حوزه‌های شناختی خاص ایجاد کرده است (میاک و همکاران، ۲۰۰۰). این پژوهش در پی معرفی کارکردهای اجرایی به عنوان سازه‌های شناختی سطح بالا بوده است. کنش‌های اجرایی افراد را قادر می‌سازد بر افکار و اعمال خودکار خود غلبه کنند و رفتارهایی سازگارانه و هدفمند داشته باشند. دیاموند (۲۰۱۳) کنش‌های اجرایی را مرتبط با مجموعه‌ای از پردازش‌های شناختی بالا به پایین معرفی می‌کند که انسان‌ها برای تمرکز و توجه و همچنین انجام رفتارهای غیر ارادی یا متکی بر غریزه به آنها نیاز دارند. همچنین زلازو و فرای (۱۹۹۸) EF را به عنوان حل مسئله عمدی^۱ تعریف می‌کنند و تمامی زیرمجموعه‌های حل مسئله شامل بازنمایی اولیه مشکل تا ارزیابی نهایی را متشکل از EF می‌دانند.

کارکردهای اجرایی به انسان کمک می‌کند تا اطلاعات مختص یک مسئله را در حافظه کاری به‌صورت فعال نگه دارد، داده‌های گمراه‌کننده را نادیده گرفته و پاسخ‌های مانع از رسیدن به اهداف مرتبط با کار را مهار کند. مهارت‌های EF در فعالیت‌های پیچیده یا جدید فعال می‌شوند، چرا که نیازمند به‌کارگیری راهبردهای جدید و نظارت بر اثربخشی آنها هستند، درحالی‌که فعالیت‌های ساده یا روتین به‌صورت غریزی و بدون فعال‌سازی پردازش‌های اجرایی انجام می‌شوند. واقعیت این است که بهره بردن از کنش‌های اجرایی امری پرزحمت است، چرا که ادامه دادن به کارها آسان‌تر از تغییر آنها، درگیر وسوسه شدن آسان‌تر از مقاومت در برابرشان و همچنین انجام کارهای خودکار، راحت از تفکر در مورد انجامشان می‌باشد.

به‌طور کلی آنچه از پژوهش‌ها به‌دست آمده این است که کارکردهای اجرایی منعطف، تحت تأثیر محیط در مراحل رشد و دارای پیامدهای طولانی مدت در دستاوردهای تحصیلی کودکان می‌باشند. گرچه مطالعات مربوط به کارکردهای اجرایی در بزرگسالی، مدت زیادی است که به عنوان شاخه‌ای از پژوهش‌ها بوده‌است، ولی رشد اولیه EF به تازگی و در دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته است. در اصل، طی سال‌های نوزادی و پیش‌دستانی است که مؤلفه‌های اصلی کارکردهای اجرایی پرورش می‌یابند. همچنین سنجش رفتاری EF در سنین کودکی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ چرا که علاقه زیادی به بررسی رابطه این مهارت‌ها با رشد شناختی و اجتماعی کودکان وجود دارد (کارلسون، ۲۰۰۵؛ مورینگوچی، شینوهارا، تودو و منگ، ۲۰۱۹).

از این رو تمرکز این پژوهش بر سنین پیش‌دستانی بوده و به‌طور کلی به دنبال بازخوانی نظریات مربوط به EF و در پی آن ارائه دسته‌بندی از تئوری‌های موجود بوده است. دو دیدگاه درباره کنش‌های اجرایی وجود دارد؛ در دسته اول، EF همچون یک ساختار واحد در نظر گرفته می‌شود؛ برای نمونه، ویگوتسکی براین باور بوده است که با آشکار شدن گفتار در کودک، امکان سازماندهی و برنامه ریزی رفتار، خصوصاً رفتارهای داوطلبانه و هدفمند، برای وی محقق می‌شود. دسته دوم EF را متشکل از چند بخش می‌داند. یکی از شواهد تأیید کننده این ادعا، عملکردهای متفاوت در وظایف تعریف شده برای سنجش EF می‌باشد. برای نمونه، بعضی از افراد ممکن است در آزمون دسته‌بندی کارت‌های ویسکانسین^۱ (فعالیتی برای سنجش میزان EF در بزرگسالان) دچار شکست شوند، ولی در TOH این‌گونه نباشند و برعکس افراد دیگری در WCST موفق بوده، ولی نتوانند در آزمون TOH نتیجه مطلوب کسب کنند، از این‌رو بر اساس مشاهدات بالینی می‌توان نتیجه گرفت که EF ساختاری واحد ندارد (شالیس، ۱۹۹۸؛ گودفروی و همکاران، ۱۹۹۹ به نقل از میاک و همکاران، ۲۰۰۰). همچنین مطالعات انجام شده در میان گروه‌های مختلف و انجام تحلیل عامل اکتشافی بر روی داده‌ها، نشان‌دهنده این است که عملکردهای مرتبط با لوب پیشانی ساختاری یکپارچه و واحد ندارند و نیاز به جداسازی دارند. با نگاهی اجمالی و گذرا به پژوهش‌های اخیر مرتبط با این حوزه درمی‌یابیم که بیشتر مطالعات کنونی بر مبنای چندمؤلفه‌ای بودن این سازه انجام شده‌اند و گویی فرض مبتنی بر ساختار واحد آن، بیشتر در پژوهش‌های پیشین بررسی شده است.

درباره مؤلفه‌های کارکرد اجرایی نیز نظریات متفاوتی موجود است. با تکیه بر نتایج بیشتر پژوهش‌ها، این پژوهش نیز به معرفی سه جزء اصلی برای EF پرداخته است که شامل حافظه کاری، بازداری و انتقال می‌باشند. بدلی (۱۹۸۶) بیان می‌کند که تمامی مدل‌های حافظه فعال دارای دو جزء هستند: یک جزء ذخیره‌سازی که داده‌ها را حفظ می‌کند و یک جزء پردازشی که

این اطلاعات ذخیره‌شده را دستکاری می‌کند. مطالعات مرتبط با تصویربرداری عصبی^۱ اخیر نشان‌دهنده متفاوت بودن مناطق مرتبط با نگهداری اطلاعات و به‌روزرسانی داده‌ها در مغز انسان می‌باشند؛ به گونه‌ای که نگهداری ساده اطلاعات با مناطق لوب آهیانه‌ای^۲ و منطقه پیش حرکتی از لوب پیشانی^۳ و عملکرد به‌روزرسانی با قشر خلفی جانبی پیش پیشانی^۴ مرتبط می‌باشد (میاک و همکاران، ۲۰۰۰). بازداری پاسخ امکان چگونگی برخورد کردن و واکنش دادن را به انسان‌ها می‌دهد. برای نمونه، لازم نیست هر آنچه که در ابتدا به ذهن خطور می‌کند، بروز داده و یا پیش از دستیابی به همه واقعیت، نتیجه‌گیری انجام شود. در این صورت انسان به هنگام نیاز، این قابلیت را دارد که به‌صورت عمدی و آگاهانه، پاسخ‌های خودکار و آماده را کنترل کند. داشتن راه‌حل‌های مختلف و توانمندی تغییر بین وظایف گوناگون مؤلفه سوم EF با نام انعطاف‌پذیری شناختی و یا انتقال می‌باشد. به‌طور خلاصه، اورتن و لرنر (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که در فعالیت‌های مرتبط با انعطاف‌پذیری شناختی، کودکان ۴ ساله بهتر از ۳ ساله‌ها عمل می‌کنند، مخصوصاً در نمونه‌های قیاسی. حل مسائل استقرایی انعطاف‌پذیری شناختی معمولاً در سنین بعدی حاصل می‌شود.

سنجش میزان کارکردهای اجرایی به دو صورت ممکن است، یکی از طریق تعامل با کودک و بررسی میزان موفقیت او در انجام فعالیت‌های تعریف شده و دیگری ارزیابی وی از طریق نزدیکان او مانند والدین یا مربی، به وسیله مقیاس‌های رتبه‌بندی^۵. در این پژوهش به معرفی تعدادی از فعالیت‌های مرسوم مورد استفاده با کودک پرداخته شد. بررسی رشد EF در طول عمر به‌طور فزاینده‌ای افزایش یافته است؛ چرا که تفاوت‌های فردی موجود در کودکی پیش‌بینی‌کننده پیامدهای رشدی مهمی در بزرگسالی می‌باشند. در دوران پیش‌دبستانی، تحولات مهمی در سیستم‌های توجهی رخ می‌دهد که پیامدهای عمده‌ای را برای تقویت کارکردهای اجرایی در پی دارد و این موجب می‌شود تا کودکان پیش‌دبستانی به تدریج کنترل داوطلبانه افکار و رفتار خود را در اختیار داشته باشند (گارون، ۲۰۰۸).

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ از جمله آنکه توجه به تمامی نظریه‌ها و نیز دسته‌بندی‌های مرتبط با EF در یک مقاله مروری کارچندان راحتی نمی‌باشد و به دلیل فراوانی پژوهش‌های حوزه EF و ناتوانایی در پوشش تمامی مقالات مرتبط، احتمال مغفول ماندن و نادیده گرفتن جنبه‌هایی از نظریه‌ها و پژوهش‌ها بالا می‌باشد. می‌توان گفت این پژوهش اطلاعات مفید و کاربردی برای تحقیقات آتی در حوزه کارکردهای اجرایی، علی‌الخصوص در سنین پیش‌دبستانی، در اختیار پژوهشگران قرار داده و با توجه با خلأ مطالعات مروری مرتبط، زمینه‌ای

1. Neuroimaging
2. Parietal Lobe
3. Premotor areas of the frontal cortex
4. Dorsolateral prefrontal cortex
5. Rating scale

برای هرچه کامل‌تر شدن این حوزه را فراهم آورده است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی نظریه‌های مطرح دیگر، از جمله حوزه عصب‌شناختی مرتبط با EF بپردازند. لازم است مربیان، معلمان و دست‌اندرکاران فضاهای آموزشی با اطلاع از این توانمندی مهم شناختی و در نظر گرفتن ملزومات مورد نیاز آن برای تقویت مؤلفه‌های EF، فضایی غنی در راستای ارتقای این توانمندی سطح بالای شناختی فراهم گردانند تا شاهد موفقیت‌های بیشتر تحصیلی و اجتماعی کودکان باشیم.

فهرست منابع

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
<https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Baddely, A. (1986). *Working memory*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Beaussart ML, Barbarot S, Mauger C, Roy A. (2018). Systematic Review and Meta-analysis of Executive Functions in Preschool and School-Age Children with Neurofibromatosis Type 1. *J Int Neuropsychol Soc*. 24(9):977-994.
<https://doi.org/10.1017/s1355617718000383>
- Bierman, K. L., & Torres, M. (2016). Promoting the development of executive functions through early education and prevention programs. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research*, American Psychological Association, 299-326.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/14797-014>
- Carlson, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595-616.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Collins A, Koechlin E. (2012). Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. *Journal of PLoS Biology*. Vol 10:e1001293 <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001293>
- Diamond, A, Kirkham NZ, Amso D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental Psychology*. Vol 38:352-62.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, New York: Oxford University Press, 70-95.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006>
- Diamond, Adele. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64: 135-168.
- Dennis, M. (1989). *Language and young damaged brain*. In T. Boll & B. Bryant (Eds.), *Clinical neuropsychology and brain function: Research, measurement and practice* (pp. 89-123). Washington: American Psychological Association.
- Espy, K., & Bull, R. (2005). Inhibitory processes in young children and individual variation in short-term memory. *Developmental Neuropsychology*, Vol 28, 669 - 688.

- Friedman NP, Miyake A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86:186-204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Garon, N, Bryson, S. E, Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, Vol 134, 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol 16, 233–253.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490–507.
- Lunt L, Bramham J, Morris RG, Bullock PR, Selway RP, et al. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and “jumping to conclusions”: bias or deficit? *Journal of Neuropsychol.* 6:65–78. <https://doi.org/10.1111/j.1748-6653.2011.02005.x>
- Miyake, A, Friedman, N. P, Emerson, M. J, Witzki, A.H, Howerter, A & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.
- Moffitt, TE, Arseneault, L, Belsky, D, Dickson, N, Hancox, RJ, et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 108:2693–98. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moriguchi, Y, Shinohara, I, Todo, N, Meng, X. (2019): Prosocial behavior is related to later executive function during early childhood: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(4):1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2019.1628737>
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *American Association for the Advancement of Science*, 244, 933–938.
- Munakata, Y. (2001). Graded representations in behavioral dissociations. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(7), 309–315. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1364-6613\(00\)01682-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S1364-6613(00)01682-X)
- Overton, W. F, Lerner, R. M. (2010). *The handbook of life-span development: cognition, biology and methods*. Wiley publisher. Vol 1.
- Pascual A, Moyano Muñoz N, Quílez Robres A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Front Psychol*, 11;10:1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Posner M, DiGirolamo, G. (1998). Executive attention: conflict, target detection, and cognitive control. *The Attentive Brain*, ed. R Parasuraman, 401–23.
- Posner, M, Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 5:1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Senn, T. E., Espy, K. A., Kaufmann, P. M. (2004). Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26, 445–464. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_5

- Serpel, Z. N., Esposito, A. G. (2016). Development of Executive Functions: implications for educational policy and practice. *Policy insights from the behavioral and brain science*, 3(2), 203-210.
- Shallice, T. (1990). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Oxford University Press.
- Theeuwes, J. (2010). Top-down and bottom-up control of visual selection. *Acta Psychologica*. 315:77-99. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.02.006>
- Tulsky, D, Carlozzi, N, Chevalier, N, Espy, K, Beaumont, J, Mungas, D. V. (2013). NIH Toolbox Cognition Battery (CB): measuring working memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4):70-87.
- Viana-Sáenz, Lourdes; Sastre-Riba, Sylvia; Urraca-Martínez, Maria Luz & Botella, Juan. (2020). Measurement of Executive Functioning and High Intellectual Ability in Childhood: A Comparative Meta-Analysis. *Sustainability*, 12(11):4796. <https://doi.org/10.3390/su12114796>
- Vygotsky, L. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F., & Groisser, D. B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/87565649109540483>
- Zelazo, P, D, Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current directions in psychological science*, 7, 121-125.
- Zelazo, P, D, Muller, U. (2002). Executive functions in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445-469). Oxford, UK: Blackwell.
- Zelazo, P, D, Muller, U, Frye, D, Marcovitch, S, Marcovitch, S, Argitis, G, Boseovski, J, Chiang, J, Hongwanishkul, D, Schuster, B, Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68:1-137. <https://doi.org/10.1111/j.0037-976x.2003.00260.x>
- Zelazo, P, D, Carlson, S, M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.



مقایسه‌ی تفکر نقادانه بر اساس سبک تصمیم‌گیری و سیستم مغزی- رفتاری در

دانشجویان روان‌شناسی

مهرداد فزایی فولادی^{۱*}، صغری ابراهیمی قوام^۲، محمد حسین ضرغامی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۳	امروزه پرورش مهارت‌های تفکر نقادانه دانشجویان از امور پیچیده و مهم در مقوله آموزش است. در همین راستا، هدف از پژوهش حاضر، مقایسه تفکر نقادانه بر اساس سبک‌های تصمیم‌گیری و سیستم مغزی- رفتاری بود. طرح این پژوهش، از نوع علی- مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش را تمامی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی (تمامی گرایش‌ها) دانشگاه علامه طباطبایی که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول تحصیل بودند، تشکیل دادند. نمونه آماری شامل ۱۱۷ دانشجوی دختر و پسر بود که با روش در دسترس انتخاب و با احراز ملاک‌های ورود و خروج مشخص گردید. سپس پرسشنامه تفکر نقادانه کالیفرنیا، مقیاس سیستم مغزی- رفتاری و پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری اسکات و بروس توسط هر شرکت‌کننده تکمیل گشت. نتایج تحلیل آزمون‌های t مستقل و آنووا نشان داد که تفکر نقادانه میان هر دو حالت سیستم مغزی- رفتاری تفاوت معناداری وجود دارد و از لحاظ سبک‌های تصمیم‌گیری، تفکر نقادانه میان سبک‌های عقلانی و شهودی تفاوت معنادار نداشته ولی این دو سبک با سایر سبک‌ها تفاوت معناداری دارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی‌های فردی با تأکید بر نوع سبک تصمیم‌گیری و نوع سیستم مغزی- رفتاری می‌تواند عملکرد تفکر نقادانه را تحت‌تأثیر قرار دهند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۱۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تفکر نقادانه، سبک تصمیم‌گیری، سیستم مغزی- رفتاری	

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. ✉

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

۳. استادیار سنجش و اندازه‌گیری (روان‌سنجی)، مرکز تحقیقات علوم رفتاری، دانشگاه بقیه‌الله، تهران، ایران.

مقدمه

لازمه حرکت در مسیر رشد طبیعی و انطباق با محیط، پردازش شناختی و تفکر است. تفکر، فرایندی در جهت دستکاری، سازمان‌دهی و دگرگون‌سازی یادگیری‌های گذشته و اطلاعات ذخیره شده در حافظه است و جنبه‌های خلاق و انتقادی ذهن را شامل می‌شود. جنبه انتقادی ذهن، تفکر نقادانه را در بر می‌گیرد که شامل مفهوم‌سازی، تحلیل، ترکیب و ارزیابی اطلاعاتی است که از طریق مشاهده، تجربه، استدلال و یا ارتباطات به دست آمده‌اند. در واقع، تفکر انتقادی به‌عنوان مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت، استدلالی برای تصمیم در انجام فعالیت یا باور به موضوعی و از اصلی‌ترین استانداردهای آموزشی بوده و از مفاهیم اساسی در رشته‌های بالینی به شمار می‌رود (چان، ۲۰۱۳؛ پرتز، ۲۰۱۸؛ الگر، ۲۰۱۸). با این حال، بر طبق پژوهش‌های صورت گرفته، میانگین نمرات کل آزمون مهارت‌های تفکر نقادانه در مطالعات داخل کشور بین ۱۰ تا ۱۱ گزارش شده است (رضایی و دیگران، ۱۳۹۲؛ امینی و فصلی نژاد، ۱۳۸۹)؛ در حالی که میانگین مهارت‌های این تفکر در فرایند استانداردسازی آمریکا، ۱۵/۸۹ بیان شده است. بررسی مطالعات بسیاری در طی سال‌های ۱۳۷۵ تا ۱۳۹۰ نشان می‌دهند دانشجویان ایرانی در مهارت‌هایی مانند استدلال‌کردن، تحلیل کردن و حل مسأله در سطح پایینی قرار دارند؛ و از آنجایی که جامعه دانشگاهی، به معنای واقعی در فقدان مبادلات و گفت‌وگوهای آکادمیک به سر می‌برد، فهم جامع و دقیق از ماهیت و کارکرد تفکر نقادانه و پرورش آن، از ضرورت ویژه‌ای برخوردار است؛ چراکه فقدان تفکر نقادانه می‌تواند منجر به تفکری سخت و انعطاف‌ناپذیر شود (قاسمی و دیگران، ۱۳۹۲؛ آیهوا، ۲۰۱۷).

از طرفی، افراد در راستای تجزیه و تحلیل، ارزیابی و سنجش موقعیت‌ها به مهارت تصمیم‌گیری نیاز دارند که مهارتی در جهت انتخاب مطلوب‌ترین راهکار از میان دو یا چند راهکار برای دست‌یافتن به هدفی مشخص است (باولار، ۲۰۱۳؛ لومباردی و دیگران، ۲۰۱۷). از طرفی، سبک‌های تصمیم‌گیری، واکنش‌های عادت‌آموز شده و ترجیحی‌ای هستند که در قالب الگویی در ذهن افراد جای گرفته و در هنگام مواجهه با یک موقعیت بر چگونگی تصمیم‌گیری آنها اثر می‌گذارند (سانتوز و دیگران، ۲۰۱۸)؛ به گونه‌ای که با بررسی عملکرد قشر پیش‌پیشانی می‌توان دریافت که کنش‌های تصمیم‌گیری هر فرد، مدل خاصی از سازگاری و تعامل با محیط را نشان می‌دهند (کولینز و شنهاو، ۲۰۲۲). به‌طورکل، اسکات و بروس (۱۹۹۵) اظهار کردند که پنج سبک تصمیم‌گیری وجود دارد که عبارتند از: عقلانی^۱، شهودی^۲، وابسته^۳، اجتنابی^۴ و آنی^۵؛ سبک تصمیم‌گیری عقلانی، بر مبنای منطق و ارزیابی همه‌جانبه است؛ در سبک شهودی، فرد به تجربه و

1. rational
2. intuitive
3. dependent
4. avoidant
5. spontaneous

مکاشفات خود اعتماد می‌کند؛ در سبک وابسته، تصمیم‌گیری به نظرات و توصیه‌های دیگران بستگی دارد؛ تصمیم‌گیرندگان اجتنابی، با طفره رفتن از واکنش فعالانه، تصمیم‌گیری خود را به تعویق می‌اندازند و در نهایت، افراد دارای سبک تصمیم‌گیری آنی، سریع و بی‌درنگ دست به انتخاب می‌زنند (سانتوز و دیگران، ۲۰۱۸؛ فیشر، سویز و گارتنر، ۲۰۱۵). در همین راستا، نتایج پژوهش‌ها نشان دادند، رابطه معناداری بین تصمیم‌گیری عقلانی و تفکر نقادانه وجود دارد و آموزش تفکر عقلانی به‌عنوان مهارت تصمیم‌گیری، در بهبود تفکر نقادانه اثرگذار است؛ همچنین، میزان تصمیم‌گیری آنی و وابسته در راستای برنامه آموزشی تفکر نقادانه، کاهش می‌یابد (شعبانی، ۱۳۹۱؛ بیگی و عابدینی، ۱۳۹۲؛ کاشانی‌نیا، حسینی و یوسلیانی، ۲۰۱۶؛ زارع و نهروائیان، ۱۳۹۶؛ هلسدینگن و دیگران، ۲۰۱۰). البته برخلاف یافته‌های یادشده، پژوهشی دیگر نشان داد میزان گرایش به تفکر نقادانه در دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان پرستاری، بر اساس سبک تصمیم‌گیری آنان تفاوت معناداری ندارد (پاریاد و دیگران، ۱۳۹۰). این تفاوت در سبک‌های تصمیم‌گیری، می‌تواند با ویژگی‌های شخصیتی افراد و نحوه مواجهه‌ای که با مسائل دارند تبیین شود (اوریتا و دیگران، ۲۰۲۲).

از سوی دیگر، از جمله نظریه‌هایی که در تبیین تفاوت‌های فردی و در راستای پی بردن به چرایی و چگونگی واکنش‌های رفتاری افراد ارائه شده، نظریه «حساسیت به تقویت»^۱ است که توسط گری در سال ۱۹۸۲ مطرح گردید. این نظریه ادعان داشت که تفاوت‌های فردی، مبتنی بر تعادل دو سیستم اساسی فعال‌سازی رفتاری^۲ و بازداری رفتاری^۳ در مغز است و به دنبال آن، تفاوت در شخصیت، بازتاب تفاوت در حساسیت افراد در BAS و BIS است. سیستم فعال‌سازی رفتاری، یک سیستم انگیزشی است که به دستیابی هدف مطلوب، گرایش دارد؛ در حالی که، سیستم بازداری رفتاری به طور خودکار فرد را نسبت به محرک‌های جدید، همخوان با تنبیه، تهدیدکننده و ترس‌آور، گوش به زنگ کرده و موجب فراهوانی اضطراب و بازداری رفتار می‌شود (هین‌براورز و دیگران، ۲۰۱۵؛ لی و دیگران، ۲۰۱۵؛ سامر، ون‌در مولن و دن‌پاسکالیس، ۲۰۱۶). در این راستا، پژوهشگران دریافتند تفکر نقادانه با فعالیت سیستم فعال‌سازی رفتاری عملکرد بهتری خواهد داشت. در حالی که، افراد در سیستم بازداری رفتاری، نمرات کمتری در آزمون‌های سخت و مستلزم تفکر استقرایی می‌گیرند (آقایوسفی، اورکی و محمدی، ۱۳۹۴؛ هانت و دیگران، ۲۰۰۸؛ رابرت، احدی و ایوانس، ۲۰۱۰).

همان‌طور که مشاهده شد، پژوهش‌های گذشته به بررسی رابطه تفکر نقادانه و سبک تصمیم‌گیری و همچنین رابطه تفکر نقادانه با سیستم مغزی - رفتاری پرداختند، اما بر اساس نگرش چندبعدی

1. reinforcement sensitivity theory
2. behavioral activation system
3. behavioral inhibition system

نسبت به انسان، می‌توان اذعان داشت، به‌صورت همزمان، تفکر نقادانه یک فرد را، هم از جهت سبک تصمیم‌گیری و هم از جهت سیستم مغزی. رفتاری مورد مذاقه قرار نداده‌اند. افزون بر این، سیستم مغزی - رفتاری، در داخل کشور، به خصوص در حوزه تحصیلی، کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ از طرفی دیگر، یافته‌های پیشین نشان می‌دهند اغلب پژوهش‌ها در جامعه دانشجویان پرستاری صورت گرفته و واجد نتایج متناقضی هستند. از آنجایی که سیستم‌های مغزی - رفتاری بازدارنده و فعال‌ساز، و نوع سبک تصمیم‌گیری بر نحوه واکنش فرد به محیط اثرگذار هستند، و تفکر نقادانه به عنوان یک فرایند تحلیلی و ارزشیابی، از ماهیت قضاوت‌گرایانه حوزه‌های سلامت روان اثر می‌پذیرد، بنابراین، بررسی این موضوع حداقل در دانشجویان روان‌شناسی که به اقتضای حرفه نیاز به قضاوت بالینی در حیطه سلامت روان دارند، دارای اهمیت است؛ چراکه با بررسی تفکر نقادانه، سبک تصمیم‌گیری و سیستم مغزی - رفتاری می‌توان واکنش‌ها و مهارت‌های قضاوتی آنان را در نظر گرفت تا بتوان نوع آموزش و کارآموزی آنان را به سمتی سوق داد که پرورش مهارت‌های نقادانه و ارزشیابی مورد توجه قرار بگیرند و در هنگام شروع کار حرفه‌ای، با توانایی بالایی در عرصه قضاوت بالینی سلامت روان حاضر شوند؛ بدین منظور، پژوهش حاضر به این سؤال می‌پردازد که «آیا تفکر نقادانه در میان دانشجویان روان‌شناسی با سبک‌های تصمیم‌گیری و سیستم مغزی رفتاری مختلف، متفاوت است؟».

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به موضوع و ماهیت اهداف، از طرح علی-مقایسه‌ای استفاده شد. در همین راستا، جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی (همه گرایش‌ها) دانشگاه علامه طباطبائی که در نیم‌سال دوم سال ۱۳۹۶-۹۷ در حال تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند و نمونه آماری، شامل ۱۵۰ دانشجوی دختر و پسر بوده که به روش در دسترس انتخاب شدند. پس از احراز ملاک‌های ورود و خروج، کل نمونه به ۱۱۷ نفر تقلیل پیدا کرد. در پژوهش حاضر، شرکت‌کننده باید از دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی انتخاب می‌شد و آنچه که سبب خروج آنان از پژوهش می‌گشت، وجود نقایص و اختلال‌های حسی دخیل در روند پژوهش مانند مشکلات بینایی بود. افزون بر این، نقص در تکمیل پرسشنامه‌های ارائه شده از دیگر ملاک‌های خروج بوده است. همچنین، برای سنجش متغیرهای در نظر گرفته شده در این پژوهش، از ابزارهای زیر استفاده شد:

آزمون مهارت‌های تفکر نقادانه کالیفرنیا: فاکون و فاکون در سال ۱۹۹۷، مؤلفه‌های آزمون تفکر نقادانه کالیفرنیا را از یک مخزن تقریباً ۲۰۰ سؤالی استخراج کردند که در بردارنده مهارت‌های شناختی تفکر نقادانه (تحلیل، ارزشیابی و استنباط) بود که به وسیله متخصصان انجمن فلسفه

آمریکا شناسایی شدند. این آزمون در دو فرم «الف» و «ب» ساخته شده است. هر یک از دو فرم این آزمون، ۳۴ سؤال چندگزینه‌ای دارد؛ ۲۰ سؤال چهارگزینه‌ای و ۱۴ سؤال پنج گزینه‌ای است. شرکت‌کنندگان برای هر سؤال باید از میان گزینه‌های صحیح، یک گزینه را که بر اساس قضاوت‌شان بهترین پاسخ است، انتخاب کنند. برای هر پاسخ صحیح یک نمره در نظر گرفته می‌شود و آزمون دارای نمره منفی نیست؛ در نتیجه بازه نمرات از صفر تا ۳۴ است. پایایی آزمون با استفاده از ضریب کورد-ریچاردسون از ۰/۶۸ تا ۰/۷۰ گزارش شده است؛ همچنین، مهری‌نژاد (۱۳۸۶) با هدف انطباق و هنجاریابی آزمون مهارت‌های تفکر نقادانه کالیفرنیا برای دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه‌های شهر تهران (آزاد و دولتی)، پایایی فرم انطباق‌یافته آزمون را با استفاده از روش دو نیم کردن ۰/۷۸ و با استفاده از محاسبه آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۳ بدست آورد. از سویی، آلفای کرونباخ آن در این پژوهش، ۰/۷۹ بود.

پرسشنامه سبک‌های تصمیم‌گیری اسکات و بروس: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۵ توسط اسکات و بروس طراحی گشت. این ابزار دارای ۲۵ گویه است که به صورت مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف در اختیار شرکت‌کننده قرار می‌گیرد. پاسخ‌ها به ترتیب از یک تا پنج، نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات در این پرسشنامه از ۲۵ تا ۱۲۵ است. این پرسش‌نامه، دارای پنج مولفه است که عبارتند از: سبک‌های تصمیم‌گیری عقلانی، شهودی، وابستگی، آنی و اجتنابی. اسکات و بروس (۱۹۹۵) در پژوهش خود، روایی این پرسشنامه را بالا گزارش دادند و ضریب پایایی آن را برای هر یک از زیرمقیاس‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه نمودند که سبک عقلانی ۰/۸۵، سبک شهودی ۰/۸۴، سبک وابستگی ۰/۸۶، سبک آنی ۰/۹۴ و سبک اجتنابی ۰/۸۷ گزارش شدند. در پژوهش زارع و اعراب‌شیبانی (۱۳۸۹) نیز روایی این ابزار با استفاده از تحلیل گویه، محاسبه گردید و نتایج به دست آمده، حاکی از روایی بسیار خوب این پرسشنامه بودند. پایایی این ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های این پرسشنامه محاسبه گشت که سبک عقلانی ۰/۷۷، سبک شهودی ۰/۷۸، سبک وابستگی ۰/۷۶، سبک آنی ۰/۸۶ و سبک اجتنابی ۰/۸۳ گزارش شدند (زارع و اعراب‌شیبانی، ۱۳۸۹). در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ بود.

پرسشنامه سیستم‌های بازداری / فعال‌سازی رفتاری: این پرسشنامه توسط کارور و وایت در سال ۱۹۹۴ طراحی شد که دارای ۲۴ گویه است؛ چهار گویه در نمره‌گذاری هیچ تأثیری ندارند و صرفاً جهت هماهنگی با دیگر آیت‌ها به پرسشنامه اضافه شده‌اند. در نتیجه، فرم اصلی این مقیاس‌ها دارای ۲۰ سؤال است که از دو عامل کلی بازداری (۷ سؤال) و فعال‌سازی (۱۳ سؤال) تشکیل شده است. در این ابزار، هر عبارت دارای یک مقیاس پاسخگویی چهاردرجه‌ای است که از کاملاً مخالفم (نمره ۱)، تا کاملاً موافقم (نمره ۴) دامنه دارد. کارور و وایت، آلفای کرونباخ برای مقیاس بازداری را ۰/۷۴ و برای مقیاس فعال‌سازی ۰/۷۶ گزارش داده‌اند خصوصیات

روان‌سنجی نسخه فارسی این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۷) در دانشجویان شیرازی مطلوب گزارش شده است و اعتبار، به روش بازآزمایی برای مقیاس BAS، $0/78$ و برای زیر مقیاس BIS، $0/71$ گزارش شده است. همچنین، آلفای کرونباخ آن در این پژوهش، $0/84$ بود. در پژوهش حاضر، ابتدا شرکت‌کنندگان از دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی (همه گرایش‌ها) دانشگاه علامه طباطبایی که در نیم‌سال دوم ۱۳۹۶-۹۷ در حال تحصیل بودند، انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌های یادشده توسط پژوهشگر به آنان ارائه شد. به منظور توصیف داده‌ها، از شاخص‌های آماری چون فراوانی، میانگین و انحراف معیار و جهت بررسی‌های استنباطی، از آزمون‌های آماری تی مستقل و آنووا استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

تعداد شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش ۱۱۷ نفر بود که به ۷۷ زن و ۴۰ مرد تقسیم شدند. همچنین میانگین و انحراف استاندارد سن مردان به ترتیب $25/29$ و $3/93$ و میانگین و انحراف استاندارد سن زنان به ترتیب $26/15$ و $2/85$ بود. افزون بر این، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تفکر نقادانه بر حسب سبک تصمیم‌گیری و سیستم مغزی- رفتاری در جدول شماره ۱ بیان شده است:

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد تفکر نقادانه بر حسب سبک تصمیم‌گیری و سیستم

مغزی- رفتاری

مغزی- رفتاری	مغزی- رفتاری		سبک تصمیم‌گیری					جنسیت		
	BAS	BIS	عقلانی	شهودی	وابسته	آنی	اجتنابی	زن	مرد	کل
فراوانی	۶۰	۵۷	۲۴	۲۵	۱۸	۳۷	۱۳	۷۷	۴۰	۱۱۷
میانگین	۱۲/۲۵	۹/۵۷	۱۴/۹۱	۱۴/۸۴	۷/۵۵	۹/۲۱	۵/۷۶	۱۰/۲۹	۱۲/۲۰	۱۰/۹۴
انحراف استاندارد	۴/۲۶	۳/۱۲	۳/۰۴	۱/۸۱	۱/۲۹	۱/۴۳	۱/۰۱	۳/۶۷	۴/۲۶	۳/۹۷

با توجه به اطلاعات فوق، به‌طور ضمنی می‌توان نتیجه گرفت که میانگین بُعد BAS از بُعد BIS بیشتر است و سبک‌های عقلانی و شهودی، دارای بیشترین میانگین، و سبک‌های آنی و اجتنابی، دارای کمترین میانگین هستند.

از سویی، با استفاده از آزمون متناسب با فرضیه و داده‌های حاصل، فرضیه‌های پژوهشی، مورد بررسی قرار گرفتند. جهت آزمون تفاوت تفکر نقادانه بین زیر مقیاس‌های سیستم مغزی- رفتاری و نیز جنسیت، از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره دو آمده است:

جدول شماره ۲. آزمون t مستقل جهت مقایسه زیرمقیاس‌های مغزی- رفتاری و جنسیت

تفاوت خطای معیار	تفاوت میانگین	آزمون t			آزمون لون		
		Sig	Df	T	Sig	F	
۰/۶۹	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۱۱۵	۳/۸۴۴	۰/۰۱۴	۶/۲۰۷	برابری سیستم واریانس
۰/۶۹	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۱۰۸/۱۴	۳/۸۷۴			مغزی رفتاری نابرابری واریانس
۰/۷۵۷	۱/۹	۰/۰۱	۱۱۵	۲/۵۱	۰/۲۹۳	۱/۱۱	برابری واریانس جنسیت
۰/۷۹۴	۱/۹	۰/۰۱	۶۹/۵۲	۲/۳۹			نابرابری واریانس

جدول شماره ۲، نشان می‌دهد که تفکر نقادانه، میان دو زیرمقیاس مغزی- رفتاری دارای تفاوت معناداری است ($t=۳/۸۴$ ؛ $p<۰/۰۰۱$) و با توجه به جدول میانگین و انحراف استاندارد، می‌توان گفت، تفکر نقادانه در زیرمقیاس BAS دارای میانگین بالاتری است. همچنین نشان داده شد که تفکر نقادانه، میان دو جنس متفاوت بوده و دارای تفاوت معناداری است ($t=۲/۳۹$ ؛ $p<۰/۰۱$). همچنین با توجه به میانگین‌ها و جهت t، می‌توان بیان داشت، نمرات تفکر نقادانه، در مردان بالاتر از زنان است.

جهت بررسی تفاوت تفکر نقادانه افراد با سبک‌های تصمیم‌گیری مختلف، از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (آنووا) استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره سه آمده است.

جدول شماره ۳. آزمون آنووا جهت بررسی تفاوت‌های سبک‌های تصمیم‌گیری

Sig	F	میانگین مجزورات	df	مجموع مجزورات	
۰/۰۰۱	۹۷/۶۳	۳۳۵/۸۶	۴	۱۴۲۳/۴۷	بین‌گروهی
		۳/۶۵	۱۱۲	۴۰۸/۲۱	درون‌گروهی
			۱۱۶	۱۸۳۱/۶۹	کل

همچنین، در راستای بررسی تفاوت میان گروه‌ها، از آزمون تعقیبی توکی بهره برده شده است که نتایج آن در جدول شماره چهار ذکر می‌شود.

جدول شماره ۴. آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت‌های سبک‌های تصمیم‌گیری

Sig	خطای معیار	تفاوت میانگین	J	I
۰/۹۹	۰/۵۴	۰/۰۷	شهودی	عقلانی
۰/۰۰۱	۰/۵۹	۷/۳۶	وابسته	
۰/۰۰۱	۰/۵۰	۵/۷	آنی	
۰/۰۰۱	۰/۶۵	۹/۱۴	اجتنابی	
۰/۰۰۱	۰/۴۵	۷/۲۸	وابسته	شهودی
۰/۰۰۱	۰/۳۸	۵/۶۲	آنی	
۰/۰۰۱	۰/۵۱	۹/۰۷	اجتنابی	
۰/۰۰۱	۰/۴۲	-۱/۶۶	آنی	وابسته
۰/۰۷	۰/۵۳	۱/۷۸	اجتنابی	
۰/۰۰۱	۰/۴۷	۳/۴۴	اجتنابی	آنی

جدول فوق، نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان گروه‌ها وجود دارد ($F=114/69$; $p<0/001$) که در بررسی‌های به عمل آمده با آزمون توکی، مشخص گردید بین سبک عقلانی با تمامی سبک‌ها، به جز شهودی، تفاوت معناداری دیده می‌شود ($p<0/001$). همچنین بین سبک شهودی با دیگر سبک‌های تصمیم‌گیری، یعنی وابسته، آنی و اجتنابی تفاوت معناداری در تفکر نقادانه وجود دارد ($p<0/001$). از دیگر سو، نشان داده شد که سبک وابسته با سبک آنی دارای تفاوت معناداری است ولی با سبک اجتنابی تفاوتی معنادار ندارد ($p>0/07$). همچنین این تفاوت به صورت معنادار میان سبک‌های اجتنابی و آنی مشاهده گردید ($p<0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، دریافت شد که تفاوت معناداری در تفکر نقادانه بین زیرمقیاس‌های سیستم مغزی - رفتاری (BAS و BIS) وجود دارد؛ و از سوی دیگر دیده شد که تفکر نقادانه در زیرمقیاس BAS دارای میانگین بالاتری نسبت به زیرمقیاس BIS است. این یافته‌ها همسو با نتایج هانت و دیگران (۲۰۰۸)، رابرت و دیگران (۲۰۱۰) و آقاییوسفی و دیگران (۱۳۹۴) بودند. در تبیین یافته حاضر باید اذعان کرد، از آنجایی که تفکر نقادانه، شامل توانایی استدلال و ارزشیابی خود و دیگران می‌شود و این ارزشیابی‌ها بر اساس معیارهای عقلانی جهان شمول (وضوح، دقت، صحت، ربط، عمق، گستردگی و منطق) صورت می‌گیرند، به نظر می‌رسد، افرادی که در آنان سیستم بازداری - رفتاری فعالیت بالاتری دارد، با توجه به ماهیت چالش‌گریز این سیستم، در تفکر نقادانه که بار شناختی زیادی را می‌طلبد، عملکرد پایین‌تری خواهند داشت. اما از آنجا که هدف BAS، شروع و هدایت رفتار اکتشافی بوده و ارگانیزم را به تقویت‌کننده‌ها نزدیک‌تر می‌کند؛ به نظر می‌رسد افراد با فعالیت بالای سیستم فعال‌سازی رفتاری، در تفکر نقادانه عملکرد بهتری دارند، چراکه نظام ارتباط‌های درون‌داد - برون‌داد خاصی که معرف سیستم فعال‌ساز

رفتاری است، نمایان‌گر یک نظام پس‌خوراند مثبت ساده بوده که از طریق محرک‌هایی که با پاداش یا فقدان تنبیه همخوانی دارند، فعال می‌شود و به گونه‌ای عمل می‌کند که مجاورت فضایی-زمانی با این محرک‌ها افزایش یابد؛ از این‌رو، به نظر می‌رسد عناصر موجود در آزمون تفکر انتقادی سبب برانگیختگی این نظام ارتباطی شده و موجب فعال‌سازی BAS می‌شوند (رابرت و دیگران، ۲۰۱۰؛ لی و دیگران، ۲۰۱۵).

همچنین در پژوهش حاضر، این فرضیه مبنی بر اینکه تفاوت معناداری در تفکر نقادانه افراد با سبک‌های تصمیم‌گیری عقلانی و شهودی وجود دارد، مورد تأیید واقع نشد که با نتایج زارع و نهروانیان (۱۳۹۶) همسو قرار نگرفت. در تبیین یافته حاضر باید بیان کرد که سبک تصمیم‌گیری شهودی، از فرایندی ناخودآگاه در تصمیم‌گیری بهره می‌برد، ولی الزاماً سوای تجزیه و تحلیل معقول عمل نمی‌کند، بلکه مکملی برای شیوه عقلانی تصمیم‌گیری محسوب می‌شود؛ از سوی دیگر، در سبک تصمیم‌گیری عقلانی، فرد از همه راه حل‌ها مطلع است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، تفاوت این دو سبک در همین میزان آگاهی از راهبردها باشد؛ وگرنه در خصوص پردازش پیچیده تفکر نقادانه، هر دو به شیوه‌ای یکسان عمل می‌کنند؛ منتها در سبک تصمیم‌گیری عقلانی، فراشناختی نسبت به استفاده از شیوه پردازش وجود دارد که در سبک تصمیم‌گیری شهودی دیده نمی‌شود و به نظر می‌رسد تجربه و دانش نقش یکسانی را در عملکرد تفکر نقادانه ایفا کرده‌اند (کونستانتینیدیس و شانکس، ۲۰۱۴؛ الدر و پل، ۲۰۰۸؛ پل، ۲۰۰۵).

افزون بر این، یافته‌های به‌دست‌آمده نشان دادند، تفاوت معناداری در تفکر نقادانه افراد با سبک‌های تصمیم‌گیری عقلانی و آنی وجود دارد. به عبارتی، مشخص گردید میانگین تفکر نقادانه در سبک تصمیم‌گیری عقلانی بالاتر از سبک تصمیم‌گیری آنی است. این یافته‌ها، همسو با هلسدینگن و دیگران (۲۰۱۰)، شعبانی (۱۳۹۱)، کاشانی‌نیا و دیگران (۲۰۱۵) و زارع و نهروانیان (۱۳۹۶) قرار گرفتند. در تبیین یافته حاضر، باید بیان کرد افرادی که منتقدانه فکر می‌کنند، به این نکته واقف‌اند که هر عملی، پیامدها و عواقب خاص خود را دارد و تفکر وقتی انتقادی است که متفکر به دقت در تجزیه و تحلیل مباحث کوشش کند، به دنبال شواهد و مدارک معتبر باشد و به قضاوت و نتیجه‌گیری درستی برسد؛ اما افراد واجد سبک تصمیم‌گیری آنی، از یک سیر گام‌به‌گام در تصمیم‌گیری تبعیت نمی‌کنند و مراحل تصمیم‌گیری و حل مسئله، که لازمه یک تصمیم‌گیری درنگیده و عقلانی است را به‌طور مطلوبی در نظر نمی‌گیرند؛ همین امر سبب می‌شود تا جنبه‌های تحلیلی، ارزیابی و استنباطی تفکر این افراد به درستی مورد توجه و استفاده قرار نگیرد و در نتیجه، عملکرد تفکر نقادانه مختل شود.

