

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۹، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۲
شماره پیاپی ۷۰

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سرمدییر: حسین زارع



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:
مehناز اخوان‌تفتی
استاد دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنگیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت‌سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاتوی قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیرینگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی‌مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهروزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
حسین زارع
استاد دانشگاه پیام نور تهران
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

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

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

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

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۶ صفحه و ۷۵۰۰ واژه باشد.

چکیده فارسی و انگلیسی در ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه برای مقاله تهیه و تنظیم شود.

متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، با فایل در ساختار Microsoft® Word از طریق سایت فصل‌نامه <http://jontoe.alzahra.ac.ir> فرستاده شود.

آوردن نام، رتبه علمی، محل کار، شماره تماس، و E-mail نویسنده (نویسندگان) در فایل مشخصات نویسندگان الزامی است.

منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (APA) در پایان مقاله آورده شود.

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

مقاله‌های رسیده نباید پیش‌تر در مجله‌های فارسی زبان داخل یا خارج کشور آمده باشد.

بر اساس آئین‌نامه مجله‌های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان‌شناختی می‌پردازد)، طبق ضوابط آئین‌نامه مذکور بررسی خواهد شد.

مسئولیت درستی علمی مقاله و داده‌های آن به عهده نویسنده(گان) خواهد بود.

ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.

مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم آن تغییر نیابد آزاد است.

مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.

ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.



فهرست

- تحلیل ابعاد علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری از منظر دانش‌آموزان و دبیران: مطالعه‌ای به روش نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها
۷-۴۵
آرزو غفوری؛ کیوان صالحی
- شناسایی چالش‌ها و موانع آموزش کارآفرینی به کودکان کار (یک مطالعه‌ی پدیدارشناسانه)
۴۷-۶۷
فروش کاوه پیشه؛ کورش فتحی واجارگاه؛ محبوبه عارفی؛ محمد حسن مبارکی
- رابطه‌ی استحقاق روان‌شناختی و هویت دینی با رضایت از زندگی دانشجویان دارای علائم اهمال کاری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی
۶۹-۹۵
ساناز دهقان مروستی
- اثر بخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه
۹۷-۱۱۷
نرگس پورطالب؛ سیده بهناز موسویان النجق
- تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌ی درسی اجرا شده در دوران پاندمی کووید ۱۹
۱۱۹-۱۴۲
محسن وحدانی؛ نجمه رضا سلطانی؛ اسکندر حسین پور؛ طیبه ارشاد
- تدوین مدل رفتار سکوت کلاسی مبتنی بر سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان
۱۴۳-۱۶۱
زهرآ خلیلی گشنیگانی؛ عزت‌اله قدم‌پور؛ سیمین غلامرضایی
- اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان
۱۶۳-۱۸۴
احسان کشت‌ورز کندازی؛ آذرمیدخت رضایی؛ فاطمه مظاهر؛ ابراهیم کریمی کیان
- واکاوی مولفه‌های مهارت‌های آموزشی معلمان
۱۸۵-۲۱۶
حجت افتخاری؛ سید عبدالوهاب سماوی؛ حسین زینلی پور
- بررسی وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی؛ یک مطالعه‌ی کیفی
۲۱۷-۲۴۸
سحر خندان دل؛ رجبعلی محمدزاده؛ علی اصغر عباسی اسفجیر؛ جمال صادقی
- ارائه‌ی الگوی هوش موفق بر پایه‌ی هوش معنوی با نقش میانجی نظم‌جویی شناختی هیجان
۲۴۹-۲۶۷
صادق اردونی؛ قاسم آهی؛ فاطمه شهابی زاده؛ تکتم سادات طباطبایی
- تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی اول شهر تهران
۲۶۹-۲۸۶
مریم اخوان انوری؛ مهرانگیز شعاع کاظمی؛ محمد عرب سرخی میشایی

بررسی دیدگاه معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی در مدارس دوره ی
ابتدایی شهرستان مریوان
رفیق حسنی؛ عطا پروین
۲۸۷-۳۰۴

داوران این شماره

دانشگاه الزهرا	لیلا درویشی
استادیار دانشگاه الزهرا	مریم محسن پور
استادیار دانشگاه ملایر	محسن نظرزاده زارع
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
استاد دانشگاه تبریز	منصور بیرامی
استادیار دانشگاه اصفهان	فرامرز آسنجرانی
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
استادیار دانشگاه سمنان	محمدآقا دلاورپور
استاد دانشگاه تهران	خسرو باقری نوع پرست
استادیار دانشگاه سمنان	سید موسی طباطبائی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی	اسماعیل سعدی پور
استادیار دانشگاه بجنورد	حسین احمد برآبادی
دانشیار دانشگاه الزهرا	مهرانگیز شعاع کاظمی
استادیار دانشگاه بیرجند	لیلا طالب زاده شوشتری
استادیار دانشگاه باهنر کرمان	سارا اسدپور
دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز	سید منصور مرعشی
دانشیار دانشگاه یزد	مهدی رحیمی
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی / واحد خوراسگان اصفهان	محبوبه السادات کدخدایی
دانشیار دانشگاه تهران	مسعود غلامعلی لواسانی
دانشیار دانشگاه الزهرا	پروین صمدی
دانشیار دانشگاه الزهرا	سید ابوالقاسم مهری نژاد
دانشیار دانشگاه الزهرا	مه سیما پورشهریاری
دانشیار دانشگاه شیراز	مریم شفیعی سروستانی
دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان	موسی پیری
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی

تحلیل ابعاد علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری از منظر دانش آموزان دبیران:

مطالعه‌ای به روش نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها

آرزو غفوری^{۱*}، کیوان صاگی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۳	علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری مهم‌ترین عامل توسعه تحصیلی است که ارتقای آن از دیرباز دغدغه اصلی متخصصان تربیتی بوده است. برخی از مطالعات و شواهد میدانی از کاهش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به تحصیل و کسب مهارت‌های شغلی حکایت می‌کند. در همین راستا، برنامه درس کار و فناوری، با هدف ارتقای مهارت‌آموزی و هدایت شغلی دانش‌آموزان تدوین شده است. در این پژوهش، تلاش شده تا با معناکاوی در ادراک دانش‌آموزان و دبیران کار و فناوری و مبتنی بر روش نظریه برخاسته از داده‌ها و طرح تحلیل ابعاد شاتزمن، به اکتشاف و تحلیل ابعاد علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری متوسطه اول، پرداخته شود. بدین منظور، با استفاده از نمونه‌گیری ملاکی، سهمیه‌ای و در دسترس و انجام مصاحبه‌های رایانامه‌ای و مکتوب، داده‌ها گردآوری شد. تحلیل داده‌ها مبتنی بر روش سه مرحله‌ای شاتزمن و ابزار ماتریس توضیحی انجام شد. یافته‌ها نشان داد درس کار و فناوری با وجود چالش‌هایی که در زمینه کمبود امکانات اجرایی در مدارس روبه‌روست، به‌عنوان درسی محبوب و کارآمد در بین دانش‌آموزان مطرح است. همچنین دلایل علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، در بین دانش‌آموزان در هفته بعد و از منظر دبیران کار و فناوری در قالب بیست بعد، شناسایی و طبقه‌بندی گردید. نتایج با ترسیم ماتریس توضیحی و بیان نظریه، به‌صورت گزاره‌ها و ترسیم شکل، گزارش شد. نتایج نشان داد که از بین عوامل شناسایی‌شده، لذت معلمی و احساس زندگی، مهم‌ترین عامل در علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری بوده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
علاقه‌افزایی، تحلیل ابعاد شاتزمن، درس کار و فناوری، نظریه پردازی، نظریه برخاسته از داده‌ها	



۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استادیار بخش تخصصی پژوهش و سنجش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

مقدمه

علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری مهم‌ترین عامل توسعه تحصیلی است که ارتقای آن از دیرباز، از دغدغه‌های اصلی متخصصان تربیتی بوده است (هیولینگ، ۲۰۲۱؛ تامبونان و همکاران، ۲۰۲۱؛ گیو و همکاران، ۲۰۲۰؛ کیدمن، ۲۰۱۸؛ لی، ۲۰۱۱؛ ثورندایک، ۱۹۳۵، نقل از رولند، کنکتا، ادی و کوروین، ۲۰۱۹؛ دیویی، ۱۹۱۳). برخی از مطالعات و شواهد میدانی از کاهش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به تحصیل و کسب مهارت‌های شغلی حکایت می‌کند (مایلز و همکاران، ۲۰۲۰؛ ریلنسن و چاکاو، ۲۰۱۷). علاقه و سازه‌های مربوط به علاقه، به‌عنوان یکی از عوامل مهم، بر یادگیری و ارتقای مهارت حل مسئله دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (موریاما و همکاران، ۲۰۱۳، کولر و همکاران، ۲۰۰۱، شوکاجلو و کروگ، ۲۰۱۴، نقل از رلنسمان و شوکاجلو، ۲۰۱۶). درس کار و فناوری در دوره ابتدایی و متوسطه اول در پایه‌های ششم، هفتم، هشتم و نهم، از سال ۱۳۹۲ در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور وارد شده است. هدف آن، تکمیل آموزش عمومی و راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان برای انتخاب رشته بر اساس نیاز کشور، علایق و توانمندی‌های دانش‌آموزان است. درس کار و فناوری نقش مهمی در آموزش مهارت‌های زندگی و هدایت تحصیلی - حرفه‌ای دانش‌آموزان دارد. این درس بیشتر بر مهارت‌ها و شایستگی‌ها مربوط به کار و فناوری تأکید دارد (اسمعیلی و همکاران، ۱۳۹۸). به‌کارگیری علاقه موقعیتی^۱، نگهداری علاقه موقعیتی، پیدایش علاقه فردی و توسعه بیشتر علاقه فردی، چهار مرحله توسعه علاقه هستند (هایدی و ریمایندر، ۲۰۰۶ به نقل از لاکانن و ایسوموتونن، ۲۰۱۸). کسب علاقه با توجه پایدار دانش‌آموزان در کلاس درس و انگیزه خودجوش دانش‌آموزان، مرتبط است (بلکان و دارین، ۲۰۱۹). بین بدرفتاری معلمان و علاقه‌مندی و تعامل دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود دارد (بروکلمان، تاکنونی، جوزمن، ریوس، کالرو و لطیف، ۲۰۱۵). نتیجه مطالعه پرتایوی، روچین تانیواتی و آگوستین (۲۰۱۸)، نشان داد یادگیری مبتنی بر هوش‌های چندگانه علاقه دانش‌آموزان به یادگیری مفاهیم را بهبود می‌بخشد. پژوهش کارمیچل، کالینگهام و وات (۲۰۱۷)، نشان داد ادراک دانش‌آموزان از شور و اشتیاق معلمان ریاضی و محیط انگیزشی در حد تسلط، موجب چرخش علاقه عاطفی و شناختی دانش‌آموزان می‌شود و معلم می‌تواند علاقه را تسری دهد و به‌نظر می‌رسد مدرسان ریاضیات نیز بتوانند تأثیر مشابهی بر معلمان قبل از خدمت و ضمن خدمت داشته باشند. دوره متوسطه اول برای درک انگیزه‌های نوجوانان، به منظور ایجاد عادات سبک زندگی سالم مهم است (آتوندو و گارن، ۲۰۱۹). نگرانی‌ها در بسیاری از کشورها در مورد تعداد ناکافی فارغ‌التحصیلان برای تأمین نیازهای نیروی کار در زمینه‌های علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات^۲ (STEM) رو به افزایش است. این نقیصه،

1. situational interest

2. Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)

نتیجه جذب کمتر دانش‌آموزان به مباحث و دوره‌های STEM در آموزش‌های پس از دوره ابتدایی است. جذب کم به این رشته‌ها، تا حدودی نتیجه نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به STEM است. بسیاری از دانش‌آموزان به دلیل ناتوانی در ارتباط دادن STEM به زندگی روزمره، علاقه خود را به STEM در سنین پایین از دست می‌دهند (پرندرگاست، مورفی، انیل و رچ، ۲۰۱۸). ملکی و همکاران (۱۳۹۸)، مهارت‌های اساسی برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه را در پنج طبقه، شامل مهارت‌های ادراکی، ارتباطی، اخلاقی، فنی و فناوریانه دسته‌بندی کردند. برنامه درس کار و فناوری، به منظور تحقق اهداف مرتبط با مهارت‌آموزی و نیز بخشی از هدایت شغلی دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کند. در واقع هدف از این برنامه درسی کمک به نوجوان است که بتواند رغبت‌های شغلی اصیل خویش را تشخیص دهد، استعدادهای خود را کشف کند و در تربیت و توسعه آنها به منظور تأمین سعادت شخصی و افزودن امکان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی بکوشد (ملکی، ۱۳۹۱). نتیجه بررسی پیشینه پژوهش‌ها درباره درس کار و فناوری نشان داد که تاکنون نظریه‌ای بومی با رویکردی کیفی، برای تبیین ابعاد اساسی در شکل‌گیری و تقویت علاقه‌افزایی انجام نشده است. این امر ضرورت انجام مطالعه‌ای با محوریت شناسایی و بازنمایی عوامل مرتبط با علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری را مورد تأکید قرار داد؛ بنابراین پژوهشگران تصمیم گرفتند موضوع علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری را به صورت عمیق و با رویکردی کیفی مورد مطالعه قرار دهند.

این پژوهش بر آن است تا با استفاده از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و با تکیه بر رهیافت تحلیل ابعاد شاتزمن، چشم‌انداز، بستر، شرایط، فرایندها و پیامدهای مرتبط با علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری را در متوسطه اول، شناسایی نموده و با استفاده از شیوه یکپارچه‌سازی، نظریه به دست آمده را به صورت مٌصور و در قالب گزاره‌هایی ارائه کند. برای تدوین نظریه مبتنی بر تحلیل ابعاد، لازم است به این موارد پرداخته شود که از منظر شرکت‌کنندگان، چه عواملی در بروز پدیده مورد مطالعه نقش داشته، در چه بستر، شرایط و فرایندهایی پدید آمده و چه پیامدهای را به همراه دارد. بدین منظور در این مطالعه تلاش شد تا این سؤال پاسخ داده شود:

ابعاد مرتبط با افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری چیست؟
علاقه‌افزایی دانش‌آموزان در چه بستر، شرایط و فرایندی پدید آمده و چه پیامدهایی را به همراه دارد؟»

روش پژوهش

با توجه به اهمیت و ضرورت واکاوی عمیق در زمینه علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، پژوهشگران بر آن شدند، تا با استفاده از طرح پژوهش کیفی از نوع «نظریه‌برخاسته از داده‌ها» مسئله مورد نظر را مورد بررسی قرار دهند. وقتی که در یک عرف علمی جای خالی یک نظریه احساس می‌شود؛ یک زمینه و موقعیت خاص وجود دارد که نظریه‌های موجود متعارف کفاف نمی‌کنند، به سراغ نظریه‌برخاسته از داده‌ها می‌رویم (فراستخواه، ۱۳۹۵). پژوهش به روش «نظریه‌برخاسته از داده‌ها»، برای بررسی پدیده‌های چند وجهی از جمله بررسی مسائل اجتماعی، مناسب است (جونز و آلونی، ۲۰۱۱، نقل از غفوری و صالحی، ۱۳۹۵). روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها، با پنج رویکرد اصلی شناخته می‌شود. از میان پنج رویکرد سیستماتیک، پدیدآینده، سازاگرا، تحلیل موقعیت و تحلیل ابعاد (غفوری و صالحی، در دست انتشار)، پژوهشگران این پژوهش را بر پایه رهیافت تحلیل ابعاد شاتزمن، تحلیل و گزارش کرده‌اند. طبق نظر شاتزمن (۲۰۰۹)، تحلیل بر اساس مهارت‌هایی که در انسان قرار داده شده، بنا می‌شود. تمام تحلیل‌ها و نه فقط تحلیل پژوهشی، نیاز به یک ویژگی از تفکر دارد که "ابعاد"^۲ نام دارد. ابعادی مانند هوش انسانی، تجربه و ساختار، برای درک پیچیدگی‌های تحلیل ضروری است. توجه به ابعاد گوناگون به ما اجازه می‌دهد همه چیز را در پیچیدگی خود آن ببینیم و بین آنها تفاوت قائل شویم و یک چیز را با چیز دیگر مقایسه کنیم. (باورز و شاتزمن، نقل از مورس و همکاران، ۲۰۱۶). شاتزمن تحلیل ابعاد را در سه مرحله و با استفاده از ابزار ماتریس توضیحی^۳، پیشنهاد کرده است. ماتریس توضیحی، نمونه اولیه سازمان یافته است، که بیشتر مشخصه‌های ذاتی ابعاد مشخص شده را در قالب اجزای مختلف مفهومی مانند بستر، شرایط، فرایندها و پیامدهای شناسایی شده، نمایش می‌دهد (کولز، مک‌کارتی، دورهم و روبرت، ۱۹۹۶). نقطه اصلی قوت این طرح، توسعه فرایندهای تحلیلی است که فرایندهای مقایسه‌پذیری و مقایسه‌کردن داده‌ها و مفاهیم را افزایش می‌دهد.

به منظور انتخاب آگاهانه مشارکت‌کنندگان، در گام اول از نمونه‌گیری هدفمند^۴ و از نوع ملاکی، استفاده شد. سپس نمونه‌گیری نظری^۵ برای تکوین نهایی نظریه، مورد استفاده قرار گرفت؛ بدین‌منظور با هفت تن از دبیران کار و فناوری، که حدود ۲۰ و بیش از آن سابقه تدریس تخصصی در درس کار و فناوری را داشتند، مصاحبه گردید. مصاحبه‌ها به صورت مصاحبه

-
1. Grounded theory
 2. dimensional
 3. Explanatory Matrix
 4. Purposive sampling
 5. theoretical sampling

رایانامه‌ای^۱ (ایمیلی) و با سؤالات باز پاسخ بود. ایمیل و مصاحبه مبتنی بر آن به‌عنوان یک ابزار تحقیقاتی برای درک پیچیدگی تعاملات اجتماعی تشخیص داده شده است (جیمز، ۲۰۱۷). مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع ادامه داشت. پس از مصاحبه هفتم، اشباع داده‌ها حاصل شد. اشباع به این معنی است که هیچ داده جدید و اضافه‌ای که پژوهشگر بتواند ویژگی‌های مقوله‌ها را توسعه دهد، یافت نشود (گلیزر و اشتراس، ۱۹۶۷). به منظور رعایت اخلاق در پژوهش کیفی، پیش از گردآوری داده‌ها، به مشارکت‌کنندگان در مورد رعایت اصول اخلاقی پژوهش، شامل جلب رضایت آگاهانه، اختیار انصراف از پژوهش و محرمانه ماندن اطلاعات ارائه شده در مصاحبه و اختیار انصراف از پاسخ به بعضی از سؤالات (صیدمرادی، شفیع آبادی، فرخی، سلیمی بجستانی و غفوری، ۱۳۹۸) توضیحات لازم داده شد. انتخاب دانش‌آموزان نیز مبتنی بر روش نمونه‌گیری ملاکی^۲، سهمیه‌ای^۳ و در دسترس^۴ انجام شد. بدین منظور مبتنی بر ملاک‌هایی نظیر دانش‌آموزان پایه هفتم، هشتم و نهم و در دسترس و علاقه‌مند به حضور در مصاحبه، با ۳۰ دانش‌آموز متوسطه اول در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم مصاحبه شد. مصاحبه‌ها بر اساس نمونه‌گیری سهمیه‌ای و انتخاب ۱۰ دانش‌آموز از هر پایه انجام گردید.

برای اعتباربخشی یافته‌ها، از روش‌های خاص پژوهش‌های کیفی مانند کنترل یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان (غفوری و صالحی، ۱۳۹۵)، که توسط چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان، صورت گرفت، و همچنین از روش چندسویه‌سازی تحلیل‌گر (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴)، استفاده شد. در جدول شماره ۱، ویژگی مشارکت‌کنندگان در این مطالعه آورده شده است.

جدول شماره ۱. ویژگی مشارکت‌کنندگان (دبیران کار و فنآوری)

مصاحبه‌شوندگان	تحصیلات	سابقه تدریس تخصصی	جنسیت	شهر
۱	لیسانس	۲۶	مرد	قزوین
۲	لیسانس	۲۷	مرد	بویین زهرا
۳	لیسانس	۲۵	زن	قزوین
۴	لیسانس	۲۷	زن	قزوین
۵	فوق لیسانس	۱۹	زن	شهر صنعتی البرز
۶	فوق لیسانس	۲۰	زن	شهر صنعتی البرز
۷	فوق لیسانس	۲۰	زن	قزوین

1. email interview
2. Criterion sampling
3. Quota sampling
4. Convenience sampling

جدول شماره ۲. ویژگی مشارکت‌کنندگان (دانش‌آموزان)

مصاحبه شوندگان	پایه	سن	جنسیت	شهر	مصاحبه شوندگان	پایه	سن	جنسیت	شهر
۱	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۱۶	هشتم	۱۴	زن	قزوین
۲	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۱۷	هشتم	۱۴	زن	قزوین
۳	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۱۸	هشتم	۱۴	زن	قزوین
۴	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۱۹	هشتم	۱۴	زن	قزوین
۵	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۰	هشتم	۱۴	زن	قزوین
۶	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۱	نهم	۱۵	زن	قزوین
۷	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۲	نهم	۱۵	زن	قزوین
۸	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۳	نهم	۱۵	زن	قزوین
۹	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۴	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۰	هفتم	۱۳	زن	قزوین	۲۵	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۱	هشتم	۱۴	زن	قزوین	۲۶	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۲	هشتم	۱۴	زن	قزوین	۲۷	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۳	هشتم	۱۴	زن	قزوین	۲۸	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۴	هشتم	۱۴	زن	قزوین	۲۹	نهم	۱۵	زن	قزوین
۱۵	هشتم	۱۴	زن	قزوین	۳۰	نهم	۱۵	زن	قزوین

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها، در سه مرحله و با ابزار ماتریس توضیحی شاتزمن، انجام شد. طبق فنون تحلیل ابعاد همه داده‌ها تحلیل می‌شوند. این تحلیل دربرگیرنده سه مرحله و به صورت یک طرح سازماندهی شامل الف) ابعادسازی / طراحی^۱ ب) تفکیک^۲ ج) یکپارچه‌سازی / یکپارچه‌سازی مجدد^۳ است. گفتنی است که این مراحل خطی نبوده و صرفاً برای سهولت به صورت پی در پی ارائه شده است (کولز، مک‌کارتی، دورهم و روبرت^۴، ۱۹۹۶). در ادامه مراحل تحلیل ابعاد شاتزمن در جدول شماره (۳)، ارائه شده است.

1. Dimensionalizing/designation
2. differentiation
3. Integration/reintegration
4. Kools, McCarthy, Durham & Robert

جدول شماره ۳. مراحل تحلیل ابعاد شاتزمن (منبع: غفوری و صالحی، در دست انتشار).

مراحل تحلیل ابعاد شاتزمن	
۱	ابعادسازی/طراحی
۲	تفکیک
۳	یکپارچه‌سازی / یکپارچه - سازی مجدد

پژوهشگر به مرور داده‌ها می‌پردازد و در مرحله ابعادسازی سعی می‌کند دایره واژگان خود را حین عملیات شناختی گسترش دهد. در اثر تحلیل اولیه، تعدادی ابعاد، ایجاد می‌شوند. این ابعاد از طریق مقوله‌های شناسایی شده، در دسته‌های انتزاعی‌تری، زیرابعادسازی می‌شوند.

شناسایی مقوله‌ها، در نتیجه پرداختن به یک سؤال توصیفی به- دست می‌آید. در این سؤال از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا به همه آن چیزی که در شکل‌گیری موضوع مورد مطالعه نقش دارد، پاسخ دهند.

در این مرحله، داده‌ها محدود می‌شوند و ابعاد ظاهرشده در ماتریس توضیحی، به‌عنوان زمینه، شرایط، فرایند (عمل/تعامل) و پیامد جای‌گذاری می‌شوند.

در ادامه، چشم‌انداز و ابعادی که با شیوه‌ای اکتشافی کشف و محدودشده، به‌عنوان معانی چالش‌برانگیز و در قالبی داستان‌گونه، مورد اعتباریابی قرار می‌گیرد. در انتها نیز تلاش می‌شود تا یافته‌های برآمده از مطالعه، به گونه‌ای یکپارچه تنظیم و گزارش شود.

یافته‌های پژوهش

به منظور تبیین فرایند شکل‌گیری نظریه برخاسته از داده‌ها، سه مرحله طی شد. بدین‌منظور در مرحله اول مبتنی بر نظرات دانش‌آموزان و دبیران، ابعاد علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، ویژگی‌های مرتبط با بستر، شرایط و فرایندهایی پدیدآورنده علاقه‌افزایی در دانش‌آموزان، شناسایی و دسته‌بندی گردید (ابعادسازی/ طراحی). در مرحله دوم، به محدودسازی ابعاد ظاهر شده اقدام می‌گردد، شاتزمن برای کمک به این هدف، ماتریس توضیحی را پیشنهاد کرده است. در این مرحله، تحلیلگران، ابعاد کشف‌شده را در ماتریس توضیحی و در موقعیت‌های (دسته‌های) مختلف شامل «چشم‌انداز، زمینه، شرایط، فرایندها و پیامدها» جای‌گذاری کردند. در مرحله سوم، به یکپارچه‌سازی/یکپارچه‌سازی مجدد اقدام می‌گردد، بدین‌منظور مرتبه اول و به‌صورت مصور و در قالب تصویر، چشم‌انداز و ابعاد کشف شده در مطالعه، یکپارچه شد و مرتبه دوم به وسیله گزاره‌ها، مجدداً یکپارچه‌سازی انجام گردید. پژوهشگران در انتها نیز ادغام ابعاد دبیران و دانش‌آموزان در علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری را در دستور کار قرار دادند. در ادامه هر یک از مراحل به تفکیک تبیین شده است.

مرحله اول: ابعادسازی / طراحی

در این مرحله، پژوهشگران چندین مرتبه داده‌ها را مرور کردند و با هدف ابعادسازی، ضمن شناسایی مقوله‌ها، به دسته‌بندی آنها در قالب ابعاد^۱ پرداختند. بدین‌منظور و مبتنی بر نظر دبیران کار و فناوری، ۵۶ مقوله شناسایی شد که در ۲۰ بُعد، دسته‌بندی گردید. در بخش دانش‌آموزی نیز ۴۵ مقوله احصا شد که در نهایت در ۱۷ بُعد دسته‌بندی شدند. در جدول شماره ۳ و ۴، ابعاد و مقوله‌های بُعد دبیران و دانش‌آموزان تنظیم و ارائه شده و نمونه‌ای از این رویه در قالب تصویر شماره یک، قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳. ابعاد دبیران کار و فناوری

ردیف	ابعاد	مقوله‌های هر بُعد	ردیف	ابعاد	مقوله‌های هر بُعد
۱	لذت معلمی	- مشارکت در پویایی مدرسه - موفقیت در بالندگی خانواده - پذیر به دنیای بیرون - پودمان‌های تعمیم‌کاربردی نرم افزارها - پودمان‌های ساخت و تولید وسایل	۱۱	پودمان‌های تعمیم‌کاربردی نرم افزارها	- مشارکت در پویایی مدرسه - موفقیت در بالندگی خانواده - پذیر به دنیای بیرون - پودمان‌های تعمیم‌کاربردی نرم افزارها - پودمان‌های ساخت و تولید وسایل
۲	بستر کاربرد فناوری	- تقویت جست‌وجوگری علمی - ارائه‌ها - طراحی‌ها	۱۲	کاربرد روش‌های فعال تدریس	روش پروژه یا واحد کار روش تدریس تیمی روش کنفرانس
۳	بستر فعالیت‌های کارگاه	- به‌کارگیری ابزارآلات - راه اندازی پروژه	۱۳	غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی	- ایده‌پردازی - منطقی - تحلیلی - تولید کالا
۴	بستر اعطای مسئولیت	- تیم‌ها - تقسیم کار - همیاران دبیر	۱۴	برگزاری بازارچه کسب و کار	- خدمات‌رسانی - بازاریابی و تبلیغات - خرید و فروش - تفکر در آفرینش - خودآگاهی
۵	بستر تکالیف اصیل	- تکالیف واقعی - تکالیف عملکردی	۱۵	تحکیم ارتباط با خالق	- آشنایی دانش‌آموزان با گستره روابط اجتماعی

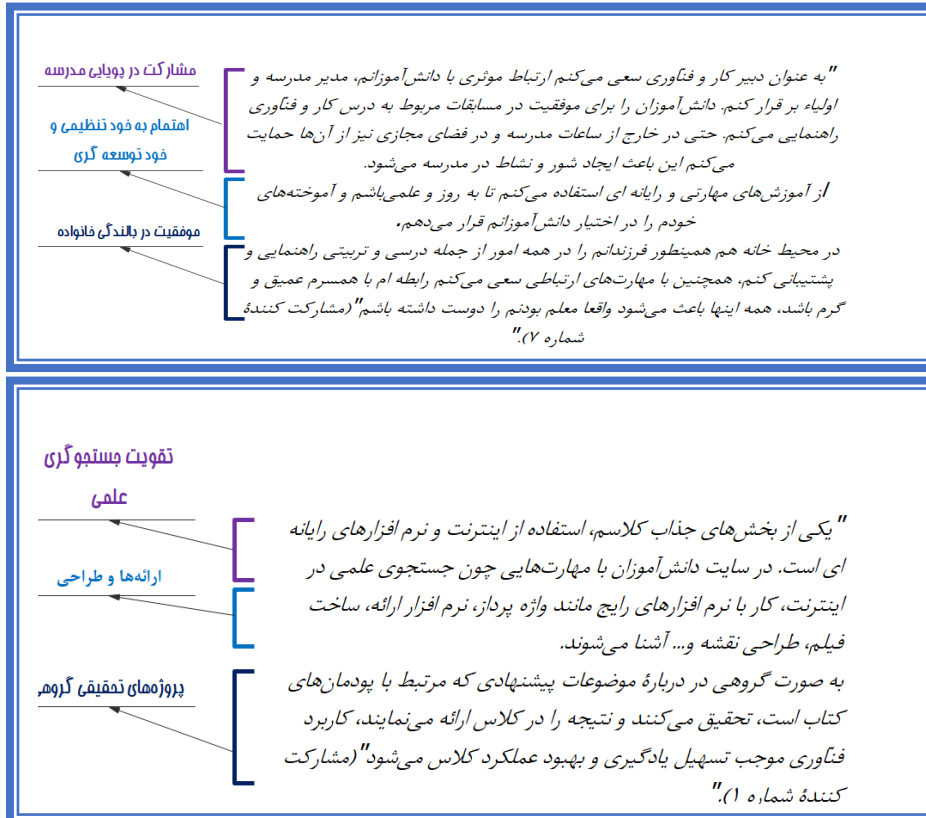
۱ بُعد، مفهوم انتزاعی یک جزء از یک پدیده است (کولز، مک‌کارتی، دورهم و روبرت، ۱۹۹۶).

۶	ارزشیابی اصیل	- ارزشیابی با مشارکت اولیا - عملکردی	۱۶	مهارت‌افزایی	- مهارت‌های جمعی - مهارت‌های اقتصادی
۷	فن معلمی	- آگاهی - تسلط - جذب کنندگی	۱۷	ارتقای فرایندهای ذهنی	- خلاقیت - استدلال - قضاوت - تصمیم‌گیری - یادگیری معنادار
۸	فرهنگ نقادی	- به چالش کشیدن - کنکاش	۱۸	یادگیری عمیق	- کشش درونی به یاد گرفتن - آفرینندگی
۹	امکان‌ات اجرایی	- کارگاه مجهز - سایت مجهز	۱۹	هدایت تحصیلی - شغلی	- انتخاب مؤثر - اشتغال مؤثر - اداره مخارج زندگی
۱۰	متقاعدسازی مدیر و والدین	- رایزنی با مدیر - گفت‌وگو با اولیا	۲۰	زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال	- یادگیری مفاهیم اولیه اقتصادی چون سود و ...

جدول شماره ۴. ابعاد دانش‌آموزان

ردیف	ابعاد	مقوله‌های هر بُعد	ردیف	ابعاد	مقوله‌های هر بُعد
۱	احساس زندگی	- کاربرد در زندگی - حل مسائل - کمک به دیگران	۱۰	برگزاری بازارچه کسب و کار	- تولید کالا - خدمات‌رسانی - بازاریابی و تبلیغات - خرید و فروش
۲	بستر فعالیت‌های کارگاهی	- به‌کارگیری ابزارآلات - راه‌اندازی پروژه	۱۱	مشارکت	- مسئولیت‌پذیری - برنامه‌ریزی در تیم - تصمیم‌سازی در تیم - تفکر در آفرینش
۳	بستر فعالیت‌های سایت	- کار با رایانه - کار با فناوری	۱۲	تحکیم ارتباط با خالق	- خودآگاهی - آشنایی دانش‌آموزان با گستره روابط اجتماعی - ارتقای اخلاق درون
۴	تعالی‌بخش بودن ارزشیابی	- محوریت ندادن به آزمون‌های مدام کاغذی	۱۳	ارتقای اخلاق جمعی	- تیمی - ارتقای اخلاق بین تیمی

				- توجه به تجربه‌نگاری فردی - عملکردی بودن ارزشیابی‌ها - پرهیز از ارزیابی حافظه محور - فرهنگ ارزیابی همالان - داشتن دبیر آگاه و
۵	فنّ معلمی	- آموختن درس مسلط زندگی	۱۴	مهارت پروری - عملی کردن آموزش‌ها - ایجاد کسب و کار
۶	کلاس‌های موضوعی	- کارگاه سایت	۱۵	انگیزه پروری - نوآوری - ایجاد موقعیت
۷	کاربرد روش‌های جذاب در تدریس	- ساختار شکنی کلاس‌ها س معمول - غیریکنواخت کردن کلاس	۱۶	هدایت تحصیلی - انتخاب مؤثر - اشتغال مؤثر
۸	غنی سازی پرورش فرایندهای ذهنی	- ایده‌پردازی - منطقی - تحلیلی	۱۷	زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال اولیة اقتصادی چون - اداره مخارج زندگی - یادگیری مفاهیم سود و...
۹	کاربرد ایمنی و بهداشت	- تعمیر و نگهداری ابزار و وسایل - محافظت از خود و هم تیمی‌ها - ارگونومی	-	-



تصویر شماره ۱. نمونه مقوله بندی

● مرحله دوم: تفکیک

در این مرحله پژوهشگران به محدودسازی ابعاد ظاهر شده پرداختند، شاترمن برای کمک به این هدف، ماتریس توضیحی را پیشنهاد می‌کند. تحلیلگران، ابعاد کشف شده را در ماتریس توضیحی و در موقعیت‌های (دسته‌های) مختلف شامل «چشم‌انداز، زمینه، شرایط، فرایندها و پیامدها» جای‌گذاری می‌کنند. در تحلیل ابعاد شاترمن، چشم‌انداز به عنوان بُعد هسته‌ای، بیشترین اهمیت را برای توسعه نظریه دارد و یکی از پر بارترین توضیحات مربوط به یک پدیده برای پژوهشگر است (کولز و همکاران، ۱۹۹۶). در نظریه تدوین شده این مطالعه به ترتیب، «لذت معلمی» و «احساس زندگی» به عنوان بُعد هسته‌ای یا چشم‌انداز بر اساس دیدگاه دبیران و معلمان شناسایی شد. پس از ظهور بُعد هسته‌ای، پژوهشگران بر پایه نمونه‌گیری نظری، به تکوین نظریه می‌پردازند. بُعد هسته‌ای دبیران در تحلیل مصاحبه سوم و بُعد هسته‌ای دانش‌آموزان پس از تحلیل دوازدهمین مصاحبه کتبی، شکل گرفت. بقیه روند گردآوری داده‌ها، با محوریت بُعد هسته‌ای و زمینه‌سازی برای شکل‌گیری و شفاف‌سازی نظریه ادامه داشت تا اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. در ادامه در

گروه دبیران، ابعدی چون کاربرد فناوری، فعالیت‌های کارگاهی، اعطای مسئولیت و تکالیف اصیل در موقعیت بستر (زمینه)، جای‌گرفتند. ابعاد ارزشیابی اصیل، فن معلمی، فرهنگ نقادی، امکانات اجرایی، متقاعدسازی مدیر و والدین و پودمان‌های تعمیم‌پذیر به دنیای بیرون در کتاب درسی، در موقعیت شرایط در ماتریس توضیحی جایگذاری شدند. همچنین ابعاد کاربرد روش‌های فعال تدریس، غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی و برگزاری بازارچه کسب و کار، در فرایندها و ابعاد تحکیم ارتباط با خالق، مهارت‌افزایی، ارتقای فرایندهای ذهنی، یادگیری عمیق، هدایت تحصیلی‌شغلی و زمینه‌سازی برای کسب‌روزی حلال، در موقعیت پیامدها جای گرفتند.

در گروه دانش‌آموزان، ابعدی چون «فعالیت‌های کارگاهی و فعالیت‌های سایت»، در موقعیت بستر (زمینه) جای گرفتند. ابعاد «تعالی‌بخش بودن ارزشیابی، فن معلمی و کلاس‌های موضوعی» در موقعیت شرایط در ماتریس توضیحی جایگذاری شدند. ابعاد «کاربرد روش‌های جذاب تدریس، غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی، کاربرد ایمنی و بهداشت، برگزاری بازارچه کسب و کار و مشارکت» در فرایندها و ابعاد «تحکیم ارتباط با خالق، ارتقای اخلاق جمعی، مهارت‌پروری، انگیزه‌پروری، هدایت تحصیلی و شغلی و زمینه‌سازی برای کسب‌روزی حلال» در موقعیت پیامدها جای گرفتند. تصویر شماره ۲ و ۴ ماتریس توضیحی ابعاد دبیران و دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. موقعیت ابعاد دبیران در ماتریس توضیحی تحلیل ابعاد

موقعیت در ماتریس توضیحی	ابعاد
چشم انداز	لذت معلمی
بستر (زمینه)	- بستر کاربرد فناوری
	- بستر فعالیت‌های کارگاهی
	- بستر اعطای مسئولیت
	- بستر تکالیف اصیل
	- ارزشیابی اصیل
شرایط	- فن معلمی
	- فرهنگ نقادی
	- امکانات اجرایی
	- متقاعدسازی مدیر و والدین
	- پودمان‌های تعمیم‌پذیر به دنیای بیرون در کتاب درسی
فرایندها	- کاربرد روش‌های فعال تدریس
	- غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی
	- برگزاری بازارچه کسب و کار

<ul style="list-style-type: none"> - تحکیم ارتباط با خالق - مهارت‌افزایی - ارتقای فرایندهای ذهنی - یادگیری عمیق - هدایت تحصیلی-شغلی - زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال 	پیامدها
---	---------

جدول شماره ۶. موقعیت ابعاد دانش‌آموزان در ماتریس توضیحی تحلیل ابعاد

ابعاد	موقعیت در ماتریس توضیحی
احساس زندگی	چشم‌انداز
<ul style="list-style-type: none"> - بستر فعالیت‌های کارگاهی - بستر فعالیت‌های سایت 	بستر (زمینه)
<ul style="list-style-type: none"> - تعالی بخش بودن فضای ارزشیابی - فن معلمی - کلاس موضوعی - کاربرد روش‌های جذاب تدریس - غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی - کاربرد ایمنی و بهداشت - برگزاری بازارچه کسب و کار - مشارکت - تحکیم ارتباط با خالق - ارتقای اخلاق جمعی 	شرایط
<ul style="list-style-type: none"> - مهارت‌پروری - انگیزه‌پروری - هدایت تحصیلی - زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال 	فرایندها
	پیامدها

تبیین ابعاد دبیران

۱. چشم‌انداز

چشم‌انداز در نظریه، نقش محوری دارد و منظور از آن، بعدی است که بیشترین اهمیت را برای توسعه نظریه دارد و یکی از پربرترین توضیحات مربوط به یک پدیده برای پژوهشگر است. در ادامه، این بعد با استفاده از مقوله زیربنایی اش یعنی «لذت معلمی»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۱- لذت معلمی



مشارکت در پویایی مدرسه، موفقیت در بالندگی خانواده، اهتمام به خودتنظیمی^۱ و خود توسعه‌گری^۲، و مشارکت در توسعه جامعه، از مقوله‌های تشکیل‌دهنده بُعد لذت معلمی است. به نظر می‌رسد، دبیر کار و فناوری که لذت معلمی را درک کرده‌است، با ارتباط خوبی که بین دانش‌آموزان، عوامل اجرایی مدرسه، اولیای دانش‌آموزان و بخشنامه‌های اجرایی برقرار می‌کند، نه تنها مشارکت حداکثری ایشان را در راستای تحقق اهداف درس کار و فناوری جذب می‌کند بلکه زمینه پرورش دانش‌آموزانش به‌عنوان انسان‌هایی متفکر، منطقی، فکور، اندیشمند، مسئله‌محور، علت‌جو، هدفدار و حقیقت‌طلب، را فراهم نموده و در ایجاد بستر مورد نیاز برای پویایی مدرسه، مشارکت فعال و ارزش‌آفرین دارد. به موازات آن، دیگر نقش‌های خود مانند شهروندی، مادری، پدری و همسری در خانواده را به خوبی ایفا می‌کند و با توکل به خدا و تکیه بر دانش عملی خود، زمینه بالندگی خانوادگی را فراهم می‌آورد. وی که زمینه علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری را فراهم آورده، با راهبردهایی نظیر خودتنظیمی، خودتوسعه‌گری و خود تعیین‌گری، اهداف یادگیری و مسیر توسعه نقشه راه فعالیت‌های معلمی خود را مشخص می‌کند و متناسب با اقتضائات زمانی و در راستای خود مدیریتی و خودحمایتی به تنظیم و کنترل شناخت، انگیزه و رفتارهای خود مبادرت ورزیده، گام برمی‌دارد. همچنین دبیران کار و فناوری با تربیت نسلی که مهارت‌های مورد نیاز بزرگسالی را آموخته‌است، زمینه‌ساز توسعه جامعه است.

«به‌عنوان دبیر کار و فناوری سعی می‌کنم ارتباط مؤثری با دانش‌آموزانم، مدیر مدرسه و اولیای برقرار کنم. دانش‌آموزان را برای موفقیت در مسابقات مربوط به درس کار و فناوری راهنمایی می‌کنم. حتی در خارج از ساعات مدرسه و در فضای مجازی نیز از آنها حمایت می‌کنم. این باعث ایجاد شور و نشاط در مدرسه می‌شود. از آموزش‌های مهارتی و رایانه‌ای استفاده می‌کنم تا به روز و علمی باشم و آموخته‌های خودم را در اختیار دانش‌آموزانم قرار می‌دهم. در محیط خانه هم همین‌طور فرزندانم را در همه امور از جمله درسی و تربیتی، راهنمایی و پشتیبانی می‌کنم، همچنین با مهارت‌های ارتباطی سعی می‌کنم رابطه‌ام با همسرم عمیق و گرم باشد، همه اینها باعث می‌شود واقعاً معلم بودنم را دوست داشته باشم» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

۲. بستر (زمینه)

بستر در نظریه، نقش تحدیدکنندگی دارد و مرزهایی برای پژوهش، ایجاد می‌کند که ابعاد در آن موقعیت یا محیط جاسازی شده است. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی اش یعنی

1. Self- Regulation
2. Self-determination

«کاربرد فناوری، فعالیت‌های کارگاهی، اعطای مسئولیت و تکالیف اصیل»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۲-۱- کاربرد فناوری

تقویت جست‌وجوگری علمی، پروژه‌های تحقیقی گروهی، ارائه‌ها و طراحی‌ها، از مقوله‌های بُعد کاربرد فناوری است. بخشی از آموزش‌های کتاب کار و فناوری، مبتنی بر بهره‌گیری و آموزش فناوری اطلاعات و ارتباطات است و دانش‌آموزان را برای زندگی شغلی و شهروندی آماده می‌کند.

«یکی از بخش‌های جذاب کلاس، استفاده از اینترنت و نرم‌افزارهای رایانه ای است. در سایت دانش‌آموزان با مهارت‌هایی چون جستجوی علمی در اینترنت، کار با نرم‌افزارهای رایج مانند واژه پرداز، نرم‌افزار ارائه، ساخت فیلم، طراحی نقشه و... آشنا می‌شوند. به صورت گروهی در درباره موضوعات پیشنهادی که مرتبط با پودمان‌های کتاب است، تحقیق می‌کنند و نتیجه را در کلاس ارائه می‌نمایند، کاربرد فناوری موجب تسهیل یادگیری و بهبود عملکرد کلاس می‌شود» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

۲-۲- فعالیت‌های کارگاهی

به کارگیری ابزارآلات و راه‌اندازی پروژه، از مقوله‌های بُعد فعالیت‌های کارگاهی است. در کارگاه کار و فناوری، دانش‌آموزان با انتخاب پروژه‌های پیشنهادی، در تیم خود و با به کارگیری ابزارها و مواد مورد نیاز پس از برنامه‌ریزی و طراحی وارد فرایند ساخت می‌شوند.

«کلاس کار و فناوری بسته به نیاز پودمان مورد نظر در کارگاه مدرسه تشکیل می‌شود. مثلاً دانش‌آموزان پایه نهم که الگوریتم‌نویسی را یاد گرفته‌اند، پیش از اجرای کار عملی پودمان عمران الگوریتمی ترسیم می‌کنند تا نقطه شروع و پایان کار و مراحل عملیات خود را طراحی کنند. در ادامه با وسایلی که در اختیار دارند پروژه خود را اجرا و کامل می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

۲-۳- اعطای مسئولیت

تیم‌ها، تقسیم کار و همیاران دبیر، از مقوله‌های بعد اعطای مسئولیت است. کلاس کار و فناوری به صورت تیمی اداره می‌شود. دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی در تیم‌های خود که غالباً داوطلبانه است، جای می‌گیرند و با تقسیم کار بین اعضای تیم، همه برای رسیدن به هدف مشترک تلاش می‌کنند. «اول سال از بچه‌ها می‌خواهم که به صورت تیم‌های ۴ نفره فعالیت کنند. سرگروه اول که تعیین شد هر دو ماه سرگروه‌ها را عوض می‌کنم تا همه اعضای گروه به خوبی با مسئولیت آشنا شوند. همچنین وقتی در سایت یا کارگاه هستیم با رأی‌گیری دانش‌آموزان، برای

خود همیار تعیین کردم تا بتوانیم بیشترین زمینه یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

«اول سال از بچه‌ها می‌خواهم که به صورت تیم‌های ۴ نفره فعالیت کنند. سرگروه اول که تعیین شد هر دو ماه سرگروه‌ها را عوض می‌کنم تا همه اعضای گروه به خوبی با مسئولیت آشنا شوند. همچنین وقتی در سایت یا کارگاه هستیم با رای‌گیری دانش‌آموزان، برای خود همیار تعیین کردم تا بتوانیم بیشترین زمینه یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

۲-۴- تکالیف اصیل

پروژه‌های واقعی و عملکردی از مقوله‌های بعد تکالیف اصیل است. در کارگاه و سایت، تکلیفی که تعیین می‌شود مبتنی بر تکمیل پروژه‌هایی است که در زندگی کاربرد مستقیم دارد و دانش‌آموزان می‌توانند به سرعت آموخته‌های خود را به دنیای بیرون ارتباط دهند. «تکلیف پایانی دانش‌آموزان همان، تکمیل پروژه است که در عملکرد دانش‌آموزان دقت می‌شود. به طور مثال وقتی که در سایت با نرم‌افزار اسکرچ، بازی می‌سازند هم فرایند کار و هم نتیجه تلاش شان مورد بررسی قرار می‌گیرد حسن این تکالیف این است که می‌توانند از آن در خانه برای آموزش و سرگرمی استفاده کنند و محصور به محیط مدرسه نیست» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

۳. شرایط

شرایط در نظریه، نقش کاتالیزور یا دکاتالیزور را دارد و یک بعد برجسته است، که به وسیله تسهیل‌کنندگی، انسداد یا موارد دیگر بر عمل یا عکس‌العمل تأثیر می‌گذارد. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی اش یعنی «ارزشیابی اصیل، فن معلمی، فرهنگ نقادی، امکانات اجرایی، متقاعدسازی مدیر و والدین، پودمان‌های تعمیم‌پذیر به دنیای بیرون در کتاب درسی»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۳- ارزشیابی اصیل

خودارزیابی، کار پوشه، ارزشیابی با مشارکت اولیا، و ارزشیابی عملکردی از مقوله‌های بعد ارزشیابی اصیل است. ارزشیابی این درس مبتنی بر تکالیف عملکردی و اصیل انجام می‌شود که شامل دقت در عملکرد دانش‌آموزان حین نهایی‌سازی پروژه، رعایت اخلاق در کار تیمی، شرکت در بحث‌های گروهی، رعایت نکات ایمنی و بهداشتی و ارگونومی حین کار، پرسش‌های مفهومی، تحقیق درباره مفاهیم، طراحی پوستر و بروشور است. افزون بر آن، دانش‌آموزان در پایان پروژه سیاهه خودارزیابی را تکمیل می‌کنند. در پایان هر پروژه دانش‌آموزان کارپوشه تیم را تکمیل

می‌کنند که شامل تکمیل برگه مستندسازی است. همچنین ۱ نمره از ارزشیابی به نظر اولیا بستگی دارد.

«اول سال که تیم‌ها تشکیل شدند، هر تیم کارپوشه ای طراحی می‌کند که روند کارها را مستندسازی می‌کند و برخی موارد چون ترسیم‌ها، تحقیق‌ها را نیز در آن قرار می‌دهد. هر چند هفته کارپوشه‌ها بررسی می‌شوند و نمره‌ای در نظر می‌گیریم. وقتی دانش‌آموزان در کارگاه و سایت کار انجام می‌دهند، به رفتارشان و نحوه تعامل با دیگران دقت می‌کنم. همچنین در کارگاه پس از اتمام هر تیم موظف است محدوده خودش را مرتب کند و مواد زاید را در سطل مخصوص قرار دهد. در پایان که کار تکمیل شد ارزیابی می‌شود بخش‌هایی از پودمان که بیانگر مفاهیم است پرسش می‌شود. وقتی بچه‌ها برگه خودارزیابی را تکمیل می‌کنند می‌توانند به ضعف‌های خود پی ببرند.» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

۲-۳- فن معلمی

آگاهی، تسلط و جذب‌کنندگی از مقوله‌های بُعد فن معلمی است. دبیران کار و فناوری که محیط شاد و منعطف در کلاس برقرار می‌کنند و نسبت به فعالیت‌های کارگاهی و نرم‌افزارها از تسلط کافی برخوردارند، می‌توانند موجب علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری شوند. «دبیر توانمند که نسبت به کارها به ویژه نرم‌افزارها تسلط دارد و با استفاده از فنون معلمی مانند درک متقابل و همدلی در مواقع ضروری انعطاف‌پذیری به خرج دهد و دانش‌آموزان را به کلاس جذب کند باعث می‌شود دانش‌آموزان ساعات درس کار و فناوری را دوست داشته باشند.» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

۳-۳- فرهنگ نقادی

به چالش کشیدن و کنکاش، مقوله‌های بعد نقادی است. نظرات افراد در تیم‌ها و همچنین تیم‌ها در کلاس درس، به چالش کشیده می‌شود و کنکاش می‌گردد و دانش‌آموزان از این رهگذر با فرهنگ نقادی آشنا می‌شوند و از به چالش کشیده شدن نظرات خود واهمه‌ای ندارند. «ما در کلاس درس مان بحث‌های آزاد و گروهی داریم. دانش‌آموزان وقتی می‌خواهند در موردی مثلاً انتخاب پروژه‌ها تصمیم‌گیری کنند، به صورت آزادانه به بیان نظرات خود می‌پردازند. این باعث می‌شود فرصتی برای تفکر درباره نظرات خود و دیگران فراهم شود و بدون تعصب بهترین نظر را انتخاب کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

۴-۳- امکانات اجرایی

کارگاه مجهز و سایت مجهز از مقوله‌های امکانات اجرایی در علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری است. به منظور دستیابی به اهداف کتاب کار و فناوری امکاناتی چون سایت و کارگاه مجهز از



ضروریات است. به فراخور پودمان مورد نظر کلاس در سایت و کارگاه تشکیل می‌شود که از عوامل علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری است.

«جنس درس کار و فناوری این‌طور است که به امکانات و مواد و ابزار نیاز دارد چون برخی کلاس‌ها در کارگاه و برخی در سایت تشکیل می‌شود دانش‌آموزان در فضای کار عملی احساس علاقه بیشتری پیدا می‌کنند. تجهیز کارگاه از ضروریات برای تدریس بهینه این درس است» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

۵-۳- متقاعدسازی مدیر و والدین

رایزنی با مدیر و گفت‌وگو با اولیا از مقوله‌های ابعاد متقاعدسازی مدیر و والدین است. حضور دانش‌آموزان در سایت و کارگاه مدرسه و انجام کار تیمی، ساختار کلاس‌های معمول را از بین می‌برد و این کلاس‌ها به طور معمول ساکت و ایستا نیست و در برخی موارد به دلیل سر و صدای ایجاد شده، مورد اعتراض کادر اجرایی مدرسه واقع می‌شود؛ همچنین برای تهیه ابزار و وسایل مورد نیاز کار به نظر مساعد مدیر دبیرستان، و برای تهیه مواد مصرفی مورد نیاز درس نیاز به همکاری اولیا است. از طرف دیگر فرایند ارزشیابی در این درس متفاوت است. برای هماهنگی با مدیر دبیرستان و اولیا و جلب نظر ایشان و مشارکت در راستای تحقق اهداف کتاب کار و فناوری، دبیران کار و فناوری از فرهنگ گفتگویی به خصوصی برخوردارند تا شرایطی فراهم کنند که دانش‌آموزان با علاقه سر کلاس حاضر شوند.

«اول سال معمولاً اولیا به مدرسه دعوت می‌شوند، من فایل پاورپوینتی آماده می‌کنم و همه موارد مربوط به کتاب و ارزشیابی و بازارچه کسب و کار را با ایشان در میان می‌گذارم، همچنین جلساتی با مدیر مدرسه درباره تجهیز کارگاه و مسابقات برگزار می‌کنیم تا در حد توان مدرسه، ضروریات را تهیه کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

۶-۳- پودمان‌های تعمیم‌پذیر به دنیای بیرون در کتاب درسی

پودمان‌های ساخت و تولید وسایل و پودمان‌های کاربردی نرم افزارها، از مقوله‌های این بُعد است. پودمان‌هایی از کتاب کار و فناوری که محصول ساخته شده که برای دانش‌آموزان ما به ازای بیرونی دارد مورد توجه دانش‌آموزان است و تدریس آن پودمان لذت‌بخش است.

«دانش‌آموزان پودمان‌هایی که به تولیدات جذاب منتهی می‌شود را دوست دارند، پودمان‌هایی مانند عمران، ساخت فیلم، پوشاک، آموزش پاورپوینت و... در نظر دانش‌آموزان جذاب است» (مشارکت‌کننده شماره ۵)

۴. فرایندها

فرایندها در نظریه، به عمل یا تعامل خواسته یا ناخواسته اطلاق می‌گردد که توسط شرایط خاص تحمیل می‌شود. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی‌اش یعنی «کاربرد روش‌های فعال تدریس، غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی، برگزاری بازارچه کسب و کار کسب و کار» و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۴- کاربرد روش‌های فعال تدریس

روش پروژه یا واحد کار، روش تدریس تیمی و روش کنفرانس از مقوله‌های بعد کاربرد روش‌های فعال تدریس است. به منظور تدریس اثربخش لازم است بر اساس محتوای هر پودمان، روش تدریس مناسب انتخاب شود تا حداکثر دستیابی به اهداف کتاب محقق گردد. روش تدریس تیمی و روش کنفرانس در زمره یادگیری از طریق همتایان است. به نظر می‌رسد معلمانی که از روش‌های تدریس فعال در کلاس درس خود بهره می‌گیرند کلاس‌های جذاب‌تری دارند و می‌توانند دانش‌آموزان را با خود همراه کنند.

«در بخش‌هایی که می‌توان چند پودمان را به یکدیگر ارتباط داد از روش پروژه یا واحد کار استفاده می‌کنم. مثلاً پایه هشتم برای برای پروژه صنایع دستی از شهروند الکترونیک ۱ و ۲ برای ساخت فیلم کوتاه از نحوه کار خود استفاده می‌کنند. یا اینکه مبانی نظری پودمان پرورش و نگهداری گیاهان را با روش کنفرانس گروهی دانش‌آموزان تدریس می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱).

۲-۴- غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی

تفکر منطقی و تحلیلی و ایده‌پردازی از مقوله‌های بُعد غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی است. هنگام اجرایی کردن کارهای عملی و شرکت در بحث‌های تیمی، دانش‌آموزان در فرایندی وارد می‌شوند که تفکر منطقی، تحلیلی تفکر همراه خلاقیت آنها ارتقای یابد در این بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌ها دانش‌آموزان می‌آموزند چگونه نظرات دیگران را تحلیل کنند و حتی بپذیرند و چون در فرایند ایده‌پردازی، هر یک سعی در دادن ایده بهتر دارند، تفکر خلاق آنها شکل می‌گیرد.

«برخی مسائل را با روش بارش فکری در کلاس حل می‌کنیم این روش سطح ایده‌پردازی دانش‌آموزان را بالا می‌برد و یاد می‌گیرند برای حل مسائل نظرات بهتر را انتخاب کنند. دانش‌آموزان از این گونه بحث‌ها استقبال می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۲)

۳-۴- برگزاری بازارچه کسب و کار کسب و کار

تولید کالا، خدمات‌رسانی، بازاریابی و تبلیغات و خرید و فروش از مقوله‌های بُعد بازارچه است. بازارچه‌های کسب و کار، با هدف ارزش‌آفرینی در فضای کسب و کار، همراه با نوآوری و



ریسک‌پذیری برنامه‌ریزی شده است. در این بازارچه‌ها دانش‌آموزان کالاها و خدمات خود را ارائه می‌کنند و با نحوه بازاریابی و تبلیغات و خرید و فروش به صورت عملی آشنا می‌شوند. «این درس دارای فعالیت‌های کلیدی چون برگزاری بازارچه کسب و کار است. که جاذبه‌های زیادی برای شرکت دانش‌آموزان در این فعالیت‌ها دارد. از سویی دانش‌آموزان وقتی می‌دانند قرار تمام محصولات می‌گیرند که در کارگاه و کلاس تولید کرده‌اند در بازارچه در معرض نمایش و فروش قرار گیرد انگیزه دو چندان پیدا می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

۵. پیامدها

پیامدها به دستاوردها و نتایج اشاره دارد که پس از فرایند ایجاد می‌شود. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی اش یعنی «تحکیم ارتباط با خالق، مهارت‌افزایی، ارتقای فرایندهای ذهنی، یادگیری عمیق، کسب روزی حلال، هدایت تحصیلی-شغلی»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۵- تحکیم ارتباط با خالق

تفکر در آفرینش، خودآگاهی و آشنایی با گستره روابط اجتماعی از مقوله‌های بعد تحکیم ارتباط با خالق است. دانش‌آموزان در این درس با تفکر در آفرینش و الگوگیری از آفریده‌های پروردگار عالم، می‌آموزند چگونه می‌توان به اختراع و اکتشاف دست یافت و از این رهگذر با خالق هستی ارتباط برقرار می‌کنند. درس کار و فناوری زمینه‌ساز آشنایی دانش‌آموزان با گستره روابط اجتماعی است تا قادر باشند با تعامل مؤثر در زندگی شخصی، شغلی و اجتماعی خود زندگی سعادت‌مندی داشته باشند.

«وقتی دانش‌آموزان در فرایند تولید قرار می‌گیرند به توانایی‌های خود آگاهی پیدا می‌کنند و این خودآگاهی می‌تواند منجر به خداشناسی و برقراری ارتباط با خدا و شکرگزاری شود. گیتی مانند یک کتاب است که در درس کار و فناوری زمینه‌سازی می‌شود تا دانش‌آموزان به مطالعه آن بپردازند و درهای معرفت به روی آنها باز شود و به ستایش خدا بپردازند» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

۲-۵- مهارت‌افزایی

مهارت‌های جمعی و اقتصادی از مقوله‌های بعد مهارت‌افزایی است. درس کار و فناوری موجب ارتقای مسئولیت‌پذیری، مهارت ارتباطی و مهارت کلامی شود که منجر به کسب مهارت‌های زندگی می‌شود. داشتن مهارت کافی در زندگی از جمله مهارت‌های اقتصادی باعث می‌شود که شخص بهره‌وری خوبی، برای خودش و جامعه‌اش داشته باشد.

«یکی از مهارت‌های لازم برای تأمین زندگی بالنده، کسب مهارت‌های اقتصادی و حرفه‌آموزی است. چون نوجوانان بزرگسالان آینده هستند، می‌توانند با مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند در بزرگسالی زندگی عزت‌مندانه‌ای برای خود و خانواده‌شان رقم بزنند و به لطف خدا درس کار و فناوری منجر به امور مهم می‌شود و از جذابیت‌های این درس است» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

۳-۵- ارتقای فرایندهای ذهنی

ارتقای خلاقیت، قدرت استدلال، قضاوت و تصمیم‌گیری از مقوله‌های این بُعد است. استفاده از روش‌های فعال تدریس و کارهای تیمی موجب ارتقای فرایندهای ذهنی در دانش‌آموزان می‌شود. قدرت تحلیل و یافتن بهترین و مؤثرترین راه‌ها برای حل مسائل و تصمیم‌گیری و پذیرفتن پیامدهای مثبت و منفی تصمیم‌ها در کلاس کار و فناوری تمرین می‌شود. «جلسات کار و فناوری که جلو می‌رود تقریباً بعد از نوبت اول، دانش‌آموزان در تیم‌های خود بدون دردسر کار می‌کنند و هماهنگ می‌شوند، مراجعاتشان به من برای اختلاف نظر خیلی کم می‌شود و تصمیم‌ها را در تیم به خوبی می‌گیرند چون نتیجه کارشان هم خوب در می‌آید» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

۴-۵- یادگیری عمیق

یادگیری معنادار، کشش درونی به یادگیری و آفرینندگی از مقوله‌های یادگیری عمیق بود. یکی از اهداف درس کار و فناوری ایجاد تنوع و تعمیق در یادگیری از طریق ساخت و تولید و بازارچه‌های کسب و کار دانش‌آموزی است. دانش‌آموزان آفرینندگی را تمرین می‌کنند که از مهم‌ترین عوامل ایجاد ارزش در زندگی است.

«وقتی برای آموزش ورد یا پاورپوینت با پایه هفتم به سایت می‌رویم ممکن است چند تا از دانش‌آموزان بگویند که ورد و پاورپوینت را بلد هستند در آن صورت به اونها می‌گوییم که تا آخر جلسه صبر کنند تا متوجه شوند این نرم افزارها چقدر قابلیت دارند همیشه آخر جلسه بیان می‌کنند که آموزش امروزشان در ادامه آموزش پایه ششم بوده و تشکر می‌کنند. دانش‌آموزان کار با نرم‌افزارها را دوست دارند و هر جلسه که سر کلاس می‌روم می‌پرسند خانم امروز سایت نمی‌رویم؟» (مشارکت‌کننده شماره ۴).

۵-۵- هدایت تحصیلی-شغلی

انتخاب مؤثر و اشتغال مؤثر از مقوله‌های هدایت تحصیلی-شغلی است. منظور از هدایت تحصیلی در دوره متوسطه، هدایت دانش‌آموزان به مناسب‌ترین و بهترین شاخه و رشته تحصیلی-حرفه‌ای متناسب با استعداد، علاقه و نیازها و امکانات جامعه است. درس کار و فناوری زمینه‌ای

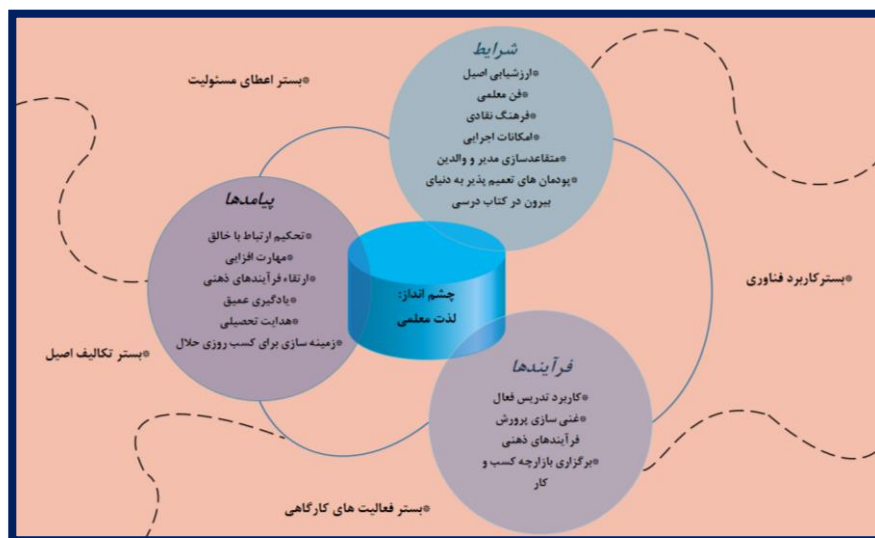
فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان استعدادها و علایق خود را به خوبی بشناسند و با توجه به نیاز و امکانات جامعه رشته مناسبی انتخاب کنند.