همچنین باید افزود که سبک تصمیم‌گیری عقلانی با دو سبک دیگر، یعنی وابسته و اجتنابی دارای تفاوت معنادار است. البته میان دو سبک اجتنابی و وابسته تفاوت معنادار دیده نشد. این یافته‌ها با هلسدینگن و دیگران (۲۰۱۰)، شعبانی (۱۳۹۱)، کاشانی‌نیا و دیگران (۲۰۱۶) و زارع و

نهروانیان (۱۳۹۶)، همسو بودند. در تبیین یافته حاضر، می‌توان اذعان داشت افراد دارای سبک تصمیم‌گیری عقلانی با نقش فعال و خودتنظیمی‌ای که در پردازش اطلاعات دارند، عملکرد مناسبی را در تفکر نقادانه خواهند داشت، چراکه این تفکر، ارتباط مستقیمی با مدیریت و تنظیم اندیشیدن دارد. سبک تصمیم‌گیری وابسته، برخلاف سبک تصمیم‌گیری عقلانی، بیانگر عدم استقلال فکری و عملی تصمیم‌گیرنده است. در این سبک، فرد بر حمایت‌ها و راهنمایی‌های دیگران در خصوص اخذ تصمیم تکیه می‌کند و در واقع، دیگران در این نوع تصمیم‌گیری نقش اساسی دارند. همچنین در سبک تصمیم‌گیری اجتنابی، تصمیم‌گیرنده تمایل دارد که از هرگونه اتخاذ تصمیم اجتناب کند و تا حد امکان از موقعیت تصمیم‌گیری دوری جوید؛ به‌گونه‌ای که حتی می‌توان گفت فرد از تصمیم گرفتن وحشت داشته و نگران عواقب تصمیم خود است؛ از این‌رو، به نظر می‌رسد تفاوت معنادار تفکر نقادانه در سبک تصمیم‌گیری عقلانی با سبک‌های تصمیم‌گیری وابسته و اجتنابی، به دلیل تفاوت افراد واجد این سبک‌ها در حالات فعالانه و یا منفعلانه آنان است. همچنین، از آنجایی که هم در سبک تصمیم‌گیری وابسته، فرد نقش منفعلانه داشته و هم در سبک تصمیم‌گیری اجتنابی فرد قصد به تعویق انداختن تصمیم‌گیری در هنگام مواجهه با مشکلات و طفره رفتن از واکنش فعالانه نسبت به مسئله را دارد، به‌نظر می‌رسد که هر دو دسته از افراد، به‌دلیل حالت منفعلانه‌ای که دارند، در تفکر نقادانه نسبت به یکدیگر تفاوت معناداری نداشته باشند.

همچنین میان سبک شهودی با دیگر سبک‌های تصمیم‌گیری یعنی وابسته، آنی و اجتنابی تفاوت معناداری در تفکر نقادانه وجود دارد. از سوی دیگر، نشان داده شد که سبک وابسته با سبک آنی دارای تفاوت معناداری است، ولی با سبک اجتنابی، تفاوتی معنادار ندارد. همچنین این تفاوت به صورت معنادار میان سبک‌های اجتنابی و آنی مشاهده گردید. این یافته‌ها، همسو با شعبانی (۱۳۹۱) بودند. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت، همان‌طور که سبک تصمیم‌گیری شهودی، مکمل سبک تصمیم‌گیری عقلانی است و تفاوت آنها در میزان فراشناخت نسبت به پردازش اطلاعات است، محتمل است که افراد دارای سبک تصمیم‌گیری شهودی نسبت به دیگر سبک‌های یادشده، از میانگین بالاتری در تفکر نقادانه برخوردار باشند. در واقع، باید اذعان داشت، در سبک تصمیم‌گیری شهودی نیز، پردازش درنگیده وجود دارد، اما به‌صورت ناآگاهانه. از طرفی، با مقایسه ماهیت سبک تصمیم‌گیری آنی با سبک‌های تصمیم‌گیری وابسته و اجتنابی، می‌توان به این نکته اشاره داشت که افراد دارای سبک تصمیم‌گیری آنی، در تصمیم‌گیری فعال و در عین حال بدون تأمل هستند، در حالی که افراد دارای سبک تصمیم‌گیری وابسته و اجتنابی، همان‌طور که پیشتر گفته شد، نقشی انفعالی در تصمیم‌گیری دارند؛ همین امر می‌تواند دلیلی برای وجود تفاوت میان سبک تصمیم‌گیری آنی با دو سبک تصمیم‌گیری وابسته و اجتنابی باشد.

همچنین در پژوهش حاضر دیده شد که تفاوت معناداری در تفکر نقادانه، میان زنان و مردان وجود دارد. با توجه به میانگین‌ها، مشخص شد نمرات تفکر نقادانه در مردان بالاتر از زنان است؛ این یافته‌ها همسو با معلای مزرعی، رسولی‌آزاد و مکوندی (۱۳۹۲) و امیرپور (۱۳۹۱) اما ناهمسو با ولوی، باقرپور و شهسواری (۱۳۹۵)، ضرابیان، زندی و عزیزی (۱۳۹۴) بودند. لازم به ذکر است، یکی از دلایلی که موجب ناهمسوئی یافته‌های حاضر با پژوهش‌های پیشین گشته، استفاده از ابراز متفاوت است. در این پژوهش، تعداد زنان، دو برابر مردان بود؛ این در حالی است که پژوهش‌های پیشین، با بهره‌گیری از روش‌های نمونه‌گیری غیرتصادفی، به تعداد برابری از زنان و مردان پرداختند؛ همین مسئله سبب شد تا واریانس گروه‌های این پژوهش نابرابر شود. اما آنچه حائز اهمیت است، قابلیت بالای تعمیم نتایج این پژوهش به علت تشابه و معرف بودن آن نسبت به جامعه هدف است. از سویی، در تبیین یافته‌های حاضر، باید بیان کرد، عوامل فرهنگی می‌توانند یکی از عواملی باشند که سبب گشته‌اند تا مردان بیش از زنان از تفکر نقادانه بهره ببرند.

به‌طور خلاصه، از یافته‌های فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که تفاوت معناداری در تفکر نقادانه افرادی با میزان حساسیت سیستم مغزی- رفتاری و نیز سبک‌های تصمیم‌گیری مختلف وجود دارد. در این مورد، سابق بر این تصور می‌شد تنها راه کسب و پرورش تفکر نقادانه، دوره‌های آموزشی با تأکید بر آموزش‌هایی همچون سخنرانی است؛ ولی پژوهش حاضر نشان داد این مهم به ویژگی‌های زیربنایی دیگری چون سبک تصمیم‌گیری و برانگیختگی مناطق بازدارنده یا فعال- ساز رفتاری در مغز معطوف می‌گردد. از دیگر نتایج مهم این پژوهش آن است که مهارت تفکر نقادانه می‌تواند با سبک‌های تصمیم‌گیری عقلانی و شهودی نمرات بالاتری را به‌دست آورد که گواه بر این مسئله است که آمادگی ضمنی با تأکید بر تفاوت‌های فردی به جهت عمل مؤثر در چالش‌های انتقادی و استفاده از ابزارها و امکانات موجود، به بهترین شکل ممکن می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، مشروط بر آنکه افراد مناسبی برای این کار گزینش شوند. گفتنی است، با توجه به آنکه جامعه این پژوهش را روان‌شناسان دوره کارشناسی ارشد تشکیل می‌دادند، می‌توان نتیجه گرفت افرادی باید به‌عنوان روان‌شناس در حوزه تشخیص و درمان انتخاب شوند که دارای تفکر نقادانه بالاتر و یا دارای زمینه مساعدتری در این خصوص باشند. همچنین ارزیابی این موضوع به‌عنوان یک مورد مهم در آزمون‌های ورودی و شغلی دارای اهمیت است و از سویی، این نکته را به ما نشان می‌دهد که باید در دوره‌های آموزش رسمی مهارت تفکر نقادانه، برنامه‌ای مبتنی بر ویژگی‌های فردی را لحاظ نمود.

در پایان، باید اشاره کرد که خستگی ناشی از تکمیل پرسشنامه‌ها، با توجه به پیچیدگی آنها و عدم امکان برگزاری آزمون و تکمیل پرسشنامه‌ها به‌صورت همزمان، از محدودیت‌های این پژوهش بودند. باید اذعان داشت که پژوهشگران در راستای همتاسازی بیشتر تلاش کردند، اما در ادامه پژوهش با خالی ماندن پرسشنامه‌ها و تکمیل نشدن آنها، امتناع از همکاری به‌دلیل زیاد

بودن پرسش‌ها و شانسی پاسخ دادن شرکت‌کننده‌ها مواجه شدند؛ که سبب شد تیم پژوهشی، پرسشنامه‌های همتاسازی را حذف نماید. از سوی دیگر، به علت اینکه جامعه پژوهش را تنها دانشجویان کارشناسی ارشد تشکیل دادند تا اثرات متغیرهای هوش منطقی و سواد اطلاعاتی که از مؤلفه‌های مؤثر بر تفکر نقادانه هستند و در ارتباط مستقیم با افزایش سن قرار دارند، کنترل شوند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مقاطع تحصیلی دیگر توجه گردد. همچنین، در راستای بررسی تأثیرات حالات روانی و اثرات موقعیتی، بررسی عواملی چون اضطراب موقعیتی نیز پیشنهاد می‌شود.

فهرست منابع

- Aghayusefi, A., Oraki, M., & Mohammadi, R. (2015). The Relationship between the Brain Behavioral Inhibition and Activation Systems (BIS/BAS) with Decision Making Styles: The Moderating Effect of Handedness. *Neuropsychology*, 1(2), 17-31. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765023.1394.1.2.2.3> (Text in Persian)
- Aihua, G. (2017). The Research on Construction Function of Critical Thinking. *International Journal of Philosophy*, 5(1), 1.
- Amini, M. & Fazlinejad, N. (2010). Critical thinking skill in Shiraz University of medical sciences students. *Hormozgan medical journal.*, 14(3), 213-218. (Text in Persian)
- Amirpour, B. (2012). Relationship of critical thinking and its dimensions with university students' social self-esteem and happiness. *Education Strategies in Medical Sciences*. 5 (3), 143-147. (Text in Persian)
- Bavolar, J. (2013). Validation of the Adult Decision-Making Competence in Slovak students. *Judgment and Decision Making*. 8(3): 386-392. <http://dx.doi.org/10.1017/S1930297500006057>
- Beigi, R. & Abedini, S. (2014). The effect of decision-making training on critical thinking in nursing students. *Development Strategies in Medical Education quarterly*. 1(2), 18-26. (Text in Persian)
- Chan, Z.C. (2013). Critical thinking and creativity in nursing: Learners' perspectives. *Nurse Education Today*. 33(5): 558-63. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.007>
- Collins, A. G., & Shenhav, A. (2022). Advances in modeling learning and decision-making in neuroscience. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 104-118. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01126-y>
- Dewberry, C., Juanchich, M., & Narendran, S. (2013). Decision-making competence in everyday life: The roles of general cognitive styles, decision-making styles and personality. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 783-788. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2013.06.012>
- Elder, I. & Paul, R. (2008). critical thinking in a world of accelerating change and complexit. *Social education*, V 72, Iss, 7, PP: 345-388.
- Fischer, S., Soye, K., & Gurtner, S. (2015). Adapting Scott and Bruce's General Decision-Making Style Inventory to Patient Decision Making in Provider Choice. *Medical Decision Making*, 35(4), 525-532. <https://doi.org/10.1177/0272989x15575518>
- Ghasemi, F., Mohajeri, A., Eskandari, S., & Abroshan, H. (2013). A Comparative Study of Critical Thinking Skills of Educators in Elementary, Secondary, High, and Pre-university Schools in Bushehr Province and Providing Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of New Approaches in*



- Educational Administration*, 4(15), 193-216.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1392.4.15.11.9> (Text in Persian)
- Helsdingen, A. S., Van den Bosch, K., Van Gog, T., & van Merriënboer, J. J. (2010). "The effects of critical thinking instruction on training complex." <https://doi.org/10.1177/0018720810377069>
- Hoppenbrouwers, S. S., Neumann, C. S., Lewis, J., & Johansson, P. (2015). A latent variable analysis of the Psychopathy Checklist-Revised and behavioral inhibition system/behavioral activation system factors in North American and Swedish offenders. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 6(3), 251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/per0000115>
- Hundt, N. E., Kimbrel, N. A., Mitchell, J. T., & Nelson-Gray, R. O. (2008). High BAS, but not low BIS, predicts externalizing symptoms in adults. *Personality individual difference*, 44(3): 565-75.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.018>
- Kashaninia, Z., Hosseini, MA. & Yusliani, F. (2016). "The effect of teaching critical thinking skills on the decision-making style of nursing managers", *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 1(4): 197-204.
- Konstantinidis, E., & Shanks, DR. (2014). don't bet on it! Wagering as a measure of awareness in decision making under uncertainty. *Journal of Experimental Psychology. General*. 143 (6): 2111 – 2134.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037977>
- Lee, S. J., Kim, S. H., Lim, N., Ahn, M. Y., & Chae, H. (2015). Study on the difference of BIS/BAS scale between Sasang types. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2015. <https://doi.org/10.1155%2F2015%2F805819>
- Li, Y., Guan, Y., Wang, F., Zhou, X., Guo, K., Jiang, P., ... & Fang, Z. (2015). Big-five personality and BIS/BAS traits as predictors of career exploration: The mediation role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 39-45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2015.04.006>
- Lombardi, E., Di Dio, C., Castelli, I., Massaro, D., & Marchetti, A. (2017). Prospective thinking and decision making in primary school age children. *Heliyon*, 3(6), e00323.
<https://doi.org/10.1016%2Fj.heliyon.2017.e00323>
- Mehrinejad, A. (2007). Adaptation and Normalization of California Critical Thinking Skills Test. *Advances in Cognitive Sciences*, 9 (3), 63-72. (Text in Persian)
- Moalaye Mazraee, Z., Rassouli Azad, M., & Makvandi, B. (2013). Surveying the Degree of Critical Thinking Skills of M. A. Students of Librarianship and Information of Science and Research Branch of Islamic Azad University, Khuzestan. *Educational Administration Research*, 5(18), 27-36. (Text in Persian)
- Mohammadi, N. (2008). The Psychometric Properties of the Behavioral Inhibition System (BIS) and Behavioral Activation System (BAS) scales Among Students of Shiraz University. *Clinical Psychology and Personality*, 6(1), 61-68. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23452188.1387.6.1.6.7> (Text in Persian)
- Paryad, E., Javadi, N., Atrkar Roshan, Z., Fadakar, K., & Asiri, SH. (2011). Relationship between Critical Thinking and Clinical Decision Making in Nursing Students. *The Iran Journal of Nursing*. 24(73), 63-71. (Text in Persian)
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today, *new direction for community colleges*, 103, 27-40.
- Porter, R. J. (2018). A Correlational Study on Critical Thinking in Nursing as an Outcome Variable for Success (Doctoral dissertation, Liberty University).
- Rezaei, R., Saatsa, S., Sharif Nia, S. H., Molookzadeh, S., & Beheshti, Z. (2014). Evaluation of Nursing Students, Critical Thinking Skills in Mazandaran

- University of Medical Sciences. *Medical Education Journal*. 2(1), 29-34. (Text in Persian)
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2010). Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 78(1):122. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.1.122>
- Santos Jr, E., Nguyen, H., Kim, K. J., Russell, J. A., Hyde, G. M., Veenhuis, L. J., ... & Mac, H. V. (2018). A Contextual Decision-Making Framework. *Computational Context: The Value, Theory and Application of Context with AI*, 253-286.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818-831.
- Shabani, Z. (2012). Comparison of the Effect of Critical Thinking on the Decision-Making Process in Scientific and Social Elites. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 3(10), 65-100. (Text in Persian)
- Sommer, K., van der Molen, M. W., & De Pascalis, V. (2016). BIS/BAS sensitivity and emotional modulation in a prepulse-inhibition paradigm: A brain potential study. *Physiology & behavior*, 154, 100-113. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.physbeh.2015.11.021>
- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 10.
- Urieta, P., Sorrel, M. A., Aluja, A., Balada, F., Lacomba, E., & García, L. F. (2022). Exploring the relationship between personality, decision-making styles, and problematic smartphone use. *Current Psychology*, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-022-02731-w>
- Valavi, P., bagherpour, S., & shahsavari, J. (2016). Examining critical thinking in university graduate students. *Research in Curriculum Planning*, 13(49), 184-192. (Text in Persian)
- Zarabian, F., Zandi, B., & Azizi, S. M. (2016). Study of Critical Thinking Disposition in Virtual Graduated Students. *Research in Medical Education*. 8(1), 37-46. <http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.1.37> (Text in Persian)
- Zare, H., & Aerab Sheibani, KH., (2012). Reliability and Validity of Decision-Making Styles Questionnaire in Iranian Students, *Psychological Research*, 14(2), 112. (Text in Persian)
- Zare, H., & Nahravanian, P. (2018). The Effect of Critical Thinking Training on Decision Making Styles and Problem-Solving Styles. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(9), 13-31. (Text in Persian)



تمایز دانش‌آموزان با تعلل ورزشی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های حس تعلق

به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی

سیاوش شیخی‌زاده^{۱*}، عمادالدین احراری^۲، سیدقاسم مصلح^۲، فاطمه علی‌پور^۲

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>پژوهش حاضر با هدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با تعلل ورزشی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی انجام شد. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان در نهایت ۳۶۸ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰)، احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴)، تعلل ورزشی تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss-24 و آزمون تحلیل تشخیصی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تحلیل تشخیصی، منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد که طبق این تابع مؤلفه‌های حمایت معلم، ادراک کنترل‌پذیری و مشارکت علمی، دارای بالاترین توان تمایز بود ($p < 0/01$). نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که ۸۸/۸ درصد از دانش‌آموزان در دو گروه طبق تابع به دست آمده به طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند که خود حاکی از توان این مؤلفه‌ها در متمایز ساختن دانش‌آموزان در سطوح مختلف تعلل ورزشی تحصیلی بود.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی انعطاف‌پذیری شناختی، احساس تعلق به مدرسه، تعلل ورزشی تحصیلی</p>

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.



۲. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان،

تبریز، ایران.

مقدمه

به تأخیر انداختن و یا تعلل‌ورزی کردن تجربه مشترک تمام انسان‌هاست و طبق ادبیات موجود، بسیاری از دانش‌آموزان از تعلل بی‌رویه در زندگی تحصیلی خود رنج می‌برند. تعلل‌ورزی به تمایل فرد برای به تعویق انداختن کارهای مهم تا زمانی که احساس ناراحتی ایجاد نشود، اشاره دارد (لی، گائو و زو، ۲۰۲۰؛ روزگونجوک، کاتاگو و تات، ۲۰۱۸). افراد تعلل‌ورز ممکن است در دو گروه تعلل‌ورزی عمدی یا فعال و یا تعلل‌ورزی غیرعمدی و یا منفعل قرار بگیرند. در تعلل‌ورزی عمدی، فرد مستقیماً تصمیم می‌گیرد که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بیندازد و در مقابل در تعلل‌ورزی غیرعمدی بدون تصمیم مستقیم، فرد درگیر نوعی تعلل‌ورزی می‌شود که عوامل بیرونی و درونی مختلفی بر هر دو نوع تعلل‌ورزی تأثیرگذار است (فرنی، باروچا، نیکچویچ و اسپادا، ۲۰۱۷). در پژوهش‌های انجام‌شده انواع متفاوت از تعلل‌ورزی شناخته شده است که رایج‌ترین آنها تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ است. تعلل‌ورزی تحصیلی نوعی تعلل‌ورزی است که به تأخیر هدفمند و غیرضروری در انجام وظایف تحصیلی اشاره دارد (هن و گروشیت، ۲۰۲۰).

گسترش رویکرد دانش‌آموز محوری در آموزش و پرورش و افزایش سهم دانش‌آموزان در یادگیری، منجر به افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی نیز شده است. تقریباً ۵۰ درصد دانش‌آموزان در مدارس به تعلل‌ورزی تمایل دارند. این در حالی است که تعلل‌ورزی از طریق ادراک فشار برای تکمیل دوره و تکالیف، آثار منفی بر رفتارهای یادگیری فراگیران دارد (الغامدی، کارپینسکی، لپ، بارکلی، ۲۰۲۰) که از جمله این پیامدها می‌توان به عملکرد تحصیلی، استرس و اضطراب، افسردگی و افزایش خطرات سلامتی (گروشیت، ۲۰۱۸)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (بهرامی و امیری، ۱۳۹۹؛ باروچو و دمیر، ۲۰۲۰)، عزت نفس (یانگ، لیو، دینگ، هانگ و ژیانگ، ۲۰۲۱)، بهزیستی ذهنی (بو، وو و وانگ، ۲۰۲۱)، ترک دوره‌های یادگیری آموزش از راه دور (هانگ، لی و یه، ۲۰۲۱) اشاره کرد.

تعلل‌ورزی تحصیلی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی است، بلکه فرایند پیچیده‌ای متشکل از مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (سنت، بوس، ۲۰۱۴؛ کاستر، ۲۰۱۸). نتایج پژوهش‌های مختلف بیانگر آن است که رویکردهای شناختی بر نقش باورها و نگرش‌های منفی بر تعلل‌ورزی تأکید دارند و انعطاف‌پذیری شناختی^۲ را به‌عنوان یک متغیر شناختی که می‌تواند با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مرتبط باشد معرفی کرده‌اند (اسکامر-یکینز و ایستر، ۲۰۱۸؛ امام وردی و طاهر، ۱۳۹۹). انعطاف‌پذیری شناختی یک عملکرد اجرایی مهم است و به تغییر آمایه‌های شناختی به‌منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی و توانایی انطباق رفتارها در پاسخ به تغییرات محیط اشاره دارد (دورایراجا و فنت، ۲۰۲۱). در واقع، این میان رفتار سازگارانه مستلزم یافتن و تعدیل یک مبادله مطلوب بین تمرکز بر مجموعه وظایف کنونی (ثبات شناختی) و به‌روزرسانی آن

مجموعه وظایف در هنگام تغییر محیط و شرایط (انعطاف‌پذیری شناختی) است (سیکی-لو و اگنر، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر، وقتی فرد انعطاف‌پذیری شناختی نداشته باشد، به صورت غیرفعال با محیط برخورد کرده و کارهای خود را با تأخیر و تعلل انجام می‌دهد (استرنبرگ و فرنچ، ۱۹۹۲).

پژوهش‌های انجام‌یافته در زمینه انعطاف‌پذیری شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی از مبانی نظری این حوزه حمایت می‌کند. همچنان که خان، اسکامر-ایکینز و سعید (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند، دانش‌آموزانی که از به تعویق انداختن تکالیف خود اجتناب می‌کنند، بیشتر از انعطاف‌پذیری شناختی استقبال می‌کنند و در محیط‌های یادگیری الکترونیکی موفق‌تر عمل می‌کنند. همچنین امام وردی و طاهر (۱۳۹۹) و رستمی، جهانگیرلو، سهرابی و احمدیان (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که بین تعلل‌ورزی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد و انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. همچنان که ابویی و جعفری هرنندی (۱۳۹۷) در مطالعه خود ضمن تأیید رابطه منفی و معنادار انعطاف‌پذیری شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که می‌توان بر اساس انعطاف‌پذیری شناختی، تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی نمود.

در کنار عوامل تأثیرگذار بر تعلل‌ورزی تحصیلی، احساس تعلق با مدرسه^۱ جزو متغیرهایی است که می‌تواند تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. مدرسه محیطی مولد است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند احساس تعلق ایجاد کنند. یک مطالعه کوهورت طولی جدید در چین نشان داد که میزان شیوع مشکلات روانی در دوران همه‌گیری ویروس کرونا در بین دانش‌آموزان در مقایسه با موارد قبل از همه‌گیری این ویروس به میزان قابل توجهی افزایش یافته است. برای نمونه، می‌توان به افزایش علائم افسردگی از ۱۸/۵٪ به ۲۴/۹٪، خودزنی غیر خودکشی از ۳۲/۸٪ به ۴۲٪، ایده خودکشی از ۲۲/۵٪ به ۲۹/۷٪، برنامه خودکشی از ۸/۷٪ به ۱۴/۶٪ و اقدام به خودکشی از ۳٪ به ۶/۴٪، اشاره کرد (ژانگ، ژانگ، فانگ، وانگ، تائو، سان، ۲۰۲۰). این نشان می‌دهد که مدرسه منبع مهمی است که با ارائه فرصت‌هایی برای بهبود حس تعلق، از سلامت روان و بهزیستی دانش‌آموزان حمایت کرده و عملکرد تحصیلی آنان را تعدیل می‌کند (ورستر، کیولیگان و فولی-نیکپون، ۲۰۲۱)؛ بنابراین، جداسازی دانش‌آموزان از مدرسه می‌تواند تأثیرات نامطلوبی بر احساس تعلق آنها در مدرسه داشته باشد که به نوبه خود منجر به مشکلات سازگاری روانی (ارسلان، یلدریم و زنگنه، ۲۰۲۱)، مصرف مواد افیونی در نوجوانان دختر (سید، سامپاسا-کانینگا، همیلتون، کینگزبری و کلمن، ۲۰۲۱) و پیشرفت تحصیلی و روانی-اجتماعی (حسینمردی، قربان شیرودی، زربخش بحری و تیزدست، ۱۴۰۰) شود.

در کنار پیامدهای یادشده، تعلق و پیوند با مدرسه یکی از متغیرهایی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا برای انجام تکالیف خود، مدیریت زمان مناسب‌تری را نشان دهند. همچنان که نتایج پژوهش ارزن و سیکریکیچی (۲۰۱۸)، سیکریکیچی و ارزن (۲۰۲۰)، کندی، تاکمن (۲۰۱۳) و جعفری هرندی، ستایشی اظهاری، فضل‌اللهی قمیشی (۱۳۹۸) نشان داد که احساس تعلق و پیوند با مدرسه با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار دارد و این احساس یکی از عواملی است که برای درگیری و مداومت دانش‌آموزان نقش اساسی دارد. به‌طورکلی می‌توان گفت نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف نشان داده است که عوامل مربوط با مدرسه بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؛ برای نمونه، گرونشل، پاترژک و فرایز (۲۰۱۳) دلایل تعلل‌ورزی را از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان بررسی کردند و یکی از دلایل تعلل‌ورزی را ویژگی‌های شخصیتی معلم از جمله رویکرد سهل‌گیری، مهارت‌های آموزشی ضعیف و آموزش غیرمنظم معلم را بیان کردند. پژوهش‌های موسوی و کاظمی (۱۳۹۸) و بهرامی و امیری (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که به‌ترتیب جو اخلاقی مدرسه و ادراک جو مثبت از محیط یادگیری با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان رابطه منفی و معنادار دارد. به‌طورکلی می‌توان گفت که با وجود اهمیت تعلق با مدرسه در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش‌های اندکی در این رابطه انجام شده است که اهمیت انجام پژوهش حاضر را دوچندان می‌کند.

طبق آنچه گذشت تعلل‌ورزی پدیده‌ای جهانی است که در بیشتر افراد در محیط‌های مختلف رخ می‌دهد. همچنین رواج تعلل‌ورزی تحصیلی نشان می‌دهد که نیاز به پژوهش‌هایی در این زمینه است تا عوامل بالقوه‌ای را که منجر به تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود، شناسایی شود و متعاقباً راهکارهای مناسب برای کاهش تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار داده شود (ژائو، لم، ژانگ، ۲۰۲۱). این در حالی است که بر اساس مطالعه پژوهشگران این پژوهش، پژوهش‌های اندکی در رابطه با انعطاف‌پذیری شناختی و احساس تعلق به مدرسه با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان وجود دارد. از سویی در مطالعات قبلی با استفاده از همبستگی صرفاً روابط بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفته؛ اما کمتر پژوهشی بحث تمایز افراد را مورد بررسی قرار داده است؛ بنابراین در پژوهش حاضر از روش تحلیل تشخیصی که با تحلیل مبتنی بر فرد و بر مبنای همبستگی، گروه‌های مختلف را بر اساس چندین متغیر متمایز می‌کند، استفاده شد (شهبازیان خونیق، علی‌پور، آناهید، محمدیان قریبه و شیخعلی‌زاده، ۱۳۹۹). درنهایت این روش میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌سازد؛ بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی توان تمایزگذاری دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی بالا و پایین را دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود تا تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین را بر اساس مؤلفه‌های حس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی از یکدیگر را مورد بررسی قرار داد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان خواف در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد آنها تقریباً ۵۳۰۰ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان در نهایت ۳۶۸ نفر دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از بین کل دبیرستان‌های شهرستان تعداد ۸ دبیرستان دخترانه و پسرانه به‌صورت تصادفی و سپس از هر دبیرستان چند کلاس به تصادف انتخاب شد. به‌منظور گردآوری اطلاعات، پس از جلب اعتماد دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع شد. پس از گردآوری پرسشنامه‌ها و حذف پرسشنامه‌های ناقص تعداد ۳۷۸ پرسشنامه وارد نرم‌افزار SPSS شد. در نهایت پس از حذف داده‌های پرت، ۳۶۸ پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی، تعداد ۹۵ دانش‌آموز با نمرات پایین‌تر از چارک اول به‌عنوان دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی پایین و تعداد ۹۲ دانش‌آموز با نمرات بالاتر از چارک سوم به‌عنوان دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا تشخیص داده و انتخاب شدند. در نهایت تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری تجزیه تابع تشخیص بر روی این ۱۸۷ داده انجام شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی نسخه دانش‌آموز^۱ (PASS): برای سنجش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان از مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه و سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیم‌سال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه از نوع مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است و در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش خارجی که توسط فراری (۱۹۸۹) انجام شده پایایی مقیاس تعلل‌ورزی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شد. همچنین در پژوهش‌های مختلف خارجی روایی همزمان این مقیاس در مقایسه با دیگر مقیاس‌های شخصیتی مثل بی‌تصمیمی ۰/۳۲، افسردگی ۰/۲۷، باورهای غیرمنطقی ۰/۲۰ و اضطراب ۰/۱۳ مورد تأیید قرار گرفته است (ایزلاک، ۲۰۱۱). جاهد فعال و لیاقت (۱۳۹۸) نیز ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را مورد بررسی قرار دادند که پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۸ و برای هر یک از مؤلفه‌های

آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم به- ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۸ و ۰/۷۴ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس احساس تعلق به مدرسه^۱ (SSCS): این مقیاس توسط بری، بتی و وات در سال ۲۰۰۴ طراحی شده و مشتمل بر ۲۷ گویه و ۶ خرده مقیاس حمایت معلم با ۹ گویه، مشارکت در اجتماع با ۴ گویه، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه با ۴ گویه، احساس مثبت به مدرسه با ۴ گویه، تعلق فرد به مدرسه با ۳ گویه، مشارکت علمی با ۳ گویه، در قالب طیف لیکرت (۴) درجه‌ای با نمرات کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۴) تدوین شده است. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۵ توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است که ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مؤلفه‌های حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، احساس تعلق به همسالان ۰/۷۳، مشارکت در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و مشارکت علمی ۰/۷۸ گزارش شده است (بری و بتی، ۲۰۰۵). در ایران نیز مکیان و کلانترکوشه (۱۳۹۴) روایی و پایایی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش آنها پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ گزارش شده که نشان‌دهنده پایایی خوب مقیاس است. در این پژوهش نیز مقدار پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی^۲ (CFI): این پرسشنامه توسط دنیس و وندروال (۲۰۱۰) مشتمل بر ۲۰ گویه و در قالب یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) تنظیم شده است. در پژوهش دنیس و وندروال (۲۰۱۰) اعتبار هم‌زمان این پرسشنامه، با مقیاس افسردگی یک برابر با ($r=-0/39$) و روایی هم‌گرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ($r=0/75$) همچنین پایایی این پرسشنامه در پژوهش آنها از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای ادراک کنترل و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۴ گزارش شده است. در ایران شاره، فرمانی و سلطانی (۲۰۱۴) ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار داده‌اند که همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۵۵ گزارش نمودند. همچنین روایی سازه پرسشنامه به روش تحلیل عاملی اکتشافی منجر به استخراج سه عامل شده که روی هم رفته ۵۶ درصد از واریانس کل سؤالات را تبیین می‌کند. مقدار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۸۹ به دست آمد.

1. Students' sense of connectedness with school
2. Cognitive Flexibility Inventory

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۵۰ نفر (۴۰/۸ درصد) دانش‌آموز پسر و ۲۱۸ نفر (۵۹/۲ درصد) دانش‌آموز دختر با حداقل و حداکثر سن به ترتیب ۱۴ و ۱۹ سال و میانگین سنی (۱۶/۳۴) و انحراف معیار (۰/۹۰) بود که به لحاظ پایه تحصیلی ۱۳۴ نفر (۳۶/۴ درصد) پایه دهم، ۱۳۹ نفر (۳۷/۸ درصد) پایه یازدهم و ۹۵ نفر (۲۵/۸ درصد) پایه دوازدهم بودند. ۲۳۶ نفر (۶۴/۱ درصد) در رشته علوم تجربی، ۹۸ نفر (۲۶/۶ درصد) در رشته علوم انسانی و ۳۴ نفر (۹/۲ درصد) از آنها در رشته ریاضی و فیزیک مشغول به تحصیل بودند. در بررسی تجزیه تابع تشخیص نیز همچون دیگر روش‌های آماری ابتدا پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع متغیرهای پیش‌بین نرمال بود. نتایج بررسی داده‌های پرت چندمتغیره نیز با استفاده از فاصله ماهالانویس نشان داد که ده داده پرت واقعی وجود داشت؛ بنابراین این داده‌ها پیش از انجام تحلیل حذف شدند. به منظور بررسی همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج حاکی از همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای پیش‌بین در داخل گروه‌ها بود (آماره ام باکس = ۶/۷۷، $F=۲/۲۳$ ، $P>۰/۰۵$). همچنین نتایج بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های آماری عامل تورم واریانس و شاخص تحمل حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگی وجود نداشت و پیش‌فرض نبود هم خطی به خوبی رعایت شده بود.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه با تعلق‌ورزی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون t مستقل برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌های بین دو گروه

متغیرهای پیش‌بین	دانش‌آموزان با تعلق‌ورزی تحصیلی بالا		دانش‌آموزان با تعلق‌ورزی تحصیلی پایین		آماره t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد		
	حمایت معلم	۲۵/۲۰	۳/۸۷	۳۱/۷۹		
مشارکت در اجتماع	۱۱/۵۴	۲/۳۵	۱۴/۰۵	۱/۹۰	۸/۰۱	۰/۰۰۱
احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه	۱۱/۶۸	۲/۲۲	۱۴/۲۶	۱/۶۲	۹/۳۰	۰/۰۰۱
احساس مثبت نسبت به مدرسه	۱۰/۷۶	۱/۶۵	۱۴/۱۵	۱/۴۷	۶/۰۶	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۴/۲۶	۱/۵۰	۹/۲۱	۱/۶۸	۸/۲۲	تعلق فرد به مدرسه
۰/۰۰۱	۹/۶۹	۰/۹۴	۱۱/۲۹	۱/۳۷	۹/۶۲	مشارکت علمی ادراک
۰/۰۰۱	۱۱/۳۵	۸/۷۵	۴۴/۶۱	۸/۵۶	۳۰/۲۴	کنترل‌پذیری ادراک گزینه‌های مختلف
۰/۰۰۱	۹/۴۸	۷/۴۸	۵۹/۳۰	۶/۵۵	۴۹/۵۴	ادراک توجیه رفتار
۰/۱۵۲	۱/۴۴	۲/۷۰	۹/۹۰	۲/۳۶	۹/۳۷	

در جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه از دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون t برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌های بین دو گروه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین دو گروه، به‌استثنای مؤلفه ادراک توجیه رفتار در زمینه دیگر مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد.

به‌منظور تمایز‌گذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های حس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی، از تجزیه تابع تشخیص به روش همزمان استفاده شد. از آنجاکه دو گروه از آزمودنی‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند، یک تابع تشخیص حاصل شد.

جدول شماره ۲. خلاصه تابع تشخیصی کانونی

تعداد تابع	مقدار ویژه	درصد از واریانس کل	همبستگی کانونیک
۱	۱/۵۵۷	۱۰۰	۰/۷۸

در جدول شماره ۲ خلاصه تابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج حاصل، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد. مقدار ویژه به‌دست‌آمده برای این تابع برابر با ۱/۵۵۷ است که ۱۰۰ درصد از واریانس کل موقعیت را تبیین می‌کند و همبستگی کانونیک این تابع ۰/۷۸ است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری توابع در تمایز گروه‌های با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین

تعداد تابع	لامبدای ویلکز	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری
۱	۰/۳۹۱	۱۶۹/۴۵	۹	۰/۰۰۱

در جدول شماره ۳ نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری توابع در تمایز گروه‌های با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی ارائه شده است. مقدار لامبدای ویلکز برای این تابع برابر با ۰/۳۹۱ و مقدار مجذور کای ۱۶۹/۴۵ است که نشان‌دهنده معناداری تمایز بین گروه‌هاست.

جدول شماره ۴: همبستگی درون‌گروهی تجمعی بین مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین، ضرایب تابع تشخیص استاندارد شده و استاندارد نشده

مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین	همبستگی‌های درون‌گروهی تجمعی	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده
حمایت معلم	۰/۷۲	۰/۴۲	۰/۱۱
ادراک کنترل‌پذیری	۰/۶۷	۰/۵۰	۰/۰۶
مشارکت علمی	۰/۵۷	۰/۲۲	۰/۱۹
ادراک گزینه‌های مختلف	۰/۵۶	۰/۳۰	۰/۰۴
احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه	۰/۵۳	۰/۱۷	۰/۰۹
مشارکت در اجتماع	۰/۴۷	۰/۰۸	۰/۰۴
احساس مثبت نسبت به مدرسه	۰/۳۶	-۰/۰۳	-۰/۰۲
تعلق فرد به مدرسه	۰/۲۵	-۰/۱۰	-۰/۰۷
ادراک توجیه رفتار	۰/۰۸	-۰/۲۷	-۰/۱۰

در جدول شماره ۴ همبستگی‌های درون‌گروهی تجمعی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب تابع تشخیص استاندارد شده و استاندارد نشده ارائه شده است. بر اساس وزن‌های حاصل می‌توان مشاهده کرد که مؤلفه حمایت معلم با مقدار همبستگی ۰/۷۲ با تابع به دست آمده دارای بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها بود و پس از آن مؤلفه‌های ادراک کنترل‌پذیری و مشارکت علمی به ترتیب با مقدار همبستگی ۰/۶۷ و ۰/۵۷ در جایگاه دوم و سوم تمایزکنندگی قرار گرفتند. به همین ترتیب، دیگر مؤلفه‌ها به ترتیب از توان تمایزشان کاسته شده و در نهایت، مؤلفه ادراک توجیه رفتار با مقدار همبستگی ۰/۰۸ دارای کمترین توان تمایز بین گروه‌ها بود که البته این متغیر در آزمون t نیز در بین دو گروه تفاوت معناداری نداشت. همچنین یافته‌ها نشان داد که در بین مؤلفه‌های متغیر احساس تعلق به مدرسه، مؤلفه حمایت اجتماعی با مقدار همبستگی ۰/۷۲ دارای بیشترین توان تمایز و مؤلفه‌های مشارکت علمی، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، احساس مثبت نسبت به مدرسه و تعلق فرد به مدرسه به ترتیب با مقدار همبستگی ۰/۵۷، ۰/۵۳، ۰/۴۷، ۰/۳۶ و ۰/۲۵ در جایگاه دوم تا ششم مؤلفه‌های این متغیر در تمایزگذاری بین دو گروه قرار گرفتند؛ همچنین در بین مؤلفه‌های متغیر انعطاف‌پذیری شناختی نیز، مؤلفه ادراک کنترل‌پذیری با مقدار همبستگی ۰/۶۷ با تابع حاصل دارای بیشترین توان تمایز و مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف و ادراک توجیه رفتار به ترتیب با مقدار همبستگی ۰/۵۶ و ۰/۰۸ در جایگاه دوم و سوم مؤلفه‌های این متغیر در تمایزگذاری بین دو گروه قرار گرفتند.

جدول شماره ۵: نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص به‌دست‌آمده

کل	گروه‌بندی پیش‌بینی‌شده		گروه‌بندی دانش‌آموزان	تعداد	گروه‌بندی اصلی
	تعلل‌ورزی تحصیلی بالا	تعلل‌ورزی تحصیلی پایین			
۹۵	۱۲	۸۳	تعلل‌ورزی تحصیلی پایین		
۹۲	۸۳	۹	تعلل‌ورزی تحصیلی بالا		
%۱۰۰	۱۲/۶	۸۷/۴	تعلل‌ورزی تحصیلی پایین	درصد	
%۱۰۰	۹۰/۲	۹/۸	تعلل‌ورزی تحصیلی بالا		

در جدول شماره ۵ نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص به‌دست‌آمده ارائه شده است. طبق طبقه‌بندی حاصل از تجزیه تابع تشخیص، ۸۳ نفر (۸۷/۴ درصد) از دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی پایین و ۸۳ نفر (۹۰/۲ درصد) از دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا تشخیص داده شدند. همچنین در مجموع حدود ۸۸/۸ درصد از دانش‌آموزان به‌طور صحیح مجدداً در گروه اولیه خود گروه‌بندی شدند که خود نشان‌دهنده توان مؤلفه‌های متغیرهای احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تمایز ساختن دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی بالا و پایین بر اساس احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی بود. همان‌طور که مشاهده شد نتایج یافته‌های حاصل از تحلیل تشخیصی، حاکی از توان بالای مؤلفه‌های متغیرهای احساس تعلق به مدرسه و انعطاف‌پذیری شناختی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه به‌طور معناداری توانست دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین را از هم متمایز کند که با نتایج حسینمردی و همکاران (۱۴۰۰)، جعفری هرنندی و همکاران (۱۳۹۸)؛ سیکریکچی و ارزن (۲۰۲۰)؛ ارزن و سیکریکچی (۲۰۱۸)؛ موسوی و همکاران (۱۳۹۸) و بهرامی و همکاران (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت همان‌طور که هم‌زمان با کاهش سطوح احساس تعلق و دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموزان، احتمالاً دلایل زیادی برای کاهش تمایل آنان برای تکمیل تکالیف و

فعالیت‌های تحصیلی به وجود خواهد آمد که به‌عنوان اولین دلیل می‌توان گفت جو مدرسه ویژگی‌های لازم برای ایجاد انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان را ندارد (سیکریکچی و ارزن، ۲۰۲۰). همچنان که در پژوهش‌های مختلف از جمله پژوهش گودول، گورهن و سیهان (۲۰۲۱) که به بررسی رابطه بین مشخصات انگیزشی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده بود، نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که دانش‌آموزان دارای سطوح بالای انگیزه تحصیلی از تعلل‌ورزی پایین برخوردار هستند. همچنین یافته‌ها نشان داد که از بین مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه، مؤلفه حمایت معلم دارای بیشترین توان تمایز بین دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در این بخش اعتقاد بر اینکه دلبستگی به مدرسه اثر محافظتی بر دانش‌آموز دارد، اهمیت می‌یابد چراکه هر تجربه‌ای از نوجوان در مدرسه احتمالاً بر تعهد وی به مدرسه تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارد (سیکریکچی و ارزن، ۲۰۲۰). برای نمونه، اگر دانش‌آموزان دارای رفتارهای تعلل‌ورزی تحصیلی، تکالیف و وظایف معلمان را انجام ندهند، در چنین حالتی، معلمان ممکن است نگرش‌ها و رفتارهای منفی نسبت به آن دانش‌آموز ایجاد کنند و دانش‌آموزی که به‌طور مداوم مسئولیت‌های خود را به تعویق می‌اندازد یا انجام نمی‌دهد، ممکن است توسط معلم در یک محیط کلاس مورد انتقاد قرار گیرد. این موضوع ممکن است بر رابطه معلم و دانش‌آموز تأثیر منفی بگذارد؛ بنابراین، دانش‌آموز ممکن است در برقراری ارتباط با معلمی که یکی از ابعاد مهم دلبستگی مدرسه به حساب می‌آید، دچار مشکل شوند (دمیر و کوتل، ۲۰۱۸). این در حالی است که به‌نظر می‌رسد با افزایش احساس تعلق به مدرسه، افزایش دلبستگی فرد به امور تحصیلی مشاهده خواهد شد و می‌تواند چنین تصور شود که این افراد به مسیر اجتناب وارد نخواهند شد و خطر شکست نیز آنان را تهدید نخواهد کرد (سیکریکچی و ارزن، ۲۰۲۰).

از جمله یافته‌های دیگر این پژوهش آن بود که مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی به‌جز ادراک توجیه رفتار، به‌طور معناداری توانست دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین را از هم متمایز کند که با نتایج خان و همکاران (۲۰۲۱)، امام وردی و طاهر (۱۳۹۹) و رستمی و همکاران (۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که زمینه‌های نظری الاتوم (۲۰۱۷) نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی بخش مهمی از تفکر خلاق است و نشان‌دهنده وضعیت شناختی خودکار به‌وسیله تغییر موقعیت یا ویژگی‌های آن است. این بدان معناست که دانش‌آموز با انعطاف‌پذیری شناختی بالا توانایی تولید ایده‌های مختلف در مورد یک مشکل یا موقعیت خاص و یا هنگامی که به یک محرک پاسخ می‌دهند را از طریق تغییر نوع خاصی از تفکر به نوع دیگر را دارند که باعث می‌شود تفکر فرد به چالش کشیده شود. به‌عبارت دیگر، انعطاف‌پذیری شناختی توانایی ساختن دانش از راه‌های مختلف است به‌گونه‌ای که سازگاری با نیازهای مختلف موقعیت یادگیری افزایش می‌یابد (رز، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان با انعطاف‌پذیری شناختی بالا هنگام

مواجهه با تنیدگی‌های گوناگون، روش‌های مؤثرتر و مفیدتری به کار می‌گیرند که به‌نظر می‌رسد به تأخیر انداختن انجام تکالیف جزء راهبردها و روش‌های مؤثر نیست. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که به‌ترتیب مؤلفه‌های ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف دارای توان تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا و پایین هستند این در حالی است که مؤلفه ادراک توجیه رفتار نتوانست بین این دو گروه از افراد تمایز ایجاد کند در تبیین این یافته می‌توان گفت که انعطاف‌پذیری شناختی دو شکل دارد: انعطاف‌پذیری تطبیقی که به توانایی فرد در تغییر موقعیت و حالت ذهنی اشاره می‌کند که از طریق آن راه‌حلی برای یک مشکل خاص پیدا می‌شود و انعطاف‌پذیری خودکار که نشان‌دهنده سرعت یک فرد برای تولید بیشترین تعداد ممکن از انواع مختلف ایده‌هایی که به یک ایده خاص مرتبط هستند، مربوط می‌شود (امانی، فدایی، توکلی، شیرینی و شیرینی، ۲۰۱۸). بنابراین دانش‌آموزان دارای انعطاف‌پذیری شناختی بالا هنگام مواجهه با شرایط مختلف، شرایط را در کنترل خود می‌دانند و با بررسی راه‌ها و گزینه‌های مختلف، احساس خودکارآمدی بالایی می‌کنند و این در حالی است که افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند انتظارات کمتری از خود نشان می‌دهند که به‌نوبه خود ممکن است باعث شود دانش‌آموزان تعلل‌ورزی کنند (تاکنن، ۲۰۰۷). با توجه به مبانی نظری تعلل‌ورزی تحصیلی، می‌توان نتیجه گرفت که فردی که تعلل می‌ورزد، به‌جای انجام کارهای مهم‌تر به انجام کارهای کم‌اهمیت‌تر می‌پردازد یا اینکه ممکن است وقت خود را با پرداختن به فعالیت‌های جزئی و یا خوش‌گذرانی به هدر دهند. در اغلب موارد این افراد، خود را برای انجام کار آماده می‌کنند، اما از انجام کار یا تکلیف اجتناب می‌کنند (نوران، ۲۰۰۰). به‌نظر می‌رسد این افراد برای حفظ ارزشمندی خود و موجه دانستن رفتارهای تعلل‌ورز خود از توجیه رفتارهای خود اجتناب می‌ورزند. افزون بر این، محدودیت‌های پژوهش حاضر در نتیجه بی‌معنی این یافته بی‌تأثیر نیست. نبودن تفکیک جنسیتی در این پژوهش، امکان تعمیم یافته‌ها را محدود می‌کند و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، ارتباط میان تعلل‌ورزی تحصیلی با انعطاف‌پذیری شناختی، احساس تعلق به مدرسه با توجه به عامل جنسیت بررسی شود. افزون بر این، دامنه سنی آزمودنی‌ها (۱۹-۱۴) که ممکن است نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد، از محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، موضوع تحقیق در گروه‌های سنی بالاتر اجرا و نتایج آن مقایسه شود تا اثر عامل سن بر نتایج مشخص شود. به‌طورکلی از نتایج پژوهش حاضر چنین استنباط می‌شود که دانش‌آموزان با انعطاف‌پذیری شناختی پایین و با احساس تعلق به مدرسه کمتر در معرض تعلل‌ورزی هستند. لذا به طراحان و مسئولین آموزشی توصیه می‌شود با به‌کارگیری راهبردهایی در جهت ایجاد محیط آرام و مطمئن در مدارس بکوشند تا صرف نظر از ویژگی‌های شخصیتی و محیطی، همه دانش‌آموزان با احساس تعهد و به‌دور از تجربه هیجان‌های منفی در فرایندهای یادگیری شرکت کنند تا از احساس تعلق به مدرسه بالاتری

برخوردار شوند. از سوی دیگر، با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود که محققان اثربخشی برنامه‌ها و طرح‌های مختلف برای بهبود احساس تعلق به مدرسه، انعطاف‌پذیری شناختی را بررسی کنند تا به‌طور مستقیم و غیرمستقیم زمینه‌های لازم برای کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان بررسی شود و در نتیجه، زندگی تحصیلی آرامی را سپری کنند.

فهرست منابع

- Abouyi, M. J. & Jafariharandi, R. (2018). *Predicting academic procrastination based on cognitive flexibility and fear of success in male students of Qom University in the academic year 2018-2019*. Master's thesis, University of Qom. (Text in Persian)
- Alghamdi A., Karpinski A.C., Lepp A., Barkley J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- Al-Atoum, A. (2017). *Cognitive Psychology, Theory and Practice*. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Amani, E., Fadaei, E., Tavakoli, M., Shiri, E., & Shiri, V. (2018). Comparison among children with specific learning disorder (SLD) and typically children on measures of planning, selective attention and cognitive flexibility. *Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 94-111. (Text in Persian)
- Arslan, G., Yildirim, M., & Zangeneh, M. (2021). Coronavirus Anxiety and Psychological Adjustment in College Students Exploring the Role of College Belongingness and Social Media addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00460-4>
- Bahrami, F., Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 52-23. (Text in Persian)
- Barutçu, Y, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping among University Students, The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological reports*, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Brew, C. Beatty, B. & Watt, A. (2004). Measuring students' sense connectedness with school. *Paper presented at the Australian ssociation for Research in Education Annual Conference*. Melbourne.
- Brew, C., & Beatty, B. (2005). Measuring Student Sense of Connectedness with School, Development of an Instrument for Use in Secondary Schools. *Leading and managing*, 11(2), 103-118.
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(7), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Custer N. (2018). Test Anxiety and Academic Procrastination among Prelicensure Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*. 39(3), 3-162. <https://doi.org/10.1097/01.nep.0000000000000291>
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-*

- Behavior Therapy*, 38(2), 225-242.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10942-020-00336-5>
- Durairaja, A. and M. Fendt (2021). Orexin deficiency modulates cognitive flexibility in a sex dependent manner. *Genes, Brain and Behavior*, 20(3): e12707.
<https://doi.org/10.1111/gbb.12707>
- Dennis, J.P. & Vander Wal, J.S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cogn Ther Res*, 34, 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 315-332.
<http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2018.05.020>
- Emamverdi, P., Taher, M. (2020). The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student procrastination. *Journal of School Psychology*, 9(3), 19-34. (Text in Persian)
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Güdü, M. D., Gürhan, C. A. N., & Ceyhan, A. A. (2021). The Role of Academic Motivation in Predicting Turkish Undergraduates' Life Satisfaction and Academic Procrastination. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(60), 129-146.
- Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 17-27.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35(2), 136-149.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10942-016-0247-x>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The Effects of Decisional and Academic Procrastination on Students, Feelings Toward Academic Procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556-563.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-017-9777-3>
- Hong, J. C., Lee, Y. F., & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and individual differences*, 174.
- Hosseinmardi, A., Ghorban Shiroodi, S., Zorbakhshbahri, M., Tizdast, T. (2021). The relationship of academic engagement, school engagement and school belonging with academic achievement by mediated the academic achievement motivation in male students. *Iranian Journal of Educational Society*, 14(2), 178-189. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.534830.1123> (Text in Persian)
- Islak, R.B. (2011). *Academic procrastination in relation to gender among gifted and talented college students*. A Thesis Submitted to the Faculty of the College of Education University of Houston.

- Jafariharandi, R., Setayeshi Azhari, Fazlollahighomeshe, S. (2019). The structural relationships between school bonding and academic procrastination in primary school students: the mediating role of the academic self-efficacy. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20(3), 110-121. <https://doi.org/10.30486/jsrp.2019.577173.1527> (Text in Persian)
- Jaahedfaal, L. & Liaghat, R. (2019). Psychometric properties of academic procrastination test and its relationship with achievement motivation and academic performance in high school students in Tehran province. *4th International Conference of Modern Research in Psychology, Counseling and Educational Sciences*. (Text in Persian)
- Khan, I., Schommer-Aikins, M., & Saeed, N. (2021). Cognitive Flexibility, Procrastination, and Need for Closure Predict Online Self-Directed Learning Among Pakistani Virtual University Students. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 6(2), 31-41. <http://dx.doi.org/10.36261/ijdeel.v6i2.1860>
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social psychology of education*, 16(3), 435-470. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-013-9220-z>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Makian, R. A. & Kalantarkousheh, S. M. (2015). Normalizing sense of belonging to school questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation among persian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 5(20), 119-138. <https://doi.org/10.22054/jem.2015.1790> (Text in Persian)
- Mousavi, S. M. & Kazemi, M. (2019). Investigating the relationship between school moral atmosphere and teaching styles with academic procrastination in high school students in district 1 of Zanjan. *Applied Research in Counseling*, 2(5), 1-17. (Text in Persian)
- Noran, F. Y. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy*. Retrieved December, 30, 2008.
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191-198. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Rose, A. (2011). *Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults*. The University of Utah.
- Rostami, C., Jahangerlu, A., Ahmadian, H., & Sohrabi, A. (2016). The role of cognitive flexibility and mindfulness in predicting student Procrastination. *Zanko Journal of Medical Science*, 17 (53), 50-61. (Text in Persian)
- Shahbaziyanxonig, A., alipour, F., anahid, E., mohammadiyan garibe, A., sheikhalizadeh, S. (2021). Discriminative Role of Social intelligence, Bullying and Academic well-being in social isolation of students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(4), 135-151. (Text in Persian)
- Syed, S., Sampasa-Kanyinga, H., Hamilton, H. A., Kingsbury, M., & Colman, I. (2021). Low school belongingness and non-prescription opioid use among

- students in Ontario, Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 112(3), 449-455.
- Shareh, H., Farmani A. & Soltani, E. (2014). Reliability and validity of the Cognitive Flexibility Inventory among Iranian university students. *Practice in Clinical Psychology*, 2 (1), 43-50.
- Scent, C. L., & Boes, S. R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/87568225.2014.883887>
- Siqi-Liu, A., & Egner, T. (2020). Contextual adaptation of cognitive flexibility is driven by task-and item-level learning. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 20, 757-782. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3758/s13415-020-00801-9>
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2018). Cognitive flexibility, procrastination, and need for closure linked to online self-directed learning among students taking online courses. *Journal of Business and Educational Leadership*, 8(1), 112-121.
- Sternberg, R. J., & Frensch, P. A. (1992). *On being an expert: A cost-benefit analysis. In the psychology of expertise* (pp. 191-203). Springer, New York, NY.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.10.002>
- Wurster, K. G., Kivlighan III, D. M., & Foley-Nicpon, M. (2021). Does persongroup fit matter? A further examination of hope and belongingness in academic enhancement groups. *Journal of counseling psychology*, 68(1), 67. <https://doi.org/10.1037/cou0000437>
- Yang, X., Liu, R.-D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The Relations between Academic Procrastination and Self-Esteem in Adolescents a Longitudinal Study. *Current Psychology*, 1-15. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F., & Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA network open*, 3(9). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2021). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-35. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10942-021-00415-1>



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>

استراتژی‌های تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش ایران

محمدصادق کریمی^۱، رضا هویدا^{۲*}، سیدعلی سیادت^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۳	هدف این پژوهش، شناسایی و تدوین استراتژی‌های تسهیل‌کننده تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش ایران است. این پژوهش کیفی با رویکرد داده‌بنیاد اجرا شده است. داده‌های اولیه از طریق مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته گردآوری و با ابزار "SWOT"، تجزیه و تحلیل شده است. جامعه پژوهش شامل صاحب‌نظران و مدیران عالی آموزش و پرورش بوده، که ۲۵ نفر با روش هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در کدگذاری اولیه شانزده عامل داخلی و هجده عامل بیرونی تعیین شد. نتایج جهت تأیید اعتبار و ضریب‌دهی برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد. ضرایب وزنی نهایی در هر دو حوزه داخلی و خارجی نشان داده که شرایط و استراتژی‌های کنونی آموزش و پرورش اثربخشی لازم برای بهبود و کاهش نقاط ضعف و تهدیدها و بهره‌برداری از قوت‌ها و فرصت‌ها را ندارد. با تشکیل ماتریس "SWOT"، استراتژی‌های؛ "هدایت اعتبارات پژوهشی برای طراحی نقشه جامع استانی و منطقه‌ای"، "توسعه انجمن‌های علمی"، "کاهش دغدغه‌های حاکمیت در حفظ وحدت"، "توسعه تدریجی اختیارات شوراها"، "توسعه و استمرار ارتباط با مجلس و مدیران سیاسی"، "شناسایی قابلیت‌ها، نیازها و محدودیت‌های مناطق"، "تقویت برنامه‌های درسی و آموزش‌های متناسب با بوم"، "توانمندسازی نیروی انسانی"، "تعدیل واحدهای ستادی"، "جلب حمایت قوای سه‌گانه"، "توسعه تدریجی اختیارات استانی"، "توسعه مدارس وابسته" و "شناسایی و جذب منابع بالقوه" ارائه شده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۲	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
آموزش و پرورش، استراتژی، تمرکززدایی، سوات، متمرکز	

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

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

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

مقدمه

"آرمان توسعه" یگانه آرمان مشترک همه جوامع در حال توسعه است، اما در مفهوم و چگونگی دستیابی به آن توافق فراگیری وجود ندارد. استفاده از ابزار برنامه‌ریزی در عرصه عمومی، برای هدایت جامعه در راستای توسعه و جبران شکاف با جوامع توسعه‌یافته در کشورهای در حال توسعه، با انگاشتی آمرانه از بالا به پایین، از نیمه دوم قرن بیستم میلادی متداول شد. در این شیوه، توسعه همانند فرآورده‌ای قابل تولید و تحویل از سوی دولت مرکزی، و نه فرایندی ناشی از تحول اجتماعی، تصور می‌شد (برد و همکاران، ۲۰۰۸). از این‌رو، گفتمان عدم تمرکز در کشورهای در حال توسعه به‌عنوان یک استراتژی در بازسازی و بهبود رفاه اقتصادی، اجتماعی و عمومی از جمله در بخش آموزش دیده می‌شود (کوهان، ۲۰۲۰). حتی شاید بیش از هر سرویس عمومی دیگر، آموزش عمومی تقریباً به‌طور مداوم نیاز به اصلاحات دارد (هرش، ۲۰۲۰). آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از خرده سیستم‌های جامعه نقش مهمی را در فرایند توسعه به‌عهده دارد. از این‌رو چنین نهادی که خود توسعه‌آفرین و موتور محرکه همه ابعاد توسعه می‌باشد، نیاز مبرمی به توسعه درونی خود دارد. در فرایند توسعه درونی آموزش و پرورش تغییر و تحول در ساختار، اهداف و روش‌ها ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (کاباردو، ۲۰۱۶ به نقل از جعفری، ۱۴۰۰). پیری و بهروزی (۱۳۹۴) نیز تمرکززدایی را پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز دانسته و معتقدند که با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخ‌گویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می‌یابد، زیرا «سیاست عدم تمرکز در مدیریت مدرسه از این واقعیت سرچشمه می‌گیرد که جوامع محلی به مدارس نزدیکتر هستند و با درک بهتر مشکلات و نیازها، برای تصمیم‌گیری در مورد موضوعات سیاست آموزش در مدارس مؤثرتر هستند» (آیینی و ایبوکان، ۲۰۱۳ ف ص. ۳۶). در مجموع، «این انتظار بیش از حد نیست، زیرا این منطقه است که واقعاً پتانسیل و منحصربه‌فرد بودن منطقه را درک می‌کند» (اواندیا و فیرمانسیا، ۲۰۲۱، ص. ۲۴).

مسئله پیش‌رو این است که ناکارآمدی و عدم اثربخشی نظام متمرکز آموزشی از اولین سال‌های پس از انقلاب اسلامی مشهود و مورد توجه مدیران و صاحب‌نظران بوده است، ولی هنوز، پس از گذشت بیش از چهار دهه از انقلاب اسلامی، آموزش و پرورش به اذعان صاحب‌نظران و مدیران همین سیستم، دارای ساختاری متمرکز و ناکارآمد است و اسناد بسیاری شاهد این ادعا می‌باشد. بسیاری از مدیران و صاحب‌نظران بر ناکارآمدی ساختار متمرکز فعلی و ضرورت تمرکززدایی از نظام آموزش و پرورش اذعان داشته‌اند (نصر اصفهانی، ۱۳۸۱؛ جعفری مقدم و فانی، ۱۳۸۱؛ فرهادی راد و همکاران، ۱۳۹۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۹). همچنین در گزارشات رسمی نیز، تمرکز به منزله عامل بروز بسیاری از دشواری‌های نظام آموزشی ایران ذکر شده که تا کنون نیز برای رفع آن اقدام اساسی صورت نگرفته است (ساکي، ۱۳۹۱). «در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند بنیادین راهبردی معاونت آموزش ابتدایی نیز شاهد تأکید بر تمرکززدایی و توسعه مدرسه محوری به‌عنوان

شکل تکامل یافته در طیف تمرکززدایی هستیم» (فرهادی‌راد و همکاران ۱۳۹۸: ۵۸). نتایج تحقیقات کواک (۲۰۲۰)؛ حقیقی (۱۳۹۱)؛ چانا و فاگویت (۲۰۱۲) و آژانس اروپایی نیازهای ویژه برای آموزش و پرورش فراگیر^۱ (۲۰۱۷) نیز ضرورت بازنگری در نظام آموزشی متمرکز کشوری با ویژگی‌های اقلیمی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ایران را تأیید می‌کنند.

بنابراین، سیاست اجرای تجویزی از بالا به پایین و به رسمیت نشناختن انرژی‌های آزاد شده و آزاد نشده شکست خورده است. سیاست صحیح، که نمونه‌های زیادی در سطح جهان نیز دارد، پذیرش تنوع و تکرار در کف مدرسه با حفظ چهارچوب و اصول حاکم بر سند تحول به‌طور عام و زیرنظام برنامه‌دستی به‌طور خاص (کثرت در وحدت و وحدت در کثرت) است. همان ایده‌ای که بعضاً از آن با عنوان تمرکززدایی متمرکز^۲ هم نام برده شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). از این‌رو، ضرورت بازنگری و تحول در این نظام، در راستای عدم تمرکز، تفویض اختیار، مشارکت جمعی و تقویت اخلاق و روابط انسانی، به طرق مختلف مورد تأکید صاحب‌نظران قرار گرفته است (جعفری‌مقدم و فانی، ۱۳۸۱).

هدف اصلی این پژوهش "شناسایی و معرفی استراتژی‌های تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش ایران در قالب ماتریس SWOT^۳ بوده است. بنابراین، شناسایی نقاط ضعف (W)^۴ درون سازمانی و تهدیدها (T)^۵ محیطی که مانع تمرکززدایی هستند و نقاط قوت (S)^۶ درون سازمانی و فرصت‌های (O)^۷ محیطی که می‌توانند تمرکززدایی در نظام آموزشی ایران را با کاهش و کنترل ضعف‌ها و تهدیدها تسهیل کنند، نیازی ضروری است که می‌تواند با استفاده از ماتریس تحلیلی این عوامل، استراتژی‌های مؤثر در تمرکززدایی از نظام آموزش و پرورش را شناسایی و اجرا کند. این پژوهش به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر بوده است:

۱) نقاط قوت و فرصت‌های تسهیل‌کننده و نقاط ضعف و تهدیدهای مانع تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟

۲) استراتژی‌های تهاجمی، محافظه‌کارانه، رقابتی، و تدافعی برای پیشبرد اهداف تمرکززدایی در آموزش و پرورش کدامند؟

«بحث در مورد عدم تمرکز بر روند و نتایج انتقال اختیار یا قدرت، مسئولیت یا نقش‌ها، از سطح عالی یک سازمان به سطوح پایین‌تر تمرکز دارد و به‌عنوان "انتقال مسئولیت برنامه‌ریزی، مدیریت و افزایش منابع و تخصیص از دولت مرکزی و سازمان‌های آن به:

1. European Agency for Special Needs and Inclusive Education
2. decentralization centralization
3. Strength, Weakness, Opportunity, Threat
4. weakness
5. Threat
6. Strength
7. Opportunity

الف) واحدهای میدانی وزارتخانه‌ها یا سازمان‌های دولت مرکزی، ب) واحدهای تابعه یا سطوح دولتی، ج) مقامات دولتی یا شرکت‌های نیمه مستقل، د) مقامات رسمی، منطقه‌ای یا عملکردی، یا ه) سازمان‌های خصوصی یا داوطلب غیر دولتی "تعریف می‌شود" (کوهان، ۲۰۲۰، ص. ۱۵).

تقریباً همه صاحب‌نظران بر این باور هستند که، تمرکز^۱ و عدم تمرکز به صورت مطلق وجود نداشته و اگر هم وجود داشته باشد دوام نخواهد داشت. «در نتیجه، با پذیرش نسبی بودن مفاهیم تمرکز و عدم تمرکز، فرآیند تمرکززدایی نیز درجات متفاوتی خواهد داشت. درجات عدم تمرکز ممکن است از کشوری به کشور دیگر متفاوت باشد» (امین‌خندقی و دهقانی، ۱۳۸۹، ص. ۱۶۸).

تمرکززدایی می‌تواند انواع مختلف واگذاری مسئولیت را شامل شود. مانند: انتقال قدرت، کاهش تمرکز^۲ و تفویض اختیار^۳. انتقال قدرت موجب انتقال رسمی و دائمی اختیار تصمیم‌گیری از سطح بالاتر دولت به سطح پایین‌تر، بر اساس قوانین، است که قابل فسخ نمی‌باشد. کاهش تمرکز عبارت است از انتقال، معمولاً با حکم اداری، اختیار تصمیم‌گیری از سطوح بالاتر به پایین بوروکراسی در همان سطح دولت. در واقع، با اتخاذ شکل "کاهش تمرکز" از تمرکززدایی، هیچ انتقال حقیقی قدرت خارج از سطح مرکزی دولت وجود ندارد. تفویض وظیفه‌ای است که معمولاً با حکم اداری اختیار تصمیم‌گیری به دیگر آژانس‌های دولتی یا خصوصی تفویض می‌شود (برن‌باوم، ۲۰۱۱؛ ادواردز و دی‌متیوز، ۲۰۱۴؛ کریشناپانتی، ۲۰۱۸). البته تفویض منجر به تغییر قدرت نمی‌شود، زیرا عوامل محلی فقط باید تصمیمات گرفته شده را به صورت متمرکز اجرا کنند (آژانس اروپایی، ۲۰۱۷، ص. ۸).

در ادبیات تمرکززدایی "مدیریت مدرسه‌محور" یا مدیریت مبتنی بر مدرسه^۴ (SBM) از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است که به عقیده صاحب‌نظران، «شکل تکامل یافته طیف تمرکززدایی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود» (فرهادی‌راد و همکاران، ۱۳۹۸: ۵۸). SBM به طیف گسترده‌ای از طرح‌های سازمانی اشاره دارد که دارای یک ویژگی مشترک هستند. یعنی تمرکززدایی اختیارات از دولت مرکزی به سطح مدارس (عبدل-منعیم، ۲۰۲۰: ۲). در ایران نیز اجرای سیاست مدیریت مبتنی بر مدرسه از سال ۱۳۷۶ به‌عنوان یکی از سیاست‌های آموزشی به‌عنوان یک نسخه شفاف‌بخش برای ارتقای کیفیت مدارس مطرح شد. اما علی‌رغم این توجه، اجرای رویکرد مدرسه‌محوری در ایران، تا کنون با موفقیت چشمگیری همراه نبوده است (ساک، ۱۳۹۱).

یک عامل اصلی ترویج عدم تمرکز در دنیا، ایده‌های نئولیبرالیسم بود. در دیدگاه نئولیبرال، مدارس در یک شرایط رقابتی ناچار به بهبود هستند، وگرنه تعطیل خواهند شد. البته اگر چه دیدگاه‌های نئولیبرالی مهم‌ترین عامل سوق کشورهای غربی به تمرکززدایی در راستای فلسفه بازار آزاد و رقابتی

1. centralize
2. devolution
3. deconcentration
4. delegation
5. School based management

در صحنه آموزش مطرح شده است (ساندمان، ۲۰۲۱)، ولی انگیزه‌های اقدام به تمرکززدایی در آموزش و پرورش در دیگر جوامع متفاوت بود و یکی از مهمترین عوامل مطرح شده؛ دستیابی به هدف "آموزش برای همه"، خصوصاً مشکل تأمین منابع برای دستیابی به این هدف بوده است (ادواردز و دی‌متیوز، ۲۰۱۴). به‌طورکلی، کشورهای مختلف تمرکززدایی آموزش را با اهداف مختلف مانند حل مشکل منطقه‌ای (اسپانیا)، ترویج خودمختاری محلی (برزیل)، پرداخت به‌موقع معلمان (مکزیک)، روحیه سوسیالیستی (زیمبابوه)، کاهش بار مالی (آرژانتین) و ترویج دموکراسی (هند) انجام داده‌اند (کریشناپانتی، ۲۰۱۸).

سه منشأ اساسی تمرکززدایی که ریشه در سیاست دارند، نئولیبرالیسم، پوپولیسم و دموکراسی مشارکتی می‌باشد. نئولیبرالیسم خصوصی‌سازی را تشویق می‌کند؛ زیرا از حقوق فردی در برابر دولت ایالتی خودسرانه حمایت، و نقش دولت محلی و همچنین مکانیزم‌های نیروهای بازار را تقویت می‌کند. پوپولیسم کنترل بزرگ دولتی را که پاسخگوی نیازها در سطح محلی نیست، رد می‌کند و بیشتر بر نقش جامعه یا مردم محلی برای سازگاری فرهنگ و دانش متمایز خود تأکید می‌کند. دموکراسی مشارکتی از نقش‌های مهم ذی‌نفعان محلی (والدین، معلمان، مدیران، اعضای جامعه و دانش‌آموزان) در فعالیت‌های تصمیم‌گیری حمایت می‌کند. روی هم‌رفته، این سه ایدئولوژی به‌منظور کاهش کنترل دولت، از تمرکززدایی دفاع می‌کنند (کوهان، ۲۰۲۰).

مک‌گین و ولش (۱۹۹۹) سه منشأ مشروعیت سیاسی، تخصص حرفه‌ای و کارایی بازار را برای تصمیم‌گیری در خصوص تمرکززدایی مطرح می‌کنند. در مشروعیت سیاسی حاکمیت آموزش توسط افرادی که از طریق فرایند سیاسی و قانونی انتخاب شده‌اند هدایت می‌شود. در تخصص حرفه‌ای، حکمرانی در آموزش و پرورش برحسب تخصص مشروعیت می‌یابد. موقعیت کارایی بازار بین حاکمیت تولید آموزش و حاکمیت مصرف آن تفاوت قائل است.

در ایران، عرصه آموزش و پرورش و برنامه درسی تا شروع دوره معاصر، عرصه عمومی قلمداد نمی‌شد و دولت نه نسبت به آن حساس بود و نه در آن هزینه می‌کرد. اما از حدود دو قرن پیش دولت که تحقق برخی از آرمان‌های خود را در آموزش و برنامه درسی جست‌وجو می‌کرد، به حوزه آموزش وارد شده و از نظام مکتب‌خانه‌ای به اجرای برنامه‌های واحد و متمرکز دولتی گرایش یافت (موسی‌پور، ۱۳۹۶). ولی از دهه ۱۳۴۰ مسئله تمرکززدایی دغدغه کارشناسان ایرانی بوده و بعد از انقلاب اسلامی نیز آموزش و پرورش سعی داشته با اقدامات محدود و مقطعی تا حدی در این مسیر گام‌هایی را بردارد. نمونه این اقدامات ارائه طرح مدیریت مدرسه‌محور بوده است (فرجی‌راد و همکاران، ۱۳۹۲).

مطالعات نشان می‌دهند که تأثیر تمرکززدایی اداری در واحدهای محلی با ظرفیت‌های کوچک متفاوت بوده است. برخی کاهش بهره‌وری، افت کیفیت و هزینه بالا را به‌دنبال داشته، و برخی نیز برعکس، افزایش بهره‌وری و کیفیت و کاهش هزینه، نتیجه تمرکززدایی بوده است (لایپزیک و

مانوجلوویچ، ۲۰۲۱). مطالعات تنگ و تی‌سانگ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که مشارکت معلمان در مدیریت مدرسه مؤثرترین استراتژی تمرکززدایی آموزشی برای افزایش عملکرد ریاضی، خواندن و علوم دانش‌آموزان است. ولی مشارکت والدین و همین‌طور خودمختاری مدرسه تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نداشته است. مطالعات دیگری نشان داده که در مواردی تمرکززدایی نابرابری‌ها را در ارائه خدمات آموزشی افزایش داده و منافع سیاسی قدرت‌های محلی و رقابت بین نخبگان سیاسی و نخبگان ساختاری در بوروکراسی اجازه مشارکت به جامعه و ذی‌نفعان اصلی را نداده است (بیدا، ۲۰۲۱).

بنابراین، اینکه اهداف تمرکززدایی در هر شرایطی تحت تأثیر اجرای طرح‌های تمرکززدایی تحقق یابد، جای شک و تردید می‌باشد و نتایج مطالعات در خصوص تأثیر تمرکززدایی هم‌خوانی نداشته و نشان می‌دهند که در مواردی تمرکززدایی نتایج مثبت به دنبال داشته، ولی در مواردی، حتی منجر به افزایش نابرابری نیز شده است (لاپیزیک و مانوجلوویچ، ۲۰۲۱؛ عبدل-منعیم، ۲۰۲۰؛ تاباتدزه، ۲۰۲۰؛ چانا و فاگوویت، ۲۰۱۲؛ برن‌باوم، ۲۰۱۱؛ مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹؛ وینکلر و یوو، ۲۰۰۷). دلایل متفاوتی موجب عدم موفقیت تحقق اهداف تمرکززدایی در جوامع مختلف بوده است. از جمله می‌توان به استفاده از الگوهای ناموافق با شرایط آن جامعه اشاره کرد (مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹). به اعتقاد تاباتدزه (۲۰۲۰) نیز هیچ مدل جهانی از عدم تمرکز موفق وجود ندارد؛ زیرا هر کشوری دارای ساختار و تاریخچه خودگردانی منحصر به فرد خود است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کیفی با رویکرد داده‌بنیاد اجرا شده است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بوده است. داده‌های ضبط‌شده در فرایند مصاحبه بر اساس الگوی SWOT، برای شناسایی و استخراج عوامل درونی (نقاط ضعف و قوت) و عوامل بیرونی (فرصت‌ها و تهدیدها) کدگذاری گردیده است. به همین منظور، نقاط قوت و ضعف درونی آموزش و پرورش و فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی که می‌توانند مانع یا تسهیل‌کننده تمرکززدایی باشند، بر اساس تجارب و مطالعات مشارکت‌کنندگان شناسایی و کدگذاری گردید.

ماتریس SWOT که برخی منابع به واسطه اهمیت بیشتر عوامل بیرونی، از آن با عنوان TOWS یاد می‌کنند، از ابزارهای مهمی است که به مدیران کمک می‌کند تا از طریق مقایسه اطلاعات، استراتژی‌های مؤثر را برای سازمان ارائه کنند (فرد آر، ۱۹۹۹). ابطحی و موسوی (۱۳۸۸) نیز، ماتریس تجزیه و تحلیل SWOT را یکی از ابزارهای مهمی می‌دانند که مدیران از طریق آن می‌توانند اطلاعات را مقایسه کرده و چهار نوع استراتژی ارائه نمایند.

درواقع ماتریس SWOT یک ابزار برنامه‌ریزی استراتژیک است که برای افزایش و به حداکثر رساندن قوت‌ها و فرصت‌ها و کاهش و به حداقل رساندن ضعف‌ها و تهدیدها به کار می‌رود.

ترکیبات مختلف چهار عامل ماتریس می‌تواند به تعیین چهار نوع استراتژی شامل استراتژی‌های: تهاجمی (استفاده از قوت‌ها برای سرمایه‌گذاری روی فرصت‌ها)؛ محافظه‌کارانه (استفاده از فرصت‌های محیطی برای غلبه بر ضعف‌ها)؛ رقابتی (استفاده از قوت‌های درونی برای کاهش تهدیدهای محیطی) و تدافعی (به حداقل رساندن ضعف‌ها و اجتناب از تهدیدهای محیطی)، کمک کند (خورشید و رنجبر، ۱۳۸۹).

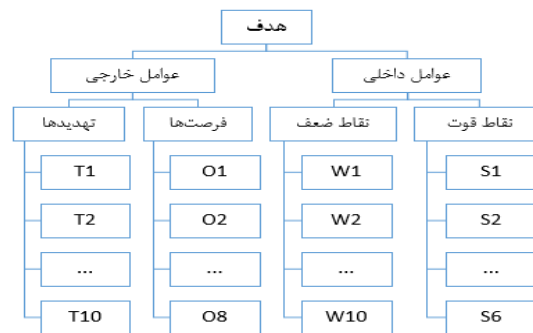
جامعه هدف در این پژوهش شامل مدیران ارشد (عالی و میانی) آموزش و پرورش بعد از انقلاب، و صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش بودند. از جامعه مذکور تعداد ۱۵ نفر از مدیرانی که دارای بیشترین سوابق مدیریتی در سطوح مختلف آموزش و پرورش را داشته‌اند و ۱۰ نفر از صاحب‌نظران، به شرح جدول شماره ۱، به شیوه هدفمند انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته بوده است. با توجه به شیوع کرونا، ۱۴ مصاحبه به صورت حضوری اجرا شد. علی‌رغم حصول اشباع نظری بعد از مصاحبه‌های حضوری (مرحله‌ای که اطلاعات حاصل از مصاحبه‌های جدید تکرار اطلاعات قبلی بوده و مقوله جدیدی حاصل نمی‌شود)، به منظور تقویت اعتبار داده‌ها، با ۸ نفر از مدیران و صاحب‌نظران دیگر نیز از طریق فضای مجازی مصاحبه به عمل آمد. ۳ نفر از صاحب‌نظران نیز با ارجاع به آثار مکتوب و مصاحبه‌های منتشر شده خود، پژوهشگر را در استخراج نظرات و تجاربشان در زمینه شناسایی عوامل درونی و بیرونی مؤثر برای تعیین استراتژی‌های تمرکززدایی در آموزش و پرورش، راهنمایی کردند.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ویژگی‌ها	شاخص تفکیک	فراوانی	درصد
گروه‌های نمونه	مدیران	۱۵	۶۰٪
	صاحب‌نظران	۱۰	۴۰٪
جنسیت	زن	۳	۱۲٪
	مرد	۲۲	۸۸٪
مدرک و رشته تحصیلی	دکترای علوم تربیتی	۲۳	۹۲٪
	دکترای جامعه‌شناسی	۱	۴٪
	دکترای الهیات	۱	۴٪
نوع مدیریت	میانی (مدیر کل استان و دفاتر ستادی)	۱۱	۴۴٪
	وزارت و معاون وزیر	۴	۱۶٪

هم‌زمان با تحلیل متن ضبط شده مصاحبه‌ها، آثار مکتوب ۳ نفر از نمونه‌ها نیز تحلیل و مضمون‌یابی شد. عوامل شناسایی شده حاصل از کدگذاری باز، مورد تأیید مشارکت‌کنندگان، طی کدگذاری محوری ذیل مقوله‌های نقاط قوت و ضعف و تهدیدها و فرصت‌ها دسته‌بندی و در چند مرحله بازنگری و از طریق بازنگری ناظران متخصص و ارجاع مجدد به مشارکت‌کنندگان

اعتبارسنجی^۱ شده است. در ارجاع مجدد عوامل شناسایی شده به مشارکت‌کنندگان، رتبه اهمیت و نمرات مورد نظر مشارکت‌کنندگان برای هر عامل نیز دریافت گردید. در مرحله بعد نویسندگان با تعیین میانگین نظرات، بر اساس رتبه‌های ارائه شده، ضریب‌های وزنی هر عامل را تعیین کردند. پس از تأیید عوامل استخراج شده توسط مشارکت‌کنندگان، عوامل و نمرات در قالب طبقات چهارگانه (S, W, O, T) طبقه‌بندی شده‌اند. عوامل راهبردی نظام آموزش و پرورش در قالب مدل سوات در شکل شماره ۱ ترسیم شده است.



شکل شماره ۱. عوامل داخلی و خارجی تحلیل استراتژیک تمرکززدایی در نظام آموزش و پرورش

در ماتریس تحلیل نهایی، استراتژی‌های چهارگانه (SO, ST, WO, WT) از طریق مقایسه‌های دو به دو و از بین نظرات مشارکت‌کنندگان شناسایی و راهکارهای اجرایی هر استراتژی استخراج گردیده است. استراتژی‌های چهارگانه و راهکارهای اجرایی ذیل هر استراتژی، مبتنی بر ماتریس-های تحلیل عوامل درونی و بیرونی، بعد از تأیید مشارکت‌کنندگان، جهت تعیین روایی به پنج نفر از اساتید صاحب نظر در حوزه پژوهش و دارای آثار مکتوب در زمینه تجزیه و تحلیل SWOT ارائه و تأییدیه استادان دریافت گردید. به منظور ارزیابی، پایش و نظارت برای تحقق استراتژی‌های شناسایی شده از ماتریس برنامه‌ریزی استراتژیک کمی یا (QSPM^۲) استفاده شده است. در این روش میزان قابلیت اجرای هر استراتژی بر اساس میزان نمرات جذابیت محاسبه شده اولویت‌بندی می‌گردند. به عبارتی، ماتریس QSPM برای ارزیابی امکان‌پذیری و پایداری استراتژی‌ها در رویارویی با شرایط محیطی و وضع موجود می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

1. validation
2. Quantitative Strategic Planning Matrix

نتایج حاصل از تحلیل و تشخیص نقطه قوت یا ضعف و فرصت یا تهدید بودن هر کدام از عوامل شناسایی شده برای پاسخ به پرسش ۱، طبق جداول شماره ۲، ۳ و ۴، در یکی از حوزه‌های قوت، ضعف، فرصت و یا تهدید جایگزین شده است. همان‌طور که در جداول شماره ۲ و ۳ مشاهده می‌شود، طبق نظرات مبتنی بر تجارب و مطالعات مشارکت‌کنندگان، نقاط ضعف و تهدیدها به مراتب بیش از نقاط قوت و فرصت‌ها، تجربه و دریافت شده است. در این تحلیل ده عامل تهدیدی و ده نقطه ضعف شناسایی شدند. در حالی که، شش نقطه قوت درون‌سازمانی و هشت فرصت محیطی شناسایی شده، که مورد تأیید مشارکت‌کنندگان و متخصصان ناظر قرار گرفته است. امتیاز نهایی در هر دو حوزه درونی و بیرونی کمتر از ۲.۵ بوده که نشان می‌دهد سیاست‌های فعلی در مواجهه با عوامل موجود مؤثر نبوده است.

تجزیه و تحلیل ماتریس SWOT نیز، به شناسایی سه استراتژی تهاجمی، چهار استراتژی رقابتی، سه استراتژی تدافعی و سه استراتژی محافظه‌کارانه منجر شد.