«دانش‌آموزان پس از گذراندن درس کار و فناوری می‌توانند به خودشناسی و شناخت محیط برسند تا رشته مناسب انتخاب کنند و بتوانند در آینده در زندگی شغلی خود موفق شوند» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

۶-۵- کسب روزی حلال

ادارهٔ مخارج زندگی و یادگیری مفاهیم اولیهٔ اقتصادی چون سود و زیان و... از مقوله‌های بعد کسب روزی حلال است. از نظر مشارکت‌کنندگان یکی از اهداف مهم درس کار و فناوری که موجب علاقه‌مندی دانش‌آموزان به این درس می‌شود، یادگیری کار و حرفه برای تأمین معاش و کسب روزی حلال بود. دانش‌آموزان با مهارت‌افزایی در این کلاس قادر به کسب روزی حلال و تأمین خانواده خود در آینده خواهند بود. همچنین در خلال این درس با آداب و رسوم اجتماعی و فرهنگ کار و تلاش، کارآفرینی، قناعت و انضباط مالی، مصرف بهینه و دوری از اسراف و تبذیر و با رعایت وجدان، عدالت و انصاف در روابط با دیگران و در فعالیت‌های اقتصادی در مقیاس خانوادگی، ملی و جهانی آشنا می‌شوند.

«در کلاس کار و فناوری دانش‌آموزان دارای چندین مهارت می‌شوند که می‌توانند در آینده از آن استفاده کنند، یعنی هر زمان حتی اگر از آموزش رسمی دور شوند، می‌توانند طبق دستور خدا، مخارج خود و خانواده‌شان را از راه حلال تأمین کنند. با مفاهیمی که به کسب حلال منجر می‌شود آشنا می‌شوند؛ مانند سود خداپسندانه» (شرکت‌کننده شماره ۶).



تصویر شماره ۲. ماتریس توضیحی ابعاد دبیران کار و فناوری

ابعاد دانش‌آموزان

۶. چشم انداز

در گروه دانش‌آموزان، منظور از چشم‌انداز بعدی است که بیشترین اهمیت را برای توسعه نظریه دارد و یکی از پربرترین توضیحات مربوط به یک پدیده برای پژوهشگر است. در ادامه، این بعد با استفاده از مقوله زیربنایی اش یعنی «احساس زندگی»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۶-۱- احساس زندگی

تمرین زندگی، کاربرد در زندگی روزمره، حل مسائل و کمک به دیگران از مقوله‌های بُعد احساس زندگی است. طبق نظرات دانش‌آموزان، در ساعات درس کار و فناوری دانش‌آموزان در تعامل با همکلاسان و تولیداتی که دارند، زندگی را تمرین می‌کنند و شایستگی‌هایی که با این درس به دست می‌آورند، در زندگی و حل مسائل و یاری‌رساندن به دیگران سودمند است. «مهارت‌هایی یاد می‌گیریم که در زندگی بسیار به درد ما می‌خورد و روزی می‌رسد که می‌گوییم چه خوب که درس کار و فناوری به وجود آمد تا الان به درد من بخورد که از آن استفاده کنم. خلاصه بگویم، درس کار و فناوری درس زندگی است.» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰). «با این درس یاد می‌گیریم که چطور مسائل را حل کنیم و به همدیگر کمک کنیم من به این درس بیشتر از بقیه درس‌ها علاقه دارم چون در مورد اطراف و نیازهای روزمره انسان آشنا می‌شویم» (مشارکت‌کننده شماره ۲۲).

۷. بستر (زمینه)

در گروه دانش‌آموزان، نیز بستر در نظریه، نقش تحدیدکنندگی دارد و مرزهایی برای پژوهش، ایجاد می‌کند که ابعاد در آن موقعیت یا محیط جاسازی شده است در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی اش یعنی «فعالیت‌های کارگاهی، فعالیت‌های سایت»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۷-۱- فعالیت‌های کارگاه

به‌کارگیری ابزارآلات و راه‌اندازی پروژه از مقوله‌های بُعد فعالیت‌های کارگاه است. بر پایه نظرات دانش‌آموزان، فعالیت‌های کارگاهی زمینه‌ساز علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری است.

«در درس کار و فناوری ما کارهای عملی در کارگاه انجام می‌دهیم که باعث می‌شود این درس را دوست داشته باشیم، مثلاً هفته گذشته با دوستم یک پروژه عالی راه انداختیم» (مشارکت‌کننده شماره ۸)

۲-۷- فعالیت‌های سایت

کار با رایانه و آشنایی با تکنولوژی از مقوله‌های بُعد فعالیت‌های سایت است. دانش‌آموزان زمانی که با رایانه کار می‌کنند احساس می‌کنند چون برای زندگی تحصیلی و شغلی شان مفید است، احساس لذت می‌نمایند.

«درس کار و فناوری به نظر همه بچه‌ها درس شیرینی است چون کارهای زیادی انجام می‌دهیم مثلاً به سایت می‌رویم و رایانه را بهتر از سال قبل یاد می‌گیریم و اینطوری با فناوری بیشتر آشنا می‌شویم. می‌توانیم فیلم درست کنیم و برای عید و تبریک، کارت پستال بسازیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۷)

۸. شرایط

در گروه دانش‌آموزان نیز، نظریه، نقش کاتالیزور یا دکاتالیزور را دارد و یک بعد برجسته است، که به وسیله تسهیل‌کنندگی، انسداد یا موارد دیگر بر عمل یا عکس‌العمل تأثیر می‌گذارد. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی‌اش یعنی «تعالی‌بخش بودن فضای ارزشیابی، کلاس‌های موضوعی، فن معلمی»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۸- تعالی‌بخش بودن فضای ارزشیابی

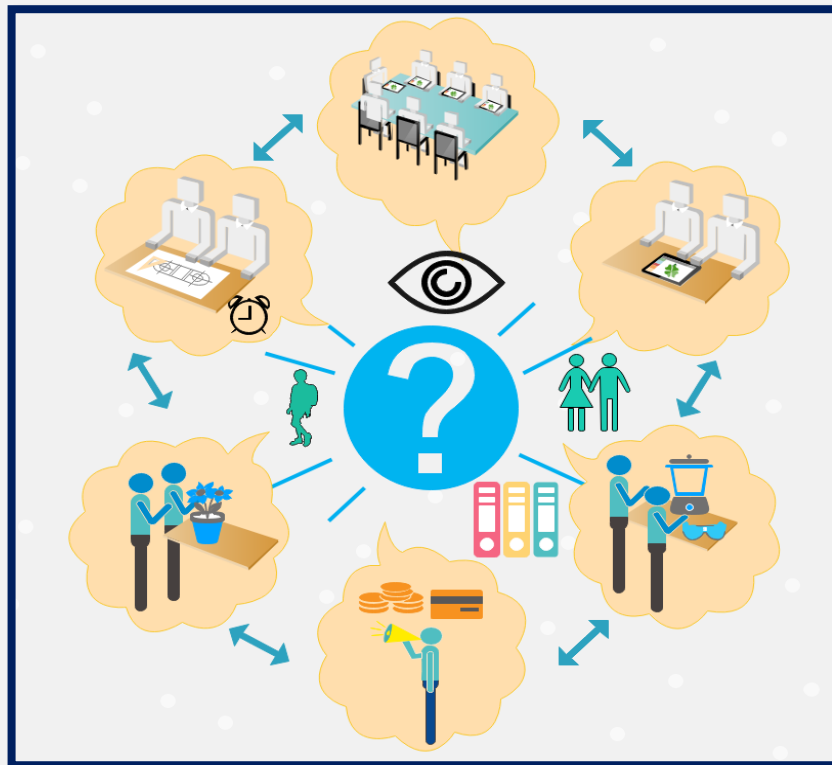
محوریت ندادن به آزمون‌های مداد کاغذی، توجه به تجربه‌نگاری فردی، عملکردی بودن ارزشیابی‌ها، پرهیز از ارزیابی حافظه محور، فرهنگ ارزیابی همالان از مقوله‌های بُعد رفع نگرانی ارزشیابی است.

«در این درس نوجوانان شادتر از زنگ‌های دیگر هستند و بیشتر جذب این درس پر شور و شوق می‌شوند چون علاوه بر این که ماهیت جذابی دارد ما نگرانی آزمون کتبی نداریم. دبیرمان به کار عملی ما نمره می‌دهد و همچنین تکمیل کارپوشه است. در پرسش‌های مفهومی که داریم برخی جلسات دبیرمان اجازه می‌دهد وقتی من سؤال را پاسخ می‌دهم هم کلاسی‌ام به من نمره بدهد، اینطوری همه حواسمان سر کلاس است. من هم دوست دارم سؤال بپرسم و نمره بگذارم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳)

نتیجه تحلیل نظرات دبیران و دانش‌آموزان برای ارزشیابی، در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است:

جدول شماره ۴. جدول شاخص‌های ارزشیابی درس کار و فناوری

فن و ابزار	ارزشیاب	شاخص‌های ارزشیابی
- مشاهده - کارپوشه (مستندسازی سنتی و الکترونیکی) - سپاهه - پرسش و پاسخ مفهومی	- دبیر کار و فناوری - دانش‌آموز - همکلاسی - اولیا	شایستگی‌های فنی هر پودمان
		نوآوری، خلاقیت
		بهره‌گیری درست از فناوری اطلاعات و ارتباطات
		برنامه‌ریزی کارها
		رعایت نکات ایمنی
		انجام کارهای تیمی
		کاربرد درست ابزار و تجهیزات
		مدیریت منابع
		اجرای فرایند طراحی و ساخت محصول
		تولید و ارائه محصول
		عیب‌یابی و بهبود محصول
		مستندسازی
		رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای
		بازاریابی و تبلیغات
موفقیت در بازارچه		



تصویر شماره ۳. مدل ارزشیابی درس کار و فناوری-مستخرج از تحلیل‌های مشارکت‌کنندگان (موارد در جدول شماره ۴ بیان شده است).

۲-۸- فن معلمی

داشتن دبیر آگاه مسلط و آموختن درس زندگی از مقوله‌های بُعد فن معلمی است. دبیرانی که با به‌کارگیری تخصص و فن معلمی خود، در کلاس حاضر می‌شوند، دانش‌آموزان را جذب می‌کنند. «تا کلاس ششم من به این درس زیاد اهمیت نمی‌دادم می‌خواستم اما نمی‌شد، ولی دبیر گرامی ما امسال کاری کرد که به این درس علاقه پیدا کنم چون هر پودمان به صورت تخصصی تدریس شد» (مشارکت‌کننده شماره ۷). وجود معلم شایسته‌ای چون شما که افزون بر کار و فناوری درس زندگی نیز به ما می‌آموزد در علاقه‌مندی من به درس کار و فناوری مؤثر بود» (مشارکت‌کننده شماره ۲۷)

۳-۸- کلاس‌های موضوعی

کارگاه و سایت از مقوله‌های این بُعد است. در یک کلاس موضوعی کلیه تجهیزات و امکانات آموزشی در اختیار دانش‌آموزان و معلمان قرار می‌گیرد تا معلم بتواند با کمک این امکانات تدریس اثربخشی داشته باشد؛ زیرا با انجام کار عملی یادگیری آسان‌تر شده و در زمان صرفه-جویی می‌شود. این‌گونه است که آموخته‌ها در ذهن دانش‌آموزان حک می‌گردد و همچنین باعث رشد خلاقیت و نوآوری و بالابردن روحیه کار گروهی بین دانش‌آموزان می‌شود. در کلاس موضوعی کار و فناوری که در کارگاه و سایت برگزار می‌شود، دبیر کار و فناوری در کلاس موضوعی ثابت است و این دانش‌آموزان هستند که به این کلاس می‌آیند و هر زنگ، دانش‌آموزان کلاس دیگر^۱ در کلاس حاضر می‌شوند. دانش‌آموزان این کلاس‌ها را دوست دارند چون کلاس از حالت سنتی خود خارج می‌گردد.

«یک سری کلاس‌های ما در سایت و یک سری در کارگاه برگزار می‌شود و در آن جا کارهای جذابی انجام می‌دهیم و مثلاً در سایت هر گروه یک رایانه داریم که نرم افزارهای جالبی و اینترنت دارد» (مشارکت‌کننده شماره ۲۱)

۹. فرایندها

در گروه دانش‌آموزان نیز، فرایندها در نظریه، به عمل یا تعامل خواسته یا ناخواسته اطلاق می‌شود که توسط شرایط خاص تحمیل می‌شود. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی‌اش یعنی « کاربرد روش‌های جذاب تدریس، غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی، کاربرد ایمنی و

۱. هر کلاس در هفته یک زنگ (۹۰ دقیقه)، درس کار و فناوری دارد؛ بنابراین دبیر کار و فناوری با ۲۴ موظف در هر هفته، با ۱۲ کلاس، درس دارد.

بهداشت، مشارکت، برگزاری بازارچه کسب و کار»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۹-۱- کاربرد روش‌های جذاب تدریس

ساختار شکنی کلاس‌های معمول و غیریکنواخت کردن کلاس، از مقوله‌های این بُعد است. هم اندیشی و بحث‌های آزاد در کلاس کار و فناوری، برگزاری کلاس در کارگاه و سایت، تدریس تیمی و کنفرانس و انجام واحد کار و... از یکنواخت بودن کلاس‌های درسی جلوگیری می‌کند و دانش‌آموزان تنوع در روش‌های تدریس را دوست دارند.

«من به این درس به این دلیل علاقه دارم چون سر کلاس با بارش فکری و ایده‌پردازی و نوآوری آشنا می‌شویم و می‌توانیم آنها را در زندگی روزمره به کار ببریم. یکی دیگر اینکه از کلاس‌های درس معمولی خارج می‌شویم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱)

۹-۲- غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی

ایده‌پردازی، تفکر منطقی و تحلیلی از مقوله‌های بُعد پرورش خلاقیت است. در ساعات درس کار و فناوری دانش‌آموزان درباره واحد کار خود به مشورت می‌نشینند و تمرین می‌کنند که چگونه نظرات یکدیگر را بپذیرند و با دلیل و منطق بهترین تصمیم را بگیرند.

«در ساعت کار و فناوری وقتی در حال فکر کردن با گروه هستیم، یاد می‌گیریم چطور نظرات بهتری بدهیم و با هم کنار بیاییم و چگونه نظرات را یکی کنیم که این کار هم یکی از علایق من در درس کار و فناوری است در آخر هم چیزی که ارائه می‌کنیم خوب از آب در می‌آید، واقعاً بعضی مسائل آن من را به چالش می‌کشد» (مشارکت‌کننده شماره ۲۳)

۹-۳- کاربرد ایمنی و بهداشت

تعمیر و نگهداری ابزار و وسایل، محافظت از خود و هم‌تیمی‌ها، و ارگونومی از مقوله‌های بُعد ایمنی و بهداشت است. رعایت نکات ایمنی و بهداشتی و تجهیزاتی در انجام فعالیت‌های تیمی الزامی است که از دلایل علایق دانش‌آموزان به درس کار و فناوری است.

«در کلاس کار و فناوری صدها نکته وجود دارد مثلاً یاد گرفتیم ارگونومی چیست و حتی پوستر هم طراحی کردیم و اینکه در کارگاه نظافت را رعایت کنیم مراقب سلامت خود و هم‌گروهی خودمان باشیم، برای هر کاری از ابزار خودش استفاده کنیم و...» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲)

۹-۴- برگزاری بازارچه کسب و کار

تولید کالا، خدمات‌رسانی، بازاریابی و تبلیغات و خرید و فروش، از مقوله‌های بُعد بازارچه است. بازارچه در واقع تمرین کارآفرینی و خوداشتغالی برای دانش‌آموزان است تا در زمینه یکی از

مشاغل مورد نیاز جامعه آموزش و مهارت‌های اولیه را کسب کنند و خلاقیت خود را برای زندگی حال و آینده افزایش دهند.

«یکی از موارد جذاب این درس بازارچه کسب و کار است که ما تولیدات خود و کارهایی که بلد هستیم را در آن ارائه می‌کنیم و به صورت عملی و واقعی کسب و کار و تبلیغات و فروش را تمرین می‌کنیم و پول به دست می‌آوریم من سال پیش شله‌زرد پخته بودم و توانستم با تبلیغات همه را بفروشم تقریباً ۵۵ هزار تومان سود کردیم» (مشارکت‌کننده شماره ۲۲)

۵-۹- مشارکت

حس مسئولیت‌پذیری، تلاش و برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی در تیم، از مقوله‌های بُعد مشارکت است. اعطای مسئولیت به دانش‌آموزان در ساعات درس کار و فناوری و کار تیمی حس مشارکت را بین دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و همفکری و نقشی که در تصمیم‌گیری‌ها دارند موجب علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری می‌گردد.

«من عاشق درس کار و فناوری هستم، چون ما را آماده می‌سازد تا کارهای خودمان را در تیم و با پشتکار و برنامه‌ریزی به خوبی انجام دهیم و مسئولیت بپذیریم» (مشارکت‌کننده شماره ۲۷)

۱۰. پیامدها

در گروه دانش‌آموزان نیز، پیامدها به دستاوردها و نتایج اشاره دارد که پس از فرایند ایجاد می‌شود. در ادامه، این بُعد با استفاده از مقوله‌های زیربنایی‌اش یعنی «تحکیم ارتباط با خالق، ارتقای اخلاق جمعی، مهارت‌پروری، انگیزه‌پروری، هدایت تحصیلی، زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال»، و روایت‌های مشارکت‌کنندگان تبیین شده است.

۱-۱۰- تحکیم ارتباط با خالق

تفکر در آفرینش، خودآگاهی و آشنایی با گستره روابط اجتماعی از مقوله‌های بُعد تحکیم ارتباط با خالق است. خودشناسی مقدمه ضروری هر شناختی است؛ یعنی هیچ شناختی برای انسان حاصل نمی‌شود مگر آنکه خود را بشناسیم. پس اگر خواستار شناخت حقایق هستی هستیم، باید نخست خود را بشناسیم. دانش‌آموزان با شناخت خود و آگاهی از استعداد و توانایی‌های خود به شناخت پروردگار عالم نائل می‌آیند.

«ما در این درس توانمندی‌های خودمان را افزایش می‌دهیم. می‌توانیم چیزی تولید کنیم و در آفرینش پروردگار توانا بیش از پیش توجه می‌نماییم. یاد می‌گیریم که چطور برای نیازهای اقتصادی خودمان را در آینده تأمین کنیم بدون اینکه به دیگران ضرر برسانیم و حتی به دیگران نیز کمک کنیم چون ویژگی یک کارآفرین اینست که از راه حلال روزی به دست می‌آورد و همچنین باعث می‌شود چند نفر دیگر هم مشغول کار شوند» (مشارکت‌کننده شماره ۸)

۲-۱۰- ارتقای اخلاق جمعی

ارتقای اخلاق درون تیمی و بین تیمی از مقوله‌های بُعد ارتقای اخلاق جمعی است. در کار تیمی افراد نسبت به اهداف تیم متعهد هستند. به همین دلیل با تلاش و پشتکار روابطی سرشار از احترام و ارزش را رقم می‌زنند. در درس کر و فناوری هر تیم با تیم‌های دیگر نیز به تعامل می‌پردازد و همه اینها در پوششی از احترام و توجه واقع می‌گردد.

«در هفته یک زنگ کار و فناوری داریم، این یک ساعت به اندازه یک سال من را خوشحال می‌کند، چون در این یک ساعت به فعالیت‌های گروهی پرداخته و با همفکری و مشورت اعضای گروه سعی می‌کنیم عملکردی فوق العاده داشته باشیم. ما به نظرات همدیگر احترام می‌گذاریم و بهترین تصمیم را می‌گیریم. گروه‌هایی که زود کارشان را تمام می‌کنند به دیگر گروه‌ها کمک و راهنمایی می‌کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

۳-۱۰- مهارت‌پروری

عملی کردن آموزش‌ها و ایجاد کسب و کار از مقوله‌های بُعد مهارت‌آموزی است. یکی از اهداف مهم این درس پرورش مهارت در دانش‌آموزان است تا مهارت‌های آموخته شده منجر به بالندگی تحصیلی و حرفه‌ای آنها گردد.

«این درس به ما مهارت‌هایی یاد می‌دهد که به نظر من خوب است. مهارت‌هایی مثل نجاری، پرورش گیاهان، کار با رایانه که در آینده می‌توانیم از آنها استفاده کنیم و کاری را بیندازیم که در واقع علم را به عمل تبدیل کنیم. تنها درس خواند باعث موفقیت نیست، بلکه دانستن مهارت‌ها هم مهم است» (مشارکت‌کننده شماره ۴)

۴-۱۰- انگیزه‌پروری

نوآوری و ایجاد موقعیت نو و تازه از مقوله‌های بُعد انگیزه‌پروری است. دانش‌آموزان که موفق به خلق یک اثر تازه می‌شوند با انگیزه‌تر به نظر می‌رسند و این انگیزه جرقه‌ای برای موفقیت‌های بعدی دانش‌آموزان است.

«درپودمان اول کتاب سعی کردیم با وسایل کم ارزش و دورریختنی یک وسیله کاربردی تولید کنیم مثلاً تیم ما با وصل کردن آرمیچر به مسواک یک مسواک خودکار تولید کردیم که چون کارمان هم خوب بود به کارگاه مدرسه اهدا کردیم و دبیرمان آن را در ویتترین کارگاه قرار داد تا بقیه دانش‌آموزان هم آن را ببینند و لذت ببرند، اینها باعث می‌شود دانش‌آموزان انگیزه بیشتری پیدا کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۹).

۵-۱۰- هدایت تحصیلی

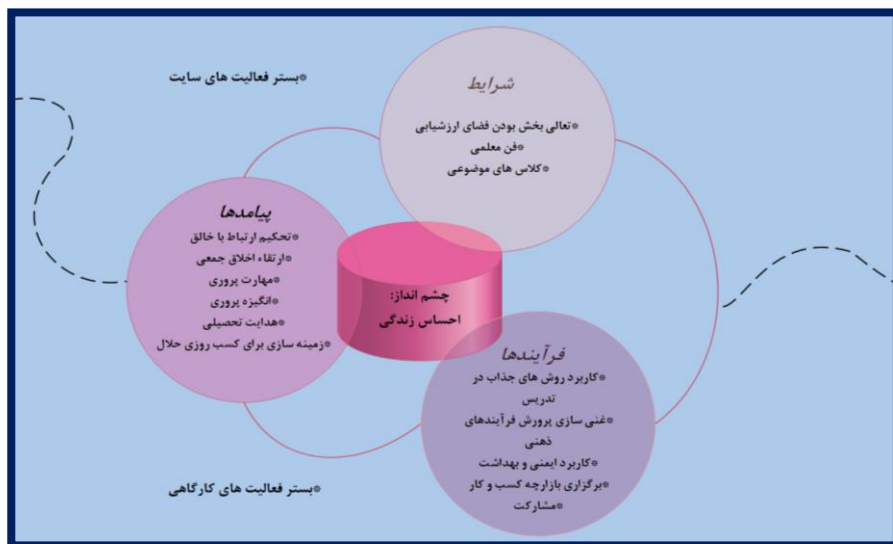
انتخاب مؤثر و اشتغال مؤثر از مقوله‌های بُعد هدایت تحصیلی است. طبق نظر دانش‌آموزان این درس موجب می‌شود با شناخت خود، جامعه و مشاغل مختلف، برای انتخاب رشته تحصیلی - حرفه‌ای آگاهانه تصمیم بگیرند.

«هر کس استعداد خاصی دارد و می‌تواند با این درس استعداد خود را کشف کند و پرورش دهد تا در دبیرستان دوم هم انتخاب رشته درستی داشته باشد و در آینده نیز شغل مناسب استعداد و علاقه خودش پیدا کند و موفق شود. ما زیاد جلوی آینه می‌رویم تا خود را درون آن ببینیم، درس کار و فناوری را دوست داریم چون استعدادهای خود را درون آن می‌بینیم و مثل آینه است» (مشارکت‌کننده شماره ۲۵).

۶-۱۰- زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال

اداره مخارج زندگی و یادگیری مفاهیم اولیه اقتصادی چون سود و زیان و... از مقوله‌های بعد کسب روزی حلال است. با توجه به ضرورت آموزش‌های مهارتی و تأثیر آن بر روند اشتغال‌زایی و رشد اقتصادی کشور، درس کار و فناوری زمینه‌ای فراهم کرده است تا دانش‌آموزان بعد از تکمیل تحصیلات خود، کسب و کاری راه‌اندازی کنند.

«ما با این درس مهارت‌هایی کسب می‌کنیم و می‌توانیم کار خوبی برای خود ایجاد کرده و با درآمد این شغل مخارج زندگی خود را تأمین کنیم، وقتی بوم کسب و کار نوشتیم با کانال‌های ارتباطی با مشتری، سود و زیان و... آشنا شدیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).



تصویر شماره ۴. ماتریس توضیحی ابعاد دانش‌آموزان

• سطح سوم: یکپارچه‌سازی/یکپارچه‌سازی مجدد

در این سطح، چشم‌انداز و ابعاد کشف‌شده در مطالعه یک مرتبه به‌صورت مصور و در قالب تصویر شماره (۳)، یکپارچه شده‌اند و مرتبه دوم به وسیله گزاره‌هایی که در ادامه می‌آید، یکپارچه‌سازی مجدد شدند. ادغام ابعاد دبیران و دانش‌آموزان در علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری را در تصویر شماره (۳) ملاحظه کنید.

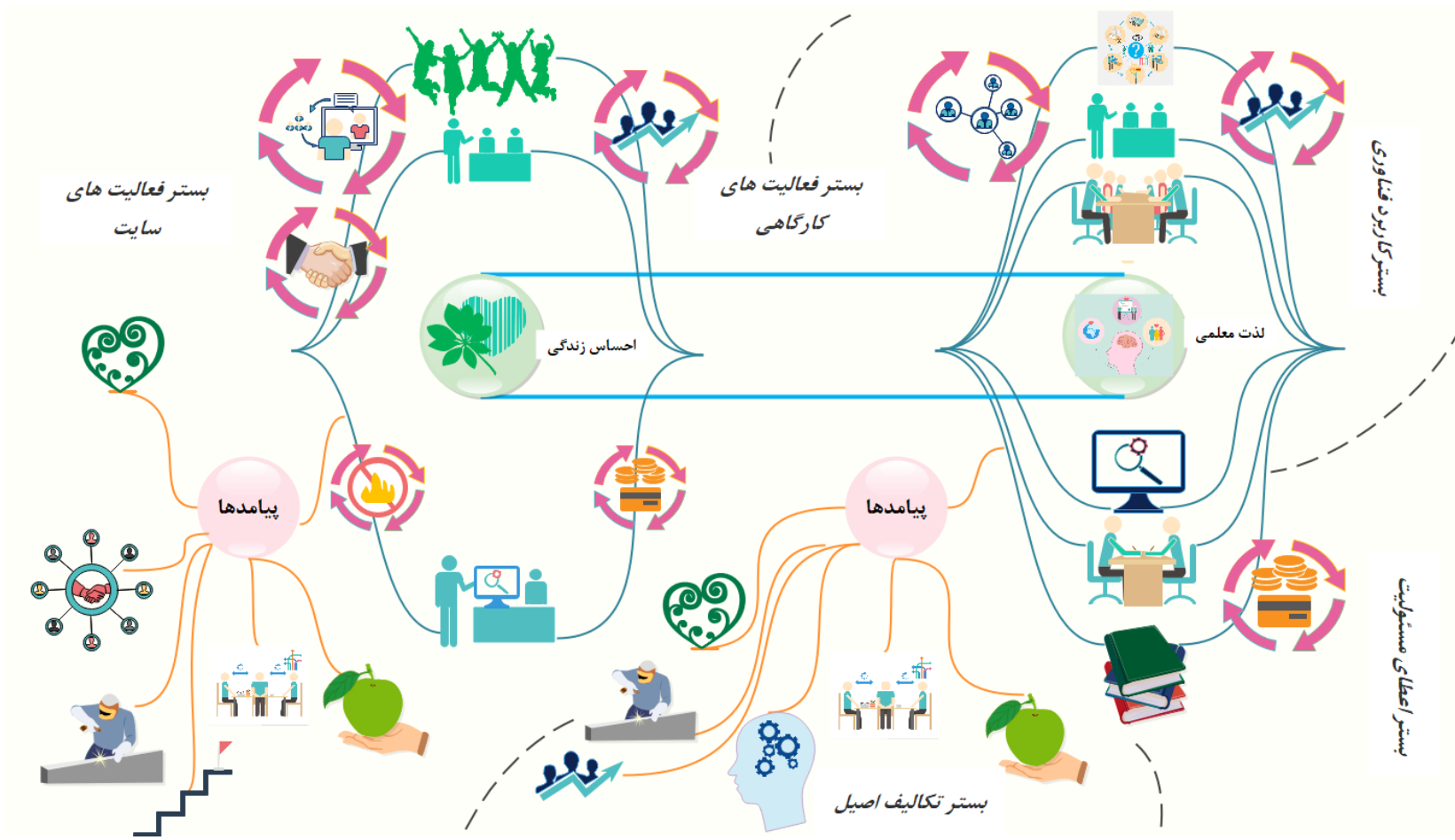
۱- احساس لذت، متوالی اتفاق می‌افتد (دبیر کار و فناوری که "لذت معلمی" را در مشارکت در پویایی مدرسه، موفقیت در بالندگی خانواده، اهتمام به خودتنظیمی و خود توسعه‌گری و مشارکت در توسعه جامعه احساس کرده است، عامل اصلی ایجاد لذتی چون «احساس زندگی» در دانش‌آموزان است).

۲- تمرین زندگی، از محیط کوچکتر آغاز می‌شود (دانش‌آموزان، در ساعات درس کار و فناوری در تعامل درون تیمی و بین تیمی، تعامل با دبیر خود و تمرین کسب و کار در بازارچه، زندگی را در مدرسه، تمرین می‌کنند).

۳- بستر و شرایط علاقه‌افزایی، مادی و غیرمادی هستند (علاقه‌افزایی، در بستر مادی چون فناوری، کارگاه و تکالیف اصیل که دبیر کار و فناوری در نظر می‌گیرد و بستر غیرمادی چون اعطای مسئولیت به دانش‌آموزان و شرایط مادی ارزشیابی اصیل، امکانات اجرایی، پودمان‌های کتاب و کلاس‌های موضوعی و شرایط غیرمادی چون، فن معلمی، فرهنگ نقادی، متقاعدسازی مدیر و والدین و تعالی‌بخش بودن فضای ارزشیابی، شکل می‌گیرد).

۴- فرایندهای علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، درونی و بیرونی هستند (علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، نتیجه فرایندهای درون فردی چون غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی و فرایندهای بیرونی چون کاربرد روش‌های فعال و جذاب تدریس، برگزاری بازارچه، کاربرد ایمنی و بهداشت و مشارکت، است).

۵- پیامدهای علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، فردی و جمعی هستند (آثار و نتایج علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری، مانند تحکیم ارتباط با خالق، مهارت‌پروری، انگیزه-پروری، کسب روزی حلال، ارتقای فرایندهای ذهنی، یادگیری عمیق و هدایت تحصیلی به صورت پیامد فردی و ارتقای اخلاق جمعی و مهارت‌افزایی به شکل پیامد جمعی نمود پیدا می‌کند).



تصویر شماره ۵. یکپارچه‌سازی ابعاد دبیران و دانش‌آموزان در مطالعه علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری



تصویر شماره ۶. راهنمای نظریه (مطالعه تصویر شماره ۵)

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های گردآوری شده در این مطالعه در دو بُعد دبیران کار و فناوری و بُعد دانش‌آموزان گزارش شد. از منظر دبیران کار و فناوری، ۲۰ بُعد ظاهر شد که با ۵۶ مقوله زیرابعدسازی شدند. از منظر دانش‌آموزان مشارکت‌کننده، ۱۷ بُعد پدید آمد که با ۴۵ مقوله، زیرابعدسازی شدند. چشم انداز یا بُعد هسته‌ای دبیران، لذت معلمی و چشم انداز یا بُعد هسته‌ای دانش‌آموزان، احساس زندگی بود. به نظر می‌رسد از عوامل مهم علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری دو عامل لذت معلمی و احساس زندگی است. غالب اوقات دبیران کار و فناوری با شرکت در مسابقات و جشنواره‌ها و راهبری دانش‌آموزان در مسابقات مختلف، بهره‌گیری از شیوه‌های مطلوب تدریس و... زمینه‌پویایی مدرسه را فراهم می‌کنند. آنها بین وظایف خود در حوزه‌های متفاوت و از جمله زندگی خانوادگی خود توازن برقرار می‌کنند؛ چراکه بین جو عاطفی خانواده و خودتنظیمی و تاب‌آوری افراد رابطه معنادار وجود دارد (صابری‌فرد و حاجی‌اربابی، ۱۳۹۸)؛ دبیران کار و فناوری، بر اساس تفکر ضرورت آموزش مداوم و مادام‌العمر بزرگسالان حرکت می‌کنند و با راهبردهایی چون خودتوسعه‌گری و خودتنظیمی، زمینه‌ساز بالندگی فردی خود، دانش‌آموزان و جامعه می‌شوند. این یافته ضرورت آموزش‌های خودتنظیمی به معلمان را نشان می‌دهد که همسو با نتیجه پژوهش محمدی درویش‌بقال، حاتمی، اسدزاده و احد (۱۳۹۲)، است که نشان دادند، آموزش راهبردهای خودتنظیمی سبب ارتقای انگیزش درونی (احساس خودکارآمدی) می‌شود. دانش‌آموزان در ساعات درس کار و فناوری به تمرین مهارت‌های زندگی می‌پردازند و برای حل مسائل خود و کمک به دیگران چاره‌اندیشی می‌کنند که برای آنها، احساس زندگی را در کلاس درس به ارمغان می‌آورد.

بر اساس تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان، فعالیت‌های کارگاه و سایت، کاربرد فناوری، اعطای مسئولیت و تکالیف اصیل، بستری فراهم می‌کند تا علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری تقویت شود. این یافته ضرورت توجه به تجهیز و بهینه‌سازی کارگاه‌ها و سایت را در مدارس افزایش می‌دهد. کلاس کار و فناوری با مشارکت دانش‌آموزان و تقسیم کار بین اعضای تیم‌ها، اداره می‌شود که زمینه‌ساز علاقه‌افزایی دانش‌آموزان به درس کار و فناوری است.

بنا به نظر عرب‌پشتکوهی، زمانی‌مقدم و رجب‌زاده قطری (۱۳۹۸)، تا زمانی که موانعی مانند کمبود امکانات در کلاس کار و فناوری مرتفع نگردند، نمی‌توان شاهد افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزش الکترونیکی در این درس بود. نظر مشارکت‌کنندگان نیز در پژوهش حاضر، بیانگر این امر بود که امکانات اجرایی چون کارگاه و سایت مجهز شرایطی ایجاد می‌کند تا علاقه‌مندی به درس کار و فناوری افزایش یابد. بهره‌گیری از ارزشیابی اصیل (ابوالحسنی و

صفایی موحد، ۱۳۹۸)، از چهارچوب‌های پیشنهادی برای تدریس درس کار و فناوری است. طبق نظر مشارکت‌کنندگان، به‌کارگیری انواع روش‌های ارزشیابی چون تجربه‌نگاری فردی، آزمون‌های اصیل و عملکردی، ارزیابی با کارپوشه و مشارکت اولیا و همالان و پرهیز از محوریت دادن به ارزیابی‌های حافظه‌محور و آزمون‌های مداد کاغذی و به‌ویژه انواع عینی آن، شرایطی ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان، فضای ارزشیابی را جذاب و تعالی‌بخش دیده و علاقه‌مندی به درس کار و فناوری را در ایشان افزایش می‌دهد. برگزاری کلاس‌های موضوعی، که دبیر کار و فناوری در فضای کارگاه ثابت است و این دانش‌آموزان کلاس‌های مختلف هستند که در هر زنگ کلاسی در کلاس موضوعی حضور پیدا می‌کنند از شرایط علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری بوده است. به دلیل شرایط متفاوت درس کار و فناوری و فنی بودن تدریس آن دبیران کار و فناوری با مدیران و اولیای دانش‌آموزان جلساتی برگزار می‌کنند تا شرایط خاص درس را در نیاز مبرم به مواد و تجهیزات و شرایط ویژه ارزشیابی را توضیح دهند.

برگزاری بازارچه کسب و کار، از مهمترین فرایندهای علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری است که از پیامدهای این فرایند، زمینه‌سازی برای کسب روزی حلال است و با نظر سالازار، ۱۳۸۳، به نقل از صالحی‌عمران و رستمی، ۱۳۸۸) که اعتقاد دارد کارآفرینی علاوه بر ایجاد اشتغال، موجب بالا رفتن کیفیت زندگی، توزیع مناسب درآمد، کاهش اضطراب‌های اجتماعی و بهره‌وری از منابع ملی می‌شود، همخوانی دارد. پژوهش حاضر نشان داد که غنی‌سازی پرورش فرایندهای ذهنی مثل تفکر منطقی و تحلیلی، در فرایند درس کار و فناوری اتفاق می‌افتد که از عوامل علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری است.

عبودیت به معنای اطاعت کامل از سر محبت کامل است. موضوع نمود اجتماعی، فرهنگ و ارزش‌ها و آداب و رسوم و سنت‌هاست. لازمه اعمال این نمود آن است که تربیت فراگیران را با گستره روابط اجتماعی آشنا سازد و آنان را برای فعالیت در این روابط تعلیم دهد و زمینه بررسی فعالیت‌های دیگران در گذشته و حال را برای آنان فراهم سازد تا از این رهگذر به پیامدهای مثبت و منفی فعالیت‌های آنان پی ببرد (عرسان‌کیلانی، ترجمه رفیعی، ۱۳۹۰). تحلیل نظرات مشارکت‌کنندگان نشان داد از پیامدهای مهم علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری تحکیم ارتباط دانش‌آموزان با خالق یکتاست. از دیگر پیامدهای علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری کمک و راهنمایی به دانش‌آموزان در خصوص هدایت تحصیلی- شغلی است تا شاهد بزرگسالانی بالنده در عرصه کار و تولید باشیم.

بنا بر یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:



- ۱- جلسات توجیهی از سمت مسئولان بالادستی، برای مدیران مدارس تشکیل شود تا ضرورت تجهیز کارگاه و سایت در مدارس از الویت‌های برنامه‌های مدیران باشد.
- ۲- جلسات بازآموزی به منظور آشنایی و به‌کارگیری ارزشیابی اصیل در درس کار و فناوری، برای دبیران کار و فناوری، بیش از پیش، مد نظر متولیان امر آموزش معلمان قرار گیرد.
- ۳- کارگاه مهارت‌های تفکر انتقادی در ضمن خدمت فرهنگیان، مورد توجه قرار گیرد.
- ۴- رسانه‌های جمعی، با تأکید بر ضرورت توجه به آموزش‌های کارآفرینی، زمینه‌ساز شکل‌گیری نگاه مثبت والدین به دروس عملی چون کار و فناوری شوند.
- ۵- در برخی پودمان‌های کتاب درس کار و فناوری تجدید نظر شود تا بتوان از ظرفیت ساعات این درس به منظور پیوند کلاس درس به زندگی واقعی، بیش از پیش بهره برد.
- ۶- بنا بر نظر مشارکت‌کنندگان که درس کار و فناوری از دروس محبوب در بین دانش‌آموزان است، لازم است آموزش آن از دوره ابتدایی دوره دوم و کلاس چهارم، آغاز شود.

فهرست منابع

- Arab Poshtkuhi, M., Zamani Moghadam, A., & Rajabzadeh Qatari, A. (2019). Identifying the criteria for the effectiveness of e-learning programs in work and technology from the perspective of experts. *Education Technology*, 14 (1), 167-177. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3769.1938> (Text in Persian)
- Arsan Kilani, M. (1937). *Philosophy of Islamic Education*, (Translator: Behrouz Rafiei, 2011), Qom: Research Institute and University and Tehran: Samat Publications (Text in Persian)
- Bolkan, S., & Darrin, J G. (2018). Catch and hold: instructional interventions and their differential impact on student interest, attention, and autonomous motivation, *Communication Education*, <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1465193>
- Broeckelman-Post, MA., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B., & Latif, F. (2015). Teacher Misbehavior and its Effects on Student Interest and Engagement, *Communication Education*, ISSN: 0363-4523 (Print) 1479-5795 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rced20>.
- Carmichael, C., Callingham, R., & Watt M. G. (2017). Classroom motivational environment influences on emotional and cognitive dimensions of student interest in mathematics, *ZDM Mathematics Education*, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-016-0831-7>
- Faraskhah, M. (2015). *Qualitative research method in social sciences* (with emphasis on theory-based), Tehran: Agah Publications. (Text in Persian)
- Folaranmi, A., Ajagun, G A., & Samuel, M. (2019). Effect of Round-Robin Instructional Strategy on Senior Secondary School Students' Interest in Electrochemistry in Federal Capital Territory Abuja Nigeria, *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(3), 129-134.

- Ghafoori, A., & Salehi, K. (2017). Representation of the process of Transformation of value changes in women with a focus on women, *Quarterly Journal of Women's Socio-Psychological Studies*, 14 (4), pp.157-208. (Text in Persian)
- Ghafoori, A., & Salehi, K. (in press). *Practical guide to conducting qualitative research: with emphasis on grounded theory research method (GT)*. (Text in Persian)
- Glaser, Barney G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, A Division of Transaction Publishers, New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.).
- Guo, Y. M., Klein, B. D., & Ro, Y. K. (2020). On the effects of student interest, self-efficacy, and perceptions of the instructor on flow, satisfaction, and learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1413-1430. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1593348>
- Heuling, L. S. (2021). Promoting student interest in science: The impact of a science theatre project. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(2), 63-81. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1489>
- Ismaili, M., Bahrami, M., Khalil Arjmandi, M., Susanabadi Farahani, F., Shojaee Ardakani, M., Sadegh, M., Zeighami, Hassan., Tarzi, Maliha; Farjad, Sara; Kiani, Sahar; Goodarzi, R., Mustafavi, M., McKinney, A., Niazi, Morteza., & Nikonjad, B. (2019). *Ninth Grade Work and Technology*, Tehran: Iran Textbook Publishing Company. (Text in Persian)
- James, N. (2017). You've got mail. Using email interviews to gather academics' narratives of their working lives. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(1), p6-18. <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2015.1056136>
- Kidman, G. (2018). School geography: what interests' students, what interest's teacher? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(4), 311-325. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2017.1349374>
- Kools, S., McCarthy, M., Durham, R., & Robrecht, L. (1996). Dimensional analysis: Broadening the conception of grounded theory. *Qualitative Health Research*, 6(3), 312-330. <https://doi.org/10.1177/104973239600600302>
- Lakanen, A., & Isomöttönen, V. (2018). Computer Science Outreach Workshop and Interest Development: A Longitudinal Study, *Informatics in Education*, 17(2), 341-361. <http://dx.doi.org/10.15388/infedu.2018.18>
- Li, Y. (2011). On the Cultivation of Students' Interests in Biology Teaching. *International Education Studies*, 4(2), 141-143. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n2p141>
- Maleki, H. (2012). *Introduction to educational and social activities*, Zanjan: Solaleh Publications. (Text in Persian)
- Maleki, M., Liaqatdar, M J., & Nili, M R. (2019). Phenomenological exploration of the basic skills of the work and technology curriculum. *Education technology*, online publication August 13, 2019. <https://doi.org/10.22061/jte.2019.4951.2141> (Text in Persian)
- Mills, R., Tomas, L., Whiteford, C., & Lewthwaite, B. (2020). Developing middle school students' interest in learning science and geology through



- Slowmation. *Research in Science Education*, 50(4), 1501-1520. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-018-9741-8>
- Mohammadi Darvish Baqal, N., Hatami, H., Asadzadeh, H., & Ahadi, Hassan. (2013). The effect of teaching self-regulatory strategies (cognitive and metacognitive) on motivational beliefs (academic motivation, self-efficacy, test anxiety) of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 9 (27), 50-64. (Text in Persian)
- Morse, J. M., Noerager Stern, P., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A.E. (2016). *Developing grounded theory*. The second generation (Developing Qualitative Inquiry). Publisher: Routledge. ISBN 978-1-59874-193-3.
- Noshadi, N., & Abadi, M. (2018). Evaluate the place of critical thinking skills in the mathematics curriculum of regular and gifted high schools. *Education Technology*, 13 (2), 147-155. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.2997.1764> (Text in Persian)
- Otundo, J O., & Garn, A C. (2019). Student Interest and Engagement in Middle School Physical Education: Examining the Role of Needs Supportive Teaching, *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161.
- Piri, M., Asadian, S., & Mohammadzadeh, M. (2017). Assessing the implementation status of the seventh-grade work and technology curriculum of the first year of high school, *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 12 (45), 119-142. (Text in Persian)
- Pratiwi, W., Rochintaniawati, D., & Agustin, R. (2018). The Effect of Multiple Intelligence-Based Learning Towards Students' Concept Mastery and Interest in Matter, *Journal of Science Learning*, 1(2),49-52. <http://dx.doi.org/10.17509/jsl.v1i2.8739>
- Prendergast, M., Murphy, C., O'Neill, A., & Roche, J. (2018). Trinity Walton Club: What is its Potential for Promoting Interest in STEM, *European Journal of STEM Education*, 3(1), 1-9.
- Rellensmann, J., & Schukajlow, S. (2016). Does students' interest in a mathematical problem depend on the problem's connection to reality? An analysis of students' interest and pre-service teachers' judgments of students' interest in problems with and without a connection to reality, *ZDM Mathematics Education*, <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-016-0819-3>
- Rellensmann, J., & Schukajlow, S. (2017). Does students' interest in a mathematical problem depend on the problem's connection to reality? An analysis of students' interest and pre-service teachers' judgments of students' interest in problems with and without a connection to reality. *ZDM*, 49(3), 367-378.
- Rowland, A., Knekta, E., Eddy, S., & Corwin, L. (2019). Defining and Measuring Students' Interest in Biology: An Analysis of the Biology Education Literature, *CBE—Life Sciences Education*, 18(34), 1-14. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-02-0037>
- Saberi Fard, F., & Haji Arbabi, F. (2019). The relationship between family emotional atmosphere and emotional self-regulation and resilience in Mashhad Azad University students. *Journal of Cognitive Psychology and Psychiatry*, 6 (1), 49-63. (Text in Persian)
- Salehi omran, I., & Rostami, F. (2009). Investigating the effect of university education in cultivating students' entrepreneurial characteristics, *management and planning in educational systems*, 1 (2), 22-34. (Text in Persian)

- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi Yekta, M. (2015). Representation of teachers' perceptions and lived experiences of possible harms resulting from the implementation of a descriptive evaluation plan in primary schools. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5 (9), 59-99. (Text in Persian)
- Seidmoradi, K., Shafiabadi, A., Farrokhi, N A., Salimi Bejestani, H., & Ghafoori, A. (2019). Representation of the process of benefiting from social capital in the resilience of Kermanshah earthquake victims: A qualitative study. *Social Psychology Research*, 9 (36), 89-114. (Text in Persian)
- Tambunan, H., Sinaga, B., & Widada, W. (2021). Analysis of Teacher Performance to Build Student Interest and Motivation towards Mathematics Achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 42-47. <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20711>
- You've Got Mail ...! Using Email Interviews to Gather Academics' Narratives of Their Working Lives <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1056136>



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/).

شناسایی چالش‌ها و موانع آموزش کارآفرینی به کودکان کار (یک مطالعه می‌پدیدار

شناسانه)

فروز کاوه پیشه^۱، کورش فقی و اجارگاه^۲ *، محبوبه عارفی^۳، محمد حسن مبارکی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۷	هدف از این پژوهش، فهم تجارب زیسته معلمان از چالش‌های آموزش کارآفرینی به کودکان کار بود. این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی اجرا شد. ابزار گردآوری داده‌ها استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند بود. بدین منظور، داده‌ها با مصاحبه از ۱۵ نفر از معلمان که سابقه تدریس و کار با کودکان کار را داشتند گردآوری شد و به روش استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از پنج مقوله اصلی، از جمله چالش‌های فردی و محیطی، چالش‌های محتوایی و رویه‌ای، چالش‌های ساختاری، چالش‌های روشی، چالش‌های اقتصادی و ۲۵ مقوله فرعی شامل تغییر نگرش، تأثیر همسالان، بی‌توجهی به ویژگی‌های روان‌شناختی، برخورد خشن با کودکان کار، مقاومت والدین و سرپرستان، مجهز نبودن کارگاه‌ها، آشنا نبودن مربی با زندگی کودک کار، برنامه‌های آموزشی تخیلی، بی‌توجهی به نیازهای کودک، نگرش کوتاه‌مدت به آموزش کارآفرینی، ملموس نبودن دستاوردهای آموزش کارآفرینی، مشکلات جایابی، بی‌توجهی به مربیان کارآموده، ضعف برنامه‌ریزی، آموزش توده‌ای، تضادهای قانونی و آیین‌نامه‌ای، ضعف ابزار مرتبط با تدریس کارآفرینی به کودک کار، بی‌توجهی به سن کودک کار، استفاده نکردن از آموزش عملی، مربی‌محوری، بی‌توجهی به شیوه‌های مشارکتی، کمبود بودجه، نیاز شدید مالی کودکان کار به کار روزمزد، عدم حمایت مالی، اجتماعی و نگاه اقتصادی کوتاه مدت بود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تجارب زیسته، معلمان، کودک کار، کارآفرینی.	

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ✉

۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. دانشیار گروه کارآفرینی سازمانی، دانشکده کارآفرینی دانشگاه تهران، تهران، ایران.



مقدمه

مسئله کودک کار، به مسئله‌ای اساسی در بسیاری از کشورهای در حال توسعه مبدل شده است (احد و همکاران، ۲۰۲۱). بسیاری از کشورهای در حال توسعه، مقصد سرمایه‌گذاری‌های جدید محسوب می‌شوند. این مسئله، موجب مهاجرت گروه‌های میلیونی به مناطق شهری، بدون پیش‌بینی مشاغل جدید می‌شود و کار کودکان نیز به سطح بی‌سابقه‌ای در این کشورها رسیده است (بگچی، ۲۰۱۰). براساس آمار سازمان بین‌المللی کار، نزدیک به ۱۲۲ میلیون کودک کار بین ۵ الی ۱۴ سال در آسیا وجود دارد که فقط برای بقا تلاش می‌کند (سازمان بین‌المللی کار، ۲۰۱۹). طبق سرشماری سال ۹۵، حدود ۷۶۵ هزار نفر کودک کار ۱۰ تا ۱۹ ساله در شهرها و روستاهای ایران وجود دارند (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۵). روند رو به رشد کودکان کار، منجر به آن شده است که پژوهشگران به دنبال ارائه راه‌حل‌های اساسی برای این پدیده باشند؛ اما دسترسی نداشتن به آموزش‌های اثربخش، نبودن فرصت‌های شغلی مناسب و فقدان سازوکارهای لازم برای کشف استعداد و نیازهای این افراد، موجب انزوای هر چه بیشتر و آسیب‌پذیری و هدر رفتن نیروی قابل توجه آنها می‌شود (لی و سخری، ۲۰۲۰). دسترسی نداشتن به آموزش مناسب در کنار عواملی همچون فقر، محرومیت‌های اجتماعی، تحرک‌پذیری نیروی کار، تبعیض و فقدان حمایت‌های اجتماعی همگی بر پیامدهای حاصل از کار کودکان تأثیرگذارند (اریو، آلونگ و تایدمن، ۲۰۱۷). مطالعات نشان می‌دهد که ترکیبی از رشد اقتصادی، محترم شمردن و رعایت استانداردهای کار، آموزش جهانی و حمایت اجتماعی، همراه با درک بهتری از نیازها و حقوق کودک، می‌تواند کاهش چشمگیری در میزان کار کودکان ایجاد کند (سایت سازمان جهانی کار، ۲۰۱۷). از سویی، تعلیم و تربیت همراهی ضروری برای هر تلاش مؤثری است که به منظور مبارزه با کار کودکان انجام می‌شود به گونه‌ای که آموزش‌های غیررسمی و تربیتی نقش مهمی در بازپروری این کودکان داشته است (سوینگ و همکاران، ۲۰۲۰). در همین زمینه نتایج به دست آمده درباره وضعیت تحصیلی کودکان کار نشان می‌دهد که ۵۸/۲ درصد آنها در سال‌های اولیه تحصیل از رفتن به مدرسه محروم شده‌اند؛ چرا که به دلیل پایین بودن سن و وابستگی به والدین، توان مقاومت در مقابل خواست‌های خانواده را ندارند و برای حضور در خیابان و اشتغال در مشاغل کاذب، به اجبار از تحصیل محروم می‌شود (سازمان جهانی کار، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، خانواده این کودکان، پرجمعیت (با میانگین ۷ نفر و انحراف استاندارد ۷/۲) هستند و همین عامل هزینه‌های مربوط به تحصیل را که مسبب اصلی ترک تحصیل آنهاست به حداکثر می‌رساند (کارگزار، ۱۳۹۱). برخی از این کودکان به دلیل ضعف امکانات آموزشی به مدرسه راه نمی‌یابند و تعدادی از آنها موفق به تکمیل دوران تحصیل در مدرسه نمی‌شوند و قبل از اتمام دوره ابتدایی، ناچار وارد بازار کار می‌شوند. با این حال، بعضی از کودکان، کار و تحصیل را به هم پیوند زده‌اند و همزمان هر دو هدف را دنبال می‌کنند (حسینی، ۱۳۸۴). امروزه بیشتر

کشورهای در حال توسعه به دلیل نبودن یا کمبود منابع مالی و انسانی متناسب، قادر به پاسخگویی به این تقاضای عظیم برای آموزش نیستند. بنابراین باید به فکر ایجاد نوع تازه‌ای از آموزش باشند که با ویژگی‌های فردی و اجتماعی آنها هماهنگ باشد. دست‌اندرکاران آموزش معتقدند که باید با ایجاد ارتباط نزدیک با گروه مخاطب از ارزش‌ها و نظرات آنها آگاهی حاصل کرده و محتوای آموزشی را متناسب با نیازهای آموزشی فراگیران تدوین کنند و با رعایت نظر آنان اجرا نمایند (آدونتنگ کیسی، ۲۰۱۸). از سوی دیگر با توجه به بررسی‌های مختلف مشخص شده است که یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزشی کودکان کار، نبودن محتوای مناسب با نیازها و ویژگی‌های این گروه از فراگیران است. در بیشتر سازمان‌های مردم‌نهاد حمایت از کودکان کار، کتاب‌های رسمی آموزش و پرورش مقطع ابتدایی و در برخی از سازمان‌ها کتاب‌های کمک آموزشی تدریس می‌شود. در صورتی که کودکان کار نیاز به منابع آموزشی دارند که به منظور کسب دانش و مهارت‌ها برای رفع نیازهای فردی در شرایط و زندگی کنونی آنها قابل استفاده باشد (کارگزار، ۱۳۹۱). به نظر می‌رسد که آموزش‌هایی که ذهنیت کودکان کار در ارتباط با کار را دچار تغییر و تحول کند، از جمله نیازهای اساسی در این زمینه است (تانگ و زو، ۲۰۲۰) و نمونه‌ای از این آموزش‌ها، آموزش کارآفرینی است.

در دنیای امروز کارآفرینی پدیده‌ای برای ایجاد تغییرات مؤثر در جوامع است. تحولات اقتصادی، اجتماعی، آموزشی همراه با رقابت و نوآوری، از جمله عواملی است که می‌توان از آنها به‌عنوان عوامل گرایش به سوی کارآفرینی نام برد. به دلیل تغییرات روز افزون در دنیای کنونی، افزایش بیکاری و مقابله با چالش‌های جهانی توسعه، آموزش کارآفرینی به‌عنوان یک ضرورت و اولویت در سیستم‌های آموزشی جای خود را باز کرده است (فضایلی‌فر، ۱۳۹۶). با توجه به نقش و اهمیت کارآفرینی، باید در دانشگاه‌ها و مدارس به مواردی همچون توجه به برنامه‌های درسی جدید با موضوعات مربوط به کارآفرینی، مهارت‌های مدیریتی، لزوم برنامه‌های آموزش کارآفرینی، توسعه فعالیت‌های تولیدی و کارآفرینی، کاربردی نمودن دروس و برنامه‌ریزی بلندمدت برای ایجاد خلاقیت پرداخته شود (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۹). یکی از مسائل، موضوعات و گفتمان‌های بسیار مهم در بحث آموزش کارآفرینی، طراحی و تدوین برنامه‌درسی و به‌ویژه محتوای آموزشی آن بوده است؛ و نکته بسیار مهم در این رابطه، برنامه‌درسی استاندارد و با کیفیت است. حدود دو سوم از کشورهای اروپایی به‌درستی ضرورت آموزش کارآفرینی را تشخیص داده و آن را وارد برنامه‌های درسی ملی خود در دوره پیش از دبستان و ابتدایی نموده‌اند. در دوره ابتدایی اهداف آموزش کارآفرینی در برنامه‌درسی به‌صورت تلفیقی در موضوعات درسی مختلف گنجانده می‌شود و در دوره متوسطه نیز آموزش کارآفرینی مورد توجه واقع شده است؛ با این تفاوت که در این دوره به‌طور صریح در اسناد برنامه‌درسی نیز به اهداف آموزش کارآفرینی اشاره شده است (هاتاک و

کاوه پیشه و همکاران: شناسایی چالش‌ها و موانع آموزش کارآفرینی به کودکان کار (یک ... رایزر، ۲۰۱۱ و راسکووارا ۲۰۱۵). از جمله کشورهایی که در این زمینه اقدامات مؤثری انجام داده یا در دست اجرا دارند، می‌توان به کشورهای لوگزامبورگ (۲۰۱۲)، ایرلند (۲۰۱۲)، قبرس (۲۰۱۲)، اسپانیا (۲۰۱۱)، سوئد (۲۰۱۲)، ایسلند (۲۰۱۲)، لهستان (۲۰۱۲)، بلغارستان (۲۰۱۲)، اتریش (۲۰۰۴)، رومانی (۲۰۰۸)، مالت (۲۰۱۱) و لتونی (۲۰۱۰) اشاره کرد، که همگام با برنامه طولانی مدت کمیسیون اتحادیه اروپا تا سال ۲۰۲۰ در راستای حمایت و توسعه آموزش کارآفرینی با هدف افزایش خلاقیت و نوآوری در تمام سطوح آموزش و پرورش از جمله به دوره‌های پیش از دبستان و دبستان توسعه یافته تا جایی که به تعبیر بوجویس (۲۰۱۲) در آینده، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی، جایگزین سیستم آموزش و پرورش کنونی می‌گردد. ضرورت آموزش کارآفرینی در دوره متوسطه به دلیل مواجهه بودن دانش‌آموزان این دوره با انتخاب مسیر حرفه آینده است، و این آموزش‌ها، خواه دانش‌آموز قصد ادامه تحصیل و ورود به آموزش عالی و یا قصد ورود به بازار کار را داشته باشد؛ به‌طور مستقیم بر انتخاب حرفه او در آینده تأثیرگذار خواهد بود (عبداللهی و رستمی، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نگرش کارآفرینانه و آموزش، سبب جهت‌گیری ذهنی و شخصی دانش‌آموزان به سمت خوداشتغالی، کارآفرینی و مشارکت در فعالیت‌های ارزش آفرین خواهد شد (برگر و ماهادا، ۲۰۰۵؛ پای‌های و باقری، ۲۰۱۰، لیندسی و دیگران، ۲۰۰۷ و اکسلسون و دیگران، ۲۰۱۵).

مسئله تغییر نگرش و ذهنیت در کودکان کار با توجه اینکه این دسته از کودکان به دلیل سیرکردن شکم خود و یا اعضای خانواده و تأمین نظر اربابان و باندهای تبهکار، عموماً دست به فعالیت‌های اقتصادی از نوع مشاغل کاذب، غیرانسانی یا غیراخلاقی می‌زنند. از سوی دیگر، درحالی‌که هیچ‌یک از فعالیت‌های آنها جزء مشاغل مطلوب اقتصادی نیست و در بعضی از کارها متأسفانه کرامت انسانی آنها نیز زیر سؤال می‌رود (عبادی، ۱۳۸۸)، مسئله‌ای ضروری است، بنابراین طبق نتایج پژوهش‌های صورت‌گرفته، ضرورت دارد که به کودکان کار، شغل و حرفه مناسبی را آموزش داد تا از انجام مشاغل کاذب خودداری کنند و بتوانند با داشتن شغل مناسب و دائمی، هزینه‌های خود و اعضای خانواده را از روشی صحیح تأمین کنند؛ اما از آنجایی که برای احراز یک حرفه مناسب، عموماً نیاز به تخصص و اخذ مدرک تحصیلی مربوطه است؛ با در نظر گرفتن شرایط خاص کودکان کار/خیابانی که چنین امکانی برای آنها وجود ندارد و یا این موقعیت به ندرت و در موارد استثنایی برای چنین افرادی میسر است؛ به‌نظر می‌رسد که انتخاب ارجح برای این افراد این است که کارفرمای خود باشند و شغل (خانگی) خود را راه اندازی نمایند؛ و بهترین گزینه، برای رسیدن به این هدف، آموزش کارآفرینی است (بایا و ونگ، ۲۰۲۰). آموزش کارآفرینی برای کودکان کار مجموعه فعالیت‌هایی است که قصد توانمندسازی این کودکان، توسعه دانش، مهارت، ارزش‌ها و فهم آنها برای کارآفرینی را دارد. از طریق چنین آموزشی کودکان کار می‌توانند کسب و کار خود



را راه‌اندازی نمایند (محمدکاظمی و دیگران، ۱۳۹۵). از سویی، محیط فردی و اعتماد به نفس آنها نیز غنی می‌شود و ذهنیت کارگری در این کودکان کم می‌شود (بوسا و دیموا، ۲۰۲۰).

با توجه به مطالب عنوان شده می‌توان گفت که به علت کمبودهای آموزشی و با توجه به نیازهای ویژه کودکان کار، لازم است این کودکان از طریق مراکز آموزشی، مسائلی را که می‌بایست از طریق خانواده، آموزش و پرورش و دیگر نهادها آموزش ببینند، فراگیرند. روشن است که یکی از اساسی‌ترین نیازهای این افراد، کسب درآمد برای گذران زندگی خود و خانواده‌شان است. از آنجایی که این کودکان از زندگی نامطلوبی برخوردارند و بیشتر آنها حتی فاقد والدین و خانواده بوده‌اند، شرایط خاص و نامطلوب زندگی کودکان کار می‌تواند به‌عنوان عامل و انگیزه‌ای برای کارآفرین شدن ایشان در نظر گرفته شود. بنابراین با بررسی اطلاعات آماری مطرح شده و با در نظر گرفتن شرایط کنونی کشور، جهت استفاده هوشمندانه و بهره‌برداری بهینه از این فرصت طلایی و منحصربه‌فرد فراروی توسعه اقتصادی ایران، آموزش کارآفرینی به کودکان کار ضرورتی انکارناپذیر است، اما بدون شک طی این مسیر خالی از چالش و مانع نیست، بنابراین پژوهش حاضر به دنبال کاوش و بررسی این چالش‌ها و موانع است.

سؤال پژوهش

عمده‌ترین چالش‌ها و موانع آموزش کارآفرینی به کودکان کار با توجه به تجارب زیستهٔ مربیان این کودکان کدام‌اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی و پدیدارشناسی (توصیفی) انجام پذیرفته است. هدف از تحقیق پدیدارشناسانه، توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) پدیدارشناسی را عملی می‌دانند که هدف آن توصیف پدیده‌های خاص یا ظاهر چیزها و تجربیات زندگی است. کانون توجه پدیدارشناسی تجربیات زندگی است، زیرا این تجربیات‌اند که معنای هر پدیده‌ای را برای فرد می‌سازند و به فرد می‌گویند که چه چیز در زندگی او و نزد وی حقیقی و واقعی است (ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۹۴). و چون روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که در آن روی می‌دهد توصیف نماید و غنی‌ترین و توصیف‌کننده‌ترین اطلاعات را فراهم می‌سازد، لذا استفاده از این روش جهت روشن‌سازی و توصیف عمیق‌تر پدیده مورد نظر، مناسب می‌باشد. مشارکت-کنندگان پژوهش شامل همهٔ مربیانی بودند که در ارتباط نزدیک با کودکان کار بودند بودند. تعداد شرکت‌کنندگان تحقیق ۱۵ معلم شهر تهران بود که از هر ۱۵ مورد مصاحبه به عمل آمده است.