جدول شماره ۲. عوامل داخلی و خارجی (نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها)

عوامل اصلی	ابعاد	نماد	شاخص‌ها
		S1	وجود انبوه منابع انسانی توانمند در آموزش و پرورش
		S2	توانمندی‌ها و استعدادها بالقوه چندصد هزار نفری در مدارس
		S3	وجود شوراهای آموزشی
		S4	حمایت اسناد بالادستی از تمرکززدایی
		S5	تجمیع منابع فراوان در ستاد
		S6	روابط نزدیک مدیران محلی و ستادی با نمایندگان مجلس
فرصت‌ها		W1	منافع مدیران و گروه‌های ستادی در تمرکز
		W2	ساختار بزرگ بوروکراتیک وظیفه‌ای
		W3	بی‌انگیزگی نیروهای صف و عادت به کسب دستور
		W4	مدیران تحمیلی غیرمتخصص، بدون مبنای فلسفی و تئوریک در عملکرد
		W5	تمایل مدیران ستاد به حفظ قدرت و تجمیع اختیار
		W6	ضعف مهارت‌های لازم در معلمان و مدیران مدارس برای تمرکززدایی
		W7	ماهیت توسعه‌ای واحدهای ستادی
		W8	هزینه بالا و اتلاف منابع در ستاد
		W9	بی‌ثباتی برنامه‌ها و مقررات ناشی از بی‌ثباتی و کوتاهی عمر مدیریت
		W10	توزیع ناعادلانه فرصت‌ها و امکانات
فرصت‌ها		O1	گوناگونی شرایط، نیازها و استعدادها مناطق مختلف
		O2	تمایل نمایندگان مجلس به جذب قدرت برای حوزه انتخابیه خود
		O3	وجود ظرفیت‌های مشارکتی جامعه در سازمان‌های دولتی و غیردولتی
		O4	منابع محلی برای تأمین نیازهای مدارس
		O5	وجود نیروی انسانی توانمند و متخصص بومی خارج از آموزش و پرورش

قابلیت‌های متنوع اقتصادی	O6	
حمایت نخبگان از تمرکززدایی	O7	
تمایل بخش دولتی و خصوصی به ایجاد مدارس خصوصی وابسته	O8	
تمرکز سیاسی	T1	و ر ت ب ا ن
تحمیل مدیران ناتوان از کانال‌های سیاسی و قدرت	T2	
بی‌ثباتی مدیریت ناشی از دخالت نمایندگان و نهادهای سیاسی	T3	
چالش‌های انسجام و وحدت ملی	T4	
نظام بودجه‌ریزی متمرکز و کلاسیک و نگاه حداقلی به آموزش و پرورش	T5	
نوع نگرش دولتمردان به آموزش و پرورش	T6	
نابرابری شرایط و امکانات استان‌ها و مناطق	T7	
انتظار از آموزش و پرورش برای جذب همهٔ بیکاران فاقد مهارت	T8	
کمی‌گرایی و انتظار آماده‌سازی دانش‌آموزان برای کنکور	T9	
بی‌اعتمادی مدیران سیاسی به توانمندی جامعه و مدیران صف	T10	

جدول شماره ۳ نشان‌دهندهٔ ارزیابی عوامل داخلی و جدول شماره ۴ نشان‌دهندهٔ عوامل بیرونی، براساس ضرایب و رتبه‌های داده شده به هر عامل توسط مشارکت‌کنندگان و متخصصان ناظر می‌باشد.

جدول شماره ۳. ماتریس ارزیابی عوامل داخلی IFE

عوامل داخلی	نماد	زیرمعیارها	وزن	امتیاز وضع موجود	امتیاز موزون
	S1	انبوه منابع انسانی توانمند در آموزش و پرورش	۰.۱۰	۳	۰.۳۰۰
	S2	توانمندی‌ها و استعدادها بالقوه ...	۰.۰۷	۳	۰.۲۱۰
	S3	وجود شوراهای آموزشی	۰.۰۹	۳	۰.۲۷۰
نقاط قوت	S4	حمایت اسناد بالادستی از تمرکززدایی	۰.۰۴	۴	۰.۱۶۰
	S5	تجمیع منابع فراوان در ستاد	۰.۰۲	۳	۰.۰۶۰
	S6	روابط نزدیک مدیران محلی و ستادی با نمایندگان مجلس	۰.۰۹	۳	۰.۲۷۰
	W1	منافع مدیران و گروه‌های ستادی در تمرکز	۰.۱۰	۱	۰.۱۰۰
	W2	ساختار بزرگ بوروکراتیک وظیفه‌ای	۰.۰۴	۱	۰.۰۴۰
	W3	بی‌انگیزگی نیروهای صف و عادت به کسب دستور	۰.۰۵	۲	۰.۱۰۰
	W4	مدیران تحمیلی غیرمتخصص...	۰.۰۸	۱	۰.۰۸۰
	W05	تمایل مدیران ستاد به حفظ قدرت و تجمیع اختیار	۰.۰۷	۲	۰.۱۴۰
نقاط ضعف	W6	ضعف مهارت‌های لازم در معلمان و مدیران ...	۰.۰۶	۲	۰.۱۲۰
	W7	ماهیت توسعه‌ای واحدهای ستادی	۰.۰۴	۱	۰.۰۴۰
	W8	هزینه بالا و اتلاف منابع در ستاد	۰.۰۵	۱	۰.۰۵۰
	W9	بی‌ثباتی برنامه‌ها و مقررات ناشی از بی‌ثباتی و کوتاهی عمر مدیریت	۰.۰۶	۲	۰.۱۲۰
	W10	توزیع ناعادلانه فرصت‌ها و امکانات	۰.۰۴	۲	۰.۰۸۰
		جمع کل	۱.۰۰		۲.۱۴۰

جمع کل امتیازات موزون عوامل داخلی ۲/۱۴ است که بیانگر غلبه نقاط ضعف بر نقاط قوت می‌باشد؛ بنابراین وضعیت از منظر داخلی در شرایط مطلوبی نیست.

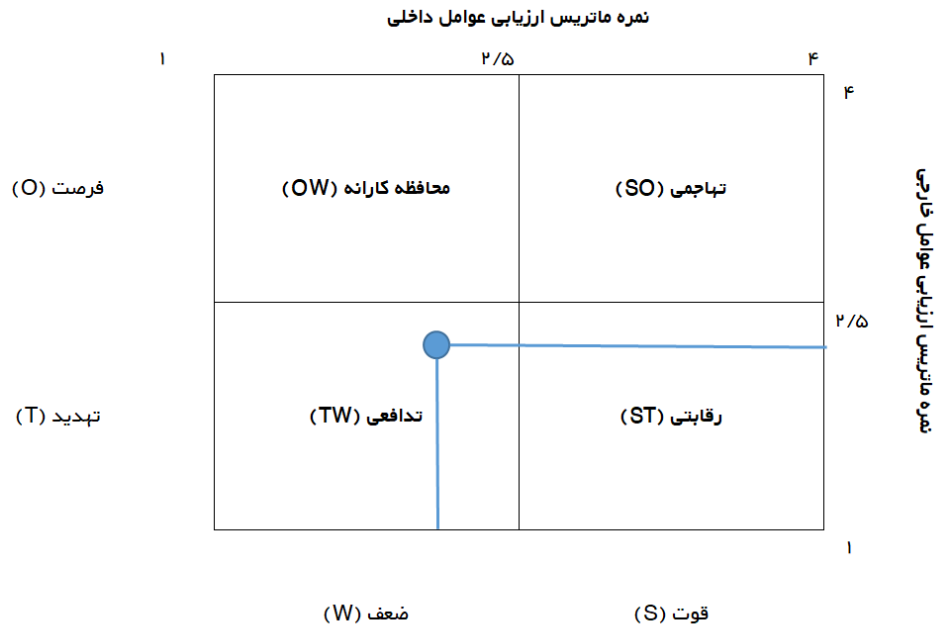
جدول شماره ۴. ماتریس ارزیابی عوامل خارجی (EFE)

عوامل بیرونی	نماد	زیرمعیارها	وزن	امتیاز وضع موجود	امتیاز موزون
	O1	گوناگونی شرایط، نیازها و استعدادهاى مناطق مختلف	۰.۰۷	۳	۰.۲۱۰
	O2	تمایل نمایندگان مجلس به جذب قدرت ...	۰.۰۶	۳	۰.۱۸۰
	O3	وجود ظرفیت‌های مشارکتی جامعه در ...	۰.۰۸	۳	۰.۲۴۰
فرصت‌ها	O4	منابع محلی برای تأمین نیازهای مدارس	۰.۰۶	۳	۰.۱۸۰
	O5	وجود نیروی انسانی توانمند و متخصص بومی ...	۰.۰۴	۳	۰.۱۲۰
	O6	قابلیت‌های متنوع اقتصادی	۰.۰۴	۳	۰.۱۲۰
	O7	حمایت نخبگان از تمرکززدایی	۰.۰۱	۳	۰.۰۳۰
	O8	تمایل بخش دولتی و خصوصی به ایجاد مدارس ...	۰.۰۷	۴	۰.۲۸۰
	T1	تمرکز سیاسی	۰.۰۸	۱	۰.۰۸۰
	T2	تحمیل مدیران ناتوان از کانال‌های سیاسی و قدرت	۰.۱۰	۲	۰.۲۰۰
	T3	بی‌ثباتی مدیریت ناشی از دخالت نمایندگان ...	۰.۰۶	۲	۰.۱۲۰
	T4	چالش‌های انسجام و وحدت ملی	۰.۰۴	۱	۰.۰۴۰
تهدیدها	T5	نظام بودجه‌ریزی متمرکز و کلاسیک و ...	۰.۰۸	۲	۰.۱۶۰
	T6	نوع نگرش دولتمردان به آموزش و پرورش	۰.۰۴	۲	۰.۰۸۰
	T7	نابرابری شرایط و امکانات استان‌ها و مناطق	۰.۰۶	۲	۰.۱۲۰
	T8	انتظار از آموزش و پرورش برای جذب ...	۰.۰۴	۲	۰.۰۸۰
	T9	کمی‌گرایی و انتظار آماده‌سازی دانش‌آموزان ...	۰.۰۴	۲	۰.۰۸۰
	T10	بی‌اعتمادی مدیران سیاسی به توانمندی ...	۰.۰۳	۲	۰.۰۶۰
جمع کل			۱.۰۰		۲.۳۸۰

جمع کل امتیازات موزون در ماتریس ارزیابی عوامل خارجی ۲/۳۸ است که بیانگر غلبه تهدیدها بر فرصت‌های محیط است. بنابراین وضعیت محیط بیرونی در شرایط مخاطره‌آمیزی است.

تعیین موقعیت استراتژیک نظام آموزش و پرورش

نمرات حاصل از ارزیابی عوامل داخلی و خارجی در ابعاد عمودی و افقی قرار می‌گیرد تا با مشخص شدن جایگاه آن بتوان استراتژی‌های مناسبی را مشخص کرد. این ماتریس، منطبق بر ماتریس SWOT، در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۲. تجزیه و تحلیل ماتریس داخلی و خارجی

شکل شماره ۲ نشان می‌دهد که وضعیت استراتژیک نظام آموزش و پرورش در حالت تدافعی (TW) قرار دارد. این وضعیت ناشی از غلبه نقاط ضعف بر نقاط قوت و تهدیدها بر فرصت‌ها می‌باشد.

در پاسخ به پرسش شماره ۲، جدول شماره ۵ نتایج تجزیه و تحلیل ماتریس SWOT را در ابعاد استراتژی‌های چهارگانه SO; ST; WO; WT نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. ماتریس تحلیل نهایی استراتژی‌های تمرکززدایی

عوامل بیرونی	
فرصت‌ها (O)	تهدیدها (T)
استراتژی‌های تهاجمی (SO)	استراتژی‌های رقابتی (ST)
۱- توسعه و استمرار ارتباط با مجلس و مدیران سیاسی.	۱- هدایت اعتبارات پژوهشی برای طراحی نقشه جامع استانی و منطقه‌ای.
۲- شناسایی قابلیت‌ها، نیازها و محدودیت‌های مناطق.	۲- توسعه انجمن‌های علمی معلمان.
۳- حمایت و تقویت برنامه‌های درسی و آموزش‌های متناسب با بوم	۳- کاهش دغدغه‌های حاکمیت در حفظ وحدت ملی.
	۴- توسعه تدریجی اختیارات شوراهای استان، منطقه و مدرسه.

منابع

عوامل درونی

استراتژی‌های تدافعی (WT)	استراتژی‌های محافظه‌کارانه (WO)	رتبه
۱- توانمندسازی نیروی انسانی.	۱- توسعه تدریجی اختیارات استانی.	۱
۲- تعدیل دفاتر و واحدهای ستادی.	۲- توسعه مدارس وابسته.	۲
۳- جلب حمایت قوای سه‌گانه.	۳- شناسایی و جذب منابع بالقوه.	۳

خروجی تشکیل ماتریس کمی برنامه‌ریزی استراتژیک (QSPM)، طبق جدول شماره ۶، نشان-دهنده اولویت‌های محاسبه شده برای استراتژی‌هاست.

جدول شماره ۶. رتبه‌های حاصل از ماتریس کمی برنامه‌ریزی استراتژیک

استراتژی	ST4	WO1	WT3	SO3	WO2	WT2	SO1	ST2	WO3	ST1	SO2	ST3	WT1
رتبه	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
امتیاز	۳.۳۷	۲.۹۸۵	۲.۷۸۵	۲.۷۱۵	۲.۶۷	۲.۶۶۵	۲.۶۱۵	۲.۵۱۵	۲.۴۶	۲.۴۵	۲.۳۹	۲.۳۰۵	۲.۲۲

راهکارهای اجرایی استراتژی‌های تهاجمی

۱-۱ تشویق مدیران به ارتباط مستمر با نمایندگان منطقه در مجلس و دعوت برای شرکت در جلسات شوراهای آموزشی به منظور آشنایی با شرایط و جلب حمایت از طرح‌های تمرکززدایی.

۲-۱ تدوین طرح‌های بومی "مدرسه تراز سند"، مورد حمایت سند تحول، توسط هر منطقه با مشارکت مدیران، معلمان و کارشناسان منطقه.

۲-۲ تشکیل بانک اطلاعات از قابلیت‌های نیروی انسانی و اقتصادی مناطق در خارج از آموزش و پرورش.

۳-۱ ایجاد رشته‌های متناظر با حرفه‌ها و صنایع بومی.

۳-۲ توسعه و تقویت مدارس کشاورزی و کاردانش در رشته‌های بومی.

راهکارهای اجرایی استراتژی‌های رقابتی

۱-۱ شناسایی وضعیت مناطق و استان از نظر شاخص‌های برخورداری برحسب فضا، منابع انسانی، بودجه، فرصت‌ها و امکانات آموزشی.

۲-۱ تشکیل انجمن‌های علمی در گروه‌های ابتدایی و متوسطه.

۲-۲ ایجاد شبکه‌های ارتباطی انجمن‌های علمی بین استانی.

۲-۳ واگذاری تدریجی بخش‌هایی از مسئولیت نظارت بر محتواها و کیفیت آموزشی به انجمن‌های مرتبط.

۳-۱ طراحی و اجرای برنامه‌های آشنایی دانش‌آموزان مناطق با ریشه‌های مشترک فرهنگی در راستای تحکیم وحدت.



۳-۲ ایجاد شبکه‌های ارتباطی بین انجمن‌های علمی و شوراهای مناطق.
۳-۳ هدایت انجمن‌های علمی به تدوین محتوای آموزشی با هدف معرفی ریشه‌های مشترک فرهنگی و تقویت فرهنگ ملی.

۳-۴ استفاده از اختیارات شورای عالی آموزش و پرورش برای واگذاری اختیار انتخاب و نظارت بر عملکرد مدیران به شوراهای استان، منطقه و مدرسه.

راهکارهای اجرایی استراتژی‌های محافظه‌کارانه

۱-۱ احیای مجدد ساختار سازمان آموزش و پرورش استان.
۲-۱ تجدید نظر در اساسنامه مدارس وابسته، به‌منظور تسهیل در ایجاد مدارس وابسته به بخش‌های دولتی و خصوصی.

۳-۱ ارتباط مستمر با صنایع، بازار و بخش‌های غیردولتی برای شناسایی منابع بالقوه.

راهکارهای اجرایی استراتژی‌های تدافعی

۱-۱ تدوین نقشه راه آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان.
۱-۲ طراحی و اجرای آموزش‌های حضوری و غیرحضوری نیروهای صف در زمینه امور اداری، مالی، آموزشی و درسی.

۱-۳ توسعه دروس ارتقا مهارت‌های مدیریت امور اداری و مالی و برنامه‌ریزی در دانشگاه فرهنگیان.

۲-۱ ایجاد پست‌های به‌نام.

۲-۲ ارائه طرح‌های تشویقی برای انتقال نیروهای ستادی به مناطق و مدارس.

۳-۱ تشکیل شورای راهبردی اصلاحات آموزش و پرورش با حضور سران قوا و نهادهای بانفوذ.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل و ارزیابی ماتریس سوات منجر به شناسایی ۱۳ استراتژی شده است که استراتژی "توسعه تدریجی اختیارات شوراهای استان، منطقه و مدرسه" (ST4)، با بیشترین تأکید و امتیاز مورد توجه مشارکت‌کنندگان بوده است. مشارکت‌کنندگان ضمن تأکید بر ناکارآمدی ساختار متمرکز فعلی آموزش و پرورش و ضرورت اصلاح و تمرکززدایی در استراتژی شماره ۱ محافظه‌کارانه (WO1) نیز تأکید نموده‌اند که تمرکززدایی تنها به صورت تدریجی می‌تواند اثربخشی لازم را داشته باشد؛ زیرا طبق تهدیدهای شماره ۱ و ۱۰، تمرکززدایی ساختاری (انتقال رسمی و قانونی قدرت)، به واسطه ساختار متمرکز حکومتی و سیاسی، قابل حصول نخواهد بود. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های عارفی (۱۳۸۶)؛ برن‌باوم (۲۰۱۱)؛ حقیقی (۱۳۹۱) و آژانس اروپایی (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. به اعتقاد مشارکت‌کنندگان با انتخاب استراتژی‌های منطقی، با پشتوانه قانونی و حمایت اسناد بالادستی، می‌توان با استفاده از قوت‌ها و فرصت‌ها و به تدریج، به یک ساختار

غیرمتمرکز اداری، مشتمل بر برنامه‌های ملی و بومی با هدایت و نظارت مرکزی دست یافت. مهم‌ترین نقطه قوت مورد توافق مشارکت‌کنندگان، وجود نزدیک به یک میلیون نفر نیروی انسانی متخصص در آموزش و پرورش است که از توانمندی‌های آنها در مدیریت و برنامه‌ریزی استفاده نمی‌شود (S1, S2, W4). این ویژگی مورد تأیید همه مشارکت‌کنندگان بوده و برخی با استفاده از عبارت "افیانوس نیروی انسانی" آن را توصیف کرده‌اند، که دیگر سازمان‌ها از طریق مأمور کردن برخی از این نیروها، از توانمندی آنها استفاده می‌کنند.

با اینکه در شرایط کنونی دخالت غیرحرفه‌ای نمایندگان مجلس در عزل و نصب مدیران (T3) یک تهدید محسوب می‌شود، ولی "روابط نزدیک کارکنان و مدیران محلی با نمایندگان" (S6) با استفاده از فرصت "حمایت نخبگان" (O7) و "تمایل نمایندگان مجلس به جذب قدرت و اختیار برای حوزه انتخابیه" (O2)، می‌تواند با استفاده از استراتژی "توسعه و استمرار ارتباط با نمایندگان مجلس و مدیران سیاسی" (SO1)، همین تهدید را به فرصت تبدیل کند. از آنجا که بسیاری از مدیران به واسطه روابط نزدیک با نمایندگان مجلس، به این سمت منصوب شده‌اند. استراتژی یاد شده و شرکت مستمر نمایندگان در شوراهای آموزشی می‌تواند به جلب حمایت نمایندگان در تصویب طرح‌های تمرکززدایی کمک کند (همسو با اواندیا و فیرمانسیا، ۲۰۲۱).

تشکیل بانک اطلاعات از قابلیت‌های نیروی انسانی و اقتصادی مناطق در خارج از آموزش و پرورش (ST1)، به استفاده از این قابلیت‌ها و طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی متناسب با شرایط (SO3) کمک می‌کند. ارائه طرح مدرسه بومی تراز سند، برای هر منطقه، با وجود فرصت‌های "منابع محلی"، "وجود نیروی متخصص بومی خارج از آموزش و پرورش"، "قابلیت‌های متنوع اقتصادی"، "وجود ظرفیت‌های مشارکتی جامعه محلی" و "گوناگونی شرایط"، به شناسایی قابلیت‌های بومی و توجیه برنامه‌های غیرمتمرکز کمک می‌کند. وجود بانک اطلاعاتی از قابلیت‌ها و محدودیت‌های بومی (SO2)، نه تنها مهم‌ترین مبنای لازم برای تدوین طرح واقع‌بینانه تمرکززدایی است، بلکه ابزار چانه‌زنی جهت کسب اعتبارات و مجوزهای قانونی برای توسعه کمی و کیفی آموزش منطقه، و همین‌طور، پیش‌نیاز تدوین طرح مدرسه بومی تراز سند تحول خواهد بود که می‌تواند به صورت مستند از طرح مذکور دفاع کند. این اطلاعات توجیه اقتصادی لازم را برای دریافت مجوزهای ایجاد رشته‌های متناظر با قابلیت‌های اقتصادی و فرهنگی بومی فراهم می‌کند.

توسعه رشته‌های کشاورزی، فنی، حرفه‌ای و صنایع بومی از طریق ایجاد رشته‌های متناظر با حرفه‌ها و صنایع بومی (SO3)، براساس طرح‌های بومی، در مدارس کشاورزی، کاردانش و هنرستان‌های منطقه (همسو با کوهان، ۲۰۲۰)، یک جنبه مهم تمرکززدایی اداری است که توسعه اقتصاد منطقه و کاهش مهاجرت نیروی انسانی را به دنبال خواهد داشت.

هدایت اعتبارات پژوهشی برای طراحی نقشه جامع استانی و منطقه‌ای (ST1)، از طریق تسهیل در اجرای طرح‌هایی با هدف شناسایی وضعیت منطقه و استان، از نظر شاخص‌های برخورداری به تفکیک فضا، منابع انسانی، بودجه، فرصت‌ها و امکانات آموزشی، می‌تواند به ایجاد بانک اطلاعات از قابلیت‌ها و محدودیت‌های منطقه منجر شود. نشر اطلاعات مربوط به توانمندی‌های نیروی انسانی، همراه با برگزاری جشنواره‌های تدوین محتوای آموزشی بومی و علوم پایه توسط معلمان و انجمن‌های علمی با حضور مدیران سیاسی و نمایندگان منطقه در مجلس شورای اسلامی، قدرت تهدیدها را کاهش داده و زمینه را برای پی‌گیری تمرکززدایی مساعد می‌کند. این استراتژی‌ها، کاهش بی‌اعتمادی مدیران سیاسی به توانمندی جامعه (T10) (همسو با باآجا و همکاران، ۲۰۲۰) و اصلاح نگرش دولتمردان به آموزش و پرورش را به دنبال خواهد داشت. بانک اطلاعات استان و منطقه زمینه چانه‌زنی مستند و کاهش نابرابری را فراهم می‌کند.

توسعه انجمن‌های علمی معلمان از طریق تشکیل انجمن‌های علمی (ST2) در گروه‌های ابتدایی و متوسطه مناطق و استان‌ها و ایجاد شبکه‌های ارتباطی کشوری، امکان واگذاری تدریجی بخش‌هایی از مسئولیت نظارت بر محتواهای آموزشی به انجمن‌های مرتبط را ایجاد خواهد کرد. همچنین این انجمن‌ها می‌توانند به تهیه و تدوین محتواهای آموزشی در چهارچوب سیاست‌های ملی (SO3) بپردازند.

استراتژی "کاهش دغدغه‌های حاکمیت در حفظ وحدت ملی" (ST3)، از طریق طراحی و اجرای برنامه‌های آشنایی دانش‌آموزان مناطق مختلف با ریشه‌های مشترک فرهنگی در راستای تحکیم وحدت و هدایت انجمن‌های علمی به تدوین محتواهای آموزشی با هدف معرفی ریشه‌های مشترک فرهنگی، هم‌گرایی اقوام و تقویت فرهنگ ملی، با تعامل و همکاری شوراهای مناطق، نگرانی‌های حاکمیت را کاهش خواهد داد.

تهدیدهای "تحمیل مدیران ناتوان از کانال‌های سیاسی" و "بی‌ثباتی مدیریت ناشی از حاکمیت سیاست" (همسو با حقیقی، ۱۳۹۱)، با استراتژی "توسعه تدریجی اختیارات قانونی شوراها"، به پشتوانه "حمایت اسناد بالادستی"، کاهش می‌یابد. در بلندمدت استفاده از قدرت قانونی شورای عالی آموزش و پرورش برای اصلاح مقررات عزل و نصب مدیران و واگذاری این اختیار به شوراهای استانی و منطقه، تهدیدهای یادشده و در نتیجه، تحمیل مدیران سفارشی (همسو با بالیکچی و ترک‌اوقلو، ۲۰۲۰) و دخالت نمایندگان و ضعف "مدیران غیرمتخصص" را کاهش می‌دهد.

استراتژی "توانمندسازی نیروی انسانی" (WT1)، با استفاده از راهکارهای "طراحی و اجرای آموزش‌های حضوری و غیرحضوری برای مدیران و معلمان در زمینه امور اداری، مالی و تدوین و ارزیابی محتواهای آموزشی" و "توسعه دروس ارتقا مهارت‌های مدیریت امور اداری و مالی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی در دانشگاه فرهنگیان" (همسو با مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹) و

دی‌لونا، ۲۰۲۱) به ارتقای مهارت‌های لازم در مدیران و کارکنان مناطق و مدارس کمک می‌کند. توانمندی نیروهای صف در امور اداری و مالی، از یک طرف بهینه‌سازی فرایند هزینه اعتبارات را موجب می‌شود و از طرف دیگر، ضمن آمادگی برای پذیرش مسئولیت امور اداری و مالی، ارائه طرح‌های خلاق در بودجه‌ریزی را به دنبال دارد که در بلندمدت می‌تواند موجب تغییر در نظام بودجه‌ریزی شود و آمادگی نیروهای صف برای اداره امور آموزشی، مالی را در فرایند تمرکززدایی تضمین می‌کند.

تعدیل دفاتر و واحدهای ستادی (WT2)، به کاهش ضعف‌های "هزینه‌های بالا و اتلاف منابع در ستاد"، "ساختار بزرگ بوروکراتیک"، "ماهیت توسعه‌ای ستاد"، "تمایل مدیران ستاد به حفظ قدرت" و "منافع مدیران و گروه‌های ستادی"، منجر می‌شود. اگر چه تجمیع منابع فراوان انسانی و مالی در ستاد، یک نقطه ضعف به نظر می‌آید، ولی این منابع یک دارایی بالقوه است که در صورت انتقال آنها به مناطق ضعیف‌تر، کاهش نابرابری‌ها حاصل می‌گردد. بنابراین، راهکار "تعیین امتیازات تشویقی برای ترغیب انتقال نیروهای ستادی به مناطق و مدارس"، نابرابری شرایط و امکانات استان‌ها و مناطق را کاهش می‌دهد (همسو با مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹). طبق اظهار مشارکت‌کنندگان، در دهه ۱۳۸۰ برای شکستن مقاومت نیروهای سیاسی و ستادی شاغل در پست‌های قدرتمند در برابر تعدیل ستاد، طرح "پست‌های به نام" ارائه شد، که طی آن برخی از پست‌ها بعد از بازنشستگی یا خروج فرد شاغل، به هر دلیلی، از ساختار سازمان حذف می‌شد. آموزش و پرورش معمولاً در حاشیه بوده و الویت دولتمردان نمی‌باشد. اگر همین دولتمردان مستقیماً درگیر مسایل باشند، علاوه بر اینکه تعهد بیشتری در آنها ایجاد می‌شود، قدرت سیاسی و قانون‌گذاری آنها پشتوانه‌ای برای شکستن مقاومت‌ها در تصویب و اجرای طرح‌های تمرکززدایی خواهد بود. بنابراین، تشکیل شورای راهبردی اصلاحات در آموزش و پرورش با حضور سران قوا و نهادهای بانفوذ، در راستای استراتژی "جذب حمایت قوای سه‌گانه" (WT3)، ضمن کاهش ضعف‌های "منافع مدیران و گروه‌های ستادی"، "تمایل مدیران ستادی به حفظ قدرت" (همسو با لاپیزیک و مانوجلوویچ، ۲۰۲۱)، "بی‌ثباتی برنامه‌ها و مقررات" (همسو با حقیقی، ۱۳۹۱) و "ساختار بزرگ بوروکراتیک"، از تهدیدهای "تحمیل مدیران سفارشی"، "بی‌ثباتی مدیریت ناشی از حاکمیت سیاست"، "انتظار از آموزش و پرورش برای جذب همه بیکاران فاقد مهارت"، و "نوع نگرش دولتمردان به آموزش و پرورش" اجتناب می‌کند.

استراتژی "توسعه تدریجی اختیارات استانی"، از طریق اجرای راهکار "احیای مجدد ساختار سازمان آموزش و پرورش استان" با استفاده از فرصت "تمایل نمایندگان مجلس به جذب قدرت و اختیار برای حوزه انتخابیه"، از طریق محدود سازی حوزه اختیارات واحدهای ستادی، به کاهش ضعف‌های ناشی از منافع قدرت‌های ستادی کمک می‌کند. یکی از عواملی که موجب

بی‌انگیزگی نیروهای متخصص بومی از پذیرش مسئولیت می‌شود، نداشتن اختیار برای هرگونه فعالیت سازمانی اثربخش و تبعیت مطلق از ستاد است. این استراتژی موجب تقویت انگیزه آنها نیز می‌شود.

استراتژی "توسعه مدارس وابسته" (WO2)، از طریق ارتباط مستمر مدیران استانی با مدیران بخش‌های دولتی و غیردولتی و معرفی زمینه‌های قانونی ایجاد مدارس وابسته با استفاده از فرصت‌های "طرفیت‌های مشارکتی جامعه"، "قابلیت‌های متنوع اقتصادی" و "تمایل بخش دولتی و خصوصی به ایجاد مدارس وابسته" می‌تواند به کاهش ضعف‌های "توزیع ناعادلانه فرصت‌ها و امکانات" و "کمیت‌گرایی" کمک کند. (همسو با مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹). طبق اظهار مشارکت‌کنندگان، این سیاست در آموزش و پرورش ایران سابقه داشته و به نمونه‌هایی همچون ایجاد مدارس بهیاری توسط وزارت بهداشت، دبیرستان نظام و دبیرستان‌های وابسته به برخی از صنایع در سال‌های قبل از انقلاب اشاره نموده‌اند (همسو با مک‌گین و ولش، ۱۹۹۹).

فهرست منابع

- Abdel-Moneim, M.A. (2020). Between global and national prescriptions for education administration: the rocky road of neoliberal education reform in Qatar. *International Journal of Educational Development*, (74):1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102160>
- Abtahi, Seyedhosein & Mousavi, Seyed Mohammad (2009). Designing Human Resource Strategies (Case Study: A Spiritual Organization). *Journal of Research in Human Resources Management*. 1(3): 1-23. (Text in Persian).
- Amin Khandaghi, M. & Dehghani, M (2011). Reflection on Centralization, Decentralization and Recentralization and Explanation of Their Implications for Iran's Curriculum System: A New Perspective. *foundations of education*. 11(2): 165-184. <https://doi.org/10.22067/fe.v11i2.2495> (Text in Persian).
- Arefi, M. (2007). Analysis of the decentralized approach in the Iranian educational system based on human resources. *Journal of Educational Psychology Studies*, 4(6): 85-102. (Text in Persian).
- Ayeni, Adeolu J. & Ibukun, W. O. (2013). A Conceptual Model for School-Based Management Operation and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools. *Journal of Education and Learning*, 2(2):36-43. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n2p36>
- Baacha, N.; Haidar, S. & Soomro, K. A. (2020). Decentralization, Effective Accountability, and Monitoring of Public Schools in Pakistan: Community Awareness and Reliance Indispensable. *Journal of Elementary Education*, 29(2):51-68.
- Balıkçı, A. & Türkoğlu, Muhammet Emin (2020). A Comparative Evaluation on the Central Structure of the Ministry of National Education. *International Journal of Society Research*, 15(21). 356-377.
- Beard, V. A., Miraftab, F. & Silver, C. (2008). *Planning and Decentralization: Contested Spaces for public Action in the Global South*, Translated by Abbas Akhouni & Samaneh Afshari (2018): Tehran: Agah. (Text in Persian).
- Bernbaum, M. (2011). *A Guide to Education Project Design, Implementation, and Evaluation Based on Experiences from EQUIP2 Projects in Egypt, Georgia,*

- Mali, and Malawi. Washington, DC: Educational Quality Improvement Program (EQUIP), FHI 360.
- Bida, O. (2021). Decentralization Policy and Local Education Disparities in Southeast Sulawesi Province. *Jurnal Ilmu Administrasi Negara (AsiAN)*, 9(1). 228-248. <https://doi.org/10.30589/pgr.v2i3.109>
- Channa, A. & Faguet, Jean-Paul (2012). *Decentralization of health and education in developing countries: a quality-adjusted review of the empirical literature*. Economic organisation and public policy discussion papers, EOPP 38. STICERD, London, UK. available at: <http://eprints.lse.ac.uk/44887/>
- De Luna, M. C. (2021). *Challenges and complexities of school-based management: Level of perception of the pre-service teachers of bulsu hagonoy campus*. (February 27, 2021). available at: SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3794437> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3794437>
- Edwards, Jr. D. B., & DeMatthews, D. (2014). Historical trends in educational decentralization in the United States and developing countries: A periodization and comparison in the post-WWII context. *Education Policy Analysis Archives*, 22(40):1-39. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n40.2014>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Decentralisation in Education Systems – Seminar Report*. (V.J. Donnelly, E. Óskarsdóttir and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- Evendia, M. & Firmansyah, A. A. (2021). legal redesignation of central and regional authorities to strengthen sinergy in public services. *Kanun Jurnal Ilmu Hukum*, 23(1):23-48.
- Farajirad, K.; Kazemian, G. & Rokneddin Eftekhari, A. (2013). Pathology of Regional Development Policies in Iran: An Institutional Approach. *Management and Development Process*, 26(2): 27-58. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17350719.1392.26.2.2.0> (Text in Persian).
- Farhadi Rad, H.; Shahi, S. & Tahmasebi, F. (2019). An investigation into the requirements and circumstances of decentralization in Ahvaz education: viewpoint, leadership and human resource. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(38): 57-76. (Text in Persian).
- Fred R. David (1999). *StrateGic Management*. Translated by: parsian A. & Aarabi S. M. (2021). Tehran: Cultural Research Office. (Text in Persian).
- Haghighi, M. (2012). The Role of Decentralization and Delegation of Authority in the Structure of Education. *Educational Administration Research Quarterly*, 3(11): 57-74. (Text in Persian).
- Jafari Moghadam, S. & Fani, AliAsghar (2002). Designing a school-based management system in Iran. *Modares*. 6(3): 1-16. (Text in Persian).
- Jafari, S. (2021). Developing and Validating a School-Based Management Model Based on of the Fundamental Reform Document. *Managing Education in Organizations*, 10(2): 187-223. <http://dx.doi.org/10.52547/MEO.10.2.187> (Text in Persian).
- Khorshid, S. & Ranjbar, R. (2010). Strategic analysis, development and selection of strategy based on SWOT matrix and fuzzy multi-criteria decision-making techniques. *Industrial Management*, 5(12): 19-39. (Text in Persian).
- MacGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, When, What and how?* UNESCO, International institute for educational planning.
- Mehrmohammadi, M. (2020). Curriculum discourse modification; An essential but difficult mission in the evolution of education. *Higher Education Council Portal*, Articles Section.



<http://www.medu.ir/fa/maghale/part/news/ctg/2173?ocode=1000000744>

(Text in Persian).

- Mosapour, Neamatollah (2017). Governmental or Popular? Educational and Curriculum Foundation in Contemporary Iran. *Journal of Curriculum Studies*, 12(45): 1-28. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1396.12.45.1.4> (Text in Persian).
- Nasr Esfahani, Ahmad Reza (2003). School-based curriculum planning: basics, challenges, and perspectives. *Research Journal of Isfahan University*, 4(2): 207-226.
- Piri, M. & BehrooziTabar, Kh. (2016). Feasibility study of school-based curriculum planning in the curriculum planning system from the perspective of educational experts. *Curriculum Research*, 5(1): 1-27. (Text in Persian).
- Quak, E. (2020). *The political economy of the primary education system in Tanzania*. K4D Helpdesk Report No 710. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Saki, R. (2012). Assessing the status of school-based support platforms in education. *Journal of Education*, (109): 35-54. (Text in Persian).
- Krishna Panthee, Shree (2018). Decentralization of Education: Politics and Consensus. *International Journal of Science and Research*, 7(6):2319-7064.
- Kuhon, R. (2020). Decentralization and education for all in indonesia. *Jurnal Ilmiah*, 16(1):14-33. <http://dx.doi.org/10.19166/pji.v16i1.1996>
- Lopizic, I. & Manojlovic Toman, R. (2021). Predictions of state and country top civil servants regarding the abolition of county state administration offices: Two sides of the same coin? *Central European publicAdministration review*, 19(1): 41-61.
- Sandeman, L. K. (2021). *Racialised Discourses of Educational Opportunity: Neoliberal Education Reform and Community Resistance in Bronzeville, Chicago* [Master's thesis, Miami University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami161909471708297
- Tabatadze, M. (2020). Priorities of spatial economy and fiscal mechanism of decentralization. *Journal of International economic research*, 6(1):32-41.
- Teng, y. & Tsang, K. K. (2021). Educational decentralisation and students' academic achievement: a cross-cultural analysis. *Educational studies*, 47(5). Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2021.1942793>
- Winkler, R. D. & Yeo, Boon-Ling (2007). *Identifying the Impact of Education Decentralization on the Quality of Education*. EQUIP2. fhi360. available in, <https://www.fhi360.org/resource/identifying-impact-education-decentralization-quality-education>



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>

بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در دوره‌ی پیش دبستان از نظر مربیان شهر

بوکان

جلال رسولی^۱ ID، ادیس اسلامی^۲ ID*

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۹	هدف پژوهش حاضر، بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی از نظر مربیان شهرستان بوکان است. نوع پژوهش، کیفی و روش آن، پدیدارشناسی است. جامعه پژوهش تمامی مربیان پیش دبستانی شهر بوکان است که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند متوالی، ۱۱ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد با نظر به دیدگاه مربیان پیش دبستانی شهر بوکان، وضع موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستان مناسب نیست. همچنین، در اهداف آموزش محیط زیست، حیطه‌های شناختی، عاطفی و عملی، در محتوا، تناسب با دوره رشد کودکان پیش دبستانی و رعایت اصول حاکم بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، در روش‌های یاددهی-یادگیری، شیوه‌های تعاملی، فعال، غیر مستقیم و فناورانه، در شیوه‌های ارزشیابی، روش‌های مشاهده‌ای، مستقیم و شناختی، در مورد فضای آموزشی، رعایت اصل هماهنگی با نیازهای عاطفی و طراحی فضای آموزشی طبیعت‌گرایانه و در زمینه منابع و ابزار یادگیری، توجه به تنوع و تناسب منابع و ابزارهای یادگیری با رشد شناختی کودکان پیش دبستانی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. نتیجه کلی این مطالعه حاکی از آن است که برای بهبود آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی، باید رویکردی جامع، علمی و نو در تمامی ابعاد آن را به کار گرفت.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش محیط زیست، پیش دبستانی، پیش دبستانی، شهر بوکان	

۱. گروه علوم تربیتی-آموزش و پرورش پیش دبستانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مهاباد، مهاباد، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، مهاباد، ایران.

مقدمه

جهان در حالتی قرار دارد که متخصصان محیط زیست آن را حالت «فشار بیش‌ازحد و سقوط» می‌نامند (مختاری، عبدلهی و صادقی، ۲۰۱۴)؛ بدین معنا که اکولوژی طبیعت در حال نابودی تدریجی است و در نهایت، محیط زیست کره ما از جهات مختلف تحت فشار شدید قرار گرفته است. بی‌شک یکی از مهم‌ترین راهکارهای حفاظت و حمایت از محیط زیست و جلوگیری از تخریب و آلودگی آن، بهره‌مندی از فعالیت‌های آموزشی است تا از این طریق بتوان سطح آگاهی و بینش افراد را ارتقا بخشید (اوگلو، ساهین و باسلار، ۲۰۱۳). هدف از آموزش محیط زیست^۱، کمک به بالا رفتن سطح آگاهی زیست‌محیطی شهروندان برای حفظ محیط زیست در مقیاس محلی، منطقه‌ای و جهانی است. همچنین ایجاد و ارتقای حساسیت در افراد نسبت به حوادث و تغییراتی است که در طبیعت رخ می‌دهد (عابدی، فرند پور و اسدی پور، ۱۳۹۷).

برای اجرایی شدن آموزش محیط زیست، پیش از هر چیز باید گروه‌های انسانی را آموزش داد. بدو، کستانز، فارلی، گازا، کینت، کویسازویوسکی و ودوارد (۲۰۰۹) در این باره به آموزش‌های مدرسه‌ای اشاره می‌کنند. مدارس، مؤسسه‌های اجتماعی هستند که در آنجا دانش‌آموزان از تجربیات در بطن اجتماع می‌آموزند و در پی آن، توانایی تجربه مستقیم در آینده افزایش می‌یابد (سایلان و بلومشتاین، ۲۰۱۱)، زیرا زمانی که دانش‌آموزان در مدرسه هستند، بیش از برنامه درسی رسمی یاد می‌گیرند. آنها همچنین هنجارهای فرهنگی، ارزش‌ها و رفتار را از معلمان، کارکنان غیر آموزشی، دیگر دانش‌آموزان و همچنین از محیط پیرامون خود یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان تفاوت آن چیزی را که می‌آموزند و آنچه را در اطراف آنها رخ می‌دهد، سریعاً متوجه می‌شوند (یونسکو، ۲۰۱۲).

بنابراین، با گنجاندن آموزش‌های زیست‌محیطی در متون درسی و تدریس آنها به صورت علوم میان‌رشته‌ای به نهادینه ساختن این علم کمک می‌شود. برنامه‌ریزی‌های صحیح و آموزش‌های زیست‌محیطی در مدارس که بخشی از دوران زندگی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، آنها را برای ورود به جامعه جهت تصمیم‌گیری‌های بزرگ آماده می‌کند و می‌تواند راهبردی برای آگاهی، دانش و مهارت لازم در درک و شناخت اهمیت طبیعت ارائه کند؛ به طوری که آن را جزئی از فرهنگ و اخلاق جامعه نماید (شیری، ۱۳۹۴). مدرسه محیط زیستی، مدرسه‌ای است که شاخصه‌های محیط زیست چه از لحاظ انسانی (کارکنان، معلمان و دانش‌آموزانی که به رعایت الگوهای محیط زیستی متعهد باشند) و چه از لحاظ ساختاری (استانداردهای محیط زیستی در ساختمان مدرسه لحاظ شده باشد) در آن رعایت شود. در طراحی این مدارس به ایجاد فضای سالم برای دانش‌آموزان بسیار توجه می‌شود (کریمی، کیان و عسگری، ۱۳۹۶).

آموزش محیط زیست، بنیادی‌ترین شیوه در حفاظت از محیط زیست بوده که به کودکان و بزرگسالان بهترین شیوه ارائه مطالب و نحوه فعالیت‌ها و اجرای ساختاری در زمینه ارتقای آگاهی‌های زیست محیطی را می‌آموزد تا هر فرد، خود را از طریق احترام گذاشتن به طبیعت، مسئول حفظ و حمایت از محیط زیست بداند. به عبارت دیگر، آموزش محیط زیست یک فرایند فعال است که طی آن آگاهی، دانش و مهارت‌ها ارتقا یافته و منجر به درک، تعهد، تصمیمات آگاهانه و فعالیت‌های سازنده برای مدیریت تمامی اجزای به هم آمیخته محیط می‌زیست محیط شود. هدف از آموزش محیط زیست را می‌توان ایجاد آگاهی در افراد برای حفاظت محیط زیست و نیز بالا بردن درک محیط زیستی آنها به منظور حل مشکلات محیطی دانست (تریگوستا، آماران، چاندراسگارانا و ون، ۲۰۱۶). از نظر محققان، کودکان کلماتی هم‌چون محیط زیست، حفاظت محیط زیست و پناهگاه را درک می‌کنند. آنها نام گیاهان و حیوانات مناطق حفاظت شده را می‌دانند و قادرند بعضی از قوانین حفاظت محیط زیست را نام ببرند، مانند: «گل‌ها را نچینید»، «شاخه‌ها را نشکنید»، «زباله‌ها را در سطل بیندازید نه بر روی چمن‌ها» و «به پرندگان غذا دهید». همچنین آنها می‌دانند که سلامتی ما بستگی به عمل مناسب ما نسبت به جهان طبیعی دارد (اوتو و پسنینی، ۲۰۱۷).

آموزش محیط زیست به کودکان همواره از موضوعات مورد توجه در تمام جوامع بوده است. پژوهش‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که نه تنها احساس مسئولیت ایجاد شده و آموزش زیست محیطی در زمان کودکی عامل هدایت رفتار اجتماعی و محیطی در نوجوانی و بزرگسالی است بلکه پیش‌زمینه‌های اساسی برای رفتارهای محیطی مطلوب یا نامطلوب یعنی معضلات زیست محیطی هستند (هستینگز، ژان، آکسلر، رایبسون شیر و بردیج، ۲۰۰۰). برنامه درسی آموزش محیط زیست از اوایل دهه ۱۹۶۰ مورد توجه بسیاری قرار گرفته است که روند تحول از درس محوری به کودک محوری را پشت سر گذاشته است. این گرایش جدید موجب گردیده که محتوای دروس و مواد یادگیری بر اساس محیط اطراف کودک و آموزش وی از این طریق استوار شود (کریمی، کیان و عسگری، ۱۳۹۶). نه تنها در آموزش محیط زیست، بلکه در بیشتر امور ارزشمند دیگر، اقدام به آموزش در دوران کودکی و نوجوانی که زمان رشد و تحصیل دانش‌آموزان است، نسبت به افراد و دوره‌های دیگر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا نخست اینکه کودکان و نوجوانان بزرگ‌ترین گروه انسانی‌اند، آنان بیش از ۳۰٪ کل جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند. ضمن آنکه این نسبت در برخی کشورهای در حال توسعه به ۵۰٪ و بیشتر نیز می‌رسد. دوم آنکه آنان هم نسل بعد را تشکیل می‌دهند و هم مسئولیت ارتباط نسل حاضر با نسل‌های آینده را دارند. سوم این‌که کودکان در برابر انواع آلودگی‌های زیست محیطی آسیب‌پذیرترند. چهارم سطح بالای

دریافت و یادگیری در سنین کودکی و نوجوانی است، به طوری که آنان مطالب را سریع‌تر و بیشتر فرامی‌گیرند (میردامادی، باقری ورکانه و اسماعیلی، ۱۳۸۹).

از سویی نیز برنامه درسی آموزش محیط زیست در ایران با تردیدها و کاستی‌های قابل توجهی روبه‌روست. بررسی کتاب‌های درسی در ایران به فقدان برنامه منسجم و عدم توجه متوازن به مفاهیم زیست‌محیطی اشاره دارد. بیشترین نقاط ضعف را می‌توان به ناکافی بودن و ناکارآمدی مطالب درسی موجود در زمینه محیط زیست، توجه نداشتن به اهمیت مسائل محیط زیستی و نقش آن در پرورش نسل‌ها نسبت داد. ضمناً نوعی عدم رضایت کلی از وضع موجود عناصر برنامه، اعم از اهداف، محتوا، روش آموزش، فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزش و ارزشیابی آموخته‌ها از سوی معلم‌ها وجود دارد. آموزش محیط زیست در نظام رسمی آموزش و پرورش در حال حاضر اگرچه نسبت به سال‌های قبل پیشرفت بسیار داشته است، اما به سبب عدم انسجام کافی این موضوع‌ها و عدم کاربرد رویکردهای اصولی در این مورد هنوز تا رسیدن به آموزش رسمی قابل قبول محیط زیست در ایران راه زیادی مانده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۶).

تحقیقات یعقوبی و منصوری (۱۳۸۹)، نقش و جایگاه آموزشی در سطوح مختلف حفاظت از محیط زیست، صالحی، پازوکی نژاد و امامقلی (۱۳۹۳) در پژوهش آموزش و پرورش و محیط زیست: نگرش، آگاهی و رفتارهای زیست‌محیطی دانش‌آموزان، ایزدی (۱۳۹۵)، در پژوهشی به بررسی شیوه به‌کارگیری برنامه فلسفه برای کودکان در آموزش محیط زیست، سادات نژاد (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی آموزش زیست‌محیطی و رفتارهای حفاظت از محیط زیست دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر ایلام، کریمی و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی به طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست برای دوره تحصیلی ابتدایی ایران، عابدی و همکاران در سال (۱۳۹۷)، در پژوهشی به بررسی نقش آموزش در حفظ محیط زیست و مدیریت پسماند، پرداختند که مطالعات بیان‌شده همگی به بررسی نقش آموزش محیط زیست در مقاطع متفاوت پرداختند و نشان دادند که آموزش محیط زیست اثرات مثبت و معناداری در نگرش افراد به محیط زیست خواهند داشت. همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده خارجی نیز دلالت بر اثربخشی مثبت محیط زیست در نگرش و رفتار افراد خواهند داشت، برای نمونه، ویلیامز (۲۰۱۱)، دمرل، هاو و میلنر-گولاند در سال (۲۰۱۳) و کرافورد، لوک و وان پلت (۲۰۱۵) در تحقیقاتی که انجام دادند نشان دادند که افزایش مشارکت در آموزش طبیعت مبتنی بر محیط زیست به رفتار اکولوژیکی برتر مربوط می‌شود که به‌وسیله دانش محیطی و ارتباط با طبیعت ارتقا می‌یابد. درحالی‌که هر دو عامل با مشارکت در آموزش طبیعت مبتنی بر طبیعت، به‌طور مشابه پیش‌بینی شده بودند، ارتباط با طبیعت ۶۹ درصد و دانش محیط زیست ۲ درصد از واریانس رفتارهای زیست‌محیطی را مورد بررسی قرار دادند.

بنیان‌های دانش، مهارت و نگرش‌ها از دوره پیش‌دبستانی شکل می‌گیرند و اهمیت و ضرورت آنها برای خاص و عام پذیرفته شده‌اند (میردامادی، باقری ورکانه و اسماعیلی، ۱۳۸۹)؛ لذا ضروری است که هر تحول و نوآوری آموزشی را از سال‌های اولیه کودکی مورد توجه قرار داد و برنامه‌ریزی برای دوران کودکی و بعد از آن را بر پایه و بنیان قوی بنا نهاد. در این راستا با توجه به اینکه بسیاری از تهدیدات زیست‌محیطی، تخریب منابع و آلوده‌سازی محیط، پیامد رفتار انسانی است، تنها تغییر در رفتار انسانی می‌تواند این مشکلات زیست‌محیطی را کاهش دهد و عاملی که می‌تواند تغییر در رفتار انسان‌ها را عملی سازد، آگاهی و شناخت است و گسترش آگاهی به موازات افزایش فعالیت‌های انسانی و اثرات آنها نیاز آموزش است که این آموزش از دوران کودکی در مراکز پیش‌دبستان برای دائمی و نهادینه کردن به‌شدت احساس می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۶). به‌طور روشن‌تر شکل‌گیری نگرش و ارزش‌ها، تعهد و مهارت‌های موردنیاز برای حفظ و پشتیبانی محیط زیست در افراد در سنین پایین آغاز می‌شود. اگرچه مبحث آموزش محیط زیست چند سالی است که وارد مباحث درسی در نظام آموزشی ایران شده است، اما این مسئله همچنان نیازمند طراحی منسجم درسی است و چهارچوب تخصصی آموزش محیط زیست، به‌ویژه برای دوره پیش‌دبستانی، بسیار ضروری به‌نظر می‌رسد. بر این اساس هدف از انجام این پژوهش بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی از منظر مربیان شهر بوکان است.

پرسش‌های پژوهش

۱. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره وضعیت موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۲. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره اهداف آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۳. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۴. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره روش‌های یاددهی آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۵. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره روش‌های ارزشیابی آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۶. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فعالیت‌های یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
۷. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فضای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

۸. مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره منابع و ابزار یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

روش پژوهش

نوع این پژوهش، کیفی و روش آن، پدیدارشناسی است. در مطالعه پدیدارشناسی، معنی یک پدیده با مفهوم از دیدگاه افراد متعددی کشف می‌شود که آن مفهوم یا پدیده را تجربه کرده‌اند. از سویی دیگر، مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره وضعیت آموزش محیط زیست در کودکان پیش‌دبستانی، تجارب زیسته‌ای به دست آورده‌اند؛ بنابراین، تجارب زیسته این مربیان، با تکیه بر روش پدیدارشناسی که خود تجربه را مورد کندوکاو قرار می‌دهد، قابل فهم و درک است. از این رو، میان هدف روش پدیدارشناسی و هدف مطالعه حاضر که فهم تجربه است، قرابت وجود دارد و این عامل، سبب انتخاب این نوع روش شده است. جامعه این پژوهش شامل تمامی مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان است؛ دلیل انتخاب این جامعه آن است که مطالعه حاضر، به بررسی وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی می‌پردازد و مربیان نیز تجارب زیسته درباره آن دارد. افزون بر این، در دسترس بودن افراد این جامعه، ملاک انتخاب مربیان شهر بوکان بوده است. روش نمونه‌گیری، هدفمند است به این معنا که مربیانی برای شرکت در پژوهش در نظر گرفته می‌شوند که اطلاعات مناسب و خوبی درباره آموزش محیط زیست داشته باشند. ملاک و معیار تعیین افراد شرکت‌کننده در این مطالعه، اشباع نظری است که این پدیده زمانی به وجود می‌آید که شرکت‌کنندگان دیگر اطلاعات تازه‌ای درباره موضوع مورد مطالعه ارائه ندهند و داده‌های آنان تکراری شود. بر اساس این منطق، فرایند گردآوری اطلاعات با ۱۱ نفر به اشباع رسید.

ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است که شامل پرسش‌های بالا و پرسش‌های تکمیلی مربوط به هرکدام می‌باشد. در این مطالعه، برای ارزیابی داده‌های کیفی از دو فرایند قابلیت اعتبار و قابلیت اطمینان بهره گرفته می‌شود؛ جهت کسب قابلیت اعتبار داده‌ها، از رویه‌هایی چون تلفیق و بازنگری ناظران استفاده می‌شود به این معنا که پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از افراد با تجارب مختلف (تلفیق پژوهشگران) و از نظریه‌های مختلف مربوط به آموزش محیط زیست (تلفیق نظریه) و از نظرات تکمیلی ناظران پژوهش (بازنگری ناظران) بهره می‌گیرد. همچنین، برای کسب قابلیت اطمینان، از رویه بازنگری مشارکت‌کنندگان استفاده می‌شود به این معنا که متن نگارش شده توسط پژوهشگر و کدگذاری‌های اولیه آن جهت بازنگری در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گیرد (ادیب حاج‌باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۶). برای بررسی

اطلاعات از روش تحلیل تفسیری استفاده شد که حاوی سه نوع کدگذاری باز، محوری و انتخابی است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به پرسش اول

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره وضعیت موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۱. یافته‌های مربوط به پرسش اول

کدهای انتخابی (درون‌مايه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز	مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره وضعیت موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
بی‌توجهی آموزش و پرورش به آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی	نامطلوب بودن وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی	عدم کفایت شرایط موجود آموزش محیط زیست، نامطلوب بودن وضعیت موجود، وضعیت خراب آموزش محیط زیست، بی‌توجهی به آموزش محیط زیست، وضعیت نامطلوب، مشکلات انبوه آموزشی	

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره وضعیت موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در کد انتخابی بی‌توجهی آموزش و پرورش به آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی و کد محوری نامطلوب بودن وضعیت آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، طبقه‌بندی شده است. بر این اساس می‌توان اذعان کرد که بنابر نظر مربیان پیش‌دبستانی وضعیت موجود در شان آموزش برای محیط زیست نیست. همچنین آموزش و پرورش باید توجه خاصی به این مراکز داشته باشد تا وضعیت برای کودکان و هم‌مربیان به وضعیت مطلوبی برسد. در این باره، یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «وضعیت موجود در شأن آموزش برای محیط زیست نیست». مصاحبه‌شونده دیگری معتقد است «به نظر من آموزش و پرورش باید توجه خاصی به این مراکز داشته باشد تا وضعیت برای کودکان و هم‌مربیان به وضعیت مطلوبی برسد». همچنین، مصاحبه‌شونده دیگری چنین اظهار نظر می‌نماید «وضعیت موجود آموزش محیط زیست زیاد جالب نیست».

یافته‌های مربوط به پرسش دوم

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره اهداف آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۲. یافته‌های مربوط به پرسش دوم

کدهای انتخابی (درون‌مایه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز	مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره اهداف آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
پرورش شناخت محیط زیست در متریبان	تقویت دانش و درک نسبت به محیط زیست	آشنایی با موجودات زنده، آشنایی با محیط پیرامون، ایجاد ذهنیت مثبت نسبت به محیط زیست، آشنایی با محیط زیست، آگاهی از محیط زیست	
توسعه ظرفیت‌های عاطفی نسبت به محیط زیست	ایجاد احساس مسئولیت و نگرش نسبت به محیط	احساس مسئولیت نسبت به محیط، احترام به محیط انجام کارهایی در قبال محیط زیست، ایجاد مهارت	
ارتقا و رشد مهارت‌های عملی متریبان در قبال محیط زیست	کسب مهارت در حفظ محیط زیست	در حفظ محیط زیست، ایجاد مهارت در تمیز نگه‌داشتن محیط، تلاش جهت حفظ محیط	

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره اهداف آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در سه کد انتخابی پرورش شناخت محیط زیست در متریبان، توسعه ظرفیت‌های عاطفی نسبت به محیط زیست و ارتقا و رشد مهارت‌های عملی متریبان در قبال محیط زیست و سه کد محوری تقویت دانش و درک نسبت به محیط زیست، ایجاد احساس مسئولیت و نگرش نسبت به محیط و کسب مهارت در حفظ محیط زیست طبقه‌بندی شده است.

تقویت دانش و درک نسبت به محیط زیست

بر این اساس می‌توان اذعان کرد که بنا بر نظر مربیان پیش‌دبستانی، کودکان باید موجودات زنده را به خوبی بشناسند. همچنین نسبت به محیط زیست اطراف خود نیز آگاهی و اطلاعات کافی داشته باشند.

در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «کودکان موجودات زنده را به خوبی بشناسند»، مصاحبه‌شونده دیگری اظهار کرد «آموزش محیط زیست باید به نحوی باشد که بچه‌ها با محیط پیرامون خود آشنا شوند» و دیگری گفت: «هدف از آموزش کودکان آینه که ذهنیت مثبتی به محیط داشته باشند».

ایجاد احساس مسئولیت و نگرش نسبت به محیط

در این راستا باید به توسعه ظرفیت‌های عاطفی نسبت به محیط زیست توجه شود. مصاحبه‌شونده‌ای گفت: «باید به گونه‌ای آموزش داد که کودکان در مورد محیط احساس مسئولیت کنند» و دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد: «کودکان برای محیط ارزش قائل بشن».

کسب مهارت در حفظ محیط زیست

در این راستا باید به ارتقا و رشد مهارت‌های عملی متریان در قبال محیط زیست توجه شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «در کنار این آشنایی با محیط زیست بتونه و بدون که در حفظ محیط زیست تلاش کنه»، دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد: «کودکان را برای این آموزش می‌دهیم که یاد بگیرند چگونه محیط رو پاکیزه نگاه‌دارند» و دیگری نیز بیان کرد: «اهداف محیط زیست باید تمام و کمال باشه و به مهارت کودکان در حفظ محیط زیست منجر بشه».

یافته‌های مربوط به پرسش سوم

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۳. یافته‌های مربوط به پرسش سوم

کدهای انتخابی (درون‌مايه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز	مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
		تناسب محتوا با سن کودک، قابل‌درک بودن محتوای محیط زیست، تناسب محتوا با سن و فهم بچه‌ها	
توجه به اصل هماهنگی محتوا با دوره رشد کودک در طراحی و تدوین محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی	تناسب محتوای آموزش محیط زیست با دوره رشد شناختی کودکان	استفاده از محتوای جذاب، استفاده از محتوای موردعلاقه	
رعایت اصل هماهنگی عناصر برنامه درسی در سازمان‌دهی محتوای آموزش محیط زیست	هماهنگی و همخوانی میان دو عنصر محتوا و هدف در برنامه درسی آموزش محیط زیست	همسویی محتوا با اهداف کلی آموزش محیط زیست	
توجه به اصول حاکم بر انتخاب محتوا در طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست	رعایت اصل شمول در تدوین محتوای آموزش محیط زیست	بهره‌گیری از محتوای جامع	

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، در سه کد انتخابی توجه به اصل هماهنگی محتوا با دوره رشد کودک در طراحی و تدوین محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، رعایت اصل هماهنگی عناصر برنامه درسی در سازمان‌دهی محتوای آموزش محیط زیست و توجه به اصول حاکم بر انتخاب محتوا در طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست و چهار کد محوری تناسب محتوای آموزش محیط زیست با دوره رشد شناختی کودکان، تناسب محتوای آموزش محیط زیست با دوره رشد عاطفی کودکان، هماهنگی و همخوانی میان دو عنصر محتوا و هدف در برنامه درسی آموزش محیط زیست، رعایت اصل شمول در تدوین محتوای آموزش محیط زیست طبقه‌بندی شده است.

تناسب محتوای آموزش محیط زیست با دوره رشد شناختی و عاطفی کودکان

در راستای دستیابی به این هدف توجه به اصل هماهنگی محتوا با دوره رشد کودک در طراحی و تدوین محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، ضروری است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «محتوای آموزش محیط زیست باید متناسب با سن کودک باشد»، دیگری می‌گفت: «حتماً طوری محتوا را انتخاب کنند که با درک و فهم بچه‌ها هم‌خوانی داشته باشد» و مصاحبه‌شونده دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد «محتوای آموزشی باید جذاب باشد». هماهنگی و همخوانی میان دو عنصر محتوا و هدف در برنامه درسی آموزش محیط زیست در این راستا باید اصل هماهنگی عناصر برنامه درسی در سازمان‌دهی محتوای آموزش محیط زیست، رعایت شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «باید همسویی محتوا با اهداف کلی آموزش محیط زیست در نظر گرفته شود».

رعایت اصل شمول در تدوین محتوای آموزش محیط زیست

باید به اصول حاکم بر انتخاب محتوا در طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست توجه شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار کرد: «محتوای آموزش محیط زیست باید تمام و کمال محیط زیست پیرامون ما را اعم از گیاه، جانور، آب و خاک و هر چیزی که به نحوی به آن مربوط است، در برگیرد».

یافته‌های مربوط به پرسش چهارم

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره روش‌های یاددهی آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۴. یافته‌های مربوط به پرسش چهارم

کدهای انتخابی (درون‌مایه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز	مربیان پیش دبستانی زیست در دوره پیش دبستانی چه دیدگاهی دارند؟ آموزش محیط
توجه به روش‌های تعاملی در آموزش محیط زیست	روش‌های مبتنی بر یادگیری مشارکتی	فعالیت‌های گروهی، بحث و گفت‌وگو	
	انجام بازی و سرگرمی روش نمایشنامه‌ای یا اجرایی،	یاددهی از طریق بازی	
تأکید بر روش‌های فعال و غیر مستقیم آموزش مفاهیم محیط زیست	راهی برای تجسم عینی موضوعات آموزش محیط زیست	آموزش از طریق ایفای نقش	
	مراجعه به محیط پیرامون و مشاهده ظرایف آن	گردش علمی، استفاده از گردش علمی	
توجه به روش نمایش یا عرضه تجربی موضوع‌های آموزش محیط زیست	روش نمایشی علمی یا مشاهده دقیق	آموزش عینی، روش‌های عینی، شیوه‌ای متناسب با فهم بچه‌ها، یاددهی از طریق مشاهده	
بهره‌گیری از روش نوین یاددهی در آموزش محیط زیست	استفاده از روش ترکیبی در آموزش مفاهیم محیط زیست	تنوع در شیوه‌های یادگیری	

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره روش‌های یاددهی آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی در چهار کد انتخابی توجه به روش‌های تعاملی در آموزش محیط زیست، تأکید بر روش‌های فعال و غیرمستقیم آموزش مفاهیم محیط زیست، توجه به روش نمایش یا عرضه تجربی موضوع‌های آموزش محیط زیست و بهره‌گیری از روش نوین یاددهی در آموزش محیط زیست طبقه‌بندی شده است.

روش‌های مبتنی بر یادگیری مشارکتی

بر این اساس می‌توان اذعان کرد که باید به روش‌های تعاملی در آموزش محیط زیست، توجه شود.

یکی از مصاحبه‌شونده‌ها می‌گفت: «استفاده از فعالیت گروهی برای آموزش محیط زیست خیلی مهم است». دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد: «استفاده از روش بحث و گفت‌وگو می‌تونه مؤثر باشه». انجام بازی و سرگرمی و روش نمایشنامه‌ای یا اجرایی، راهی برای تجسم عینی موضوعات آموزش محیط زیست

در این زمینه تأکید بر روش‌های فعال و غیرمستقیم آموزش مفاهیم محیط زیست، ضروری است. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «روش بازی در آموزش محیط زیست خیلی مؤثره» و دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد: «همچنین روش نمایش نیز تا حدودی می‌تونه مفید باشه».

مراجعه به محیط پیرامون و مشاهده ظرایف آن

در این زمینه، یکی از مصاحبه‌شوندگان اعتقاد دارد: «روش‌های یاددهی برای آموزش محیط زیست بیشتر به صورت بازدید و گردش علمی می‌تونه مؤثر باشه»

روش نمایشی علمی یا مشاهده دقیق

در این راستا باید به روش نمایش یا عرضه تجربی موضوع‌های آموزش محیط زیست، توجه شود.

یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این عقیده بود: «برای اینکه این مفاهیم تفهیم بشه، آموزش محیط زیست باید کاملاً عینی و ملموس باشه چون کودکان در این سن هوش انتزاعی ضعیفی دارند»، دیگری گفت: «آموزش محیط زیست بهتره که با دیدن و مشاهده کردن ارتباط داشته باشه پس بهتره از روشی استفاده بشه که کودک اونو ببینه و مشاهده کنه تا انجامش بده».

استفاده از روش ترکیبی در آموزش مفاهیم محیط زیست

در این راستا بهره‌گیری از روش نوین یاددهی در آموزش محیط زیست، ضروری است. یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار کرد: «با توجه به فضا و امکانات می‌توان از روش‌های گوناگون استفاده کرد».

یافته‌های مربوط به پرسش پنجم

مریبان پیش دبستانی شهر بوکان درباره روش‌های ارزشیابی آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۵. یافته‌های مربوط به پرسش پنجم

کدهای انتخابی (درون‌ماپه)	کدهای محوری (طبقه‌ها)	کدهای باز	مریبان پیش دبستانی شهر بوکان درباره روش‌های ارزشیابی آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
روش سنجش مستقیم رفتار	سنجش ثبت و ضبط رفتار آشکار	مشاهده رفتار انجام فعالیت‌های عملی، درخواست انجام	
سنجش مشاهده‌ای ارزشیابی پیشرفت و تحول شناختی	ثبت اعمال و مهارت‌های مربوط به آموزش محیط زیست در چک‌لیست یا فهرست واریسی	فعالیت‌های عملی و ثبت آنها، ثبت نحوه نقاشی در مورد موضوع‌های آموزش محیط زیست	

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره روش‌های ارزشیابی آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی در سه کد انتخابی روش سنجش مستقیم رفتار، سنجش مشاهده‌ای و ارزشیابی پیشرفت و تحول شناختی و سه کد محوری سنجش ثبت و ضبط رفتار آشکار، ثبت اعمال و

مهارت‌های مربوط به آموزش محیط زیست در چک‌لیست یا فهرست واری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دسته‌بندی شدند.

سنجش ثبت و ضبط رفتار آشکار

باید سنجش رفتار به صورت مستقیم صورت گیرد.

یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «چگونگی رفتار کودکان تعیین می‌کند رفتار مثبت انجام می‌دهند یا نه».

ثبت اعمال و مهارت‌های مربوط به آموزش محیط زیست در چک‌لیست یا فهرست واری

این روش همان روش سنجش مشاهده‌ای است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این باور بود: «بهتره شیوه ارزشیابی از طریق انجام کار عملی و به صورت شفاهی صورت بگیره، چون این مربی بازخورد آموزش خودشو بهتر می‌بینه و بهتر از میزان یادگیری کودک اطلاع پیدا می‌کنه».

دیگری گفت: «به این شیوه که پس از آموزش یک مبحث از بچه‌ها درخواست می‌کنم که یک فضای پاکیزه یا هر چیزی که مربوط به محیط زیست هست رو برام نقاشی بکنن».

یافته‌های مربوط به پرسش ششم

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فعالیت‌های یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۶. یافته‌های مربوط به پرسش ششم

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
فعالیت‌های گروهی،	انجام فعالیت‌های	تأکید بر روش‌های تعاملی و
فعالیت‌های گروهی خارج از	اجتماعی	مشارکتی در فعالیت‌های
کلاس، فعالیت‌های مشارکتی		یادگیری مربوط به آموزش
در محیط		محیط زیست
	کاربرد مواد کمک	تأکید بر فناوری آموزشی در
استفاده از ابزار مناسب	آموزشی در انجام	انجام فعالیت‌های یادگیری
	فعالیت‌های یادگیری	
فعالیت‌های یادگیری از طریق	انجام بازی و سرگرمی	تأکید بر روش‌های فعال و غیر
بازی و سرگرمی		مستقیم یادگیری مفاهیم محیط
		زیست
	تدوین فعالیت‌های	رعایت اصل تنظیم فعالیت‌های
تناسب فعالیت یادگیری با	یادگیری متناسب با	یادگیری منطبق با توانایی‌ها و
استعداد	توانایی‌ها و	نیازهای کودک در طراحی
	ظرفیت‌های کودک	فعالیت‌های آموزش محیط
		زیست

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فعالیت‌های یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره فعالیت‌های یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در چهار کد انتخابی تأکید بر روش‌های تعاملی و مشارکتی در فعالیت‌های یادگیری مربوط به آموزش محیط زیست، تأکید بر فناوری آموزشی در انجام فعالیت‌های یادگیری، تأکید بر روش‌های فعال و غیرمستقیم یادگیری مفاهیم محیط زیست، رعایت اصل تنظیم فعالیت‌های یادگیری منطبق با توانایی‌ها و نیازهای کودک در طراحی فعالیت‌های آموزش محیط زیست و چهار کد محوری انجام فعالیت‌های اجتماعی، کاربرد مواد کمک آموزشی در انجام فعالیت‌های یادگیری، انجام بازی و سرگرمی، تدوین فعالیت‌های یادگیری متناسب با توانایی‌ها و ظرفیت‌های کودک طبقه‌بندی شدند.

انجام فعالیت‌های اجتماعی

می‌توان اذعان کرد که تأکید بر روش‌های تعاملی و مشارکتی در فعالیت‌های یادگیری مربوط به آموزش محیط زیست، ضروری است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «در مراکز پیش‌دبستانی و بخصوص برای آموزش محیط زیست فعالیت‌هایی که به صورت گروهی انجام می‌گیره می‌تونه تأثیر زیادی داشته باشه»، دیگری نیز اظهار نظر می‌کرد: «استفاده از فعالیت‌های گروهی و بیرون بردن بچه به خارج از کلاس خیلی مفید است» و مصاحبه‌شونده دیگر بیان کرد: «چون فعالیت‌های یادگیری و یاددهی دو مقوله به هم وابسته‌اند پس بهتره این فعالیت‌ها به صورت مشارکتی و طی یک گردش علمی صورت بگیره».

کاربرد مواد کمک آموزشی در انجام فعالیت‌های یادگیری

در این راستا باید بر فناوری آموزشی در انجام فعالیت‌های یادگیری، توجه شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این عقیده بود: «از ابزارهای مناسب استفاده کنیم».

انجام بازی و سرگرمی

باید بر روش‌های فعال و غیرمستقیم یادگیری مفاهیم محیط زیست تأکید شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «مسائل را در قالب بازی و مسابقه بهشون یاد بدیم».

تدوین فعالیت‌های یادگیری متناسب با توانایی‌ها و ظرفیت‌های کودک

در این زمینه، رعایت اصل تنظیم فعالیت‌های یادگیری منطبق با توانایی‌ها و نیازهای کودک در طراحی فعالیت‌های آموزش محیط زیست ضروری است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «متناسب با استعدادشان یادگیری انجام بشه».

یافته‌های مربوط به پرسش هفتم

مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فضای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۷. یافته‌های مربوط به پرسش هفتم

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز	مربیان پیش‌دبستانی شهر بوکان درباره فضای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
توجه به اصل ایجاد فضای متناسب با نیازهای عاطفی متربیان در خلق فضای مربوط به آموزش محیط زیست	فراهم آوردن فضای عاطفی برای آموزش محیط زیست	فضای شاد، لذت‌بخش، ایمن و آرام و جذاب	
طراحی فضای آموزشی طبیعت‌گرایانه در آموزش محیط زیست	ایجاد معماری و چیدمان فضای آموزشی الهام گرفته از طبیعت	وجود تجهیزات مصنوعی مربوط به محیط زیست	

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره فضای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در دو کد انتخابی توجه به اصل ایجاد فضای متناسب با نیازهای عاطفی مربیان در خلق فضای مربوط به آموزش محیط زیست، طراحی فضای آموزشی طبیعت‌گرایانه در آموزش محیط زیست و کدهای محوری فراهم آوردن فضای عاطفی برای آموزش محیط زیست، ایجاد معماری و چیدمان فضای آموزشی الهام گرفته از طبیعت دسته‌بندی شدند.

فراهم آوردن فضای عاطفی برای آموزش محیط زیست

باید به اصل ایجاد فضای متناسب با نیازهای عاطفی مربیان در خلق فضای مربوط به آموزش محیط زیست، توجه شود.

یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این باور بود: «فضای شادتر و سرزنده‌تر علاقه بیشتری در کودک ایجاد می‌کند»، دیگری نیز چنین اظهار نظر کرد: «فضای آموزشی باید برای کودکان لذت‌بخش باشد» و همچنین مصاحبه‌شونده دیگر بیان کرد: «فضای که در آن کودک احساس امنیت و آرامش نکند، یادگیری هم ضعیف‌تر می‌شود یا یادگیری صورت نمی‌گیرد».

ایجاد معماری و چیدمان فضای آموزشی الهام گرفته از طبیعت

منظور، طراحی فضای آموزشی طبیعت‌گرایانه در آموزش محیط زیست است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این عقیده بود: «فضا دارای گل و گیاه مصنوعی یا محیطی دارای حیوانات ساختگی یا فضایی که کودک در آن احساس کند که واقعاً در محیط زیست اصلی وجود دارد».

یافته‌های مربوط به پرسش هشتم

مربیان پیش دبستانی شهر بوکان درباره منابع و ابزار یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۸. یافته‌های مربوط به پرسش هشتم

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز	مربیان پیش دبستانی شهر بوکان درباره منابع و ابزار یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی چه دیدگاهی دارند؟
توجه به اصل تنوع در منابع و ابزار یادگیری در آموزش محیط زیست	بهره‌گیری از منابع و ابزار طبیعی و غیرطبیعی در آموزش محیط زیست	اشیای موجود در طبیعت، منابع و ابزارهای مصنوعی	
تأکید بر اصل ارائه منابع و ابزارهای یادگیری متناسب با رشد شناختی کودکان پیش دبستانی در برنامه درسی آموزش محیط زیست	فراهم آوردن منابع و ابزار یادگیری هماهنگ با حیطه شناختی کودکان	منابع و ابزار قابل فهم، تناسب منابع و ابزار یادگیری بافهم کودکان	

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره منابع و ابزار یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش دبستانی در دو کد انتخابی توجه به اصل تنوع در منابع و ابزار یادگیری در آموزش محیط زیست، تأکید بر اصل ارائه منابع و ابزارهای یادگیری متناسب با رشد شناختی کودکان پیش دبستانی در برنامه درسی آموزش محیط زیست و دو کد محوری بهره‌گیری از منابع و ابزار طبیعی و غیرطبیعی در آموزش محیط زیست، فراهم آوردن منابع و ابزار یادگیری هماهنگ با حیطه شناختی کودکان دسته‌بندی شدند.

بهره‌گیری از منابع و ابزار طبیعی و غیرطبیعی در آموزش محیط زیست

در راستای دستیابی به این هدف توجه به اصل تنوع در منابع و ابزار یادگیری در آموزش محیط زیست، ضروری است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «این منابع و ابزار میتونه شن و ماسه یا هر چیزی که مربوط به محیط زیست باشه تا بتوان از آن برای آموزش استفاده کرد» و دیگری نیز چنین اظهار نظر کرد: «استفاده از شاخ و برگ و حیوانات مصنوعی در آموزش محیط زیست تأثیر زیادی دارد».

فراهم آوردن منابع و ابزار یادگیری هماهنگ با حیطه شناختی کودکان

باید بر اصل ارائه منابع و ابزارهای یادگیری متناسب با رشد شناختی کودکان پیش دبستانی در برنامه درسی آموزش محیط زیست، تأکید شود.

در این راستا مصاحبه‌شونده‌ای بر این عقیده بود: «ابزار و منابع نقش مهمی را در آموزش محیط زیست دارند در بعضی مراکز منابع و ابزار وجود دارد، اما در حد فهم بچه‌ها نیست». دیگری گفت: «باید منابع و ابزار درخور فهم کودکان در مراکز وجود داشته باشد».

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره وضعیت موجود آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در کد انتخابی بی‌توجهی آموزش و پرورش به آموزش محیط زیست به‌دست آمد. این نتایج با پژوهش سادات‌نژاد (۱۳۹۵) همسوست. نتایج پژوهش وی نشان داد که شناخت دانش‌آموزان نسبت به مسائل عام و خاص زیست محیطی پایین است. می‌توان بیان کرد که آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد آموزشی است که در راستای توسعه همه‌جانبه، با تأثیرگذاری بر فرهنگ جوامع و ایجاد زمینه لازم، شرایط مناسب را برای دستیابی به نتیجه مطلوب و رفع مشکلات فراهم می‌آورد. برنامه‌ریزی‌های صحیح آموزش‌های زیست محیطی در مدارس که بخشی از دوران زندگی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، آنها را برای ورود به جامعه جهت تصمیم‌گیری‌های بزرگ آماده می‌کند، می‌تواند راهبردی برای آگاهی، دانش و مهارت لازم در درک و شناخت اهمیت طبیعت ارائه کند، به طوری که آن را جزئی از فرهنگ و اخلاق جامعه نماید؛ بنابراین، وضعیت نامناسب آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی می‌تواند پیامدهای نامطلوبی در شناخت، نگرش و مهارت‌های عملی افراد در بزرگسالی داشته باشد و به تخریب محیط زیست بینجامد.

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره اهداف آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در سه کد انتخابی پرورش شناخت محیط زیست در متریان، توسعه ظرفیت‌های عاطفی نسبت به محیط زیست، ارتقا و رشد مهارت‌های عملی متریان در قبال محیط زیست طبقه‌بندی شده است. در این راستا، نگو و همکاران (۲۰۰۸)، در پژوهشی بیان کردند که برای آموزش محیط زیست باید به نیازهای شناختی، عاطفی و روان‌شناسی دانش‌آموزان توجهی ویژه کرد تا با ایجاد انگیزه و علاقه در آنها به اهداف مراقبت‌های زیست محیطی دست‌یافت. عابدی، فرندپور و اسدی پور (۱۳۹۷)، در تحقیقی دریافتند که بین میزان دانش، نگرش و مهارت زیست محیطی معلمان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد و آموزش محیط زیست بر ارتقای دانش، نگرش و مهارت زیست محیطی معلمان تأثیر مثبت دارد؛ بنابراین، آموزش محیط زیست باید تجربه‌هایی از حل مشکلات، تصمیم‌گیری‌ها و مشارکت یادگیرندگان را با توجه به جنبه‌های گوناگون بوم‌شناختی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، زیبایی‌شناختی و اخلاقی ارائه دهد. آموزش محیط زیست همچنین به حمایت از تغییراتی در گرایش‌ها و رفتارها مربوط می‌شود، به نحوی که

این گرایش‌ها و رفتارها بتوانند در حل مسائل کنونی مرتبط با محیط زیست و جلوگیری از پیدایش مشکلات جدیدتر کمک کنند. حائز اهمیت است که دانش‌آموزان نیز به‌عنوان ذی‌نفعان در محیط زیست جهانی، همانند بقیه افراد در جامعه، از مسئولیت مستمر خودآگاه شوند و بپذیرند که رفتار و نگرش فردی آنها نسبت به طبیعت و محیط زیست در پذیرش حفاظت زیست‌محیطی و توسعه پایدار مؤثر است.

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، در سه کد انتخابی توجه به اصل هماهنگی محتوا با دوره رشد کودک در طراحی و تدوین محتوای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی، رعایت اصل هماهنگی عناصر برنامه درسی در سازمان‌دهی محتوای آموزش محیط زیست و توجه به اصول حاکم بر انتخاب محتوا در طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست طبقه‌بندی شده است. نتایج مطالعه کریمی، کیان و عسگری (۱۳۹۶) نشان داد بهترین شیوه نهادینه کردن عادات‌های مثبت محیط زیست، آموزش از دوران کودکی است و در مقطع راهنمایی و دبیرستان، محققان آموزش محیط زیست الگوی جدید درسی منطبق با نیاز دانش‌آموزان را پیشنهاد کردند. یافته‌های پژوهش حجتی سیاح و خدابخشی کولایی (۱۳۹۵) بر این امر تأکید می‌کنند که آموزش زیست‌محیطی متناسب با سن، نقش حیاتی در بهبود نگرش و آگاهی زیست‌محیطی دارند. برای دستیابی به این هدف، محتوای آموزش محیط زیست باید به نحوی انتخاب شود که متناسب با سن و فهم بچه‌ها باشد. همچنین محتوای آموزشی باید جذاب باشد و کودک به یادگیری آن تمایل نشان دهد. افزون بر این، باید از محتوایی استفاده کرد که همسو و هم‌جهت با اهداف آموزش و پرورش باشد. همچنین محتوای آموزش محیط زیست باید تمام و کمال محیط زیست پیرامون ما اعم از گیاه، جانور، آب و خاک و هر چیزی را که به‌نحوی به آن مربوطه است در برگیرد.

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره روش‌های یاددهی آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در چهار کد انتخابی توجه به روش‌های تعاملی در آموزش محیط زیست، تأکید بر روش‌های فعال و غیر مستقیم آموزش مفاهیم محیط زیست، توجه به روش نمایش یا عرضه تجربی موضوع‌های آموزش محیط زیست و بهره‌گیری از روش نوین یاددهی در آموزش محیط زیست طبقه‌بندی شده است. نتایج پژوهش ایزدی (۱۳۹۵)، نشان داد که در استفاده از روش اجتماع پژوهشی در آموزش محیط زیست مانعی وجود ندارد. همچنین شبیری و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که نگرش‌های کودکان پیش‌دبستانی درباره مسائل محیط زیستی عموماً خوب است و آنها به ترتیب روش‌های بازی، ایفای نقش، قصه‌گویی، گردش علمی و بازدید، توضیحی و تمرین و تکرار را برای آموزش محیط زیست پیشنهاد کردند. نتایج پژوهش اوتو و پسنینی در سال (۲۰۱۷) نشان دادند که افزایش مشارکت در آموزش طبیعت

مبتنی بر محیط زیست به رفتار اکولوژیکی برتر مربوط می‌شود که به وسیله ارتقای دانش محیطی و ارتباط با طبیعت می‌باشد. تسروانی (۲۰۱۱)، در پژوهشی نشان داد که آموزش از طریق عمل و تجربه می‌تواند در تشویق کودکان به درگیر شدن در محیط و جامعه کمک کند و در احساس قوی و اعتماد به نفس بالا کمک کند.

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره روش‌های ارزشیابی آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دستانی در سه کد انتخابی روش سنجش مستقیم رفتار، سنجش مشاهده‌ای و ارزشیابی پیشرفت و تحول شناختی دسته‌بندی شدند. توجه به بهبود شیوه‌های ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، به عنوان بازخوردی جهت دستیابی به هدف‌های توسعه انسانی از اهمیت فراوانی برخوردار است. مطالعه مستری و اشمیت (۲۰۱۰) نشان داده است که استفاده از آزمون‌های عملکردی، بر دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های فراگیران تأثیر مثبتی دارد و با نتایج پژوهش حاضر مطابقت دارد. همچنین مطالعه گریفیت و همکاران (۲۰۰۸) در زمینه ارزشیابی تکوینی نشان داده‌اند که این نوع ارزشیابی منجر به اعتلای سطح کیفی فرایند یاددهی-یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی، مسئولیت‌پذیری یادگیری، انگیزه یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره فعالیت‌های یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دستانی در چهار کد انتخابی تأکید بر روش‌های تعاملی و مشارکتی در فعالیت‌های یادگیری مربوط به آموزش محیط زیست، تأکید بر فناوری آموزشی در انجام فعالیت‌های یادگیری، تأکید بر روش‌های فعال و غیرمستقیم یادگیری مفاهیم محیط زیست، رعایت اصل تنظیم فعالیت‌های یادگیری منطبق با توانایی‌ها و نیازهای کودک در طراحی فعالیت‌های آموزش محیط زیست طبقه‌بندی شدند. در پژوهش حجتی سیاح و خدابخشی کولایی (۱۳۹۵) یافته‌ها بر این امر تأکید می‌کنند که آموزش زیست‌محیطی متناسب با سن، نقش حیاتی در بهبود نگرش و آگاهی زیست‌محیطی دارند که با نتایج پژوهش حاضر که آموزش زیست‌محیطی در تربیت و یادگیری مفید است، مطابقت دارد. در پژوهشی دیگر از سوی تسرونی (۲۰۱۰)، یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش از طریق عمل و تجربه می‌تواند در تشویق کودکان به درگیر شدن در محیط و جامعه کمک کند و در احساس قوی و اعتماد به نفس بالا یاری رساند. عراقیه و همکاران (۱۳۹۱) بر این باورند که برخی از روش‌های تدریس آموزش محیط زیست از دیدگاه دانش‌آموزان نظیر درست کردن باغچه، طراحی و ساخت بازی‌های رایانه‌ای محیط زیستی و تمیز نگاه داشتن هر کلاس بر عهده دانش‌آموزان همان کلاس است.