جدول شماره ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	شغل	تحصیلات	سابقه کار	جنسیت
۱	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۴ سال	مرد
۲	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۰ سال	مرد
۳	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۵ سال	مرد
۴	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۸ سال	مرد
۵	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۳ سال	زن
۶	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۹ سال	زن
۷	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۲ سال	مرد
۸	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۶ سال	زن
۹	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۰ سال	مرد
۱۰	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۷ سال	مرد
۱۱	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۰ سال	مرد
۱۲	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۵ سال	زن
۱۳	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۸ سال	زن
۱۴	آموزگار ابتدایی	کارشناسی	۱۹ سال	مرد
۱۵	آموزگار ابتدایی	کارشناسی ارشد	۱۲ سال	مرد

شرکت‌کنندگان تحقیق بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و به‌صورت روش گلوله برفی انتخاب شدند. تعیین تعداد نمونه‌ها بر اساس اشباع نظری داده‌ها صورت گرفت؛ یعنی تعداد مصاحبه‌ها تا آنجا پیش رفت که اطلاعات محقق در زمینه پژوهش اشباع شد و بعد از آن اطلاعات دیگری بر آن افزوده نشد. در بحث سنجش اعتبار پژوهش، سؤالات مصاحبه بعد از اینکه طراحی شد، توسط ۴ تن از استادان متخصص در حوزه مربوطه اصلاح و تأیید گردید. برای ثبت مصاحبه‌ها، همه مکالمات انجام شده به‌صورت صوتی ضبط گردید. سپس مصاحبه‌های ضبط شده توسط خود پژوهشگر به دقت گوش داده شد و کلمه به کلمه نوشته شد. بعد از اینکه مصاحبه ضبط شده به‌صورت مکتوب درآمد، برای تأیید روایی مصاحبه‌ها از روش "چک اعضا" استفاده شد. بدین ترتیب که متن مکتوب مصاحبه دوباره برای شرکت‌کنندگان فرستاده شد تا صحت و سقم مطالب تأیید و در صورت لزوم، مطالب اصلاح شود. تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) انجام شد. پس از تحلیل و کدگذاری، کدهایی که در مرحله اولیه تحلیل به‌دست آمد، تعداد ۱۷۸ کد اولیه بود که بعد از تجمیع به ۴ مقوله اصلی و ۲۵ مقوله فرعی دسته‌بندی شد. روش استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) شامل توصیف پدیده مورد نظر توسط محقق، کنارگذاری پیش‌فرض‌های محقق، مصاحبه با شرکت‌کنندگان، قرائت توصیف‌های شرکت‌کنندگان، استخراج جوهره‌ها، پیدا کردن روابط اساسی، نوشتن توصیفی از پدیده، برگرداندن توصیف به شرکت‌کنندگان و کسب تأیید آنان، مرور بر متون مربوطه و انتشار یافته‌ها می‌باشد



(ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۹۴). برای تأمین اعتبار پژوهش از معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد. برای معیار باورپذیری از دو روش استفاده شد. در راستای روش اول یعنی بررسی توسط مشارکت‌کنندگان، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده توسط ایمیل ارتباط برقرار شد و افزون بر متن مصاحبه، بررسی‌ها و تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌گر توسط بازخورد مصاحبه‌شونده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین در راستای روش دوم یعنی انتقال‌پذیری از توصیف توسط هم‌تایان با دو تن از استادان دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند؛ به صورت ایمیلی ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که قسمت‌هایی از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام‌شده در اختیار ایشان قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را انجام دهند. در واقع هدف آن بود که از صحت روند کدگذاری مصاحبه‌کننده و نیز نداشتن سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی به دست آید. در ارتباط با معیار اطمینان‌پذیری نیز تمامی مراحل پژوهش به صورت مستند ثبت گردید تا در صورت لزوم برای بررسی و موشکافی بیشتر در اختیار دیگر پژوهشگران قرار گیرد. برای معیار آخر یعنی تأییدپذیری، تمامی ابزارها و فرایندهای پژوهش برای اثبات کیفیت ذخیره گردید تا در صورت لزوم مورد بررسی و بازرسی قرار گیرد.

در اینجا بخشی از مصاحبه و کدهای استخراج‌شده از آن ارائه شده است:

به نام خداوند جان و خرد

مصاحبه‌شونده شماره ۶

آقای

آموزگار ۳۶ ساله و ۱۲ سال سابقه کار

معلم گرامی

ضمن عرض سلام و تشکر از همکاری شما، نظر به تجارب زیسته ارزشمند شما در ارتباط با آموزش به کودکان کار، فرم مصاحبه‌ای که در اختیار دارید به منظور شناسایی چالش‌های آموزش کارآفرینی به کودکان کار تدوین شده است. خواهشمند است با اختصاص دقایقی از وقت خویش ما را در انجام این پژوهش یاری نمایید. پیشاپیش از وقتی که صرف می‌کنید، نهایت تشکر را داریم.

متن مصاحبه:

سؤال ۱: در زمینه آموزش به کودکان کار چه موارد خاصی وجود دارد و چه نکاتی را متفاوت از کودکان عادی باید در نظر گرفت؟



خیلی از این کودکان نیازمند این هستند که روزانه سر کار برن چون خانواده آنها برای تأمین نیازهای روزمره خود نیازمند پولی هستند که این بچه‌ها برایشون میارن. متأسفانه شرایط مالی و اقتصادی و خانوادگی کودکان کار طوریه که ما نمی‌تونیم از اون‌ها انتظار داشته باشیم مثل بقیه بچه‌ها مرتب در مدرسه حضور داشته باشن. به نظر من باید ساعت آموزش این کودکان نسبت به کودکان عادی متفاوت باشه و مسئله مهم دیگه اینکه صرفاً مسائل نظری به اون‌ها آموزش داده نشه، بلکه مهارت محوری هم مد نظر قرار بگیره. برنامه‌های درسی معمولی فقط پاسخگوی نیازهای شناختی کودکان هستن، اما کودکان کار به شدت درگیر مسائل اقتصادی هستن که برنامه درسی و آموزشی که برای این کودکان ارائه میشه؛ باید به این نکته توجه داشته باشه.

سؤال ۲: در رابطه با آموزش کارآفرینی، برای کودکان کار، تغییر نگرش و پرورش ویژگی‌ها مد نظر است؛ به نظر شما در این زمینه چه عوامل مشکل‌آفرینی وجود دارد؟

کودکان با موارد محدودکننده زیادی روبه‌رو هستند. خیلی از این کودکان ذهنیتشون اینه که کار فقط یعنی کارگری. یعنی اینکه هر روز صبح بری کارگری کنی و شب پول بیاری، این ذهنیت خیلی ذهنیت مخربیه. البته والدین این کودکان هم در ایجاد این وضع دخیل هستن، چون اعتقاد چندانی به سواد و درس خوندن ندارن. محیط خانواده این کودکان امکان پرورش رو از اون‌ها سلب کرده. چون هم وقت کافی نیست و هم امکانات ندارن: بیشتر والدین بی‌سوادن، مهارت‌های لازم را ندارن، وقت هم ندارن. خانواده‌ها اغلب پرجمعیت هستند و فضای زندگی آنها کوچک است. وقتی با بعضی از والدین این کودکان مواجه میشی می‌بینی که مقاومت عجیبی در مقابل درس خوندن بچه‌هاشون دارن، چون گاهی وقتاً حیات و بقای این والدین به میزان کاری که این بچه‌ها انجام میدن و پولی که به دست میارن بستگی داره.

یافته‌های پژوهش

پس از عملیاتی کردن مجموع ۱۵ مصاحبه با مربیانی که در ارتباط مستقیم با کودکان کار بودند و مطالعه چندین باره آنها پنج مقوله اصلی از جمله چالش‌های فردی و محیطی، چالش‌های محتوایی و رویه‌ای، چالش‌های ساختاری، چالش‌های روشی، چالش‌های اقتصادی و ۲۵ مقوله فرعی شامل تغییر نگرش، تأثیر همسالان، بی‌توجهی به ویژگی‌های روان‌شناختی، برخورد خشن با کودکان کار، مقاومت والدین و سرپرستان، مجهز نبودن کارگاه‌ها، آشنا نبودن مربی با زندگی کودک کار، برنامه‌های آموزشی تخیلی، بی‌توجهی به نیازهای کودک، نگرش کوتاه‌مدت به آموزش کارآفرینی، ملموس نبودن دستاوردهای آموزش کارآفرینی، مشکلات جایابی، بی‌توجهی به مربیان کارآموده، ضعف برنامه‌ریزی، آموزش توده‌ای، تضادهای قانونی و آیین‌نامه‌ای، ضعف ابزار مرتبط با تدریس کارآفرینی به کودک کار، بی‌توجهی به سن کودک کار، استفاده نکردن از

آموزش عملی، مربی محوری، بی‌توجهی به شیوه‌های مشارکتی، کمبود بودجه، نیاز شدید مالی کودکان کار به کار روزمزد، عدم حمایت مالی اجتماعی و نگاه اقتصادی کوتاه‌مدت به دست آمد.

جدول شماره ۲. مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج شده از مصاحبه

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی
۱. چالش‌های فردی و محیطی	۱-۱: تغییر نگرش
	۱-۲: تأثیر همسالان
	۱-۳: بی‌توجهی به ویژگی‌های روان‌شناختی
	۱-۴: برخورد خشن با کودکان کار
	۱-۵: مقاومت والدین و سرپرستان
۲. چالش‌های محتوایی و رویه‌ای	۲-۱: مجهز نبودن کارگاه‌ها
	۲-۲: آشنا نبودن مربی با زندگی کودک کار
	۲-۳: برنامه‌های آموزشی تخیلی
	۲-۴: بی‌توجهی به نیازهای کودک
	۲-۵: نگرش کوتاه‌مدت به آموزش کارآفرینی
	۲-۶: ملموس نبودن دستاوردهای آموزش کارآفرینی
۳. چالش‌های ساختاری	۳-۱: مشکلات جایابی
	۳-۲: بی‌توجهی به تربیت مربیان کارآموده
	۳-۳: ضعف برنامه‌ریزی
	۳-۴: آموزش توده‌ای
	۳-۵: تضادهای آیین‌نامه‌ای
۴. چالش‌های روشی	۴-۱: ضعف ابزار مرتبط با تدریس کارآفرینی به کودک کار
	۴-۲: بی‌توجهی به سن کودک کار
	۴-۳: استفاده نکردن از آموزش عملی
	۴-۴: مربی‌محوری
	۴-۵: بی‌توجهی به شیوه‌های مشارکتی
۵. چالش‌های اقتصادی	۵-۱: کمبود بودجه
	۵-۲: نیاز شدید مالی کودکان کار به کار روزمزد
	۵-۳: عدم حمایت‌های مالی اجتماعی
	۵-۴: نگاه اقتصادی کوتاه‌مدت

مقوله اول: چالش‌های فردی و محیطی

یکی از چالش‌های مهم در آموزش کارآفرینی به کودکان کار، بعد فردی است که به ویژگی‌های شخصی یک فرد برمی‌گردد و چندان ارتباطی با مسائل پیرامونی ندارند. چالش‌های فردی طیف وسیعی از ویژگی‌هایی که در حیطه دانش، نگرش‌ها و ارزش‌ها قرار می‌گیرند را شامل می‌شود. چالش‌های محیطی نیز اشاره به آن دست از چالش‌هایی دارد که در اثر فاکتورهای وابسته به محیط مانع از اجرای صحیح آموزش کارآفرینی برای کودکان کار می‌شود.



تغییر نگرش: تغییر نگرش در کودکان کار برای تشویق آنها به سوی کارآفرینی یکی از چالش‌های

اساسی در این زمینه است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره عنوان می‌کند که:

من به این نتیجه رسیدم که در سال‌های ابتدایی آموزش، این "نگرش کارآفرینی" است که باید شکل بگیرد. کارآفرینی خودش تعریف و ابعاد مختلفی دارد و تغییرش همواره سخت و مشکل خواهد بود. بچه‌های کار تمایل دارند که سریع‌تر وارد بازار کار بشوند، چون مشکل مالی دارند و معمولاً قصد ورود به دانشگاه (بحث شایستگی‌ها) ندارند (مشارکت‌کننده شماره ۳).

تأثیر همسالان: یکی دیگر از مشکلات آموزش کارآفرینی به کودکان کار نحوه نگرش دوستان

و همسالان به کودکان نحوه نگرش دیگران به این مسئله است که گاه تمسخرآمیز است. یکی از مشارکت‌کنندگان در همین ارتباط بیان می‌کند که:

وقتی گروهی از کودکان کار رو دعوت می‌کنی که بهشون توضیح بدی که آموزش کارآفرینی چه مزایایی برای اونا دارد، برخی از همسالشون به دلیل ذهنیت کارگری که دارن شروع می‌کنن به مسخره کردن و روی بقیه تأثیر میدارن (مشارکت‌کننده شماره ۹).

بی‌توجهی به ویژگی‌های روان‌شناختی: کودکان کار به دلیل شرایط خاصی که بر زندگی آنها

حاکم است، دارای ویژگی‌های روان‌شناختی خاصی هستند که بی‌توجهی به آنها یکی از مشکلات اساسی در برنامه‌های آموزش کارآفرینی است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند که:

کودکانی که از بدو کودکی مشغول کار توی کف خیابون و بازار بودن، بدون شک با مسائل روانی مختلفی مثل سوء استفاده‌های جنسی، برخورد بد و مشکل عزت نفس پایین روبه‌رو شدن. توی بیشتر برنامه‌های آموزشی توجهی به این مسائل همیشه (مشارکت‌کننده شماره ۱).

برخورد خشن با کودکان کار: آموزش از هر نوعی باید با دعوت و پذیرش از سوی یادگیرنده

همراه باشد، چرا که آموزش اجباری نتایجی چندانی نخواهد داشت. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

بعضی وقتا گروهی از کودکان کار رو به اجبار و زور و حتی کتک زدن میارن مرکزی که ما در اون مشغول کار هستیم و میگن به اونا آموزش بدید و اگه می‌تونید به کار یادشون بدید. خب به این روش همیشه مشکل این بچه‌ها رو حل کرد (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

مقاومت والدین و سرپرستان: بی‌توجهی عامدانه یا سهوی والدین و سرپرستان کودکان کار به

مسئله آموزش به‌طور کلی و آموزش کارآفرینی به‌صورت اخص یکی دیگر از چالش‌های موجود در این زمینه است. یکی از افراد مشارکت‌کننده بیان می‌کند که:

بعضی از پدر و مادرا خودشون بچه‌هاشون رو عمداً می‌فرستن سر کار تا کسب درآمد کنن. البته خیلیاشون مجبورن این کارو یکنن، چون درآمدی برای گذران زندگی ندارن، راضی کردن این والدین برای آموزش کارآفرینی به بچه‌هاشون کار سختیه، چون به درآمد این بچه‌ها نیاز

دارن و همیشه گفت شش ماه یا چند سال بچه‌رو در اختیار ما قرار بدید تا مهارتی بهشون یاد بدیم (مشارکت‌کننده شماره ۷).

مقوله دوم: چالش‌های محتوایی و رویه‌ای

اجرای صحیح و بی‌نقص هر برنامه آموزشی ارتباط مستقیمی با محتوا دارد. بهترین مربیان و یاددهندگان بدون برخورداری از محتوای مناسب و دستورالعمل‌های لازم در این زمینه قادر به اجرای درست آن نخواهند بود. چالش‌های محتوایی اشاره به آن دسته از چالش‌هایی دارد که به واسطه محتوای ناکارآمد، اجرای برنامه آموزشی را با وقعه روبه‌رو می‌سازد.

مجهز نبودن کارگاه‌ها: آموزش کارآفرینی مستلزم استفاده از کارگاه‌های مجهز می‌باشد، نبودن چنین کارگاه‌هایی از جمله چالش‌های آموزش کارآفرینی به کودکان کار است. یکی از افراد مشارکت‌کننده در همین زمینه بیان می‌کند که:

کارگاه‌هایی که برای آموزش مهارت‌های مرتبط با کارآفرینی وجود دارند چندان مجهز نیستن و از امکانات لازم برخوردار نیستن. میشه گفت کارایی ندارن (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

عدم آشنایی مربی با زندگی کودک کار: بدون تردید آشنایی با شرایط زندگی کودک کار زمینه آموزش به این کودکان را تسهیل می‌کند. یکی از افراد مشارکت‌کننده در همین زمینه بیان می‌کند که:

بسیاری از مربیان از وضعیت خانوادگی و شرایط این کودکان آگاهی چندانی ندارند، به اعتقاد بنده بدون همدلی با این کودکان نمی‌توان هیچ نوع آموزش اثربخشی به آنها ارائه کرد (مشارکت‌کننده شماره ۸).

برنامه‌های آموزشی تخیلی: عدم تناسب آموزش‌ها و تخیلی بودن آن از جمله موانع آموزش

کارآفرینی به کودکان کار است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

برنامه‌های آموزشی که برای کارآفرینی به کودکان کار تدوین شدن، بیشتر بر اساس آرمان‌ها هستن، آگه نگاهی به این برنامه‌ها بیندازین متوجه میشید خیلی تخیلی نوشته شدن (مشارکت‌کننده شماره ۸).

بی‌توجهی به نیازهای کودک: کودکان کار با توجه به شرایط خاص خود دارای نیازهای منحصر

به فردی هستند که توجه به این نیازها بسیار ضروری است. در همین ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند که:

آموزش کارآفرینی به کودک کار باید منعطف باشه هم از لحاظ زمانی هم از لحاظ محتوایی، همیشه مثل بقیه کودکان از این کودکان خواست منظم حضور داشته باشن، متأسفانه رویکردی که در تدوین برنامه‌های آموزش کارآفرینی به کودکان کار استفاده میشه به نیازهای خاص این کودکان توجهی نداره (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).



نگرش کوتاه مدت به آموزش کارآفرینی: نگاه مقطعی به آموزش کارآفرینی به کودکان کار یکی دیگر از مشکلات موجود در این زمینه است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیانی می‌کند که:

بعضی افراد برای اینکه از خودشون یه شونشون بدن دنبال این هستن چهار جلسه کلاس درس تشکیل بدن و بگن کودکان کار رو توی دو ماه به فلان مهارت مجهز کردیم، چنین نگاهی نه تنها جواب نمیده، بلکه اعتماد به آموزش کارآفرینی هم از بین می‌بره. (شرکت‌کننده شماره ۲).
ملموس نبودن دستاوردهای آموزش کارآفرینی: یکی از چالش‌های که تقریباً تمامی مربیان به آن اشاره کرده‌اند، ملموس نبودن دستاوردهای آموزش کارآفرینی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

آموزش کارآفرینی مثل خونیدن و نوشتن یا مثل جمع و تفریق کردن نیست که شما بتونید سریعاً اون رو ببینید و بشنوید، ممکنه تأثیر آموزش کارآفرینی توی ذهنیت یک شخص باشه یا خلاقیت فرد رو تغییر بده که مستلزم گذشت زمان هست (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

مقوله سوم: چالش‌های اداری و ساختاری

ساختار سازمانی می‌تواند نقش تسهیل‌گیر یا مانع در اجرای برنامه‌های آموزشی از جمله آموزش کارآفرینی به کودکان کار ایفا کند. مسائلی چون آیین‌نامه‌های متعدد، کاغذبازی و پیچ و خم اداری از جمله مواردی هستند که نقش بسزایی در شکوفایی یا عقیم‌سازی برنامه‌های آموزشی دارند.

مشکلات جایابی: کودکان کار از سوابق و مدارک تحصیلی مشخص و معینی برخوردار نیستند و این موضوع آموزش آنها به طور کلی و آموزش کارآفرینی به‌طور اخص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در همین زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان ذکر می‌کند که:

این بچه‌ها مسائل خاص خودشان را دارند. مثلاً اینکه سن اینها معمولاً با پایه‌ای که درس می‌خوانند هماهنگ نیست، و یا مشکلات شناختی دارن. یا اینکه سواد عمومی خوبی ندارند و بنابراین زبان آموزش باید ساده و در سطح فهم اینها باشد... (مشارکت‌کننده شماره ۶).

بی‌توجهی به مربیان کارآمد: کمبود مربی و آموزش کارآمد یکی دیگر از مشکلات موجود در زمینه آموزش کارآفرینی به کودکان است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که: مربی یکی از ستون‌های اصلی آموزش هست، توی آموزش کارآفرینی به‌ویژه به کودک کار این موضوع اهمیت دوچندانی داره، بیشتر افرادی که توی این زمینه مشغول فعالیت هستند از صلاحیت لازم برخوردار نیستن (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

ضعف برنامه‌ریزی: برنامه‌ریزی خوب یا بد تعیین‌کننده موفقیت یک ناکامی یک برنامه است، وجود ضعف در برنامه‌ریزی برای آموزش کارآفرینی به کودکان کار مسئله‌ای کاملاً مشهود است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

به جرئت می‌تونم بگم هیچ برنامه‌ریزی توی این زمینه انجام نمیشه، همه چی بر اساس خطا و کوشش پیش می‌بره از هیچ اصول علمی و مدونی استفاده نمی‌شه (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

آموزش توده‌ای: آموزش گله‌ای یکی از اساسی‌ترین مشکلات موجود در زمینه آموزش کارآفرینی به کودکان کار است. یکی از مشارکت‌کنندگان در همین زمینه بیان می‌کند که:

به یاد دارم یه زمانی از بنده خواستن به کودکان کار در حد چند ساعت آموزش بدم وقتی وارد کلاس درس شدم همه نوع کودکی با هر شرایطی و سن مختلفی توی کلاس بود، حتی واسه چند ساعت هم تدریس توی چنین کلاسی سخت بود آموزش کارآفرینی که دیگه جای خود داره (مشارکت‌کننده شماره ۸).

تضادهای آیین نامه‌ای: با توجه به این که مسئولیت کودکان کار در زمینه‌های مختلف با آموزش و پرورش، شهرداری و بهزیستی و حتی کمیته امداد است شاهد تضادهای مختلف آیین نامه‌ای در زمینه آموزش به این کودکان هستیم. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

هر نهادی واسه خودش یه آیین‌نامه و قانونی در زمینه آموزش به کودکان کار داره، شما اگر این آیین‌نامه‌ها رو بخونید از تضادهای اونا متعجب می‌شید. همین مسئله در واقع آموزش کارآفرینی به کودکان کار را هم تحت تأثیر قرار داده (مشارکت‌کننده شماره ۲).

مقوله چهارم: چالش‌های روشی

چالش‌های روشی اشاره به نحوه اجرای یک برنامه آموزشی دارد. بهترین برنامه‌های آموزشی در اثر اجرای نامناسب، اثربخشی خود را از دست خواهند داد.

ضعف ابزار مرتبط با تدریس کارآفرینی: ابزار تدریس همواره یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های آموزشی بوده است. در آموزش کارآفرینی به کودکان به دلیل ضرافت‌های خاصی این ابزارها از اهمیت خاصی برخوردار است. بیشتر مربیان مشارکت‌کننده در تحقیق حاضر بر این باور بوده‌اند که ابزار مناسبی برای تدریس کارآفرینی به کودکان وجود ندارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

هر چیزی ملزوماتی داره، پیش‌نیازهایی داره، وقتی ما وارد این حیطه شدیم بهمون گفتن باید کارآفرینی به کودکان آموزش بدید، اما نه منبع مناسبی داشتن، نه ابزار درست حسابی واسه این کار (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

بی‌توجهی به سن کودک کار: توجه به سن کودک در آموزش‌های ارائه‌شده از اهمیت خاصی برخوردار است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

آموزش‌هایی که به کودکان کار ارائه می‌شود، اصولاً سنجیتی با شرایط اونا ندارد، مخصوصاً با سن و سال اونا، بیشتر آموزش‌ها انتزاعی هستند و ذهن کودک رو درگیر نمی‌کنن (مشارکت‌کننده شماره ۹).

بهره نبردن از آموزش عملی: یکی از اشتباهات رایج در آموزش کارآفرینی به کودکان کار، بهره نبردن از آموزش عملی است که البته دلایل مختلفی دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

کارآفرینی و آموزشش با حرف به دست نمیاد، بنظر من باید توی این زمینه بگیریم عمل، عمل و عمل، اما خب چون کار عملی وقت‌بر و هزینه‌بر هست کسی بهش توجهی نمی‌کنه (مشارکت‌کننده شماره ۳).

مری محوری: تمرکز بیش از حد بر مریان در آموزش کارآفرینی به کودکان از جمله موانع و چالش‌هایی بود که مریان به کرات به آن اشاره نمودند. یکی از مریان در این زمینه بیان می‌کند که:

بعضی از مریا فکر می‌کنن توی آموزش کارآفرینی، مثل آموزش ریاضی کودک باید ساکت بشینه و اون چیزی که معلم میگه رو حل کنه، ینی فقط دستور معلم رو اجرا کنه (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

بی توجهی به شیوه‌های مشارکتی: مشارکت و تعامل، اساس آموزش کارآفرینی را تشکیل می‌دهد، اما در ارتباط با کودکان کار به این حقیقت توجه کافی نشده است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

از ما میخوان به سری مطالب به کودکان کار ارائه بدیم و در واقع فقط هدف اینه که چند ساعتی سرگرم نگهشون داریم، اگر بخوایم واقعاً به این کودکان کارآفرینی یاد بدیم، باید درگیر فرایند آموزش بشن و به صورت مشارکتی اقدام به فعالیت کنند (مشارکت‌کننده شماره ۷).

مقوله پنجم: چالش‌های اقتصادی

چالش‌های اقتصادی به آن دسته از عوامل اشاره دارد که در اثر عدم تزریق مالی مناسب در اجرای برنامه آموزش خلل ایجاد می‌کند. مسائلی چون کمبود بودجه، تخصیص نامناسب بودجه و عدم حمایت مالی نقش مهمی در ناکارآمدی برنامه‌های آموزشی چون کارآفرینی برای کودکان کار ایفا می‌کند.

کمبود بودجه: فقر بودجه یکی از چالش‌های اساسی در آموزش کارآفرینی به کودکان کار است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین می‌گوید:

آموزش کارآفرینی به کودکان کار که جمعیت نسبتاً زیادی هم هستن مستلزم تزریق مالی و پولی هست، آموزش کارآفرینی ماهیت عملی داره و از آموزش‌های دیگه هزینه بیشتری می‌بره، چون

نیاز به امکانات زیادتری دارد، اما متأسفانه چنین هزینه‌هایی برای این کار همیشه (مشارکت‌کننده شماره ۹).

نیاز شدید مالی کودکان کار به کار روزمزد: کودکان کار از سطوح پایین جامعه هستند که برای گذران زندگی به صورت روزانه به مزد نیاز دارند. همین مسئله به چالشی اساسی در زمینه آموزش کارآفرینی به آنها مبدل شده است. یکی از افراد مشارکت‌کننده بیان می‌کند که: مدتی پیش چندتا کودک کار به ما سپردن که بهشون آموزش بدیم، در عرض یک هفته همه اونا کلاس‌ها رو ترک کردن چون باید کار می‌کردن تا شکمشون گرسنه نمونه، توی چنین شرایطی چطور میشه آموزش کارآفرینی به این بچه‌ها داد؟ (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

عدم حمایت مالی اجتماعی: جامعه و کمک‌های مالی آن نقش بسزایی در آموزش کارآفرینی به کودکان کار دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در همین زمینه می‌گوید:

اولاً باید بگم که مسئله آموزش کارآفرینی برای بسیاری از افراد جامعه ناشناخته باقی‌مونده، دوم اینکه وقتی می‌گید می‌خوام به کودکان کار آموزش کارآفرینی بدم، خیلی‌ها به دیده تردید بهش نگاه می‌کنن و حاضر نیستن در این زمینه همکاری یا سرمایه‌گذاری کنن (مشارکت‌کننده شماره ۵).

نگاه اقتصادی کوتاه‌مدت: به جرئت می‌توان گفت که نگاه اقتصادی کوتاه‌مدت به مقوله کارآفرینی منجر به نابودی آن می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره می‌گوید: هر وقت طرحی در این زمینه (آموزش کارآفرینی به کودک کار) مطرح میشه همه به دنبال این هستن که در عرض شش ماه به کارآفرین خبره تحویل جامعه داده بشه. این نگاه مثل یه آفت به جون آموزش کارآفرینی افتاده (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

بحث و نتیجه‌گیری

چالش‌های متعددی پیش روی آموزش کارآفرینی به کودکان کار قرار دارد که در مقاله حاضر به برخی از آنها از جمله بی‌توجهی به سن کودک، بی‌توجهی به مربی کارآمد، ضعف در برنامه‌ریزی و فقر بودجه پرداخته شد. به نظر می‌رسد که بدون داشتن دانش فنی و تخصص لازم، وارد شدن به عرصه آموزش کارآفرینی به کودکان کار منجر به مشکلات و چالش‌های متعددی می‌شود. ساده‌انگاری در بحث آموزش کارآفرینی به کودکان کار مصادف است با اجرای نادرست آن. آموزش کارآفرینی به کودکان کار با ظرافت‌های خاصی همراه است که بی‌توجهی به آنها منجر به سرکوب و دلزدگی دانش‌آموزان نسبت به این نوع آموزش می‌شود. بنابراین مربیان، معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی باید قبل از اقدام به آموزش کارآفرینی به کودکان کار به چالش‌ها و مشکلاتی که در این زمینه وجود دارد واقف باشند.

از جمله چالش‌هایی که در پژوهش حاضر به آن اشاره شد، چالش‌های فردی و محیطی بود. ویژگی‌های فردی کودکان کار و مسائل محیطی از جمله خانواده کودکان کار، نقش مهمی در آموزش آنها ایفا می‌کنند. خانواده این کودکان کار می‌تواند همانند مانعی بر سر راه آموزش کارآفرینی به این دسته از کودکان عمل کند، سبک زندگی خانواده این کودکان به گونه‌ای است که اهمیت چندانی برای آموزش کودکان خود قائل نیستند و به عبارتی آموزش در اولویت‌های اولیه زندگی آنها نیست. بسیاری از کودکان کار برای کمک به افزایش درآمد خانواده خود، آموزش را ترک می‌کنند. درآمد خانواده‌های کودکان کار بسیار ناچیز است و نیاز به درآمد حداقلی این کودکان برای گذران زندگی فشار مضاعفی در زمینه آموزش مسائلی چون کارآفرینی بر آنها وارد می‌سازد. همراستا با این نتایج، بالاگوپالان (۲۰۱۹) بر این باور است که تمام تلاش این کودکان و خانواده‌هایشان برای بقا است که این مسئله به چالشی اساسی در زمینه آموزش‌های مختلف به کودکان کار مبدل شده است. از طرفی سواد اندک یا بی‌سوادی والدین کودکان کار نیز چالشی بزرگ در آموزش کارآفرینی به کودکان کار است. والدینی که سواد چندانی ندارند، بدون شک از درک مسئله‌ای چون کارآفرینی برای کودکان خود عاجزند، به‌طور مثال زمانی که والدین در مقابل آموزش بی‌تفاوت هستند و نسبت به پیگیری آموزش کودکان خود به‌خصوص در ارتباط با کارآفرینی، اهمالکار هستند، نمی‌توان انتظار داشت که موفقیت چندانی در این زمینه حاصل شود. چنین والدینی نمی‌توانند نقش تأثیرآفرین خود در آموزش کودکان را به خوبی ایفا کنند. کادروس-منکا و گادا (۲۰۲۰) نیز در همین ارتباط بیان می‌کند که میزان سواد والدین در گرایش کودکان کار به آموزش‌های حرفه‌ای تأثیر مستقیم و مهمی ایفا می‌کند.

مسائل فردی نیز از دیگر چالش‌هایی است که آموزش کارآفرینی برای کودکان کار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای نمونه نحوه تفکر و نگرش کودکان کار نیز در این زمینه از اهمیت وافری برخوردار است، بسیاری از کودکان کار با این تفکر اشتباه و مخرب خو گرفته‌اند که دست‌فروشی و گل‌فروشی بهترین شیوه تأمین معاش زندگی است و به عبارتی ذهنیت کار روزمزد و کارگری در لایه‌های مختلف تفکر آنها جا گرفته است. چو و همکاران (۲۰۱۹) در این زمینه بر این باورند که کلید اصلی سوق دادن کودکان کار به سمت کارآفرینی، تغییر نگرش و ذهنیت آنها نسبت به کار و شغل است. بحث محتوا نیز یکی دیگر از چالش‌ها بود. محتوای نامناسب در این زمینه امکان موفقیت برنامه‌های آموزشی را به شدت کاهش داده است. برخی از محتوا سازگاری چندانی با شرایط کودکان کار ندارند، به‌طوری که این کودکان نمی‌توانند ارتباط معناداری بین آموزش کارآفرینی و زندگی روزمره خود ببینند و بسیاری بر این باورند که محتوا بر اساس انتزاعیات نه واقعیات زندگی کودکان کار تدوین شده است. استفاده از متون نامناسب برای آموزش مسئله‌ای چون کارآفرینی اقدامی اشتباه است. کارآفرینی موضوعی نیست که در قالب

یک کتاب بتوان به تمام جنبه‌های آن پرداخت. موضوع کارآفرینی دارای جنبه‌های مختلف است و اگر قرار است به موضوع کارآفرینی پرداخته شود، باید در محتوای کتاب‌های درسی تغییرات اساسی داده شود و بحث کارآفرینی به صورت تدریجی و در قالب چند کتاب و در طی چندسال آموزش داده شود تا بتوان اطمینان حاصل کرد که آموزش‌های داده شده به افزایش دانش و نگرش کودکان کار کمک نموده است.

یکی دیگر از موانع مهم در آموزش کارآفرینی مسائل اداری و ساختاری است. متأسفانه وجود قوانین و آیین‌نامه‌های پی در پی و گاه متضاد با یکدیگر، مسئله آموزش کارآفرینی را به کودکان کار با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو کرده است به طوری که بسیاری از دست‌اندرکاران در این زمینه از برخی تضاد در قوانین موجود اظهار تعجب می‌کنند. ساختار سازمانی و ارتباطات بین عوامل ذی‌نفع در آموزش کارآفرینی از جمله معلم و مدیر و دانش‌آموز باید به گونه‌ای پویا باشد که در هر لحظه امکان دسترسی به یکدیگر فراهم باشد. سازمان بین‌المللی کار (۲۰۱۸) در همین زمینه بر قوانین اداری به دور از بروکراسی برای تدریس و آموزش اثربخش کارآفرینی اشاره می‌کند. اقتصاد و مسائل مالی از جمله چالش‌های مهم در زمینه آموزش کارآفرینی است. مسائل اقتصادی به دو طریق در آموزش کارآفرینی به کودکان کار تأثیرگذار است: اول اینکه کودکان کار به دلیل مشکلات اقتصادی فردی و خانوادگی و وضعیت مالی ضعیف، نیاز به حمایت مالی برای شرکت در چنین دوره‌های آموزشی دارند. دوم اینکه ارائه چنین آموزش‌هایی مستلزم تجهیزات فنی و کالبدی و نیروی انسانی ورزیده است که این مسئله نیز به نوبه خود نیازمند تزریق بودجه مناسب است. از سوی دیگر، ذکر می‌کند که بدون یافتن راه حل اساسی برای مشکلات اقتصادی کودکان کار، پرداختن به موضوع مهمی چون آموزش کارآفرینی برای این دسته از کودکان امکان‌پذیر نیست.

یکی دیگر از چالش‌ها بی‌توجهی به کارایی مربیان کارآفرینی کودکان کار بود. چالش در کیفیت مدرسان، مربیان و معلمان کارآفرینی، با توجه به اینکه موضوع کارآفرینی یک بحث بسیار تخصصی و میان رشته‌ای است، طبیعتاً باید افرادی به آموزش این درس بپردازند که هم دارای دانش نظری کارآفرینی باشند و هم با جنبه‌های عملی آن در شرکت‌ها و سازمان‌های آشنا باشند. فقدان چنین مربیانی ضررهای جبران‌ناپذیری را به مقوله آموزش کارآفرینی به کودکان کار وارد خواهد کرد. چالش ابزارهای مرتبط با آموزش کارآفرینی از دیگر چالش‌های مهم در زمینه آموزش کارآفرینی است. هم‌اکنون در سطح دنیا، برای آموزش کارآفرینی جنبه نظری و عملی در نظر گرفته می‌شود و در قالب‌های جداگانه و گاه به صورت ترکیبی و همزمان و به روش‌های مختلف آموزشی به اجرا درمی‌آید. این در حالی است که در نظام آموزش و پرورش کشورمان، تدریس درس کارآفرینی صرفاً به صورت نظری و بر مبنای روش سخنرانی است



(کردن‌آیچ و زالی، ۱۳۸۷). امروزه برای آموزش کارآفرینی افزون بر روش‌های آموزشی متنوع، باید از ابزارهای آموزشی مختلفی نیز استفاده شود. در واقع، باید از تمام پیشرفت‌های فناوری، مواد و ابزارهای آموزشی استفاده کرد. ایکاوالکو و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که توسعه ابزارهای عملی در آموزش کارآفرینی باید مورد توجه قرار گیرند. چالش در حمایت‌های مادی و معنوی دانش‌آموزان کارآفرین نیز چالش بعدی است که باید به آن توجه ویژه شود. به عقیده گراوان (۱۹۹۴) صرفاً آموزش کارآفرینی در کلاس درس، مؤثر واقع نمی‌شود، بلکه نکته مهم این است که افزایش سرمایه‌گذاری‌های جدید باعث موفقیت در کارآفرینی می‌گردد. در نظام آموزش و پرورش باید شرایطی حاکم گردد که از دانش‌آموزانی که دارای روحیه و توان کارآفرینی هستند، از لحاظ مادی و معنوی حمایت گردد تا آنها تشویق شوند و در نتیجه پس از فارغ‌التحصیلی، به جای جویندگان کار، خودشان بتوانند کسب و کار جدیدی را ایجاد نمایند.

به‌طور کلی با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر واضح و مبرهن است که نظام آموزشی برای ساماندهی به مسئله کودکان کار با چالش‌های متعدد اقتصادی، فردی، محیطی، پداگوژیکی و ساختاری روبه‌روست. جمعیت کودکان کار با توجه به شرایط اقتصادی حاکم در داخل کشور و جنگ و نابسامانی در کشورهای همسایه و در نتیجه مهاجرت گسترده به ایران روز به روز در حال افزایش است. چنانچه نظام آموزشی نتواند در این زمینه انعطاف‌پذیری لازم را از خود نشان دهد، آسیب‌های اجتماعی گسترده‌ای در انتظار جامعه خواهد بود. نگاه حاکم بر آموزش‌های حرفه‌ای در نظام آموزشی باید دچار تغییر و تحول شود و از دانش‌محوری به سمت تغییر نگرش‌ها و ایجاد مهارت در کودکان و به‌خصوص کودکان کار پیش رویم. دست‌اندارکاران تعلیم و تربیت کشور نیز می‌بایست با نگاهی جامع و همه‌جانبه در وهله اول چالش‌هایی را که در زمینه آموزش کارآفرینی برای کودکان کار وجود دارد و در پژوهش حاضر به برخی از آنها اشاره شد، رفع نمایند و در وهله دوم برنامه آموزشی و درسی مناسب برای این دسته از کودکان تدوین شود. در حال حاضر مؤسسه‌های آموزشی و مدارس در ایران پیرامون آموزش کارآفرینی برای کودکان با چالش‌ها و ضعف‌هایی مواجه هستند. برخی از دلایل ضعف آموزش کارآفرینی را اینگونه می‌توان برشمرد:

- مدیریت نامناسب نیروی انسانی به‌ویژه مربیان و معلمان
- نبودن برنامه مناسب و مدون علمی در زمینه آموزش کارآفرینی
- استفاده از روش‌های آموزشی سنتی و از رده خارج شده، اساساً بر اساس محفوظات و انتقال صرف اطلاعات
- استفاده نکردن از روش‌های تشویقی مادی و معنوی برای معلم‌ها، مربیان و دانش‌آموزان جهت سوق دادن آنها به سوی آموزش‌های کارآفرینی

روشن است که بدون توجه به چالش‌های یادشده، هرگونه برنامه‌ریزی و تلاش برای تدوین برنامه آموزش کارآفرینی به کودکان کار با شکست مواجه خواهد شد. کودکان کار دارای شرایط محیطی، فردی و اجتماعی ویژه‌ای هستند که توجه به این ظرافت‌ها در آموزش کارآفرینی به این دسته از کودکان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. تشویق و جذب این کودکان به سمت برنامه‌های آموزش کارآفرینی و لمس کردن نتایج عینی این آموزش‌ها در زندگی آنها از جمله کلیدی‌ترین راهبردهایی است که توجه ویژه به آن از اهمیت خاصی برخوردار است.

پیشنهادها:

۱. با توجه به اینکه یکی از چالش‌های اصلی در زمینه آموزش کارآفرینی به کودکان کار، چالش‌های فردی و محیطی بود؛ پیشنهاد می‌شود: در گام اول زمینه نیازسنجی جهت شناسایی ویژگی‌هایی روانی و شخصیتی این کودکان فراهم شود و در گام بعدی نیازهای شناسایی شده در برنامه‌های آموزشی احتمالی برای این کودکان گنجانده شود.
۲. محتوای ارائه‌شده برای آموزش کارآفرینی به کودکان کار با توجه به شرایط بومی هر منطقه جغرافیایی تهیه و تدوین شود.
۳. با توجه به مشکلات اقتصادی، زمینه‌های جذب حمایت‌های مالی در دو سطح خصوصی و دولتی (برای نمونه از طریق برگزاری کنفرانس یا کارگاه و توجیه دست‌اندرکاران بخش دولتی و خصوصی) به منظور آموزش کارآفرینی به کودکان کار فراهم شود.
۴. کارگاه‌های آموزشی برای معلمان برگزار شود و زمینه آشنایی آنها با مباحث کارآفرینی و حرکت از ذهنیت دانش‌محوری و روش‌های آموزشی سنتی به سمت مهارت‌محوری و آموزش‌های عملی در کارآفرینی فراهم شود.

فهرست منابع

- Abdullah, H; Rostami, V (2015). The performance of the governments of the Islamic Republic of Iran and the Federal Republic of Germany in supporting the family. *Journal of Public Law Thoughts*, 9(11), 77-83. (Text in Persian)
- Adib Haj Bagheri; M, Parvizi, S and Salsali, M (2015). *Qualitative research methods*, Tehran: Bashari. (Text in Persian)
- Adonteng-Kissi, O. (2018). Causes of child labor: Perceptions of rural and urban parents in Ghana. *Children and Youth Services Review* 91: 55-65
- Ahad, M. A., Chowdhury, M., Parry, Y. K., & Willis, E. (2021). Urban child labor in Bangladesh: Determinants and its possible impacts on health and education. *Social Sciences*, 10(3), 107. <https://doi.org/10.3390/socsci10030107>
- Axelsson, K., Hagglund, S. & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial Learning in Education Preschool as a Take-Off for the Entrepreneurial Self, *Journal of Education and Training*. 2 (20), 40-58. <http://dx.doi.org/10.5296/jet.v2i2.7350>
- Bagchi, S. S. (2010). *Child Labor and the Urban Third World: Toward a New Understanding of the Problem*. University Press of America.



- Bai, J., & Wang, Y. (2020). Returns to work, child labor and schooling: The income vs. price effects. *Journal of Development Economics*, 145, 102466. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102466>
- Balagopalan, S. (2019). Why historicize rights-subjectivities? Children's rights, compulsory schooling, and the deregulation of child labor in India. *Childhood*, 26(3), 304-320. <https://doi.org/10.1177/0907568219856077>
- Basu, A. K., & Dimova, R. (2020). *Household Behavioral Preferences and the Child Labor-Education Trade-off: Framed Field Experimental Evidence from Ethiopia* (No. 13011). IZA Discussion Papers.
- Bourgeois, A. (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Burger, L., O'Neill, C. and Mahadea, D. (2005). The Impact of Previous Knowledge and Experience on the Entrepreneurial Attitudes of Grade 12 learners, *South African journal of Education*, 25(2), 89- 94.
- Cho, S. H., Fang, X., Tayur, S., & Xu, Y. (2019). Combating child labor: Incentives and information disclosure in global supply chains. *Manufacturing & Service Operations Management*, 21(3), 692-711.
- Cuadros-Menaca, A., & Gaduh, A. (2020). Remittances, child labor, and schooling: Evidence from Colombia. *Economic Development and Cultural Change*, 68(4), 1257-1293.
- Ebadi, Sh (2009). Declaration of the Rights of the Child 1959, *United Nations, Child Rights*, Tehran. (Text in Persian)
- Fazalifar, Z (2017). *Design and validation of entrepreneurship education curriculum in elementary school teacher training in Iran based on comparative approach*, doctoral dissertation, curriculum planning, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University, Tehran. (Text in Persian)
- Hatak, I. & Reiner, E. (2011). *Entrepreneurship Education in Secondary Schools: Education systems, teaching methods and best practice – a survey of Austria, Finland, France, Germany, Italy, Spain, Sweden*. Institute for Small Business Management & Entrepreneurship. WU Vienna University of Economics and Business. Augasse 2-6, 1090 Vienna, Austria.
- Hosseini, S, H (2005). The Situation of labor and Streets children in Iran, *Social Welfare Quarterly*, 50, (19) 22-41. (Text in Persian)
- International Labor Organization. 2017. Global Estimates of Child Labor: Results and trends, 2012–2016. Available online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf (accessed on 12 December 2019).
- International Labor Organization. 2018b. Ending Child Labor by 2025: A Review of Policies and Programmes. Geneva: International Labor Office (ILO), Available online: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_norm/--ipecc/documents/publication/wcms_653987.pdf (accessed on 22 March 2020).
- International Labor Organization. 2019. Child Labor in Asia and the Pacific (ILO in Asia and the Pacific). International Labor Office: Available online: www.ilo.org/asia/areas/child-labor/lang--en/index.htm (accessed on 12 December 2020).
- Kargzar, M (2012). *Content analysis of textbooks with the approach of educational needs of working children, master's thesis, curriculum planning*, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University, Tehran. (Text in Persian)
- Kordanij, A, Zali, M, R (2008). Entrepreneurship education in the country's education system. *Labor and Society Monthly*, 97(14).23-48 (Text in Persian)

- Li, T., & Sekhri, S. (2020). The spillovers of employment guarantee programs on child labor and education. *The World Bank Economic Review*, 34(1), 164-178. <https://doi.org/10.1093/wber/lhy027>
- Lindsay, W., Lindsay, N. and Jordaan, A. (2007). *Investigating the Values: Entrepreneurial Attitude: Opportunity Recognition Relationship in Nascent Entrepreneurs*. Regional Frontiers of Entrepreneurship Research (4th: 2007: Brisbane, Australia). Swinburne UT.
- Mohammad Kazemi, R; Ahmadi, A and Shahmoradi, G (2015). *Appropriate methods of entrepreneurship education, education through healthy recreation and distance education*, Tehran: Borhan School Cultural Institute (Madrasa Publications). (Text in Persian)
- Oryoie, A. R., Alwang, J., & Tideman, N. (2017). Child labor and household land holding: Theory and empirical evidence from Zimbabwe. *World Development*, 100, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.07.025>
- Pihie, Z. A. L. and Bagheri, A. (2010). Entrepreneurial Attitude and Entrepreneurial Efficacy of Technical Secondary School Students. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(3), 351- 366. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2010.509806>
- Ruscovaara E., Pihkala T. (2015). Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role. *The Journal of Educational Research*, Vol. 108, No. 3, s. 236-249, <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>
- Sevinç, M. R., Aydoğdu, M. H., Cançelik, M., Binici, T., & Palabıçak, M. A. (2020). Poverty, Child Labor, and Hope: The Relationship between Hope and Perceived Social Support in Children Working in Street Markets in TRC2 Region of Turkey. *Children*, 7(7), 78. <https://doi.org/10.3390/children7070078>
- Statistics Center of Iran (2015). Statistical yearbook of the country. <https://irandataportal.syr.edu/wp-content/uploads/Statistical-Yearbook-2016-2017-1395-%E2%80%93-Persian-.pdf>. (Text in Persian)
- Tang, C., Zhao, L., & Zhao, Z. (2020). Does free education help combat child labor? The effect of a free compulsory education reform in rural China. *Journal of Population Economics*, 33(2), 601-631.



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

رابطه‌ی استحقاق روان‌شناختی و هویت دینی با رضایت از زندگی دانشجویان دارای

علائم اهمال‌کاری تحصیلی: نقش میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی

ساناز دهبقان مروستی^{۱*}

چکیده	اطلاعات مقاله
این پژوهش با هدف تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی در رابطه‌ی هویت دینی و استحقاق روان‌شناختی با رضایت از زندگی دانشجویان دارای علائم اهمال‌کاری تحصیلی انجام گرفت. پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. از تحلیل مسیر برای تعیین روابط بین متغیرها استفاده شد. جامعه‌ی پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های استان مازندران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. نمونه ۳۲۶ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون وراث بلوم (۱۹۸۴)، مقیاس چندبعدی رضایت دانشجویان اسکات هابنر (۲۰۰۱)، بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)، استحقاق روان‌شناختی کمپیل و همکاران (۲۰۰۴) و جهت‌گیری مذهبی آپورت (۱۹۶۳) بود. یافته‌ها نشان داد، دانشجویان اهمال‌کاری که از زندگی خود رضایت دارند، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به دیگر دانشجویان تجربه می‌کنند. استحقاق روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه‌ی مستقیم معنادار دارد و با رضایت از زندگی رابطه‌ی مستقیم ندارد، اما استحقاق روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه‌ی غیرمستقیم معناداری دارد. جهت‌گیری بیرونی مذهب با بهزیستی روان‌شناختی رابطه‌ی مستقیم منفی دارد. همچنین، جهت‌گیری بیرونی مذهب با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه‌ی غیرمستقیم معنادار دارد. جهت‌گیری درونی مذهب با بهزیستی روان‌شناختی رابطه‌ی مستقیم مثبت معناداری دارد و جهت‌گیری بیرونی مذهب با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه‌ی غیرمستقیم مثبت معنادار دارد. جهت‌گیری بیرونی مذهب با رضایت از زندگی رابطه‌ی مستقیم معنادار ندارد و جهت‌گیری درونی مذهب با رضایت از زندگی رابطه‌ی مستقیم معنادار دارد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی به منظور آشنایی با نقش باورهای مذهبی و اهمال‌کاری پیشنهاد می‌شود.	تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۲ نوع مقاله: پژوهشی
	واژگان کلیدی بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی، استحقاق روان‌شناختی، جهت‌گیری مذهبی، اهمال‌کاری، دانشجویان

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ یکی از پدیده‌های رو به رشد در محیط‌های آموزشی است که ۷۵ درصد دانشجویان را درگیر می‌کند (اسواردال، داهیل، کلوزن، کاپلبرگ و کلینزیگ، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری، فرایندی ضد انگیزشی، ناشی از فقدان میل و رضایت برای انجام کار و تمایل غیرمنطقی یادگیرنده برای به تعویق انداختن یک تکلیف است و به دو دسته فعل و منفعل تقسیم می‌شود. اهمال‌کار فعال، چهار ویژگی تجربه فشار^۲، تصمیم ارادی^۳، توانایی رویارویی با ضرب‌العجل‌ها^۴ و رضایت‌مندی از نتایج تکالیف^۵ دارد. یادگیرندگان اهمال‌کار به دلیل نداشتن تکنیک‌های خودتنظیمی و با واسطه باورهای غیرمنطقی، در تنظیم انرژی، فرایند خودکار بودن، کنترل محرک، کنترل توجه، وسوسه و هدف دچار مشکل هستند (استیل، اسوارتال، تاندیل و بروتن، ۲۰۱۸) و این پیامدها بر رضایت از زندگی تحصیلی و متعاقب آن کاهش عملکرد تحصیلی اثر نامطلوب می‌گذارد (بالکین، ۲۰۱۳؛ آلهی، ۲۰۱۸). از دیدگاه هابنر (۲۰۰۱) رضایت از زندگی دانشجویان^۶، رویکردی چندوجهی است و از دو مؤلفه شناختی و هیجانی و پنج حیطه خانواده، دوستان، مدرسه، خود و محیط تشکیل شده است. مؤلفه شناختی به ارزیابی‌های شناختی فرد از کیفیت زندگی در ارتباط با روابط بین فردی، کار و شغل حرفه‌ای، محیط پیرامون و اندیشه‌ها و آرمان‌های خود اشاره دارد و مؤلفه هیجانی به کیفیت هیجاناتی چون سطوح سرزندگی، اشتیاق، هدفمندی و برانگیختگی می‌پردازد. این نظریه در مقایسه با دیگر نظریه‌های حوزه رضایت از زندگی، به دلیل جامعیت و تقسیم‌بندی واضح از حوزه‌های رضایت از زندگی که هرکدام احساسات و هیجانات فرد را می‌سنجد، متمایز شده و به همین علت در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است (پیتمن، والوس و فارل، ۲۰۲۱). دانشجویان اهمال‌کاری که رضایت از زندگی پایینی دارند، در واقع باورهای کمال‌گرایانه دارند و تکالیف درسی را به قصد دریافت بیشترین پاداش و کسب حداکثر نتیجه مطلوب به تعویق می‌اندازند. آنها در کنار باورهای اهمال‌کاری، در مقایسه با دیگر یادگیرندگان احساس خود برتری‌بینی دارند و خود را مستحق داشتن بهترین موقعیت و کسب بیشترین پاداش می‌دانند (آلهی، ۲۰۱۸).

استحقاق داشتن بهترین‌ها در باورهای کمال‌گرایانه یادگیرندگان، معادل اصطلاح استحقاق روان‌شناختی^۷ از دیدگاه کمپیل، بوناکی، ایکسلاین، شلتون و بوشمن (۲۰۰۴) است. استحقاق روان‌شناختی به معنای انتظار پاداش در نتیجه یک قرارداد اجتماعی است. واژه استحقاق در برابر

-
1. Academic Procrastination
 2. Pressure
 3. Intentional Decision
 4. Ability To Meet Deadlines
 5. Outcome Satisfaction
 6. Life Satisfaction
 7. Psychological Entitlement

واژه شایستگی قرار می‌گیرد. استحقاق به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی خودشیفته در نظر گرفته می‌شود که با ویژگی‌های اقتدار، نمایش‌گرایی، بهره‌وری، خودکفایی، برتری، غرور و استحقاق نمایان می‌شود، در حالی که شایستگی، انتظار دریافت پاداش در ازای تلاش یا ویژگی شخصیتی است. استحقاق روان‌شناختی در سطوح شدید خود، می‌تواند به یک حلقهٔ پریشانی دائمی تبدیل شده و احساس ناراحتی و ناامیدی از زندگی ایجاد کند (کریزان و هرلاچ، ۲۰۱۷؛ پیتروسکا و همکاران، ۲۰۱۷). به بیانی دیگر، استحقاق روان‌شناختی در درازمدت بر رضایت از زندگی دانشجویان اهمال‌کار اثر نامطلوب می‌گذارد (کورتیس و ترایس، ۲۰۱۳؛ چاوانینگ، کمپبل، ۲۰۰۹؛ اندرسون، هالبرستات و آیتکان، ۲۰۱۳؛ پیتروسکا، پیتروسکی، مالتبی، ۲۰۱۷؛ لانگ، ردفورت و کروسوس، ۲۰۱۹). مکانیسم عمل آن بدین صورت است که افراد دارای استحقاق روان‌شناختی، اغلب اوقات دچار محرومیت‌های ناخواسته‌ای می‌شوند که به انتظارات آنها از زندگی آسیب می‌زند، آنها محرومیت‌ها را بی‌عدالتی‌های اجتماعی تلقی کرده، نسبت به دیگران خشمگین می‌شوند و دیگران را مقصر می‌دانند و این چرخهٔ معیوب تا جایی ادامه می‌یابد که آسیب پایدار و مقاوم شده و رضایت از زندگی کاهش می‌یابد (گرابز و ایکسلاین، ۲۰۱۶). اما گاهی محرومیت‌ها خودخواسته‌اند و دانشجویان اهمال‌کار، به دلیل حواس‌پرتی، برنامه‌ریزی معیوب و باورهای کمال‌گرایانه، انجام تکالیف درسی را عمداً به تعویق می‌اندازند تا به نتیجهٔ مطلوب مورد نظر خود برسند، عمل به تعویق انداختن، به دلیل باور و اعتقاد آنها برای رسیدن به یک موقعیت برتر است که خود را مستحق آن می‌دانند (کورتیس و ترایس، ۲۰۱۳). در واقع، دانشجویانی که استحقاق روان‌شناختی دارند، در پذیرش مسئولیت، دستیابی به اهداف (چاوانینگ، کمپبل، ۲۰۰۹)، تحمل ناامیدی (توانایی یا تمایل به ادامهٔ فعالیت در اثر احساسات ناخوشایند مرتبط با تکلیف) (وایلد، ۲۰۱۲) و مکان کنترل (درجه‌ای که فرد معتقد است محرک‌های خارجی زندگی او را کنترل می‌کنند) ضعیف عمل می‌کنند. اینها عواملی هستند که می‌توانند کاهش تلاش تحصیلی و بی‌میلی دانشجویان اهمال‌کار برای دستیابی به اهداف تحصیلی را توضیح دهند. استحقاق، به لحاظ نظری این نگرش را منعکس می‌کند که موفقیت باید از منابع خارجی به جای منابع و تلاش درونی حاصل شود و رفتار اهمال‌کارانه و لزوم اجرای آن برای دستیابی به موقعیت برتر، بدین نحو توجیه می‌شود (اندرسون، هالبرستات و آیتکان، ۲۰۱۳).

به مرور زمان، استحقاق روان‌شناختی موجب پریشانی عاطفی می‌شود و بهزیستی روان‌شناختی را به خطر می‌اندازد. گاهی استحقاق روان‌شناختی به افراد اطمینان و اعتماد به نفس کاذب می‌دهد و موقتاً از پریشانی ناشی از استحقاق کم می‌کند، اما موقتی است و نتایج درازمدت آن افسردگی، روابط بین فردی ضعیف، درگیری‌ها، تعارضات بین فردی و کاهش بهزیستی روان‌شناختی را موجب می‌شود (پریسموت و تیلور، ۲۰۱۶). البته برخی پژوهش‌ها نتایج متفاوتی ارائه داده‌اند و ادعان کرده‌اند، استحقاق روان‌شناختی سبب بهزیستی روان‌شناختی و بهبود کیفیت سلامت روان

همچون؛ پرورش اعتبار و تسلط بر موقعیت می‌شود (لانگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ پریسموت و تیلور، ۲۰۱۶؛ تامبورسکی، براون و چاوینگ، ۲۰۱۲). در واقع، افرادی که استحقاق روان‌شناختی بالاتری دارند، انگیزه بیشتری برای کسب مقام و جایگاه اجتماعی و تحصیلی بالاتری دارند. استحقاق روان‌شناختی انگیزه‌ای برای ایجاد فرایندهای عاطفی مثبت، پرورش اعتبار، تسلط بر موقعیت و دستیابی به وضعیت مطلوب فراهم می‌کند (لانگ و همکاران، ۲۰۱۹) و سبب شکل‌گیری الگوهای رفتاری سازگار با موقعیت‌های اجتماعی شده و سلسله مراتب پیشرفت را رقم می‌زند (تامبورسکی و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع استحقاق روان‌شناختی با ارزیابی خواسته‌ها و انتظارات بسیار زیاد در برابر تحقیر ادراک‌شده ناشی از آن، سبب تعدیل اثرات افسردگی و بهبود سلامت‌هیجانی و بهزیستی روانی می‌شود (پریسموت و تیلور، ۲۰۱۶). این پژوهش قصد دارد این تناقض و رابطه استحقاق روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی را مورد ارزیابی قرار دهد.

باور به استحقاق داشتن یک موقعیت برتر و به تعویق انداختن یک تکلیف، گاه به صورت نمادی مسلم از موفقیت درک می‌شود. گاه این باورهای برحق در قالب، باورهای دینی خود را نشان می‌دهند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده، عامل دومی که با رضایت از زندگی اهمال‌کاران تحصیلی مرتبط است، دینداری و هویت دینی است (موچون، نورتون و آری، ۲۰۱۱؛ آیتن و کرکماز، ۲۰۱۷؛ یو و لیم، ۲۰۱۹؛ باقرنژاد، خیر، کاظمی، سامانی، ۲۰۲۰). دینداری و هویت دینی، یک سیستم سازمان‌یافته از اعتقادات و ارزش‌ها، اعمال و رفتارها، آیین‌ها و نمادها برای تسهیل نزدیکی به امر مقدس یا متعالی (خدا، قدرت برتر، یا حقیقت/واقعیت نهایی) است و به معنای مجموعه‌ای از رفتارها و هویت فرد در نظر گرفته می‌شود که ممکن است بر جنبه‌های مقدس یا جنبه‌های عملکردی دین، تمرکز داشته باشد. رابطه فرد با مقدسات، به‌عنوان اعتقادات و اعمال عملی و فرایض و تشریفات دینی معرفی می‌شود و فرد با یک جهان‌بینی و جامعه خاص مذهبی مرتبط است (ایانلو، هاردی، موسو، کوکو و اینوگلیا، ۲۰۱۹). احساس کنترل از سوی خداوند به‌طور کامل واسطه تأثیر ایدئولوژی و عقل بر رفتار اهمال‌کاری است. اما احساس کنترل درونی، تأثیر نپایش عمومی و تجربه دینی را به تأخیر می‌اندازد و سبک منفعلانه نپایش، واسطه‌ای در رابطه بین مرکزیت دین و اهمال‌کاری است. افراد مذهبی احتمالاً کنترل درونی را کنار می‌گذارند، زیرا معتقدند راه حل مشکلات آنها در دستان خداوند است. قرار گرفتن در معرض قدرت خدا (جهت‌گیری درونی) به آنها احساس کنترل از سوی دیگری می‌دهد که منجر به کاهش مشکلات خودتنظیمی منجر می‌شود، اما در نهایت پیامد اهمال‌کاری دارد (زارزیکا، لیونسکی و مارزل، ۲۰۲۱؛ حسینی، ۲۰۱۸). یکی از نظریه‌هایی که به بحث هویت دینی پرداخته است، نظریه جهت‌گیری مذهبی^۱ آلپورت (۱۹۶۳) است که دو بعد بیرونی و درونی تقسیم می‌شود. منظور از جهت‌گیری بیرونی؛ انجام اعمال

و رفتارهای مذهبی است و جهت‌گیری درونی؛ ایمان به خدا، داشتن معنا و هدف در زندگی اشاره دارد. نتایج پژوهش‌ها نشان داده، از آنجا که جهت‌گیری درونی با خود احساس کنترل درونی به همراه می‌آورد با رضایت از زندگی همبستگی مثبت دارد و جهت‌گیری بیرونی مذهب، چون تمام کنترل خود و تصمیمات مهم زندگی را به دست خدا می‌سپارد، احساس کنترل درونی، تعهد و احساس مسئولیت شکل نمی‌گیرد و منجر به کاهش رضایت از زندگی شده و در پاره‌ای از موارد با رضایت از زندگی رابطه ندارد (رشیدی، ملک محمدی، شریفی، ۱۳۹۵؛ مؤمنی و رفیعی، ۱۳۹۶؛ کمری سنقرآبادی و فتح آبادی، ۱۳۹۶).

عامل سوم که با رضایت از زندگی اهمال‌کاران تحصیلی رابطه دارد، بهزیستی روان‌شناختی^۱ است (جایاراجا، تان و راماسامی، ۲۰۱۷؛ ساویتری، ۲۰۱۴؛ بالکیز، ۲۰۱۳؛ راجری، گارسپارگارسون و ماگوری، ماتر و هاپرت، ۲۰۲۰؛ کووان، ۲۰۱۹). دانشجویان اهمال‌کار از نظر روان‌شناختی آسیب‌پذیرند و احتمال تجربه افسردگی، اضطراب و افکار خودکشی در آنها بالاست (جایاراجا، تان و راماسامی، ۲۰۱۷؛ ساویتری، ۲۰۱۴). دانشجویان اهمال‌کار احساس کنترل کمی بر موقعیت‌های تحصیلی دارند و همین امر خودمختاری، قدرت تصمیم‌گیری و رشد فردی آنها را به خطر می‌اندازد (اصفا، ابوالمعالی حسینی و هاشمیان، ۱۳۹۶) و رضایت تحصیلی کاهش می‌یابد (هاتف نیا، درتاج، علی‌پور و فرخی، ۱۳۹۸). به تعویق انداختن، گاه به‌عنوان یک استراتژی تنظیم هیجان، باعث بهبود خلق و خو می‌شود. هنگام مواجهه با کارهای ناخوشایند، وقتی اولویت فرد آسایش فکری و عدم تحمل سختی باشد، منجر به اجتناب از انجام وظایف ناخوشایند و شکست خودکنترلی می‌شود (پیفیل و سیروس، ۲۰۱۶). از دیدگاه ریف (۱۹۸۹) بهزیستی روان‌شناختی به کارکرد روان‌شناختی بهینه، نگرش مثبت به خود، تعامل سازنده با دنیای پیرامون و داشتن هدف و امید به زندگی اشاره دارد و از ابعاد پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری یا استقلال، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند، رشد فردی^۲ تشکیل شده است. پذیرش خود، مستلزم داشتن نگرش مثبت نسبت به خود، عزت نفس، میزان افتخار مردم به خودشان، احساس اطمینان و حس مثبت نسبت به خود است. روابط مثبت با دیگران مربوط به روابط گرم و رضایت‌بخش با دیگران، اعتماد متقابل، ایجاد پیوند و همدلی است. خودمختاری شامل میل و توانایی فرد برای تصمیم‌گیری مستقل، تصمیم داوطلبانه و فردی است (گومزولوپز، ویجو و اورتگاریز، ۲۰۱۹). تسلط بر محیط، مربوط به صلاحیت مدیریت محیط و توانایی فرد برای انتخاب و ایجاد زمینه‌های مناسب برای نیازهای شخصی است. هدف در زندگی به تجربه شخصیتی از جهت‌دهی، داشتن اهداف در زندگی و برنامه‌ریزی برای آینده و لذت از کارکردن مربوط می‌شود و رشد فردی به احساس ادامه رشد

1. Psychology Well Bing (PWB)

2. Self Acceptance, Positive Relationships With Others, Autonomy, Environmental Mastery, Purpose In Life, Personal Growth

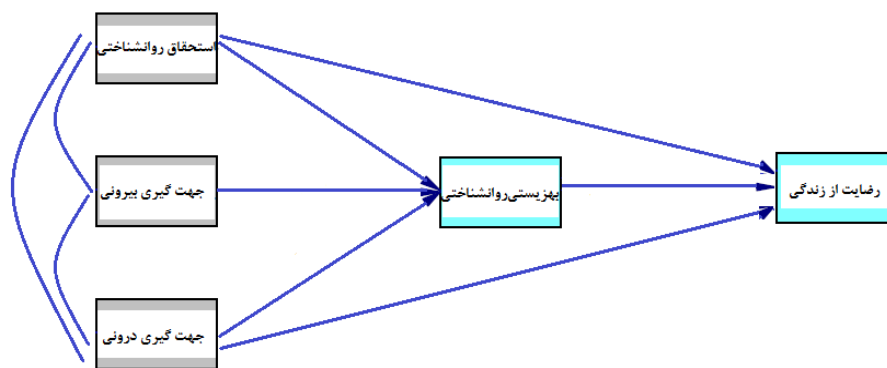


شخصی فرد، گشودگی نسبت به تجارب جدید و نزدیک شدن به خود واقعی‌سازی، به‌عنوان «روند کشف خود واقعی» تعریف شده است (ریف و سینگر، ۲۰۰۸).

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان داده است، هویت دینی درمیان دانشجویان اهمال‌کار یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های بهزیستی روان‌شناختی است (آلانته و والرو، ۲۰۱۳؛ آلایدین زواوی، ۲۰۱۵؛ یو و لیم، ۲۰۱۹؛ ویلانی، سورگتته، ایانلو و آتونیتی، ۲۰۱۹؛ ابراهیم و تاودان، ۲۰۱۹؛ نیگن، ۲۰۲۰). هویت دینی در دو مفهوم معنویت و دینداری تعریف می‌شود. معنویت اگر به معنای داشتن هدف، آرمان، باورهای درونی شده و ذاتی، داشتن ارتباط متقابل با بشریت، ارتباط شخصی با واقعیت‌های متعالی، دستیابی به تعالی، به‌هم‌پیوستگی و جست‌وجوی معنای در زندگی باشد (کینگ و بویاتزیس، ۲۰۱۵) و دینداری در قالب سه بعد هویت دینی: تعهد مذهبی، کاوش عمیق و تجدید نظر در تعهد تعریف شود، بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مطلوبی می‌گذارد (ویلانی و همکاران، ۲۰۱۹). معنویت و دینداری باعث خودآگاهی افراد از جهان پیرامون می‌شود و در برنامه‌ریزی و صورت‌بندی اهداف نقش دارد (واندرویل، ۲۰۱۷). دینداری، سبب تعهد و مسئولیت‌پذیری، کاهش میل به انتقام، اجتناب از جرم و افزایش میل به عطوفت و بخشش می‌شود (زواوی، ۲۰۱۵؛ احمددار و اقبال، ۲۰۱۹) و افرادی که این ویژگی‌ها دارند، از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند. اما در میان افراد اهمال‌کار، باورهای دینی مانعی برای استفاده از منابع و توانایی‌های شخصی برای حل مشکلات به حساب می‌آیند و آنها را وادار می‌کند که انجام کارها را به خدا بسپارند (مک کالو و کارتر، ۲۰۱۳). یکی از رایج‌ترین کلیشه‌ها این است که دین صرفاً نوعی انکار است و از نظر نحوه برخورد با موقعیت‌ها، دین منفعل یا اجتنابی است. در نتیجه، تصور می‌شود که افراد مذهبی نسبت به افراد غیرمذهبی بهره‌وری کمتری دارند و از کارایی کمتری برخوردارند؛ زیرا در انتظار دخالت خدا، از انجام برخی فعالیت‌ها کناره‌گیری کرده یا آنها را به تعویق می‌اندازند (زارزیکا و همکاران، ۲۰۲۱). این نوع کناره‌گیری، پیامدی چون اهمال‌کاری دارد و روی هم انباشته شدن وظایف در پی اعتماد بی‌چون و چرا به اعمال اراده پروردگار، نه تنها باعث پیشرفت امور نمی‌شود، بلکه به دلیل تقویت بعد منفی وجود انسان، در درازمدت بهزیستی روان‌شناختی را به خطر می‌اندازد.

اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش این است که بهزیستی روان‌شناختی با سطوح کیفیت مطلوب زندگی و امید به زندگی رابطه مستقیمی دارد (فیتزجرالد و همکاران، ۲۰۱۹؛ تاموسیناس، ساپرانایوکوت و لاکسین، ۲۰۱۹). از آنجا که کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان اهمال‌کار پایین‌تر از حد مطلوب است و تعداد کثیری از دانشجویان اهمال‌کار محسوب می‌شوند، مطالعه ابعاد مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی ضروری به نظر می‌رسد (هابری و هیکز، ۲۰۱۵). روان‌شناسی مثبت‌گرا به دنبال مطالعات بهزیستی روان‌شناختی، قصد دارد، زندگی دانشجویان را بهبود بخشد، اما این فرض را نیز می‌پذیرد که دانشجویان تنها عامل مسئول چنین تغییراتی هستند. در حقیقت، با استفاده از منابع و امکانات جامعه و نهادهای زیربنا به‌طور فزاینده‌ای می‌کوشد با در دسترس قرار دادن

راهبردهای متنوع و متناسب برای گروه‌های مختلف، زمینه ارتقای بهزیستی روان‌شناختی نه تنها یادگیرندگان بلکه آحاد جامعه را فراهم کند. روان‌شناسی مثبت‌گرا، به دنبال یک راهکار مداخله‌گرانه از طریق اقدامات عمدی هدفمند و فعالیت‌های ساخت‌یافته، به منظور بهبود و ایجاد تجارب احساسی مثبت، از جمله خوش‌بینی، قدردانی، هدف/رضایت از زندگی (کاکسی، کریز، سامرز، بوهلچر و همکاران، ۲۰۱۸؛ گورلین، لی و اتو، ۲۰۱۸)، بهبود خلق و خو، آرامش روان‌شناختی (اولیور و مک لوند، ۲۰۱۸؛ کاکسی و همکاران، ۲۰۱۸)، ایجاد تعادل در زندگی کاری و شخصی، حمایت‌های اجتماعی، روابط اجتماعی مطلوب، حس اعتماد به محیط اطراف و انجام فعالیت‌های مثبت و معنا دار است. مزایای بالقوه چنین مداخلاتی در سلامت روان و جسم، به‌ویژه در میان دانشجویان قابل توجه است (گوئنزل، رامر، هالینگو و فالین، ۲۰۱۸). برای طراحی چنین مداخلاتی، ارزیابی همه‌جانبه ابعاد مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی که شامل راهکارهایی باشد که نسل جوان دانشجویان را هدف قرار دهد، حیاتی‌تر به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا بهزیستی روان‌شناختی در رابطه جهت‌گیری مذهبی و استحقاق روان‌شناختی با رضایت از زندگی دانشجویان اهمال کار نقش میانجی دارد؟ و آیا خرده‌مقیاس‌های رضایت از زندگی با بهزیستی روان‌شناختی، جهت‌گیری مذهبی و استحقاق روان‌شناختی رابطه دارد؟ تصویر شماره ۱. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی مداخلات آموزشی-درمانی به منظور ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان اهمال‌کار تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد.



تصویر شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های استان مازندران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بودند. در مرحله غربالگری پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) روی ۶۶۶ دانشجو اجرا شد که کلاً ۶۶۰ نفر به پرسشنامه به‌صورت کامل پاسخ دادند. از میان ۶۶۰ نفر، ۳۲۶ نفر جزء ۲۵ درصد بالای نمره



اهمال‌کاری تحصیلی بودند (نمره ۹۰ تا ۱۳۵) و به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای اجرای پژوهش، ابتدا فهرستی از دانشگاه‌های استان مازندران تهیه شد. سپس، تعدادی دانشگاه به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها؛ تمام شرکت‌کنندگان، دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه‌های استان مازندران (آزاد، پیام نور و وزارت علوم) بودند و ملاک‌های خروج آزمودنی‌ها، عدم تمایل دانشجویان به پاسخگویی و پرسشنامه‌های ناقص بود. قبل از توزیع پرسشنامه و پاسخگویی به سؤالات برای رفع ابهام و نگرانی، به دانشجویان هر کلاس موارد؛ خودداری از نوشتن نام، محرمانه بودن اطلاعات هر فرد، ارزیابی نتایج پژوهش به صورت کلی، مختار بودن دانشجویان برای انصراف از ادامه همکاری و روان‌شناختی بودن محتوای پژوهش توضیح داده شد و تأکید شد در صورتی که دانشجویان مایل اند از نتایج پژوهش مطلع شوند با نوشتن نام مستعار با شماره تلفنی که به آنها داده شده بود، تماس بگیرند. سپس از دانشجویان خواسته شد، چهار پرسشنامه؛ مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانشجویان، مقیاس استحقاق روان‌شناختی، بهزیستی و سلامت هیجانی ادینبورگ - وارویک و آزمون جهت‌گیری مذهبی را به مدت ۳۵ دقیقه تکمیل کنند. نرم افزار آماری، لیزرل ورژن ۷/۱/۸ و روش آماری تحلیل مسیر بود و تکمیل پرسشنامه‌ها به مدت دو ماه به طول انجامید.

ابزار پژوهش در مرحله غربالگری

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی

پرسشنامه ۲۷ سؤالی اهمال‌کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) در سه مولفه، آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم در یک مقیاس ۵ لیکرتی «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» طراحی شد. کمترین و بیشترین نمره ۲۷ تا ۱۳۵ بود. ۲۵ درصد بالای نمرات به‌عنوان اهمال‌کار بالا در نظر گرفته شد. نامیان و حسین چاری (۱۳۹۰) روش آلفای کرونباخ $0/73$ به دست آوردند. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. آلفای کرونباخ در این پژوهش، $0/75$ ، $0/78$ بود.

ابزارهای پژوهش در مرحله اجرای پژوهش

مقیاس چندبعدی رضایت دانشجویان^۱

مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانشجویان، توسط اسکات هابنر (۲۰۰۱) در ۴۰ گویه، پنج خرده‌مقیاس و در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) تهیه شده

است. آلفای کرونباخ نمونه خارجی از ۰/۷۰ تا ۰/۸۵ (هابنر، ۲۰۰۱) می‌باشد. آلفای کرونباخ پژوهش حاضر، برای خرده‌مقیاس‌های خانواده، دوستان، مدرسه، خود و محیط به ترتیب؛ ۰/۸۶۴، ۰/۷۸۳، ۰/۶۸۱، ۰/۷۷۷، ۰/۶۴۱ و در کل ۰/۸۸ می‌باشد. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه از این قرارند: «دوستانم با من مهربان هستند.» و «با دوستانم اوقات بانشاطی را می‌گذرانم.» و «در دانشگاه احساس بدی دارم.»

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی^۱

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی، توسط ریف^۲ (۱۹۸۹) در یک فرم اصلی ۱۲۰ سؤالی طراحی شد و در بررسی‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴، ۵۴ ماده‌ای و ۱۸ سؤالی در شش خرده‌مقیاس ساخته شدند. در پژوهش اوپری، بونجن و ریچمردال^۳ (۲۰۱۸) آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. هنجاریابی و اعتباریابی در ایران توسط فیروزآبادی و ملتفت انجام شده و آلفای کرونباخ آن، ۰/۸۹ تا ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری یا استقلال، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی به ترتیب؛ ۰/۶۳۵، ۰/۶۱۸، ۰/۶۶۹، ۰/۶۸۹، ۰/۶۷۹ و نمره کل؛ ۰/۷۴۲ است. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: «به‌طور کلی، احساس می‌کنم در موقعیت زندگی‌م مسئول هستم.» و «زمانی که به داستان زندگی‌م نگاه می‌کنم، احساس می‌کنم از آنچه از کار درآمده، خشنود هستم.»

مقیاس استحقاق روان‌شناختی^۴

مقیاس ۹ سؤالی کمپبل، بوناکی، ایکسلاین، شلتون و بوشمن (۲۰۰۴) در مقیاس ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) ساخته شده است که بیشترین و کمترین امتیاز در مقیاس به ترتیب ۶۳ و ۹ است و یک نمره کلی دارد و آلفای کرونباخ آن ۰/۸۷ گزارش شده است. این مقیاس در ایران هنجاریابی و اعتباریابی نشده است. در این پژوهش، ابتدا، مقیاس زیر نظر چهار تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی و مسلط به زبان انگلیسی، به فارسی ترجمه شد و مجدد زیر نظر همان متخصصان و یک متخصص زبان انگلیسی، برگردان انگلیسی شد و مورد ارزیابی قرار گرفت. سپس در اجرای مقدماتی (پایلوت) روی ۴۰ نفر از دانشجویان آلفای کرونباخ آن ۰/۷۹۸ به دست آمد و در اجرای اصلی پژوهش، آلفای کرونباخ، ۰/۸۳۶ بود. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: «من صادقانه احساس می‌کنم، سزاوارتر از دیگران هستم.» و «چیزهای عالی باید نصیب من شود.» و «بهترین‌ها را می‌خواهم، چون من ارزشش را دارم.»

1. Psychological Well Being Scale
2. Ryff
3. Oprea, Buijzen, Reijmersdal
4. The Psychological Entitlement Scale (PES)



آزمون جهت‌گیری مذهبی^۱

این پرسشنامه توسط آلپورت (۱۹۶۳) ساخته شده است و ۲۰ سؤال دارد که در مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) رتبه‌بندی می‌شوند. پرسشنامه توسط جان بزرگی (۱۳۸۶) اعتباریابی شده و آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در این پژوهش برای دو خرده‌مقیاس جهت‌گیری بیرونی و جهت‌گیری درونی به ترتیب؛ ۰/۷۱، ۰/۸۲۲، می‌باشد. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه عبارتند از: «اگرچه به دین خود ایمان دارم، اما احساس می‌کنم مسائل مهم‌تری در زندگی من وجود دارد.» و «تا زمانی که یک زندگی اخلاقی داشته باشم، مهم نیست که چه اعتقادی داشته باشم.»

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های آماری به کمک دو نرم‌افزار SPSS و لیزرل و دو روش آماری همبستگی و تحلیل مسیر انجام شد. ابتدا یافته‌های توصیفی و جمعیت‌شناختی گزارش می‌شود. مقادیر پرت و گم‌شده^۲، وجود نداشت و کلیه مفروضه‌های همبستگی و تحلیل مسیر، شامل؛ خطی بودن، نرمال بودن به کمک آزمون بوت استرپ و رسم نمودار و مقادیر کشیدگی و چولگی که در فاصله (۲ و ۲-) قرار دارند، تأیید شد. آزمون هم‌خطی چندگانه از آزمون آماره تحمل^۳ استفاده شد که مقادیر در محدوده ۰/۷۵۱ تا ۰/۹۰۵ قرار داشت و استقلال خطاها به کمک آزمون دوربین واتسون محاسبه شد و مقدار آن ۲/۰۹۴، برقرار بود.

توصیف جمعیت‌شناختی

دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق از مقطع کارشناسی و رشته‌های مختلف و تعداد ۲۱۷ دانشجوی دختر و ۱۰۹ دانشجوی پسر بودند. برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	دانشجوی دختر	۲۱۷
	دانشجوی پسر	۱۰۹
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۲۱۸
	کارشناسی ارشد	۱۰۸
سن	کارشناسی	۱۸ - ۲۶
	کارشناسی ارشد	۲۵ - ۴۵
تعداد نمونه	۳۲۶	۱۰۰

1. The Religious Orientation Scale (ROS)

2. Missing

3. Collinearity Statistics

جدول شماره ۱، ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش را گزارش می‌دهد.

جدول شماره ۲. یافته‌های توصیفی

کشی‌دگی (kurtosis)	کجی (Skewness)	انحراف استاندارد	میانگین	ساختارهای توصیفی متغیر
۰/۳۹۵	-۱/۰۴۵	۶/۹۲۳	۳۴/۴۰۱	خانواده
-۰/۱۳۲	-۰/۵۸۷	۶/۹۹۵	۴۳/۸۹	دوستان
-۰/۱۵۵	-۰/۴۴۴	۶/۸۲۱	۳۳/۹۴	دانشگاه
-۰/۵۰۹	-۰/۲۹	۹/۳۷۲	۳۶/۱۸	محیط
۱/۱۱۳	-۰/۷۰۵	۵/۱۹۵	۳۲/۸۳	خود
-۰/۳۱۷	-۰/۲۸۸	۲۴/۳۰۸	۱۸۲/۴۹	رضایت از زندگی
-۰/۸۹۷	-۰/۱۶۹	۱۰/۴۰۱	۴۱/۹۵	استحقاق روان‌شناختی
۰/۰۸۶	-۰/۳۳	۴/۸۳۵	۲۶/۲۲	خوش‌بینی
-۰/۱۶۸	۰/۰۲۹	۲/۱۹۲	۱۰/۳۴	روابط مثبت بادیگران
۰/۲۳۲	-۰/۴۷۱	۲/۴۸۱	۱۴/۸۵	پرانرژی بودن
-۰/۱۳۷	-۰/۴۵۳	۱۰/۶۸۷	۴۱/۵۷۱	بهزیستی روان‌شناختی
-۰/۱۱۸	-۰/۴۸۸	۶/۹۷۱	۳۳/۳۸	جهت‌گیری درونی
-۰/۳۴۹	-۰/۰۷۵	۶/۸۶۹	۲۹/۲۰۹	جهت‌گیری بیرونی

جدول شماره ۲، میانگین‌های بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی، سلامت هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی و جهت‌گیری مذهبی و خرده مقیاس‌های آنها را گزارش می‌دهد.

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی

استحقاق روان‌شناختی روانشناختی درونی	جهت بیرونی	خانواده دوستان دانشگاه محیط خود	رضایت خود
۱			
۰/۱۶۳*	۱		
۰/۲۷۲**	۰/۱۹۴**	۱	
۰/۲۳۳**	-۰/۰۸۶	۰/۴۲۳**	۱
۰/۱۶۵*	۰/۳۸۶**	۰/۳۰۶**	۰/۰۵۹
۰/۰۳۴	۰/۴۸۷**	۰/۲۲۶*	۰/۰۴۷
۰/۲۴۶**	۰/۴۳۹**	۰/۲۰۸*	-۰/۰۱
-۰/۰۱	۰/۲۷۳**	۰/۳۰۷**	۰/۰۱۸
۰/۱۸۴**	۰/۵۲۵**	۰/۲۶۳**	۰/۰۵۲
۰/۱۶۷*	۰/۶۰۴**	۰/۳۷۷**	۰/۰۵۵

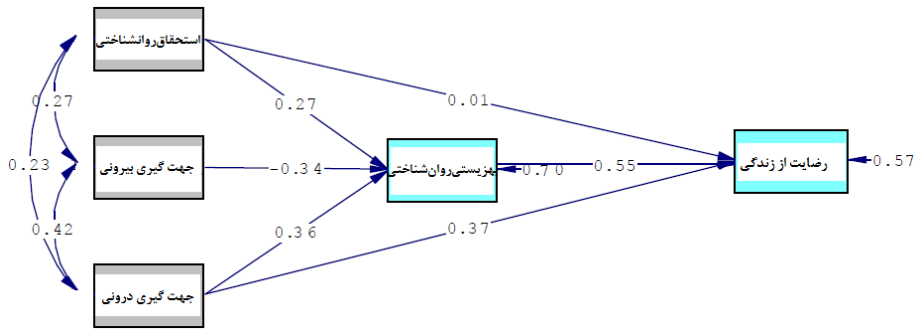
** همبستگی در سطح $P < 0/01$ معنادار است.



* همبستگی در سطح $P < 0/05$ معنادار است.

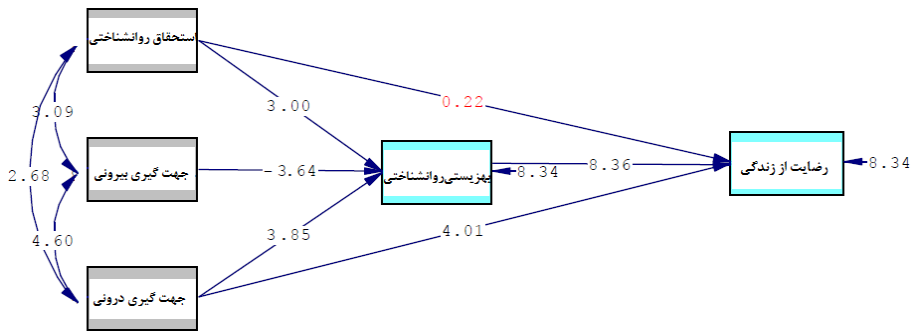
جدول شماره ۳، همبستگی‌های متغیرهای پژوهش را گزارش می‌دهد.

بررسی مدل ساختاری (تحلیل مسیر)



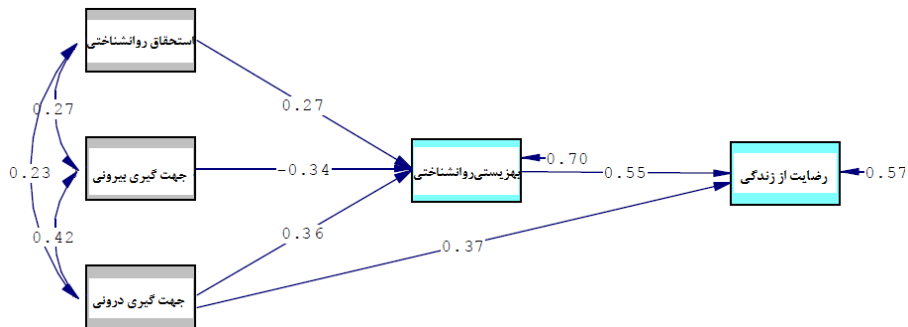
Chi-Square=7.85, df=1, P-value=0.77244, RMSEA=0.189

نمودار ۱. مدل آزمون شده پژوهش در حالت استاندارد



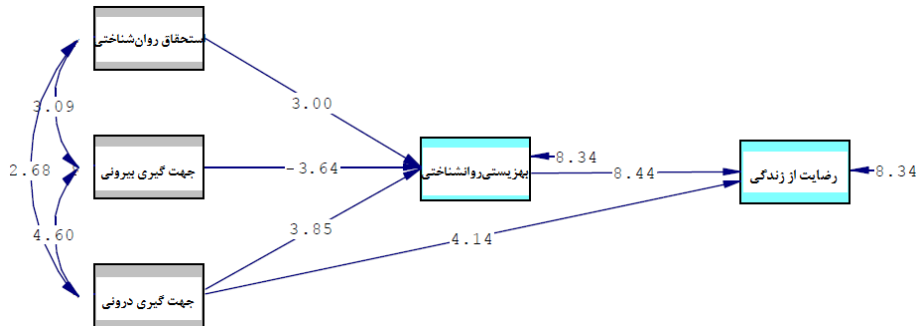
Chi-Square=7.85, df=1, P-value=0.77244, RMSEA=0.189

نمودار ۲. مدل آزمون شده پژوهش در حالت معناداری



Chi-Square=2.14, df=2, P-value=0.03415, RMSEA=0.086

نمودار ۳. مدل اصلاح شده پژوهش در حالت استاندارد



Chi-Square=2.14, df=2, P-value=0.03415, RMSEA=0.086

نمودار ۴. مدل اصلاح شده پژوهش در سطح معناداری

جدول شماره ۴. اثرات مستقیم و کل واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثرات مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بهزیستی روان‌شناختی			
استحقاق روان‌شناختی	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۲۹۸**
جهت‌گیری بیرونی	-۰/۳۴**	-۰/۳۴**	
جهت‌گیری درونی	۰/۳۶**	۰/۳۶**	
رضایت از زندگی			
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/۳۸**
استحقاق روان‌شناختی	۰/۰۱	۰	
جهت‌گیری بیرونی	۰	۰	
جهت‌گیری درونی	۰/۳۷**	۰/۳۷**	

در جدول شماره ۴. اثرات مستقیم و کل واریانس تبیین شده متغیرها، ارائه شده است. ضمناً آزمون سوبل^۱ برای آزمون معناداری تأثیر میانجی متغیر بهزیستی روان‌شناختی در رابطه میان استحقاق روان‌شناختی و رضایت از زندگی، ۲/۰۱۶ بود و برای آزمون معناداری تأثیر میانجی متغیر بهزیستی روان‌شناختی در رابطه میان جهت‌گیری بیرونی و رضایت از زندگی، ۲/۶۵ و آزمون سوبل برای آزمون معناداری تأثیر میانجی متغیر بهزیستی روان‌شناختی در رابطه جهت‌گیری درونی و رضایت از زندگی، ۲/۷۱ محاسبه شد و از آنجا که هر سه مقدار Z-value بزرگتر از ۱/۹۶ بود، معناداری تأثیر متغیر میانجی تأیید می‌شود.

برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی از آماره‌ای به نام VAF استفاده می‌شود. شدت اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با استفاده از شاخص



VAF مقدار ۰/۳۴۸ محاسبه شد. بنابراین، ۳۵ درصد واریانس رضایت از زندگی از طریق غیرمستقیم توسط متغیر میانجی بهزیستی روان‌شناختی تبیین می‌شود.

جدول شماره ۵. نتایج بوت استرپ

متغیر	داده‌ها بوت سوگیری	خطای حد بالا	حد پایین
استحقاق روان‌شناختی \rightarrow بهزیستی روان‌شناختی	۳۳/۵	۲/۱۴۴	۳۷/۲۵
رضایت از زندگی \rightarrow	۷/۵	۲۹/۷۵	۳۲/۲۵
جهت‌گیری بیرونی مذهب \rightarrow بهزیستی روان‌شناختی	۳۵	۱/۷۱۵	۳۸
رضایت از زندگی \rightarrow	۶	۱/۷۱۵	۳۲
جهت‌گیری درونی مذهب \rightarrow بهزیستی روان‌شناختی	۲۸/۵	۲/۱۴۴	۳۲/۲۵
رضایت از زندگی \rightarrow	۷/۵	۲۴/۷۵	۳۲/۲۵

سطح اطمینان ۹۵ و اندازه نمونه ۱۰۰۰ است. فاصله‌های اطمینان (حد بالا و پایین) حاکی از آن است که صفر در فاصله‌های اطمینان مسیرهای غیرمستقیم قرار نمی‌گیرد و هر سه رابطه واسطه‌ای معنادار هستند.

جدول شماره ۶. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازندگی الگو	df	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	NNFI	CFI	NFI	RMSEA
مدل آزمون شده	۱	۵/۸۵	۰/۹۰	۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۸۹	۰/۱۸۹
مدل اصلاح شده نهایی	۲	۲/۱۴	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۰۸۶

شاخص‌های برازندگی الگو در جدول شماره ۶، نمایش داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی در رابطه جهت‌گیری مذهبی و استحقاق روان‌شناختی با رضایت از زندگی دانشجویان اهمال‌کار و تعیین رابطه خرده‌مقیاس‌های رضایت از زندگی با بهزیستی روان‌شناختی انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد، رضایت از زندگی دانشجویان اهمال‌کار تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مستقیم دارد. این یافته با پژوهش‌های (جایاراجا، تان و راماسامی، ۲۰۱۷؛ ساویتری، ۲۰۱۴؛ بالکیز، ۲۰۱۳؛ راجری و همکاران، ۲۰۲۰؛ کووان، ۲۰۱۹) همخوان است و خرده‌مقیاس دوستان و دانشگاه با بهزیستی روان‌شناختی رابطه دارند و مؤلفه‌های خانواده، محیط زندگی و خود با بهزیستی روان‌شناختی رابطه ندارند. این یافته با نتایج (توماس، لیو و آمبرسون، ۲۰۱۷؛ واهانوگیش، کاسومانینگروم و نوویتاساری، ۲۰۲۰؛ استنسکو و رامر، ۲۰۱۱) ناهم‌سوست.

در تبیین نتایج می‌توان گفت، دانشجویان اهمال‌کار تحصیلی معمولاً ذهن‌آگاهی پایینی دارند. آنها کمتر از دیگران قادرند لحظات ناخوشایند و استرس‌زای دوران تحصیل را تشخیص دهند و به جای مبارزه با آن از موقعیت‌های چالش‌برانگیز فرار می‌کنند. این یادگیرندگان نسبت به آنچه در اطرافشان اتفاق می‌افتد هوشیار نیستند و نمی‌توانند ترس‌ها را بپذیرند و تشخیص دهند. آنها به دلیل ذهن‌آگاهی پایین نمی‌توانند استرس خود را در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و در رقابت با دیگر هم‌کلاسی‌های خود کاهش دهند. دانشجویان اهمال‌کاری که ذهن‌آگاهی بالایی دارند، در تشخیص موقعیت‌های تحصیلی، هوشمندانه عمل می‌کنند و با تمرکز بر موقعیت، اهداف و اولویت‌های تحصیلی را بهتر سازماندهی می‌کنند و به احساس شایستگی می‌رسند. احساس شایستگی این دانشجویان، کارایی، عملکرد تحصیلی و ارتباط آنها با تکالیف درسی را موجب می‌شود. این عوامل (ذهن‌آگاهی، شایستگی و ارتباط) انگیزه انجام تکلیف موردنظر را افزایش داده و در نتیجه اهمال‌کاری کاهش می‌یابد. برعکس، زمانی که ذهن‌آگاهی (خودمختاری)، شایستگی و ارتباط وجود نداشته باشد، انگیزه برای انجام تکلیف کاهش یافته و کار به تعویق می‌افتد و بهزیستی روان‌شناختی به خطر می‌افتد.

یکی دیگر از علل بهزیستی روان‌شناختی، کیفیت روابط دانشجویان با دوستان و محیط دانشگاه است. اگرچه در پژوهش حاضر، این روابط معنادار نیستند، اما رابطه منفی با بهزیستی روان‌شناختی دارند. دانشجویان در یک دوره سنی نوجوانی قرار دارند و گاه از نظر نگرش‌ها، سبک زندگی، باورها و عقاید خود با خانواده اختلاف نظر دارند و دچار چالش‌های عدیده می‌شوند که با گذشت زمان، شکاف عمیقی در روابط بین دانشجو و خانواده ایجاد می‌کند. اینگونه خانواده‌ها، پاسخگوی نیازهای عاطفی دانشجویان نیستند و آنها به ناچار به محیط دانشگاه و دوستان خود پناه می‌برند. دانشجویان اهمال‌کار معمولاً در خانه مسئولیت‌پذیر نیستند و قوانین را زیر پا می‌گذارند. آنها در روابط بین فردی نیز همچون تکالیف درسی اهمال‌کارند. در واکنش به اهمال‌کاری دانشجویان، خانواده‌های آنها نیز معمولاً روابط سازنده‌ای با فرزندان خود ندارند و این روند، موجب اختلال در عملکرد خانواده، طرد فرزندان و ناسازگاری با آنها می‌شود. بی‌نظمی عمده دانشجویان اهمال‌کار در انجام کارهای روزمره و فعالیت‌های درسی، موجب افزایش چشمگیر تنش‌های عاطفی بین اعضای خانواده می‌شود. افت سطح عملکرد تحصیلی دانشجویان، علائم روان‌شناختی آنها را پیش‌بینی می‌کند. در واقع، مشکلات دانشجویان اهمال‌کار، از جایی شروع می‌شود که انتظارات خانواده‌ها از رفتار و عملکرد تحصیلی فرزندان برآورده نمی‌شود که پیامد آن عدم مشارکت عاطفی، شکل‌گیری الگوهای ارتباطی ناسازگار و عدم بروز احساسات آشکار اعضای خانواده است.

همچنین نتایج نشان داده، مؤلفه خود در میان دانش‌آموزان اهمال‌کار تحصیلی، با بهزیستی روان‌شناختی رابطه ندارد. در تبیین نتایج می‌توان گفت، احساسی که دانشجوی اهمال‌کار نسبت

به خودش دارد، در درجه اول در محیط خانواده و در ارتباط با اعضای خانواده و بعد اقوام نزدیک و بر اساس قضاوت‌ها، انتظارات، ارزیابی‌ها و الگوهای موجود شکل می‌گیرد، هرگونه ارتباط منفی و ناهنجار منجر به ادراک منفی از خود و از دست دادن معنا و هدف زندگی می‌شود. دانش‌آموزان اهمال‌کار در خودآگاهی ضعیف‌اند، آنها نسبت به آنچه در اطرافشان می‌گذرد، هوشیار نیستند و نمی‌توانند ترس‌ها را بپذیرند و تشخیص دهند. به همین دلیل در موقعیت‌های مختلف تحصیلی و اجتماعی دچار استرس می‌شوند که منجر به کاهش سلامت روان می‌گردد. این نتیجه یافته‌های گذشته را تقویت می‌کند. پس، کیفیت مناسب روابط درون خانوادگی، یک حلقه مهم گمشده در سازوکار بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان است و ترمیم آن مستلزم بررسی ساختار خانواده، حد و مرزهای تعیین شده در روابط، بررسی نقش‌های جنسیتی، شرکت در جلسات آموزشی و درمانی است؛ اما قبل از آن دانشجویان برای ترمیم روابط عاطفی خود به دوستان و دانشگاه پناه می‌برند و زمان زیادی را در کنار آنها سپری می‌کنند. پس، برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه و ایجاد زمینه مناسب برای رشد و تکامل همه جانبه شخصیت، هویت، رشد عاطفی، شناختی، فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی دانشجویان ضروری است.

نتایج پژوهش نشان داد، استحقاق روان‌شناختی دانش‌آموزان اهمال‌کار با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مستقیم دارد. استحقاق روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم ندارد اما استحقاق روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه غیرمستقیم دارد. این یافته‌ها با پژوهش‌های (کریزان و هرلاچ، ۲۰۱۷؛ زیتک و جوردن، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۲۱؛ نویل و فیسک، ۲۰۱۹) همخوان و با نتایج (پیتروسکا و همکاران، ۲۰۱۷؛ تامبورسکی و همکاران، ۲۰۱۲؛ گرابز و ایکسلاین، ۲۰۱۶؛ کورتیس و ترایس، ۲۰۱۳؛ چاوانینگ، کمپیل، ۲۰۰۹؛ وایلد، ۲۰۱۲؛ اندرسون، هالبرستات و آیتکان، ۲۰۱۳) ناهمخوان است. در تبیین نتایج می‌توان گفت، پژوهش‌های گذشته، افراد دارای استحقاق روان‌شناختی را افرادی با شخصیت‌های خوشبخته، تحریف‌های شناختی فراگیر، انتظارات غیر واقع‌بینانه و ناقض قوانین معرفی کرده‌اند که احساس مسئولیت‌پذیری ندارند و مایوس و ناامیدند؛ اما در پژوهش حاضر به نظر می‌رسد، استحقاق روان‌شناختی نوعی رفتار منصفانه یا سبک مقابله با استرس است. دانشجویان اهمال‌کاری که استحقاق روان‌شناختی بالایی دارند، به صورت واقع‌بینانه‌ای خود را سزاوار امکانات و موقعیت‌های اجتماعی خاصی می‌بینند، این نوع واقع‌بینی، رفتار منصفانه‌ای را به دنبال دارد که موجب می‌شود دانشجو از هر نوع یک‌جانبه‌نگری و پیش‌داوری در مورد عملکرد خود بپرهیزد. در واقع این رفتار بین استحقاق روان‌شناختی و پایبندی به محدودیت‌های قانونی همچون واسطه‌ای عمل کرده و رفتارهای نافرمانی را در این گروه تعدیل می‌کند. پس استحقاق روان‌شناختی به ویژه برای اهمال‌کاران فعال، رفتار منصفانه و عادلانه است و با وجودی که خانواده، دانشگاه و اجتماع پیرامون، از اهمال‌کاران فعال انتظار فرمان‌برداری و تابعیت دارند، اما

آنها مصرانه در مقابل آن مقاومت کرده و از بهزیستی روانی خود مراقبت می‌کنند. همچنین، استحقاق بالا، یادگیرندگان را به سوی دلیل تراشی و فرصت‌طلبی سوق می‌دهد و در روابط بین فردی به فکر چانه‌زنی و ایجاد و حفظ رابطه در گروهی منافع شخصی می‌افتند. دانشجویان اهمال‌کاری که استحقاق روان‌شناختی بالایی دارند، شکست‌های تحصیلی و رفتار اهمال‌کاری خود را به کمک استحقاق روان‌شناختی توجیه می‌کنند و احساس ناکامی ناشی از آن را التیام می‌بخشند. در واقع استحقاق روان‌شناختی همچون یک سبک مقابله با استرس وارد عمل شده و با توجیه موقعیت‌های استرس‌زا و رفتار اهمال‌کارانه سعی دارد با تعارضات بین خواسته‌های خود و اجتماع پیرامونشان مقابله کرده و آن دو را با هم هماهنگ سازد. در حقیقت، استحقاق روان‌شناختی نوعی سبک مقابله با بی‌عدالتی‌های اجتماعی، نبود رابطه مناسب با خانواده و برآورده نشدن خواسته‌ها و نیازهای روان‌شناختی است، هرچند که این مکانیسم دفاعی به‌طور کاملاً سازگارانه و کارآمد عمل نکرده و نتوانسته است، به بهبود بهزیستی روان‌شناختی کمک کند اما به آن صدمه نیز نزده است.

نتایج پژوهش نشان داد، جهت‌گیری بیرونی مذهب دانشجویان اهمال‌کار با بهزیستی روان‌شناختی آنها رابطه مستقیم منفی دارد. همچنین، جهت‌گیری بیرونی مذهب با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه منفی غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج (راجری، گارسیار-گارسون و ماگوری، ماتز و هاپرت، ۲۰۲۰؛ مک کالو و کارتر، ۲۰۱۳؛ مداحی، صمدزاده و کیخای فرزانه، ۱۳۹۰؛ صادقی، خدادادی، توکلزاده، تولیدهای، ۱۳۹۳؛ فراست کیش، پیرانی، خدابخشی، ۱۳۹۵؛ صدری، محمدی، فیاضی و افسر، ۱۳۹۶) همسو و با نتایج پژوهش (سلیم و سلیم، ۲۰۱۷) ناهم‌سوست. جهت‌گیری درونی مذهب دانش‌آموزان اهمال‌کار با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مستقیم مثبت دارد و جهت‌گیری درونی مذهب با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی با رضایت از زندگی رابطه غیرمستقیم مثبت دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های (زارزیکا و همکاران، ۲۰۲۱؛ جاشی، کوماری و جین، ۲۰۰۸؛ سلیم و سلیم، ۲۰۱۷؛ ویلت، استانر و ایکسلاین، ۲۰۱۸؛ یو و لیم، ۲۰۱۹؛ راجری و همکاران، ۲۰۲۰؛ پیلدریم، کیزیلگزیک و سکر و همکاران، ۲۰۲۱؛ فراست کیش و همکاران، ۱۳۹۵؛ صدری و همکاران، ۱۳۹۶) و ناهم‌سو با پژوهش (صادقی و همکاران، ۱۳۹۳) قرار می‌گیرد. جهت‌گیری مذهبی بیرونی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم ندارد و جهت‌گیری مذهبی درونی با رضایت از زندگی رابطه مستقیم دارد. این یافته‌ها با نتایج (رشیدی، ملک محمدی، شریفی، ۱۳۹۵؛ مؤمنی و رفیعی، ۱۳۹۶؛ کمری سنقرآبادی و فتح آبادی، ۱۳۹۶) همخوان است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت، برای کسانی که جهت‌گیری درونی مذهب دارند و ایمان به خدا و مرکزیت دین، جزء اهداف و معنای زندگی آنها قرار می‌گیرد، اثرات کنترل درونی، اعمال قدرت دیگران و کنترل شانس/سرنوشت کاهش می‌یابد، در حالی که حس کنترل از سوی خدا تقویت

شود، پیامد آن کاهش اهمال‌کاری است. ابعاد شناختی دین‌داری که شامل ایدئولوژی و کاریست خرد و عقل است، تمایل به اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد؛ زیرا این باور را تقویت می‌کند که رویدادها بخشی از برنامه خدا و تحت کنترل او هستند. بعد ایدئولوژیکی مذهب، که شامل اعتقادات و باورهای فردی می‌شود و اعتقادات بی‌چون و چرا در مورد وجود و ماهیت یک واقعیت متعالی (هابنر و هابنر، ۲۰۱۲) را دربرمی‌گیرد، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده احساس کنترل از سوی خداوند است. بعد فکری مذهب که شامل تفکر یا یادگیری مسائل مذهبی است، تمایل به اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد، نه تنها به این دلیل که این باور را تقویت می‌کند که خداوند حوادث را کنترل می‌کند، بلکه به این دلیل است که این اعتقاد را که رویدادها یک شانس یا سرنوشت هستند، تضعیف می‌کند. اعتقاد قوی مبنی بر اینکه خدا «از جهان هستی مراقبت می‌کند»، همان‌طور که به‌عنوان مشیت الهی در نظر گرفته می‌شود، این اعتقاد را تقویت می‌کند که زندگی انسان‌ها بخشی از برنامه خداست و انگیزه‌ای برای انجام فعالانه مسئولیت‌های فردی (به‌ویژه در ارتباط خدا) ایجاد می‌کند. در واقع، احساس عاملیت و کنترل ارائه شده توسط دین با سطوح همکاری با خدا رابطه دارد (کراوز، ۲۰۰۵) و دامنه تفکر افراد در مورد میزان اعمال کنترل خدا در حوادث زندگی نقش مهمی در شکل‌گیری فرایندهای خودتنظیمی ایفا می‌کند (اسپیلکا و لاد، ۲۰۱۳).

جهت‌گیری بیرونی مذهب و شرکت در مراسم‌های مذهبی عمومی و تجربیات دینی، باعث افزایش احساس کنترل از سوی خداوند نمی‌شود، اما در عوض کنترل درونی را تضعیف می‌کند. در نتیجه، تمایل به اهمال‌کاری را تقویت می‌کند. مراسم‌های مذهبی و تشریفات دینی، جنبه‌های اجتماعی دین را دربرمی‌گیرند. میزان شرکت در این فعالیت‌ها، بیانگر این است که میزان دینداری فرد ریشه در قراردادهای اجتماعی دارد (هابنر و هابنر، ۲۰۱۲). آیین‌های مذهبی طبق قوانینی انجام می‌گیرند که توسط دیگران در گذشته وضع شده‌اند و به هیچ‌وجه برای اراده خودگردان افرادی که آنها را انجام می‌دهند، روشن و واضح نیستند (ایدلر، ۲۰۱۳). شرکت در آیین‌ها می‌تواند فرد را به احساس عدم تمایز یا از دست دادن حس فردیت و احساس وحدت همزمان با گروه سوق دهد. تجارب دینی جنبه اجتماعی دین را نیز دربرمی‌گیرند (مارشال، ۲۰۰۲). شرکت در مراسم‌های مذهبی جزء جنبه اجتماعی دین هستند و با احساس عدم تمایز خاص خود و کناره‌گیری از کنترل شخصی مرتبط‌اند. در واقع، شرکت در مراسم مذهبی نشان‌دهنده تسلیم شدن در برابر مقام بالاتر است و با احساس عدم تمایز خود در میان گروه همراه می‌شود، با این حال، یادگیرندگان اهمال‌کار به احساسات رضایت‌بخشی همچون؛ احاطه شدن، محافظت و آرامش گرفتن دست می‌یابند. یافته‌ها این امکان را فراهم می‌کنند که بتوانیم نتیجه بگیریم که ریشه‌های عمیق در جنبه‌های اجتماعی دین (جهت‌گیری بیرونی) ممکن است حس کنترل شخصی را تضعیف کرده و در نتیجه، اهمال‌کاری را تقویت کند. پس، جنبه‌های شناختی دین،

احساس کنترل از سوی خدا را تقویت می‌کند و جنبه‌های اجتماعی دین، کنترل درونی را کاهش می‌دهد، یادگیرندگان اهمال‌کار پیامدهای عملکرد تحصیلی و احساس کنترل و کارایی شخصی در فعالیت‌های تحصیلی را به خدای خود واگذار می‌کنند. در واقع اهمال‌کاران تحصیلی، با همسویی با قدرت خدا به نوعی از کنترل جانشین دست می‌یابند. اعتقاد به کنترل خیرخواهانه خدا، ممکن است معادل احساس کنترل شخصی در نظر گرفته شود (اسپیلکا و لاد، ۲۰۱۳). کناره‌گیری از کنترل شخصی، سبب به تعویق افتادن فعالیت‌ها و اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و قرار گرفتن در معرض قدرت خدا، حسی از کنترل جایگزین را فراهم می‌کند که از دیدگاه خودتنظیمی تا حدی مشکلات را کاهش می‌دهد. در حقیقت، زمانی که یادگیرندگان انتظار دارند با دعای مکرر و مشارکت فعال در فعالیت‌های مذهبی به مقاصد و موفقیت‌های مذهبی دست یابند، اگر این انتظار محقق نشود، به اهمال‌کاری آنها دامن می‌زند. انجام تشریفات مذهبی به شرطی که یادگیرنده، فرض کند که در حل مشکلات خود با خدا همکاری کرده یا مشکل را با خدا حل می‌کند و همچنان معتقد باشد که خود آنها باید در حل مشکلاتشان، مشارکت داشته باشند، مانع از اهمال‌کاری می‌شود.

در تبیین این نتیجه که جهت‌گیری بیرونی مذهب با بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی دارد، می‌توان گفت، از آنجا که دین، نقش اساسی در رفتار اجتماعی، رهبری، شکل‌دهی و پایه‌ریزی در سطوح سبک زندگی و هویت فردی و گروهی افراد دارد، موضوعی است که مورد توجه روان‌شناسان و دانشمندان علوم اجتماعی قرار گرفته و تحقیقات زیادی در این حوزه انجام شده است که عمدتاً به دو دسته تقسیم می‌شوند. برخی مطالعات (سلیم و سلیم، ۲۰۱۷؛ راجری، و همکاران، ۲۰۲۰) نشان داده‌اند، بعد بیرونی مذهب، یعنی؛ زیارت، دعا، شرکت در مراسم‌های مذهبی، شرکت در محیط‌ها و گردهمایی‌های مذهبی سبب حمایت‌های اجتماعی، همپاری و همفکری بین اعضای عضو می‌شود و انجام فرایض مذهبی، تعهد مذهبی، توسعه روابط اجتماعی و تشریک مساعی را در پی دارد و سبب بهبود بهزیستی روان‌شناختی و متعاقباً رضایت از زندگی در روابط با خانواده، دوستان، حضور در اجتماع، پذیر و تصور مثبت در مورد خود می‌شود. در مقابل، برخی پژوهش‌ها (مداحی و همکاران، ۱۳۹۰؛ صادقی و همکاران، ۱۳۹۳؛ فراست‌کیش و همکاران، ۱۳۹۵)، جهت‌گیری بیرونی و تشریفات مذهبی را وسیله‌ای برای رسیدن به خواسته‌ها و تمایلات شخصی می‌دانند و زمانی که مذهب ابزاری در دست بشر برای رسیدن به نیازها باشد، معنا و هدفی که در زندگی می‌سازد، سراسر تناقض‌گویی، فرصت‌طلبی، تحریف‌های شناختی، خشم نسبت به خدا، عدم تعهد و مسئولیت‌پذیری، افکار روان‌پریشی و وسواس‌های فکری شدید است و بر بهزیستی روان‌شناختی اثر معکوس دارد و متعاقباً رضایت از زندگی را به خطر می‌اندازد و بر روابط بین فردی با خانواده، دوستان، تصور در مورد خود، پذیرش شرایط اجتماعی و میزان رویارویی با مشکلات تأثیر منفی می‌گذارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، وجود رابطه منفی بین جهت‌گیری بیرونی مذهب و بهزیستی روان‌شناختی به این علت است که انجام تشریفات مذهبی، نوعی معامله و قرارداد با خدا و به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به خواسته‌ها و رفع نیازهاست که در صورت برآورده نشدن، خشم و قضاوت منفی نسبت به خدا را در پی دارد. در پژوهش حاضر، به‌نظر می‌رسد، پایبندی به دین برای دانشجویان، بر شخصیت، آداب، نگرش و چشم‌انداز آنها از آینده بی‌تأثیر است و مفاهیم و آموزه‌های دینی بر اصلاح باورها، نگرش‌ها، کاهش تحریک‌پذیری، کاهش پشیمانی، اضطراب و شکل‌گیری انگیزه و فرایندهای فکری سازنده، اثربخش نیست؛ چرا که به واسطه آموزه‌های دینی، معنا و هدف متعالی از زندگی در ذهن دانشجویان درونی‌سازی نشده است و برنامه زندگی و اساس بهزیستی روان‌شناختی و پذیرش خود تحت تأثیر آموزه‌های دینی و انجام فرایض مذهبی قرار ندارند. به بیان دیگر، برای دانشجویان معنویت و اعتقادات مذهبی از عوامل حیاتی در معنادار کردن زندگی نیستند و احتمالاً عوامل دیگری بر معنا و اهداف زندگی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان اثر می‌گذارند. به نظر می‌رسد، جهت‌گیری بیرونی مذهب، دانشجویان را به سمت بینش جدید به زندگی و داشتن زندگی هدفمند، ایجاد روابط مثبت با دیگران و سبک زندگی کارآمد، رشد فردی و رهایی از خودمحوری، پذیرش خود و رسیدن به خودشکوفایی هدایت نکرده است. احتمالاً وجود الگوهای ناکارآمد و نامناسب مذهبی، تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های اجتماعی، آموزش‌های غلط در حیطه باور و ایمان به خدا و مفاهیم پیرامون آن سبب شده، مذهب، آموزه‌های دینی به‌عنوان عاملی در بهزیستی روانی دانشجویان نقش نداشته باشد.

در تبیین این نتیجه که جهت‌گیری درونی مذهب با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت دارد و تنها با تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد فردی همبستگی ضعیف و با پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران و خودمختاری همبستگی ندارد. باید اذعان کرد، مطالعات گذشته (سلیم و سلیم، ۲۰۱۷) نشان داده، جهت‌گیری درونی مذهب که شامل باور و ایمان به خداست، سبب تسلط و کنترل مؤثر بر تصمیمات و رویدادهای زندگی و محیط اطراف می‌شود، به زندگی افراد هدف و معنا می‌بخشد و سبب رشد همه‌جانبه شخصیت فرد از جنبه‌های عاطفی، هیجانی، شناختی، اجتماعی، اخلاقی فردی می‌شود و وجود معنا و هدف، نوعی نقشه شناختی و مسیر روشنی در زندگی ترسیم می‌کند که موقعیت‌های زندگی را تحت کنترل و اراده یادگیرندگان قرار می‌دهد. از دیدگاه منبع کنترل راتر، احساس کنترل بر موقعیت‌ها و قابل پیش‌بینی بودن شرایط، یکی از راهکارهای ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی است. در واقع، جهت‌گیری درونی (ایمان به خدا) مذهب به‌عنوان یک راهبرد مقابله مذهبی، در کنار آمدن با رویدادهای منفی زندگی و ایجاد منبع کنترل درونی و سبک هدایت خود، کارآمد بوده است و با دیگر عوامل روان‌شناختی مانند عزت نفس، خودکارآمدی و قدرت اراده، که در برخی از مطالعات با تعهد مذهبی مرتبط بوده‌اند، رابطه

داشته است. معنای زندگی از طریق "باور به خدا" به "باور به خود" تبدیل می‌شود و "معنا" مفهوم مهمی در شکل‌گیری بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان است. همان‌طور که (چاری و همکاران، ۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نکته اشاره می‌کند که بهزیستی روان‌شناختی متأثر از باور به خود، خودسازماندهی^۱ و تفکر انتقادی^۲، تجربه آزادی و خودمختاری، کیفیت زندگی و تعاملات بین فردی، خودمختاری نسبت به اهداف ذهنی است و گارسینیا-آلاندت، مارتینز، نوهالت و لوزانو (۲۰۱۸) عوامل مؤثر بر بهزیستی روان‌شناختی را، خودارزشی مثبت و خودپذیرشی، درک و تجربه آزادی، حس مسئولیت و خودتعیین‌گری، دیدگاه مثبت به زندگی در کل و نسبت به آینده، داشتن هدف و تعهد به اهداف مهم وجودی، خودبرتری و گشودگی نسبت به دیگران، کنار آمدن یکپارچه اما بدون کناره‌گیری از ناملایمات، رضایت از زندگی و خودتحقیق می‌دانند و در پژوهش حاضر نیز، معنا و هدف از این مفاهیم اقتباس شده و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان از این عوامل تأثیر می‌پذیرد.

محدودیت‌ها

این پژوهش، در یک شرایط زمانی (قبل از کرونا) و در میان دانشجویان دانشگاه‌های مازندران انجام گرفته و ممکن است قابلیت تعمیم به دیگر شرایط زمانی و دانشجویان دانشگاه‌های دیگر را نداشته باشد. به دلیل شروع کرونا امکان ادامه پژوهش و بررسی روابط بین فردی در خانواده‌های دانشجویان فراهم نشد. نقش خانواده، ویژگی‌هایی چون کمال‌گرایی، الگوهای ارتباطی، فرزندپروری و دلایل اهمال‌کاری تحصیلی به‌ویژه در ارتباط با ذهن‌آگاهی و ارزیابی نیازهای روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) مجال برای مطالعه در این پژوهش نیافت. باورهای مذهبی از دیدگاه ساختاری (نظریه آلپورت) بررسی شد و احتمالاً محتوای مذهب، نقش متفاوتی بر اهمال‌کاری و بهزیستی روان‌شناختی دارد.

پیشنهاد‌های کاربردی

مشکلات اقتصادی و تفاوت نگرش‌های والدین و فرزندان، همراه با پیری جمعیت والدین، موجب تغییر چشم‌انداز خانواده‌ها شده چالش‌ها و فشارهای منحصر به فردی به خانواده‌ها و روابط با نوجوانان و دانشجویان وارد می‌کند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای خانواده‌ها، جهت آشنایی با نیازهای روان‌شناختی فرزندان‌شان و آموزش مهارت‌های ارتباطی مؤثر، آموزش مهارت‌های کنترل هیجان و فرزندپروری و ایجاد جوامع تفریحی و مسکونی بزرگسالان مسن‌تر که تعاملات اجتماعی و ساختارهای پشتیبانی اجتماعی را تسهیل می‌کند، می‌تواند در این زمینه مؤثر باشد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

تحقیقات آینده باید پیچیدگی بیشتر در روابط خانوادگی، ساختارهای متنوع خانواده و تقاطع موقعیت‌های اجتماعی را ارزیابی کنند. استفاده بیشتر از تحقیقات طولی که نسل‌ها را به هم پیوند می‌دهد و کسب اطلاعات از چندین عضو خانواده به محققان کمک می‌کند تا به درک عمیق‌تری از روابط پیچیده خانوادگی و ارتباط آن با بهزیستی روان‌شناختی در طول زندگی آشکار شود. همچنین، بررسی عوامل مربوط به "باور به خود" همچون، خودتعیین‌گری، خودسازماندهی، خودانتقادی، خودارزشی، خودتحقیقی، خودپذیرشی، خودبرتری و تأثیر آن بر بهزیستی روان‌شناختی مورد مطالعه قرار گیرد. مطالعه نقش ذهن‌آگاهی و ارزیابی نیازهای روان‌شناختی (خودپیروی، شایستگی و پیوند) با بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان اهمال‌کار تحصیلی، مجالی برای مطالعه در این پژوهش نیافت که ارزیابی آنها می‌تواند در طراحی پروتکل آموزشی جهت ارتقای بهزیستی روان‌شناختی مؤثر باشد.

موازین اخلاقی:

از دانشجویان خواسته شد بدون ذکر نام خود و با انتخاب خود در تکمیل پرسشنامه‌ها شرکت کنند و در هر زمان که احساس کردند که مایل به شرکت و یا ادامه همکاری نیستند، انصراف دهند. ضمناً به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه می‌ماند و هیچ‌یک از استادان و مسئولان موسسه رحمان از نتایج فردی آنها مطلع نخواهند شد و گزارش نهایی به صورت گروهی در چند مقاله ارائه خواهد شد. هر دانشجویی می‌توانست در صورت تمایل با ذکر نام مستعار در پرسشنامه، با شماره همراهی که جهت راهنمایی داده شده بود تماس بگیرد و از نتایج پرسشنامه مطلع شود.

فهرست منابع

- Alshehri, A. S. (2018). Perfectionism: Relationship With Anxiety, Academic Procrastination, And Satisfaction With Life Among International Saudi Arabian Students Studying In United States Universities, A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School, In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Howard University.
- Alaedein-Zawawi, J. (2015). RELIGIOUS COMMITMENT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: FORGIVENESS AS A MEDIATOR. *European Scientific Journal, ESJ, 11(5)*. Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5180>.
- Ahmad Dar And Iqbal. (2019). Stress and coping in relation to gender and domicile among college students in Kashmir. *Sri Lanka journal of social sciences, 42(2):127-136*. DOI: [10.4038/sljss.v42i2.7796](https://doi.org/10.4038/sljss.v42i2.7796).
- Amirsardari, L., Azari, S., & Kooraneh, E. A. (2014). The Relationship Between Religious Orientation, And Gender With A Cognitive Distortion. *Iran J Psychiatry Behav Sci, 8(3), 84-9*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4359730/>. (Text in Persian)
- Asfa, A., & ABOLMAALI ALHOSSEINI, K., & HASHEMIAN, K. (2018). Structural Modeling for prediction of Academic Procrastination Based on Psychological Capital with Mediation of Psychological, Emotional and Social



- Well-being in University Students. *JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATIONAL SYSTEMS*, 11(39), 25-46. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=657988>.
- Anderson, D., Halberstadt, J & Aitken, R. (2013). Entitlement Attitudes Predict Students' Poor Performance In Challenging Academic Conditions. *International Journal Of Higher Education*, 2(2), 151-158.
- Ayten, A & Korkmaz, S. (2020). The Relationships Between Religiosity, Prosociality, Satisfaction With Life And Generalised Anxiety: A Study On Turkish Muslims, Mental Health, Religion & Culture. *Spiritual Psychology And Counseling*, 6(1): 980-993. [Doi: 10.1080/13674676.2019.1695246](https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1695246).
- Azmoudeh, P., And Shahidi, Sh., And Danesh, A. (1386). The Relationship Between Religious Orientation And Stubbornness And Happiness In Students. *Journal Of Psychology*, 11 (1 (41 In A Row)), 60-74. <https://www.sid.ir/Fa/Journal/Viewpaper.aspx?Id=93762> (Text in Persian)
- Balkis. M. (2013). Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction And Academic Achievement: The Mediation Role Of Rational Beliefs About Studying. *Journal Of Cognitive And Behavioral Psychotherapies* 13(1), 57-74.
- Bagherinejad, F., Khayyer, M., Kazemi, S & Samani, S. (2020). Investigating The Role Of Religious Orientation In Mental Health: A Review Of Educational Studies. *Iranian Evolutionary And Educational Psychology Journal*, 301-308. [DOI: 10.29252/ieepj.2.4.301](https://doi.org/10.29252/ieepj.2.4.301). (Text in Persian)
- Chakhssi, F., Kraiss, J, T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E, T. (2018) The Effect Of Positive Psychology Interventions On Well-Being And Distress In Clinical Samples With Psychiatric Or Somatic Disorders: A Systematic Review And Meta-Analysis. *Bmc Psychiat*. 18(1), 211. <https://doi.org/10.1186/S12888-018-1739-2>.
- Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development And Validation Of A Measure Of Academic Entitlement: Individual Differences In Students' Eternalized Responsibility And Entitled Expectations. *Journal Of Educational Psychology*. 101(4), 982-997. <http://dx.doi.org/10.1037/A0016351>.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why Not Procrastinate? Develop Ment And Validation Of A New Active Procrastination Scale. *The Jour Nal Of Social Psychology*, 149, 195-211. [Doi:10.3200/Socp.149.2.195-212](https://doi.org/10.3200/Socp.149.2.195-212).
- Cowan, H. R. (2019). Can A Good Life Be Unsatisfying? Within-Person Dynamics Of Life Satisfaction And Psychological Well-Being In Late Midlife. *Psychol Sci*. 30(5), 697-710. <https://doi.org/10.1177/0956797619831981>.
- Curtis, N, A., & Trice, A, D. (2013). A Revision Of The Academic Locus Of Control Scale For College Students. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*, 3(116), 817-829.
- Dar, K. A., & Iqbal, N. (2019). Religious Commitment And Well-Being In College Students: Examining Conditional Indirect Effects Of Meaning In Life. *J Relig Health* 58, 2288–2297. <https://doi.org/10.1007/S10943-017-0538-2>.
- Farasatkish, F., & Pirani, Z., & Khodabakhshi Koolae, A. (2016). Relationship Of Psychological Well-Being And Happiness With Religious Orientation Among Female Students. *Religion And Health*, 4(1), 36-46. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=605611>. (Text in Persian)
- García-Alandete, J., Rosa Martínez, E., Sellés Nohales, P., & Soucase Lozano, B. (2018). Meaning In Life And Psychological Well-Being In Spanish Emerging Adults. *Acta Colombiana De Psicología*, 21(1), 196-205. <https://doi.org/10.14718/Acp.2018.21.1.9>
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological Well-Being During Adolescence: Stability And Association With Romantic Relationships. *Front. Psychol*. 10:1772. [Doi: 10.3389/Fpsyg.2019.01772](https://doi.org/10.3389/Fpsyg.2019.01772).



- Goetzl, R. Z., Roemer, E. C., Hologue, C., Fallin, M. D., Mccleary, K., Eaton, W., & Et Al. (2018). Mental Health In The Workplace: A Call To Action Proceedings From The Mental Health In The Workplace - Public Health Summit. *J Occup Environ Med*, 60(4):322–30. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5891372/>.
- Gorlin, E. I., Lee, J., & Otto, M. W. (2018). A Topographical Map Approach To Representing Treatment Efficacy: A Focus On Positive Psychology Interventions. *Cogn Behav Ther*, 47(1), 34–42. <https://doi.org/10.1080/16506073.2017.1342173>.
- Grubbs, J. B., & Exline, J. J. (2016). Trait Entitlement: A Cognitive-Personality Source Of Vulnerability To Psychological Distress. *Psychological Bulletin*, 142(1): 1204-1226. [Doi:10.1037/Bul0000063](https://doi.org/10.1037/Bul0000063).
- Habelrih, E. A., & Hicks, R. E. (2015). Psychological Well-Being And Its Relationships With Active And Passive Procrastination. *International Journal Of Psychological Studies*, 7(3), 25–34. <https://doi.org/10.5539/Ijps.V7n3p25>.
- Hatefnia, F., Dortaj, F., Alipour, A., & Farrokhi, N. (2019). Effect Of Procrastination On Psychological Well Being: Mediating Role Of Flow Experience, Positive-Negative Affective And Life Satisfaction. *Social Psychology Research*, -(33), 53-76. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=740436>. (Text in Persian)
- Huber, S., & Huber, O. W. (2012). The centrality of religiosity scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710–724.
- Hosseinaei A. (2018). Prediction Of Academic Procrastination Based On Religious Orientation And Communication Technology Overuse Among Students. *Jrh*. 6 (1), 54-61. Url: <http://jrh.mazums.ac.ir/article-1-506-en.html>.
- Iannello, N.M., Hardy, S.A., Musso, P., Lo Coco, A., & Inguglia, C. (2019). Spirituality And Ethnocultural Empathy Among Italian Adolescents: The Mediating Role Of Religious Identity Formation Processes. *Psychol. Relig. Spiritual*, 11, 32–41. [Doi: 10.1037/Rel0000155](https://doi.org/10.1037/Rel0000155).
- Ibrahim, S. M., & Thavudan, A. (2019). Religious Commitment And Psychological Well-Being. *Trans Asian Research Journals*, 8(2): 260 – 267. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5289650/>.
- Idler, E. L. (2013). Rituals and practices. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbooks in psychology*. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research (pp. 329–347). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Jayaraja Ar, Tan Sa, Ramasamy Pn. (2017). Predicting Role Of Mindfulness And Procrastination On Psychological Well-Being Among University Students In Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 31(2): 29-36.
- Joshi, S., Kumari, S., & Jain, M. (2008). Religious Belief And Its Relation To Psychological Well-Being. *Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology*, 34(2), 345–354. <https://psycnet.apa.org/record/2008-10783-019>.
- Kamari Sonqorabadi, S., & Fathabadi, J. (2017). The Role Of Religious Orientation And Life Expectancy In Life Satisfaction. *Journal Of Psychology (Tabriz University)*, 7(28), 159-178. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=503037>. (Text in Persian)
- Krys, K., Capaldi, C. A., Zelenski, J. M., Kuba Krys, Capaldi, C. A., Zelenski, J. M., Park, J., Nader, M., Kocimska-Zych, A., Kwiatkowska, A., Michalski, P., & Uchida, Y. (2019). Family Well-Being Is Valued More Than Personal Well-Being: A Four-Country Study. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/S12144-019-00249-2>.
- Krizan, Z., & Herlache, A. D. (2017). The Narcissism Spectrum Model: A Synthetic View Of Narcissistic Personality. *Personality And Social Psychology Review*, 22(1), 3-31. [Doi:10.1177/1088868316685018](https://doi.org/10.1177/1088868316685018).