نتایج به دست آمده از یافته‌های مصاحبه درباره فضای آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دستانی در دو کد انتخابی توجه به اصل ایجاد فضای متناسب با نیازهای عاطفی متربیان در خلق فضای مربوط به آموزش محیط زیست و طراحی فضای آموزشی طبیعت‌گرایانه در آموزش محیط

زیست دسته‌بندی شدند. نگو و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی به این نکته اشاره کرده‌اند که تدریس آموزش محیط زیست یک آموزش رسمی است که از سطح کودکان دبستان تا ۱۲ سالگی توسعه یافته و در مدارس ابتدایی از اهمیتی ویژه برخوردار شده است؛ بنابراین برای آموزش محیط زیست در این مقطع تحصیلی، باید به نیازهای شناختی، عاطفی و روان‌شناسی دانش‌آموزان توجهی ویژه کرد تا با ایجاد انگیزه و علاقه در آنها به اهداف مراقبت‌های زیست‌محیطی دست یافت و دانش‌آموزان را به حفاظت از محیط زیست تشویق کرد. فضاهای آموزشی و طراحی آن، یکی از تأثیرگذارترین عوامل در یادگیری می‌باشد؛ بنابراین فضای آموزشی باید با سن و مقطع تحصیلی دانش‌آموزان هماهنگی لازم را داشته باشد. با توجه به اینکه فضاهای آموزشی بیشترین اثر و نقش را بر ذهنیت و تمدن‌سازی جامعه دارد، اهمیت پیدا می‌کند. روان‌شناسان بر این عقیده‌اند که مشاهده چگونگی رشد گیاهان و توجه به تغییرات آنان در طول زمان از یکسو باعث درک اهمیت گیاهان شده و از سوی دیگر عاملی برای کاهش اضطراب در کودکان به شمار می‌رود. گیاهان از متنوع‌ترین و قابل‌انتقال‌ترین ابزارهای طراحان برای خلق فضای بازی و نیز آموزش کودکان بوده که باید برای تحریک حواس آنها استفاده شود. در مورد اهمیت فضای باز و طبیعت در مدرسه باید ذکر کرد که دیوارهای بلند، راهروهای تنگ و کلاس‌های بسته، احساس محصور بودن و در مقابل محیط پر گل و سرسبز و فضای درونی با ارتباط مناسب با بیرون، آرامش و نشاط را تلقین می‌کند. برای شکل‌گیری یک محیط آموزشی فعال و کامل ارتباط بین کلاس درس و فضای باز پایه و اساس آموزش است؛ لذا تجربه محیط باز و تعامل با طبیعت به‌عنوان منبع الهام در پرورش خلاقیت، تجربه و شناخت کودک، به‌کارگیری آموخته‌های نظری و همچنین ایجاد شرایط روانی مطلوب، باعث شناخت و علاقه بیشتر در زمینه محیط زیست می‌شود. دانش‌آموزان در محیط باز، افزون بر اینکه خود به تجربه آموخته‌های مطرح‌شده در کلاس می‌پردازند، در ارتباط با دیگر هم‌سن و سال‌هایشان با تمرین روابط اجتماعی و کار گروهی، فضا را تجربه می‌کنند. برای نمونه، با کاشت گیاه در محیط مدرسه ضمن تجربه چگونگی کاشت، رشد و نیازهای گیاه، در تعامل با دیگران، محدوده کاشت خود را شناخته، از تجارب هم‌کلاسی‌ها مطلع شده و در نهایت، در شکل‌گیری محیط خود سهم می‌شوند (خداپنده لو، فروتن و اصلانی، ۱۳۹۷).

نتایج به‌دست‌آمده از یافته‌های مصاحبه درباره منابع و ابزار یادگیری آموزش محیط زیست در دوره پیش‌دبستانی در دو کد انتخابی توجه به اصل تنوع در منابع و ابزار یادگیری در آموزش محیط زیست و تأکید بر اصل ارائه منابع و ابزارهای یادگیری متناسب با رشد شناختی کودکان پیش‌دبستانی در برنامه درسی آموزش محیط زیست دسته‌بندی شدند. با وجود ابزارهای گوناگون تدریس در آموزش محیط زیست، مشاهده می‌شود که مواد برنامه آموزش محیط زیست در اغلب

برنامه‌های آموزشی درسی را با به‌کارگیری ابزارهای مبتنی بر طبیعت آموزش می‌دهند. این برنامه‌ها اغلب شامل حل مسئله و بازدیدهای علمی از طبیعت است. مربیان آموزش محیط زیست دیدگاه‌هایشان را در بررسی مسائل گوناگون با شبیه‌سازی مسئله، بحث و تبادل نظر انجام می‌دهند. مراحل کسب آگاهی، اکتساب و بررسی و نوشتن خلاقانه، بیان هنری را در زمینه برنامه‌های آموزشی اجرا می‌کنند. این ابزارهای تدریس کاملاً متفاوت از ابزارهای آموزشی سنتی در کلاس‌های درس هستند. بیشتر برنامه‌های آموزش محیط زیست در برنامه‌های آموزشی طراحی شده فرایند آموزش محیط زیست، از مرحله آگاهی و دانش، به تمرین مهارت‌های حل مسئله، بحث در مسائل و سیستم و عملی کردن آن منجر می‌شود. آنها همچنین با توجه به سن و سطح توانایی‌های دانش‌آموزان و ساختارهای یادگیری، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که با شناخت و ارائه‌ای مناسب از آموزش، آموزش‌های محیط زیست می‌دهند (سایلان و بلومشتاین، ۲۰۱۱). بهره‌گیری معلم از شیوه‌های گوناگون آموزشی، طی فرایندهای آموزشی گوناگون، به رشد و یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. با به‌کارگیری ابزارهای گوناگون، دانش‌آموزان فرصت رشد می‌یابند و مهارت‌ها و ظرفیت آموزش و تفکر را در خود ارتقا می‌بخشند (یونسکو، ۲۰۱۲).

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

۱. برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران عرصه آموزش، نسبت به آموزش محیط زیست به‌صورت جدی در همه مقاطع تحصیلی مخصوصاً دوره پیش‌دبستانی به فراخور درک و فهم و توان دانش‌آموزان آن مقطع اقدام کنند.
۲. مربیان و آموزگاران باید کودکان را برای فعالیت‌های عملی آموزش محیط زیست (مانند انجام آزمایش‌ها، ایفای نقش و گردش علمی) ترغیب کنند که در این راستا، ایجاد امکانات و تسهیلات توسط آموزش و پرورش برای مدارس از مقطع پیش‌دبستانی تا دبیرستان ضروری می‌باشد.
۳. مربیان و آموزگاران برای آموزش مفاهیم و مسائل محیط زیست به کودکان باید از روش‌های فعال بهره بگیرند.
۴. می‌توان با کمک مسئولان سازمان حفاظت از محیط زیست، به برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت برای مربیان و معلمان پرداخت و با بالا بردن آگاهی‌های آنها و آموختن چگونگی انجام پروژه‌های تحقیقاتی زیست‌محیطی، آنها را به انجام این‌گونه کارها و پروژه‌های کاربردی برای دانش‌آموزان تشویق کرد.
۵. برگزاری برنامه‌های طبیعت‌گردی همچون بازدید از پارک‌های ملی و مناطق حفاظت‌شده و پناهگاه‌های حیات وحش.
۶. شرکت دادن کودکان در برنامه‌های پاکسازی کوهستان، رودخانه و ساحل دریاها.

۷. دعوت از دانش‌آموزان نمونه به‌عنوان الگوی همیاران محیط زیست و تشویق و تقدیر از آنها
۸. ارتباط دادن محیط زیست به هنر، برگزاری مسابقات و نمایشگاه‌های نقاشی، داستان، کاریکاتور و عکس راجع به مسائل زیست‌محیطی.

پژوهش حاضر با وجود محدودیت‌های زیر به نتایج بیان‌شده دست یافت:

۱. بسیاری از مربیان پیش‌دبستانی بنا به ملاحظات شغلی حاضر به انجام مصاحبه نبودند.
۲. دیدار با مصاحبه‌شوندگان و ترس از انتقال ویروس کرونا به هنگام انجام مصاحبه‌ها، محدودیت دیگر این پژوهش بود.

فهرست منابع

- Abedi, B; Friendpour, N.; Asadipour, M. (2018). *The role of education in environmental protection and waste management*. 2nd National Conference on Science and Technology of Agricultural Sciences, Natural Resources and Environment of Iran, Tehran, Sam Iranian Institute for Organizing Knowledge and Technology Development Conferences: 1-8 (Text in Persian)
- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S. & Salsali, M. (2007). *Qualitative research methods*. Tehran: Boshra (Text in Persian)
- Beddoe, R., Costanza, R., Farley, J., Garza, E., Kent, J., Kubiszewski, I., Woodward, J. (2009). Overcoming systematic roadblocks to sustainability: The evolutionary redesign of worldviews, institutions and technologies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(8), 2483-2489 <https://doi.org/10.1073/pnas.0812570106>
- Crawford, E. O., Luke, N., & Van Pelt, W. (2015). Children as "Solutionaries": Environmental Education as an Opportunity to Take Action. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 54-71.
- Damerell P, Howe C, Milner-Gulland EJ. (2013). Child-orientated environmental education influences adult knowledge and household behaviour. *Environmental Research Letters*. 8(1):105-106. <http://dx.doi.org/10.1088/1748-9326/8/1/015016>
- Garza, E., Kent, J., Kubiszewski, I., Woodward, J. (2009). Overcoming systematic roadblocks to sustainability: The evolutionary redesign of worldviews, institutions and technologies. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(8), 2483-2489 <https://doi.org/10.1073/pnas.0812570106>
- God bless, M, humble, M; Aslani, J (2018). *Investigating the role of green space in schools from the perspective of children (Case study: Girls' primary schools in Hamadan)*. Third International Conference on Civil Engineering, Architecture and Urban Design, Tabriz, Permanent Secretariat of the Conference - Miad University in collaboration with Tabriz University of Islamic Arts - Kharazmi University - Shahrekord University (Text in Persian)
- Griffith, L, Bailey, L, Timms, T (2008). *The role of interim formative assessment in student achievement*. University of Cambridge: IAEA.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental psychology*, 36(5), 531. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hojjati Sayyah, M.; Khudabakhshi Kolaei, A. (2015). The Effectiveness of Environmental Group Education on Attitude and Environmental Awareness of

- Female Primary School Students in Tehran, *Iranian Scientific Nursing Association*, 2(3): 1-8 (Text in Persian)
- Iraqi, AS, Barzabadi Farahani, N.; Pashaei Arzaneh, A. (2012). Exploring environmental education methods from the perspective of elementary students. *Environmental education and sustainable development*. 1(1): 21-17 (Text in Persian)
- Izadi, A. (2015). *A study of how to use the philosophy program for children in environmental protection education*. Master Thesis, Kharazmi Universit (Text in Persian)
- Karimi, B, Kian, M; Askari, M. (2017). Environmental Education Curriculum Design for Iran Elementary Education, *Environmental Education and Sustainable Development*, 5(4): 10-23 (Text in Persian)
- Mestry, R., & Schmidt, M. (2010). Portfolio assessment as a tool for promoting professional development of school principals: A South African perspective. *Education and urban society*, 42(3), 352-373. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124509357694>
- Mirdamadi, M., Bagheri Varkaneh, AS; Ismaili, S. (2010). Assessing the level of awareness of high school students in Tehran about environmental protection. *Environmental Science and Technology*, 1: 202-216 (Text in Persian)
- Mokhtari M, R, Abdollahi, AS; Sadeghi, H. (2014). Analysis and Recognition of Urban Environmental Behaviors (Case Study: Isfahan 2012). *Urban planning*. 5(18): 20-1 (Text in Persian)
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., & Tal, Alon, (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20. <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.2.3-20>
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47: 88-94 <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009>
- Sadat Nejad, M. (2015). Investigation of environmental education and environmental protection behaviors of high school students in Ilam. *West Ilam Higher Education Institute* (Text in Persian)
- Salehi, S., Pazokinejad, Z., & Emamgholi, L. (2014). Education and environment (attitude, knowledge and environmental behavior of students). *Journal of Educational Sciences*. 20(2): 171-190 (Text in Persian)
- Saylan, C., & Blumstein, D. (2011). *The failure of environmental education (and how we can fix it)*. University of California Press. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050120>
- Shobayri, M. (2016). An Opinion Survey on the Effective Teaching and Learning Methods in the Ministry of Education's Environmental Courses. *Education, QJOE*. 31(4):159-177 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1394.31.4.7.2> (Text in Persian)
- Treagust, D. F., Amarant, A., Chandrasegaran, A. L. and Won, M. (2016). A Case for Enhancing Environmental Education Programs in Schools: Reflecting on Primary School Students' Knowledge and Attitudes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(12): 5591-5612. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/25276>
- Tserveni-Goussi, A., & Fortomaris, P. (2011). Production and quality of quail, pheasant, goose and turkey eggs for uses other than human consumption. In

- Improving the safety and quality of eggs and egg products* (pp. 509-537). Woodhead Publishing . <https://doi.org/10.1533/9780857093912.4.509>
- Ugulu, I., Sahin, M., & Baslar, S. (2013). High school students' environmental attitude: Scale development and validation. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4), 415-424. <http://dx.doi.org/10.1080/09751122.2013.11890103>
- UNESCO (2012). Education for sustainable development sourcebook. Available at: www.unesco.org/en/esd/videos/
- Williams H. (2011). *examining the effects of recycling education on the knowledge, attitudes, and behaviors of elementary school students*. Illinois Wesleyan University. Outstanding Senior Seminar Papers.
- Yaqubi, J; Mansoori, S. (2010). *Analyzing the role and position of education at different levels in environmental protection*. Fourth Specialized Conference on Environmental Engineering, Tehran, University of Tehran, Faculty of Environment (Textin Persian)
- Zamani Moghaddam, a; Saedi, M. (2013). Investigating the effect of environmental education on improving the knowledge, attitude and skills of primary school teachers in District 12 of Tehran. *Environmental education and sustainable development*. 1(30): 30-19 (Textin 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>

باورهای تربیتی معلمان و نقش آن در اقدامات تدریس آنان و عملکرد ریاضی

دانش آموزان

معود کیوری*^۱ 

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۹	این پژوهش با هدف شناسایی باورهای تربیتی معلمان و نقش آنان در اقدامات تدریس و عملکرد ریاضی دانش آموزان اجرا شد. بدین منظور از طریق تحلیل ثانویه داده‌های مطالعه تیمز ۲۰۱۹، داده‌های ۲۲۰ معلم و نتایج عملکرد ریاضی ۵۸۹۰ دانش آموز پایه هشتم بررسی شد. از سؤالات ملی پرسشنامه معلم ریاضی در زمینه باور در مورد ریاضی و باورهای تربیتی معلم، هفت عامل استخراج و با کاربرد مقیاس‌سازی راش، نمرات مقیاسی برای هر یک از عامل‌ها تولید شد. به همراه این سؤالات، سه مقیاس اقدامات تدریس شامل فعالیت‌های تدریس، درخواست از دانش آموزان حین تدریس و سنجش از دانش آموزان به همراه نمرات عملکرد ریاضی دانش آموزان استفاده شدند. نمرات مقیاسی برای شناسایی باورهای معلمان با استفاده از تحلیل کلاس مکنون به کار برده شدند. نتایج نشان داد که سه باور تربیتی غالب معلمان سازنده‌گرایی، انتقال مستقیم و مخلوط است که به ترتیب ۴۸/۵، ۲۰/۵ و ۳۰/۹ درصد از معلمان با آن باور دارند. هم‌چنین، مقایسه اقدامات تدریس میان این سه گروه نشان داد، معلمان با باور انتقال مستقیم کمترین و معلمان سازنده‌گرا بیشترین فعالیت‌های تدریس را گزارش دادند. در فعالیت سنجش از دانش آموزان، معلمان با باور مخلوط بیشترین میزان را گزارش دادند، ولی در متغیر درخواست از دانش آموزان تفاوتی بین معلمان سازنده‌گرا و معلمان با باور مخلوط وجود نداشت. در بررسی نهایی، تفاوتی در عملکرد ریاضی دانش آموزان این سه گروه از معلمان دیده نشد. نتایج نشان دادند که هنوز بخش زیادی از معلمان به باورهای جدیدتر تدریس گرایش ندارند؛ با این حال، تغییر باورهای آنان به ارتقای عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر نمی‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
اقدامات تدریس، انتقال مستقیم باورهای تربیتی معلم، سازنده‌گرایی، عملکرد ریاضی	

مقدمه

هر معلم با مجموعه‌ای از باورهای پیشینی پا به کلاس درس می‌گذارد که این باورها اولویت‌های چگونگی یادگیری دانش‌توسط دانش‌آموزان و تدریس به آنها را مشخص می‌کنند. اهمیت این باورها به دلیل آن است که پنداشته می‌شود تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر اقدامات و فعالیت‌های معلم داشته (بوئل و بک، ۲۰۱۵) و تصمیمات او را در سطح کلاس متأثر می‌کند (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵).

دستیابی به اصطلاح و تعریف مورد توافق برای باورهای معلمان دشوار است. این دشواری به دلیل مشکلات تعریف، مفهوم‌پردازی‌های ضعیف، درک متفاوت از ساختار باورها (ارتمر، ۲۰۰۵)، تعارض در دیدگاه پژوهشگران (خادر، ۲۰۱۲) و وجود انبوهی از اصطلاحات مترادف (فرانسیس، لاپاکی و اکر، ۲۰۱۵) است. با این حال، می‌توان باورهای معلمان را به «پیش‌فرض‌های ضمنی در مورد دانش‌آموزان، یادگیری، کلاس درس و موضوع درس مورد تدریس» تعریف کرد (کگان، ۱۹۹۲، به نقل از سندورور، ۲۰۱۸، ص ۶۰). افزون بر این، باید بین نظام کلی باور معلم و باورهای آموزشی او تمایز قائل شد. آنچه در این مقاله مورد توجه خواهد بود، باورهای تربیتی معلم است که ناظر به دیدگاه‌های به‌هم‌پیوسته او درباره خود، یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های آموزش و برنامه درسی است.

افزون بر تعریف باورهای تربیتی معلم، دانستن برخی از ویژگی‌های این سازه نیز در شناخت دقیق‌تر آن مفید است. اولین ویژگی باورهای تربیتی معلمان، تلویحی بودن آن است که به‌طور ناخودآگاه بر جریان طراحی درسی و تصمیم‌گیری‌های آموزشی افراد دخیل است (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). همین ویژگی اهمیت بررسی آن را دوچندان می‌کند. دومین ویژگی به ثبات نسبی باورها مربوط است؛ با وجود انعطاف‌پذیر بودن، باورها کمابیش در افراد ثابت یا متجانس پنداشته می‌شود. البته این ویژگی بدان معنی نیست که باورهای معلمان غیرقابل تغییر است؛ بلکه تغییرات در باورها به‌ویژه در آموزش پیش از خدمت امکان‌پذیر است که می‌توان به‌طور مثال از طریق غوطه‌ورسازی در دوره‌های پیش از خدمتی که گستره‌ای از تجارب شبیه کارگاه‌ها و فعالیت‌های تأملی را می‌طلبند، باورها را تغییر داد (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). با این حال، تجارب عملی موردی در سنگاپور نشان داده است که مشارکت نه ماهه در برنامه آماده‌سازی معلم نتوانسته است دانشجویان را به روش‌های تدریس سازنده‌گرایی سوق دهد (چای، تتو و لی، ۲۰۰۹، به نقل از فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). البته تغییر نیافتن باورهای معلمان باید با احتیاط در نظر گرفته شود، به‌طوری‌که در همین پژوهش نیز پژوهشگران جو سنگین آزمون‌های سرنوشت‌ساز نظام آموزشی سنگاپور را عاملی مهم در تبیین این یافته می‌دانند. وابسته بودن تغییر باورها به بافت را می‌توان در

پژوهش دیگری که روی دانشجویان معلمی آمریکایی و ایرلندی اجرا شده است، ردیابی کرد؛ درحالی که دانشجویان ایرلندی نسبت به تغییر مقاوم‌تر بوده و باورهای رفتارگرایانه بیشتری را حفظ کرده بودند، دانشجویان آمریکایی، رویکرد سازنده‌گرایی بیشتری پس از شرکت در دوره‌های آماده‌سازی را بروز دادند (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). در نهایت، تمایز باور معلمان از دانش آن‌ها ویژگی سوم باورها است. در حالی که دانش‌ها به‌طور بیرونی تحقق‌پذیر هستند، ولی باورها ادعاهای ذهنی همراه با پذیرش فردی به‌شمار می‌روند (بوئل و بک، ۲۰۱۵).

مرور انواع باورهای تربیتی معلمان، دو دسته کلی باورهای رفتارگرایی^۱ یا معلم‌محور و باورهای سازنده‌گرایی^۲ یا دانش‌آموز‌محور را نشان می‌دهد (هورگان و گاردینر-هیلند، ۲۰۱۹؛ برگر و همکاران، ۲۰۱۹). البته ممکن است که معلمان در یک زمان هر دو رویکرد را داشته باشند (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). همین موضوع دسته‌بندی دوگانه باورهای تربیتی معلمان را به چالش کشیده و دسته‌بندی سه‌گانه‌ای را معرفی کرده است که معلمان معتقد به هر دو رویکرد اصلی را به‌عنوان یک دسته جداگانه با عنوان رویکرد مخلوط^۳ دربرمی‌گیرد (سندورور، ۲۰۱۸؛ رحمتی، تلخایی و مرادی، ۲۰۲۱). با این همه، دسته‌بندی دویخی باورهای معلمان پذیرفته‌شده‌ترین دسته‌بندی را تشکیل می‌دهد که خصوصیات هر یک در زیر مطرح شده است.

غالب‌ترین رویکرد تدریس و یادگیری در نیمه اول قرن بیستم رفتارگرایی بود. در این رویکرد، یادگیری به‌عنوان اکتساب دانش و کاربرد قاعده محرک-پاسخ از طریق تقویت توصیف می‌شود. تدریس به‌عنوان انتقال، مدل تک‌بعدی آموزش را منعکس کرده و به روش‌های تدریس سنتی منجر می‌شود. استفاده از پاداش‌های بیرونی برای افزایش یادگیری؛ محوریت کتاب‌های درسی به‌عنوان منبع اولیه اطلاعات؛ باور به محدودیت، ثبات بودن و ذاتی بودن توانایی ذهنی دانش‌آموزان؛ ارزش‌گذاری بازده‌های نهایی به جای فرایندها و کنترل کلاس توسط معلم و ارائه سخنرانی از ویژگی‌های باور رفتارگرایی است (ویلوف و همکاران، ۲۰۱۲؛ لیو، ۲۰۱۱؛ فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵؛ سندورور، ۲۰۱۸) که در برخی از متون با عنوان باور انتقال مستقیم^۴ نیز شناخته می‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۵، ۲۰۱۴). مجموعه همین ویژگی‌ها است که گاهی از رویکرد معلم‌محور برای توصیف آن استفاده می‌شود.

در دهه ۷۰ و ۸۰ میلادی رویکرد دیگری برای غلبه بر محدودیت‌های رویکردهای قبلی پدیدار شد. رویکرد سازنده‌گرایی، که به دانش‌آموز‌محوری نیز معروف است، فرض می‌کند که دانش‌آموزان از طریق تعامل با محیط می‌توانند به‌طور فعال ساختار دانش خود را ساخته یا بازسازی کنند.

1. behaviorism
 2. constructivism
 3. blended
 4. direct transmission
 5. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

همچنین، یادگیرندگان در ساخت دانش خود فعال در نظر گرفته شده و مسئول یادگیری خود شناخته می‌شوند. بر این مبنا، معلمان به‌عنوان انتقال‌دهندگان مستقیم دانش نیستند، بلکه تسهیل‌گران ساخت دانشی به‌شمار می‌آیند که محدوده وسیعی از تجارب، منابع و مواد یادگیری را درون محیط‌های واقعی و غنی یادگیری از طریق فعالیت‌های معنادار فراهم می‌کنند. در این رویکرد معلم فرصت‌های آموزشی را ارائه کرده، با دانش‌آموزان در فرایند ساخت دانش همکاری کرده، بر یادگیری دانش‌آموزان نظارت داشته و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که کار خود را ارزیابی کنند (ویلوف و همکاران، ۲۰۱۲؛ لیو، ۲۰۱۱؛ سندورور، ۲۰۱۸). به دلیل آنکه یادگیرندگان در ساخت دانش خود در رویکرد سازنده‌گرایی فعال در نظر گرفته می‌شوند، این رویکرد را نظریه و باور در مورد یادگیری و نه تدریس می‌دانند (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵).

باور در مورد تدریس به‌طور کلی، می‌تواند در مورد دروس خاص نیز به‌طور ویژه دیده شود که در این حالت ابعاد متفاوتی پیدا می‌کند. برای نمونه، باورهای مرتبط با ریاضی معلمان قابل دسته‌بندی به دو طبقه باورها در مورد ماهیت ریاضی و باورها در مورد تدریس و یادگیری ریاضی است (فرانسیس، لاپاکی و اکر، ۲۰۱۵، تاتو و همکاران، ۲۰۱۲). باور در مورد ماهیت ریاضی نیز می‌تواند شامل سه دیدگاه حل مسئله (دانش‌آموزمحوری بیشتر و کلاس‌های کاوشگری محور)، ابزاری و افلاطونی (محیط درس منفعل‌تر و در نظر گرفتن معلم به‌عنوان مرجع) باشد (فرانسیس، لاپاکی و اکر، ۲۰۱۵).

پژوهش‌ها نشان دادند که معلمان باور تربیتی سازنده‌گرایی را نسبت به باور انتقال مستقیم ترجیح می‌دهند. نتایج مطالعه مروری فایوز، لاکاتنا و جرال (۲۰۱۵) مؤید این یافته است. همچنین، نتایج مطالعه بین‌المللی تدریس و یادگیری (تالیس)^۱ نشان داد که معلمان همه کشورهای شرکت‌کننده در مطالعه موافق بودند که نقش معلم تسهیل‌کاوشگری دانش‌آموزان است (به‌طور میانگین ۹۵ درصد از معلمان)، فرایندهای تفکر و استدلال مهم‌تر از محتوای خاص برنامه درسی است (۸۴ درصد از معلمان)، و دانش‌آموزان از طریق پیدا کردن راه‌حل‌های مسائل بهتر یاد می‌گیرند (۸۰ درصد از معلمان) (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۴). با این حال، نباید از موافقت همزمان معلمان با باورهای متفاوت غافل شویم. مطالعه‌ای که روی باور تربیتی ۳۴۴ معلم انجام شد، نشان داد که یک‌چهارم تا یک‌سوم معلمان با وجود گرایش به سازنده‌گرایی، به رویکرد انتقال مستقیم تدریس نیز باور داشتند (اسنایدر و روهل، ۲۰۰۷، به نقل از فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). این معلمان ممکن است یاد گرفته باشند که به زبان مناسب بافت‌های آموزشی صحبت کنند، بدون آنکه واقعاً به این باورها تعهدی داشته باشند (فایوز، لاکاتنا و جرال، ۲۰۱۵). همچنین، توجه دیگر برای موافقت با هر دو رویکرد، توجه به پیچیدگی‌های شرایط موضوعی و بافتی تدریس است؛ اینکه در چه موقعیتی چه رویکرد تدریس مناسب‌تر به نظر می‌رسد و هر یک از رویکردها در

بافت‌های متفاوت به چه معنا هستند. برای نمونه، نیازوف^۱ (۲۰۰۹) عدم استفاده از یادگیری مشارکتی در کشورهای آسیای میانه را نه به دلیل دوست نداشتن این نوع یادگیری، بلکه به دلیل آن می‌داند که دانش‌آموزان نمی‌توانند پشت خود را به تصاویر نصب‌شده رهبران کشور در دیوار کلاس کنند.

تأثیر باورهای معلمان بر اقدامات تدریس معلمان از جمله موضوعاتی است که ذهن بسیاری از پژوهشگران را به‌خود مشغول کرده است. اصطلاح «اقدامات تدریس» در اینجا شامل همه فعالیت‌های مرتبط با تدریس شامل برنامه‌ریزی تدریس، فعالیت‌های سنجش، آموزش، و تعامل با دانش‌آموز، والدین و همکاران می‌شود. مطالعه‌ای مروری در این زمینه نشان می‌دهد که بین باورهای معلمان و ماهیت اقدامات تربیتی آنان رابطه وجود دارد (هافمن و سیدل، ۲۰۱۵). نقش اساسی باور در چگونگی اقدامات معلم در کلاس درس در پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده شده است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۴؛ خادر، ۲۰۱۲).

باورهای معلمان دست‌کم به سه روش بر رفتار و اقدامات آنان تأثیر می‌گذارد: اول، با فیلتر کردن فرایندها و ارزیابی از محتوای آموزشی توسط معلمان؛ دوم، از طریق تأثیر بر چگونگی پاسخ‌گویی معلم به چالش‌های آموزشی و سوم، تعیین اقدامات بعدی که در کلاس رخ می‌دهد (فایوز و بوهل، ۲۰۱۲). افزون بر این، میزان رابطه بین باورهای معلم و اقدامات تدریس او به گستره‌ای از متغیرهای همچون برجستگی معلم، توانایی و نگرش دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، حجم کلاس، منابع در دسترس و پشتیبانی مدیر، والدین و همکاران نیز وابسته است (بوئل و بک، ۲۰۱۵).

رابطه بین باورهای تربیتی معلمان و اقدامات تدریس آنان دارای پیچیدگی‌های بیشتری نیز هست. این پیچیدگی‌ها شامل امکان تغییر در بین افراد و بافت‌های متفاوت می‌شود. همچنین، جهت رابطه می‌تواند بازگشتی^۲ و از سمت اقدامات بر باورها باشد. این نوع نگاه به رابطه بین باور و اقدامات معلم در بافت خودکارآمدی تدریس معلم بیشتر دیده می‌شود (بوئل و بک، ۲۰۱۵). بررسی مجموعه‌ای از پژوهش‌های بررسی‌کننده باورهای معلمان و اقدامات تدریس نشان می‌دهد که متغیرهایی همچون باور در مورد کارآمدی کاوشگری، حس مسئولیت‌پذیری، دانش تربیتی، باورهای خودکارآمدی و خودآگاهی معلم بین باور و اقدامات تدریس معلم نقش واسطه‌ای دارند (بوئل و بک، ۲۰۱۵).

با وجود پژوهش‌های مؤید رابطه بین باور و اقدامات تدریس معلم، یافته‌هایی بر خلاف این نتیجه نیز گزارش شده است. برای مثال، خادر (۲۰۱۲) بین باورهای معلمان و اقدامات آموزشی آنان تجانس را نیافت. بوئل و بک (۲۰۱۵) نیز مجموعه‌ای مطالعات را گزارش دادند که رابطه مورد ذکر را نشان نداده بودند. از جمله این پژوهش‌ها، مطالعه‌ای بود که در مورد ۱۳۴۰ معلم ابتدایی

انجام و نتیجه گرفته شد که اگرچه ۷۹ درصد از معلمان باورهای دانش‌آموزمحور داشتند، اکثریت آنان از سخنرانی به جای اقدامات سازنده‌گرایانه‌تر برای گزارش اقدامات تدریس خود نام برده بودند. همچنین، پژوهشی دیگر نیز از جمله این مطالعات بود که روی ۲۵ معلم بررسی شده بود و تحلیل فیلم تدریس آنان مواردی از عدم تجانس بین باورها و اقدامات تدریس را نشان داد. شاید دلیل عدم مشاهده رابطه بین این دو، آن باشد که معلمان بر اساس مقررات ملزم به تدریس به شکلی هستند که ممکن است به باورهای آنان مربوط نباشد. از این رو ممکن است آنچه باور داشته باشند، ضرورتاً آن چیزی نباشد که به‌طور واقعی در کلاس‌های درس خود اجرا می‌کنند. در این صورت، شاید بتوان باورهای آن‌ها را تغییر داد، ولی اقدامات آنها اغلب تغییری نمی‌یابد (خادر، ۲۰۱۲). در کنار این توجیه، عقیده دیگری وجود دارد که باورها و اقدامات تدریس برای معلمان باتجربه‌تر نسبت به معلمان کم‌تجربه همگون‌تر است (بوئل و بک، ۲۰۱۵). در نهایت، باید شیوه پژوهش را نیز در میزان رابطه بین این دو متغیر تأثیرگذار دانست؛ به‌طوری‌که تحلیل‌ها نشان می‌دهد در پژوهش‌های کمی که داده‌ها در زمان مشخصی گردآوری شده و نتایج بر اساس خودگزارشی تنظیم می‌شوند، رابطه اغلب ضعیف تا متوسط گزارش شده است (بوئل و بک، ۲۰۱۵).

با اینکه در زمینه رابطه باورها و اقدامات تدریس معلم پژوهش‌های گسترده‌ای انجام شده است، ولی مطالعات چندانی در زمینه رابطه بین باورهای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش نشده است؛ تا جایی که هافمن و سیدل (۲۰۱۵) فقر این حوزه پژوهشی را نشان داده و شراو و اولافسون (۲۰۱۵) چنین رابطه‌ای را احتمالی می‌دانستند. البته دو مطالعه شواهدی از این ارتباط را نشان داده‌اند (سوانن-موران، سالومن و گودارد، ۲۰۱۵؛ سیواتو و چسنا، ۲۰۱۵). با وجود مطالعات اندک در این حوزه، به‌نظر می‌رسد باورها اغلب از طریق غیرکلامی و غیرعمدی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموز مرتبط شده و توسط دانش‌آموزان به‌عنوان پیامدی از خودکارآمدی آنان دریافت و درونی می‌شود (وات و ریچاردسون، ۲۰۱۵). ولی این نظر که معلمان دارای باورهای دانش‌آموزمحور و حمایت‌کننده سازنده‌گرایی، بهتر می‌توانند محیط یادگیری مؤثری را ایجاد کنند و به یادگیری بیشتر دانش‌آموزان منجر شوند، همیشه مورد تأیید قرار نگرفته است (فرانسیس، لاپاکی و اکر، ۲۰۱۵).

با مرور پیشینه، چند نکته قابل ذکر است؛ اول آنکه مطالعات بررسی‌کننده گرایش معلمان به هر یک از باورهای تربیتی در ادبیات پژوهشی درون کشور بسیار اندک است. نکته دوم آن است که با آنکه رابطه بین باورهای تربیتی و اقدامات تدریس معلم به‌طور گسترده‌ای بررسی شده است، پژوهش‌های زیادی در ادبیات پژوهشی جهان رابطه بین باور تربیتی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی نکرده‌اند. این موضوع تا اندازه‌ای می‌تواند به دشواری اندازه‌گیری هر دو متغیر مربوط باشد. کمبود پژوهش‌ها در سطح بین‌المللی با عدم طرح‌ریزی چنین پژوهشی در ایران همراه است. بنابراین، پرسش‌های پژوهشی این مطالعه عبارتند از:

- معلمان ایرانی به کدام یک از به باورهای غالب تربیتی تمایل بیشتری دارند؟
- بین باورهای تربیتی معلمان با اقدامات تدریس آن‌ها و مخصوصاً عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان آنان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

روش پژوهش

این مطالعه با روش تحلیل ثانویه و با استفاده از داده‌های مطالعه تیمز ۲۰۱۹ انجام شده است. در مطالعه تیمز ۲۰۱۹، به منظور تعیین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم ایران، نمونه معرفی با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای خوشه‌ای دو مرحله‌ای^۱ انتخاب شد. در مرحله اول نمونه‌گیری، مدارس بر اساس طبقه‌بندی صریح^۲ و ضمنی^۳ (لاروشه، یانکاس و فوی، ۲۰۱۶) انتخاب شدند. طبقات مورد استفاده برای طبقه‌بندی مدارس شامل نوع مدرسه (دولتی و غیردولتی)، جنسیت مدرسه (دخترانه، پسرانه و مختلط) و استان (شش استان بزرگ شهر تهران، شهرستان‌های تهران، خراسان رضوی، خوزستان، اصفهان و فارس، به همراه ۳ دسته دیگر از استان‌ها حاصل شده از گروه‌بندی) بودند. در مرحله دوم و پس از تعیین هر یک از مدارس هدف، فهرست کلاس‌های هشتم هر مدرسه استخراج شد و از بین کلاس‌های هشتم آن مدرسه یکی به‌طور تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن کلاس به‌عنوان نمونه این مطالعه انتخاب شدند. افزون بر این، برای انتخاب مدارس در هر یک از مناطق، از روش تصادفی منظم احتمالات متناسب با حجم^۴ استفاده گردید.

پس از گردآوری و ثبت نحوه مشارکت دانش‌آموزان هر مدرسه در مطالعه و همچنین به دلیل استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای، انتخاب هر یک از اعضای نمونه دارای احتمالات نامساوی شدند. برای رفع این مشکل از وزن‌های نمونه‌گیری^۵ (روتوفسکی و همکاران، ۲۰۱۰) استفاده شد. در تحلیل‌های این مطالعه از وزن نمونه‌گیری معلم ریاضی^۶ استفاده شد. در مطالعه تیمز ۲۰۱۹، ۵۹۸۰ دانش‌آموز پایه هشتم از ۲۲۰ مدرسه مشارکت داشتند. تعداد ۲۲۰ معلم ریاضی نیز مشارکت داشته که ۱۱۹ نفر از آنان مرد (۵۴/۱ درصد) و ۱۰۱ نفر زن (۴۵/۹ درصد) بودند. در گردآوری داده‌های لازم سه دسته ابزار مد نظر بودند:

باورهای تربیتی معلمان: برای اندازه‌گیری باورهای تربیتی معلمان دو دسته گویه به‌عنوان سؤالات ملی در پرسشنامه معلم ریاضی مطالعه تیمز قرار داده شد. دسته اول، ۱۲ گویه بود که هر یک باور تربیتی معلمان نسبت به یکی از رویکردهای تدریس و یادگیری را مطرح می‌کرد. این گویه‌ها

1. Stratified Two-Stage Cluster Sample Design
2. Implicit stratification
3. Explicit stratification
4. Probabilities proportional to their size (PPS)
5. sampling weights
6. math teacher weight

در مطالعه تالیس به طور مناسبی باورهای تربیتی معلمان را اندازه گیری کرده و به همیل دلیل انتخاب شدند. دسته دوم، ۳۴ گویه مربوط به باور معلمان در مورد ریاضی بود. عامل‌های اولیه تشکیل دهنده مقیاس باور معلمان در مورد ریاضی شامل پنج عامل ریاضی به عنوان فرایند بررسی، یادگیری ریاضی از طریق درگیری فعال، ریاضی به عنوان مجموعه‌ای از قوانین و رویه‌ها، یادگیری ریاضی از طریق پیروی از راهنمایی معلم و ریاضی به عنوان توانایی ثابت بود که از مطالعه توسعه و آموزش معلمان (تدز)^۱ اقتباس شده بود. دو عامل اول ناظر به رویکرد سازنده‌گرایی تدریس و سه عامل دوم ناظر به رویکرد انتقال مستقیم تدریس است. معلمان ریاضی به هر یک از گویه‌ها از طریق طیف چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم پاسخ دادند. هر یک از این عامل‌ها از طریق مقیاس‌سازی راش^۲ مورد تحلیل قرار گرفت تا نمرات مقیاسی مربوط به عامل ساخته شود. نتیجه بررسی تک‌تک گویه‌ها در مدل راش نشان داد که در همه عامل‌ها تمامی گویه‌ها با توجه به قرار گرفتن در حدود برازش مورد قبول می‌توانند به عنوان گویه‌های آن عامل در نظر گرفته شوند. برازش گویه‌ها در مجموعه عامل‌ها از ۰/۶۸ تا ۱/۳۵ در نوسان بود که نشان می‌دهد همه گویه‌ها در عامل مورد نظر برازش دارند. در ضمن، ضریب جداسازی گویه‌ها در این عامل‌ها از ۲/۵۵ تا ۱۱/۹۴ نوسان بود که از حد مورد قبول برابر با ۲ بالاتر بودند.

اقدامات تدریس: اقدامات تدریس از طریق خوداظهاری معلمان ریاضی اندازه‌گیری شد. سه دسته گویه در پرسشنامه معلم ریاضی برای اندازه‌گیری اقدامات تدریس آنها انتخاب شد. در دسته اول از معلمان خواسته شده بود که میزان انجام ۷ مورد از فعالیت‌های مربوط به تدریس را مشخص کنند. در دسته دوم از معلمان در مورد انتظار اجرای فعالیت‌های مشخصی از دانش‌آموز در جریان تدریس پرسیده شده بود. در اینجا نیز ۸ گویه بیان شده بود که معلمان همانند دسته اول با طیف چهار درجه‌ای شامل در تمامی دروس یا تقریباً در تمامی آنها، تقریباً در نیمی از دروس، در برخی از درس‌ها و هیچ‌وقت پاسخ دادند. دسته سوم ۱۰ گویه‌ای بودند که روش‌های سنجش معلمان را اندازه‌گیری می‌کردند و معلمان به طیف چهار درجه‌ای شامل حداقل یک‌بار در هفته، یک یا دوبار در ماه، چندبار در سال و هیچ‌وقت به آنها پاسخ دادند. این سه دسته سؤال با استفاده از مقیاس‌سازی راش به نمرات مقیاسی تبدیل شدند که این نمرات دارای میانگین ۱۰ و انحراف استاندارد ۲ بودند. دسته اول سؤالات با عنوان «فعالیت‌های تدریس»، دسته دوم با عنوان «درخواست از دانش‌آموزان حین تدریس» و دسته سوم با عنوان «سنجش از دانش‌آموزان» نام‌گذاری شدند. میزان برازش گویه‌ها بررسی شد تا در چهارچوب مقیاس‌سازی راش، کیفیت هر یک مقیاس‌های فعالیت تدریس مشخص شود. مقدار برازش گویه‌ها از ۰/۷۷ تا ۱/۳۴ در نوسان بود که نشان می‌دهد همه آنها برازش مناسبی دارند. افزون بر این، ضریب جداسازی عامل‌ها

1. Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)
2. Rasch scaling

از ۹/۲۹ تا ۱۱/۳۵ تغییر می‌کرد که همگی به میزان قابل توجهی از حد مورد قبول برابر با ۲ بیشتر بودند.

پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان: برای اندازه‌گیری عملکرد ریاضی دانش‌آموزان از نتایج حاصل از کاربرد ۲۱۲ سؤال مطالعه تیمز ۲۰۱۹ استفاده شد. این تعداد سؤالات در ۱۴ دفترچه جداگانه از طریق نمونه‌گیری ماتریسی^۱ توزیع شده است. برای محاسبه برآوردهای دقیق برای هر یک از دانش‌آموزان، از روش‌شناسی مقادیر محتمل^۲ (ون‌داویر، گزنالس و میسلوی، ۲۰۰۹؛ وو، ۲۰۰۵) استفاده شده بود. در این شیوه، برای هر دانش‌آموز، پنج نمره تولید شد که تقریبی از میانگین نمرات میانگین عملکرد هر فرد را مشخص می‌کند و افزون بر آن، تفاوت بین پراکندگی هر یک از پنج برآورد، دقت برآورد هر فرد را تعیین خواهد کرد. همچنین، برای بررسی کیفیت سؤالات از تحلیل سؤال و نظریه پرسش^۳ پاسخ استفاده شد. نتایج نشان داد که سؤالات ریاضی پایه هشتم از ۰/۴۲۵ تا ۲/۰۱۸ در پارامتر شیب، از ۰/۹۱۷- تا ۱/۳۲۵ در پارامتر جایگاه و از ۰/۰۸۸ تا ۰/۳۹۱ در پارامتر حدس در نوسان بودند که همگی مقادیر قابل قبول است. میزان توافق نمره‌گذاران نیز در ایران برابر با ۰/۹۹ بود.

برای تحلیل داده‌ها در این مطالعه از چند روش استفاده شد. برای اینکه پاسخ‌های معلمان در عامل‌ها به صورت نمره مقیاسی خلاصه شود، مقیاس‌سازی راش به کار رفت و بدین منظور از نرم‌افزار Winsteps استفاده شد. در مرحله بعدی برای تقسیم‌بندی معلمان به انواع دسته‌های باورهای تربیتی از تحلیل کلاس مکنون^۴ استفاده شد. برای اینکه این تحلیل اجرایی شود، داده‌ها در نرم‌افزار MPLUS تحلیل شد. در مرحله آخر و برای مقایسه‌های مربوط به اقدامات تدریس معلمان و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان نرم‌افزار IDB Analyzer به کار رفت که امکان به‌کارگیری وزن‌های نمونه‌گیری^۵ و خطای استاندارد جک‌نایف^۶ را مهیا می‌کرد و می‌توانست مقادیر محتمل را به‌عنوان اندازه‌گیری عملکرد ریاضی دانش‌آموزان تحلیل کند. همه این روش‌ها برای برآوردهای دقیق داده‌های مطالعه تیمز به‌عنوان داده‌های ساختار پیچیده لازم هستند.