- Lange, J., Redford, L., & Crusius, J. (2019). A Status-Seeking Account Of Psychological Entitlement. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 45(7): 1113-1128. <https://doi.org/10.1177/0146167218808501>.
- Liu, B., Floud, S., Pirie, K., Green, J., Peto, R., & Beral, V. (2016). Does Happiness Itself Directly Affect Mortality? The Prospective Uk Million Women Study. *Lancet*. 387(10021):874-81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)01087-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)01087-9).
- Li, H. (2021). Follow Or Not Follow?: The Relationship Between Psychological Entitlement And Compliance With Preventive Measures To The Covid-19. *Personality And Individual Differences* 174(10228):110678. [Doi: 10.1016/J.Paid.2021.110678](https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110678).
- Maddahi, M., & Samadzadeh, M., & Keikhayfarzaneh, M. (2011). The Relationship Between Religious Orientation And Psychological Well-Being Among University Students. *Journal Of Educational Psychology*, 2(1), 53-63. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=267146>. (Text in Persian)
- Mccullough, M. E., & Carter, E. C. (2013). Religion, Self-Control, And Self-Regulation: How And Why Are They Related? In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA Handbooks In Psychology. APA Handbook Of Psychology, Religion, And Spirituality (Vol. 1): Context, Theory, And Research* (Pp. 123-138). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Momeni, K., & Rafiee, Z. (2018). Correlation Of Social Support And Religious Orientation With Life Satisfaction In The Elderly. *Iranian Journal Of Ageing*, 13(1), 50-60. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=574744>. (Text in Persian)
- Mochon, D., Norton, M. I., & Ariely, D. (2011). Who Benefits From Religion? *Social Indicators Research*, 101(1): 1-15.
- Oliver, J. J., & Macleod, A. K. (2018). Working Adults' Well-Being: An Online Self-Help Goalbased Intervention. *J Occup Organ Psychol*. 91(3):665-80. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6099417/>.
- Piotrowska, M, A, Z., Piotrowski, J, P & Maltby, J. (2017). Agentic And Communal Narcissism And Satisfaction With Life: The Mediating Role Of Psychological Entitlement And Self-Esteem. *International Journal Of Psychology*, 52(5), 420-424. [Doi: 10.1002/ijop.12245](https://doi.org/10.1002/ijop.12245).
- Pittman, S, K., Valois, p & Farrell, A. (2021). Evaluation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale in a Diverse Sample of Rural Early Adolescents. [Journal of Psychoeducational Assessment](https://doi.org/10.1177/07342829211049684). DOI:10.1177/07342829211049684.
- Priesemuth, M And Taylor, P,M . (2016). The More I Want, The Less I Have Left To Give: The Moderating Role Of Psychological Entitlement On The Relationship Between Psychological Contract Violation, Depressive Mood States, And Citizenship Behavior. *Journal Of Organizational Behavior*, 37(7), 18 _ 34. <https://doi.org/10.1002/job.2080>.
- Post, M. (2014). Definitions Of Quality Of Life: What Has Happened And How To Move On. *Top Spinal Cord Inj Rehabil*, 20(3), 167-180. <https://doi.org/10.1310/Sci2003-167>.
- Priesemuth, M., and Taylor, R. M. (2016). The more I want, the less I have left to give: the moderating role of psychological entitlement on the relationship between psychological contract violation, depressive mood states, and citizenship behavior. *J. Organ. Behav.* 51, 1-4. doi: 10.1002/job.2080.
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, Emotion Regulation, And Well-Being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, Health, And Well-Being* (Pp. 163-188). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>.
- Rashidi, Alireza; Malek Mohammadi, Fatemeh; Sharifi, Sarah. (1395). Investigating the relationship between religious orientation and happiness and quality of life.



- Psychology and Religion, 9 (1): 143-154. (text in persian)
- Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, A., Matz, S & Huppert, F, A. (2020). Well-Being Is More Than Happiness And Life Satisfaction: A Multidimensional Analysis Of 21 Countries. *Health And Quality Of Life Outcomes*, 18(1): 192. [Doi: 10.1186/S12955-020-01423-Y](https://doi.org/10.1186/S12955-020-01423-Y).
- Sadeghi, S., & Sadeghi, O., & Tavakolizadeh, J., & Tohidi Nik, H., & Khodadadi, Z. (2015). The Relationship Between Religious Orientation And Psychological Well-Being Among Gonabad Medical Sciences In The Academic Year Of 2011-2012. *Islam And Health Journal*, 1(4), 57-63. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=605920>. (text in persian)
- Sadati Firoozabadi, S., & Moltafet, G. (2017). Investigate Psychometric Evaluation Of Ryff's Psychological Well-Being Scale In Gifted High School Students: Reliability, Validity And Factor Structure. *Training Measurement*, 7(27), 103-119. <https://www.sid.ir/En/Journal/Viewpaper.aspx?Id=606753>. (Text in Persian)
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining Procrastination Across Multiple Goal Stages: A Longitudinal Study Of Temporal Motivation Theory. *Frontiers In Psychology*, 9, Article 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>.
- Savithri, J. J., (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research*, 3(3), 377-381.
- Svartdal F, Dahl TI, Gamst-Klaussen T, Koppenborg M And Klingsieck KB (2020) How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview And Recommendations. *Front. Psychol.* 11:540910. [Doi: 10.3389/fpsyg.2020.540910](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910).
- Sadri Damirchi E, Mohammadi N, Fayazi M, Afsar E. (2017). The Relationship Between Religious Orientation And Forgiveness With Psychological Well-Being Among Students. *J Res Relig Health*, 3(2), 20- 30. <https://journals.sbmu.ac.ir/jrrh/article/view/13551>.
- Saleem, S., Saleem, T. (2017). Role Of Religiosity In Psychological Well-Being Among Medical And Non-Medical Students. *J Relig Health* 56, 1180-1190. <https://doi.org/10.1007/S10943-016-0341-5>.
- Stanescu, D. & Romer, G. (2011). Family Functioning And Adolescents' Psychological Well-Being In Families With A Tbi Parent. *Psychology*, 2, 681-686. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.27104>.
- Spilka, B. & Ladd, K. L. (2013). *The psychology of prayer. A scientific approach*. New York: The Guilford Pres.
- Tamosiunas, A., Sapranaviciute-Zabazlajeva, L., Luksiene, D. & Et Al. (2019). Psychological Well-Being And Mortality: Longitudinal Findings From Lithuanian Middle-Aged And Older Adults Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 54, 803-81. <https://doi.org/10.1007/S00127-019-01657-2>.
- Tamborski, M., Brown, R. P., & Chowning, K. (2012). Self-Serving Bias Or Simply Serving The Self? Evidence For A Dimensional Approach To Narcissism. *Personality And Individual Differences*, 52(1), 942-946. [Doi:10.1016/J.Paid.2012.01.030](https://doi.org/10.1016/J.Paid.2012.01.030).
- Thomas, P, A., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family Relationships And Well-Being. *Innovation In Aging Cite As: Innovation In Aging*. 1(3), 1-11. <https://doi.org/10.1093/geroni/igx025>.
- Trudel-Fitzgerald, C., James, P., Kim, E. S., Zevon, E. S., Grodstein, F., & Kubzansky, L.D. (2019). Prospective Associations Of Happiness And Optimism With Lifestyle Over Up To Two Decades. *Prev Med*. 126:105754. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6697576/>.
- Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R.A., Von Hippel, C., & Et Al. (2019). Psychological

- Well-Being As Part Of The Public Health Debate? Insight Into Dimensions, Interventions, And Policy. *Bmc Public Health* 19, 1712. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-8029-X>.
- Vanderweele, T. J. (2017). Religious Communities And Human Flourishing. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 26, 476–481. <https://doi.org/10.1177/0963721417721526>.
- Wahyuningsih, H., Kusumaningrum, F. A., & Novitasari, R. (2020). Parental Marital Quality And Adolescent Psychological Well-Being: A Meta-Analysis, *Cogent Psychology*, 7:1819005. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1819005>.
- Wilt, J. A., Stauner, N., & Exline, J. J. (2018). Religion, Spirituality, And Well-Being. In J. E. Maddux (Ed.), *Subjective Well-Being And Life Satisfaction* (Pp. 337–354). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2017-47527-017>.
- Wilde, J. (2012). The Relationship Between Frustration Intolerance And Academic Achievement In College. *International Journal Of Higher Education*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.5430/Ijhe.V1n2p1>.
- Yıldırım, M., Kızılgöçit, M., Seçer, İ. *Et Al.* (2021). Meaning In Life, Religious Coping, And Loneliness During The Coronavirus Health Crisis In Turkey. *J Relig Health*. <https://doi.org/10.1007/S10943-020-01173-7>.
- You, S., & Lim, S. A. (2019). Religious Orientation And Subjective Well-Being: The Mediating Role Of Meaning In Life. *Journal Of Psychology And Theology*, 47(1), 34-47.
- Zarzycka, B., Liszewski, T. & Marzel, M. (2021). Religion And Behavioral Procrastination: Mediating Effects Of Locus Of Control And Content Of Prayer. *Curr Psychol* 40, 3216–3225. <https://doi.org/10.1007/S12144-019-00251-8>.



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 ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش-

آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

زرکس پورطالب^۱، سیده بهناز موسویان انجق^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۱۱	هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهشی شامل تمام دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه ارجاع داده شده به مرکز اختلالات یادگیری توانا شهرستان عجبشیر بود که ۳۰ نفر از دانش آموزان به روش تمام شماری انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. برای گردآوری داده‌ها از آزمون رنگ‌واژه استروپ و آزمون خط‌زنی تولز- پیرون و برای مداخله نیز از بسته آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی جان کبات‌زین و دبرا ای بوردیک استفاده گردید؛ سپس گروه آزمایش ۸ جلسه تقریباً ۶۰ دقیقه‌ای تحت آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند. نتایج با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری تحلیل شدند و نتایج تحلیل نشان داد که توجه انتخابی گروه آزمایش و کنترل پس از آموزش ذهن آگاهی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند؛ اما در متغیر بازداری پاسخ تفاوت معناداری میان دو گروه مشاهده نشد. بنابراین به طور کلی می‌توان از آموزش ذهن آگاهی به عنوان مداخله‌ای برای کمک به بهبود توجه انتخابی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بهره برد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی، بازداری پاسخ، توجه انتخابی، اختلال یادگیری ویژه	

۱. عضو هیئت علمی گروه آموزشی روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: کارشناس روان‌شناسی، دانشگاه غیرانتفاعی سراج، تبریز، ایران. ✉

مقدمه

اختلال یادگیری ویژه^۱، یک اختلال عصبی تحولی^۲ با ریشه زیستی است که دارای سه مشخصه خواندن، نوشتن و ریاضیات می‌باشد. این اختلال الگوی معمول یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و معمولاً در سال‌های اولیه تحصیل نمایان می‌گردد هرچند ممکن است تا زمانی که انتظارات تحصیلی از سطح توانایی‌های فرد بالاتر نرفته‌اند، این اختلال آشکار نشود. عملکرد تحصیلی این کودکان معمولاً پایین‌تر از سطح انتظار برای سن و بهره هوشی^۳ آنهاست. شیوع این اختلال حدود ۵ الی ۱۵ درصد برای دانش‌آموزان سن مدرسه گزارش شده است (انجمن روان-پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). میزان شیوع در ایران نیز برای دانش‌آموزان ابتدایی، ۴/۵۸ درصد گزارش شده است و تعداد دانش‌آموزان دارای این اختلال رفته رفته از سن ۶ تا ۱۱ سالگی افزایش می‌یابد که بیشتر آنها پسران با محدوده سنی ۱۰ الی ۱۵ سال هستند (السادات خلیلی و همکاران، ۲۰۲۰). کرک^۴ این اختلال را به دلیل انحراف از رشد طبیعی در عملکرد زبانی یا روانی می‌داند که بیشتر آنها مربوط به پردازش اطلاعات هستند و می‌توانند بر عملکردهای اجرایی نیز مؤثر باشند (جوادیان، ۱۳۸۷؛ محسنی‌زاده و اندیشمند، ۱۳۹۸). طبق پژوهشی که حسونودی و همکاران (۱۳۹۵) انجام دادند؛ دریافتند که کودکان دارای اختلال یادگیری دارای عملکرد پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان بدون اختلال هستند. همچنین این دانش‌آموزان در پردازش شناختی، توجه و بازداری پاسخ دارای نارسایی‌هایی می‌باشند (وان بن و همکاران، ۲۰۱۶؛ نیکلاس و نیگ، ۲۰۱۵؛ تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). بر همین اساس بازداری پاسخ^۶ یکی از مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی^۷ است که به صورت خودداری از دادن پاسخ غالب یا پاسخ دادن به شیوه قبلی تعریف می‌گردد و نقش مهمی در اختلالات یادگیری ایفا می‌کند (ولف، ۲۰۰۲؛ موحدی، ۱۳۹۸).

بر اساس مدل اصلاح‌شده بدلی^۸ بازداری شامل کنترل اطلاعات نامرتبط و مدیریت رفتار هدف و پردازش‌هایی است که به وسیله سیستم مجری مرکزی انجام می‌شود (نلوان و همکاران، ۲۰۱۸؛ دهقانی و حکمتیان‌فرد، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، بازداری پاسخ توانایی سرکوب اطلاعات و تکانه‌های اضافه و مختل‌کننده است (رابینسون و همکاران، ۲۰۰۹). این توانایی یک کارکرد مهم در انسان برای کنترل رفتار می‌باشد (تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶) از سوی دیگر، پژوهشگرانی

1. specific learning disorder
2. neurodevelopmental disorder
3. intelligence quotient
4. American Psychological Association (APA)
5. Kerk
6. response inhibition
7. executive functions
8. Baddely

مانند فرستمن و همکاران (۲۰۰۸) بر این باورند که قشر پیش‌پیشانی نیمکره راست به‌طور مستقیم با بازداری پاسخ ارتباط دارد؛ همچنین چمبرز و همکاران (۲۰۰۹) سازوکار اعصاب شناختی بازداری پاسخ را مطالعه کرده‌اند و به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. از سوی دیگر، بازداری پاسخ و دیگر کارکردهای اجرایی رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند (غباری بناب و همکاران، ۱۳۹۲)؛ که یکی از آنها، مؤلفه توجه می‌باشد و از هسته‌های اصلی ناتوانی یادگیری به‌شمار می‌رود (سوانسون، ۲۰۱۱؛ تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷).

توجه انتخابی یک فاکتور مهم برای پردازش شناختی محرک حسی (درونی یا بیرونی) شناخته می‌شود و زمانی اهمیت می‌یابد که ما باید درون‌داده‌های حسی غیرمرتبط را نادیده بگیریم (مک لود، ۲۰۱۸؛ مورفی و همکاران، ۲۰۱۶؛ به نقل از باتر و جردن، ۲۰۱۹). در توجه انتخابی لازم است تا بر روی برخی پردازش‌های ذهنی تمرکز شود و دیگر فعالیت‌ها نادیده گرفته شود؛ در واقع توجه انتخابی، تمرکز، صرفاً بر محرک‌های ضروری و کسب اطلاعات از محیط برای انجام یک تکلیف واحد است. این متغیر برای تحصیل و بخصوص خواندن بسیار ضروری است (گارسیا و همکاران، ۲۰۰۷؛ امانی و همکاران، ۱۳۹۶) و مقایسه دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن و دانش‌آموزان بدون اختلال، نشانگر نقص در بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بوده است (ریتر و همکاران، ۲۰۰۵).

باتوجه به پیشینه، اختلالات یادگیری یکی از موضوعاتی به‌شمار می‌رود که تحقیقات زیادی بر روی آن انجام شده است و ماهیت مبهم و داده‌های متناقض آن باعث شده تا رویکردهای مختلفی برای مداخله به‌کار گرفته شوند (هالاها و مرسر، ۲۰۰۲؛ بدری‌گرگی و همکاران، ۱۳۹۹). این رویکردها در راستای بهبود عملکرد کارکردهای اجرایی (توجه، بازداری پاسخ، حافظه فعال، توجه پایدار، سرعت پردازش) دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و دیگر اختلالات عصب-تحوالی صورت گرفته‌اند و شامل نوروفیدبک، توانبخشی شناختی، بازی درمانی شناختی-رفتاری (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۹) و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (زارع نژاد و همکاران، ۱۳۹۸) می‌باشند.

یکی از این رویکردها، رویکرد «درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی»^۱ است. درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی جزء مداخلات موج سوم روان‌شناسی است و از جمله رویکردهایی به‌شمار می‌رود که اثربخشی آن مورد تأیید بسیاری از پژوهشگران این حوزه می‌باشد و استفاده از این درمان امروزه رواج بیشتری یافته است (باباپور خیرالدین و همکاران، ۱۳۹۱؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶؛ بدری و همکاران، ۱۳۹۹). ذهن‌آگاهی یک نوع هشیاری است که وقتی به تجربیات خاص، به

شیوه‌ای خاص توجه می‌شود، پدیدار می‌گردد و هدف آن، بودن در زمان حال^۱ (متمرکز کردن توجه به حال حاضر و آن چه اکنون رخ می‌دهد) و نگرش بدون قضاوت^۲ (پردازشی که در آن به ذهن القا می‌گردد تا آنچه را که هست بپذیرد) است (کرین، ۲۰۰۹). هدف درمان مبتنی بر ذهن-آگاهی، جایگزینی هیجانات منفی با هیجانات خوشایند می‌باشد (دیکنسون و همکاران، ۲۰۱۲؛ محدث و همکاران، ۱۳۹۸). آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی در حال حاضر برای ارتقای مهارت‌های تحصیلی و به‌ویژه مهارت‌های آینده‌محور مؤثر است و دانش‌آموزان می‌توانند از آن برای ارتقا و پیشرفت در زمینه عادت‌ها، برنامه‌ریزی و سازماندهی بهره ببرند (برودریک و جنینگ، ۲۰۱۲؛ لاند، ۲۰۱۵). مورالزیورتیا و همکاران (۲۰۲۱) براین باورند با توجه به شرایط کنونی جهان به-خاطر کووید-۱۹ دانش‌آموزان بیشتر در معرض حواس‌پرتی و استرس قرار دارند که توانایی آنها برای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی می‌تواند به آنها کمک کند تا بر حال حاضر متمرکز باشند و از حواس‌پرتی^۳ جلوگیری کنند.

در پژوهش‌های پیشین، پژوهشگران از ذهن آگاهی برای مداخله در موارد مختلف، استفاده کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، شکیب و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود از آموزش مبتنی بر ذهن-آگاهی استفاده کردند که منجر به بهبود بازداری پاسخ و دیگر کارکردهای شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی شد؛ همچنین رضایی و سرداری (۱۳۹۹) در پژوهش مشابهی دریافتند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی درمانی مناسب برای بازداری پاسخ کودکان دارای اختلال نقص توجه- بیش‌فعالی به کار رود. سعدی پور (۱۳۹۶) نیز به بررسی اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر حافظه کاری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت؛ محدث و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن-آگاهی بر مؤلفه‌های مشکل در تنظیم هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای اختلال سلوک» از آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بهره بردند. پژوهشگران دیگری مانند پوزوئوس و همکاران (۲۰۱۹)، تانگ و همکاران (۲۰۱۵)، تانگ و همکاران (۲۰۰۷)، لین و همکاران (۲۰۱۸)، بیوچیمین و همکاران (۲۰۰۸)، جونز و فینچ (۲۰۲۰)، لهاک و اسعدی (۱۳۹۹)، نجاتی و همکاران (۱۳۹۱) و قربانی و خلیلیان (۱۳۹۵) نیز در زمینه آموزش ذهن آگاهی پژوهش‌هایی انجام داده‌اند.

بنابراین با توجه به پیشینه، به‌علت وجود شواهد پژوهشی ناکافی و مطالعات محدود در رابطه با اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر متغیرهای توجه انتخابی و بازداری پاسخ دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، لزوم انجام این پژوهش به‌عنوان یک خلأ پژوهشی احساس می‌گردد؛ همچنین

1. being aware of the present moment
2. nonjudgmental
3. distraction

این پژوهش بر آن است که اهمیت مداخله و بکارگیری آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی را به‌عنوان یک مداخله کم‌هزینه در زمینه آموزش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نشان دهد. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال است:

آیا آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی، بازدارنده پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه را بهبود می‌بخشد؟

روش پژوهش

باتوجه به هدف پژوهش، طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی در قالب طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این مطالعه شامل دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال یادگیری شهرستان عجبشیر بودند که در سال تحصیلی ۹۹ - ۰۰ به‌عنوان واجدین اختلال یادگیری ویژه به مرکز آموزش ویژه کودکان دارای اختلال یادگیری معرفی شدند. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به وسیله روش تمام‌شماری انتخاب و با گمارش تصادفی ساده به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ۱۵ نفر به‌عنوان گروه کنترل و ۱۵ نفر به‌عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شدند. گروه آزمایش به مدت ۲ ماه (۸ جلسه تقریباً ۶۰ دقیقه‌ای) آموزش ذهن‌آگاهی دریافت کردند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل، نداشتن دیگر اختلالات عصب تحولی به‌صورت همبود با اختلال یادگیری ویژه، دریافت نکردن خدمات مداخله‌ای و روان-شناختی در ۶ ماه اخیر و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل، غیبت بیش از دو جلسه آموزشی (دبرای بوردیک، ۲۰۱۷) و شرکت داشتن در دیگر پژوهش‌ها بود. نحوه استخراج ملاک‌های ورود و خروج، بر اساس استناد به اطلاعات غربالگری سیستم آموزشی و پرونده سلامت دانش‌آموزان بوده است که توسط مرکز در اختیار پژوهشگران قرار گرفت. در پایان دوره، برای رعایت اخلاق پژوهش فایل آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی به‌صورت فایل‌های تصویری و صوتی، به گروه کنترل ارائه گردید و پژوهشگران به مدت دو ماه پیگیری‌های لازم برای اجرای تمرینات را به عمل آوردند. در نهایت، ابزارهای زیر در راستای گردآوری داده‌های پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند:

آزمون رنگ‌واژه کلاسیک استروپ^۱: آزمون استروپ در سال ۱۹۳۵ توسط جان ریدلی-استروپ^۲ طراحی و معرفی شده است؛ که در روان‌شناسی شناختی از آزمون‌های مهم و کاربردی به‌شمار می‌رود (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۱). این آزمون برای سنجیدن بازدارنده پاسخ،

1. Stroop color-word test
2. John Ridley Stroop



پورطالب و موسویان النجق: اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه...
آزمون مناسبی می‌باشد (کاپولا، ۲۰۱۰؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۱). و مقیاسی است که توانایی مهار چیزی که قبلاً به خوبی آموخته شده، به نفع یک پاسخ غیرمعمول می‌سنجد (لزاک و همکاران، ۲۰۰۵؛ صالحی و همکاران، ۱۴۰۰). در ایران از این آزمون برای سنجش سرعت پاسخ دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال یادگیری و بدون اختلال (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۱)، سنجش کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان دختر پرخاشگر مقطع ابتدایی (صالحی و همکاران، ۱۴۰۰) و همچنین برای مقایسه کنش‌های اجرایی دانش‌آموزان دارای اختلال نوشتن و بدون اختلال در مقطع ابتدایی (تقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷) استفاده شده است. در این پژوهش از نسخه ویکتوریا (اسپرین و استراس، ۱۹۹۸) استفاده شده است که دارای سه مرحله می‌باشد. در مرحله اول (که خط پایه نامیده می‌شود) از آزمودنی درخواست می‌کنیم تا با حداکثر سرعتی که می‌تواند نام رنگ‌ها (قرمز، آبی، زرد، سبز) را که به رنگ مشکی نوشته شده‌اند، بگوید. در مرحله دوم آزمودنی باید کلمات رنگی را بخواند که با رنگ خود کلمه نشان داده می‌شوند (مثلاً کلمه آبی به رنگ آبی نوشته شده است)؛ این مرحله، شرایط همگرایی نامیده می‌شود. در مرحله سوم آزمودنی ملزم است تا کلمات رنگی را بخواند که در آن کلمه با رنگ جوهر آن همخوانی ندارد (مثلاً کلمه زرد با رنگ سبز نوشته شده است)؛ این مرحله شرایط ناهمگرایی نام دارد. در این آزمون، در هر مرحله ۵۰ کلمه به دانش‌آموزان نمایش داده شد و تعداد کوشش‌های صحیح آزمودنی‌ها ثبت گردید و نتیجه آزمون با کم کردن تعداد کوشش‌های صحیح ناهمخوان از کوشش‌های صحیح همخوان به دست آمد (امین‌زاده و حسن آبادی، ۱۳۹۱)؛ پژوهش‌های انجام‌شده نشانگر پایایی و روایی مناسب این آزمون در سنجش بازداری پاسخ کودکان و بزرگسالان است؛ پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی در دامنه ۰/۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (گرف و همکاران، ۱۹۹۵؛ مشهدی و همکاران، ۱۳۹۰؛ مشهدی و همکاران، ۱۳۸۸؛ امین‌زاده و حسن آبادی، ۱۳۹۱). قدیری، جزایری، عشایری و قاضی طباطبایی، پایایی بازآزمون هر دو مرحله این آزمون را، ۰/۶ برای واژگان همخوان و ۰/۹۷ برای واژگان نا-همخوان گزارش کرده‌اند (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۷). اختیاری و همکاران (۱۳۸۷) نیز اعتبار این آزمون به روش بازآزمایی را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۱). صالحی فدردی و ضیایی (۱۳۸۹) نیز در مطالعه مروری خود نتیجه گرفتند که آزمون استروپ همسانی درونی قابل قبولی دارد (آلفای کرونباخ ۰/۸) و برای روایی آن شواهد کافی وجود دارد (قویدل ریزه و صالحی فدردی، ۱۳۹۴).

آزمون مربع‌های دنباله‌دار تولز-پیرون^۱: این آزمون توسط هانری پیرون^۲ فرانسوی در سال ۱۹۰۴ ساخته شده و تولز پیرون^۳ آن را مورد تجدید نظر قرار داده است. این آزمون یک آزمون کاربردی استاندارد و نابسته به فرهنگ می‌باشد که توجه انتخابی، ارادی و بازداری پاسخ را می‌سنجد. در پژوهش حاضر از این آزمون به عنوان مقیاسی برای سنجش توجه انتخابی استفاده شده است. از آزمون تولز پیرون در پژوهش‌های پیشین ایرانی مانند پژوهش (افروز و همکاران، ۱۳۹۳) که از این آزمون برای سنجش دامنه توجه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مقاطع سوم تا پنجم استفاده شده است. این آزمون از ۸۰ مکعب دنباله‌دار تکرار شونده که بر روی یک برگه A4 کشیده شده است، تشکیل می‌شود که آزمودنی مکعب‌های مشابه الگوی بالای صفحه را خط می‌زند. شیوه نمره‌دهی به این صورت است که به ازای هر انتخاب درست، ۱ نمره مثبت و به ازای هر انتخاب غلط یا فراموش شده، ۰/۵ نمره منفی به آزمودنی داده می‌شود و از جمع جبری آنها نمره کل فرد به دست می‌آید که نشانه کارایی اوست. بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این آزمون کسب کند ۸۰ می‌باشد که نشانگر حواس-پرتی کم و توجه انتخابی بالا است؛ همچنین هرچه میزان انتخاب‌های صحیح آزمودنی کمتر باشد نشانگر توانایی پایین او در متغیر توجه انتخابی است. در پژوهش حاضر، به دانش‌آموزان ۴ دقیقه (۱ دقیقه تمرین و ۳ دقیقه آزمون اصلی) فرصت داده شد تا مربع‌های الگو را پیدا کرده و از سمت چپ صفحه شروع به خط زدن نمایند. همچنین آزمون در شرایط عادی و به دور از عوامل حواس‌پرتی محیطی انجام شد و در نهایت نمرات آزمون اصلی به عنوان داده‌های پژوهش محاسبه گردید. (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۴). این آزمون در جدیدترین پژوهش توسط لیما و همکاران (۲۰۲۱) در کشور اسپانیا روی ۳۷۵ نفر مورد هنجاریابی قرار گرفت و تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه نشان داد که این آزمون ۰/۳۱۱ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کند و پایایی آن براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شد (به نقل از قبادزاده و همکاران، ۱۴۰۰). طبق پژوهش‌ها در ایران نیز پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمده است (افروز و همکاران، ۱۳۹۳) و روایی همزمان این آزمون نیز با آزمون بوردون، ۰/۷۴ گزارش شده است (ایروانی، ۱۳۷۸؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی: در این پژوهش از بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی براساس فنون مراقبه جان کبات زین و فنون آموزش ذهن‌آگاهی به کودکان و نوجوانان دبرای بوردیک (۱۳۹۶) استفاده شد (بدری و همکاران، ۱۳۹۹؛ دبرای بوردیک، ۱۳۹۶). بدری و

1. Toulouse-Piéron test (Comet squares test)
2. Henry Pieron
3. Toulouse Piéron



پورطالب و موسویان النجق: اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه... همکاران (۱۳۹۹) از این بسته آموزشی برای بهبود ظرفیت حافظه کاری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری مقاطع پنجم و ششم استفاده کرده‌اند؛ همچنین پروتکل آموزشی مشابهی توسط لهاک و اسدی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر میزان توجه و پرخاشگری کودکان زیر ۱۲ سال» استفاده شده است که در آن جامعه هدف، کودکان ۸ الی ۱۲ ساله تهرانی بوده‌اند؛ در پژوهش حاضر، به منظور کاربرد بسته آموزشی ذهن آگاهی بدری و همکاران (۱۳۹۹) برای دانش‌آموزان مقاطع سوم تا ششم ابتدایی، محتوای جلسات بسته آموزشی براساس کتاب فنون ذهن آگاهی برای کودکان و نوجوانان دبرا ای بوردیک (۱۳۹۶) تغییر داده شد؛ بنابراین با توجه به پژوهش‌های ذکر شده و اینکه بیشتر تمرینات بسته آموزشی براساس کتاب مخصوص آموزش ذهن آگاهی به کودکان و نوجوانان (دبرا ای بوردیک، ۱۳۹۶) تغییر یافتند و عینی شدند؛ می‌توان از این بسته برای آموزش دانش‌آموزان زیر ۱۲ سال، که در سطح عملیات عینی هستند؛ استفاده کرد. این پروتکل برای ۸ جلسه (به مدت ۲ ماه) و هر جلسه به مدت تقریبی ۴۵ الی ۶۰ دقیقه به آزمودنی‌ها آموزش داده شد و در هر جلسه تمرینات منزل نیز ارائه گردید. اعتبار این بسته آموزشی به وسیله پنج تن از متخصصان روان‌شناسی تربیتی^۱ تأیید شد. خلاصه جلسات و تمرین‌های خانگی در جدول شماره ۱ به‌طور خلاصه مطرح شده‌است:

جدول شماره ۱. خلاصه جلسات آموزشی فنون مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسات	موضوع و دستور جلسه	تکلیف خانگی
۱	معرفی برنامه توسط مربی و بیان قوانین گروه، توصیف ذهن آگاهی، ساختن بطری اکلیلی، تمرین خوردن کشمش و گرفتن بازخورد	شش روز در هفته، حداقل یک وعده غذایی را با ذهن آگاهی میل کنید (برگه ثبت تمرین‌های خانگی ارائه می‌گردد).
۲	تمرین واریسی بدن (۲۰ الی ۳۰ دقیقه)، مرور تمرین خانگی، تقویم رویدادهای خوشایند	واریسی بدن (شش روز در هفته هر بار به مدت ۲۰ دقیقه)، تکمیل تقویم رویدادهای خوشایند به صورت روزانه، توجه آگاهی از فعالیت‌های معمول روزمره (ارائه فیلم حاوی توضیحات مسواک‌زدن با ذهن آگاهی)
۳	تن آرامی عضلانی تدریجی (۳۰ الی ۴۰ دقیقه)، مرور تکلیف خانگی، تمرین واریسی بدن	واریسی بدن (شش روز در هفته هر بار به مدت ۲۰ دقیقه)، آگاهی از خلبان خودکار (همراه با فایل توضیحات)، تن آرامی عضلانی تدریجی (شش روز هفته هر بار به مدت ۲۰ الی ۳۰ دقیقه)
۴	مراقبه نشسته با تمرکز بر تنفس، صداهای بدنی، صداها و افکار (۲۰ دقیقه)، مرور	واریسی بدن (شش روز در هفته هر بار به مدت ۲۰ دقیقه)، تقویم ثبت رویدادهای ناخوشایند (همراه با

<p>فایل توضیحات)، خوردن غذا با ذهن آگاهی حداقل یک وعده در روز به مدت ۶ روز در هفته.</p> <p>مراقبه نشسته هدایت شده (شش روز هفته به مدت ۳۰ دقیقه)، (مشاهده و بازشناسی تنفس، بدن، صداها و افکار)، تمرین مراقبه کوه (شش روز در هفته به مدت ۳۰ دقیقه)</p> <p>مراقبه دریاچه و کوهستان شش روز در هفته هربار به مدت ۲۰ دقیقه، واریسی بدن (حداقل ۴ روز در هفته هر بار به مدت ۲۰ دقیقه)، تن آرامی عضلانی تدریجی (شش روز هفته هربار به مدت ۲۰ الی ۳۰ دقیقه)، تمرین واریسی بدن (شش روز هفته به مدت ۲۰ دقیقه)</p> <p>از آنها بخواهید از بین تمرین‌ها، دوتا از آنها را انتخاب کرده و شش روز در هفته انجام دهند. مرور کل دوره</p>	<p>تکالیف خانگی، راجع به تقویم رویدادهای خوشایند بحث کنید.</p> <p>انجام مراقبه کوهستان در سه فصل و تجسم خود به عنوان کوه (۳۰ الی ۴۰ دقیقه)، بحث در مورد مشاهداتی که افراد از واکنش به رویدادهای ناخوشایند در هفته قبل داشتند، بحث در مورد پیاده-روی همراه با توجه آگاهی (۵ الی ۱۰ دقیقه)</p> <p>مراقبه کوهستان (۲۰ دقیقه)/تجسم کوهستان، مراقبه دریاچه (۲۰ دقیقه)/تجسم دریاچه.</p> <p>نفس کشیدن با تمام اعضای بدن (۱۰ دقیقه)، راه رفتن با توجه آگاهی، در مورد سنجش و ارزیابی پایان گروه به دانش آموزان اطلاع دهید.</p> <p>صحبت کردن در مورد لزوم ادامه ذهن-آگاهی در زندگی.</p>	<p>۵</p> <p>۶</p> <p>۷</p> <p>۸</p>
--	---	-------------------------------------

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل کواریانس چند-متغیری توسط نرم‌افزار SPSS21 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد که نتایج در ادامه، طی جدول‌هایی ارائه می‌شود. با توجه به یافته‌ها، میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۰/۰۶، برای گروه کنترل ۱۰/۲، و برای کل آزمودنی‌ها ۱۰/۱۳ بود. همچنین، ۳۰ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه سوم، ۴۰ درصد در پایه چهارم، ۱۶/۷ درصد در پایه پنجم و ۱۳/۳ درصد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۲ آماره‌های توصیفی متغیرهای وابسته به تفکیک گروه و نوع آزمون ارائه شده است.



جدول شماره ۲. میانگین و انحراف استاندارد بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه به تفکیک گروه‌ها (هر گروه ۱۵ نفر)

گروه‌ها	پیش آزمون		پس آزمون	
	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
آزمایش	بازداری پاسخ	۹/۲۷	۳/۹	۴/۴۵
کنترل	توجه انتخابی	۱۵/۱۳	۴/۷۲	۴/۸۰
	بازداری پاسخ	۷/۷۳	۵/۹۶	۷/۴۲
توجه انتخابی	توجه انتخابی	۱۱/۹۷	۲/۷۵	۳/۱۳
	بازداری پاسخ	۹/۰۷	۱۱/۲۷	۱۱/۲۷

در جدول شماره ۲، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است. همان‌طور که یافته‌های مندرج در جدول نشان می‌دهند، میانگین‌های بازداری پاسخ و توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۷/۷۳ و ۱۱/۹۷ است و در مرحله پس‌آزمون میانگین متغیرها در گروه کنترل به ترتیب ۹/۰۷ و ۱۱/۲۷ هستند. اما میانگین نمرات متغیرهای وابسته دانش‌آموزان گروه آزمایش در پیش‌آزمون برای بازداری پاسخ و توجه انتخابی به ترتیب ۹/۲۷ و ۱۵/۱۳ و میانگین نمره‌ها در مرحله پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۸/۴ و ۱۶/۱۷ به دست آمده است.

در این پژوهش نمرات پس‌آزمون متغیرهای وابسته با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره کنترل و داده‌های مربوط مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین در ابتدا، به منظور بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، آزمون کالموگروف اسمیرنوف انجام گرفت که بر اساس نتایج، متغیر توجه انتخابی ($P=0.07$; $Z=0.15$) و بازداری پاسخ ($P=0.2$; $Z=0.09$) از توزیع بهنجار تبعیت می‌کنند. همچنین برای آزمون برابری واریانس خطای متغیرهای پس-آزمون در بین گروه آزمایش و کنترل از آزمون لون استفاده شد؛ که طی آن F محاسبه شده برای تک‌تک متغیرها معنادار نبود، لذا این پیش‌فرض نیز محقق شد. افزون بر پیش‌فرض‌های عمومی پیش‌فرض‌های اختصاصی تحلیل کوواریانس چندمتغیره نیز بررسی شد، که در ادامه به تشریح آنها پرداخته می‌شود.

برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون از ترسیم نمودار پراکنش و محاسبه مجذور همبستگی بین متغیرهای وابسته (پس‌آزمون) و کوواریته (پیش‌آزمون) برای هر یک از گروه‌ها با توجه به متغیر آزمایشی استفاده شد که هم‌جهت بودن شیب‌ها حاکی از تأیید این پیش‌فرض

بود. همچنین تحلیل واریانس اثرات تعاملی، نشان داد که، پیش فرض همگنی اثرات تعاملی محقق شده است؛ زیرا مقادیر F مربوط به اثرات تعاملی (۰/۵۵) در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار نبود. مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس نیز در گروه‌ها تأیید نشد؛ چرا که F محاسبه شده (۳/۸۸) در آزمون ام-باکس در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار بود. (به همین دلیل و با محقق شدن پیش فرض همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته، در گزارش نتیجه آزمون اثربیایی که سخت گیرترین آزمون است، گزارش شده است.) در نهایت پیش فرض همبستگی متعارف بین متغیرهای وابسته نیز محقق شد؛ چرا که نتیجه آزمون کرویت بارتلت حاکی از این بود که همبستگی ترکیبی بین متغیرهای وابسته در حد مناسب و مطلوب است؛ چرا که $P < ۰/۰۱$ معنادار بود. با توجه به محقق شدن مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA)، تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل با این روش بررسی شد که در ادامه به نتایج آن پرداخته می‌شود.

جدول شماره ۳. تحلیل کوواریانس چندمتغیره، تحلیل معناداری اثرات متقابل آموزش ذهن آگاهی بر متغیرهای وابسته

منبع تغییر	آزمون	مقدار	F	Df	df خطا	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
روش	اثربیایی	۰/۲۷	۴/۶۴	۲	۲۵	۰/۰۱	۰/۲۷	۰/۷۳

همان طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، F محاسبه شده (۴/۶۴) در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است. بنابراین فرض کلی پژوهش مبنی بر تفاوت گروه‌ها در متغیرهای مورد بررسی تأیید می‌شود. یعنی بین دو گروه دانش‌آموزان گروه کنترل و آزمایش حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین با توجه به ضریب اتای محاسبه شده ($\eta^2 = ۰/۲۷$)، می‌توان استنباط کرد، روش آموزش ذهن آگاهی، علی‌رغم تفاوت در گروه‌ها، ۲۷ درصد از تغییرات ترکیب متغیرهای وابسته را با توان ۷۳ درصد، تبیین می‌کند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه گروه‌ها از لحاظ تک تک متغیرهای وابسته در جدول شماره ۴ ارائه شده است:



جدول شماره ۴: تحلیل کوواریانس، اثرات آموزش ذهن آگاهی بر تک تک متغیرهای وابسته با

کنترل پیش‌آزمون

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
بازداری پاسخ	روش	۷/۸۵۱	۱	۷/۸۵۱	۰/۵۳	۰/۴۷	۰/۰۲	۰/۱
	خطا	۳۸۴/۵۱۷	۲۶	۱۴/۷۸۹				
	کل	۳۳۴۰	۳۰					
توجه انتخابی	روش	۱۹/۸۸۴	۱	۱۹/۸۸۴	۸/۹۲	۰/۰۰۶	۰/۲۶	۰/۸۲
	خطا	۵۷/۹۹	۲۶	۲/۲۳۰				
	کل	۶۲۸۴/۷۵	۳۰					

مطابق مندرجات جدول شماره ۴ آموزش ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ اثربخش نیست؛ چرا که F محاسبه شده برای بازداری پاسخ ($F= ۰/۵۳$ و $\eta^2=۰/۰۲$)، در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار نیست؛ اما F محاسبه شده برای توجه انتخابی ($F= ۸/۹۲$ و $\eta^2=۰/۲۶$) در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است. بنابراین می‌توان گفت آموزش ذهن آگاهی ۲۶ درصد بر توجه انتخابی مؤثر است. در نهایت میانگین اصلاح شده متغیرهای وابسته در گروه‌ها محاسبه گردید و نتایج نشان داد که تفاوت میانگین گروه‌ها برای بازداری پاسخ $-۱/۲۴$ و برای توجه انتخابی برابر $۱/۷۹$ می‌باشد. بنابراین، تفاوت میانگین‌ها در متغیر توجه انتخابی در گروه‌های آزمایش و کنترل در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار است؛ اما تفاوت میانگین‌ها برای متغیر بازداری پاسخ معنادار نیست ($۰/۰۰۶$). لذا چنین استنباط می‌شود که روش آموزش ذهن آگاهی اثر معناداری در افزایش میزان توجه انتخابی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه انتخابی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام شد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی موجب بهبود معنادار سطح توجه انتخابی می‌شود و نتایج به دست آمده از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های جونز و فینچ (۲۰۲۰)، بیوچمین و همکاران (۲۰۰۸)، بدری‌گرگی و همکاران (۱۳۹۹)، محدث و همکاران (۱۳۹۸)، سعدی‌پور (۱۳۹۶) و حسونندی و همکاران (۱۳۹۵) همسو می‌باشد؛ اما با نتایج پژوهش نجاتی و همکاران (۱۳۹۱) همسو نیست.

در تبیین یافته‌های این پژوهش طبق نظریه‌های موجود می‌توان بیان نمود که توجه محصول سه مؤلفه متفاوت هشیاری، جهت‌گیری (به‌منظور گزینش اطلاعات خاص)، پیگیری و مدیریت شناختی اطلاعات (کارکرد اجرایی توجه) است که ترکیب این مؤلفه‌ها باعث ایجاد انواع توجه می‌گردد؛ در توجه انتخابی دو مؤلفه جهت‌گیری و کارکرد اجرایی درگیر هستند (پوسنر و پترسون، ۱۹۹۰؛ پترسون و پوسنر، ۲۰۱۲؛ تانگ و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش تانگ و همکاران (۲۰۰۷) نشان داده است که تمرینات ذهن‌آگاهی کوتاه‌مدت (۵ روز و هربار به مدت ۲۰ دقیقه)، باعث بهبود کارکردهای اجرایی و جهت‌گیری در توجه افراد بدون اختلال یادگیری شده است که با توجه به این پیشینه می‌توان نتیجه پژوهش حاضر را تبیین نمود (پژوهش حاضر در ۸ جلسه و هر جلسه به مدت ۴۵ الی ۶۰ دقیقه بود) (تانگ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین تانگ و همکاران (۲۰۱۷) با مطالعه اعصاب مغزی به این نتیجه رسید که تمرینات ذهن‌آگاهی منجر به ایجاد تغییراتی در قشر سینگولیت قدامی مغز می‌گردد؛ این بخش جز مناطق زیرقشری مغز می‌باشد که به‌طور گسترده در مدیریت توجه نقش دارد (بوتونیک و همکاران، ۲۰۰۴؛ بوش و همکاران، ۲۰۰۰؛ پوسنر، ۲۰۰۷؛ پترسون و پوسنر، ۲۰۱۲؛ لین و همکاران، ۲۰۱۸).

از نقطه نظری دیگر، دانش‌آموزان برای این‌که در مؤلفه توجه کارآمد باشند باید بر یک سری مهارت‌ها تسلط داشته‌باشند که جنبه عصب شناختی دارند و دانش‌آموزان این تسلط نسبی را با تجربه، آموزش و یادگیری به‌صورت خودکارکسب می‌کنند؛ درحالی‌که دانش‌آموزان دارای اختلال، در یادگیری دچار مشکل هستند؛ در پژوهش لهاک و اسدی آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان بدون اختلال باعث بهبود توجه آنها شد (استفنز و همکاران، ۲۰۲۰؛ لهاک و اسدی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، آموزش ذهن‌آگاهی منجر به افزایش توانایی کنترل عوامل مزاحم و حواس‌پرتی می‌گردد و باعث می‌شود دانش‌آموزان حضور ذهن بیشتری داشته‌باشند و سطح توجه کلی آنها بهبود یابد (هلی و همکاران، ۲۰۲۰؛ لهاک و اسدی، ۱۳۹۹). درمقابل، پژوهش نجاتی و همکاران (۱۳۹۱) که در آن به بررسی رابطه بین ذهن‌آگاهی با توجه انتخابی و پایدار پرداختند؛ نشان‌داد شاخص‌های شناختی ذهن‌آگاهی با توجه انتخابی ارتباط معناداری ندارد؛ در این پژوهش شاخص‌های شناختی ذهن‌آگاهی به‌وسیله پرسشنامه و متغیر توجه - انتخابی با آزمون استروپ سنجش شد و در نهایت عدم همبستگی حاصل گردید.

از سوی دیگر، طبق نتایج پژوهش حاضر، آموزش ذهن‌آگاهی منجر به بهبود بازداری پاسخ دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه نگردید و رابطه معناداری به‌دست نیامد؛ که یافته‌های



پورطالب و موسویان التیج: اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر بازداری پاسخ و توجه... این پژوهش در متغیر بازداری پاسخ با پژوهش‌های رضایی و سرداری (۱۳۹۹)، پوزولوس و همکاران (۲۰۱۹)، قربانی و خلیلیان (۱۳۹۵) و شکیب و همکاران (۱۳۹۹) ناهمسو می‌باشد. چمبرز و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی دریافتند که مکانیسم بازداری پاسخ بسیار شبیه به مکانیسم‌هایی مثل توجه و حافظه کاری می‌باشد با توجه به این یافته، انتظار می‌رفت با آموزش ذهن آگاهی توانایی بازداری پاسخ دانش‌آموزان نیز بهبود یابد اما تفاوت معناداری یافت نشد. در تبیین عدم معناداری این متغیر می‌توان به تفاوت‌های فردی آزمودنی‌ها در توانایی‌های شناختی اشاره نمود (چمبرز و همکاران، ۲۰۰۹). افزون بر این، فرستمن و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی پایه‌های عصب‌شناختی کنترل پردازش در بازداری پاسخ پرداختند و نتایج حاصل نشانگر این بود که تفاوت‌های فردی در بازداری پاسخ با تفاوت‌ها در ساختار مغز و عملکرد آن مرتبط است.

افزون بر این به عقیده بارکلی (۱۹۹۷)، بازداری پاسخ و حافظه کاری هر دو از مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی بوده و با یکدیگر رابطه تنگاتنگ دارند به بیان دیگر، عدم توانایی در بازداری پاسخ منجر به نقص در کارکرد حافظه فعال می‌گردد. البته ممکن است نابازداری پاسخ پیامدی برای نقص در حافظه فعال باشد (غباری بناب و همکاران، ۱۳۹۲). این درحالی است که تعدادی از تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه دارای نقص‌هایی در حافظه کاری هستند؛ به عبارت دیگر، حافظه کاری با پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد (ماهلر و سچوچارت، ۲۰۱۶؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین ممکن است عدم معناداری به علت وجود نقص در حافظه کاری این دانش‌آموزان بوده باشد.

در تبیین دیگری، طبق یافته‌های پژوهش زارع‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به دانش‌آموزان نارساخوان کمک می‌کند تا نسبت به یادگیری خود-آگاهانه‌تر و نظام‌مندتر عمل بکنند؛ به بیان دیگر، این آموزش منجر به واری‌های افکار و احساسات می‌گردد و به آنها می‌آموزد تا با در نظر گرفتن شرایط محیطی و مهارگری مناسب در فرایندهای شناختی، انگیزه‌ای و رفتاری رسیدن به هدف را تسهیل نمایند؛ بنابراین آموزش خودتنظیمی، بازداری پاسخ را که جایگزین کردن یک عمل کارآمد به جای یک عمل تکانشی است، بهبود می‌بخشد. بنابراین ممکن است عدم بهبود بازداری پاسخ علی‌رغم دریافت مداخله در این پژوهش، ناشی از مشکل خودتنظیمی این دانش‌آموزان بوده باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت زمانی محققان و شرایط بیماری کووید-۱۹ اشاره نمود که منجر به استفاده از نمونه‌های دردسترس گردید و همین عامل، تعمیم یافته‌ها را با محدودیت مواجه می‌سازد. همچنین، بهتر است در پژوهش‌های بعدی آموزش

مبتنی بر ذهن‌آگاهی طولانی‌مدت باشد؛ بنابراین مبتنی بر این محدودیت‌ها و پیشینه پژوهش پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری با استفاده از روش‌های دیگر نمونه‌گیری تصادفی و با توجه به جزئیات بیشتر روی این گروه از دانش‌آموزان اجرا گردد. به لحاظ عملی، طبق یافته‌های این پژوهش می‌توان از آموزش ذهن‌آگاهی برای بهبود توجه انتخابی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در مدارس، برای کمک به بهبود توانایی‌های تحصیلی به‌عنوان یک روش کم‌هزینه بهره برد، اما برای بهبود بازداری پاسخ دانش‌آموزان با اختلال یادگیری باید با توجه به پیشینه از مداخله‌های مؤثر دیگری استفاده نمود.

سپاس‌گزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از همه کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی به‌عمل آورند.

فهرست منابع

- Afrooz, G., Ghasemzadeh, S., Taziki, T., Mohajerani, M., & Dalvand, M. (2014). Effectiveness of sensorimotor interventions to increase the attention span of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 23-37. (Text in persian).
- Alsadat Khalili, M., Emadian, S. O., & Hassanzadeh, R. (2020). Effectiveness of Attention Training based on Fletcher's Program, Delacato's Neuropsychological Treatment, and Computerized Cognitive Rehabilitation on Executive Functions in Children with Special Learning Disability. *International Clinical Neuroscience Journal*, 8(1), 30-36.
- 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).
- Aminzadeh, A., Hassanabadi, H. (2013). The ability of Contingency Naming Test Indices in predicting math performance. 8(1), 47_60 (Text in persian).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (DSM5)*. American Psychiatric Publication.
- Azizi, A., Mir Darikvand, F., & Sepahvandi, M. A. (2020). Comparison of the effect of the cognitive rehabilitation, neurofeedback and cognitive-behavioral play therapy on working memory in elementary school students with specific learning disability [Article]. *KNOWLEDGE & RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY*, 21(79), 31-41 (Text in persian).
- Babapour Kheyr Aldin, J., Poursharifi, H., Hashemi, T., & Ahmadi, E. (2013). The Relationship of Meta-Cognition and Mindfulness Components with Obsessive Beliefs in Students [Article]. *JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY*, 1(4), 23-38 (Text in persian).
- BadriGargari, R., Nemati, S., & KhaniSalavat, Z. (2020). The effectiveness of mindfulness training on span of working memory in children with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1), 32-47 (Text in persian).

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Bater, L. R., & Jordan, S. S. (2019). Selective Attention. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-4). Springer International Publishing.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness Meditation May Lessen Anxiety, Promote Social Skills, and Improve Academic Performance Among Adolescents With Learning Disabilities. *Complementary health practice review*, 13(1), 34-45. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1533210107311624>
- Botvinick, M. M., Cohen, J. D., & Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: an update. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 539-546. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.10.003>
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 111-126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(6), 215-222. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(00\)01483-2](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01483-2)
- Chambers, C. D., Garavan, H., & Bellgrove, M. A. (2009). Insights into the neural basis of response inhibition from cognitive and clinical neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(5), 631-646. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2008.08.016>
- Crane, R. (2009). *Mindfulness Based On Cognitive Therapy*. Taylor & Francis e-Library.
- Debra. E. Budrick. (2014). *A guide to teaching mindfulness skills to children and adolescents*. Gholamreza Manshei , Muslim Asli Azad , Laleh Hosseini , Parinaz Taybiniaini (2017), Islamic Azad University (Khorasgan) (Text in persian) .
- Dehghani, y., & hekmatiyani fard, s. (2019). The Effectiveness of Executive Functions Training on Attention and Response Inhibition in Students with Dyscalculia. *Psychology of Exceptional Individuals*, 9(34), 137-158 <https://doi.org/10.22054/jpe.2019.40837.1961> (Text in persian).
- Dickenson, J., Berkman, E.T., Arch, J., & Lieberman, M. D. (2013). Neural correlates of focused attention during a brief mindfulness induction. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 40-47. <https://doi.org/10.1093/scan/nss030>
- Ekhtiari, H., Edalati, H., Behzadi, A., Safaei, H., Noori, M., & Mokri, A. (2008). Designing and Evaluation of Reliability and Validity of Five Visual Cue-induced Craving Tasks for Different Groups of Opiate Abusers. *ijpcp*, 14(3), 337-349(Text in persian).
- Esmmaeelbeygi, H., Hemati, G., Seif, D., & Jabbari, F. (2020). The Effects of Mindfulness Intervention on the Social Skills of Students with Specific Learning Disability. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12, 115-124. <http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I2.201063>
- Forstmann, B. U., Jahfari, S., Scholte, H. S., Wolfensteller, U., van den Wildenberg, W. P. M., & Ridderinkhof, K. R. (2008). Function and structure of the right inferior frontal cortex predict individual differences in response inhibition: a model-based approach. *The Journal of neuroscience : the official journal of*



the Society for Neuroscience, 28(39), 9790-9796.
<https://doi.org/10.1523/jneurosci.1465-08.2008>

- Garcia, V., Pereira, L., & Fukuda, Y. (2007). Selective attention: PSI performance in children with learning disabilities. *Brazilian journal of otorhinolaryngology*, 73, 404-411. [https://doi.org/10.1016%2FS1808-8694\(15\)30086-0](https://doi.org/10.1016%2FS1808-8694(15)30086-0)
- Ghasemi, N., Kiani, A. R., Zerehposh, A., Rabiei, M., & Vakili, N. (2012). The study of the differences of attention bias, executive functioning and reaction time of Amphetamine consumers in comparison of non consumers[Article]. *Research on addiction*, 6(23), 53-64(Text in persian).
- Ghavidel Rize, F., & Salehi Fadardi, J. (2016). Attentional bias in dieters and non-dieters. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18(2), 82-87 <https://doi.org/10.22038/jfmh.2016.6573> (Text in persian).
- Ghobari-Bonab, B., Beh-Pajooh, A., Afrooz, G. A., Hakimi Rad, E., & Arjmandnia, A. A. (2013). The effects of response inhibition and working memory training programs on improving social skills in children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. *Journal of Psychological Studies*, 9(4), 9-30 <https://doi.org/10.22051/psy.2014.1756> (Text in persian).
- Ghorbani, M., & Khalilian, R. (2016). Effects of Mindfulness Training on Working Memory and Behavioral Inhibition for Adults with Attention Deficit / Hyperactivity, *icss*, 18(3), 90-100(Text in persian).
- Ghoubadzadeh, S., Pasha, R., Bakhtiarpoor, S., & Homaei, R. (2022). The effectiveness of behavioral self-regulation training on improving impulsivity symptoms, attention and concentration of students with hyperactivity-impulsivity. *frooyesh*, 10(11), 257-268 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.11.18.8> (Text in persian).
- Graf, P., Uttl, B., & Tuokko, H. (1995). Color- and picture-word stroop tests: Performance changes in old age. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 17(3), 390-415. <https://doi.org/10.1080/01688639508405132>
- Halahan, D. P., Kafman, J. M, (1993). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Javadian. M, (2011). Printing and Publishing Institute.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In *Identification of learning disabilities: Research to practice*. (pp. 1-67). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hasanvandi, S., Saleh Ardestani, S., Ghazi, S., Hasanvand, B., & Yadi, F. (2017). Comparison of executive functions in students with and without specific learning disability with the characteristic reading and writing. *Yafteh*, 18(4), 30-39 (Text in persian).
- Healy, S., Valente, J. Y., Caetano, S. C., Martins, S. S., & Sanchez, Z. M. (2020). Worldwide school-based psychosocial interventions and their effect on aggression among elementary school children: A systematic review 201P 2019. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101486. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.avb.2020.101486>
- Irvani, M. (2001). *Experimental Psychology*. Arvin publication.
- Jones, S., & Finch, M. (2020). A group intervention incorporating mindfulness“ informed techniques and relaxation strategies for individuals with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 48, 175-189. <https://doi.org/10.1111/bld.12337>
- Kapoula, Z., Lê, T.-T., Bonnet, A., Bourtoire, P., Demule, E., Fauvel, C., Quilicci, C., & Yang, Q. (2010). Poor Stroop performances in 15-year-old dyslexic teenagers. *Experimental brain research. Experimentelle Hirnforschung*.

- Expérimentation cérébrale*, 203, 419-425. <https://doi.org/10.1007/s00221-010-2247-x>
- Kapur, N. (2005). Neuropsychological Assessment, Fourth Edition. *Journal of Neurology*, 252(10), 1290-1291.
- Lahak, A., & Asadi, J. (2021). The Effectiveness of Mindfulness Training on Attention and Aggression in Children less than 12 Years Old. *Quarterly Social Psychology Research*, 10(40), 1-20 <https://doi.org/10.22034/spr.2021.127711> (Text in persian).
- Leland, M. (2019). Mindfulness and Student Success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19_24.
- Lezak MD, H. D., Loring DW ,Fischer JS. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.
- Lima, M., Baeta, É., Duro, D., Tábuas-Pereira, M., Valerio, D., Freitas, S., Simões, M. R., & Santana, I. (2021). Toulouse-Piéron Cancellation Test: Normative scores for the portuguese population. *Applied neuropsychology. Adult*, 1-7. <https://doi.org/10.1080/23279095.2021.1918694>
- Lin, Y., Fisher, M. E., & Moser, J. S. (2018). Clarifying the relationship between mindfulness and executive attention: a combined behavioral and neurophysiological study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 14(2), 205-215. <https://doi.org/10.1093/scan/nsy113>
- Lindsay, G. W. (2020). Attention in Psychology, Neuroscience, and Machine Learning [Review]. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 14. <https://doi.org/10.3389%2Ffncom.2020.00029>
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences*, 49, 341-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2016.05.007>
- Mashhadi, A. L. I., Hamidi, N., Soltanifar, A., & Timoori, S. (2012). Response inhibition in children with Autism Spectrum Disorder: The application of a computrized Stroop test [Article]. *RESEARCH IN CLINICAL PSYCHOLOGY AND COUNSELING (STUDIES IN EDUCATION & PSYCHOLOGY)*, 1(2), 87-104(Text in persian).
- Mashhadi, A. L. I., Rasoulzadeh Tabatabaei, S. K., Azad Falah, P., & Soltanifar, A. (2009). The comparision of response inhibition and interference control in ADHD and normal children [Article]. *JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY*, 1(2), 37-50(Text in persian).
- McLeod, S. (2018). *Selective attention Retrieved from https://www.simplypsychology.org/attention-models.html.*
- Mohades, N., Khanjani, Z., & Aqdasi, A. N. (2020). The Effectiveness of Mindfulness-Based Intervention on the Emotion Regulation Difficulties Components of Students with Conduct Disorder [Article]. (*JOURNAL OF INSTRUCTION AND EVALUATION*) *JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES*, 12(48 #T001387), 63-83(Text in persian).
- Mohsenizadeh. M, Daneshmand. V. (2019). Problems of children with special learning disabilities in the category of executive functions. *Journal of New Advances in Psychology*, 21(2), 75_82(Text in persian).
- Morales-Urrutia, E. K. Ocaña., M., J., Pérez-Marín., D., & Pizarro_ Romero., C (2021). Can Mindfulness Help Primary Education Students to Learn How to Program With an Emotional Learning Companion? *IEEE Access*, 9, 6642-6660. <https://doi.org/10.1177/10468781231175013>

- Mousavi, S. A., Zare-Moghaddam, A., Gomnam, A., Mirbluk bozorgi, A., & Hasani, F. (2019). Mindfulness from theory to therapy. *frooyesh*, 8(1), 155-170 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.1.4.0> (Text in persian).
- Movahedi, Y. (2020). The effectiveness of neuropsychological rehabilitation treatment on improving the performance of response inhibition in students with learning disabilities in math and dyscalculia [Article]. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2), 132-152(Text in persian).
- Murphy, G., Groeger, J. A., & Greene, C. M. (2016). Twenty years of load theory—Where are we now, and where should we go next? *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1316-1340. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0982-5>
- Narimani, M., Abassi, M., Bagiyan, M. J., & Rezaie, A. (2016). The Effectiveness of Impulse Control and Attention Training on Emotional Processing, Impulsiveness and Distractibility in Students with Dyscalculia. *RESEARCH IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL SCIENCES*, 5(2), 1-22(Text in persian).
- Narimani, M., Pouresmali, A., Andalib Kouraeim, M., & Aghajanei, S. (2012). A Comparison of Stroop Performance in Studentc with Learning Disorder and Normal Students [Article]. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 138-158(Text in persian).
- Nejati, V., Zabihzadeh, A., & Nikfarjam, M. R. (2013). The Relationship of Mindfulness with Sustained and Selective Attentional Performance [Article]. *RESEARCH IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL SCIENCES*, 2 (3), 31-42(Text in persian).
- Nelwan, M., Vissers, C., & Kroesbergen, E. (2018). Coaching positively influences the effects of working memory training on visual working memory as well as mathematical ability. *Neuropsychologia*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.002>
- Nikolas, M. A., & Nigg, J. T. (2015). Moderators of Neuropsychological Mechanism in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 271-281. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10802-014-9904-7>
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 73-89. <https://doi.org/10.1146%2Fannurev-neuro-062111-150525>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The Attention System of the Human Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Pozuelos, J. P., Mead, B. R., Rueda, M. R., & Malinowski, P. (2019). Short-term mindful breath awareness training improves inhibitory control and response monitoring. *Progress in brain research*, 244, 137-163. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2018.10.019>
- Rahmani, A., Pirani, Z., Heidari, H., & Davoodi, H. (2019). The Effectiveness of Cognitive Rehabilitation Training on Work Memory and Selective Attention of Dyslexic Students in Elementary Schools. *Journal of Learning Disabilities*, 8 (7-25) (Text in persian).
- Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116-131. <https://doi.org/10.1002/dys.289>
- Rezayi, m., & Sardary, b. (2020). The Effectiveness of Mindfulness Intervention on Response Inhibition in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorders. *The-Neuroscience-Journal-of-Shefaye-Khatam*, 9(1), 45-55 (Text in persian).



- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*, 71(3), 362-368 <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007>.
- Sadipour, E. (1970). Effects of Mindfulness on Students' Working Memory and Academic En-gagement. *Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 91-99 <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.2.8.9> (Text in persian).
- Salehi Fadardi, J., & Ziaei, S. S. (2010). Implicit Cognitive Processes and Attention Bias Toward Addictive Behaviors: Introduction, Development and Application of Addiction Stroop Test [Article]. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 12(1 (45)), 358-389(Text in persian).
- Salehi, Z., Ghaffari, A., & Mousazadeh, T. (2021). Comparison of the Effectiveness of Story Therapy and Music Therapy on the Executive Functions of Aggressive Female Elementary School Students. *mui-jbs*, 19(2), 225-241(Text in persian).
- Shakib, Z., Zargham Hajabi, M., & Aghayousefi, A. R. (2020). The Effect of Mindfulness-based Intervention on Executive Functions (Sustained Attention, Processing Speed, Response Inhibition and Working Memory) in Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder [Article]. *ISLAMIC LIFE STYLE CENTERED ON HEALTH*, 4(4 #AG00331), 125-133(Text in persian).
- Sheykholeslami, A. (2017). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. *JOURNAL OF SCHOOL PSYCHOLOGY*, 6(3), 65-84 <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.585> (Text in persian).
- Spren, O., & Strauss, E. (1998). A compendium of neuropsychological tests: Admistration, norms, and commentary (Vol. 2nd). Oxford University Press.
- Stephens, A., O'Hern, S., Young, K. L., Chambers, R., Hased, C., & Koppel, S. (2020). Self-reported mindfulness, cyclist anger and aggression. *Accident Analysis & Prevention*, 105625, 144. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105625>
- Swanson, H. L. (2011). Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 821-837. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0025114>
- Taghizadeh, H., Soltani, A., Manzari Tavakoli, H., & Zeinaddiny Maymand, Z. (2017). The Structural Model of the Role of Executive Functions in Learning Performance of Students with Specific Learning Disabilities. *childmh*, 4(2), 25-36(Text in persian).
- Taghizadeh, H., Soltani, A., Manzari Tavakoli, H., & Zeinaddiny Maymand, Z. (2018). Comparison of executive actions "Cognitive Planning, Inhibition of Response, Continuous Functionality and Active Memory" in students with and without disorder. *Scientific Journal of educational research*, 13(56), 79_100(Text in persian).
- Tang, Y.-Y., Holzel, B., & Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lue, C., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M., Fan, M., & Posner, M. (2007). Short Term Meditation Training Improves Attention and Self-Regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 17152-17156. <https://doi.org/10.1073%2Fpnas.0707678104>

- Van Patten, R.; Keith, C.; Bertolin, M. & Wright, J. D. (2016). The effect of premorbid attentiondeficit/hyperactivity disorder on neuropsychological functioning in individuals with acute mild traumatic brain injuries. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*.38 (1): 12-22
<https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1091064>
- Woolf, C. J., & Salter, M. W. (2000). Neuronal Plasticity: Increasing the Gain in Pain. *Science*, 288(5472), 1765-1768.
<https://doi.org/10.1126/science.288.5472.1765>
- zarenezhad, s., soltanikouhbanani, s., & Karshki, H. (2019). The Effectiveness of Self-Regulatory Learning Strategies on Working Memory and Inhibiting the Response of Dyslexic Students. *Neuropsychology*, 5(18), 109-130 (Text in persian).
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education*. National Center for Education Research Institute of Education Sciences.