یافته‌های پژوهش

برای دسته‌بندی معلمان به انواع باور تربیتی از تحلیل کلاس مکنون استفاده شد. بدین منظور، ابتدا گویه‌های هر پنج عامل مقیاس باور معلمان در مورد ریاضی و گویه‌های دو عامل مقیاس

1. matrix sampling
2. plausible values
3. Item Response Theoru (IRT)
4. latent class analysis
5. sampling weights
6. Jackknife standard error

باورهای تربیتی مشخص شدند و سپس هفت نمره مقیاسی برای هر معلم با استفاده از روش مقیاس‌سازی راش تولید شدند. هر نمره مقیاسی با استفاده از پاسخ‌های معلمان به گویه‌های مربوط به هر عامل تولید شد. بررسی برازش گویه‌ها در هر یک از مقیاس‌های راش نشان داد که همه گویه‌ها در محدوده قابل قبولی قرار داشته و بنابراین همه گویه‌ها در مقیاس‌های تولیدشده دخالت داده شدند.

نمرات مقیاسی تولیدشده به‌عنوان ورودی تحلیل کلاس مکنون در نظر گرفته شدند. برای اجرای این تحلیل در مرحله اول مدل‌های ۲ و ۳ کلاسی تولید و برای انتخاب بهترین مدل مقایسه شدند. شاخص‌های برازش نسبی زیر مقایسه این دو مدل‌ها را فراهم می‌سازند.

جدول شماره ۱. مقایسه مدل‌های ۲ و ۳ کلاسی در تحلیل کلاس مکنون

شاخص برازش نسبی	مدل ۲ کلاسی	مدل ۳ کلاسی
ملاک اطلاعاتی آکایک (AIC)	۷۲۶۲/۹	۷۱۹۴/۵
ملاک اطلاعات بیزی (BIC)	۷۳۳۷/۷	۷۲۹۶/۳
لوگ درست‌نمایی	-۳۶۰۹/۵	-۳۵۶۷/۲

مقایسه سه شاخص برازش AIC، BIC و لوگ درست‌نمایی نشان داد که مدل ۳ کلاسی مناسب‌تر از مدل ۲ کلاسی است؛ از این‌رو، با توجه به شاخص‌های برازش، درصد قرارگیری نمونه در هر یک از کلاس‌ها و تفسیر کلاس‌ها، مدل ۳ کلاسی برای این تحلیل انتخاب شدند. میزان آنتروپی^۱ مدل نهایی برابر با ۰/۷۳۷ بود که قابل قبول به‌شمار می‌رود. بر اساس سه کلاس تولیدشده و میانگین نمرات مقیاسی در هر یک از این کلاس‌ها، سه گروه از معلمان با باورهای انتقال مستقیم، سازنده‌گرا و مخلوط‌بازشناسی شدند. در نمونه مورد بررسی، به ترتیب ۲۰/۵، ۴۸/۵ و ۳۰/۹ درصد از نمونه در هر یک از باورهای تربیتی بیان‌شده قرار گرفتند. جدول شماره ۲ میانگین هر یک از این دسته‌ها در مقیاس‌های مورد بررسی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. میانگین دسته‌های باورهای تربیتی در مقیاس‌های مورد بررسی

مقیاس	باور انتقال مستقیم	باور سازنده‌گرا	باور مخلوط
ریاضی به‌عنوان مجموعه‌ای قوانین و رویه‌ها	۱۶/۷۶	۱۳/۸۴	۱۲/۷۵
ریاضی به‌عنوان فرایند بررسی	۱۶/۳۷	۱۷/۷۵	۱۳/۶۷
یادگیری ریاضی از طریق پیروی از راهنمایی معلم	۱۲/۱۲	۷/۷۱	۸/۷
یادگیری ریاضی از طریق درگیری فعال	۱۵/۷۹	۱۶/۶۱	۱۳/۷۲
ریاضی به‌عنوان توانایی ثابت	۱۱/۵۹	۸/۵۷	۹/۲۷
رویکرد انتقال مستقیم تدریس	۱۴/۷۸	۱۰/۷۷	۱۰/۹۳
رویکرد سازنده‌گرایی تدریس	۱۶/۵۱	۱۶/۶۴	۱۳/۲۸
درصد نمونه	۲۰/۵	۴۸/۵	۳۰/۹

برای اینکه بین اقدامات تدریس معلمان در هر سه دسته باورهای تربیتی مقایسه شود، پاسخ آنان به پرسشنامه معلم ریاضی مطالعه تیمز مورد بررسی قرار گرفت و سه دسته گویه ناظر بر اقدامات تدریس استخراج شد. این متغیرها شامل فعالیت‌های تدریس، درخواست از دانش‌آموزان حین تدریس و سنجش از دانش‌آموزان بود. در جدول شماره ۳ میانگین‌های حاصل از مقیاس‌سازی را برای هر یک از این متغیرها در میان معلمان دارای سه نوع باور تربیتی مقایسه شدند.

جدول شماره ۳. مقایسه متغیرهای اقدامات تدریس در میان انواع باورهای تربیتی

متغیرهای اقدامات تدریس	باور انتقال مستقیم	باور سازنده‌گرا	باور مخلوط
میانگین	۱۳/۰۳۹	۱۵/۸۱	۱۴/۶۳۷
فعالیت‌های	۰/۳۴	۰/۳۰	۰/۴۲
تدریس	-	۲/۷۷۱ (۵/۹۳)	۱/۵۹۸ (۲/۹۷)
تفاوت با باور سازنده‌گرا	-	-	۱/۱۷۳ (۲/۲۱)
میانگین	۱۲/۱۱۲	۱۲/۹۱۰	۱۳/۵۹۳
درخواست از	۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۳۵
دانش‌آموزان	-	۰/۷۹۸ (۲/۶۱)	۱/۴۸ (۳/۴۷)
حین تدریس	-	-	۰/۶۸۳ (۱/۵)
تفاوت با باور سازنده‌گرا	-	-	-
میانگین	۱۰/۳۹۴	۱۰/۹۶۶	۱۱/۸۸۹
سنجش از	۰/۳۰	۰/۲۲	۰/۳۱
دانش‌آموزان	-	۰/۵۷۱ (۱/۴۸)	۱/۴۹۵ (۳/۳۷)
تفاوت با باور سازنده‌گرا	-	-	۰/۹۲۷ (۲/۵۶)

در این جدول، افزون بر میانگین و خطای استاندارد برای هر یک از متغیرهای اقدامات تدریس، مقایسه میانگین‌ها در انواع باورهای تربیتی نیز ارائه شده است. همچنین، در این مقایسه‌ها تفاوت‌ها از لحاظ آماری نیز آزمون شده و نتیجه آزمون t در داخل پرانتز مطرح شده‌اند. برای محاسبه مقدار آزمون t از خطای استاندارد جک‌نایف و وزن نمونه‌گیری معلم ریاضی استفاده شده است که ویژگی نمونه‌گیری پیچیده مطالعه تیمز را به‌خوبی بازنمایی می‌کند. نتیجه جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که در متغیر فعالیت تدریس، معلمان دارای باور سازنده‌گرایی بیشترین میزان فعالیت‌ها را گزارش داده و پس از آن معلمان دارای باور مخلوط بیشتر از معلمان دارای باورهای سنتی فعالیت‌های تدریس را اجرا می‌کنند. همه تفاوت‌های مشاهده شده از لحاظ آماری در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ معنادار بود. در متغیر درخواست از دانش‌آموزان حین تدریس، معلمان دارای باورهای تربیتی مخلوط بالاترین میزان درخواست از دانش‌آموزان را گزارش داده بودند و بعد از این گروه معلمان سازنده‌گرا و معلمان دارای باور انتقال مستقیم قرار داشتند. تفاوت بین معلمان دارای باور مخلوط و معلمان سازنده‌گرا در این متغیر معنادار نبود، ولی معلمان معتقد به باور انتقال مستقیم از هر دو گروه دیگر کاهش معناداری داشتند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت

که معلمان دارای باور انتقال مستقیم تدریس به طور معناداری از دو گروه دیگر درخواست‌های کم‌تری را از دانش‌آموزان هنگام تدریس بروز داده و فعالیت کمتری را از دانش‌آموزان می‌طلبند. در نهایت، مقایسه‌های مربوط به سنجش از دانش‌آموزان نشان داد که معلمان با باور مخلوط، به طور معناداری سنجش بیشتری را از دو گروه دیگر معلمان گزارش داده، ولی تفاوت بین معلمان سازنده‌گرا و انتقال مستقیم معنادار نیست.

مقایسه بین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان این سه گروه معلمان نیز بخش دیگری از پرسش‌های این مطالعه را تشکیل می‌داد. بدین منظور بین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان این سه گروه مقایسه شد که نتیجه در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه هشتم بر اساس انواع باورهای تربیتی معلمان ریاضی آنان

متغیرهای اقدامات تدریس	باور انتقال مستقیم	باور سازنده‌گرا	باور مخلوط
میانگین	۴۳۹	۴۵۵	۴۳۶
خطای استاندارد	۸/۲۸	۶/۲۳	۸/۱۷
تفاوت با باور انتقال مستقیم	-	۱۶ (۱/۴۰)	۳ (۰/۲۴)
تفاوت با باور سازنده‌گرا		۱۹ (۱/۸۰)	

بر اساس این جدول با اینکه دانش‌آموزان معلمان سازنده‌گرا عملکرد بهتری را از دو گروه دیگر نشان می‌دهند، ولی تفاوت‌های مشاهده‌شده از لحاظ آماری در سطح خطاپذیری ۰/۰۵ معنادار نیستند. بنابراین، نمی‌توان بین عملکرد ریاضی دانش‌آموزانی که معلمان آنان باورهای تربیتی متفاوتی دارند، تفاوتی را نشان داد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور شناسایی باورهای غالب تربیتی معلمان و تأثیر بر اقدامات تدریس آنان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان طرح‌ریزی شده است. برای تعیین باورهای تربیتی معلمان دو مقیاس اصلی باور در مورد ریاضی و باورهای تربیتی معلمان به پرسشنامه اصلی معلم ریاضی در مطالعه تیمز ۲۰۱۹ به عنوان سؤالات ملی افزوده شد و معلمان مشارکت‌کننده در مطالعه تیمز به این گویه‌ها نیز پاسخ دادند. در این دو مقیاس، هفت عامل قرار داده شده بود که شامل: ریاضی به عنوان فرایند بررسی، یادگیری ریاضی از طریق پیروی از راهنمایی معلم و ریاضی به عنوان توانایی ثابت (در مقیاس باور در مورد ریاضی) و رویکرد سازنده‌گرایی و رویکرد انتقال مستقیم تدریس (در مقیاس باورهای تربیتی معلمان) بودند. برای هر یک از این عامل‌ها با استفاده از مقیاس‌سازی راش نمره مقیاسی تولید شد و نمرات هفت‌گانه تولید شده برای تعیین باورهای تربیتی معلمان

ریاضی پایه هشتم در تحلیل کلاس مکنون به کار برده شد. پس از دسته‌بندی معلمان به سه دسته مشخص‌کننده باورهای تربیتی، اقدامات تدریس معلمان (شامل فعالیت‌های تدریس، درخواست از دانش‌آموزان حین تدریس و سنجش از دانش‌آموزان) در هر یک از این دسته‌ها مقایسه شدند. در نهایت، عملکرد ریاضی دانش‌آموزان مربوط به هر یک از این معلمان نیز مقایسه شد. نتایج مربوط به گروه‌بندی باورهای تربیتی معلمان نشان داد که سه دسته باورهای معلمان شامل باورهای سازنده‌گرایی، باورهای انتقال مستقیم و باورهای مخلوط هستند. این سه گروه به ترتیب ۴۸/۵، ۲۰/۵ و ۳۰/۹ درصد از معلمان را تشکیل می‌دهند. مقایسه اقدامات تدریس این سه گروه از معلمان نشان داد، معلمانی که باورهای انتقال مستقیم دارند از دو گروه دیگر اقدامات تدریس کمتری را اجرا می‌کنند. معلمان با باورهای سازنده‌گرایی فعالیت‌های تدریس بیشتر و معلمان با باورهای مخلوط، سنجش بیشتری را از دانش‌آموزان گزارش داده بوده و در متغیر درخواست از دانش‌آموزان تفاوت معناداری بین معلمان سازنده‌گرا و معلمان با باور مخلوط وجود نداشت. علاوه بر این، مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان این سه گروه از معلمان، تفاوت معناداری را نشان نداد.

اینکه درصد قابل توجهی از معلمان هنوز باور تربیتی مشخصی (گروه با باورهای مخلوط) ندارند را می‌توان از این بابت تفسیر کرد که این گونه معلمان هنوز فلسفه خاصی از تدریس را برای خود انتخاب نکرده‌اند. در این حالت، گزاره‌های مربوط به دو سر طیف سازنده‌گرایی و انتقال مستقیم به‌طور هم‌زمان برای آنان قابل قبول به نظر می‌رسد. اینکه اقدامات تدریس این گروه از معلمان نسبت به دیگر گروه‌ها در حد بالایی گزارش شده است، نشان‌دهنده آن است که احتمالاً عدم انتخاب بین رویکردهای اصلی تدریس به منفعل بودن آنها منجر نشده است و آنان را هنوز در انتخاب وجه مناسب‌تری از تدریس با توجه به شرایط، پویا نگه داشته است.

بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، از هر پنج دانش‌آموز پایه هشتم یک نفر معلمی دارد که هنوز به رویکردهای سنتی تدریس باور دارد. این یافته در زمانه‌ای به دست آمده است که سالیان زیادی از مطرح شدن رویکردهای سازنده‌گرایی در تدریس گذشته و دانشگاه‌ها سال‌های زیادی است که سعی در آموزش معلمان با رویکرد جدیدتر تدریس دارند. هر چند که منبع شکل‌گیری باورها منحصر به چگونگی آموزش دیدن معلمان در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم نیست و منابع دیگری همچون تجارب شخصی معلمان به‌طور کلی و تدریس به‌طور خاص و دانش معلمان از دروس مدرسه نیز در این امر دخیل هستند (خادر، ۲۰۱۲)، ولی به نظر می‌رسد برای تغییر باورهای این گروه از معلمان، مشاهده تجارب موفق در زمینه روش‌های نوین تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی نقش بسیار زیادی در تغییر باورهای آنان داشته باشد. افزون بر این، بر خلاف اینکه گفته می‌شود باورهای معلمان به راحتی قابل تغییر نیستند، مرور کار چند پژوهشگر نشان داد که باورهای تدریس و یادگیری تغییرپذیرند. به نظر آنان تغییر باورهای معلمان از طریق

غوطه‌ورسازی در دوره‌های پیش از خدمتی است که گستره‌ای از تجارب مانند کارگاه‌ها، فعالیت‌های تأملی، قرار گرفتن در بافت تدریس و در جریان قرار گرفتن از تحولات تدریس در سطح بین‌المللی را می‌طلبند (فایوز، لاکاتنا، و جرال، ۲۰۱۵). با این حال، باید توجه داشت که زمان زیادی برای مسلط شدن معلمان بر رویکرد سازنده‌گرایی لازم است. طبق مروری که ارتمر (۲۰۰۵) انجام داد پنج تا شش سال زمان می‌برد تا معلمان تخصص لازم برای اصلاحات سازنده‌گرایی در استفاده از فن‌آوری را کسب کنند.

نتایج این مطالعه نشان داد که بر خلاف تفاوت‌های معنادار در اقدامات تدریس، تفاوتی در عملکرد تحصیلی این سه گروه باورهای تربیتی دیده نشد. این موضوع می‌تواند ناشی از پیچیدگی بیشتر پیشرفت تحصیلی نسبت به اقدامات تدریس باشد. پیشرفت تحصیلی ناشی از به‌هم‌پیوستگی چندین متغیر تأثیرگذار است که تدریس معلم بخشی از آن به‌شمار می‌رود. این مسئله که عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان به راحتی تحت تأثیر باورهای تربیتی معلمان قرار نگیرد، مهر تأییدی است که با چنین تغییراتی نمی‌توان به راحتی پیشرفت تحصیلی را متأثر کرد. همچنین، باید توجه داشت مطالعاتی دیگری که باورهای تربیتی معلمان را بررسی کرده بودند، ادعایی در زمینه تأثیرگذاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نداشتند. به‌نحوی که بر اساس پیشینه باورهای سازنده‌گرایی به دلیل زمان‌بر بودن معمولاً تأثیرات شگرفی بر عملکرد تحصیلی ندارند.

نتایج مطالعه اگرچه نشان داد که بین فعالیت‌های تدریس معلمان دارای باورهای تربیتی متفاوت تفاوت‌هایی وجود دارد ولی تفاوتی بین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را نشان نداد. بنابراین، هرچند برای ارتقای فعالیت‌های معلمان تغییر در باورهای تربیتی آنان از طریق مجموعه فعالیت‌هایی همچون غوطه‌ورسازی در دوره‌های پیش از خدمت یا اجرای کار عملی برای ملاحظه‌چگونگی تغییر اقدامات تدریس پس از تغییر باورهای تدریس و یادگیری می‌تواند مؤثر باشد، ولی به‌نظر نمی‌رسد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان لااقل در کوتاه مدت از تغییر باورهای معلمان متأثر شود. از این‌رو، تغییر باورهای معلمان به منظور بهبود عملکرد دانش‌آموزان پیشنهاد نمی‌شود.

همانند هر مطالعه تحلیلی ثانویه، این مطالعه هم محدود به داده‌های مطالعه کلان‌مقیاس اصلی است. با اینکه مطالعه تیمز نسبت به بسیاری از مطالعات داخلی از کیفیت بالاتری برخوردار است و داده‌ها با نمونه‌های معرف گردآوری شده‌اند، ولی همچنان محدودیت حجم نمونه و سؤالات گریبان‌گیر مطالعات ثانویه مرتبط به آن است. اگرچه بخش مربوط به محدودیت سؤالات از طریق اضافه نمودن سؤالات ملی رفع شد، ولی گسترده نبودن نمونه به‌ویژه تعداد معلمان، از جمله محدودیت‌هایی است که طراحی مطالعات داخلی می‌تواند آن را برطرف نماید.

فهرست منابع

- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York: Routledge
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE open*, 8(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Francis, D. C., Rapacki, L., & Eker, F. (2015). *The individual, the context, and practice: A review of the research on teachers' beliefs related to mathematics*. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 336-352). New York: Routledge.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *ETR&D*, 53(4), 25-39.
<https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Volume 2 Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 471-499). Washington: American Psychological Association.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/13274-019>
- Fives, H., Lacatena N., & Gerard, L. (2015). *Teachers' beliefs about teaching (and learning)*. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Hoffman, B. H. & Seidel, K. (2015). *Measuring Teachers' Beliefs: For What Purpose?* In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). New York: Routledge. 106-127.
- Horgan, K., & Gardiner-Hyland, F. (2019). Irish student teachers' beliefs about self, learning and teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 151-174.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2019.1576625>
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction, *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1). 73-92.
- LaRoche, S., Joncas, M., & Foy, P. (2016). Sample design in TIMSS 2015. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS* (Vol. 2016, pp. 3.1-3.37). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56, 1012-1022
- Niyozov, S. (2009). Understanding teaching beyond content and method: Insights from Central Asia. *European Education*, 40 (4), 46-69.
<http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-4934400403>
- OECD (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*, Paris: OECD Publishin

- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., & von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data. *Educational Researcher*, 39(2), 142.
- Rahmati Z., Talkhabi M., & Moradi A. (2021). Investigating Iranian teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in Cognitive Sciences*, 23 (2) :131-143. <http://dx.doi.org/10.30514/icss.23.2.10> (Text in Persian)
- Siwatu, K. O., & Chesnut, S. R. (2015). *The Career Development of Preservice and Inservice Teachers: Why Teachers' Self-Efficacy Beliefs Matter*, In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 212-229). New York: Routledge.
- Sendurur, E. (2018). The Pedagogical beliefs and instructional design practices: Pre-service IT teachers' case, *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-80.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). *Assessing teachers' beliefs: Challenges and solutions*, In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 106-127). New York: Routledge.
- Tatto, M. T., et al. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tschannen-Moran, M., Salloum, S. J., & Goddard, R. D. (2015). *Context matters: The influence of collective beliefs and shared norms*, In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 301-316). New York: Routledge.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, Paris: OECD Publishing.
- Von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (Vol. 2, pp. 9-36). Hamburg: IEA-ETS Research Institute.
- Watt, H. & Richardson, P. W. (2015). *A Motivational Analysis of Teachers' Beliefs*, In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 191-211). New York: Routledge.
- Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2-3), 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.005>



بررسی روابط ساختاری گرایش به فضای مجازی بر اساس سرشت و منش، تیپ

شبانه روزی و سبک هویت با نقش میانجی اضطراب

یوسف شریعتی^۱، شهناز خالقی پور^{۲*}

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف پژوهش حاضر، بررسی گرایش به فضای مجازی بر اساس سرشت و منش، تیپ شبانه‌روزی و سبک‌های هویت با نقش میانجی اضطراب در دانشجویان شهر اصفهان بود. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر در شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰ بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۸۴ نفر انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه‌های گرایش به فضای مجازی یانگ (۱۹۹۸)، مقیاس سرشت و منش کلونینجر (۱۹۹۴)، پرسشنامه صبحگاهی شامگاهی هورن و استبرگ (۱۹۷۶)، سیاهه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) و پرسشنامه اضطراب بک و همکاران (۱۹۸۸) مورد ارزیابی قرار گرفتند. بررسی داده‌های پژوهش با آزمون مدل معادلات ساختاری با PLS-Smart 2-3 انجام شد. نتایج نشان داد که تأثیر خودراهبری و هویت هنجاری بر گرایش به فضای مجازی منفی بود. تأثیر نوجویی و هویت سردرگم اجتنابی بر گرایش به فضای مجازی مثبت بود. اضطراب بین آسیب‌پرهیزی، هویت سردرگم اجتنابی و تیپ شبانه‌روزی و همکاری با گرایش به فضای مجازی نقش میانجی داشت.	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰ نوع مقاله: پژوهشی
	واژگان کلیدی اضطراب، تیپ شبانه‌روزی، سبک هویت، سرشت و منش، گرایش به فضای مجازی.

۱. گروه روان‌شناسی، واحد خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، خمینی شهر، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد نایین، دانشگاه آزاد اسلامی، نایین، ایران. ✉

مقدمه

شبکه‌های اجتماعی مجازی به‌صورتی اجتناب‌ناپذیر نظام اجتماعی را تحت تأثیر قرار داده تا مرحله‌ای که دوره کنونی را «عصر مجازی» لقب داده‌اند. تا سال ۲۰۲۰، حدود ۶۰ درصد از جمعیت جهان (نزدیک به ۴.۶ میلیارد نفر) در اوایل بزرگسالی خود کاربر فعال اینترنت بوده‌اند. شیوع در بین نوجوانان و دانشجویان بین ۰/۹ تا ۳۳ درصد گزارش شده است (دوین، اوچلیتری، شاه، کاتز، ۲۰۲۲، ص. ۲). میزان استفاده از اینترنت در افراد ۱۶ تا ۲۴ سال نسبتاً افزایش یافته است (الفیکی و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲). ضریب نفوذ اینترنت در ایران ۷۶ درصد گزارش شده است (عسگریان و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۸۶۷). فضای مجازی با داشتن ظرفیت فرامتنی، افراد و گروه‌ها با باورها و انگیزه‌های مختلف را به هم پیوند می‌دهد. قشر جوان به سبب اقتضای سنی خود، مخاطب مهم برای شبکه‌ها در این فضای مجازی است. آنها زمان زیادی از اوقات فراغت خود را صرف استفاده از فضای مجازی می‌کنند تا جایی که سبک زندگی آن‌ها تحت تأثیر این فضاها تغییر یافته است (زان و آما، ۲۰۲۰، ص. ۵۳۸). فراگیر شدن بهره‌مندی از اینترنت و عضویت پررنگ جوانان ایرانی در فضای مجازی، ضرورت بررسی عوامل مؤثر شخصیتی و اجتماعی در گرایش به فضای مجازی را مشخص می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند ویژگی‌های شخصیتی در پیش‌بینی گرایش به اینترنت نقش دارند (جرواسی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱).

مدل عصبی-زیستی کلونینجر (۱۹۸۷) جنبه‌های ژئوتاییبی شخصیت را بررسی می‌کند و شامل چهار بعد سرشتی آسیب‌گریزی مرتبط با ترس، شرم و نگرانی، نوجویی مرتبط با تحریک و تکانشگری، پاداش وابستگی شامل همدلی و تعلق اجتماعی و پشتکار مرتبط با تلاش و سخت‌کوشی و سه بعد منشی خودراهبری، همکاری و خودفراروی می‌باشد که زیربنای تفاوت‌های فردی در اهداف، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و استانداردها می‌باشند و بیانگر فرایندهای شناختی خودتنظیمی است. سرشت، الگوی پاسخ‌دهی هیجانی ارثی است که اساس اکتساب صفات رفتاری خودکار و هیجان‌مدار و عاداتی است که در سال‌های اولیه زندگی قابل مشاهده هستند و در طول زندگی پایدار می‌باشند (موریرا و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۹۵ و کاسیجیت و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۳۷۴).

بسیاری از تغییرات فیزیولوژیک با تأثیر از مواجهه با چرخه شبانه‌روزی ایجاد می‌شود. بر اساس چرخه شبانه‌روزی افراد تغییرات محیطی‌شان را پیش‌بینی می‌کنند و با سازمان‌دهی فرایندهای فیزیولوژیک و رفتاری خود، برای فعالیت در زمانی از روز که از نظر زیست‌شناختی برایشان مفید است، با محیط پیرامونی‌شان سازگاری پیدا می‌کنند (خالقی‌پور، مسجدی و کلیشادی، ۲۰۱۵، ص. ۳، میلیک و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳). تفاوت‌های فردی در ریتم‌های بیولوژیکی به‌صورت یک الگوی شخصیتی با عنوان تیپ شبانه‌روزی در سه بعد تیپ صبحگاهی و شامگاهی و تیپ میانه هستند که از نظر عملکرد در ساعت زیستی ترجیحات خاص خود را دارند (وانگ و همکاران،

۲۰۲۰، ص. ۶۹۶). تیپ‌های صبحگاهی چکاوک هستند، زودتر از خواب بیدار می‌شوند، در ننگه داشت خواب مشکل دارند و ساعات صبح را برای انجام فعالیت‌های فیزیکی و شناختی ترجیح می‌دهند (خالقی‌پور و باقریان سرارودی، ۲۰۱۳، ص. ۲، گرابر و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۲). تیپ‌های شامگاهی بوف صفت هستند، دیرتر از خواب بیدار می‌شوند و هنگام بیداری احساس خستگی دارند و تا دیروقت بیدار می‌مانند و بهترین احساس و عملکرد را در بعدازظهر و شب دارند. آن‌ها در شروع خواب تأخیر دارند (لی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۶۴) در پژوهش‌های مختلف بیان شده است که شامگاهی بودن بیشتر با خلق و عاطفه منفی، اختلالات خلقی و اضطرابی و صبحگاهی بودن با خلق مثبت و بهزیستی همراه است و تیپ‌های شبانه روزی با اعتیاد به اینترنت به واسطه افسردگی رابطه دارد (کانگ، سو و کایونگ لی، ۲۰۱۵، ص. ۵۹). چو و لی (۲۰۱۷) در پژوهش خود مطرح کرده‌اند که چگونگی استفاده از اینترنت با ویژگی‌های شناختی، عاطفی، شخصیتی و هویتی و سبک‌های فرزندپروری کاربران مرتبط است.

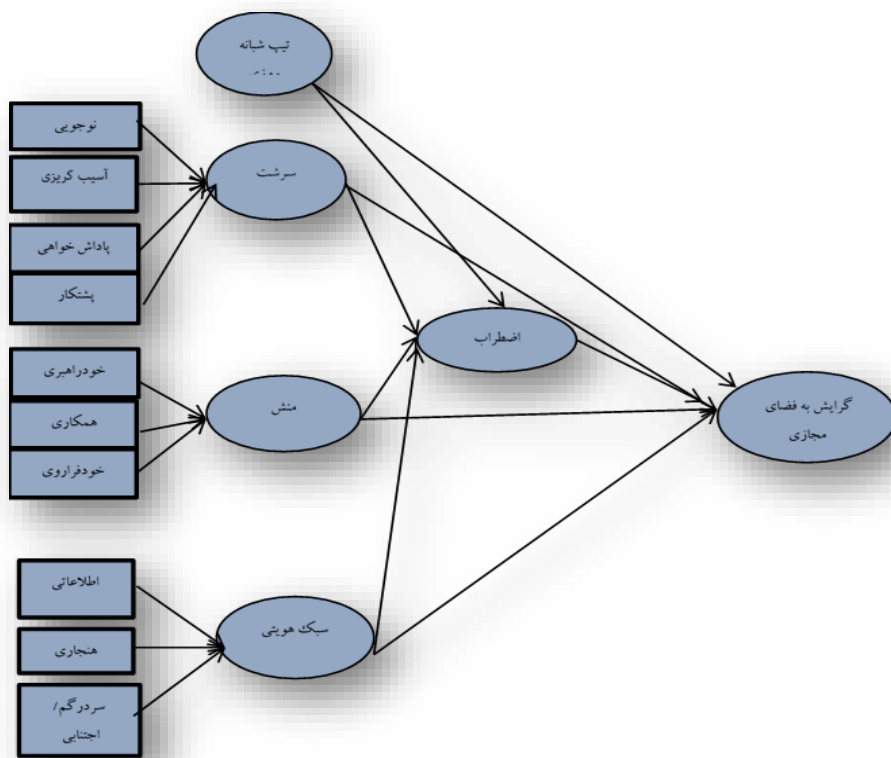
برزونسکی (۲۰۱۴)، هویت را ساختاری شناختی و چهارچوب ارجاعی شخصی می‌داند که برای تفسیر تجارب و اطلاعات مربوط به خود، به پرسش‌هایی درباره مفهوم معناداری و هدف زندگی پاسخ می‌دهد. سبک‌های هویت، ترجیح نسبی افراد برای به‌کارگیری شیوه‌های خاص حل مسائل هویتی و پردازش اطلاعات راجع به خود است که در سه سبک شناسایی شده است. این سبک‌ها نشان دهنده راهبردهای ترجیحی شناختی-اجتماعی افراد هنگام درگیر شدن با تکلیفی که به ساخت یا حفظ احساس هویت مربوط می‌شود یا اجتناب از آن است. افراد با سبک اطلاعاتی آگاهانه به‌طور فعال به جست‌وجو و ارزیابی اطلاعات می‌پردازند. در سبک هنجاری افراد عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه پذیرفته و درونی می‌کنند. افراد با سبک هویت سردرگم در همه موارد تعلل و اضطراب نشان می‌دهند، در تصمیم‌گیری‌ها حس ترس و اضطراب دارند و از راهبردهای اجتناب استفاده می‌کنند. این سبک با هیجان‌مداری، خودآگاهی محدود، دیگر پیروی و راهبردهای اسنادی و شناختی ناکارآمد رابطه دارد. در بررسی تفاوت‌های فردی در اعتیاد به بازی‌های آنلاین و شبکه‌های اجتماعی نقش هویت و دلبستگی مورد توجه قرار گرفته است (موناسیس و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۸۵۵).

پژوهش‌ها نشان داده است که با افزایش اضطراب، استفاده از فضای مجازی بیشتر می‌شود (پرزبورکا، بلاچنیو و کودو، ۲۰۲۱، ص. ۱). عامل اضطراب یک احساس منتشر، ناخوشایند و مبهم نگرانی است که در کاربران اینترنت مشاهده شده و شامل درماندگی و برانگیختگی فیزیولوژیکی است. اضطراب هنگامی بروز می‌کند که شرایط تنش‌زا و به‌طور مکرر رخ دهد و بدن نتواند به مرحله مقاومت تنیدگی پایان دهد. استفاده از اینترنت به‌عنوان ابزاری برای فرار از مشکلات، کاهش احساس ناامیدی و اضطراب و افسردگی و رسیدن به امور رؤیایی صورت می‌گیرد. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که تجربه هیجان منفی باعث اعتیاد به اینترنت شده و بهزیستی روان‌شناختی فرد را

تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطالعات سیهان، بويسان و کاداکی (۲۰۱۹) نشان داد بین اعتیاد به فضای مجازی و اضطراب رابطه وجود دارد. عوامل خطرزا برای گرایش به فیس‌بوک جنسیت، وضعیت خانوادگی، میزان خواب روزانه، ساعات مطالعه هفتگی، نظارت والدین، سن، تحصیلات، تعداد دوستان و وضعیت تأهل است (حسین و مونا، ۲۰۲۲، ص. ۱). دانشجویانی که تحت استرس تحصیلی هستند، بیشتر از فیس‌بوک استفاده می‌کنند. میان استفاده بیش از حد از فیس‌بوک با خلق-وخوی منفی، ارتباطات اجتماعی نگران‌کننده و عزت نفس پایین و اختلال در سلامت روان و کیفیت زندگی رابطه وجود دارد (اندرسن و پالسن، ۲۰۱۴، ص. ۴۰۵۳، بویان و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱، آویامیس، جرار و نوکی، ۲۰۲۲، ص. ۱ و بای و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). پژوهش‌های جامعی و بشری‌پور (۲۰۱۹) نشان داد که میان اعتیاد به فضای مجازی با نوجویی، آسیب‌پرهیزی، پاداش وابستگی ارتباط مثبت ولی با پشتکار، خودراهبری و همکاری ارتباط منفی وجود دارد. استراتژی‌های تنظیم شناختی منفی متشکل از سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار فکری و فاجعه‌سازی، می‌توانند علائم اعتیاد به اینترنت و اضطراب را پیش‌بینی کنند (هاشمی نصرت‌آباد، بیرامی و شیرینی، ۲۰۲۱، ص. ۹۲۸). نتایج پژوهش چانگ و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد افراد با تیپ شامگاهی تأخیر در ساعت خواب داشتند و سطح بالاتری از خواب‌آلودگی در روز، بی‌خوابی و افسردگی، اضطراب را نشان می‌دادند و استفاده از اینترنت بر اساس تیپ صبحگاهی و شامگاهی تفاوت معناداری داشت. خودکنترلی و سبک هویتی هنجاری، سطح پایین‌تری از اعتیاد به اینترنت را پیش‌بینی می‌کنند (آکباریا و بدیر، ۲۰۱۹، ص. ۲۵۲). نتایج پژوهش سولیوتی و همکاران (۲۰۱۸)، نشان داد که کاربران جوان‌تر رفتار اعتیادآور اینترنتی بیشتری دارند و بین نشانه‌های اضطراب و اعتیاد به اینترنت، ارتباط متوسطی وجود دارد. نتایج پژوهش یوسنس و یوزر (۲۰۱۸) نشان داد که دانشجویان دارای اعتیاد به اینترنت، در افسردگی، اضطراب و تکانشگری نمرات بالاتر و در عزت نفس نمرات پایین‌تری نسبت به دانشجویان عادی کسب کردند.

به‌نظر می‌رسد جوانان و دانشجویان بیش از هر قشر دیگری به جهت استفاده از برنامه‌های جدید، آخرین فناوری‌ها و نوجویی و کنجکاوی‌های دوران جوانی در معرض گرایش به فضای مجازی قرار دارند، به صورتی که سبک زندگی آنها شامل رفتارها، نگرش‌ها و باورهای آنها تحت تأثیر فضای مجازی تا حد زیادی تغییر یافته است (عسکریان و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۸۶۷). استفاده بیش‌ازحد از اینترنت و فضای مجازی می‌تواند منجر به مشکلات روان‌شناختی و اجتماعی مانند اختلال در عملکرد شغلی، تحصیلی و اختلال روان‌تنی، انزوای اجتماعی و مشکلات ارتباطی شود (ویجاسیمانو و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۷۳۶). همچنین به‌طور چشمگیری با برخی از اختلالات روان‌پزشکی مانند سوء‌مصرف الکل، کمبود توجه و بیش‌فعالی، افسردگی و اضطراب همراه است (مونثیث و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲). بنابراین با توجه به اینکه جوانان به‌طور فزاینده‌ای مدت زمان نسبتاً زیادی از اوقات فراغت خود را صرف شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌کنند، به‌خاطر مسائل

روانشناختی سعی دارند در قالب جست‌وجوهای اینترنتی، مشکلات و نیازهای ارضانشده خود را حل نمایند و نیازهای روانی و اجتماعی خود را این‌گونه پاسخ بدهند که این شیوه می‌تواند به رفتارهای پرخطر بینجامد. بررسی عوامل تأثیرگذار و پیشایندهای استفاده بیش‌ازحد از فضاهای مجازی قابل توجه است. با توجه به اینکه پژوهش‌های مختلفی درمورد اعتیاد به فضای مجازی انجام شده است، اما تاکنون پژوهشی که به بررسی نقش میانجی اضطراب بین گرایش به فضای مجازی با سبک‌های هویتی، تیپ شبانه‌روزی و سرشت و منش و منش پردازد، مشاهده نشد که از این نظر نوآوری دارد؛ لذا این مطالعه در راستای پاسخگویی به این سؤال پژوهشی انجام شد که اضطراب بین گرایش به فضای مجازی با سرشت و منش، تیپ شبانه‌روزی و سبک‌های هویت، نقش میانجی دارد؟



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

بنابراین فرضیه‌ها به این صورت تعریف شده‌اند:

فرضیه اول: تیپ شبانه‌روزی بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد

فرضیه دوم: سرشت و منش (نوجویی، آسیب‌گریزی، پاداش‌خواهی، پشتکار، خودراهبری و خودفراری) بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد.

فرضیه سوم: سبک هویت (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم-اجتنابی) بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: اضطراب بین سرشت و منش، تیپ شبانه‌روزی و سبک هویت با گرایش به فضای مجازی نقش میانجی دارد.

روش پژوهش

این مطالعه از پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و بر اساس معادلات ساختاری بود. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰ بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای و با توجه به فرمول حجم نمونه کوکوان بر اساس جامعه نامحدود ۳۸۴ نفر انتخاب شدند. سپس با توجه به حجم نمونه مورد نیاز از میان چهار دانشکده، دو دانشکده و از میان تمام رشته‌های تحصیلی و کلاس‌های درسی این دانشکده‌ها ۲۰ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر کلاس ۲۰ نفر جهت پاسخگویی به پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. بعد از ارائه توضیحات لازم در مورد نحوه پاسخگویی به سؤالات با توجه به اصول اخلاق در پژوهش و ارائه تضمین مبتنی بر محرمانه‌ماندن اطلاعات پرسشنامه‌ها اجرا شد. ملاک‌های ورود به مطالعه سن ۱۸ تا ۳۵ سال و تمایل به مشارکت در مطالعه بود. هیچ‌کدام از پرسشنامه‌ها ناقص و مخدوش نبود.

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت آزمون اعتیاد به اینترنت که جهت ارزیابی گرایش به فضای مجازی استفاده می‌شود توسط یانگ (۱۹۹۶) در ۲۰ گویه طراحی و به روش لیکرت بین صفر تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. بدین صورت که به پاسخ اصلاً؛ نمره صفر، خیلی کم؛ نمره یک، کم؛ نمره دو، زیاد؛ نمره سه و به گزینه خیلی زیاد؛ نمره چهار تعلق می‌گیرد. دامنه نمره هر فرد در پرسشنامه بین صفر تا ۸۰ است. نمرات به دست آمده برای هر فرد وی را در سه گروه طبقه‌بندی می‌کند. ۱. کاربر عادی اینترنت ۲. کاربری که در اثر استفاده زیاد دچار مشکلاتی شده است. ۳. کاربر معتاد که استفاده بیش از حد وی را وابسته کرده است و نیاز به درمان دارد. در ایران، علوی و همکاران (۲۰۱۰) روایی و پایایی این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی و روایی به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۹ به دست آمده است.

پرسشنامه سرشت و منش

پرسشنامه سرشت و منش توسط کلونینجر (۱۹۹۴) ساخته شده و شامل ۱۲۵ گویه است. این مقیاس شامل چهار بعد سرشت، نوجویی (۲۰ سؤال)، آسیب‌پرهیزی (۲۰ سؤال)، پاداش وابستگی (۱۵ سؤال) و پشتکار یا پایداری (۵ سؤال) و سه بعد منش خودراهبری (۵ سؤال)، همکاری (۲۵ سؤال) و خود فراروی (۱۵ سؤال) است. نحوه پاسخگویی به سؤالات بلی و خیر و بین صفر (۰)

و یک (۱) می‌باشد. ۶۴ سؤال به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی خارجی گویه‌های پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۶۸ به دست آمده است. همچنین در ایران ضریب پایایی پرسشنامه با روش آزمون مجدد برای نوجویی ۰/۹۶، آسیب‌پرهیزی ۰/۹۱، پاداش وابستگی ۰/۶۱، پشتکار ۰/۷۶، همکاری ۰/۹۵، خودراهبری ۰/۸۵ و خودفراروی ۰/۸۸ گزارش شده است (ملکیان و احمدزاده، ۲۰۰۷: ۱۱۷). در پژوهش حاضر، ضرایب بازآزمایی مقیاس‌های هفت‌گانه در دامنه‌ای از ۰/۶۱ تا ۰/۸۳ به دست آمده است.

پرسشنامه تیپ شبانه‌روزی

پرسشنامه تیپ شبانه‌روزی توسط هورن و استبرگ (۱۹۷۶) تدوین شده است. دارای ۱۹ گویه و ۳ خرده مقیاس است که با پرسش از ساعات خواب و بیداری و ترجیح ساعات بدنی برای کارکردهای ذهنی و بدنی بهینه، ریخت شبانه‌روزی فرد را تعیین می‌کند. گزینه‌های پرسشنامه دارای ارزش‌های مساوی نیستند و بر اساس تحلیل‌های اولیه سازندگان آن به گزینه‌های برخی از سؤالات ارزش‌های متفاوتی از دیگر سؤالات داده شده است. دامنه نمرات از ۱۶ تا ۸۶ متغیر است و نمره بالاتر نشان‌دهنده صبحگاهی بودن و نمره پایین نشان‌دهنده شامگاهی بودن و نمره متعادل بین این دو تیپ معتدل است. چلمینسکی و همکاران آلفای آزمون را ۰/۷۸ و اندرسون و همکاران ضریب پایایی آزمون را ۰/۷۷ گزارش کردند. ضیایی، امیری و مولوی (۱۳۸۶) اعتبار صوری پرسشنامه را تأیید و میزان آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۷ گزارش کردند.

پرسشنامه سبک هویت

پرسشنامه سبک هویت برزونسکی (۱۹۹۲) یک مقیاس ۴۰ سؤالی است که ۱۱ سؤال آن مربوط به مقیاس اطلاعاتی، ۹ سؤال آن مربوط به مقیاس هنجاری و ۱۰ سؤال آن مربوط به مقیاس سردرگم یا اجتنابی و ۱۰ سؤال دیگر مربوط به مقیاس تعهد است که برای تحلیل ثانویه استفاده می‌شود. پاسخ آزمودنی‌ها به سؤال‌ها طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که شامل کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ است. دامنه نمره بین ۴۰-۲۰۰ است. در این پژوهش از ۳۰ ماده استفاده شد. این سیاهه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای به شکل کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. روایی این سیاهه را برزونسکی (۱۹۹۲) تأیید کرده و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ برای سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری و سبک هویت اجتنابی سردرگم به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۶، ۰/۷۳ است. در ایران غضنفری (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ را برای سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و سبک اجتنابی سردرگم به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۲ و ۰/۶۲ به دست آورده است.

پرسشنامه اضطراب بک

پرسشنامه اضطراب بک (۱۹۹۰) یک پرسشنامه خود گزارشی است که برای اندازه‌گیری شدت اضطراب در نوجوانان و بزرگسالان تهیه شده است و شامل ۲۱ عبارت است که در برابر هر عبارت، چهار گزینه برای پاسخ وجود دارد. هر عبارت بازتاب یکی از علائم اضطرابی است. شیوه امتیازدهی اصلاً امتیاز صفر، خفیف امتیاز یک، متوسط امتیاز دو و شدید امتیاز سه را می‌گیرد. دامنه نمرات اضطراب از صفر تا ۶۳ خواهد بود. در صورتی که نمره به دست آمده در دامنه ۰ تا ۷ باشد فرد هیچ اضطرابی ندارد. اگر بین ۸ تا ۱۵ باشد، اضطراب خفیف است و اگر بین ۱۶-۲۵ باشد، اضطراب متوسط است و اگر بین ۲۶-۶۳ باشد اضطراب شدید دارد. بر اساس مطالعات پنج نوع اعتبار محتوا، همزمان، ساده، تشخیصی و عاملی برای پرسشنامه سنجیده شده است که همگی نشان‌دهنده کارایی بالای این ابزار در اندازه‌گیری اضطراب است. ضریب همسانی درونی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۲، پایایی آن با روش بازآزمایی به فاصله یک هفته ۰/۷۵ و همبستگی سؤالات آن از ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ متغیر است (کاوینانی و موسوی، ۲۰۰۸: ۱۳۸).

بررسی دقیق داده‌ها با نرم افزار smart pls با روش تحلیل مسیر تأییدی انجام شد.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

جدول شماره ۱. یافته‌های توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
نوجویی	۱۰/۵۵	۱/۶۸	۴	۱۵
آسیب‌پرهیزی	۸/۸۷	۱/۷۴	۳	۱۴
پاداش وابستگی	۷/۲۹	۱/۳۳	۴	۱۳
پایداری	۲/۶۷	۰/۹۲	۰	۵
خودراهبری	۹/۵۴	۲/۶۶	۱	۱۸
همکاری	۱۳/۶۳	۲/۴۹	۹	۲۲
خود فراروی	۹/۹۸	۲/۰۲	۴	۱۵
هویت اطلاعاتی	۱۱/۲۹	۵/۶۸	۱۹	۵۰
هویت هنجاری	۲۸/۶۰	۴/۶۴	۱۰	۴۰
هویت سردرگم-اجتنابی	۳۰/۲۹	۴/۸۹	۱۵	۴۳
تیپ شبانه‌روزی	۵۱/۵۵	۶/۶۶	۲۸	۶۶
اضطراب	۱۸/۷۴	۱۰/۸۷	۰	۵۲
گرایش به فضای مجازی	۵۰/۷۱	۱۲/۱۹	۲۰	۷۵

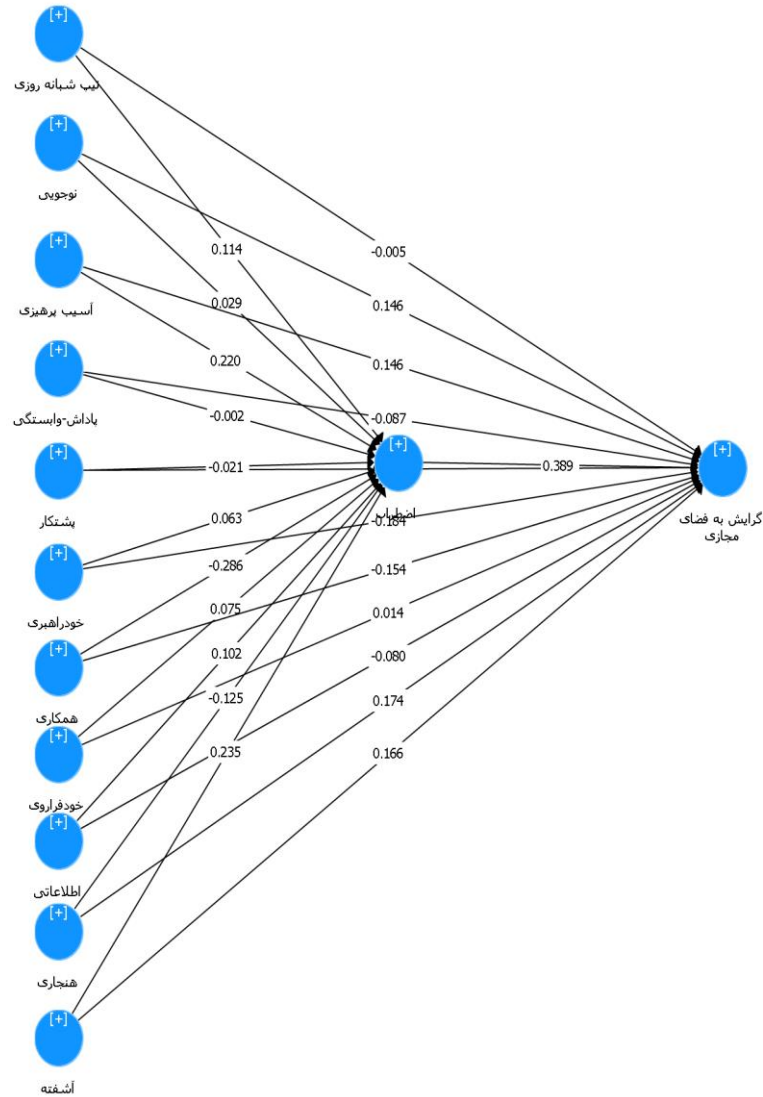
جدول شماره ۲. آزمون کلموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمالیتی داده‌ها

متغیرهای پژوهش	آماره	سطح معناداری	توزیع نرمال
----------------	-------	--------------	-------------

نوجویی	۰/۱۴۹	۰/۰۰۰	نیست
آسیب پرهیزی	۰/۲۱۷	۰/۰۰۰	نیست
پاداش وابستگی	۰/۱۱۹	۰/۰۰۰	نیست
پایداری	۰/۱۶۶	۰/۰۰۰	نیست
خودراهبری	۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	نیست
همکاری	۰/۱۱۹	۰/۰۰۰	نیست
خودفراروی	۰/۰۲۸	۰/۰۰۰	نیست
هویت اطلاعاتی	۰/۲۱۱	۰/۰۰۶	نیست
هویت هنجاری	۰/۲۱۷	۰/۰۴۵	نیست
هویت سردرگم-اجتنابی	۰/۱۱۸	۰/۰۱۵	نیست
اضطراب	۰/۹۰۸	۰/۱۶۶	هست
تیپ شبانه‌روزی	۰/۸۱۹	۰/۱۳۰	هست
گرایش به فضای مجازی	۰/۷۴۹	۰/۳۹۴	هست

در جدول شماره ۲ یافته‌های مربوط به توزیع داده‌ها در متغیرهای پژوهش ارائه شده است. مقدار سطح معناداری در متغیرهای اضطراب، تیپ شبانه‌روزی و گرایش به فضای مجازی بالاتر از ۰/۰۵ بود. در حالی که در متغیرهای دیگر این پیش فرض رعایت نشده است؛ بنابراین توزیع داده‌ها در متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال پیروی نمی‌کنند، بنابراین با توجه به اینکه در بیشتر متغیرها آزمون نرمالیتی تأیید نگردید. پس برای فرضیه‌های پژوهش از نرم افزار Smart PLS برای تحلیل استفاده شد؛ چرا که حساسیتی به نرمال بودن داده‌ها ندارد.

به منظور آزمون فرضیه اصلی تحقیق از مدل‌سازی معادلات ساختاری واریانس‌محور استفاده شده است که نتایج آن به شکل نمودار مسیر^۱ ارائه می‌گردد. در این قسمت به ارزیابی برازش مدل مفروض پژوهش پرداخته می‌شود تا از سازگاری آن با داده‌های پژوهش اطمینان حاصل گردد و در نهایت پاسخ سؤالات پژوهش استنتاج شود. بررسی برازش مدل مفهومی پژوهش در دو مرحله صورت پذیرفته است. نخست ارزیابی برازش بخش اندازه‌گیری مدل و دوم ارزیابی برازش بخش ساختاری مدل، که در ادامه به تفصیل در مورد آنها بحث شده است.



شکل شماره ۱. ضرایب رگرسیونی استاندارد مدل پژوهش

مدل ارائه شده در شکل شماره ۱ روابط میان متغیرها و ضرایب بتا استاندارد حاصل از معادله رگرسیون میان متغیرها را نشان می‌دهد که ضرایب مسیر است و عدد داخل دایره آبی مربوط به ضریب تعیین میزان تبیین متغیر وابسته توسط متغیرهای مستقل است.

جدول شماره ۳. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مدل

متغیرها	ضریب اثر	آماره t	سطح معناداری
آسیب پرهیزی- \leq اضطراب	۰/۲۲۰	۲/۵۴	۰/۰۱۱
آسیب پرهیزی - \leq گرایش به فضای مجازی	۰/۱۴۶	۱/۸۶	۰/۰۹۲
سبک هویت سردرگم اجتنابی- \leq اضطراب	۰/۲۳۵	۲/۳۸	۰/۰۱۸

۰/۰۵۰	۲/۸۸	۰/۱۶۶	سبک هویت سردرگم اجتنابی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۰۵۰	۴/۳۱	۰/۳۶۹	اضطراب- < گرایش به فضای مجازی
۰/۳۷۰	۰/۸۹	۰/۱۰۲	سبک هویت اطلاعاتی- < اضطراب
۰/۴۳۲	۰/۷۸	۰/۰۶۰	سبک هویت اطلاعاتی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۰۳۰	۲/۰۰	-۰/۱۱۴	تیپ شبانه روزی- < اضطراب
۰/۹۵۹	۰/۵۰	-۰/۰۰۵	تیپ شبانه روزی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۰۵۰	۲/۵۳	-۰/۱۶۳	خودراهبری- < اضطراب
۰/۰۴۴	۳/۷۳	-۰/۱۸۴	خودراهبری- < گرایش به فضای مجازی
۰/۴۳۳	۰/۷۸	۰/۰۷۵	خودفراروی- < اضطراب
۰/۸۸۰	۰/۱۴	۰/۰۱۴	خودفراروی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۸۷۸	۰/۲۸	۰/۰۲۹	نوجویی- < اضطراب
۰/۰۴۲	۲/۴۷	۰/۱۴۶	نوجویی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۰۱۴	۲/۲۴	-۰/۲۸۶	همکاری- < اضطراب
۰/۱۵۸	۱/۴۱	-۰/۱۵۴	همکاری- < گرایش به فضای مجازی
۰/۲۷۸	۱/۰۶	-۰/۱۲۵	سبک هویت هنجاری- < اضطراب
۰/۰۳۲	۲/۱۵	-۰/۱۷۴	سبک هویت هنجاری- < گرایش به فضای مجازی
۰/۹۸۵	۰/۰۱	-۰/۰۰۲	پاداش خواهی- < اضطراب
۰/۴۰۳	۰/۸۳	-۰/۰۷۸	پاداش خواهی- < گرایش به فضای مجازی
۰/۸۴۰	۰/۲۰	-۰/۰۲۱	پایداری- < اضطراب
۰/۵۷۵	۰/۵۶	-۰/۰۴۶	پایداری- < گرایش به فضای مجازی

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ در مورد ضریب رگرسیونی استاندارد شده تأثیر آسیب‌پرهیزی بر اضطراب ۰/۲۲۰، سبک هویت سردرگم اجتنابی بر اضطراب ۰/۲۳۵، سبک هویت سردرگم/اجتنابی بر گرایش به فضای مجازی ۰/۱۶۶، اضطراب بر گرایش به فضای مجازی ۰/۳۸۹، تیپ شبانه روزی بر اضطراب ۰/۱۱۴، خودراهبری بر اضطراب ۰/۱۶۳-، خودراهبری بر گرایش به فضای مجازی ۰/۱۸۴، نوجویی بر گرایش به فضای مجازی ۰/۱۴۶، همکاری بر اضطراب ۰/۲۸۶ و سبک هنجاری بر گرایش به فضای مجازی برابر با ۰/۱۷۴ است و در سطح $P \leq ۰/۰۵$ معنادار است.

جدول شماره ۴. ضرایب غیر مستقیم متغیرهای پیش‌بین بر گرایش به فضای مجازی با میانجی‌گری اضطراب

متغیرها	ضریب اثر استاندارد	آماره t	سطح معناداری
آسیب پرهیزی -> اضطراب -> گرایش به	۰/۱۸۶	۲/۰۹۷	۰/۰۳۷
سردرگم-اجتنابی -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	۰/۱۹۱	۲/۷۲۹	۰/۰۴۴
اطلاعاتی -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	۰/۰۴۰	۰/۷۶۶	۰/۴۴۴
تیپ شبانه روزی -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	۰/۱۴۴	۲/۸۷۲	۰/۰۳۴
خودراهبری -> اضطراب -> گرایش به فضای	-۰/۳۲۵	۲/۴۸۵	۰/۰۴۸
خود فراروی -> اضطراب -> گرایش به فضای	۰/۰۲۹	۰/۷۰۲	۰/۴۸۳
نوجویی -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	۰/۰۱۱	۰/۲۴۷	۰/۸۰۵
همکاری -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	-۰/۱۱۱	۲/۰۷۳	۰/۰۳۹
هنجاری -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	۰/۰۴۹	۰/۰۹۶	۰/۳۳۳
پاداش-وابستگی -> اضطراب -> گرایش به فضای مجازی	-۰/۰۰۱	۰/۰۱۷	۰/۹۸۶
پایداری -> اضطراب -> گرایش به فضای	-۰/۰۰۸	۰/۱۸۹	۰/۸۵۰

در جدول شماره ۴ تحلیل میانجی‌گری متغیر اضطراب در رابطه بین سرشت و منش، تیپ شبانه‌روزی و سبک‌های هویت با گرایش به فضای مجازی، با استفاده از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) نشان داد اضطراب رابطه بین آسیب‌پرهیزی ($p=۰/۰۳۷$)، هویت سردرگم اجتنابی ($p=۰/۰۴۴$)، تیپ شبانه‌روزی ($p=۰/۰۳۴$)، خودراهبری ($p=۰/۰۴۸$) و همکاری ($p=۰/۰۳۹$)، با گرایش به فضای مجازی را میانجی‌گری می‌کند.

جدول شماره ۵. معیارهای نیکویی برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	بازه قابل قبول	مدل اصلاح‌شده نهایی
SRMR	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۳۹
d-ULS	کمتر از ۰/۹۵	۰/۱۲۹
d-G1	کمتر از ۰/۹۵	۰/۱۱۷
d-G2	کمتر از ۰/۹۵	۰/۱۳۲
Chi-square	بیشتر از ۱/۹۶	۳/۴۵۰
NFI	بیشتر از ۰/۲۵	۰/۸۷۷
GOF	بیشتر از ۰/۲۵	۰/۶۳۴

در جدول شماره ۵ شاخص‌های برازش مدل پژوهش نشان می‌دهد. با توجه به مقادیر به دست آمده، داده‌ها برای اندازه‌گیری متغیرهای پنهان از کفایت و برازش برخوردارند و در نتیجه، نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش، قابل اتکا و مورد اعتماد می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد از ابعاد سرشت و منش مؤلفه‌های خودراهبری و نوجویی بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد که با پژوهش جراوسی و همکاران (۲۰۱۷) که مطرح کرد ابعاد پشتکار و خودراهبری اعتیاد به اینترنت را پیش‌بینی می‌کند همسویی دارد. همچنین با بخشی از نتایج پژوهش جامعی و بشرپور (۲۰۱۹) و صیف و کاظمی (۲۰۱۹) که مطرح کردند که اعتیاد به فضای مجازی با نوجویی، آسیب‌پرهیزی، پاداش وابستگی، پشتکار، خودراهبری و همکاری و خودفراروی، ارتباط و همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد که نوجویی بالا با ویژگی‌های اکتشافی و تکانشگری رابطه دارد. آنها چون به دنبال تازگی، هیجان و تحریک‌پذیری هستند، دور زدن در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی را می‌پسندند. نوجویی بیانگر سیستم فعال‌ساز رفتاری مغزی است؛ بدیهی است که به دنبال هیجان‌زده شدن در برابر با محرک‌ها و اجتناب از یکنواختی هستند که برای افزایش دوپامین که در لذت بردن نقش دارد، بیشتر به کشف موارد جدید در اینترنت می‌پردازند.

در تبیین یافته رابطه منفی بین خودراهبری با گرایش به فضای مجازی مطرح می‌شود خودراهبری بالا با استقلال، آگاهی و آمادگی برای مقابله با شرایط سخت، مسئله‌مداری، هدفمندی همراه است و برعکس خودراهبری پایین با انگیزه‌های بیرونی و مسئولیت‌ناپذیری رابطه دارد. خودراهبری پایین به جهت سردرگمی و بی‌مسئولیتی، ناتوانی در انسجام‌بخشی و عدم هدف-گذاری و مکان کنترل بیرونی گرایش به فضای مجازی را بیشتر می‌کند. هدفمندی و خودباوری که در خودراهبری مشاهده می‌شود باعث می‌شود فرد تمرکز خود را بر دستیابی به اهداف خود گذاشته و برنامه‌ریزی کند؛ بدین سبب زمان کمی را برای پرسه زدن در فضای مجازی و استفاده غیر مؤثر دارند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد سبک هویت سردرگم اجتنابی و هنجاری بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد که این نتایج با یافته‌های فتحی، سهرابی و سعیدیان (۲۰۱۳) که مطرح کردند بین سبک‌های هویت و میزان استفاده از فضای مجازی رابطه دارد و با پژوهش آکباریا و بدیر (۲۰۱۹) که هویت هنجاری پیش‌بینی کننده اعتیاد به اینترنت در دانشجویان است همسویی نشان داد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد افراد سردرگم اجتنابی به دلیل خودکارآمدی پایین و عدم توانش لازم جهت ارتباط نزدیک با دیگران در دنیای واقعی، فضای بدون بازخورد منفی اینترنت را به دنیای واقعی ترجیح می‌دهند و به جهت اینکه شیوه‌های مناسب مقابله با خطر و

اضطراب را نمی‌دانند و دائماً در حالت اضطراب به سر می‌برند بر اساس هیجان‌ها و تکانه‌ها رفتار کردن، باز بودن به تجارب جدید و اجتناب از پرداختن به هویت و تصمیم‌گیری، اطمینان کم به توانایی شناختی خود، بی‌هدفی، منبع کنترل بیرونی و عزت نفس پایین جهت جبران نقص‌ها گرایش به استفاده از فضای مجازی را در آنها بیشتر می‌کند. افراد دارای سبک هنجاری ارزش‌های افراد مهم را درونی می‌کنند و از مواجهه با اطلاعاتی که با خودپنداره‌شان تعارض دارد و مبهم و ناشناخته است دوری می‌کنند. آنها در برابر اطلاعات و تجاربی که بر ساختار هویت آنها تهدیدکننده است مقاومت می‌کنند. آنها به جهت نیاز شدید به ساختار و شکیبایی کم در برابر ابهامات و فضای ناشناخته معمولاً گرایش کمتری به فضای مجازی دارند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد تیپ شبانه‌روزی با گرایش به فضای مجازی رابطه ندارد. یافته‌های این پژوهش با یافته پژوهش کانگ و همکاران (۲۰۱۵) - که نشان داد افراد با ریتم عصرگاهی تمایل بیشتری به استفاده از اینترنت داشتند - همسو نمی‌باشد. همچنین با نتایج پژوهش چانگ و همکاران (۲۰۲۰) که مطرح کردند افراد در تیپ شامگاهی تأخیر در ساعت خواب داشتند و استفاده از اینترنت در آخر هفته بین گروه‌های صبحگاهی و شامگاهی تفاوت معناداری داشت همسو نبود. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد که بسیاری از تغییرات فیزیولوژیک با تأثیر از مواجهه با چرخه شبانه‌روزی ایجاد می‌شود و بر اساس چرخه شبانه‌روزی افراد تغییرات محیطی‌شان را پیش‌بینی می‌کنند و با سازمان‌دهی فرایندهای فیزیولوژیک و رفتاری خود، برای فعالیت در زمانی از روز که از نظر زیست‌شناختی برایشان مفید است با محیط پیرامونی‌شان سازگاری پیدا می‌کنند (میلیک و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۶). در تبیین تفاوت یافته فرضیه حاضر با یافته مطالعات قبلی می‌توان بیان کرد که تفاوت در جامعه آماری و سبک زندگی می‌تواند نقش داشته باشد. همچنین با توجه به اینکه بیشتر افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر دارای تیپ شبانه‌روزی بینابینی بودند و فقط چندین مورد محدود صبحگاهی و شامگاهی مطلق بودند، چرخه شبانه‌روزی مشخص‌کننده گرایش به اینترنت نبوده است. همچنین در دو سال اخیر به خاطر وجود شرایط بیماری همه‌گیر کرونا و آنلاین بودن کلاس‌های آموزشی و کسب‌وکار اینترنتی بیشتر اوقات در حال استفاده از فضای مجازی بوده‌اند که با توجه به متغیرهای میانجی می‌توان نتایج بهتری استخراج کرد.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد تیپ شبانه‌روزی به واسطه اضطراب با گرایش به فضای مجازی رابطه دارد که پژوهش مشابه یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد افراد با تیپ شامگاهی عملکرد شناختی بالاتری برای فعالیت در شب دارند و الزاماً نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده گرایش به فضای مجازی باشد، ولی اگر تحت تأثیر اضطراب و فشارهای ناشی از شرایط محیطی اضطراب‌آور قرار گیرند جهت خنثی‌سازی رفتار مضطربانه، حل مسئله به صورت هیجان‌مدار و ناکارآمد بیشتر شده و آنها را در وضعیت جست‌وجو برای کاهش اضطراب و رهایی از

نشخوارهای فکری قرار می‌دهد که می‌تواند یک راه جایگزین استفاده از فضای مجازی باشد. نتایج دیگر پژوهش نشان داد نوجویی به واسطه اضطراب با گرایش به فضای مجازی رابطه وجود دارد که یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعه حسینی مهربادی و عبدی زین (۱۳۹۶) رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین نتایج می‌توان گفت، افرادی که نوجویی بالایی دارند، دارای ویژگی‌های اکتشافی، افراطی و تکانش‌گری هستند. این افراد از آنجا که به دنبال هیجان‌پذیری هستند که آمادگی برای ورود به فضای مجازی را در آنها بیشتر می‌کند که به واسطه اضطراب برانگیختگی رفتاری و هیجانی افزایش یافته جهت کنترل اضطراب در شرایط محیطی استفاده از اینترنت افزایش می‌یابد.

در تبیین یافته نقش میانجی اضطراب در رابطه بین خودراهبری با گرایش به فضای مجازی مطرح می‌شود، افرادی که خودراهبری بالا دارند به دلیل استقلال و هدفمندی، اضطراب خود را مدیریت می‌کنند که بر تمایل غیر مؤثر در فضای مجازی تأثیرگذار است و برعکس، اضطراب در افراد با خودراهبری پایین به علت بلا تکلیفی و بی‌مسئولیتی بیشتر شده و ناچار برای رفع ابهام خود بیشتر به استفاده از فضای مجازی گرایش پیدا می‌کنند. نتایج دیگر پژوهش نشان داد آسیب‌گریزی به واسطه اضطراب بر گرایش به فضای مجازی تأثیر دارد. بر اساس مدل زیستی-عصبی کلونینجر بین ابعاد سرشت و منش به‌ویژه آسیب‌گریزی با اختلال‌های اضطرابی رابطه معناداری وجود دارد (بال و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳). بالا بودن آسیب‌گریزی که با ویژگی‌هایی همچون فرار و اجتناب از موقعیت‌های خطرزا، محتاط و منزوی رفتار کردن مشخص می‌شود، به‌عنوان سدی در برابر گرایش به اینترنت عمل می‌کند، ولی وقتی که فرد مضطرب می‌شود به‌خاطر داشتن احساسات منفی مانند بدبینی حس آسیب‌پرهیزی‌شان به‌صورت معکوس فعال می‌شود و برای استفاده از اینترنت و فضای مجازی جهت کاهش اضطراب آمادگی بیشتری پیدا می‌کنند که برای خنثی‌سازی نگرانی و بلا تکلیفی خود به سمت فضای مجازی گرایش می‌یابند تا بتوانند با جست‌وجوی اطلاعات نگرانی و اضطراب‌شان را کاهش دهند. آسیب‌گریزی در پاسخ به محرک‌های تنبیه و یا فقدان پاداش انجام می‌شود. در بازداری رفتاری، آسیب‌گریزی وجود دارد. آنها با تغییرات، سازگاری خوبی ندارند و خستگی‌پذیری بالایی دارند که می‌تواند تمایل فرد را برای فضای مجازی کاهش دهد. آسیب‌گریزی که نیازهای اولیه است، اگر احساس ترس و خطر ایجاد شود، مکانیسم‌های دفاعی فعال شده و رفتارهای محتاطانه انجام می‌دهند. انسان‌ها به دنبال امنیت و اعتماد هستند؛ چه در فضای حقیقی و چه در فضای مجازی؛ و وقتی در محیطی که ناآشناست احساس تردید و ناامنی می‌کنند، طبق فرایند جنگ و گریز ترجیح می‌دهند که از شرایط خطرزا پرهیز کنند و تمایل کمتری به آن نشان دهند. آسیب‌پرهیزی که موجب بازداری رفتاری می‌شود، به علت حساسیت گیرنده‌های سرتونرژیک است. افراد با آسیب‌پرهیزی بالا نسبت به موقعیت‌هایی که دلیلی برای نگرانی وجود ندارد، نامطمئن، منفعل، منفی‌گرا و بدبین هستند. این

افراد نسبت به موقعیت‌های اجتماعی دوری می‌گزینند، سطح انرژی پایینی دارند، احساس خستگی مزمن دارند و نسبت به انتقاد زودرنج هستند. این عوامل می‌تواند باعث کاهش تماس با فضای مجازی - که محیطی ناامن است - بشود، ولی اگر اضطراب تحت شرایط خاص محیطی شدت یابد، می‌تواند جهت حل مسئله به شیوه هیجان‌مدار از عوامل خنثی‌ساز اضطراب که گرایش به فضای مجازی است استفاده کرده و حالت امنیت موقت برای خود ایجاد کنند.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد اضطراب بین سبک هویت سردرگم - اجتنابی و گرایش به فضای مجازی نقش میانجی دارد. سبک هویت سردرگم - اجتنابی به جهت خودکارآمدی پایین، هیجانی رفتار کردن و باز بودن نسبت به تجارب جدید و اجتناب بیشتر از موقعیت‌ها گرایش بیشتری به فضای مجازی دارند. سبک هویتی سردرگم - اجتنابی نماد برخورد طفره‌آمیز در مشکلات است و به دلیل عدم اطمینان از توانایی شناختی خود احساس ترس و اضطراب دارند که باعث راهبردهای متمرکز بر هیجان می‌شود که با سطح پایینی از تعهد و بی‌ثباتی خودپنداره همراه می‌باشد و در تصمیم‌گیری‌ها از راهبردهای ناکارآمد و اجتنابی استفاده می‌کنند. پردازش ضعیف در برابر تصمیم‌ها و تعارض‌های فردی اضطراب ایجاد می‌شود که به جهت کاهش تعارضات و اضطراب به فعالیت‌های موقت و لذت‌های گذرا همانند فضای مجازی گرایش پیدا کنند.

محدودیت‌های پژوهش عبارت بودند از اینکه تنها ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخگویی نیست. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه آزاد خمینی شهر اصفهان بودند که در تعمیم یافته‌ها به دیگر دانشگاه‌ها و در دیگر شهرها احتیاط شود. محدودیت دیگر اینکه زمان و ساعات دسترسی به اینترنت و دیگر متغیرها که می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشند، کنترل نشده‌اند.

بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه‌های دیگر تکرار شود تا پستوانه تجربی بیشتری جهت حمایت از پژوهش‌های آینده فراهم گردد. برای سنجش متغیرهای پژوهش، افزون بر پرسشنامه‌های خودسنجی، از مصاحبه و سنجش رفتار در موقعیت‌های عینی نیز استفاده شود. نقش متغیرهای واسطه‌ای دیگر در پژوهش‌های آتی به نتایج کامل‌تری ختم می‌شود.

با توجه به نتایج کلی پژوهش مبتنی بر مدل مفهومی برآش شده پیشنهاد می‌شود به اضطراب دانشجویان که به عنوان یک متغیر تأثیرگذار بر گرایش به فضای مجازی است توجه شود. با توجه به نقش اثرگذار متغیرهای سرشت و منش، سبک‌های هویت بر گرایش به فضای مجازی پیشنهاد می‌شود دانشجویانی که دارای ویژگی رفتاری و شخصیتی ناسازگارو یا دارای اضطراب هستند مورد توجه قرار گیرند و در جهت اقدامات مؤثر مطابق با این پژوهش که نقش اضطراب را به عنوان واسطه مورد توجه قرار می‌دهد استفاده کنند اقدامات مداخله‌ای انجام گیرد. با توجه به نقش میانجی اضطراب در رابطه بین تیپ شبانه‌روزی، سرشت و منش، سبک‌های هویت بر

گرایش به فضای مجازی، اقدامات لازم برای طراحی برنامه‌هایی در راستای مدیریت اضطراب پیشنهاد می‌شود. با توجه به نقش سبک هویت سردرگم اجتنابی در گرایش به فضای مجازی، طراحی برنامه‌هایی در راستای رشد هویت و مدیریت هیجان و کنترل اضطراب برای دانشجویان انجام گیرد.

فهرست منابع

- Alavi, S. S. Eslami, M. Marasy, M., Najafi M, Jannatifard F. (2010). Psychometric properties of young internet addiction test. *International Journal of Behavioral Sciences*, 4(3), 183-189. (Text in Persian).
- Andreassen, C.S., Pallesen, P. (2014). Social network site addiction - an overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20 (25), 4053-4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Askarian, F., Shakeri, M. T., Ghavami, V., & Jamali, J. (2020). The relationship between internet addiction and anxiety, stress, and depression in students of Mashhad University of Medical Sciences. *Medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(6), 1866-1903. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.15617> (Text in Persian).
- Agbaria, Q., & Bdier, D. (2021). The role of self-control and identity status as predictors of internet addiction among Israeli-Palestinian college students in Israel. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 252-266. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-019-00172-4>
- Awobamise, A., Jarrar, Y., & Nweke, G. E. (2022). Social Communication Apprehension, Self-Esteem and Facebook Addiction Among University Students in Uganda. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep354. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11542>
- Bai, W., Cai, H., Wu, S., Zhang, L., Feng, K. X., Li, Y. C. & Xiang, Y. T. (2022). Internet addiction and its association with quality of life in patients with major depressive disorder: a network perspective. *Translational psychiatry*, 12(1), 1-7. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-01893-2>
- Bal, Z. E., Solmaz, M., Aker, D. A., Akin, E., & Kose, S. (1970). Temperament and character dimensions of personality in patients with generalized anxiety disorder. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 7(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.5455/jmood.20170214015231>
- Bhuiyan, M. A. H., Griffiths, M. D., & Mamun, M. A. (2020). Depression literacy among Bangladeshi pre-university students: Differences based on gender, educational attainment, depression, and anxiety. *Asian journal of psychiatry*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101944>
- Bayrami, M., Hashme Nosratabad, T., Esmailpour, K., & Shiri, A. (2021). Effectiveness of Emotion Efficacy Therapy on Internet Dependency and Negative Cognitive Emotion Regulation Strategies among Students Addicted to Internet: A Quasi-Experimental Design. *Clinical Psychology Studies*, 31(12), 927-933. (Text in Persian).
- Berzonsky, M. D., & Papini, D. R. (2014). Identity processing styles and value orientations: The mediational role of self-regulation and identity commitment. *Identity*, 14(2), 96-112. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15283488.2013.858228>
- Ceyhan, E., Boysan, M., & Kadak, M. T. (2019). Associations between online addiction attachment style, emotion regulation depression and anxiety in general population testing the proposed diagnostic criteria for internet

- addiction. *Sleep and Hypnosis*, 21(2), 123-139.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.5350/Sleep.Hypn.2019.21.0181>
- Chou, C., & Lee, Y. H. (2017). The moderating effects of internet parenting styles on the relationship between Internet parenting behavior, Internet expectancy, and Internet addiction tendency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3), 137-146. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0334-5>
- Chung, J. S., Choi, E., Lee, A. R., Kim, S. Y., Lee, K., Kim, B. N., & Park, M. H. (2020). The difference in sleep, depression, anxiety, and Internet addiction between Korean adolescents with different circadian preferences. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(5), 524.
- Chelminski, I., Petros, T. V., Plaud, J. J., & Ferraro, F. R. (2000). Psychometric properties of the reduced Horne and Ostberg questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 29(3), 469-478.
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869\(99\)00208-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(99)00208-1)
- Devine, D., Ogletree, A. M., Shah, P., & Katz, B. (2022). Internet addiction, cognitive, and dispositional factors among US adults. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100180. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100180>
- El Fiky, R., Mansour, M., Fekry, M., ElHabiby, M., Elkholy, H., & Morsy, M. (2022). Occurrence of problematic Internet use and its correlates among Egyptian adolescent students in international schools in Cairo. *Middle East Current Psychiatry*, 29(1), 1-10.
- Fathi, M., Sohrabi F, Saiedian M. (2013). Comparison of the characteristics and identity style of Internet addicts and non-addicts' students. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 11(2), 90-99. (Text in Persian).
- Ghazanfari, A., (2004). A Study of the reliability and validity of Identity style Questionnaire (ISI - 6G). *Foundations of Education*.1 (5). 1-8.
<https://doi.org/10.22067/fe.v5i1.1824> (Text in Persian).
- Gervasi, A. M., La Marca, L., Lombardo, E., Mannino, G., Iacolino, C., & Schimmenti, A. (2017). Maladaptive personality traits and internet addiction symptoms among young adults: a study based on the alternative DSM-5 model for personality disorders. *Clinical neuropsychiatry*, 14(1).
- Gruber, R., Fontil, L., Bergmame, L., Wiebe, S. T., Amsel, R., Frenette, S., & Carrier, J. (2012). Contributions of circadian tendencies and behavioral problems to sleep onset problems of children with ADHD. *BMC psychiatry*, 12(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1186/1471-244x-12-212>
- Hossain, A., Munam, AM. (2022). Factors influencing facebook addiction among Varendra University students in the lockdown during the COVID-19 outbreak. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 100181.
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100181>
- Hosseini Mehrabadi, H. S., & Abdi Zarrin, S. (2021). Prediction of Psychological Well-being and Social Responsibility in terms of Family Function and Identity Styles in Female Students of Qom University in The Academic Year of 2017-18. *Women Studies*, 12(35), 43-68.
<https://doi.org/10.30465/ws.2021.27747.2803> (Text in Persian).
- Jamei, S. and Beshrpour, S. (2019). The role of nature and character in predicting addiction to cyberspace among second-year high school male students, Ardabil, *the first national conference on psychopathology*,
<https://civilica.com/doc/1151569> (Text in Persian).
- Kaviani, H., & Mousavi, A. S. (2008). Psychometric properties of the Persian version of Beck Anxiety Inventory (BAI). *Tehran University Medical Journal*. 65(2): 136-40. (Text in Persian).
- Khaleghipour, S., Masjedi, M., & Kelishadi, R. (2015). Circadian type, chronic fatigue, and serum IgM in the shift workers of an industrial



- organization. *Advanced biomedical research*, 61(4), 1-7. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.151882>
- Khaleghipour, S., & Bagherian- Sararoudi, R. (2013). Relationship between circadian type, chronic fatigue and M immunoglobulin serum level in shift staff *J Res Behav Sci*; 10(7): 645-53.
- Kocuyigit, S., Guzel, H. S., Acikel, B., & Cetinkaya, M. (2021). Comparison of smartphone addiction level, temperament and character and parental attitudes of adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(4), 1372-1384. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00494-2>
- Kang, D. W., Soh, M., & Lee, T. K. (2015). Relationship between internet addiction and circadian rhythm in adults. *Sleep Medicine and Psychophysiology*, 22(2), 57-63. <http://dx.doi.org/10.14401/KASMED.2015.22.2.57>
- Lee, K., Lee, H. K., Jung, K., & Park, J. Y. (2017). Relationship between chronotype and temperament/character among university students. *Psychiatry Research*, 251, 63-68. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.01.071>
- Moreira, P. A., Inman, R. A., Rosa, I., Cloninger, K., Duarte, A., & Robert Cloninger, C. (2021). The psychobiological model of personality and its association with student approaches to learning: Integrating temperament and character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 693-709. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2020.1739137>
- Milić, J., Milić Vranješ, I., Krajina, I., Heffer, M., & Škrlec, I. (2020). Circadian typology and personality dimensions of Croatian students of health-related university majors. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4794. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134794>
- Malekian A, Ahmad zade G. (2007). Depression and anxiety in cancer patients. *Journal of Behavior Science Research*; 5:114-118. (Text in Persian).
- Monacis, L., de Palo, V., Griffiths, M. D., & Sinatra, M. (2017). Exploring individual differences in online addictions: The role of identity and attachment. *International journal of mental health and addiction*, 15(4), 853-868. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9768-5>
- Monteith, S., Bauer, M., Alda, M., Geddes, J., Whybrow, P. C., & Glenn, T. (2021). Increasing cybercrime since the pandemic: Concerns for psychiatry. *Current psychiatry reports*, 23(4), 1-9.
- Przepiorka, A., Blachnio, A., & Cudo, A. (2021). Procrastination and problematic new media use: the mediating role of future anxiety. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01773-w>
- Saif, M.H. and Kazemi, K. (2019). Examining the role of sensation seeking and the aspects of nature and character on internet addiction among first grade high school students in Bastak under the conditions of the Corona epidemic, the first national conference of cognitive science and education, Shiraz. <https://civilica.com/doc/1142760>. (Text in Persian).
- Soulioti, E., Stavropoulos, V., Christidi, S., Papastefanou, Y., & Roussos, P. (2018). The relationship of internet addiction with anxiety and depressive symptomatology. *Psychiatriki*. 29(2), 160-171. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2018.292.160>
- Veiga Simão, A. M., Costa Ferreira, P., Pereira, N., Oliveira, S., Paulino, P., Rosa, H., & Trancoso, I. (2021). Prosociality in cyberspace: Developing emotion and behavioral regulation to decrease aggressive communication. *Cognitive Computation*, 13(3), 736-750. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12559-021-09852-7>
- Wang, Y., Liu, Wang, Y., Liu, H., Du, y., Fang, J., Wang, Z. (2021). Relationship between circadian typology and risk-taking behaviors in adolescents: A cross-

sectional study. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 8(179).694-699.

Sun, Y. (2018). Internet Addiction Motivation among Chinese Young People: A Qualitative Analysis. *China Media Research*, 14(1).

Xuan, Y. J., & Amat, M. A. C. (2020). Social media addiction and young people: A systematic review of literature ture. *J Crit. Rev*, 7(13), 537-541. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.13.97>

Yücens, B., & Üzer, A. (2018). The relationship between internet addiction, social anxiety, impulsivity, self-esteem, and depression in a sample of Turkish undergraduate medical students. *Psychiatry research*, 267, 313-318. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.033>

Ziaei M, Amiri SH, Molavi H. (2007). The relationship between circadian type scores and reaction time in the morning and evening. *Adv Cogn Sci*. 9(2):47-53. (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>

Reviewer's List

Seyed Abbas Razavi	Assistant Professor of Shahid Chamran University
Balal Izanlo	Assistant Professor of Kharazmi University
Abbas Abdolahi	Assistant Professor of Alzahra University
Afzal Sadat Hosseini	Associate Professor of Tehran University
Maryam Mohsen Pour	Assistant Professor of Alzahra University
Mansour Bahrami	Professor of Tabriz University
Seyed Mohsen Hojjat Khah	Assistant Professor of Razi University
Roghayeh Nori Pour Layaveli	Alzahra University
Leyla Taleb Zade Shoshtaro	Assistant Professor of Birjand University
Maryam Esfahani	Assistant Professor of Research Sciences University
Mahmoud Abolghasemi	Associate Professor of Shahid Beheshti University
Jalil Fath Abadi	Associate Professor of Shahid Beheshti University
Fatemeh Taher pour	Assistant Professor of Birjand University
Mohsen Shakeri	Assistant Professor of Yazd University
Rahim Badri Gargari	Professor of Tabriz University
Hadi Barati	Assistant Professor of Birjand University
Rezvan Hakim Zade	Associate Professor of Tehran University
Marzieh Ali	Assistant Professor of Tehran University
Zahra Rahimi	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Batol Keykhah	Assistant Professor of Zabol University
Kazem Barzagar Bafroei	Associate Professor of Yazd University
Mostafa Bagherian far	Professor of Farhangian University
Leyla Darvishi	Alzahra University
Hakimeh Sadat Sharif zade	Associate Professor of Mazandaran University
Maryam Sadat Ghoreshi	Assistant Professor of Alzahra University
Marjan Kian	Associate Professor of Kharazmi University
Mansoureh Karim zade	Associate Professor of Rehabilitation Sciences and Social Health University
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qum University
Abbas Ali Hossein Khanzadeh	Associate Professor of Guilan University

Abstract

- Rhizomatic-based educational model and its effect on creative thinking** 7-33
Jafar Jahani, Abedin Darabi Emarati , Rahmatollah Marzooqi, Maryam Shafiee Sarvestani
- The role of religiosity in tendency to smoke among adolescent boys in Tehran** 35-52
Azam Rahmati, Ahmad Adabi Firouzjaee, Mahmood Araei, Mahdieh Salehi
- Designing a School-Based Positive Educational Package and its effectiveness on subjective well-being Sixth Grade Elementary Students** 53-72
Sama Sadat, Shahram Vahedi, Eskandar Fathiazar, Rahim Badri Gargari
- Consequences of life skills training in ensuring the mental health of elementary school students** 73-91
Farah Abbasi, Hamidreza Motamed, Alireza Ghasemizad
- Effectiveness of Resilience-Based Training for Mothers on Reducing Parenting Stress and Promoting Resilience of 4–6-Year-old Children** 93-109
Shekoofeh Mottaghi Dastenai, Nasrin Zare Dehabadi, Ayyoub Sabbah
- Review of the concept of executive function: Focusing on preschool** 111-133
Sarah Heidari, Moluk Khademi
- Comparison of Critical Thinking based on Decision-making Style and Brain-behavioral System in Psychology Students** 135-148
Mahbod Fadaei Fooladi, Soghra Ebrahimi Ghavam, Mohammad Hossein Zarghami
- Discrimination of Students with High and Low Academic Procrastination Based on Components of Sense of School Connectedness and Cognitive Flexibility** 149-164
Siavash Sheikhalizadeh, Emad Aldin Ahrari, Seyed Qasem Mosleh, Fatemeh Alipour
- Decentralization Strategies in the Iranian Education System** 165-184
Mohammad Sadegh Karimi, Reza Hoveida , Seyedali Siadat
- The status of environmental education in preschool from the perspective of Bukan city educators** 185-208
Jalal Rasooli, Edris Islami
- Teacher Pedagogical Beliefs and Their Role in Teaching Practices and Math Performance among Students** 209-224
Masoud Kabiri
- Structural relationships of internet tendency with temperament and character, diurnal preferences, and identity styles as mediated by anxiety** 225-244
Yousef Shariati, Shahnaz Khaleghipour

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal

Vol. 19, No. 2

Summer 2023, Ser.68

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
Saeedeh 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
Tayyibe 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