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/).

تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌ی

درسی ابراشده در دوران پاندمی کووید ۱۹

محسن وحدانی^{۱*}، نجمه رضا سلطانی^۲، اسکندر حسین پور^۳، طیبه ارشاد^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۶	هدف از این پژوهش تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌ی درسی اجرا شده در دوران پاندمی بیماری کووید ۱۹ بود. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت‌کنندگان ۳۲ نفر از معلمان تربیت-بدنی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور از استان‌های مختلف کشور انتخاب شدند. ابزار پژوهش مصاحبه بدون ساختار بود که فرایند تکمیل و اتمام کار مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. زمان انجام هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. برای گردآوری و تحلیل داده‌ها از الگوی هفت مرحله‌ای کلایزی استفاده شد. در مجموع، ۸ مضمون اصلی، ۱۹ مضمون فرعی و ۸۴ مفهوم احصا شد. کم‌توجهی، میزان توانایی‌ها و مشکلات روانی فراگیران؛ تناسب محیط یادگیری و مواد آموزشی با اهداف برنامه‌ی درسی؛ ویژگی‌ها، نقش و کارکردهای خانواده در اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی؛ توانایی‌ها و صلاحیت‌های معلمان؛ محتوای برنامه‌ی درس تربیت‌بدنی؛ ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی؛ سیاست-گذاری و مدیریت آموزشی و نهایتاً فناوری و بسترهای ارتباطی در کلاس مجازی محورهای اساسی (مضامین اصلی) یافته‌های این پژوهش را تشکیل می‌دادند. برگزاری دوره‌های آموزشی مبتنی بر آموزش‌های مجازی برای معلمان، پشتیبانی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب از بسترهای ارتباطی و اصلاح و به‌روزرسانی برنامه‌ی درسی کووید ۱۹ را می‌توان به‌عنوان پیشنهاد‌های اساسی برگرفته از این پژوهش عنوان کرد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۷	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
تربیت‌بدنی، برنامه‌ی درسی، پدیدارشناسی، کووید ۱۹، آموزش مجازی	



۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
۲. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۳. دکترای، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده تربیت بدنی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۴. دکترای مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

مقدمه

اپیدمی کرونا و اثرات ویرانگر اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن بسیاری از کشورهای جهان را با چالش‌های اساسی همراه کرد. یکی از مقوله‌های مهم فرهنگی در این زمینه، موضوع آموزش بود که بیشتر کشورها به‌ویژه آنهایی که تجربه قبلی آموزش مجازی را نداشتند با مشکلات اساسی روبه‌رو کرد. نبود زیرساخت‌های سخت افزاری و نرم افزاری فناوری، سطح پایین سواد دیجیتال در مخاطبان و نبود فرهنگ آموزش مجازی از جمله مهم‌ترین مصائب اولیه نظام‌های آموزشی تلقی می‌شد.

کرونا یک تجربه بی‌سابقه در زمینه آموزش ایجاد کرده است. بخش اعظمی از کشورهای جهان چالش‌های جدیدی را تجربه کردند که همه اکوسیستم‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است (گیووانلا، ۲۰۲۱، ص. ۱۰۶). برآوردهای جهانی در زمینه دسترسی به یادگیری‌های برخط و غیربرخط در ۱۰۰ کشور جهان نشان می‌دهد که ۳۰ درصد از دانش‌آموزان به سبب فقدان سیاست‌های یادگیری از راه دور و یا دسترسی نداشتن به فناوری در خانه، از روش یادگیری از راه دور محروم می‌مانند (آلبن کانتو، اکسیر، درس، کامی، میزونای و ریگل، ۲۰۲۰، ص. ۴). ناچار نظام‌های تعلیم و تربیت به سمت آموزش‌های مجازی و غیرحضوری گام برداشتند. آموزش مجازی به آموزش در یک محیط یادگیری اشاره دارد که در آن معلمان و دانش‌آموزان در محورهای زمان یا مکان یا هر دو، از هم جدا می‌شوند و معلمان محتوای دوره را از طریق برنامه‌های نرم‌افزاری، منابع چندرسانه‌ای، اینترنت و کنفرانس ویدیویی ارائه می‌دهند. دانش-آموزان محتوا را دریافت می‌کنند و از طریق فن‌آوری با معلم ارتباط برقرار می‌کنند (طباطبایی، ۲۰۲۰، ص. ۱۴۱). در این راستا سیستم‌های یادگیری الکترونیکی از جمله سیستم‌های مبتنی بر وب که به‌عنوان ابزارهای کمکی و پشتیبان آموزش آنلاین را برای فراگیران فراهم می‌کنند، به بخش بسیار مهمی از نظام آموزش تبدیل شده‌اند (الهرتهی، اسپچکوا و هامیلتون، ۲۰۱۹، ص. ۵۲۵).

باید در نظر داشت که تدریس به‌صورت مجازی برای معلمان، استادان و مراکز آموزشی مشکلاتی از جمله تسلط نداشتن بر مهارت‌های فناوری جدید را به وجود آورده است (ماگیو، دالی، پرات و تاره، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۳۱). بلک، فردریک و تامسون (۲۰۲۱) بر این باورند که در این شرایط بیشتر والدین، مدارس و معلمان آمادگی کافی برای رسیدگی به مشکلات دانش‌آموزان و مهارت-های فناورانه لازم را برای آموزش مجازی ندارند. در مقطع ابتدایی، یادگیری آنلاین به‌طور معمول نیاز به مشارکت و تسهیل والدین دارد؛ اما در مقطع متوسطه دانش‌آموزان اغلب به‌صورت مستقل قادرند برای یادگیری به صورت گروهی و انفرادی ارتباط برقرار می‌کنند.

برنامه درسی تربیت‌بدنی نیز در حال حاضر یکی از دروس مهم و کاربردی است که می‌تواند نقش مؤثری در تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان فراهم آورد (وحدانی، رضاسلطانی و جعفری، ۱۴۰۰، ص. ۲۵). در کشور ما هیچ سابقه‌ای از تدریس آنلاین یا آموزش مجازی دروس مختلف در مدارس وجود ندارد و می‌توان اذعان داشت فراگیری بیماری کووید ۱۹ منجر شد تا نظام تعلیم و تربیت تازه به فکر روش‌های غیرحضوری در آموزش بیفتد. این مسئله برای درس تربیت‌بدنی که جنبه عملی و مهارتی نیز داشت با چالش‌های بیشتری همراه بود. این در حالی است که موضوع آموزش‌های آنلاین پیش از فراگیری ویروس کووید ۱۹ در برخی از کشورهای توسعه‌یافته رواج داشت. انجمن معلمان تربیت‌بدنی و سلامت آمریکا^۱ سه روش برای آموزش تربیت‌بدنی ارائه کرده است. روش حضوری، روش آنلاین و روش ترکیبی (آنلاین و حضوری). این انجمن معتقد است آموزش تربیت‌بدنی به‌صورت آنلاین^۲ و ترکیبی (آنلاین و حضوری) از نظر کیفیت و پیامدهای آن نمی‌تواند جایگزین آموزش حضوری باشد و اهداف برنامه درسی را محقق سازد، بلکه اینها روش‌هایی هستند که متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه شکل گرفته است؛ لذا برای درس تربیت‌بدنی همیشه آموزش حضوری باید وجود داشته باشد. (دستورالعمل آموزش آنلاین تربیت‌بدنی انجمن علمی معلمان سلامت و تربیت‌بدنی آمریکا، ۲۰۱۸، ص. ۵).

پژوهش‌های متعددی در زمینه اجرای برنامه‌های درسی و آموزش در دوران کووید ۱۹ انجام شده است. وحدانی، رضاسلطانی و جعفری (۱۴۰۰) در تحقیق خود نشان دادند که عناصر اهداف، ویژگی‌های یادگیرنده، بسترهای ارتباطی و محیط یادگیری به‌عنوان ۴ عامل ثابت و تأثیرگذار در آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی نقش ایفا می‌کنند. در مقابل عناصر معلم، محتوا، روش‌های تدریس، مواد آموزشی، خانواده و ارزش‌یابی به‌عنوان عوامل در اختیار و منعطف نقشی تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان در کلاس تربیت‌بدنی دارند. هتی (۲۰۲۰) در مطالعه سنتزپژوهی خود نشان داد عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خانه عبارتند از درگیری و مشارکت والدین (پدر و مادر هر دو)، کیفیت ارتباط خانوادگی و به‌ویژه انتظارات والدین از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مرتضوی، صالح‌آبادی، شریف‌زاده و قارداشی (۱۳۹۹)، کمبود بازخورد، مشکلات کانال ارتباطی، عدم آمادگی گیرنده پیام و ضعف در محتوای آموزشی را به‌عنوان مهم‌ترین علل نارضایتی دانشجویان از آموزش مجازی برشمردند. اکبری، گوهررستمی و بنار (۲۰۲۱) هشت فاکتور اساسی را بر فرایندهای کیفیت آموزش تربیت‌بدنی مؤثر می‌دانند. نتایج یافته‌های آنان نشان داد مدیریت آموزشی، محیط آموزشی، برنامه آموزشی، امکانات،



مدرس، ویژگی‌های فراگیر، شیوه تدریس و ارزش‌یابی عوامل مؤثر بر کیفیت فرایندهای آموزش تربیت‌بدنی می‌باشند. وبستر، آگوستینو، اردن، مک مولن، کولپ و کیلیان (۲۰۲۱) بر این باورند که شکاف دیجیتالی^۱، سیستم‌های پشتیبانی، برنامه‌ی درسی، خانواده و جامعه از عوامل مؤثر بر کلاس تربیت بدنی آنلاین هستند. یافته‌های ویلیامز، مارتیناسک، کارون و سندرز (۲۰۲۰) نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستانی که در آموزش سلامت و تربیت‌بدنی آنلاین ثبت‌نام کرده‌اند، نسبت به برنامه‌های حضوری تصور مطلوب‌تری از تجارب یادگیری خود (مثل بازخورد و پاسخگویی معلمان، درک و علاقه‌ی مربوط به محتوا، و دستاوردهای سلامتی درک‌شده) دارند. دائوم (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان داد که عدم آموزش و توانمندسازی معلمان، فقدان شواهد کافی برای اطلاع و انتخاب بهترین شیوه آموزش معلمان برای کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی، عدم انطباق انتظارات یادگیری دانش‌آموزان با شرایط اجرای کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی، بی‌میلی معلمان تربیت‌بدنی در مشارکت در دوره‌های آموزشی از جمله چالش‌هایی است که در آموزش آنلاین تربیت‌بدنی وجود دارد. مک ویلیامز، بولگر، کیت و الیوت (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که آگاهی خانواده‌ها از استانداردهای محتوا، مشارکت آنان در امور برنامه‌ریزی مدرسه و آشنایی آنان با فرصت‌های موجود برای انجام فعالیت‌بدنی کودکان می‌تواند نقش مؤثری در اجرای درس تربیت‌بدنی داشته باشد.

پژوهش‌های یادشده نشان می‌دهد که عوامل و فاکتورهای متعددی در فرایندهای آموزش مجازی می‌توانند نقش داشته باشند. آنچه که بیش از پیش می‌تواند ما را با این مؤلفه‌ها به‌صورت عملیاتی و حقیقی آشنا کند، تجارب زیسته معلمان از این مقوله است. بسیاری از پژوهش‌ها صرفاً دیدگاه‌ها و نظرات متخصصان را بازگو می‌کند و می‌تواند تنها دورنما و عواملی کلی را تبیین و تشریح کند. بدیهی است بهره‌مندی از تجارب زیسته معلمان تربیت‌بدنی می‌تواند مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی و برنامه‌ی درسی اجرا شده را به‌صورت شفاف‌تر و عملیاتی‌تر ارائه کند. این پژوهش می‌تواند هم به مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی کشور و هم به مدیران و معلمان مدارس کمک کند تا ضمن شناسایی این چالش‌ها، راهکارهای مناسب و سازنده را برای رفع آنان به‌کار گیرند. از سوی دیگر نیز همواره این مسئله وجود داشته که بین برنامه‌ی درسی طراحی شده، اجرا شده و دریافت شده در برنامه‌ی تربیت‌بدنی فاصله است. برنامه‌ی درسی اجرا شده در تربیت‌بدنی نیز در دوران کووید ۱۹ همواره با چالش‌های فراوان میان معلمان و برنامه‌ریزان همراه بوده است؛ لذا سؤال اصلی این پژوهش این است که معلمان تربیت‌بدنی از برنامه‌ی درسی اجرا شده در دوران پاندمی کووید ۱۹ چه چالش‌هایی را تجربه کرده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش کیفی و بر اساس رویکرد پدیدارشناسی بود که در سال ۱۴۰۰ انجام شده است. نمونه‌گیری غیراحتمالی مناسب روش‌های کیفی است. در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور استفاده شد. به باور استراوس و کوربین (۱۹۹۸) در انتخاب روش ملاک‌محور ابتدا تصمیم گرفته می‌شود که کدام ویژگی‌ها برای مطالعه اهمیت دارد و سپس افراد یا مکان‌هایی پیدا می‌کنیم که مقتضیات آن ملاک‌ها را برآورده می‌کنند. در این پژوهش ملاک ورود به‌عنوان نمونه تحقیق معلم تربیت‌بدنی دارای تحصیلات رشته تربیت‌بدنی و ابلاغ حداقل ۱۲ ساعت درس تربیت‌بدنی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ درس تربیت‌بدنی را به صورت مجازی در یکی از مدارس کشور آموزش داده بود.

فرایند تحلیل داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه پیدا کرد. یعنی تا زمانی که هیچ داده جدیدی مرتبط با یک مقوله به‌دست نیاید؛ مقوله‌ها از لحاظ ویژگی‌ها و ابعاد به‌خوبی پرورش یافته باشند؛ و مناسبات میان مقوله‌ها به‌خوبی مشخص و اعتبارشان ثابت شده باشد. (گلنزر و استراوس، ۲۰۱۷). همزمان با انجام مصاحبه، فرایند تحلیل داده‌ها صورت گرفت تا جایی که از مصاحبه ۲۹ به بعد تجارب ارائه شده و مفاهیم و مضامین احصا شده تکرار شد؛ لذا محققان برای اطمینان بیشتر فرایند مصاحبه را تا مصاحبه ۳۲ ادامه دادند. بدین‌منظور مشارکت‌کنندگان از استان‌های مختلف از نظر میزان برخورداری و جغرافیایی انتخاب شد. جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی از مشارکت‌کنندگان تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. اطلاعات توصیفی مشارکت‌کنندگان در تحقیق

جنسیت	مدرک تحصیلی	استان
۱۸ نفر خانم	۱۲ نفر دکترا و دانشجوی دکترا	شمال: خراسان شمالی (۲ نفر)، مازندران (۲ نفر)، گیلان (۲ نفر)
۱۴ نفر آقا	۱۴ نفر فوق لیسانس و دانشجوی فوق لیسانس ۶ نفر لیسانس	جنوب: خوزستان (۲ نفر)، هرمزگان (۲ نفر)، فارس (۲ نفر)
		شرق: خراسان رضوی (۲ نفر)، سیستان و بلوچستان (۲ نفر)، خراسان جنوبی (۲ نفر)
		غرب: آذربایجان غربی (۲ نفر)، کردستان (۲ نفر)، ایلام (۱ نفر)، لرستان (۲ نفر)
		مرکز: اصفهان (۲ نفر)، تهران (۲ نفر)، مرکزی (۱ نفر)، چهارمحال و بختیاری (۲ نفر)



ابزار پژوهش مصاحبه‌های عمیق بدون ساختار بود. مدت زمان هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۷۰ دقیقه بود. در این مصاحبه‌ها هدف پژوهشگر نفوذ به لایه‌های عمیق ذهن مصاحبه‌شونده و کسب اطلاعات حقیقی بود. در ابتدای مصاحبه چند پرسش کلی باز پرسیده شد که عبارت بود از: چه مشکلات و چالش‌های در آموزش مجازی درس تربیت‌بدنی داشتید؟ این مشکلات از کجا نشئت می‌گرفت و برای غلبه بر آنها چه اقداماتی انجام دادید؟ در ادامه سعی شد که دیگر پرسش‌ها در جریان مصاحبه شکل بگیرد؛ به‌طوری که اهداف پژوهش را پوشش دهد. پس از پایان هر مصاحبه، پژوهشگر با خلاصه‌سازی آنچه درباره آن تجربه شنیده بود و ارائه آن به شرکت‌کننده، تأیید نهایی را از محتوای ادراک شده از مصاحبه به‌دست آورد.

تحلیل داده‌ها در روش تحقیق پدیدارشناسی به‌عنوان یک روش تحقیق کیفی، الگوی منظمی از تکرار، گردآوری و تحلیل هم‌زمان داده‌هاست. برای این منظور محققان از الگوی هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۶۹) استفاده کردند. این الگو اغلب از گردآوری داده‌های تحلیل تا اشباع داده‌ها ادامه می‌یابد.

هفت مرحله روش کلایزی در تحلیل پدیدارشناسی به شرح زیر است:

۱. خواندن تمام توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کننده به‌منظور به‌دست آوردن یک احساس و مانوس شدن با آنها
۲. استخراج جملات و عباراتی (که مستقیماً به پدیده مورد مطالعه مرتبط است).
۳. فرموله کردن معانی هر یک از جملات مهم
۴. تشکیل خوشه‌هایی از تم‌ها (مقوله‌ها) از طریق تکرار مراحل فوق و کنار هم قرار دادن معانی فرموله شده و مرتبط به هم
۵. تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع از موضوع مورد پژوهش
۶. فرموله کردن توصیف جامع پدیده مورد مطالعه به‌صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه که اغلب با عنوان ساختار ذاتی پدیده نام‌گذاری می‌شود.

۷. اعتبارسنجی از طریق مراجعه مجدد به هر یک از شرکت‌کنندگان و انجام یک مصاحبه منفرد و یا انجام جلسات متعدد مصاحبه (کلایزی، ۱۹۶۹، ص. ۹).

پس از اجرای مصاحبه، سخنان ضبط شده توسط آزمونگر به متن نوشتاری تبدیل شد و جملات و عبارات و نقل قول‌هایی که به درک تجربه افراد از پدیده دلالت می‌کردند، مشخص شدند. در مرحله بعد، پژوهشگران از عبارات مهم برای دسته‌بندی معانی و مفاهیمی استفاده کردند که به دستیابی به مضامین فرعی منجر می‌شد. این مضامین فرعی نیز برای نوشتن آنچه

شرکت‌کنندگان تجربه کرده‌اند، در پوشش مضامین اصلی استفاده شد. برای اعتباربخشی به فرایند پژوهش از روش چندسویه‌سازی بهره‌مند شدیم. در خصوص بررسی اعتباربخشی (روایی و پایایی) پژوهش، ولکات (۲۰۰۵) بر این باور است که همسوسازی یا همه‌جانبه‌نگری بهترین راهبرد برای تقویت روایی درونی یک پژوهش کیفی است. برای دستیابی به این منظور چند نوع همسوسازی شامل استفاده از چند روش، چند منبع برای داده‌ها، و چند بررسی‌کننده برای تأیید یافته‌ها پیشنهاد داده است. با توجه به اینکه در این پژوهش منابع داده‌ها از تنوع جنسیتی، جغرافیایی و فرهنگی برخوردار بودند و ثانیاً افراد بررسی‌کننده بیش از یک نفر بودند، از این رو می‌توان تأییدی بر اعتبار پژوهش قلمداد کرد. افزون بر این، پژوهشگران برای اطمینان بیشتر از راهبرد اعتباریابی پاسخ‌دهنده هم استفاده کردند. بدین معنی که پس از تحلیل مصاحبه‌ها، از پاسخ‌دهندگان بازخورد لازم دریافت شد. مکسول (۲۰۱۳) بر این باور است این راهبرد بهترین شیوه برای کنترل سوء تفسیر پژوهشگر از معانی مطالب گفته‌شده، کارها و دیدگاه پاسخ‌دهندگان درباره رخدادهاست. در نهایت، سومین راهبردی که برای اعتباربخشی استفاده شد، بررسی توسط هم‌تایان بود. همچنین برای تأیید روایی بیرونی (انتقال‌پذیری) از راهبرد بیشینه‌سازی و تنوع در نمونه تحقیق استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

براساس رویه‌های مطرح شده در قسمت روش‌شناسی و طبقه‌بندی داده‌ها، مفاهیم و مضامین فرعی و اصلی در بخش چالش‌ها و موانع اجرای درس تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ به شرح جدول شماره ۲ است.

جدول شماره ۲. مفاهیم، مضامین اصلی و فرعی چالش‌ها و موانع برنامه‌دستی اجرا شده در

دوران کووید ۱۹

ردیف	مفاهیم	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۱	کمبود فعالیت‌های بدنی در دانش‌آموزان، عدم همکاری (پاسخگویی و ارسال تکالیف) توسط دانش‌آموزان، بی‌توجهی برخی دانش‌آموزان به فایل‌ها و تکالیف ارسال بی‌موقع پیام به PV معلم، عدم حضور برخی از دانش‌آموزان در کلاس درس، حضور غیرفعال دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی دانش‌آموزان به کلاس درس تربیت‌بدنی (مدارس تیزهوشان)	کم‌توجهی به کلاس درس	فراگیران
۲	نبود مهارت‌های اولیه فناورانه در برخی از دانش‌آموزان، مشکلات خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، تکالیف زیاد دروس مختلف،	توانایی‌های دانش‌آموزان	



		تفاوت‌های فردی در دانش‌آموزان، عدم اطلاع از توانایی‌ها، علایق و عملکرد اولیه دانش‌آموزان ورودی جدید	
	مشکلات روانی دانش‌آموزان	استرس دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی و آسیب‌های روانی وارد شده به دانش‌آموزان، اضطراب و افسردگی دانش‌آموزان	۳
	محیط یادگیری	ابهام در میزان ایمنی خانه و حیاط، ابهام در مساحت خانه و حیاط، عدم انطباق روش‌های تدریس با محیط یادگیری	۴
محیط و مواد آموزشی	مواد آموزشی (وسایل و تجهیزات)	عدم انطباق محتوای آموزشی با محیط یادگیری، محدودیت‌های ایجاد شده در وسایل و تجهیزات ورزشی	۵
	شرایط اقتصادی خانواده	نبود گوشی و موبایل برای دانش‌آموزان، شرایط اقتصادی خانواده‌ها، محدودیت گوشی در اعضای خانواده/ استفاده چند نفر از یک گوشی	۶
	چگونگی تعامل خانواده در اجرای درس	انجام تکالیف توسط خانواده، بی‌توجهی خانواده به فایل‌های ارسالی، حضور اولیا به جای دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی برخی از خانواده‌ها به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی اولیا در خصوص نمره درس، دخالت والدین در فرایند تدریس، همکاری نکردن خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی، ناتوانی برخی اولیا در انتقال مطالب و اجرای درس به دانش‌آموزان (اغلب ابتدایی)	۷
	مشکلات اجتماعی فرهنگی خانواده	بیماری در اعضای خانواده، نبودن نظارت اولیا به عملکرد فرزندان در فضای مجازی، مسائل اجتماعی- فرهنگی خانواده‌ها	۸
	محدودیت‌های زمان	نبودن نظارت کافی بر عملکرد دانش‌آموزان، محدودیت زمان در تولید محتوا، درگیری با آموزش فرزندان خود، استفاده مداوم معلم از وسایل الکترونیکی (گوشی و کامپیوتر و...)، نبودن فرصت کافی برای بازخورد به همه دانش‌آموزان	۹
معلم	توانایی‌ها و مهارت‌های معلم	آشنا نبودن با روش‌ها و راهبردهای تدریس مجازی، ناتوانی معلم در مدیریت کلاس مجازی، ناتوانی معلم در طراحی آموزشی، ناتوانی در تولید محتوا، ناتوانی در استفاده از ابزار و وسایل فناورانه	۱۰
	انگیزه معلم	پایین بودن انگیزه معلمان، خستگی و فرسودگی ناشی از در خانه ماندن	۱۱
محتوا	تناسب نداشتن محتوا با دیگر عناصر برنامه درسی	ناهمسویی محتوا با برنامه درسی، عدم انطباق برنامه درسی اجراشده با برنامه درسی قصدشده، محدودیت‌های محتوایی برنامه درسی، عدم تناسب محتوا با	۱۲

کیفیت محتوای درس	<p>شرایط تدریس در فضای مجازی، تناسب نداشتن محتوا با بستر آموزش مجازی (اپلیکیشن شاد) کیفیت پایین محتوای تولیدی توسط معلمان، اعمال سلیقه‌های محتوای برنامه درسی توسط معلمان، وجه عملی و مهارت‌محور بودن درس تربیت‌بدنی، نبود محتوای آموزشی استاندارد</p>	۱۳
محدودیت در ابزار و شیوه‌های ارزشیابی	<p>عدم امکان ارزش‌یابی تکوینی از دانش‌آموزان، محدودیت ابزار ارزشیابی، آشنا نبودن معلمان با تکنیک‌های ارزشیابی در فضای مجازی، عدم آشنایی معلمان با روش‌های ارزش‌یابی (خودارزیابی، والدارزیابی و...)، آشنا نبودن معلمان با اصول ارزش‌یابی درس تربیت‌بدنی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی در فرایند ارزش‌یابی</p>	۱۴
راستی‌آزمایی در ارزشیابی	<p>راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی، انطباق نداشتن نمره با عملکرد دانش‌آموز، عدم دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، ارزش‌یابی غیرمنطقی معلمان</p>	۱۵
سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی	<p>آینده مبهم در شرایط آموزش، عدم حمایت برخی مدیران مدارس از درس تربیت‌بدنی، نبود نمونه تدریس مجازی درس تربیت‌بدنی، بی‌اهمیتی مدیر و معاونین مدرسه به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی مدیران مدارس در خصوص نمره درس شلوغ شدن محتوای کلاس مجازی، عدم پشتیبانی برخی از سیستم عامل‌ها از اپلیکیشن شاد، پشتیبانی ضعیف اپلیکیشن شاد، کیفیت فنی و امکانات اپلیکیشن شاد در ابتدای کار (نرم افزاری)، تناسب نداشتن اپلیکیشن شاد با نیازهای یک کلاس مجازی، گم شدن محتوای اصلی در بین پیام‌های دانش‌آموزان</p>	۱۶
ایرادهای نرم‌افزاری اپلیکیشن شاد	<p>محدودیت در انجام کارهای گروهی در دانش‌آموزان، پایین بودن سرعت اینترنت و پهنای باند، تشکیل نشدن کلاس مجازی</p>	۱۷
فناوری و بسترهای ارتباطی	<p>واسطه‌گری در تعامل (خانواده و اولیا در نقش واسطه آموزشی)، عدم ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان، قابل مشاهده نبودن دانش‌آموزان، برقرار نشدن ارتباط سازنده و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان، عدم امکان ارسال فایل (فیلم و عکس) از سوی دانش‌آموزان (به دلایل حراستی)</p>	۱۸
تعاملات و مسیرهای ارتباطی	<p>مشاهده نبودن دانش‌آموزان، برقرار نشدن ارتباط سازنده و تعامل مؤثر با دانش‌آموزان، عدم امکان ارسال فایل (فیلم و عکس) از سوی دانش‌آموزان (به دلایل حراستی)</p>	۱۹



با تحلیل داده‌ها ۸ مضمون اصلی از موانع و مشکلات اجرای درس تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ به شرح زیر به دست آمد:

فراگیران: کم‌توجهی به کلاس درس یکی از مضامین فرعی این بخش بود. این کم‌توجهی در شکل‌های مختلف از جمله نفرستادن تکالیف، حضور نیافتن در کلاس درس، منفعل بودن در کلاس درس و نداشتن فعالیت بدنی بروز پیدا کرد. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «در مدارس تیزهوشان و خاص به درس تربیت‌بدنی اصلاً اهمیت نمی‌دهند و تمرکزشان بر روی دروسی مانند ریاضی، زیست و فیزیک است». توانایی‌های دانش‌آموزان یکی دیگر از مضامین فرعی بود. دانش‌آموزان اغلب دارای توانایی‌ها، مهارت‌ها و علایق متفاوتی هستند. این تفاوت‌ها شامل مهارت‌های فناورانه، توانایی‌ها و مهارت‌های ورزشی و تفاوت در سطح آمادگی جسمانی می‌باشد. در دانش‌آموزان ابتدایی دوره اول مشکل «خواندن و نوشتن» هم یکی از چالش‌های اساسی بود. در این زمینه شرکت‌کننده شماره ۲۲ می‌گوید: «در ابتدای کار، خیلی از دانش‌آموزان اصلاً با گوشی کار نکرده بودند و تا زمانی که با فضای شاد و امکانات آن آشنا شدند، برخی فرصت‌ها از دست رفت». مشکلات روانی (استرس، اضطراب، افسردگی و بی‌انگیزگی) در دانش‌آموزان یکی دیگر از مضامین فرعی این بخش بود. در این خصوص مشارکت‌کننده شماره ۱۷ این‌گونه بیان می‌کند: «بچه‌ها مدت طولانی در قرنطینه بودند و دچار افسردگی شده بودند. این را از پیام‌هایشان می‌شد درک کرد». و یا شرکت‌کننده شماره ۲۸ می‌گوید: «بچه‌ها در کلاس اصلاً شاد نبودند. مشخصه که وقتی یک کلاس سرشار از شور و نشاط را به صورت مجازی برگزار می‌کنیم، چیزی جز این همیشه انتظار داشت».

محیط و مواد آموزشی: محیط یادگیری یکی از مضامین فرعی این بخش بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۵ (از تهران) می‌گوید: «بچه‌ها در این محیط‌های کوچک آپارتمانی چطور می‌تونن فعالیت کنند. چطور می‌تونیم این محتوا را در یک همچنین فضاهایی اجرا کنیم»، در مقابل شرکت‌کننده شماره ۳۰ (از استان گلستان) می‌گوید: «دانش‌آموزان را تشویق می‌کردم تا فعالیت‌ها را در داخل خانه یا حیاط منزل انجام دهند. البته قبلش نکات ایمنی را به اون‌ها گوشزد می‌کردم». مواد آموزشی (وسایل و تجهیزات) یکی دیگر از مضامین فرعی بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۸ از تهران می‌گوید: «مطمئن نبودم که بچه‌ها چه امکاناتی در خونه دارند، اما وسایل مورد نیاز جلسه بعد را حتماً به بچه‌ها می‌گفتم. مثلاً بهشون می‌گفتم که با مقوا راکت درست کنند، یا با شال توپ درست کنند».

خانواده: شرایط اقتصادی خانواده یکی از پرتکرارترین مضامین فرعی این بخش بود. شرایط اقتصادی کشور و به تبع خانواده‌ها منجر شده بود که بسیاری از دانش‌آموزان گوشی مستقل

نداشته باشند و یا چند نفر از اعضای خانواده از یک گوشی استفاده کنند. در این باره شرکت-کننده شماره ۱۴ (از استان کردستان) می‌گوید: «در مدرسه روستایی که یک روز کلاس داشتم تا مدت‌ها اصلاً کلاسی تشکیل نشد. چون خانواده‌ها توان خرید گوشی را نداشتند. بعداً با پیگیری مدیر مدرسه چند عدد گوشی و تبلت تهیه و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.» همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۳ اظهار می‌کند: «خانواده‌هایی بودن که چند بچه با یک گوشی درس می‌خوندند. چون خواهر دانش‌آموزم کنکوری بود اولویت با کلاس‌های او بود نه کلاس تربیت‌بدنی برادر کوچکتر». چگونگی تعامل خانواده در اجرای درس یکی دیگر از مشکلات اساسی به خصوص در دوره ابتدایی بود. انجام تکالیف توسط خانواده، بی‌توجهی خانواده به فایل‌های ارسالی، حضور اولیا به جای دانش‌آموزان در کلاس درس، بی‌اهمیتی برخی از خانواده‌ها به درس تربیت‌بدنی، انتظارات غیرمنطقی اولیا در خصوص نمره درس، دخالت والدین در فرایند تدریس، همکاری نکردن خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی، ناتوانی برخی اولیا در انتقال مطالب و اجرای درس به دانش‌آموزان (اغلب ابتدایی) از جمله مهم‌ترین مشکلات دیگر در این بخش بود.

معلم: محدودیت‌های زمان که معلمان با آنها مواجه بودند یکی از مضامین فرعی بود. در این باره شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «من روزی ۸ ساعت گوشی دستم بود. باید فایل‌ها را آماده می‌کردم. خلاصه تجربه تلخی بود. باید زمان بیشتری را برای اثربخشی کمتر می‌داشتم.» همچنین شرکت‌کننده شماره ۳ این‌گونه بیان می‌کند: «شب‌ها باید پاور و فایل آماده می‌کردم. کلاس‌های در فضای ادوب کانکت^۱ برگزار می‌شد. فایل‌ها را بعداً در کلاس شاد هم می‌داشتم. خیلی زمان از من گرفته می‌شد». همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۷ بیان می‌کند: «بررسی تکالیف دانش‌آموزان و ارائه بازخورد به اون‌ها خیلی زمان می‌برد. همه‌شون هم انتظار داشتند. اگه جواب نمی‌دادیم بعضاً به مدیر مدرسه گزارش می‌دادند»، یا شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گفت: «سوالات دانش‌آموزان و اولیا ۲۴ ساعته برایم می‌آمد. حتی روزهای تعطیل و شب‌ها ساعت ۱۲ هم بهم پیام می‌دادند و انتظار پاسخ داشتند». توانایی‌ها و مهارت‌های معلم یکی دیگر از چالش‌های معلمان بود. بسیاری از معلمان اقرار داشتند که در بخش‌های مختلف مانند مدیریت کلاس، روش‌های تدریس و تولید محتوا توانایی نداشتند. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «بخش عملی درس تربیت‌بدنی یک چالش اساسی بود. اینکه چطور ارائه کنم و کلاس را چطور مدیریت کنم. در ابتدای کار مهارت‌های لازم برای تولید محتوا را نداشتم.» یکی دیگر از مضامین این بخش انگیزه معلم بود. با گفت‌وگو و شنیدن صحبت‌های آنان می-

توان به راحتی پی برد که خیلی از آنها نیز دچار خستگی و فرسودگی شده‌اند. شرکت‌کننده شماره ۲۴ می‌گوید: «خود ما هم خیلی خسته شدیم. اونقدر که تو خونه موندیدم و هر بار که به خارج از خونه بخوایم بریم کلی پروتکل رو باید رعایت کنیم.»

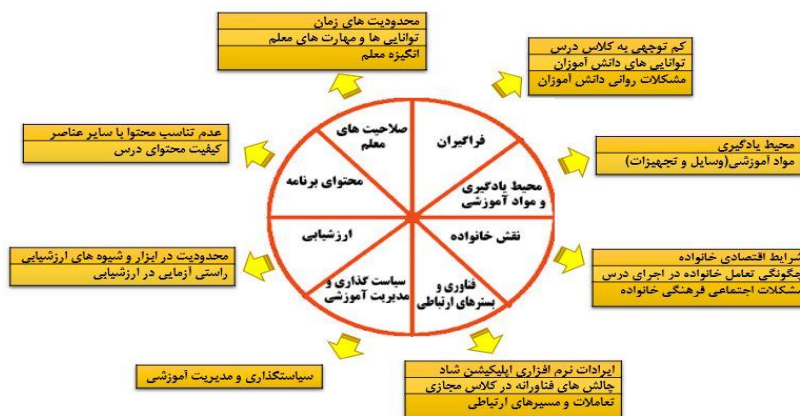
محتوا: تناسب نداشتن محتوا با دیگر عناصر برنامه درسی یکی از مضامین فرعی بود. این بخش شامل تناسب نداشتن محتوا با محیط، شرایط تدریس، بسترهای آموزشی و اهداف برنامه درسی بود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۲۵ که افزون بر معلمی ناظر و سرگروه آموزشی نیز بود می‌گوید: «خیلی از همکاران بدون توجه به تناسب محتوا با محیط تمرین و بازی، فایل‌هایی را از اینترنت می‌گرفتند و در کلاس خود تو شاد بارگذاری می‌کردند». کیفیت محتوای درس یکی دیگر از چالش‌های معلمان بود. متغیرهای مختلف (از جمله ناآشنایی با مهارت‌های تدریس در فضای مجازی و نداشتن تسلط بر مهارت‌های تولید محتوا) منجر شده بود که کیفیت محتوا پایین بیاید. در این خصوص وجه عملی و مهارتی درس تربیت‌بدنی نیز مزید بر علت بود تا محتوا با کیفیت مناسب تولید و ارائه نشود.

ارزش‌یابی: محدودیت ایجاد شده در ابزار و شیوه‌های ارزش‌یابی یکی از مضامین فرعی بود. در این خصوص برخی از معلمان اذعان داشتند که با روش‌ها و تکنیک‌ها ارزش‌یابی در فضای مجازی آشنایی ندارند. برخی نیز محدودیت‌های ایجاد شده در خصوص ابزار ارزش‌یابی را به‌عنوان چالش مطرح کردند و گفته‌های برخی نیز حاکی از این بود که هنوز با اصول ارزش-یابی آشنایی کامل ندارند و به جای اینکه از ارزش‌یابی به‌عنوان ابزاری در خدمت یادگیری بهره ببرند، آن را برای ارزیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کردند. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۲۱ اظهار داشت: «ارزش‌یابی دانش‌آموزان در کلاس مجازی مهارت‌های خاصی رو می‌طلبه. خیلی از روش‌های ارزش‌یابی رو با آزمایش و خطا کشف کردم». راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی یکی از متداول‌ترین گویه‌هایی بود که توسط مشارکت-کنندگان بیان می‌شد. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «به گزارش‌ها خیلی اعتماد نداشتیم. حتی من گزارش‌های نادرست از سوی والدین داشتم که خیلی جای تأسف داشتیم.»

سیاست‌گذاری در مدیریت آموزشی: در ابتدای شیوع کووید ۱۹ در خصوص آینده بشریت -به‌صورت عام- و آینده نظام تعلیم و تربیت -به‌صورت خاص- مبهم بود. هیچ چیزی قابل پیش‌بینی نبود. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «هر چند وقت وزیر در تلویزیون اعلام می‌کرد که مدارس از فلان تاریخ بازگشایی می‌شود. اما واقعاً آینده مبهم بود و نه ما و نه هیچ کسی دیگری نمی‌دانست شرایط آموزش تا کی به‌صورت مجازی باقی خواهد ماند. اگر می‌دانستیم می‌توانستیم برنامه‌ریزی دقیق‌تری در برنامه سالانه کلاس داشته باشیم. حداقل آن

دسته از مهارت‌هایی که در خانه قابل آموزش نبود را می‌توانستیم در زمان بازگشایی مدارس آموزش دهیم».

فناوری و بسترهای ارتباطی: ایرادات نرم افزاری اپلیکیشن شاد یکی از مضامین فرعی بود که تقریباً توسط بیشتر شرکت‌کنندگان بیان شد. پشتیبانی ضعیف، امکانات محدود، نامتناسب بودن اپلیکیشن شاد به‌عنوان ابزاری برای کلاس‌های مجازی از جمله مهم‌ترین اشکالاتی بود که در این زمینه مطرح شد. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «برنامه شاد برنامه خیلی کاربردی برای آموزش مجازی نبود. در حقیقت یک فضای چت روم بود. تمامی فرایندهای اصلی کلاس مانند حضور و غیاب، پرسش و پاسخ، تکالیف، محتوا همگی در یک فضا بود و این باعث می‌شد که محتوای اصلی در بین پیام‌ها گم شود. در ابتدای کلاس بچه‌ها حاضری می‌زدند و در ادامه کلاس، حضورشان مبهم بود». همچنین شرکت‌کننده شماره ۲۶ بیان می‌کند: «خیلی از بچه‌ها در ابتدای کار بهانه می‌آوردند که شاد بالا نیامد و نمی‌تونن پیام‌ها را ببینند و یا اپلیکیشن هنگ کرده». چالش‌های فناورانه در کلاس مجازی نیز یکی از مشکلات اساسی بود. پایین بودن سرعت اینترنت از پرتکرارترین جملات در حین مصاحبه‌ها بود. همچنین محدودیت در انجام کارهای گروهی یکی دیگر از این چالش‌ها بود. تعاملات و مسیرهای ارتباطی نیز یکی دیگر از مضامین فرعی این بخش بود. در کلاس مجازی ارتباط مستقیمی بین معلم و دانش‌آموز وجود نداشت. حتی معلمان نمی‌توانستند از دانش‌آموزان بخواهند که برای آنها فیلم و عکس تکالیف حرکتی خود را ارسال کنند.



شکل شماره ۱. چالش‌های برنامه درسی اجرا شده تربیت بدنی در دوران کووید ۱۹ (تجارب زیسته معلمان)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش تحلیل پدیدارشناسانه (تجارب زیسته) معلمان تربیت بدنی از چالش‌های برنامه‌دستی اجراشده در دوران پاندمی کووید بود.

اولین مشکلات و چالش‌ها مربوط به فراگیران (دانش‌آموزان) بود. کم‌توجهی به درس تربیت بدنی، توانایی‌های آنان و مشکلات روانی دانش‌آموزان از جمله مهم‌ترین مشکلاتی بود که در رابطه با فراگیران عنوان کردند. این یافته‌ها با نتایج حاجی و همکاران (۱۳۹۹) اکبری و همکاران (۱۴۰۰) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز همخوانی دارد. بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان، بی‌توجهی آنان به کلاس درس، از جمله چالش‌هایی بودند که در پژوهش‌های مذکور به آنها اشاره شده بود. از سوی دیگر قرنطینگی و محدودیت‌های مربوط به تعاملات حضوری منجر به ایجاد مشکلات عدیده برای دانش‌آموزان شده است. اکبری و همکاران (۱۴۰۰) بیان دارند که ویژگی‌های فراگیران به‌عنوان یکی از فاکتورهای مهم در کیفیت آموزش است. از دیدگاه حاجی و همکاران (۱۳۹۹) دانش‌آموزانی که دارای انگیزه هستند می‌توانند بر روند موفقیت اثر بگذارند و پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشند و دانش‌آموزان بدون انگیزه، زمینه شکست خود را در امر تحصیل فراهم می‌کنند. روش‌های آموزش از راه دور در چنین شرایطی با چالش حضور و غیبت زیاد همراه هستند. این چالش حضور دارای شواهد علمی کافی، موجب خطر مشارکت نکردن یا ترک تحصیل به‌ویژه در موقعیت‌های اقتصادی-اجتماعی و خانوادگی دشوار می‌شود که به آن هیستریسیس^۱ بالقوه بحران بیماری کرونا در آموزش و پرورش می‌گویند (ساودرا، ۲۰۲۰). متخصصان علوم شناختی معتقدند که برای جلب توجه دانش‌آموزان باید انگیزه در او ایجاد کرد. انگیزه در کلاس مجازی از طریق ارائه محتوای جذاب و کوتاه، تکالیف چالشی و مناسب، بهره‌گیری از ابزارهای متنوع یادگیری، تعامل مؤثر با دانش‌آموزان و اولیا، ارائه بازخورد مؤثر و سازنده به آنان، فراهم‌سازی کلاسی شاد و مفرح و تشویق و ترغیب دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد. مادوکس (۲۰۰۴) چهار ویژگی یادگیرنده موفق مجازی را استقلال و انگیزش فعال نسبت به یادگیری، لذت بردن از یادگیری مستقل، تبحر در ساختاردهی و مدیریت زمان، مطالعه در حین انجام امور عادی و کاری خود، دارا بودن مهارت‌های ارتباطی شفاهی و کتبی خوب، برمی‌شمارد. حتی (۲۰۲۰) بر این باور است که باید شیوه‌های خلاقانه‌ای را برای حفظ مشارکت و تعامل با یادگیرندگان پیدا کرد، مانند پیامک، استفاده از جایزه، رقابت و همین‌طور استفاده از شبکه‌های اجتماعی. استفاده از الگوهای همسال یا الگوهای اجتماعی بانفوذ نیز می‌تواند راهبردهای مؤثری باشند.

دومین چالش مربوط به محیط یادگیری و مواد آموزشی بود. دسترسی محدود به امکانات مدرسه برای مشارکت در فعالیت‌های بدنی و عدم اطمینان معلمان تربیت‌بدنی از ایمنی امکانات و تجهیزات، چالش‌هایی برای مشارکت فعالیت‌بدنی دانش‌آموزان کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی است (مویسر و لین، ۲۰۱۲، ص. ۷). هریس و متزلر (۲۰۱۹) گزارش دادند که امکانات و تجهیزات غیرقابل دسترس نیز موانع مهمی برای یادگیری در کلاس‌های آنلاین تربیت‌بدنی است، به طوری که تنها ۶۸/۹٪ از دانش‌آموزان امکانات لازم برای انجام فعالیت‌بدنی برای هر هفته را در دسترس دارند. بیتس، زیف، استنفورد، مور، کر، هانسون و استونر (۲۰۲۰) در پژوهش خود گزارش کردند که محدودیت‌های فیزیکی محیط خانه، بسیاری از دانش‌آموزان را با چالش کم‌تحرکی مواجهه کرده است. ویژگی‌های بومی و شرایط جغرافیایی محیط نقش مهمی در طراحی آموزشی دارد. بدیهی است ساختار و بافت ساختمان‌ها در مناطق مختلف جغرافیایی از جمله کویری، کوهستانی و گرمسیر متفاوت است و این موضوع می‌تواند نقش مهمی در طراحی آموزشی معلمان تربیت‌بدنی داشته باشد. واحدهای مسکونی در کلان‌شهرها اغلب آپارتمانی و در شهرهای کوچک ویلایی است که این موضوع نیز می‌تواند در انتخاب نوع تمرینات و تکالیف حرکتی معلمان مؤثر باشد. مواد آموزشی نیز یکی از عناصر مهم و کلیدی در برنامه درسی است. این عنصر در درس تربیت‌بدنی که جنبه عملی و مهارتی دارد از اهمیت بیشتری برخوردار است. مواد آموزشی که در آموزش مجازی پیشنهاد می‌شود باید ضمن تناسب با اهداف، محتوا، محیط یادگیری و ویژگی‌های یادگیرندگان از ایمنی و بهداشت کافی نیز برخوردار باشد.

خانواده یکی دیگر از چالش‌ها و مشکلات در فرایندهای آموزشی بود. تعطیلی مدارس در دوران کووید ۱۹ بیش از هر زمان دیگری معلمان و مدیران مدارس را مجبور کرده است تا والدین و سرپرستان را به‌عنوان ذی‌نفعان مهم در تحقق اهداف آموزشی خود درگیر کنند انتقال ناگهانی آموزش‌های مدرسه به خانه‌ها در طول همه‌گیری کووید ۱۹ بدون شک زندگی خانواده‌ها را به روش‌های مختلف مختل کرده و بارهای جدیدی را بر دوش والدین و سرپرستان قرار داده است (وبستر و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۳۳۱). از آنجا که آموزش مجازی در محیط خانه انجام می‌شود، نیاز به حضور و مشارکت والدین بیش از پیش ضروری است (کای و وانگ، ۲۰۲۰، ص. ۵۳۱). اغلب پژوهش‌ها از نقش مؤثر و سازنده خانواده‌ها در اجرای درس تربیت‌بدنی پشتیبانی می‌کنند (رودز، گیوررو، واندرلو، باربئو، بیرکن، چاپپوت، و ترمبلا، ۲۰۲۰؛ تنولده، لوبرچت، آراییز، وان لو هسلینک، ریچندر، ورگدنهییل، ۲۰۲۱؛ لین، رنو، پردی، کارسون، رایت، مورتون و نایلور، ۲۰۲۰). وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که با توجه



به اینکه کلاس‌های تربیت‌بدنی آنلاین با محیط خانواده و اجتماع پیوند داده شده است، مشارکت خانواده و اجتماع اهرم مهمی برای موفقیت برنامه‌های تربیت‌بدنی در رسیدن به اهداف آموزشی است. به همین ترتیب، برگزاری کلاس‌های تربیت‌بدنی در خانه می‌تواند راهی برای مشارکت بیشتر دانش‌آموزان و خانواده در فعالیت‌های بدنی باشد. این یافته‌ها یا تجارب ارائه شده توسط مشارکت‌کنندگان این تحقیق همسوست. بتمن (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان می‌دارد که اغلب والدین شاغل با مشکل همزمانی کار و حمایت از فرزندان در خانه مواجه بودند. در این تحقیق نیز بسیاری از معلمان از همزمانی کار والدین و آموزش دانش‌آموزان گلایه مند بودند. براون، آتکین، پاتر، وونگ، چیناپاو و وان اسلویجس (۲۰۱۶) بیان می‌دارند که خانواده‌ها برای همراه شدن در اجرای درس تربیت‌بدنی با محدودیت‌های متنوعی از جمله کمبود زمان، مشکلات برنامه‌ریزی، و نداشتن ارتباط و تعامل مؤثر روانی با کودک مواجه هستند. وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که والدین باید پشتیبانی لازم برای خرید امکانات و تجهیزات ورزشی را فراهم کنند. با درگیر شدن خانواده در فرایندهای آموزشی، مثلث یادگیری در مناسبات بین معلم، والدین و دانش‌آموز تشکیل می‌شود. در این خصوص مک ویلیانر و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که آگاهی خانواده‌ها از استانداردهای محتوای درس تربیت‌بدنی و مشارکت آنها در اجرای برنامه‌های درسی می‌تواند نقش بسزایی در آموزش‌های آنلاین تربیت‌بدنی داشته باشد. تشویق و ترغیب فرزندان در انجام مستمر فعالیت‌های بدنی و تکالیف حرکتی در منزل و ایفای نقش الگویی برای فرزندان با انجام مستمر فعالیت‌بدنی در منزل از جمله کارهایی است که خانواده در قالب حمایت روانی و عاطفی از دانش‌آموزان می‌توانند به عمل آورند (وحدانی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۱). زمانی که اولیا با عنوان واسط یادگیری بین معلم و دانش‌آموزان قرار می‌گیرند، ممکن است نقش تسهیل‌گری یا مانع‌تراشی داشته باشند. مواردی از جمله دخالت در فرایند تدریس، انتظارات غیرمنطقی در خصوص نمره درس، ناتوانی در انتقال مطالب از جمله چالش‌های مطرح‌شده بود. معلمان تربیت‌بدنی باید در ابتدای سال برای آگاه‌سازی از روند آموزش مجازی، قوانین و مقررات کلاس درس در فضای مجازی و رویه‌های حاکم بر کلاس، جلسات توجیهی با اولیا برگزار کنند.

توانایی‌ها و صلاحیت‌های معلم چهارمین مشکل بود. در آموزش‌های الکترونیکی، معلمان افزون بر مهارت‌های آموزش حضوری نیازمند صلاحیت‌های فناورانه برای آموزش غیرحضوری نیز هستند. مارشال، شانون و لائو (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان داشتند بیش از ۹۰ درصد معلمان تا قبل از فراگیری کووید-۱۹ هیچ تجربه‌ای از آموزش‌های آنلاین نداشتند. وبستر و همکاران (۲۰۲۰) ارائه بازخوردهای انفرادی برای دانش‌آموزان که توسط معلمان

انجام می‌شود را به‌عنوان یک نقطه قوت آموزش‌های آنلاین نام می‌برند. داتوم (۲۰۲۰) عدم آموزش معلمان، نبود روش‌های مطمئن برای آموزش مهارت‌های تدریس غیرحضوری به معلمان، و بی‌میلی برخی از معلمان به شرکت در دوره‌های آموزشی را به‌عنوان چالش‌های توانمندسازی معلمان تربیت‌بدنی در دوره کووید ۱۹ برشمردند. این مقوله‌ها با برخی از تجارب ارائه‌شده توسط معلمان تربیت‌بدنی در این پژوهش نیز مشابه است. نقش معلم در آموزش مجازی، طراحی و توسعه تجربه یادگیری، هدایت و حمایت از یادگیرندگان و بررسی نتایج یادگیری است. استفاده مؤثر از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش و کار در محیط‌های آموزش مجازی مستلزم آن است که فراگیران نقش‌های جدیدی را در فرایند یادگیری بپذیرند. در چنین شرایطی نقش معلمان نیز از انتقال دانش و معلومات به تسهیلگر فرایند یادگیری تغییر می‌یابد. حمایت از فراگیران برای شرکت فعال در یادگیری نیاز به معلمانی دارد که تسهیل‌کننده یادگیری باشند (اکبری، جعفری ثانی، عجم، صابری، شکوهی فرد، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۱). به‌نظر می‌رسد برای غلبه بر این چالش‌ها برگزاری دوره‌های آموزشی با محوریت مهارت‌های فناورانه و تولید محتوا، روش‌های تدریس مجازی، مهارت‌های تعامل و ارتباطی در کلاس‌های مجازی از اهمیت زیادی برخوردار باشد.

یکی از مهم‌ترین مشکلات محتوای برنامه درسی بود. منظور از محتوا مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌هایی است که مقرر است در راستای اهداف برنامه به دانش‌آموزان منتقل شود. والن و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود بیان داشتند که یکی از چالش‌های بخش محتوایی این بود که معلمان از میان تعداد بیشمار محتوای جست‌وجو شده در فضای اینترنت، بتوانند تشخیص دهند کدام محتوا از نظر علمی و اقتضائات رشد جسمانی، عاطفی و روانی مناسب دانش‌آموزان است. در این پژوهش اغلب معلمان مدعی بودند که در ابتدای فراگیری با محدودیت در محتوا مواجه بودند، اما پس از گذشت یک سال با انبوهی از محتوا در فضای مجازی مواجه بودند. داتوم (۲۰۲۱) و وبستر و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند که در شرایط آموزش‌های مجازی و آنلاین معلمان باید سطوح انتظارات یادگیری از دانش‌آموزان را کمتر کرده و بر محتواهای اولویت‌دار متمرکز شوند. حاجی و همکاران (۱۳۹۹) نیز در گزارش خود بیان داشتند ناهماهنگی بین محتوای کتاب و فضای آموزشی و سختی‌های تولید محتوا از جمله مشکلاتی بود که معلمان اذعان داشتند. محتوا خوراک اصلی برای مشارکت و کسب تجارب یادگیری لذت بخش دانش‌آموزان است تا اهداف واحد یادگیری حاصل شود. آنچه که از اظهارات مشارکت‌کنندگان قابل برداشت است، این است که محتوا با دیگر عناصر همخوانی نداشت. برای نمونه، آموزش مهارت‌های رشته والیبال در خانه تقریباً ناممکن بود. بدین‌منظور بخش



زیادی از محتوای درس تربیت بدنی از حالت تجویزی به حالت غیرتجویزی تبدیل شد. لذا معلمان باید محتوای بخش دانشی، آمادگی جسمانی و آن دسته از مهارت‌های حرکتی که در خانه قابل انجام بود را به عنوان بخش تجویزی ارائه دهند؛ لذا برگرفته از یافته‌های این پژوهش و نظرات وبستر و همکاران (۲۰۲۱) و دائوم (۲۰۲۱) می‌توان پیشنهاد داد در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ و با توجه به اقتضائات اجرایی، محتوای درس تربیت بدنی اولویت‌بندی شوند. از سوی دیگر محتوا باید متناسب با ویژگی‌های یادگیرنده، اهداف و بسترهای ارتباطی بوده و دارای جذابیت بصری و شنیداری باشد تا دانش‌آموزان انگیزه پیدا کنند و در کلاس حضوری فعال داشته باشند. درس تربیت بدنی به واسطه جنبه مهارتی و عملی بودن آن نیازمند تولید محتواهای بصری (مانند عکس، فیلم، اینفوگرافیک) است تا دانش‌آموزان با بهره‌گیری از یادگیری مشاهده‌ای بتوانند حرکات و تمرینات را مؤثرتر یاد بگیرند.

یکی از پرتکرارترین مشکلات بیان‌شده در اجرای برنامه درسی در دوران کووید ۱۹، مقوله ارزش‌یابی از دانش‌آموزان بود. این مقوله در یافته‌های وبستر و همکاران (۲۰۲۱)، و اکبری و همکاران (۱۴۰۰) نیز به چشم می‌خورد. وبستر و همکاران (۲۰۲۱) بر لزوم استفاده از ارزش-یابی تکوینی و ارائه بازخورد مؤثر در کلاس‌های آنلاین تربیت بدنی بسیار تأکید دارند. ارزش-یابی وسیله‌ای برای هدایت مستمر یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به فرایند آموزش و پرورش است. عدم اطمینان از گزارش عملکرد دانش‌آموزان، راستی‌آزمایی در ارزش‌یابی و آشنا نبودن معلمان با روش‌های ارزش‌یابی درس تربیت بدنی در شرایط مجازی از مهم‌ترین چالش‌های مطرح شده بود. در شرایط آموزش از راه دور، تأکید بر ارزش‌یابی پایانی برداشته شد و بیشتر بر ارزش‌یابی تکوینی متمرکز است. چگونگی اجرای ارزش‌یابی درس تربیت بدنی نیز توسط دستورالعملی به همه مدارس ابلاغ شده است. احمدی (۱۳۹۹) بر این باور است که در شرایط همه‌گیری کووید ۱۹، ارتقای سواد ارزش‌یابی معلمان تربیت بدنی یکی از عوامل مؤثر در اجرای ارزش‌یابی مطلوب است. بیوزا، تروکت، بیودوین و گرنیر (۲۰۲۰) بر این باورند که اگر بخواهیم شیوه‌های ارزش‌یابی مؤثر را در خدمت یادگیری کلاس تربیت بدنی قرار دهیم، باید به جای تأکید بر "چرایی"، به "چگونگی" آن متمرکز شویم و این کار جز با دوره‌های توانمندسازی معلمان میسر نیست. پیشنهاد می‌شود با فراهم کردن زمینه مشارکت خانواده‌ها در روند ارزش‌یابی دانش‌آموزان، از ظرفیت خانواده‌ها و خود دانش‌آموزان برای ارزش‌یابی‌های مفید و معنادار استفاده شود.

سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی یکی دیگر از مشکلات در اجرای برنامه درسی بود. از دیدگاه معلمان تربیت بدنی، وزارت آموزش و پرورش سیاست‌های مشخصی برای آموزش‌های

مجازی پیش‌بینی نکرده بود و محور اساسی فعالیت‌های آنان توسعه نرم‌افزاری پلتفرم شاد بود. سیاست‌های حوزه تربیت بدنی و سلامت وزارت نیز مبتنی بر تولید کمی محتوای آموزشی بود و برنامه مدون و منسجم کیفی که مبتنی بر برنامه درسی باشد، پیش‌بینی نشده بود. مهم‌ترین چالشی که معلمان تربیت‌بدنی در این بخش داشتند، بی‌اطلاعی از دستورالعمل و راهنمای برنامه درسی تربیت‌بدنی در دوران کووید ۱۹ بود. مک ویلیامز و همکاران (۲۰۲۰) آموزش خانواده‌ها و بهره‌مندی از مشارکت آنها را به‌عنوان یکی از سیاست‌های اصلی در این دوران تبیین می‌کند، در حالی که آموزش و پرورش کشور برنامه مشخصی را برای آموزش و توانمندی اولیا طرح‌ریزی نکرده بود. مک ویلیامز و همکاران (۲۰۲۰) آموزش خانواده‌ها و بهره‌مندی از مشارکت آنها را به‌عنوان یکی از سیاست‌های اصلی در این دوران تبیین می‌کند، در حالی که آموزش و پرورش کشور برنامه مشخصی را برای آموزش و توانمندی اولیا طرح‌ریزی نکرده بود. در پژوهش حاضر نیز معلمان از اقدامات تأخیری در آموزش معلمان سخن به میان آورده بودند. ویستر و همکاران (۲۰۲۱) بر این باورند که سیاست‌های حمایتی آموزشی نه تنها باید دربرگیرنده عناصر محتوایی و پشتیبانی فناورانه باشد، بلکه حمایت و پشتیبانی از خانواده‌های کم‌درآمد نیز باید در اولویت طرح‌ها و برنامه‌های سیاست‌گذاران باشد. در این بین بهره‌مندی از ظرفیت خیرین جامعه نیز می‌تواند اثربخش باشد. استقرار نظام جامع رصد، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش و پرورش یکی دیگر از سیاست‌های بالادستی آموزش و پرورش است که در شرایط فراگیری بیماری کووید ۱۹ از اهمیت بسزایی برخوردار می‌شود، اما تعطیلات مکرر، کاهش ساعات کاری و دورکاری کارکنان اداری عرصه را برای پیاده‌سازی چنین برنامه‌هایی تنگ کرده بود، به‌طوری که بسیاری از سرگروه‌های آموزشی کیفیت پایین آموزش‌های مجازی را گزارش می‌کردند. دائوم و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که یکی از راهکارهایی که می‌تواند در این دوران راهگشا باشد بهره‌مندی از نظارت و بازدیدهای غیرحضور و آنلاین است، مشروط به اینکه زیرساخت‌ها و برنامه‌های اجرایی آنها مشخص و فراهم باشد.

فناوری و بسترهای ارتباطی در کلاس مجازی نیز به‌عنوان یکی دیگر از مشکلات بود که بیشتر مشارکت‌کنندگان مطرح کردند. در این خصوص مرتضوی و همکاران (۱۳۹۹) بر این باورند که آموزش مجازی به دلایل مختلف از جمله کمبود زیرساخت‌های آموزش از راه دور و نبود استاندارد برای تهیه محتوای با کیفیت، یک تجربه منفی در دانش‌آموزان ایجاد کرده است. بلک، فردریک و تامسون (۲۰۲۱) معتقدند که به طور کلی آموزش مجازی برای همه دانش‌آموزان یا همه خانواده‌ها مناسب نیست. هیگینز (۲۰۲۰) در گزارش خود بیان می‌دارد که تقریباً یک سوم



از کودکان مدارس در میشیگان به اینترنت یا رایانه خانگی دسترسی ندارند و این امر در فرایند آموزش‌های آنلاین اختلال وارد می‌کند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود دسترسی نابرابر دانش‌آموزان به ابزارهای ارتباطی، کند بودن سرعت اینترنت و افزایش هزینه‌های خانواده‌ها، دشوار بودن سنجش واقعی یادگیری، عدم وقت‌گذاری معلم برای تدریس و کاهش انگیزه دانش‌آموزان را به‌عنوان چالش‌ها و مشکلات شبکه‌شاد معرفی کردند؛ لذا موضوع محدودیت‌های فناورانه یکی از چالش‌های اساسی در اغلب گزارش‌های پژوهشی بوده است که با تحقیق حاضر نیز در تشابه است. دسترسی دانش‌آموزان به اینترنت و فضای آموزش مجازی، می‌تواند تغییرات چشمگیری در موفقیت دانش‌آموزان ایجاد کند. بنابراین لازم است که مسئولان بر محتوای تهیه شده نظارت کرده و زیرساخت‌های آموزش از راه دور را بهبود بخشند؛ لذا می‌توان گفت بسترهای آموزشی یکی از عوامل کلیدی در آموزش مجازی و یکی از مهم‌ترین چالش‌های دست‌اندرکاران نظام‌های آموزش مجازی است. ابزار برقراری ارتباط (سیستم نرم‌افزاری مورد استفاده) باید از سرعت تبادل داده بسیار بالایی برخوردار باشد تا امکان تعامل سازنده و مثبت میان دانش‌آموزان با معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر را فراهم کند. مک ویلیانر و همکاران (۲۰۲۰) پیشنهاد می‌دهند که معلمان باید با برقراری ارتباط آنلاین و تعامل مؤثر و مستمر با خانواده‌ها ضمن آگاه‌سازی آنان از استانداردهای برنامه‌دستی، مشارکت آنان را در اجرا و ارزشیابی درس طلب کنند.

یافته‌های این پژوهش تبیین‌کننده مشکلات و چالش‌هایی است که معلمان تربیت‌بدنی در اجرای برنامه‌دستی با آن روبه‌رو بوده‌اند. این یافته‌ها تلنگری جدی برای مدیران، مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی در نظام آموزش و پرورش است تا با بهره‌گیری از راهکارهای عملیاتی و اثربخش قادر باشند بر مشکلات مطرح‌شده فائق آیند تا فرایندهای آموزشی در کشور با اختلال مواجه نشود. در این خصوص پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش با انجام مطالعات عمیق و تجارب سایر کشورها در دوران کووید ۱۹، نسبت به آینده‌پژوهی نظام تعلیم و تربیت در دوران پس از کرونا اقدام کند. همچنین سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان متولی تولید و طراحی برنامه‌دستی، باید نسبت به به‌روزرسانی و اصلاح برنامه‌دستی دوران کووید ۱۹ اقدام کند و پیش از آغاز سال تحصیلی جدید آن را به مدارس ابلاغ نماید. توانمندسازی نیروی انسانی حلقه مفقوده این دوران است؛ پس می‌بایست بر مبنای یک نیازسنجی پژوهشی اقتضایی، برنامه‌های آموزشی مدون برای معلمان تربیت‌بدنی طراحی و اجرا شود. در بخش پشتیبانی نیز وزارت آموزش و پرورش باید نسبت به رفع ایرادها و ارتقای سیستم‌های نرم‌افزاری شبکه‌شاد اقدام نماید.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان متخصص تربیت‌بدنی و سرگروه‌های آموزشی درس تربیت‌بدنی که در این تحقیق مشارکت داشتند صمیمانه تشکر می‌کنیم.

فهرست منابع

- Abbasi, F., Hijaz, G, Hakim Zadeh, R. (2020). Experience living elementary school teachers the opportunities and challenges of teaching in educational network of students (Shad): a phenomenological study. *journal of research in Teaching*, 8(3), 20-40. (Text in Persian)
- Ahmadi, Z; (2020) Explaining the assessment spatial arrangement in the curriculum in order to formulate the element of assessment in the curricula of the fields of education and learning, *Organization for Educational Research and Planning* (Text in Persian)
- Akbari M, Ja'fari Saani H, ajam a, Saberi R, Shokouhi Fard H. (2016). Designing and Validating Quality Virtual Teaching Model in Higher Education System of Iran., *qualitative research in curriculum*, 1(2),): 73-106. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7036> (Text in Persian)
- Akbari, P., Goharrostami, H., Benar, N. (2021). Providing an Analytical Framework for Quality Assurance Model in Physical Education and Sport in Iranian Schools. Research on, *Educational Sport*, 8(21), 35-58. <https://doi.org/10.22089/res.2020.8540.1821> (Text in Persian)
- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss (Vol. 13). Innocenti Working Papers no.
- Alharthi, A. D., Spichkova, M., & Hamilton, M. (2019). Sustainability requirements for eLearning systems: a systematic literature review and analysis. *Requirements Engineering*, 24(4): 523-543 <https://link.springer.com/article/10.1007/s00766-018-0299-9>
- Aoki TT. (2004), *Curriculum in a new key*, 1st ed, New York: Lawrence Erlbaum.
- Bateman, N. (2020). Working parents are key to COVID-19 recovery. Brookings. Retrieved from <https://www.brookings.edu/research/working-parents-are-key-to-covid-19-recovery>
- Bates, L.C., Zieff, G., Stanford, K., Moore, J.B., Kerr, Z.Y., Hanson, E.D., Stoner, L. (2020). COVID-19 impact on behaviors across the 24-hour day in children and adolescents: Physical activity, sedentary behavior, and sleep. *Children*, 7(9), 138. <https://doi.org/10.3390/children7090138>
- Black, E., Ferdig, R., & Thompson, L. A. (2021). K-12 virtual schooling, COVID-19, and student success. *JAMA pediatrics*, 175(2), 119-120. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3800>
- Brown, H. E., Atkin, A. J., Panter, J., Wong, G., Chinapaw, M. J., & Van Sluijs, E. M. F. (2016). Family-based interventions to increase physical activity in children: a systematic review, meta-analysis and realist synthesis. *Obesity reviews*, 17(4), 345-360. <https://doi.org/10.1111/obr.12362>
- Buzau, D. Turcotte, S. Beaudoin, S. & Grenier, J. (2020). Health education assessment practices used by physical education and health teachers in a collaborative action research *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 379-393 <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1725457>

- Cai, R., & Wang, Q. (2020). *A six-step online teaching method based on protocol-guided learning during the COVID-19 epidemic: A case study of the first middle school teaching practice in Changyuan city, Henan province, China*. Henan Province, China, 529-534 (March 17, 2020).
- Cellérier, L. (1910). *Esquisse d'une science pédagogique: les faits et les lois de l'éducation* (Vol. 314). F. Alcan.
- Colaizzi, P. F. (1969). *The descriptive methods and the types of subject-matter of a phenomenologically based psychology exemplified by the phenomenon of learning* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Colaizzi, P. F., Valle, R. S., & King, M. (1978). Existential phenomenological alternatives for psychology. *Psychological research as the phenomenologist views it*, 48-71.
- Daum, D.N. (2020). Thinking about hybrid or online learning in physical education? Start here! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(1), 42–44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1683387>
- Daum, D. N., & Buschner, C (2012). The status of high school online physical education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1): 86-100.
- Ghasemi, M (2020). Strategies and tools in designing and implementing virtual education, *Educational Technology journal*, 289, 32-36(Text in Persian)
- Giovannella C. (2020). *Effect Induced by the Covid-19 Pandemic on Students' Perception about Technologies and Distance Learning. Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*: Proceedings of the 5th International Conference on Smart Learning Ecosystems and Regional Development, 197, 105–116.
- Gul, S. (2011). Critical realism and project management: Revisiting the noumenal and phenomenal. *African Journal of Business Management*, 5(31), 12212-12221.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Haji, J., Mohammadi Mehr, M., Muhammad azar, H. (2021). Describing the Problems of virtual Education via Shad application in Corona Pandemic: This is a phenomenological study. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(43), 153-174. (Text in persian)
- Harris, M. T., & Metzler, M. (2019). Online personal fitness course alignment with national guidelines for online physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 174-186.
- Hattie, J. (2020). Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf>
- Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research (IJAER)*, Vol-5, Issue-3, Pg-77-81
- Lane, C., Reno, K., Predy, M., Carson, V., Wright, C., Morton, K., & Naylor, P. J. (2020). A real-world feasibility trial of the PLAYshop: an intervention to facilitate parent engagement in developing their child's physical literacy. Pilot and feasibility studies, 7(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s40814-021-00849-5>

- Maddux, C. D. (2004). Developing online courses: Ten myths. *Rural Special Education Quarterly*, 23(2), 27-32. <http://dx.doi.org/10.1177/875687050402300205>
- Maggio, L. A., Daley, B. J., Pratt, D. D., & Torre, D. M. (2018). Honoring thyself in the transition to online teaching. *Academic Medicine*, 93(8), 1129-1134. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002285>
- Marshall, D., Shannon, D.M., & Love, S.M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 46-50. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721720970702>
- McWilliams, S. R., Bulger, S., Keath, A., & Elliott, E. (2020). The Fit Family Challenge: A County-wide, Web-based Physical Activity Initiative. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(3), 35-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1705212>
- Mogharabalahi, Z. (2012). Modern teaching methods. *Moj journal* 4(5). Pp. 48-77. (Text in Persian)
- Mortazavi, F., Salehabadi, R., Sharifzadeh, M., & Ghardashi, F. (2021). Students' perspectives on the virtual teaching challenges in the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Journal of Education and Health Promotion*, 10.
- Mosier, B., & Lynn, S. (2012). An initial exploration of a virtual personal fitness course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(3), 1-11
- Tabatabai, S. (2020). COVID-19 impact and virtual medical education. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 8(3), 140-143. <https://doi.org/10.30476/2Fjamp.2020.86070.1213>
- Rhodes, R. E., Guerrero, M. D., Vanderloo, L. M., Barbeau, K., Birken, C. S., Chaput, J. P., & Tremblay, M. S. (2020). Development of a consensus statement on the role of the family in the physical activity, sedentary, and sleep behaviours of children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00973-0>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. *World bank Blogs*, <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Strauss Anselm, L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. In: Thousand Oaks: Sage.
- Ten Velde, G., Lubrecht, J., Arayess, L., van Loo, C., Hesselink, M., Reijnders, D., & Vreugdenhil, A. (2021). Physical activity behaviour and screen time in Dutch children during the COVID-19 pandemic: Pre-, during-and post-school closures. *Pediatric Obesity*, e12779. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12779>
- Vahdani, M; Rezasoltani, N; Jafari, M. (2021). Designing of a Pedagogical Model to Implementation the Goals of the Physical Education Curriculum of Schools During the Covid-19 Pandemic. *Research on Educational Sport*, 9(22): 17-40. <https://doi.org/10.22089/res.2021.9596.1974> (Text in Persian).
- Whalen, L., Barcelona, J., Centeio, E., & McCaughtry, N. (2021). #HealthyKidsQuarantined: Supporting Schools and Families With Virtual Physical Activity, Physical Education, and Nutrition Education During the Coronavirus Pandemic, *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 503-507., from <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/3/article-p503.xml>
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Egan Loiacono, C. A., & Killian, C. (2021). Physical Education in the COVID Era:



Considerations for Online Program Delivery Using the Comprehensive School Physical Activity Program Framework, *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336. Retrieved Aug 18,

Williams, L., Martinasek, M., Karone, K., & Sanders, S. (2020). High school students' perceptions of traditional and online health and physical education courses. *Journal of School Health*, 90(3), 234– 244. <https://doi.org/10.1111/josh.12865>

Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. Rowman Altamira press, second edition, New York

Xia, J. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the COVID-19 epidemic: A case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *China* (March 15, 2020). 521-528



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 مدل رفتار سکوت کلاسی مبتنی بر سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی با

واسطه‌گری ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان

زهره خلیلی کشنیکانی^۱، عزت‌القدم پور^{۲*}، سیمین غلامرضایی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۵	هدف این پژوهش، تدوین مدل رفتار سکوت کلاسی مبتنی بر سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان بود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۹	روش پژوهش حاضر، همبستگی با از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهرستان شهرکرد به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۴۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل رفتار سکوت کلاسی بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴)، مهارت‌های اجتماعی گرشام و لیوت و ترس از ارزیابی منفی لیری و همکاران بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از آزمون‌های همبستگی و شاخص‌های برازش با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مدل‌های اندازه‌گیری به سطح مطلوبی از برازش دست یافته است. مهارت‌های اجتماعی و سبک فرزندپروری مقتدر اثر علی و مستقیم بر رفتار سکوت کلاسی دارند. همچنین ترس از ارزیابی منفی توانسته است بین مهارت‌های اجتماعی و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه میانجیگری کند. پس با توجه به نتایج مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های فرزندپروری نقش عمده‌ای در شکل‌گیری رفتار سکوت کلاسی دارند؛ پس توجه به این دو سازه از اهمیت بالایی برخوردار است.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
رفتار سکوت کلاسی، مهارت‌های اجتماعی، ترس از ارزیابی منفی، دانش‌آموزان	

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

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

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

مقدمه

بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی، مربوط به دوره دانش‌آموزی است، دورانی که آثار عمیق آن در سرتاسر زندگی هر فرد اثرگذار خواهد بود. از جمله این چالش‌ها؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس بالا، تهدید اعتماد به نفس، بدبینی تحصیلی، کاهش شرکت در فعالیت‌های کلاسی، کاهش یا افزایش انگیزش و تعامل با هم‌شاگردی‌ها، معلمان و خودکارآمدی است (چون و شین، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی باید با دقت بررسی شوند تا به نیازها و انتظارات آنها توجه شود و مشکلاتی را که منجر به کناره‌گیری از تکالیف آموزشی می‌شود برطرف کنند (همدانی و دارلینگ هاموند، ۲۰۱۵). برخی عوامل فردی مانند قلدری (اسکالر، ۲۰۱۸)، پرخاشگری (اونز و همکاران، ۲۰۱۸) و بیش‌فعالی (هیلتاند، ۲۰۱۴) رفتارهای مخمل مدیریت کلاس هستند که شواهد روشن و واضحی دارند که معلم با دیدن این نشانه‌ها تدبیری می‌اندیشد، اما بعضی نشانه‌ها نیاز به دقت نظر بالا و توجه عمیق دارند و به راحتی توجه دیگران را جلب نمی‌کنند، گاهی ممکن است خطای ادراکی نیز ایجاد کنند؛ یکی از نشانه‌ها در کلاس درس، رفتار سکوت کلاسی^۱ است. سکوت یک رفتار پیچیده انسانی است که برخلاف ظاهر ساده و بی‌آزارش، گسترده‌ای از معانی، تعابیر و هدف‌ها را شامل می‌شود.

سکوت کلاس درس را می‌توان به‌عنوان عدم مشارکت فراگیر در فرایند آموزش، شرکت نکردن در بحث‌های کلاسی و کاهش پرسش و پاسخ کلاسی تعریف کرد (منگال، ۲۰۱۷). پژوهشگران بر این باورند که سکوت یک دیالکتیک حافظه است که می‌تواند سلاح ضعیفان در کلاس درس باشد (رنرو هامان، ۲۰۱۸). سکوت به‌عنوان یک رمز اجتماعی در بیشتر کلاس‌های ایرانی، امری جاافتاده است و در ناخودآگاه جمعی، آن‌چنان عادی به‌نظر می‌رسد که در پژوهش‌ها و کلاس‌های درس مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد. درباره سکوت نباید سکوت کرد، زیرا این پدیده معنادار است و باید عواملی را که منجر به افزایش رفتار سکوت کلاسی در بین فراگیران می‌شود شناسایی کرد (مشکی - باف، چرایین، اکبری و محمودی، ۱۳۹۸). سکوت در کلاس درس به دو نوع سکوت مثبت و سکوت منفی تقسیم می‌شود. در مورد سکوت مثبت، دانش‌آموزان پس از تدریس در حال تفکر عمیق هستند و در مورد سکوت منفی به‌نوعی از جنبه‌های عاطفی رفتار اشاره دارد که یادگیرندگان هیچ علاقه‌ای به موضوعات یادگیری نشان نمی‌دهند که جیا و همکاران (۲۰۲۲) مدعی شدند که سکوت فراگیران در فرایند یادگیری به‌نوعی از حالات عاطفی و رفتاری آنان اشاره دارد که نسبت به محتوای آموزشی بی‌تفاوت است. سکوت در کلاس درس می‌تواند در تمرین عدم مشارکت باشد که در حالت طبیعی یک رفتار مخرب تلقی می‌شود و اغلب باعث ایجاد احساسات منفی در

میان دانش‌آموزان کلاس می‌شود. سکوت و جو منفی پیاپی در کلاس اغلب بر عملکرد هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان و معلمان تأثیر می‌گذارد (هان، ۲۰۲۰). لین و همکاران (۲۰۲۱) اعلام کردند که مریبان دلسوزتر دانش‌آموزان را به برقراری ارتباط بیشتر در محیط آموزشی ترغیب می‌کنند و بر این اساس، نحوه عملکرد و عملکرد مریبان در این حوزه می‌تواند بر روند آموزش و یادگیری تأثیر بگذارد و می‌تواند موضوعی باشد که دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار بدهد. رفتار سکوت در کلاس درس به بی‌میلی دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی اشاره دارد، دانش‌آموزان ساکت می‌مانند و فعالانه به سؤالات فکر نمی‌کنند، در بحث کلاسی شرکت نمی‌کنند یا فعالانه به سؤالات در طول فعالیت‌های تعاملی کلاس پاسخ نمی‌دهند. مطالعات موجود نشان داده‌اند که سکوت منفی در کلاس، معلمان و دانش‌آموزان را ناامید می‌سازد، فضای کلاس را افسرده می‌کند و از برقراری ارتباط عادی بین معلمان و دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند (لو و ژانگ، ۲۰۲۰). افزون بر این، سکوت منفی در کلاس می‌تواند مانع رشد مهارت‌های فکری دانش‌آموزان شود، توانایی آنها را برای بیان احساسات خود محدود کند و بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر بگذارد (ژو و همکاران، ۲۰۱۷)،

یکی از عوامل پیشایندهی رفتار سکوت کلاسی، شیوه‌های فرزندپروری ادراک‌شده است. منظور از شیوه‌های فرزندپروری، شیوه تربیتی والدین است که نقش مهمی در افزایش عزت نفس و خودکارآمدی و شایستگی فرد در مسائل تحصیلی دارد که این امر منجر به افزایش فعالیت فرد در فعالیت‌های کلاس و کاهش رفتار سکوت کلاسی آنان می‌شود (وایریک و روداسیل، ۲۰۰۷؛ عربان، رومانی و سپهوند، ۱۳۹۸). در دوران کودکی، نگرش‌ها و ارزش‌های والدین می‌تواند به کودک منتقل شود و به گفته ویس (۲۰۱۸)، بنیان‌گذار و مدیر پروژه تحقیقات خانواده‌هاوارارد، در طی این مدت، خودپنداره آنان شکل می‌گیرد و به شدت تحت تأثیر والدین هستند. پرورش روابط در خانواده برای رشد سالم کودک بسیار مهم است (به نقل از ذکایی فر و موسی‌زاده، ۱۳۹۹). شیوه‌های فرزندپروری به سه صورت مقتدرانه، سهل‌گیرانه و مستبدانه است. سبک فرزندپروری مقتدرانه، ترکیبی از کنترل، حمایت و علاقه‌مندی منطقی است و اعمال قوانین ثابت همراه با نشان دادن پذیرش می‌باشد که با کنترل و پاسخ‌دهی بالا مشخص می‌گردد (سایمونز و کانجر، ۲۰۰۷). والدین مستبد بر پیروی کردن و کنترل تأکید دارند، درحالی‌که تعامل کلامی، خودمختاری و استقلال را منع می‌کنند، یعنی کنترل بالا و درعین حال پاسخ‌دهی پایینی دارند. سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به سطوح پایین کنترل مربوط می‌شود. والدین سهل‌گیر نسبت به رفتار کودک گرم و پذیرا هستند و از حداقل تنبیه استفاده می‌کنند و اجازه می‌دهند کودکان در سنی که ظرفیت‌های لازم را ندارند،



تصمیم‌های بسیاری بگیرند و با کنترل کم و پاسخ‌دهی زیاد مشخص می‌شوند (هیلمستروم، ۲۰۰۹). در واقع خانواده نخستین بافت مؤثر و فراگیر برای اجتماعی شدن کودک در موقعیت‌های مختلف است (گروسک و دیویدف، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان دادند که رشد مثبت در دوران کودکی، پایه و اساس و عاملی مهم برای رشد اجتماعی و موفقیت‌های آینده کودک است (دارلینگ و لیپمن، ۲۰۱۶). در واقع شیوه تربیتی والدین نقش مهمی در افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان و افزایش مشارکت در بحث‌های کلاسی دارد (وایرک و روداسیل، ۲۰۰۷).

یکی دیگر از عوامل پیشایندهی که با رفتار سکوت کلاسی در ارتباط است، مهارت‌های اجتماعی^۱ است (شرونوف و همکاران، ۲۰۱۴). مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان یک مجموعه از رفتارهایی است که به دانش‌آموزان اجازه آغاز و حفظ ارتباطات بین‌فردی و رضایت‌بخش، مشارکت برای پذیرش و ارتباط با همسالان و مقابله مؤثر با مشکلات را می‌دهد (رادرفورد، کوین و مادور، ۲۰۰۴). مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که به دانش‌آموز این امکان را می‌دهد تا روابط اجتماعی مثبت و مفید را آغاز و حفظ نماید (ویبروفسکی، متیو و کیتسانتاس، ۲۰۱۷). اربی، ایمل و ایر (۲۰۱۱) معتقدند هنگامی که دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی خود را رشد دهند، آنها با دیگران روابط مناسب ایجاد می‌کنند، در کارهای گروهی شرکت می‌کنند، از زندگی خود احساس شادی و رضایت می‌کنند، به حقوق و احساسات دیگران احترام می‌گذارند، به دوستان خود کمک کرده و به درخواست‌های نابجای دوستان خود نه می‌گویند. مهارت‌های اجتماعی شامل ابراز وجود، همدلی، همکاری و خودکنترلی است. ابراز وجود، رفتاری است که افراد طی آن، افکار و احساسات خود را به طریق مثبت و با رعایت احترام و حقوق دیگران بیان می‌کنند و از این طریق، حقوق خود را در روابط اجتماعی به‌دست می‌آورند. همدلی، توانایی ارثی و ژنتیکی نیست؛ بلکه به تجارب بین فردی با والدین و دیگر اعضای خانواده، دوستان و آشنایان بستگی دارد. خودکنترلی، مراقبتی درونی است که بر اساس آن، وظایف محول‌شده انجام و رفتارهای ناهنجار و غیرقانونی ترک می‌شود، بی‌آنکه نظارت یا کنترل خارجی در بین باشد و به تعبیر دیگر، همان همکاری با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، تشکر و قدردانی است (اربی و همکاران، ۲۰۱۱).

در این پژوهش، ترس از ارزیابی منفی^۲ به‌عنوان میانجی بین سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی با رفتار سکوت کلاسی در نظر گرفته شده است. شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و مهارت-های اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس باعث ایجاد سکوت در کلاس درس می‌شوند. نبود اعتماد، صمیمیت، پذیرش و اعتماد به والدین و معلمان، مانعی اساسی برای دیگر کارکردهای

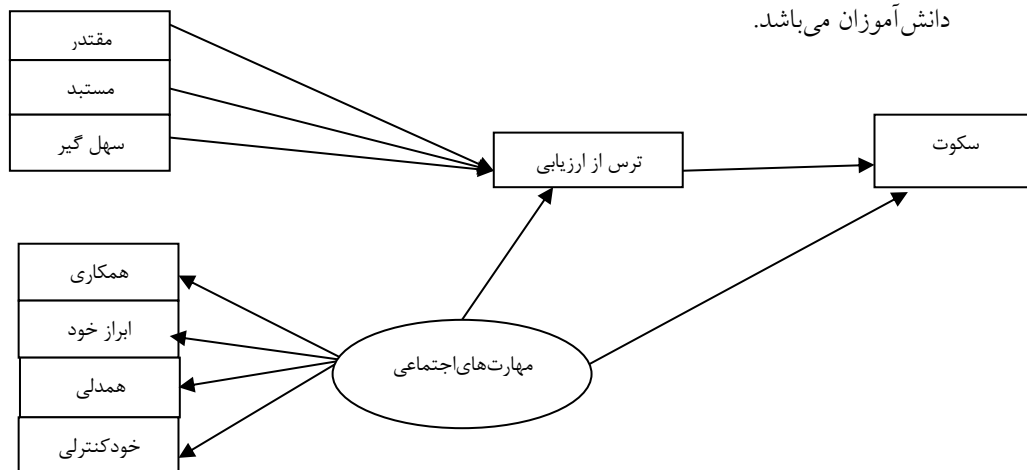
1. social skills
2. fear of negative evaluation

اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. زمانی که رابطه بین والدین و فرزندان و یا معلمان و شاگردان مناسب نباشد، یا چنانچه آموزش‌های نامناسب مهارت اجتماعی باعث کاهش اعتماد به نفس، کاهش روابط اجتماعی و اضطراب اجتماعی و ترس از ارزیابی در جمع می‌شود، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی کاهش و گوشه‌گیری آنان افزایش پیدا می‌کند (برن استاین، ۲۰۰۲)؛ بنابراین صمیمیت، اعتماد و پذیرش، پایه‌های اصلی رشد شخصیت هستند و افزون بر اینکه یادگیرندگان و شاگردان، صمیمیت و اعتماد را در خانواده تجربه می‌کنند، معلم نیز باید این اطمینان را در آنها به وجود آورد که در کلاس درس به مشارکت‌های آنها احترام گذاشته می‌شود. این حس اعتماد بین دانش‌آموز و معلم باعث می‌شود ترس از ارزیابی توسط دیگران کاهش یابد، مشارکت کلاسی بیشتری داشته باشند و کمتر در فعالیت‌های کلاسی سکوت کنند (رادینو، فرگاسون و هورورد، ۲۰۱۳). ترس از ارزیابی منفی می‌تواند از عوامل بروز رفتار سکوت کلاسی در بین دانش‌آموزان باشد (تاملینسون، ۲۰۱۴). انسان موجودی اجتماعی است و در همه ابعاد زندگی نیازمند تعامل و پیوند اجتماعی با دیگران است، اما در مواردی این پیوند اجتماعی مختل می‌شود که باید عوامل مؤثر بر آن را شناسایی کرد (هالپر و رویس، ۲۰۱۹). ترس از ارزیابی منفی، به‌عنوان اضطرابی اجتماعی، به معنای نگرانی و ترس فرد از ارزیابی‌هایی است که دیگران در مورد وی اظهار می‌نمایند (باتن، کاترین و کونالی، ۲۰۱۵). ترس از ارزیابی منفی موضوع اصلی افکار منفی و تصورات در اختلال اضطراب اجتماعی است (مک اوپوی، ساولزمن و ربی، ۲۰۱۸). این ترس باعث می‌شود که دانش‌آموزان موقعیت‌های مبهم را منفی ارزیابی کنند و به دلیل سوگیری در پردازش اطلاعات و ترس از قضاوت هم‌کلاسی‌ها، ارتباط خود با دیگران را در محیط تحصیلی کاهش دهند و در کلاس، سکوت بیشتری اختیار کنند (امیر و بیرد، ۲۰۱۰).

با توجه به بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش، تحقیقات اندکی در زمینه رفتار سکوت کلاسی صورت گرفته است. از جمله مشکی باف مقدم و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که پرتکرارترین سکوت در کلاس از نوع عدم شایستگی یا سکوت خالی یا همان فریاد بلند واقعیت تلخ ساعت‌های هدررفته زیادی در کلاس است که هیچ ماحصل آموزشی و تربیتی ندارد. یافته‌های حاصل از پژوهش عربان، رومانی و سپهوند (۱۳۹۷) نشان می‌دهد مهارت‌های اجتماعی، ضعف‌های شخصیتی، ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های جسمی، عوامل خانوادگی، گروه همسالان و همین‌طور معلمان از عوامل تأثیرگذار در گرایش دانش‌آموزان به سکوت در کلاس درس هستند. همچنین، بر اساس مصاحبه با معلمان می‌توان بر اساس فعالیت‌هایی در داخل و خارج از کلاس درس گرایش دانش‌آموزان را جهت کناره‌گیری و سکوت در تکالیف آموزشی کاهش داد. عباسی، ملکی، رومانی و عالی‌پور (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که

آموزش مهارت‌های اجتماعی باعث کاهش رفتار سکوت کلاسی، ترس از ارزیابی منفی و کمرویی می‌شود. حسین‌نژاد و عبدالله‌زاده (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که فرزندان خانواده‌های مقتدر نسبت به دو گروه دیگر نمرات بالاتری را در رویکرد اجتماعی (از خودگذشتگی و خودنظم‌بخشی تحصیلی) به دست آوردند. پاکدامن و مرتضوی‌نصیری (۱۳۹۳) در پژوهش خود نیز به این نتیجه رسیدند که بین سبک فرزندپروری مستبدانه و ترس از ارزش‌یابی رابطه مستقیم و معناداری هست و بین سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه منفی و معناداری وجود دارد. هودسون و رپی (۲۰۰۱) در پژوهش خود دریافتند که سبک فرزندپروری مستبدانه ترس از ارزیابی منفی و اضطراب اجتماعی را به طور مستقیم و سبک فرزندپروری مقتدرانه ترس از ارزیابی منفی را به طور غیرمستقیم پیش‌بینی می‌کند.

حال با توجه به مطالب گفته‌شده و با عنایت به اینکه پژوهش‌های داخلی و خارجی، چندان به بررسی روابط و نیز اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای یادشده با رفتار سکوت کلاسی به صورت یکپارچه نپرداخته‌اند و همچنین پژوهش در زمینه رفتار سکوت کلاسی در ایران در آغاز راه قرار دارد و اینکه سکوت در نظام آموزشی ما وجود دارد و چرایی آن مشخص نشده است و باعث ایجاد یادگیری معنادار در بین یادگیرندگان نمی‌شود (بهنام فر، ۱۳۹۴)، لزوم بررسی بیشتر این متغیرها را ضروری می‌سازد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، تدوین مدل رفتار سکوت کلاسی مبتنی بر سبک‌های فرزندپروری و مهارت‌های اجتماعی با واسطه‌گری ترس از ارزیابی منفی در دانش‌آموزان می‌باشد.



شکل شماره ۱. مدل کلی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی است و از لحاظ شیوه گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش-

آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهرستان شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۸۰۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه ابتدا بر اساس متغیر سکوت کلاسی غربالگری انجام شد و برای این منظور از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای که در ابتدا از دو ناحیه آموزش و پرورش شهرکرد یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. نمونه مورد نظر پس از انتخاب شدن به پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی پاسخ دادند تا از این طریق دانش‌آموزان با رفتار سکوت کلاسی بالا غربالگری شده و نمونه مورد نظر از دانش‌آموزانی که دارای نمره یک انحراف معیار بالاتر از میانگین در پرسشنامه رفتار سکوت کلاسی هستند شناسایی شود و نمونه مورد نیاز برای برآزش مدل رفتار سکوت کلاسی از میان این دانش‌آموزان انتخاب شد که از این تعداد ۳۴۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که پس از گردآوری پرسشنامه، بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و داده‌های پرت، تعداد ۳۱۵ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مدل‌یابی از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه سکوت کلاسی: برای گردآوری اطلاعات مرتبط با سکوت دانش‌آموزان در کلاس درس از پرسشنامه سکوت کلاسی بهنام‌فر، ضامنی و عنایتی (۱۳۹۴) استفاده خواهد شد. هدف از ساخت این ابزار بررسی میزان سکوت کلاسی یادگیرندگان در کلاس درس بوده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۴ سؤال در طیف لیکرت (از کاملاً موافق با نمره ۱ تا کاملاً مخالفم با نمره ۵) است. حداکثر نمره در این پرسشنامه ۷۰ و حداقل نمره ۱۴ است. بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴) روایی این پرسشنامه را تأیید کردند و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آوردند. عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آوردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده: پرسشنامه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده توسط بوری (۱۹۹۱) بر اساس شیوه‌های فرزندپروری دینا بامریند تنظیم شده است. این پرسشنامه، یک پرسشنامه ۳۰ سؤالی است که در یک مقیاس لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده است و توسط فرزندان تکمیل خواهد شد. سؤالات این پرسشنامه برای اندازه‌گیری سه شیوه مستبدانه (۱۰ سؤال)، مقتدرانه (۱۰ سؤال) و سهل‌گیرانه (۱۰ سؤال) مورد استفاده قرار خواهد گرفت. بوری (۱۹۹۱) ضرایب پایایی قابل قبولی برای این پرسشنامه گزارش کرده است. این ضرایب برای مادران قاطع ۰/۷۸، مادران مستبد ۰/۸۶ و مادران سهل‌گیر

۰/۸۱ و برای پدارن قاطع ۰/۹۲، پدارن مستبد ۰/۸۵ و پدر سهل گیر ۰/۷۷ گزارش شده است. مشتاقی، هاشمی و شریفی (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه را برای سه خرده مقیاس سبک مقتدر، سلطه جو و سهل انگار به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ به دست آوردند. همچنین برای تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده کردند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با توجه به ضریب آلفای کرونباخ برای مقتدر، سهل انگار و مستبد به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه ترس از ارزیابی منفی: فرم کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی توسط لیری (۱۹۸۳) ساخته شده است و دارای ۱۲ سؤال می باشد که جهت اندازه گیری باورهای ترس آور و نگران کننده طراحی شده است. در این پرسشنامه، پاسخ دهنده وضعیت خود را به هر کدام از سؤالات بر روی طیف لیکرت ۵ گزینه ای از (۱ = هرگز صدق نمی کند تا تقریباً همیشه صدق می کند = ۵) نمره گذاری می کند. در این پرسشنامه، سؤالات نمره گذاری شده مثبت (۸ سؤال) و سؤالات نمره گذاری منفی (۴ سؤال) می باشند که وجود ترس و نگرانی را توصیف می کنند. نمره های بالا نشان می دهند که فرد سطوح بالایی از اضطراب و ترس را تجربه می کند. حداکثر نمره در این پرسشنامه ۶۰ و حداقل ۱۲ می باشد. لیری و همکاران (۱۹۸۳) روایی این پرسشنامه را با استفاده از روایی محتوایی تأیید کردند و ضرایب آلفای کرونباخ نمره کل را ۰/۸۱ و خرده مقیاس سؤالات مثبت نمره گذاری شده را ۰/۸۲ و سؤالات با نمره گذاری منفی را ۰/۷۸ به دست آوردند. در پژوهش امرایی و همکاران (۱۳۹۰)، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که نسخه کوتاه مقیاس ترس از ارزیابی منفی از دو عامل تشکیل شده است. همبستگی معنادار بین نمره کلی و زیرمقیاس های ترس از ارزیابی منفی با زیرمقیاس ها و نمره کلی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان، روایی همگرایی این پرسشنامه را تأیید کرد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کل و زیرمقیاس سؤال های نمره گذاری مثبت و سؤال های نمره گذاری منفی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۱ و ضرایب بازآزمایی با فاصله دو هفته برای نمره کلی و زیرمقیاس ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۷۹ به دست آمد و روایی محتوایی آن با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد (امرایی و همکاران، ۱۳۹۰). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر مقدار ۰/۹۴ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت های اجتماعی: برای سنجش مهارت های اجتماعی از پرسشنامه مهارت های اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه در سه سطح پیش دبستان، دبستان و دبیرستان تهیه شده است. این پرسشنامه در ایران، توسط اسلامی و همکاران (۱۳۹۳) بر روی دانش آموزان اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و ۴ مؤلفه خودکترلی، همدلی، ابراز وجود و همکاری می باشد و بر اساس طیف سه گزینه ای لیکرت (با سؤالاتی مانند

برای والدینم کارهای خوبی انجام می‌دهم، مثل کمک کردن در کارهای خانه بدون اینکه از من بخواهند). در این پژوهش از فرم دانش‌آموز استفاده خواهد شد. این پرسشنامه از ۲۷ سؤال ۳ درجه‌ای با پاسخ هرگز (۱)، بعضی اوقات (۲) و بیشتر اوقات (۳) تشکیل شده است. گرشام و لیوت (۱۹۹۰) برای مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و ۰/۹۴ به دست آوردند. کردی، کیان‌پور قهفرخی و شهنی بیلاق (۱۳۸۹) روایی این پرسشنامه را از طریق همبستگی بین نمره کل و خرده مقیاس‌های آن بررسی کرده و آن را مطلوب گزارش کردند. برزگر بفرولی، ویسکرمی و برزگر بفرولی (۱۳۹۹) ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده-مقیاس‌های همکاری، قاطعیت و خویش‌داری، رفتارهای برون‌زاد و رفتارهای درون‌زاد و پرتحرکی به ترتیب ۰/۸۴ به دست آوردند. روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه توسط اسلامی و همکاران (۲۰۱۴) تأیید شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکنترلی، همدلی، ابراز وجود و همکاری به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پایایی و روایی ابزارهای پژوهش

به منظور سنجش پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی ابزار اندازه‌گیری نیز از روش‌های اعتبار محتوا و اعتبار تشخیصی استفاده گردیده است. اعتبار محتوای این پرسشنامه به واسطه نظرات متخصصان و استادان دانشگاهی متخصص در روان‌شناسی تأیید گردیده است. برای تعیین اعتبار تشخیصی از ضریب متوسط واریانس استخراج شده^۱ و برای ارزیابی مناسب بودن یا نبودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از آزمون کایزر^۲ استفاده گردیده است. نتایج حاصل از این تجزیه و تحلیل در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۱. مقادیر پایایی، روایی و KMO ابزار پژوهش

KMO	AVE		آلفا	شماره گویه	تعداد گویه	متغیر آشکار	متغیر پنهان
	بعد از اصلاح	قبل از اصلاح					
۰/۸۵	-	۰/۵۱	۰/۸۶	M1-M8	۸	خودکنترلی	مهارت اجتماعی
۰/۸۱	-	۰/۵۸	۰/۸۶	M9-M14	۶	همدلی	
۰/۸۱	۰/۵۱	۰/۴۶	۰/۷۶	M15-M20	۶	ابراز وجود	
۰/۷۸	-	۰/۵۱	۰/۸۰	M21-M26	۶	همکاری	

1. Average variance extracted
2. Kaiser



۰/۸۴	۰/۵۱	۰/۴۴	۰/۸۴	F1-F10	۱۰	سبک مستبد	
۰/۸۸	-	۰/۵۰	۰/۸۶	F11-F20	۱۰	سبک مقتدر	سبک‌های
۰/۸۳	۰/۵۱	۰/۴۵	۰/۷۶	F21-F30	۱۰	سبک سهل‌گیر	فرزندپروری
۰/۹۲	-	۰/۵۶	۰/۹۴	T1-T12	۱۲	ترس از ارزیابی منفی	
۰/۹۴	-	۰/۷۰	۰/۸۷	S1-S14	۱۴	رفتار سکوت کلاسی	

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، ابزار گردآوری داده‌ها از پایایی مناسبی برخوردار است (چان و ادريس، ۲۰۱۷). همچنین مقایسه مقادیر AVE متغیرها با مقدار استاندارد ۰/۵ نشان از مناسب بودن این معیار داشته و روایی همگرایی مدل تأیید می‌شود. تنها در خصوص متغیرهای ابراز وجود، سبک مستبد و سبک سهل‌گیر معیار AVE در کمتر از ۰/۵ قرار دارد که نیاز است تا سؤالات مربوط به آنها بازنگری شده و سؤال یا سؤالاتی که از کمترین بار عاملی برخوردارند جهت بهبود روایی حذف شوند. از این‌رو در خصوص متغیر ابراز وجود، سؤال اول با بار عاملی ۰/۴۲ حذف شده و میزان شاخص AVE به ۰/۵۱ افزایش می‌یابد. همچنین در خصوص سبک فرزندپروری مستبد، سؤالات هشتم و نهم به ترتیب با بار عاملی ۰/۴۰ و ۰/۳۶ حذف شده و میزان شاخص AVE به ۰/۵۱ افزایش می‌یابد. نهایتاً در خصوص سبک فرزندپروری سهل‌گیر، سؤال ششم و هشتم به ترتیب با بار عاملی ۰/۳۲ و ۰/۵۵ حذف شده و میزان شاخص یادشده به ۰/۵۱ افزایش می‌یابد.

یافته‌های پژوهش

۳۲۰ نفر در این پژوهش شرکت کردند که وضعیت اشتغال و سطح تحصیلی والدین نشان می‌دهد که شغل اکثریت پدرها با ۴۴/۱ به صورت آزاد بوده و تعداد اندکی با ۲۰/۶ درصد هم بیکار هستند. همچنین در بین مادرها، بیشترین آمار با ۵۸/۴ درصد مربوط به خانه‌دار بودن و کمترین آمار با ۱۶/۳ درصد مربوط به مشاغل آزاد است. همچنین در بین پدرها، برخورداری از سطح تحصیلات لیسانس یا ۳۲/۲ درصد بیشترین فراوانی و برخورداری از سطح تحصیلات زیر دیپلم با ۷/۵ درصد کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. در بین مادرها نیز همان‌طور که مشاهده می‌شود اکثریت آنها با ۲۷/۸ درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم و اقلیت آنها با ۳/۴ درصد دارای تحصیلات فوق لیسانس هستند. ابتدا میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ ارائه می‌شود.

جدول شماره ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
خودکنترلی	۱/۲۸	۰/۶۲	سبک مقتدر	۲/۹۵	۰/۷۵
همدلی	۱/۲۰	۰/۶۴	سبک سهل گیر	۳/۳۶	۱/۰۰
ابراز وجود	۱/۲۱	۰/۵۵	ترس از ارزیابی منفی	۲/۵۰	۰/۹۹
همکاری	۱/۳۱	۰/۵۷	سکوت کلاسی	۲/۴۴	۱/۰۷
سبک مستبد	۲/۹۳	۰/۶۹			

در جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای آشکار پژوهش ارائه شد. پیش از انجام تحلیل‌های آماری نرمال بودن متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه به بررسی آن پرداخته می‌شود.

آزمون نرمال بودن

برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد و نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است که نشان می‌دهد مقدار چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در طیف (+۲ و -۲) قرار دارد و تمامی متغیرهای در سطح نرمال قرار دارند.

جدول شماره ۳. نتایج نرمال بودن داده‌ها

شاخص متغیرها	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
خودکنترلی	-۰/۵۹	۰/۱۳	-۰/۷۱	۰/۲۷
همدلی	-۰/۴۷	۰/۱۳	-۱/۱۵	۰/۲۷
ابراز وجود	-۰/۴۷	۰/۱۳	-۰/۶۴	۰/۲۷
همکاری	-۰/۶۱	۰/۱۳	-۰/۸۲	۰/۲۷
مستبد	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۴۴	۰/۲۷
مقتدر	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۲۱	۰/۲۷
سهل گیر	۱/۰۳	۰/۱۳	۰/۹۲	۰/۲۷
ترس از ارزیابی منفی	۰/۵۹	۰/۱۳	-۰/۶۷	۰/۲۷
سکوت کلاسی	۰/۳۱	۰/۱۳	-۱/۲۹	۰/۲۷

تجزیه و تحلیل داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری

بعد از اطمینان از روایی و پایایی شاخص‌های گردآوری شده و همچنین نرمال بودن داده‌ها اقدام به بررسی شاخص‌های کلی برازش برای الگوهای اندازه‌گیری با استفاده از نرم‌افزار Amos

گردید. از جمله این شاخص ها، معیارهای برازندگی مطلق^۱ و افزایشی^۲ باشند. معیارهای مطلق، شاخص کای مربع^۳ و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد^۴ هستند. معیارهای افزایشی نیز به مقایسه مدل تخمین زده شده با مدل صفر می پردازد که مهم ترین شاخص های آن، شاخص بهنجار بنتلر بونت^۵ و شاخص برازش تطبیقی^۶ هستند. چنانچه مقادیر شاخص های معرفی شده نسبت به معیار تصمیم آنها از وضعیت مطلوبی برخوردار باشند، می توان برازش الگوها و همسویی سؤال ها با عامل ها را مورد تأیید قرارداد (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). معیار مقبولیت این شاخص ها و نتایج حاصل از این تحلیل ها در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶
رفتار سکوت کلاسی	۱					
ترس از ارزیابی منفی	**۰/۶۷	۱				
مهارت های اجتماعی	**۰/۶۱	**۰/۴۲	۱			
مقتدر	**۰/۵۷	**۰/۴۶	**۰/۶۷	۱		
مستبد	**۰/۵۲	**۰/۵۳	**۰/۶۱	**۰/۵۵	۱	
سهل گیر	**۰/۶۳	**۰/۵۲	**۰/۶۳	**۰/۵۴	**۰/۵۷	۱

P<0/01

همان طور که در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است، بین تمام متغیرهای پژوهش رابطه معناداری وجود دارد و همبستگی بین سازه های پژوهش برقرار است. رفتار سکوت کلاسی با ترس از ارزیابی منفی و سبک فرزندپروری مستبد و سهل گیر رابطه مثبت و معناداری دارد و با مهارت های اجتماعی و سبک فرزندپروری مقتدر رابطه منفی و معناداری دارد (P<۰/۰۰۱). در جدول شماره ۵ ضرایب استاندارد مسیر و معنی داری به دست آمده مابین سازه های پژوهش ارائه شده است.

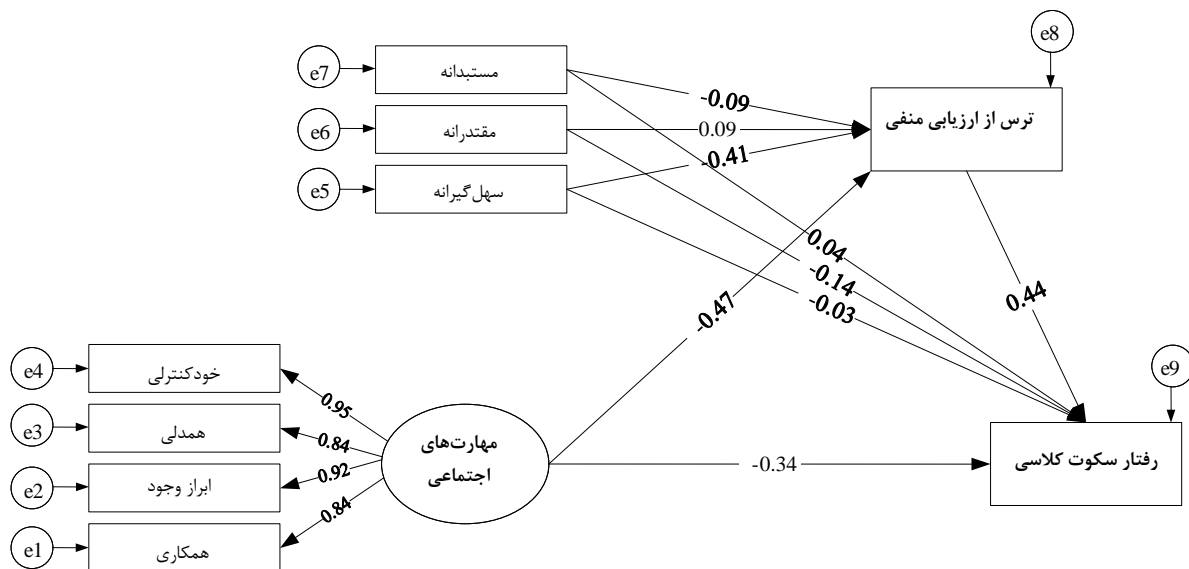
1. Absolute measures
2. incremental measures
3. chi square (CMIN)
4. root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
5. normed Fit Index (NFI)
6. comparative Fit Index (CFI)

جدول شماره ۵. ضرایب مسیر و معناداری سازه‌های مدل ساختاری

فرضیه	مسیر فرضیه	ضریب استاندارد مسیر		CR	Sig	نتیجه
		مستقیم	غیرمستقیم			
۱	سبک مقتدر ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۱۴	-	۲/۱۵	۰/۰۳۱	تأیید
۲	سبک مستبد ← رفتار سکوت کلاسی	۰/۰۴	-	۰/۵۱۲	۰/۶۰۹	رد
۳	سبک سهل‌گیر ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۰۳	-	۰/۵۵۴	۰/۵۷۹	رد
۴	مهارت اجتماعی ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۳۵	-	۷/۲۸	۰/۰۰۱	تأیید
۵	ترس از ارزیابی منفی ← رفتار سکوت کلاسی	۰/۴۴	-	۸/۶۸	۰/۰۰۱	تأیید
۶	سبک مقتدر ← ترس از ارزیابی منفی ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۱۴	۰/۰۴	-	۰/۱۹۸	رد
۷	سبک مستبد ← ترس از ارزیابی منفی رفتار ← سکوت کلاسی	۰/۰۴	-۰/۰۴	-	۰/۲۶۴	رد
۸	سبک سهل‌گیر ← ترس از ارزیابی منفی ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۰۳	-۰/۱۸	-	۰/۰۰۱	تأیید
۹	مهارت اجتماعی ← ترس از ارزیابی منفی ← رفتار سکوت کلاسی	-۰/۳۵	-۰/۲۱	-	۰/۰۰۱	تأیید

مطابق با نتایج جدول شماره ۵، در مورد فرضیه اول مشاهده می‌شود که در میان سبک‌های فرزندپروری، تنها سبک مقتدر است که از تأثیر منفی و معناداری بر رفتار سکوت کلاسی دارد ($t\text{-value}=2.15, \text{Sig}<0.05$) و مقدار این تأثیر برابر با ۱۴ درصد است. بدین معنا که با افزایش یک واحد در سبک فرزندپروری مقتدر، رفتار سکوت کلاسی در جهت عکس و به میزان ۱۴ درصد کاهش می‌یابد؛ بنابراین فرضیه اول در سطح خطای ۵ درصد تأیید می‌گردد. این در حالی است که سبک‌های مستبد و سهل‌گیر از تأثیر معناداری برخوردار نبوده و فرضیات دوم و سوم پژوهش رد می‌شوند. همچنین در فرضیات چهارم و پنجم مشاهده می‌شود که متغیرهای مهارت اجتماعی و ترس از ارزیابی منفی می‌توانند به ترتیب به صورت منفی و مثبت با ضریب ۰/۳۵ و ۰/۴۴ بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر بگذارند ($\text{Sig}<0.05$). در خصوص فرضیات ششم تا نهم که به بررسی نقش میانجی ترس از ارزیابی منفی می‌پردازند، نتایج نشان می‌دهد که این

متغیر نمی تواند در تأثیرگذاری سبک های فرزندپروری مقتدر و مستبد بر رفتار سکوت کلاسی میانجیگری کند (($Sig > 0.05$ ؛ اما مشاهده می شود که سبک سهل گیر با ضریب ۰/۱۸ و با ضریب ۰/۲۱ به صورت غیرمستقیم و منفی و از طریق ترس از ارزیابی منفی بر رفتار سکوت کلاسی تأثیرگذارند ($Sig < 0.05$). بدین معنا که نقش میانجیگری ترس از ارزیابی منفی در فرضیات هشتم و نهم معنادار بوده و می تواند به صورت عکس باعث کاهش یا افزایش متغیر وابسته گردد؛ بنابراین دو فرضیه یادشده مورد تأیید قرار می گیرند. مطابق با آزمون فرضیه ها، خروجی نرم افزار Amos به صورت شکل شماره ۲ ارائه شده است.



CMIN=66.01, DF=17, CMIN/DF=3.88, CFI=0.978, NFI=0.971, RMSEA=0.065

شکل شماره ۲. مدل ساختاری پژوهش

همان طور که نتایج شکل شماره ۲ نشان می دهد، تمامی شاخص های برازندگی در سطح مطلوبی قرار دارند، لذا مدل عملیاتی پژوهش از ساختار معنادار مناسبی برخوردار می باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، تدوین مدل رفتار سکوت کلاسی مبتنی بر سبک های فرزندپروری و مهارت های اجتماعی با واسطه گری ترس از ارزیابی منفی در دانش آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که مهارت های اجتماعی به صورت علی و مستقیم بر رفتار سکوت کلاسی تأثیر دارد که این یافته با نتایج پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۹) و شرنوف و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ و همسوست. همچنین مهارت های اجتماعی از طریق ترس از ارزیابی منفی اثر علی و غیرمستقیم

بر رفتار سکوت کلاسی دارد که با یافته‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۹)، پریمی و همکاران (۲۰۱۶) و روزلت و همکاران (۲۰۱۷) هماهنگ و همسوست.

نکته‌ای که باید در رابطه با تأثیر مثبت و مؤثر استفاده از مهارت‌های اجتماعی بر کاهش ترس از ارزیابی منفی در نظر داشت این است که دوره نوجوانی زمان کسب رفتارهای جدید در افراد مختلف با فرهنگ‌های متفاوت است. بیشتر دانش‌آموزان در این مرحله با دوستان جدید و خواسته‌های متفاوت موجود در محیط اجتماعی روبه‌رو می‌شوند و این امر باعث می‌شود که فرد تصویری که از خود دارد را در موقعیت‌های مختلف تغییر دهند و این امر باعث ایجاد اضطراب در فرد می‌شود (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹). در این شرایط دانش‌آموزانی که با اعضای خانواده، گروه دوستان رابطه مثبت دارند، بهتر می‌توانند در شرایط اجتماعی جدید رفتارهای سازش‌یافته و رشد یافته‌تری از خود نشان دهند و ترس از ارزیابی کمتری داشته باشند. در واقع مهارت اجتماعی باعث می‌شود که ترس از ارزیابی منفی کم شود و افراد در مسائل مختلف زندگی تحصیلی مشارکت بیشتری داشته باشند. برخورداری از مهارت‌های اجتماعی منجر به افزایش حس عزت نفس، ابراز وجود، افزایش رفتارهای قاطعانه و کاهش انزوا و احساس تنهایی می‌شود. در واقع دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجتماعی را به کار می‌گیرند، به شایستگی‌های خود ایمان دارند و در ورود به گروه همسالان و دوست‌یابی موفق‌تر عمل خواهند کرد و در کلاس درس رفتار جامعه‌پسندتری را از خود بروز می‌دهند. در واقع راهبردهای مهارت‌های اجتماعی باعث می‌شود نوجوانان ترس از ارزیابی منفی نداشته باشند و در کلاس درس مشارکت‌های بیشتری داشته باشند و در فعالیت‌های کلاسی سکوت و گوشه‌گیری و انزوا نداشته باشند و به‌عنوان یک عضو فعال در این زمینه‌ها فعالیت کنند. در واقع کسانی که از مهارت‌های اجتماعی بالاتری برخوردار هستند در هر زمینه و شغلی ابراز وجود می‌کنند و با محیط جدید ابراز همدردی و همکاری با افراد را دارند، بنابراین این افراد کمتر انزوای اجتماعی را پیش می‌گیرند و همیشه در جمع حضور دارند و سکوت کمتری را اختیار می‌کنند (جیا و همکاران، ۲۰۲۲).

از دیگر نتایج پژوهش اثر علی و مستقیم سبک فرزندپروری مقتدر بر رفتار سکوت کلاسی است که با نتایج پژوهش عربان و همکاران (۱۳۹۸)، عالی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) و وایرک و روداسیل (۲۰۰۷) هماهنگ و همسوست. شیوه تربیتی والدین یکی از عوامل مهم در پرورش مهارت‌های اجتماعی و روحیه مشارکت‌پذیری در بین دانش‌آموزان است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اثر اجتناب‌ناپذیر نداشتن صمیمیت، پذیرش و اعتماد نسبت به والدین، مانعی اساسی برای دیگر کارکردهای اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان است. عامل مؤثر بهبود روابط بین والدین و فرزندان، افزایش اعتماد به نفس و همچنین گرایش هرچه بیشتر دانش‌آموزان در شرکت در



مباحث کلاسی را نشان می‌دهد. صمیمیت، اعتماد و پذیرش به‌عنوان پایه‌های اصلی رشد شخصیت و تعیین‌کننده میل و رغبت او در راستای رسیدن به دیگر مراحل رشد شخصیت افراد در نظر گرفته شده‌اند. یکی از نگرانی‌هایی که در پاسخ‌های شرکت‌کنندگان دیده می‌شود، مربوط به بی‌اعتمادی و پذیرش از سوی والدین است که منجر به ایجاد یک دیدگاه کلی از بی‌اعتمادی در دانش‌آموز می‌شود. هنگامی که والدین و به‌ویژه معلم در کلاس درس، جوی آکنده از اطمینان و امنیت و مشارکت در کلاس درس ایجاد کنند، هویت سالم شکل می‌گیرد. بعضی از والدین سبک تربیتی مناسبی ندارند و بیش از اندازه نسبت به فرزندان خود حساس‌اند و از کنترل‌های شدید تربیتی استفاده می‌کنند؛ این روش تربیتی باعث می‌شود که دانش‌آموز مهارت‌های مناسبی در برخورد با مسائل اجتماعی را نداشته باشد و گوشه‌گیری و انزوا را ترجیح دهد. همچنین رابطه بین سبک‌های مستبد و سهل‌گیر تأیید نشد. والدین دارای سبک فرزندپروری مستبدانه پافشاری زیادی بر انضباط دارند، قوانین سخت‌گیرانه‌ای وضع می‌کنند، کنترل زیادی بر فرزندان اعمال می‌کنند، اهمیتی به احساسات فرزندان نمی‌دهند و صمیمیت کمتری با فرزند خودشان دارند. این پدر و مادرها تصور می‌کنند که فرزندان باید بی‌چون‌وچرا از همه قوانین خانه اطاعت کنند و این درحالی‌که درباره علت اینکه چرا فرزندان باید این کارها را انجام بدهند یا ندهند، توضیحی منطقی به آنها نمی‌دهند؛ بنابراین فرزند آنها اعتماد به نفس کمتری دارد و گوشه‌گیری و انزوا را ترجیح دهد. یکی از دلایلی که می‌تواند بر رد این فرضیه تأثیر داشته باشد، تفاوت فرهنگ است (حسینی، ۱۳۹۷).

دانش‌آموزان از سرمایه‌های بزرگ هر کشور هستند که باید برای رشد و تربیت آنان برنامه‌های مناسبی اتخاذ شود. دانش‌آموزان باید طوری تربیت شوند که بتوانند در برخورد با مسائل مختلف زندگی چه تحصیلی و چه اجتماعی برخورد مناسب داشته باشند و در برخورد با مسائل تاب‌آور باشند. شیوه تربیتی والدین نقش مهمی در این زمینه دارد. چه‌بسا برگزاری کارگاه‌هایی در زمینه فرزندپروری می‌تواند به آگاه‌سازی والدین در زمینه تربیت فرزند کمک شایانی بکند. همچنین مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموز در رابطه با دوستانش و خانواده شکل می‌گیرد. برگزاری سمینارها، نمایش‌های مدرسه‌ای، داستان و شعرخوانی به‌خصوص در مدارس ابتدایی می‌تواند در این زمینه راهگشا و مؤثر باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده به بررسی موضوع مربوطه با اعمال نقش جنسیت پرداخته شود. مهم‌ترین محدودیت مطالعه حاضر، محدودیت زمانی برای اجرای پژوهش در دوران کرونا بود که دسترسی به حجم نمونه را به‌صورت حضوری با مشکل روبه‌رو می‌کرد و ناچار زمان‌هایی به مدارس مراجعه می‌شد که دانش‌آموزان به‌صورت نیمه‌حضوری در مدرسه حضور داشتند.

فهرست منابع

- Abbasi M, Maleki M, Romanian S, Aalipour K. (2020) Investigate the effect of social skills training on reducing classroom silence, fear of negative evaluation and shyness of female students. *Educ Strategy Med Sci*; 13 (4) :306-315 (Text in Persian)
- Amraei, M., Khodaei, A., Shokri, O., Garavand, F., Tolabi, S., (2011). Standardization, Validity and Reliability of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale for 12-18 Years Old Adolescents in Tehran. *Journal of Psychological Studies*, 7(1), 65-96. <https://doi.org/10.22051/psy.2011.1557> (Text in Persian)
- Amir, N., & Beard, C., (2010). Negative Interpretation Bias Mediates the Effect of Social Anxiety on State Anxiety. *Cognitive Therapy & Research*, 34, 3, 292-296.
- Araban, S., Romain, S., & Sepahvand, E. (2018). Identifying Classroom Silence in Primary School Students in Khorramabad: A Phenomenological Approach. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(6), 44-61. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457156.1397.4.6.3.8> (Text in Persian)
- Behnam far R. (2014). Modern Reticence. *Iranian Journal of Medical Education* 14 (9) :829-830 (Text in Persian)
- Behnamfar, Reza. (2014). Poverty of extracurricular study, cognitive construction and classroom silence. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*. 15: 56-54. (Text in Persian)
- Behnamfar R, Zamani F, Enayati T. (2015). Effect of Dissatisfaction with Academic Field on Class Silence Behavior. *Educ Strategy Med Sci*. 8 (3) :145-149 (Text in Persian)
- Buri, J. P. (1991). An instrument for the measurement of parental authority prototypes. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association. Available: <http://eric.ed.gov/ED 306 471>
- Buri, J. P. (1991). An instrument for the measurement of parental authority prototypes. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association. Available: <http://eric.ed.gov/ED 306 471>
- Button, Katherine S., Kounali, Daphne. (2015). Fear of Negative Evaluation Biases Social Evaluation Inference: Evidence from a Probabilistic Learning Task. *PLoS One*. 2015; 10(4): PMC4390305. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119456>
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 62-75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2019.01.007>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Erbay, f., Arslan, E., & Çagdas, A. (2011). *An analysis of the effects of communication skills training provided to the mothers of Six-Year-Old Children on the social skills of Children*. *US-China Education Review*, 8, (9), 384 - 392.

- Grusec, J.E., & Davidov, M. (2007). *Socialization in the family: The roles of parents*. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York: Guilford Press.
- Halper, L. R., & Rios, K. (2019). *Feeling powerful but incompetent: Fear of negative evaluation predicts men's sexual harassment of subordinates*. *Sex Roles*, 80(5-6), 247-261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-018-0938-0>
- Hamedani, M.G., & Darling-Hammond, L. (2015). Social emotional learning in high school: How three urban high Schools engage, educate, and empower youth. Retrieved October 30, 2016, From <http://edpolicy.stanford.edu/publications/pubs/1310>.
- Hanh, N. T. (2020). Silence Is Gold?: A Study on Students' Silence in EFL Classrooms. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 153-160.
- Hillstrom, K. A. (2009). Are acculturation and parenting style related to academic achievement among Latino students? A Dissertation Presented for the Degree Doctor of education, University of Southern California
- Hosseini, M. (2017). *Sazvari, the theory of constructionism in the curriculum with an approach based on educational silence*. Master's thesis of Alzahra University. (Text in Persian)
- Hossein Nejad, Mohammad; Abdullahzadeh, Hikmatullah. (2014). The role of parenting in the socialization of middle school students (socio-cultural approach). *Education*, 122. (Text in Persian)
- Hyland, I. (2014). *National University of Ireland – Maynooth*.
- Jia, Y., Yue, Y., Wang, X., Luo, Z., & Li, Y. (2022). Negative silence in the classroom: A cross-sectional study of undergraduate nursing students. *Nurse education today*, 109, 105-221. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105221>
- Lin, H., Zeng, X., Zhu, J., Hu, Z., Ying, Y., Huang, Y., & Wang, H. (2021). Application of the Inverted Classroom Model for Teaching Pathophysiology to Chinese Undergraduate Medical Students: Usability Study. *JMIR Medical Education*, 7(2), 243-58. <https://doi.org/10.2196/2F24358>
- Lu, X., & Zhang, X. (2020). Psychological factors and coping strategies of negative silence in college students' classrooms [J]. *High. Educ*, 05, 59–63.
- Mangual Figueroa, A. (2017). Speech or silence: Undocumented students' decisions to disclose or disguise their citizenship status in school. *American Educational Research Journal*, 54(3), 485-523. <https://doi.org/10.3102/0002831217693937>
- McEvoy, P. M., Saulsman, L. M., & Rapee, R. M. (2018). *Imagery-enhanced CBT for social anxiety disorder*. New York: Guilford Publications
- Meshkibaf Moghadam, Z., Cherabin, M., Akbari, A., & Davoodi, A. (2020). The Semiotic Analysis of Silence in Class Management. *Foundations of Education*, 9(2), 67-84 <https://doi.org/10.22067/fedu.v9i2.79854> (Text in Persian)
- Owens, J., Erika, K., Holdaway, M. L., Himawan, M., Mixon, M., Theresa, E., et al. (2018). Consultation for Classroom Management and Targeted Interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1-14 <https://doi.org/10.1177/1063426618795440>
- Pakdaman, S., & Mortazavi Nasiri, F. S. (2014). perceived parenting styles and fear of negative evaluation: a comparison of gifted and normal adolescent girls., 10(39), 249-262. (Text in Persian)
- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of*

Psychological Assessment. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759/a000343>

- Raudino, A., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2013). The quality of parent/child relationships in adolescence is associated with poor adult psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 36 (2), 331-340. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.002>
- Raufelder, F & Ringeisen, S. (2016). Associations of student- temperament and educational competence with academic achievement. The role of teacher and student gender. *Teacher and Education Journal*, 27 (5), 242- 251.
- Renner-Hannan, B. (2018). *In the Wake of Insurgency: Testimony and Politics of Memory and Silence in Oaxaca*. In The University of Michigan
- Rotsaert, T., Panadero, E., Estrada, E., & Schellens, T. (2017). How do students perceive the educational value of peer assessment in relation to its social nature? A survey study in Flanders. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 29-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.003>
- Scholder, T. (2018). *We, The Undersigned Members of The Dissertation Committee Certify That We Have Read and Approve the Dissertation of*. Concordia University (Portland)
- Shernoff, David J., Csikszentmihalyi, M., Shneider B., Shernoff Elisa S. (2014). Student engagement in highschool classrooms from the perspective of flow theory. *Applications of Flow in Human Development and Education*. Springer Netherlands, 2014. 475-494.
- Simons, L. G, Conger, R. D.(2007) Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal Fam Issues*; 28(2), 218-22. <http://dx.doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2017). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1521025116629152>
- Wyrick, A. J. & Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a predictor of teacher child relationship quality in third grade. *Journal of Early Education & Development*, 2, 845- 864. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802582803>
- Zhu, Z., Chen, L., & Jin, Z. (2017). Analysis of factors influencing college students' classroom silence—based on the perspective of implicit theory [J]. *Univ. Educ. Sci*, 6, 50–56.
- Zokaeifar, A., & mousazadeh, T. (2020). The Role of Parental Parenting Styles in Predicting Social Development of Preschool Children 5 and 6. *Social Psychology Research*, 10(37), 87-100. <https://doi.org/10.22034/spr.2020.109698> (Text in Persian)



اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان تحصیلی امید و

خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان

احسان کشت‌ورزکندازی^{۱*}، آذمیدخت رضایی^۲، فاطمه مطاهر^۳، ابراهیم کریمی کیان^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸	این پژوهش با هدف اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان انجام شد. طرح پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌های یازدهم و دوازدهم دوره متوسطه دوم شهر مرودشت به تعداد ۳۲۶۵ نفر، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، نمونه‌ای به تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های هیجان تحصیلی امید (پکران، گوئنز، تیتز و پری، ۲۰۰۲)، اضطراب امتحان (ساراسون، ۱۹۹۰) و سیاهه خودپنداشت مدرسه (چن و تامپسون، ۲۰۰۴) بود. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، تحت مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (هیز، استروسال و ویلسون، ۱۹۹۹) قرار گرفت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مداخله درمانی مبتنی بر تعهد و پذیرش در مؤلفه‌های هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی منجر به افزایش معنادار عملکرد در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون گردید ($P < 0.05$)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدارس با به‌کارگیری مداخله درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد، می‌توانند باعث افزایش هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان شوند تا از این طریق دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی دست یابند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
اضطراب امتحان، خودپنداشت تحصیلی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، هیجان تحصیلی امید.	



۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران.

مقدمه

اضطراب^۱، یکی از شایع‌ترین اختلال‌های روان‌شناختی است (اسماندسون و تیلور، ۲۰۲۰) و به حالتی اشاره دارد که به موجب آن، فرد بیش از حد معمول درباره وقوع رخدادی وحشتناک در آینده، نگران و ناراحت است (کشت‌ورز کندازی و رئیسی، ۱۳۹۶). امتحان، یکی از مهم‌ترین عوامل استرس‌زا در مدارس است که پیامدهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی مختلفی دارد و می‌تواند منجر به کاهش عملکرد دانش‌آموزان در طی زمان برگزاری امتحان شود (اوان، باسی و اتوک، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان^۲، نوعی خودمشغولی ذهنی است که با تردید فرد درباره توانایی‌های خود مشخص می‌شود (کنول، والتینر و هولزمن، ۲۰۱۹) و غالباً با شناخت منفی و عدم اطمینان به توانایی خود در کنترل احساس‌ها و واکنش‌های اضطرابی همراه است (هالیون، تولین و دیفنباچ، ۲۰۱۹). به اعتقاد برخی از پژوهشگران، اضطراب امتحان سازه‌ای چندبعدی است (عظیمی و باقری، ۱۴۰۱) که از ترکیب سه عامل شناخت^۳، احساس^۴ و رفتار^۵ حاصل می‌شود (سوسا و وایس، ۲۰۱۴). هرچند در امتحان سطح پایینی از استرس لازم است؛ اما گاهی میزان بالایی از اضطراب سبب بغرنج شدن مسئله می‌شود؛ زیرا عملکرد شخص را در امتحان محدود می‌کند و منجر به اختلال در رفتار، کاهش اعتماد به نفس یا عملکرد تحصیلی ضعیف می‌شود (وارسته‌نیا و اوجی‌نژاد، ۱۴۰۱). اضطراب امتحان به طور بالقوه می‌تواند با متغیرهای دیگری در دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد که بررسی این متغیرها در قالب پرونداد درمان، درک بهتری از این سازه برای ما فراهم می‌کند.

یکی از عوامل مرتبط با اضطراب امتحان، هیجان تحصیلی امید^۶ است. طبق «نظریه کنترل-ارزش»^۷ پکران (۲۰۰۶) هیجان تحصیلی امید نیز یکی از شاخص‌های کیفیت زندگی تحصیلی است که باعث افزایش انعطاف‌پذیری، نشاط، توانمندی‌های از چالش‌ها، تحمل ناکامی و مقابله با مشکلات می‌شود (ساگنا، کمپ، دینیتو و چوی، ۲۰۲۰). فرض می‌شود، افرادی که امید بالاتری دارند، نسبت به افراد با امید پایین، به اهداف بالاتری در امور دست می‌یابند (دمی، تامیون و سادیل، ۲۰۲۰؛ چنا، هوبنر و تیان، ۲۰۲۰). به همین جهت تصور می‌شود که دانش‌آموزان امیدوار یا در واقع دانش‌آموزانی که هیجان پیشرفت امید را تجربه می‌کنند کمتر دچار آسیب‌های روانی و هیجان‌های منفی همچون اضطراب امتحان می‌شوند. در حقیقت، در امید دو نوع تفکر الزامی است؛ تفکر راهبردی (مسیر)^۸ و تفکر عامل^۹ (اسنایدر، ۲۰۰۰). تفکر راهبردی (مسیر)، جزء شناختی امید و

1. anxiety
2. test anxiety
3. cognition
4. feeling
5. behavior
6. academic emotion of hope
7. control-value theory
8. pathway
9. agency

نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر است و تفکر عامل، جزء انگیزشی امید است که بر اساس آن، فرد خود را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند (کشت‌ورز کندازی، رضایی‌فرد و توماج، ۱۴۰۱). نتایج پژوهش ابراهیمی و نوایی‌نژاد (۱۳۹۲) افزون بر گزارش تأثیر مشاوره‌های مبتنی بر امید بر کاهش اضطراب عمومی دانش‌آموزان، عنوان کردند که کسانی که امید بالایی دارند، از توانایی بیشتری برای حل مسائل تحصیلی برخوردارند. نتایج پژوهش هوشیاری و علی‌پور (۱۳۹۹) نشان داد که بین اضطراب کرونا و امید رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش صدوقی، مهرزاد و محمدصالحی (۱۳۹۶) نشان داد که امید و خوش‌بینی می‌تواند به کاهش اضطراب و افسردگی بیماران کمک کند. در همین رابطه نتایج خلیلی و قلتاش (۱۳۹۴) نشان داد که امید به تحصیل و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کنند.

پژوهش‌های انجام‌شده به عوامل متعددی در بروز اضطراب امتحان اشاره کرده‌اند که از جمله این عوامل می‌توان به خودپنداشت تحصیلی^۱ اشاره کرد (لی و دیگران، ۲۰۲۱؛ هانسن و هندرسون، ۲۰۱۹). خودپنداشت تحصیلی، بیانگر دانش و ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف خویش در زمینه تحصیلی و اعتقاد درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است (گیلهام و لونتال، ۲۰۱۸؛ به نقل از محمدی، قدم‌پور، میردریکوند و سپهوندی، ۱۴۰۰) که شامل سه مولفه زیر است: تصویر خود، حرمت خود و خودآرمانی (باس و لارسن، ۲۰۲۰). هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود، حرمت خود کاهش پیدا می‌کند. با توجه به آنچه بیان شد، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. چنانچه فرد نتواند این دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله‌ای زیاد بین این دو باشد، دچار تنیدگی و اضطراب می‌شود (کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۴۰۱). از این رو، اگر دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش نداشته باشند، دچار آسیب‌های روانی و هیجان‌های منفی همچون اضطراب امتحان می‌شوند.

پژوهش‌های متعددی به تأثیر این سازه شخصیتی بر انواع اضطراب پرداخته‌اند (راست روشن و محمدی، ۱۳۹۹). در پژوهش گریگوردابیل، پرز، موزاز (۲۰۰۸) نشان داده شده است که نوجوانان با خودپنداره‌ای قوی سطوح پایینی از نشانه‌های آسیب‌شناسی روانی از جمله افسردگی و اضطراب و مشکلات رفتاری را تجربه می‌کنند؛ بنابراین خودپنداره قوی محافظی در برابر آسیب‌های روانی است. یافته‌های پژوهش بوناسی و ریو (۲۰۱۰) حاکی از آن است که دانش‌آموزان ادراک از امتحان، از خود و توانایی‌هایشان و ادراکشان از مکان و موقعیت امتحان را به‌عنوان منبع اصلی اضطراب‌شان معرفی می‌کنند. در میان این عوامل سه‌گانه ادراک دانش‌آموزان از خود (خودپنداشت) به‌وضوح با سطح اضطراب امتحانی که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند، مرتبط است. خودپنداره مثبت به‌عنوان یکی

کشت‌ورز‌کندازی و همکاران: اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان...
از مؤلفه‌های سلامت روانی با اضطراب امتحان پایین همانند است (متکالف، ۲۰۱۲) و دانش‌آموزان دارای خودپندارهٔ پایین دارای اضطراب امتحان بالا نیز هستند (وندیم احمد، مینارت، کوپیر و وان‌درورف، ۲۰۱۲).

در راستای آنچه بیان شد، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روان‌درمانی در بهبود وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان مفید بوده است (گلاستر، والدِر، لوین، توهینگ و کارکلا، ۲۰۲۰). درمان‌های روان‌شناختی متعددی برای اضطراب امتحان وجود دارد که یکی از این درمان‌ها، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد^۱ (ACT) است (کوئولسمس، فرناندز-رودریگز و گنزالز-رودریگز، ۲۰۲۰). این رویکرد با تلفیق ذهن‌آگاهی و رویهٔ پذیرش با فرایندهای تغییر رفتار به افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و تعریف‌پذیر کردن رفتارهای سازگار در میان تجربه‌های دردناک، به کاهش رنج روانی منجر می‌شود (هاس، دیکسون و پالیوناس، ۲۰۱۹). در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد خلاف درمان‌های شناختی رفتاری به‌طور مستقیم بر تغییر افکار و احساس‌ها تأکید نمی‌شود، بلکه به افراد آموزش داده می‌شود تا آگاه باشند، شرایط را بپذیرند و بدون قضاوت و ارزیابی، مشاهده کنند (فانگ و دینگ، ۲۰۲۰). این شیوه به افراد کمک می‌کند تا ارزش‌های خود را شناسایی و با توضیح دربارهٔ آنها و با استفاده از استعاره‌ها تلاش کنند تا مفهوم عمل متعهدانه و مبتنی بر ارزش‌ها را بهبود بخشند (هیل، اسچیفِر، اسپنسر و ماسودا، ۲۰۲۰). هدف این شیوه درمانی، کمک به مراجع برای دستیابی به یک زندگی ارزشمندتر و رضایت‌بخش‌تر از طریق افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است (والسر و گارورت، ۲۰۱۵؛ لی، آن، لوین و توهینگ، ۲۰۱۵؛ وارتون، ادوارز، یوهاس و والسِر، ۲۰۱۹). این انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از طریق شش فرایند اصلی که عبارت‌اند از: گسلس شناختی^۲، پذیرش^۳، ارتباط با زمان حال^۴، خود به‌عنوان زمینه^۵، ارزش‌ها^۶ و عمل متعهد^۷ ایجاد می‌شود که سه فرایند نخست به‌عنوان مهارت‌های پذیرش و ذهن‌آگاهی و سه فرایند دیگر به‌عنوان مهارت‌های تغییر رفتار توصیف می‌شوند (پلگر و همکاران، ۲۰۱۸). تحقیقات متعددی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را در زمینه‌های مختلف از جمله اضطراب امتحان (یزدانی باغملکی، مهری و الهی نجف‌آبادی، ۱۴۰۱؛ براون و همکاران، ۲۰۱۱)، خودتنظیمی (ونگ و همکاران، ۲۰۱۷ و سوین، هنکاک، هاینزورث و بومن، ۲۰۱۵)، تعلل‌ورزی تحصیلی (قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب، ۱۳۹۵؛ پورعبدل، صبحی قراملکی، بسطامی و غضنفری، ۱۳۹۵)، افسردگی و اضطراب (محمودی و قادری، ۱۳۹۶)، اضطراب اجتماعی (اسماعیلی، امیری، عابدی و مولوی، ۱۳۹۷)، انعطاف‌پذیری شناختی (گلیک و اورسیلو، ۲۰۱۵) و

1. Acceptance and Commitment Therapy
2. cognitive fault
3. reception
4. relationship with the Present
5. self as a field
6. values
7. committed action

کمال‌گرایی (گنیلکا و برودا، ۲۰۱۹) به تأیید رسیده است. در همین راستا، نتایج پژوهش (هانی اصل حیزانی و فرنام، ۱۳۹۷) نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش امیدواری و کاهش هیجانات منفی در دانش‌آموزان پسر پایه نهم شد. در پژوهشی گلستانی فر و دشت‌بزرگی (۱۳۹۶) نشان دادند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث کاهش افسردگی و بهبود سلامت روان‌شناختی و امید به زندگی در سالمندان شد. سیدجعفری، جدی، موسوی‌جشنی، حسینی و شکیب‌مهر (۱۳۹۸) و مرمچی‌نیا و ذوقی پایدار (۱۳۹۶) گزارش کرده‌اند که درمان متمرکز بر شفقت (مانند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر امیدواری و شادکامی اثر داشته است. نتایج پژوهش مسلم‌خانی، ابراهیمی و صاحبی (۱۳۹۷) داداشی و مؤمنی (۲۰۱۷)، گزارش کرده‌اند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب افزایش امید زنان دچار سرطان پستان تحت شیمی‌درمانی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش رضوی، ابوالقاسمی، اکبری و نادری نبی (۱۳۹۸) نشان داد که شرکت در جلسات درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش می‌تواند در افزایش احساس امیدواری و مدیریت درد زنان مبتلا به درد مزمن تأثیرگذار باشد.

در زمینه تأثیر مداخله مستقیم درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودپنداشت تحصیلی، پژوهش‌های اندکی انجام گرفته است. به عنوان مثال، نتایج پژوهش‌های (والسر و گارورت، ۲۰۱۵؛ مازو و دیگران ۲۰۰۶) نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث بهبود خودپنداره می‌شود. افزون بر این، نتایج پژوهش مؤمنی، شایگان منش و اقاچانی (۱۳۹۹) نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود خودپنداره و کاهش افسردگی و علائم پرخوری مؤثر است و استفاده از این روش درمانی سودمند به نظر می‌رسد. در پژوهشی دیگر بزرگی، محمدی و سلیمانی (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود خودپنداره کودکان ابتدایی می‌شود. همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها به صورت غیرمستقیم تأثیر این نوع درمان بر روی افزایش عزت نفس (سعیدمنش و بابایی، ۱۳۹۶)، خودپنداره بدنی (امیدوار و فریدحسینی، ۱۳۹۵) و عزت نفس سوء‌مصرف‌کنندگان مواد (بهزادی فر و عزیزاده موسوی، ۱۳۹۵) تأیید شده است.

مزیت عمده این روش درمانی نسبت به روان‌درمانی‌های دیگر، در نظر گرفتن جنبه‌های انگیزشی به همراه جنبه‌های شناختی به منظور تأثیر و تداوم بیشتر اثربخشی درمان است (لویین، پاتس، هانگر و لیلز، ۲۰۱۸). از طرفی، اضطراب امتحان از مسائلی است که می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در سلامت جسمی، روانی، آموزشی و اجتماعی افراد نقش مخرب و بازدارنده‌ای ایفا کند. آسیب‌های وارده ناشی از اضطراب امتحان بر دانش‌آموزان، می‌تواند تعداد قابل توجهی از آنها را در معرض ابتلا به بیماری‌های جسمانی و آسیب‌های روانی نظیر افسردگی و پرخاشگری قرار دهد و خانواده‌ها را با عواقب وخیمی مواجه سازد. از آنجا که بخش مهمی از علل افت تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان به علت اضطراب شدید ناشی از امتحان است، تأثیر منفی سطوح بالای

اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان این توانایی را دارد که هزینه‌های گزافی بر سیستم آموزش و پرورش تحمیل کند. همچنین دور از انتظار نیست عوارض ناشی از این پدیده که شامل جامعه‌گریزی، بزهکاری و تمایل به انجام رفتارهای خطرناک است، جامعه را با تهدید اساسی روبه‌رو سازد. در نهایت با عنایت به این موضوع که اضطراب امتحان یک پدیده جهانی است و انبوه پژوهش‌ها در ۵۰ سال اخیر، بیانگر اهمیت و توجه خاص کشورهای مختلف به این پدیده است، شناخت عوامل روان‌شناختی مؤثر بر بهبود اضطراب امتحان برای کمک به افراد و متخصصان برای برخورد مناسب‌تر با آن، از اهمیت ویژه برخوردار است؛ لذا پژوهش حاضر با این هدف صورت گرفته است که مشخص شود «آیا می‌توان با ارائه روان‌درمانی‌های مبتنی بر تعهد و پذیرش هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان را بهبود بخشید؟»

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، طرح نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌های یازدهم و دوازدهم دوره متوسطه دوم شهر مرودشت در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که بر اساس آمار ارائه شده از واحد آموزش متوسطه اداره آموزش و پرورش شهرستان مرودشت ۳۲۶۵ نفر بودند. حجم اولیه نمونه پژوهش انجام شده، ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس غربال‌گری با استفاده از نقطه برش (نمره ۲۱ به بالا) پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۹۰) و انجام مصاحبه، تشخیص اضطراب امتحان را دریافت کرده بودند. گروه نمونه به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. حضور نمونه‌ها در گروه درمانی مستلزم داشتن ملاک‌های ورود و عدم وجود ملاک‌های خروج بود که از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار گرفت. ملاک‌های ورود شامل موارد زیر بود: ۱. سن ۱۶ تا ۱۸ سال ۲. ابتلا به اضطراب امتحان حداقل به مدت ۱۲ ماه.

ملاک‌های خروج نیز عبارت بودند از: ۱. عدم همکاری و شرکت نکردن دانش‌آموزان در جلسات برنامه مداخله ۲. عدم رضایت والدین ۳. ابتلا به بیماری مزمن جسمی ۴. وجود مشکلات روان‌شناختی مزمن و دریافت درمان‌های روان‌شناختی هم‌زمان با انجام پژوهش. گفتنی است که در پژوهش حاضر، موازین اخلاقی مانند محرمانه ماندن اطلاعات، رعایت تمایل آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش و پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها و همچنین داشتن حق انتخاب جهت ادامه یا انصراف از شرکت در جلسه‌های روان‌درمانی، رعایت شده است. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه اضطراب امتحان^۱ (ساراسون، ۱۹۹۰): این پرسشنامه توسط ساراسون (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای ۳۷ گویه است که باید در مدت ۱۰ الی ۱۵ دقیقه به صورت «بلی و نه» به آن پاسخ داده شود. هر چه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد، نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر است. با توجه به مشخصات روان‌سنجی مناسب و وجود نمرات برش استاندارد برای این پرسشنامه، استفاده از آن در سنجش اضطراب امتحان بسیار مناسب است. برای نمره‌گذاری پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون، باید به جواب «نه» برای سؤالات ۳- ۱۵- ۲۶- ۲۷- ۲۹- ۳۳ نمره ۱ داد. همچنین برای هر جواب «بلی» به دیگر سؤالات نیز باید یک نمره داد. پس از جمع کردن نمرات، نمره اضطراب امتحان فرد به دست می‌آید. نمره بیشتر نشانگر اضطراب امتحان بیشتر است و فرد با توجه به نمره کسب‌شده در یکی از این سه طبقه قرار می‌گیرد: اضطراب خفیف: نمره ۱۲ و پایین‌تر، اضطراب متوسط: نمره ۱۳ تا ۲۰، اضطراب شدید: نمره ۲۱ و بالاتر (یزدانی و سلیمانی، ۱۳۹۰). روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعات متعددی سنجیده شده و با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۰/۹۵ و روایی معیار برابر ۰/۷۲ به دست آمده است که در مجموع پذیرفته است و می‌توان از آن در پژوهش‌های مشابه استفاده نمود (یزدانی، ۱۳۹۱). همچنین پورطالب و میرنسب (۱۳۹۷) ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۵ گزارش کرده است. در این پژوهش روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد مرودشت) بررسی و تأیید شد و ضریب پایایی پرسشنامه نیز با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

سیاهه خودپنداشت مدرسه^۲ (چن و تامپسون، ۲۰۰۴): این سیاهه شامل ۱۵ گویه است که سه بعد خود عمومی (۶ گویه، مانند: من از خودم راضی هستم)، خود آموزشی (۶ گویه، مانند: من دوست دارم در کلاس به سؤالات پاسخ دهم) و خود غیر آموزشی (۳ گویه، مانند: همه افراد معمولاً به خاطر نمراتم، مرا تحسین می‌کنند) را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به گویه‌ها پاسخ خواهند داد. تمام سؤالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. کشت‌ورز کندازی، سهرابی و اسماعیلی (۱۴۰۰) در پژوهشی روایی سیاهه را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش نمودند. همچنین آنان پایایی سیاهه را با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و برای ابعاد خود عمومی، خود آموزشی، خود غیر آموزشی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در این پژوهش، روایی صوری و محتوایی سیاهه توسط سه نفر از استادان گروه روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد مرودشت) بررسی و تأیید شد. پایایی سیاهه نیز با آلفای

کشت‌ورز کندازی و همکاران: اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان...
 کرونباخ برای بُعد خود عمومی، خود آموزشی، خود غیرآموزشگاهی و نمره کل به ترتیب
 ضرایب ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه هیجان تحصیلی امید^۱ (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲): جهت سنجش هیجان
 تحصیلی امید از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. این
 پرسشنامه دارای ۸ خرده‌مقیاس است که هیجان‌های لذت، امید، افتخار، خشم، اضطراب، شرم،
 ناامیدی و خستگی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد که در پژوهش حاضر از زیرمقیاس امید تحصیلی
 آن استفاده گردید. این زیرمقیاس دارای ۲ عامل و ۱۴ گویه است که ۸ گویه مربوط به عامل
 کلاس (امید مربوط به کلاس) ۶ گویه مربوط به عامل یادگیری (امید مربوط به یادگیری) است.
 شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم
 (۵) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. تمام سؤالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و
 حداکثر نمرات این خرده‌مقیاس به ترتیب ۱۴ و ۷۰ است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش پکران
 و همکاران (۲۰۰۲) با روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد.
 اعتبار و روایی این ابزار توسط محققان مختلف بررسی شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و
 نیکدل (۱۳۸۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده و روایی آن
 را مطلوب گزارش نمودند. همچنین آنها برای تعیین پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای
 کرونباخ استفاده نمودند و برای خرده‌مقیاس امید ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ را گزارش کردند.
 در این پژوهش روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان گروه روان‌شناسی
 دانشگاه آزاد اسلامی (واحد مرودشت) بررسی و تأیید شد و پایایی خرده‌مقیاس نیز با آلفای
 کرونباخ برای امید مربوط به کلاس و امید مربوط به یادگیری و نمره کل به ترتیب ضرایب
 ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ به دست آمد.

روش اجرا

به منظور بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، ابتدا محتوی جلسات آموزش، اجرای
 پرسشنامه، زمان‌بندی اجرا و سایر مسائل مطرح در پژوهش تکمیل گردید. همچنین، با اخذ
 معرفی‌نامه از طرف دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد مرودشت)
 و مراجعه به آموزش و پرورش شهرستان مرودشت، هماهنگی‌های لازم جهت انجام پژوهش
 انجام گردید. سپس با مراجعه به آموزشگاه دخترانه شاهد شهر مرودشت، پرسشنامه اضطراب
 امتحان بین دانش‌آموزان کلاس‌های یازدهم و دوازدهم توزیع گردید. پس از نمره‌گذاری
 پرسشنامه، از بین دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان تعدادی به روش غربال‌گری انتخاب شدند
 و در گروه‌های مورد نظر قرار گرفتند. اجرای پرسشنامه در دو مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون
 انجام شد. مداخله درمانی توسط مؤلف دوم مقاله که در زمینه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد

کودکان و نوجوانان آموزش دیده بود، پس از کسب رضایت از والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده و توضیح شیوه اجرایی پژوهش انجام شد. لازم به ذکر است با توجه به شیوع ویروس کرونا، در تمامی مراحل درمان، افزون بر حفظ فاصله‌گذاری اجتماعی، تمامی پروتکل‌های بهداشتی رعایت شد. همچنین قبل از اجرای جلسات درمانی، برای شرکت‌کنندگان در پژوهش یک جلسه مقدماتی باهدف آشنایی اولیه، برقراری رابطه درمانی و ایجاد اعتماد در آزمودنی‌ها انجام شد. سپس پرسشنامه‌های پژوهش اجرا گردید. گروه آزمایش در قالب طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مورد درمان قرار گرفتند. به دلیل ضرورت رعایت مسائل اخلاقی، گروه کنترل پس از اتمام جلسات آموزش گروه آزمایش، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد را دریافت کردند. درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش طی ۸ جلسه به صورت گروهی به انجام رسید که هر جلسه حدود ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در ساختار ۸ جلسه‌ای درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش، از پروتکل اجرایی جلسات ACT هیز، استروسال و ویلسون (۱۹۹۹) استفاده شد که به صورت دو جلسه در یک هفته و طی چهار هفته متوالی انجام گرفت. پروتکل توسط پنج تن از استادان حوزه مشاوره و روان‌شناسی که نسبت به رویکرد اکت (ACT) بینش کافی داشتند، مورد تأیید قرار گرفت.

سپس برای بررسی روایی محتوایی به شکل کمی، از CVI استفاده گردید. CVI در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمد که بر این اساس روایی محتوای پروتکل مورد تأیید می‌باشد. سپس در مرحله دوم برای بررسی CVR جلسه‌های درمان، پرسشنامه‌ای با ۴۲ سؤال در اختیار ۶ نفر از متخصصین قرار داده شد. جهت محاسبه CVR حداقل مقدار CVR برای تعداد ۶ متخصص، مقدار ۰/۹۹ است؛ لذا تمام سؤال‌های مربوط به «تناسب اهداف و محتوای هر جلسه» و تمام سؤال‌های مربوط به «تناسب تکلیف‌ها و فعالیت‌های هر جلسه با اهداف جلسه» و تمام سؤال‌های مربوط به «تناسب محتوای هر جلسه با فرایند تغییر در هر جلسه» مقدار CVR مورد نیاز برای برآورده شدن روایی را کسب کرده‌اند. جهت بررسی پایایی پروتکل، از روش پایایی ارزیابی‌ها^۱ استفاده شد. پایایی ارزیابی‌ها یکی از انواع پایایی است که از طریق آن می‌توان به میزان توافق و اتفاق نظر میان تعداد دلخواهی ارزیاب در مورد اطلاعات یکسانی دست یافت. بدین ترتیب که محتواهای هر جلسه در اختیار تعداد ۵ ارزیاب گذاشته شد و هر ارزیاب نیز به تعداد هر جلسه کامنت گذاشتند و سپس با بررسی میزان توافق نظر ارزیابان در مورد مشاهده یا ارزیابی محتواهای هر جلسه، به تعیین ضریب پایایی ارزیابی‌ها پرداخته شد. در نهایت ضریب همبستگی درون-رده‌ای با مقدار ۰/۹۰ حاکی از پایایی خیلی خوب پروتکل بود. در جدول شماره ۲ خلاصه محتوای هر جلسه ارائه شده است.

جدول شماره ۲. خلاصه پروتکل روان‌درمانی گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد

جلسات	فعالیت درمانی
جلسه اول	خوش‌آمدگویی و آشنایی اعضای گروه با درمانگر و با یکدیگر؛ بیان احساسات افراد قبل از آمدن به جلسه؛ دلیل آمدن به این جلسه و انتظاری که از جلسات درمانی دارند؛ بیان تجارب مشابه قبلی؛ بیان قوانینی که رعایت آنها در گروه الزامی است از جمله: به‌موقع آمدن - غیبت نکردن (وقت‌شناسی) انجام تکالیف و...؛ بیان اصل رازداری و احترام متقابل اعضای گروه به یکدیگر؛ بیان موضوع پژوهش و اهداف آن و بیان این موضوع که روی اهداف فکر شود؛ ارائه کلی مطالب آموزشی پیرامون پذیرش و تعهد و نتایج آن؛ اجرای پیش‌آزمون.
جلسه دوم	توضیح و بیان این اصل که چرا نیاز به مداخلات روان‌شناختی احساس می‌شود؛ ایجاد امید و انتظار درمان در کاهش این فشارها؛ بیان اصل پذیرش و شناخت احساسات و افکار پیرامون مشکلات، آگاهی‌بخشی در این زمینه که افکار را به‌عنوان افکار و احساسات را به‌عنوان احساسات و خاطرات را فقط به‌عنوان خاطره بپذیریم؛ ارائه تکلیف در زمینه پذیرش خود و احساسات ناشی از اضطراب امتحان.
جلسه سوم	بررسی تکالیف جلسه قبل، صحبت درباره احساسات و افکار اعضای گروه؛ آموزش این مطلب که اعضا، بدون قضاوت در مورد خوب یا بد بودن افکار و احساسات خود، آنها را بپذیرند؛ آموزش و شناخت هیجانات و تفاوت آنها با افکار و احساسات؛ ارائه تکلیف اینکه چقدر خود و احساسات خود و چقدر دیگران و احساسات دیگران را می‌پذیریم؟
جلسه چهارم	بررسی تکالیف؛ ارائه تکنیک ذهن‌آگاهی و تمرکز بر تنفس؛ ارائه تکنیک حضور در لحظه و توقف فکر؛ تأکید دوباره بر اصل پذیرش در شناخت احساسات و افکار؛ تأکید بر شناخت احساسات و افکار با نگاهی دیگر؛ تکالیف: رویدادهای زندگی (آزاردهنده) را به‌نوعی دیگر نگاه کنیم
جلسه پنجم	بررسی تکالیف؛ آموزش و ایجاد شناخت در خصوص تفاوت بین پذیرش و تسلیم و آگاهی به این موضوع که آنچه نمی‌توانیم تغییر دهیم را بپذیریم؛ شناخت موضوع قضاوت و تشویق اعضا به اینکه احساسات خود را قضاوت نکنند؛ ارائه این تکنیک که با ذهن‌آگاه بودن در هر لحظه، از وجود احساسات خود آگاهی یابند، فقط شاهد آنها باشند، ولی قضاوت نکنند؛ ارائه تکلیف خانگی ذهن‌آگاهی همراه با پذیرش بدون قضاوت.
جلسه ششم	ارائه بازخورد و نظرسنجی کوتاه از فرایند آموزش؛ درخواست از اعضای گروه برای برون‌ریزی احساسات و هیجانات خود در خصوص تکالیف جلسه قبل؛ آموزش و ارائه اصل تعهد و لزوم آن در روند آموزش و درمان؛ (آموزش تعهد به عمل یعنی بعد از انتخاب مسیر ارزشمند و درست در خصوص رسیدن به آرامش یا قبول هر رویدادی در زندگی، به آن عمل کنیم و خود را نسبت به انجام آن متعهد سازیم)؛ ارائه تکنیک توجه انتخابی برای آرامش بیشتر در خصوص هجوم افکار خود آیند منفی؛ تمرین مجدد ذهن‌آگاهی به همراه اسکن بدن.
جلسه هفتم	ارائه بازخورد و جست‌وجوی مسائل حل‌نشده در اعضای گروه؛ شناسایی طرح‌های رفتاری در خصوص امور پذیرفته‌شده و ایجاد تعهد برای عمل به آنها؛ ایجاد توانایی انتخاب عمل در بین گزینه‌های مختلف، به‌گونه‌ای که مناسب‌تر باشد نه عملی‌تر.
جلسه هشتم	بررسی تکالیف؛ جمع‌بندی مطالب؛ ارائه بازخورد به اعضای گروه، قدرانی و سپاسگزاری از حضورشان در جلسات؛ اجرای پس‌آزمون.

روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در آمار توصیفی از فراوانی، میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه استفاده شد. در تحلیل استنباطی به‌منظور تأیید تأثیر متغیر

مستقل (روان‌درمانی گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد) بر متغیرهای وابسته (هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی) از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. همچنین در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۲) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر میانگین سن شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل به ترتیب ۱۷/۰۵ و ۱۷/۰۸ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۸/۷۲ و ۱/۲۵ و میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی در گروه کنترل به ترتیب برابر با ۱۸/۱۴ و ۱/۴۵ بود.

میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی و ابعاد آنها به تفکیک گروه‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی و ابعاد آنها به تفکیک گروه‌ها

متغیر	مراحل ارزیابی	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان تحصیلی امید	پیش‌آزمون	۳۲/۲۱	۵/۳۵	۳۳/۹۸	۲/۴۱
	پس‌آزمون	۳۵/۷۷	۵/۱۲	۳۳/۲۰	۲/۱۹
	پیش‌آزمون	۲۴/۲۴	۴/۳۹	۲۶/۵۴	۳/۸۶
	پس‌آزمون	۲۷/۷۸	۴/۵۵	۲۵/۶۹	۳/۱۶
	پیش‌آزمون	۵۶/۴۶	۹/۰۱	۶۰/۵۲	۶/۲۷
	پس‌آزمون	۶۳/۵۵	۹/۶۷	۵۰/۴۵	۵/۳۵
خودپنداشت تحصیلی	خود عمومی	۱۳/۰۶	۲/۵۷	۱۴/۸۰	۱/۹۳
	پس‌آزمون	۱۸/۱۳	۰/۸۳	۱۶/۵۳	۱/۴۰
	خود	۲۰/۲۶	۴/۵۸	۲۴/۶۰	۲/۶۹
	آموزشگاهی	۲۸/۸۰	۲/۳۰	۲۶/۲۰	۲/۵۴
	خود	۵/۷۵	۰/۷۰	۶/۲۶	۰/۵۹
	غیرآموزشگاهی	۷/۸۰	۰/۴۱	۷/۲۰	۰/۶۷
	خودپنداشت	۳۹/۰۶	۶/۸۳	۴۵/۶۶	۳/۶۳
	کل	۵۴/۷۳	۲/۵۴	۴۹/۹۳	۲/۹۶

در ادامه برای تحلیل داده‌ها و به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مستلزم رعایت پیش‌فرض‌های آماری می‌باشد که مورد تحلیل قرار گرفت. پیش‌فرض نرمال بودن توزیع

کشت‌ورز کندازی و همکاران: اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان...
 متغیر وابسته در گروه‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنف بررسی شد و آزمون کولموگروف-اسمیرنف برای متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۱۲ و ۰/۱۸ به دست آمد که در سطح (۰/۰۵) معنادار نیست و این به معنای آن است که توزیع این متغیرها در نمونه نرمال است. یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس می‌باشد که بدین منظور از آزمون باکس استفاده شده است (پیش‌آزمون $P=0/134$ و $F=1/38$ و $Box's M=6/24$ پس‌آزمون $P=0/082$ و $F=0/47$ و $Box's M=3/26$). میزان معناداری آزمون باکس از ۰/۰۵ بیشتر است؛ لذا نتیجه گرفته می‌شود که ماتریس واریانس- کوواریانس‌ها همگن می‌باشند. بر اساس نتایج آزمون لوین، بین گروه آزمایش و کنترل از نظر واریانس‌های متغیرهای هیجان تحصیلی امید (F=1/99, P>0/05) و خودپنداشت تحصیلی (F=0/52, P>0/05) تفاوت معناداری وجود نداشت؛ لذا مفروضه یکسانی واریانس‌ها نیز تأیید شد. با توجه به نتایج همگنی رگرسیون، چون F محاسبه شده (F=0/431, P>0/05) برای تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون حمایت می‌کنند و این پیش‌فرض پذیرفته رعایت شده است.
 پس از بررسی و تأیید پیش‌فرض‌ها، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری اجرا شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری گروه‌ها در ابعاد هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی

آزمون چندمتغیره	ارزش	آماره F	درجه آزادی مفروض	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
هیجان تحصیلی امید	اثر پیلای	۰/۴۴	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۸۷
	لامبدای ویلکز	۰/۵۵	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۸۷
	اثر هتلینگ	۰/۸۰	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۸۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۸۰	۵/۶۴	۱	۲۶	۰/۰۰۵	۰/۸۷
خودپنداشت تحصیلی	اثر پیلای	۰/۴۹	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۷۷
	لامبدای ویلکز	۰/۵۰	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۷۷
	اثر هتلینگ	۰/۹۸	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۷۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۸	۳/۳۳	۱	۲۶	۰/۰۲۸	۰/۷۷

یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که حداقل در یکی از ابعاد هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی بین گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین توان آماری برابر با ۰/۸۹ نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه برای آزمون فرض صفر و توان آزمون در شناسایی اثر واقعی است. چون اثر چندمتغیری از نظر آماری معنادار است، می‌توانیم آزمون F تک متغیری جداگانه را برای هر یک از ابعاد هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی ادامه دهیم. نتایج این آزمون در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه متغیرهای هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی و زیرمقیاس‌های آنها

متغیر	منابع تغییر شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
امید کلاسی	پیش‌آزمون گروه	۵۳/۲۱۹	۱	۵۳/۲۱۹	۴/۴۵۰	۰/۰۳۹	۰/۰۷۴
	خطا	۳۰۲/۲۵۹	۲۵	۳۰۲/۲۵۹	۲۵/۲۹۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
امید یادگیری	پیش‌آزمون گروه	۹۸/۹۷۹	۱	۹۸/۹۷۹	۴/۶۷۱	۰/۰۳۵	۰/۰۷۷
	خطا	۲۹۶/۷۷۹	۲۵	۲۹۶/۷۷۹	۲۰/۱۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۶۰
هیجان تحصیلی امید (کل)	پیش‌آزمون گروه	۶۶/۳۲۶	۱	۶۶/۳۲۶	۴/۶۷۱	۰/۰۳۵	۰/۰۷۷
	خطا	۲۹۰/۱۱۲	۲۵	۲۹۰/۱۱۲	۲۰/۱۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۶۰
خود عمومی	پیش‌آزمون گروه	۹/۵۴	۱	۹/۵۴	۶/۱۸۵	۰/۰۱	۰/۲۱۵
	خطا	۳۴/۸۰	۲۵	۳۴/۸۰	۲۴/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
خود آموزشی	پیش‌آزمون گروه	۲۷/۷	۱	۲۷/۷	۴/۶۱	۰/۰۴	۰/۱۵۲
	خطا	۱۵۰/۳۳	۲۵	۱۵۰/۳۳	۱۵/۹	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
خود غیر آموزشی	پیش‌آزمون گروه	۱/۸۰	۱	۱/۸۰	۶/۱۱	۰/۰۲	۰/۱۹۶
	خطا	۷/۳۸	۲۵	۰/۲۹۵	۲۵/۲	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
خودپنداشت کل (نمره کل)	پیش‌آزمون گروه	۱/۳۰	۱	۱/۳۰	۰/۱۶۵	۰/۶۸	۰/۰۰۶
	خطا	۱۱۱/۳۲	۲۵	۱۱۱/۳۲	۱۴/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۴۴

یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول شماره ۵ نشان می‌دهد بین میزان هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی (نمره کل) و ابعاد هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی در گروه آزمایش (که تحت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد قرار گرفته‌اند) نسبت به گروه کنترل (که هیچ درمانی دریافت نکردند) تفاوت معنادار وجود دارد. در نتیجه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر

کشت‌ورز کندازی و همکاران: اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان...
هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی (نمره کل) و ابعاد هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر هیجان تحصیلی امید و خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان انجام شد. نتایج نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، هیجان تحصیلی امید دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد ($P < 0/05$)؛ بنابراین می‌توان بیان کرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر هیجان تحصیلی امید دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان مؤثر است. این یافته، با نتایج برخی پژوهش‌های (گلستانی‌فر و دشت‌بزرگی، ۱۳۹۹؛ سیدجعفری و همکاران، ۱۳۹۸؛ رضوی و همکاران، ۱۳۹۸؛ داداشی و مؤمنی، ۲۰۱۷؛ مسلم‌خانی و همکاران، ۱۳۹۷) مبنی بر اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر هیجان تحصیلی امید، همسوست. افزون بر این، این یافته با بخشی از نتایج پژوهش‌های مرمرچی‌نیا و ذوقی پایدار (۱۳۹۶) که نشان دادند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر امیدواری و شادکامی اثر داشته است و هانی اصل حیزانی و فرنام (۱۳۹۷) که دریافتند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اثر معنی‌داری بر روی امیدواری و هیجانات منفی دارد و باعث افزایش امیدواری و کاهش هیجانات منفی در دانش‌آزمون پسر پایه می‌شود، همسوست.

در تبیین این یافته باید به فرایندهای حاکم بر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اشاره کرد. یکی از فرایندهای مؤثر دیگر این درمان «پذیرش» است. هیز (۲۰۰۵) بر این باور است که رویکرد پذیرش و تعهد درمانی به‌جای تمرکز بر روی برطرف‌سازی و حذف عوامل آسیب‌زا، به مراجعان کمک می‌کند تا هیجانات و شناخت‌های کنترل‌شده خود را بپذیرند و خود را از کنترل قوانین کلامی که سبب ایجاد مشکلاتشان گردیده است، رها کنند. تمرین‌های مرتبط با این مؤلفه در پژوهش حاضر باعث شد که دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، تجربیات درونی ناخوشایند خود را بدون تلاش برای مهار آنها بپذیرند. این پذیرش بلافاصله باعث می‌گردد فرد بتواند در برخورد با موقعیت‌های مختلف و به ویژه چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، با درک و پذیرش هیجانات و افکار خویش، موقعیت را به‌خوبی درک کند، توانایی‌های خویش را در نظر بگیرد و بپذیرد، احساسات و عواطف خویش را در رابطه با هدف و چالش در نظر بگیرد، موانع بر سر راه رسیدن به هدف را ببیند، راه‌های متعدد برای برخورد با چالش را بیافریند و سپس اقدام به برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش نماید (هانی اصل حیزانی و فرنام، ۱۳۹۹). این ویژگی درک موانع، ابداع راه‌های متعدد و برنامه‌ریزی برای برخورد با چالش که بخش تفکر رهیاب در امید

است (اسنایدر، ۲۰۰۰)، به فرد کمک می‌کند انرژی مثبت بیشتری برای برخورد با چالش‌ها به‌دست آورد.

تمرین‌های «ذهن‌آگاهی» استفاده‌شده در جلسات درمانی شامل توجه متمرکز به خود باعث می‌شود که افراد به‌جای اینکه رویدادهای ذهنی را به‌عنوان قسمتی از وجود خود بدانند، آنها را فقط مشاهده کنند. در این تمرین‌های به افراد تن آرامی، فن تنفس، بینش و توانش‌هایی برای مقابله با تنیدگی‌ها و شکایات آموزش داده می‌شود که می‌توان انتظار داشت افراد بازخورد مثبت‌تر نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند و با تفکرات فاجعه‌پندارانه و دیدگاه قضاوتی و سخت-گیرانه به خود به‌صورت منطقی مقابله کنند و مشکلاتشان را از زوایای گوناگون مورد توجه قرار دهند. این فرایند باعث افزایش سطح انگیزه فرد می‌شود و به این امر منجر می‌گردد که فرد خود را عاملی توانمند در پیروزی و غلبه بر چالش‌ها ببیند (مرمرچی‌نیا و ذوقی پایدار، ۱۳۹۶). این تفکر عامل که جزء انگیزشی امید است، باعث می‌گردد فرد خود را برای استفاده از مسیرها برانگیزاند، انگیزه کافی به‌دست آورد و با جدیت و قاطعیت به سمت برخورد با چالش‌ها پیش رود (کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۴۰۱)؛ لذا طبق آنچه بیان شد، رویکرد پذیرش و تعهد درمانی با درک کامل موقعیت و احساسات، عواطف و توانایی‌های فرد، به او کمک می‌کند تفکر رهیاب خویش را افزایش دهد و همچنین باعث ایجاد انگیزه در فرد و افزایش تفکر عامل و در نتیجه افزایش امید گردد.

یکی دیگر از فرایندهای این درمان که می‌تواند افزایش هیجان تحصیلی امید در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان را توجیه کند، مؤلفه «ارزش‌ها» می‌باشد (رضوی و همکاران، ۱۳۹۸). از آن جا که یکی از اهداف مهم درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، حرکت در یک‌جهت ارزشمند است؛ لذا تمرین‌های ارائه‌شده در این پژوهش جهت انتخاب‌های صحیح، به دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان کمک بسزایی می‌کند و در فرایند نهایی درمان که تعهدات است این دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تمام تلاش خود را در رسیدن به هدف خود به‌کار گیرند و در نتیجه با توجه به اینکه هدف اصلی درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش ایجاد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است، فرایندهای بنیادین این درمان باهم ترکیب می‌شوند تا هیجان تحصیلی امید را افزایش دهند (گلستانی‌فر و دشت‌بزرگی، ۱۳۹۹). بدین ترتیب، بدون ایجاد هیجان تحصیلی امید در محیط تحصیلی، حرکت در مسیر ارزش‌ها شدنی نخواهد بود و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد زمینه ایجاد چنین امیدی را فراهم می‌کند (هانی اصل حیزانی و فرنام، ۱۳۹۷)؛ بنابراین فرضیه اول این پژوهش منطقی و پذیرفتنی به‌نظر می‌رسد.

نتایج دیگر این پژوهش نشان می‌دهد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد؛ بنابراین می‌توان ادعا کرد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودپنداره تحصیلی (نمره کل) و ابعاد خود عمومی،



خود آموزشگاهی و خود غیرآموزشگاهی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان مؤثر است. این یافته، با نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله مؤمنی و همکاران (۱۳۹۹) که نشان دادند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود خودپنداره و کاهش افسردگی و علائم پرخوری مؤثر است و استفاده از این روش درمانی سودمند به نظر می‌رسد و همچنین نتایج پژوهش بزرگی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان دادند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب کاهش اضطراب امتحان و بهبود خودپنداره کودکان ابتدایی می‌شود، همسوست. افزون بر این، این یافته به‌طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های (سعیدمنش و بابایی، ۱۳۹۶؛ امیدوار و فرید حسینی، ۱۳۹۵؛ بهزادی‌فر و علیزاده موسوی، ۱۳۹۵) مبنی بر اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر زمینه‌های مختلف مانند عزت نفس و خودپنداره بدنی، همسوست.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که علت بهبود خودپنداشت تحصیلی افراد مبتلا به اضطراب امتحان، در محتوی برنامه‌های این رویکرد است؛ چرا که در این رویکرد درمانی فرد تجارب و ادراکات ذهنی را بدون هیچ‌گونه واکنش درونی یا بیرونی جهت حذف آنها، به‌طور کامل می‌پذیرد و در نتیجه بر آگاهی روانی وی افزوده می‌شود (مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۹). در این رویکرد با اجازه دادن به آمد و رفت افکار و ادراکات مربوط به خود بدون اینکه با آنها مبارزه شود، به فرد آموخته می‌شود که خود را از تجارب ذهنی مربوط به خودپنداره منفی جدا سازد. به‌نحوی که بتواند مستقل از این تجارب عمل کند و این به فرد کمک می‌کند تا ارزش‌های اصلی زندگی خود را بشناسد و به‌طور واضح مشخص سازد و آنها را به اهداف رفتاری خاص تبدیل کند (والسر و گارورت، ۲۰۱۵). همچنین انگیزه‌ای در راستای عمل متعهدانه، یعنی فعالیت معطوف به اهداف و ارزش‌های مشخص شده به همراه پذیرش تجارب ذهنی در فرد ایجاد می‌شود. به‌طوری که فرد دارای خودپنداره منفی، به ارزش‌های شناسایی شده در طول درمان آگاهی پیدا کرده و از طریق کاهش اضطراب خود، افزایش میزان پذیرش و کاهش گسلس هیجانی می‌تواند بر بهبود خودپنداره تأثیر بگذارد.

مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش عدم آزمون پیگیری به دلیل محدودیت‌های زمانی اجرای پژوهش و تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه‌ها بود که باعث کاهش دقت در پاسخدهی توسط دانش‌آموزان می‌شد. همچنین این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم انجام گرفته است؛ لذا قابل تعمیم‌دهی به کل دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان نیست. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، بررسی اثربخشی دیگر روش‌های درمانی مانند درمان شناختی-رفتاری، ذهن‌آگاهی بر اضطراب امتحان دانش‌آموزان انجام گیرد. همچنین با توجه به اینکه پیگیری اثربخشی آموزش، اطلاعات بیشتری در مورد فواید این آموزش می‌دهد؛ لذا پیشنهاد می‌شود اثرات درازمدت این رویکرد مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به نتایج این پژوهش، آموزش و پرورش می‌تواند در تدوین برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان در راستای کاهش

اضطراب امتحان و بهبود عملکرد تحصیلی استفاده کند. همچنین مشاوران، روان‌شناسان مدرسه و آموزگاران می‌توانند در راستای کاهش اضطراب امتحان برای دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان از نتایج این پژوهش استفاده کنند.

سپاس‌گزاری

پژوهشگران این مطالعه، از مدیران، مشاوران و مسئولان آموزش و پرورش شهرستان مرودشت و نیز تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌کنند.

فهرست منابع

- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2012). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22, 385-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2011.12.004>
- Asmundson, G. J., & Taylor, S. (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of Anxiety Disorders*, 71, 102211. <https://doi.org/10.1016%2Fj.janxdis.2020.102211>
- Azimi, S., Bagheri, N. (2022). The mediating role of the possible selves in the relationship between time perspective and students' test anxiety. *Journal of Applied Psychology*, 16(1), 29-11. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.221983.1050> (Text in Persian).
- Barani, H., Derakhshan, M., & Anarnejad, A. (2019). The Relation of Family Emotional Atmosphere and Academic Dishonesty: The Mediating Role of Self- Concept. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(61), 97-108. (Text in Persian).
- Bas, D. L., & Larsen, R. J. (2020). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature*, McGraw-Hill Education.
- Behzadifar, Mojgan and Alizadeh Mousavi, Seyed Ibrahim. (2017). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on self-esteem of drug addicts, *11th National Conference on Counseling and Mental Health, Quchan*. (Text in Persian).
- Bonaccio, S. & Reeve, C. L. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Difference*, 20, 617-625 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2010.09.007>
- Bozorgi, A., Mohammadi, R., Soleymani, S. (2018). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Test Anxiety and the Self-Concept in Elementary School Children. *Preschool and Elementary School Studies*, 3(10), 21-44. <https://doi.org/10.22054/soece.2021.38279.1198> (Text in Persian).
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior modification*, 35(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/0145445510390930>
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory factor analysis of a school self-concept inventory. Paper presented at the Annual Conference of Arizona Educational Research Organization. Retrieved June 5, 2019 from <http://www.eric.ed.gov/?id=ED490658>.
- Chena, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement

- as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 110-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>
- Coto-Lesmes, R., Fernandez-Rodriguez, C., & Gonzalez-Fernandez, S. (2020). Acceptance and commitment therapy ingroup format for anxiety and depression. A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 15(263), 107-120 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.154>.
- Dadashi, S., & Momeni, F. (2017). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on hope in women with breast cancer undergoing chemotherapy. *Practice in Clinical Psychology*, 5(2), 107-114.
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.12>
- Ebrahimi, E., & Navabinejad, S. (2013). Hope-Focused and Forgiveness-Based Group Counseling to Reduce General Anxiety among Tehrani High School Girls. *Quarterly Journal of Family and Research*, 10(3), 55-76. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1392.10.3.4.1> (Text in Persian).
- Esmaili, L., amiri, S., Reza Abedi, M., & Molavi, H. (2018). The Effect of Acceptance and Commitment Therapy Focused on Self-Compassion on Social Anxiety of Adolescent Girls. *Clinical Psychology Studies*, 8(30), 117-137. (Text in Persian).
- Fang, S., & Ding, D. (2020). The efficacy of group-based acceptance and commitment therapy on psychological capital and school engagement: A pilot study among Chinese adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.005>
- Garaaghaji, S., Vahedi, S., FathiAzar, E., Adib, Y. (2016). The Effectiveness of Educational Interventions based on Acceptance and Commitment Therapy on Students' Academic Procrastination. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 13(50), 199-207. (Text in Persian).
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, *selfesteem and psychopathological symptoms*. *Psicothema*, 20(1), 114- 123.
- Gilham, L., & Leonthal, B. (2018). The Relationship between School Affect and Self-Concept with Guiding the Job Path: A Study among Female Students. *Quarterly Journal of Academic Achievement*, 14(3), 620-600.
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000050>
- Gloster, A., Walder, N., Levin, M., Twohig, M., & Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181-192. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Gnilka, P. B., Broda, M. D., & Spit for Science Working Group. (2019). Multidimensional perfectionism, depression, and anxiety: Tests of a social support mediation model. *Personality and Individual Differences*, 139, 295-300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2018.11.031>
- Golestanifar, S., DashtBozorgi, Z. (2020). The Effectiveness of Acceptance and Commitment based Therapy on Depression, Psychological Health and Life Expectancy of the Elderly with Nonclinical Depression. *Aging Psychology*, 6(3), 191-203. (Text in Persian).
- Gruppen, E. G., Connelly, M. A., Sluiter, W. J., Bakker, S. J. L., & Dullaart, R. P. F. (2019). Higher plasma GlycA, a novel proinflammatory glycoprotein biomarker, is associated with reduced life expectancy: The preventd study.

- Clinica Chimica Acta*, 488, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.cca.2018.10.029>
- Hahs, A. D., Dixon, M. R., & Paliliunas, D. (2019). Randomized controlled trial of a brief acceptance and commitment training for parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 154-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2018.03.002>
- Hallion, L. S., Tolin, D. F., & Diefenbach, G. J. (2019). Enhanced cognitive control over task-irrelevant emotional distractors in generalized anxiety disorder versus obsessive-compulsive disorder. *Journal of anxiety disorders*, 64, 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.02.004>
- Hansen, K., & Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hill, M. L., Schaefer, L. W., Spencer, S. D., & Masuda, A. (2020). Compassion-focused acceptance and commitment therapy for women with restrictive eating and problematic body-checking: A multiple baseline across Participants study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 144-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2020.04.006>
- Hoshyari, J., & Alipour, A. (2020). The mediating role of hope in the relationship between spiritual intelligence and anxiety caused by the corona crisis. *Islamic Psychology Research*, 3(1), 59-74. (Text in Persian).
- Kashtvarz Kondazi, E., Sohrabi, N., & Esmaili, B. (1400). Causal explanation of students' truancy based on academic awareness and self-concept. *Journal of Education and Learning Studies*, 13(2), 218-240. (Text in Persian).
- Keshtvarz Kondazi, E., & Raisi, F. (2017). *Learning Disabilities in Students*. Tehran: Time Publications. (Text in Persian).
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaei Fard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counterproductive academic behavior. *Journal of Psychology*, 99(25), 490-510. (Text in Persian).
- Khalili, M., & Qaltash, A. (2015). *The Relationship between Self-Regulated Learning and Study Expectation with Exam Anxiety in Sixth Grade Elementary Students*. Master Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (Text in Persian).
- Knoll, R. W., Valentiner, D. P., & Holzman, J. B. (2019). Development and Initial Test of the Safety Behaviors in Test Anxiety Questionnaire: Superstitious Behavior, Reassurance Seeking, Test Anxiety, and Test Performance. *Assessment*, 26(2): 271-280. <https://doi.org/10.1177/1073191116686685>
- Lee, E. B., An, W., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2015). An initial meta-analysis of Acceptance and Commitment Therapy for treating substance use disorders. *Drug and Alcohol Dependence*, 155, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.08.004>
- Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, 42(6), 616-637. <https://doi.org/10.1177/01430343211039265>
- Levin, M. E., Potts, S., Haeger, J., & Lillis, J. (2018). Delivering acceptance and commitment therapy for weight self-stigma through guided self-help: Results from an open pilot trial. *Cognitive and Behavioral Practice*, 25(1), 87-104. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cbpra.2017.02.002>
- Mahmoudi, H., & ghaderi, S. (2017). Effectiveness of Acceptance and Commitment Group Therapy in Reducing Depression, Stress, and Anxiety among Ex-

- Addicts in Tabriz Central Prison. *Etiadpajohi*, 11(43), 195-210. (Text in Persian).
- Marmarchinia, M., Zoghi Paidar, M. (2017). Effectiveness of acceptance and commitment therapy on hope and happiness of female adolescents under welfare protection. *Journal of Applied Psychology*, 11(3), 157-174. (Text in Persian).
- Mazzeo, S. E., Jones, I., Mitchell, K., Kendler, K. S., Neale, M. C., Aggen, S. H., & Bulik, C. M. (2006). Associations among postpartum depression, eating disorders, and perfectionism in a population-based sample of adult women. *The International Journal of Eating Disorders*, 39(3), 191-202. <https://doi.org/10.1002/eat.20243>
- Metcalfe, B. M. A. (2012). Self-concept and attitude to school. *British Journal of Educational Psychology*, 51(1), 66-76. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02456.x>
- Mohamadi, A., Ghadampour, E., Mirdarivand, F., & Sepahvandi, M. A. (2021). Presenting a Causal Model of School Emotion and Academic Motivation with Career Guidance: The Mediator Role of Academic Self-Concept. *Rooyesh*, 10(2), 91-102. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6> (Text in Persian).
- Momeni, F., Shayegan Manesh, Z., Aghajani, T. (2021). The Effectiveness of Acceptance and Commitment-Based Therapy (ACT) on Self-Imagination and Depression in People with Binge Eating Disorder. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 63(6), 3086-3094. <https://doi.org/10.22038/mjms.2021.17868> (Text in Persian).
- Omidvar, Zahra and Farid Hosseini, Farhad. (2016). *The effectiveness of acceptance and commitment-based therapy on sexual satisfaction of women in the postpartum period*, National Congress of Community Empowerment in the field of counseling, family and Islamic education, Tehran, Text in Persian).
- Owan, V. J., Basse, B. A., & Etuk, I. S. (2020). Interactive effect of gender, test anxiety, and test items sequencing on academic performance of ss3 students in mathematics in calabar education zone, Cross River State, Nigeria. *American Journal of Creative Education*, 3(1), 21-31. <http://dx.doi.org/10.20448/815.31.21.31>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pleger, M., Treppner, K., Diefenbacher, A., Schade, C., Dambacher, C., & Fydrich, T. (2018). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy compared to CBT+: Preliminary results. *The European Journal of Psychiatry*, 32(4), 166-173. <https://doi.org/10.1016/j.ejpsy.2018.03.003>
- Pourabdol, S., Sobhgharamaleki, N., Bastami, M., Ghazanfari, H. (2016). The Effect of Acceptance and Commitment Therapy in Decreasing Academic procrastination Among Students with Specific Learning Disorder (SLD). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(6), 157-170. (Text in Persian).
- Pourtaleb, N., Mirnasab, M. (2018). The Relationship Between Hopelessness and Academic Self-concept with Test Anxiety Among Sixth Grade Primary

- Students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 11(43), 13-27. (Text in Persian).
- Rastroshan, A., Mohammadi, I. (2020). The role of ineffective attitudes and academic self-concept in predicting students' test anxiety. *Journal of School Psychology*, 8(4), 77-91. (Text in Persian).
- Razavi, S. B., Abolghasemi, S., Akbari, B., & Naderinabi, B. (2019). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Feeling Hope and pain management of Women with Chronic pain. *Journal of Anesthesia and Pain*, 10(1), 36-49. (Text in Persian).
- Sadoughi, M., Mehrzad, V., MohammadSalehi, Z. (2017). The Relationship of Optimism and Hope with Depression and Anxiety among Women with Breast Cancer. *Iranian Journal of Nursing Research*, 12(2), 16-21. (Text in Persian).
- Saeedmanesh, M., Babaie, Z. (2014). The effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on anxiety and self-esteem in adolescents 14 to 16 years of stuttering. *Journal of Disability Studies*, 7, 56-63. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23222840.1396.7.0.103.1> (Text in Persian).
- Sagna, A. O., Kemp, M. L. S., DiNitto, D. M., & Choi, N. G. (2020). Impact of suicide mortality on life expectancy in the United States, 2011 and 2015: age and sex decomposition. *Public Health*, 179, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.09.024>
- Sarason, I. G. (1990). *Introduction to the study of text anxiety*. In Sarason, I. G. (Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-14.
- Seyyedjafari, J., Jeddi, M., Mousavi, R., Hoseyni, E., Shakibmehr, M. (2020). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy on Elderly Life expectancy. *Aging Psychology*, 5(2), 157-168. (Text in Persian).
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Soltanizadeh, M., Hosseini, F., Kazemi Zahrani, H. (2021). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Social Adjustment and Self-Regulation Learning in Female Students with Test Anxiety. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(41), 29-17. (Text in Persian).
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2014.05.004>
- Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C., & Bowman, J. (2015). Mechanisms of change: Exploratory outcomes from a randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy for anxious adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 56-67. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2014.09.001>
- Varasteniya, M., Ojinejad, A. (2022). Predicting Academic Achievement Motivation through Academic Adjustment, Burnout, and Test Anxiety. *Educational and Scholastic studies*, 11(1), 505-531.
- Walser, R. D., & Garvert, D. (2015). Effectiveness of acceptance and commitment therapy in treating depression and suicidal ideation in veterans. *Journal of Behavior Research and Therapy*, 74(2), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.08.012>
- Walser, R. D., & Garvert, D. (2015). Effectiveness of acceptance and commitment therapy in treating depression and suicidal ideation in veterans. *Journal of*

- Behavior Research and Therapy*, 74(2), 25-31.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.08.012>
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L. W., Liu, X. P., & Chen, Y. F. (2017). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58.
<https://doi.org/10.1177/1049731515577890>
- Wharton, E., Edwards, K. S., Juhasz, K., & Walser, R. D. (2019). Acceptance-based interventions in the treatment of PTSD: Group and individual pilot data using acceptance and commitment therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 14, 55-64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jcbs.2019.09.006>
- Yazdani, A., Mehri, M., Elahi Najaf Abadi, S. (2022). Evaluation of the effectiveness of acceptance and commitment-based therapy on academic performance and exam anxiety of female high school students. *New Approach in Educational Sciences*, 4(2), 40-48. (Text in Persian).
- Zhao, L., Xie, Y., Wang, J., & Xu, X. (2015). A performance assessment and adjustment program for air quality monitoring networks in Shanghai. *Atmospheric Environment*, 122, 382-392.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.atmosenv.2015.09.069>



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/).

واکاوی مؤلف‌های مهارت‌های آموزشی معلمان

حجت‌انخاری*^۱، سید عبدالوهاب ساوی^۲، حسین زینبی پور^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۷	هدف اصلی این پژوهش، شناسایی معانی آشکار و ناشناخته مهارت‌های معلمی بود. پژوهش در سال ۱۳۹۹ با روش پدیدارشناسی انجام شد. استادان دانشگاه فرهنگیان، معلمان خبره و دانشجو معلمان ترم آخر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش بودند که استادان و معلمان با روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی (نمونه مشهور- گلوله برفی) و دانشجو معلمان ترم آخر بر اساس بالاترین معدل، با روش نمونه شتد انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته چندگانه استفاده شد. نمونه‌گیری با دانشجویان ترم آخر با ۱۴ نفر، استادان دانشگاه فرهنگیان با ۶ نفر و معلمان خبره با ۱۰ نفر به تکرار اطلاعات و اشباع رسید. تجزیه و تحلیل داده‌های بخش کیفی با استفاده از نرم‌افزار maxqda نسخه ۱۰، از کدگذاری نظری نظریه پردازی داده‌بنیاد استفاده شد. برای تعیین اعتبار داده‌های کیفی، از اعتباریابی مخاطب و سه‌سویه‌سازی استفاده شد. با توجه به مهارت‌های به‌دست‌آمده از پژوهش‌های پیشین، سوالات نیمه-ساختاریافته از مهارت‌ها مطرح و مصاحبه‌ها ضبط شده و پس از پیاده‌سازی چندین بار خوانده شد. پس از تحلیل کلی مصاحبه‌ها، تعداد ۱۳۹۵ کد اولیه در نرم‌افزار maxqda شناسایی شد که پس از پالایش به ۶۴۸ مؤلفه، ۲۹ زیرمقوله و ۹ مهارت تبدیل شدند. بیشترین تعداد مؤلفه‌ها به مهارت ارتباطی با ۱۸۲ مؤلفه و کمترین تعداد مؤلفه مربوط به مهارت پژوهش با ۳۰ مؤلفه بود. برای مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس ۹۳ مؤلفه، مهارت تدریس ۸۹ مؤلفه، مهارت نظارت و ارزیابی ۷۰ مؤلفه، مهارت استفاده از تکنولوژی و ابزار با ۶۲ مؤلفه، مهارت‌های فردی معلم با ۴۸ مؤلفه، مهارت برنامه‌ریزی با ۳۹ مؤلفه و مهارت خلاقیت، ۳۰ مؤلفه شناسایی شد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۰۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
داده‌بنیاد، معلم، مهارت آموزشی	

۱. نویسنده مسئول: دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی اقلید، اقلید، ایران. ✉

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

۳. استادیار مدیریت آموزشی، گروه مشاوره و روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

مقدمه

امروزه معلمان در هر اجتماعی به‌عنوان سرمایه‌های غنی آینده‌ساز و روح نظام آموزشی به شمار می‌آیند. جوانان از راه‌های مختلفی جذب دستگاه تعلیم و تربیت کشور می‌شوند و ضرورت شایسته‌سالاری در جذب و به‌کارگیری معلمان بر کسی پوشیده نیست. برنامه‌های مختلفی برای آموزش خبرگی و مهارت‌های تخصصی معلمی برای هر طیف از معلمان در نظر گرفته می‌شود. آماده‌سازی و مجهز کردن معلمان جوان به مهارت‌های حرفه‌ای، پیش از ورود امن به کلاس درس، اصلی‌ترین وظیفه دانشگاه‌های علوم تربیتی، مراکز تربیت معلم و سازمان‌هایی است که به گونه‌های مختلف، دوره‌های آموزش حین خدمت برای معلمان ترتیب می‌دهند. دانشگاه فرهنگیان به آموزش جوانان همت می‌گمارد و بر پرورش معلمان نواندیش تأکید می‌کند. جوانانی که در این دوره خود را دانشجو معلم می‌انگارند، در پی کسب فضایل اخلاقی معلمی و مهارت‌های تخصصی معلمی هستند. معلمان نیازمند مهارت‌ها، بینش‌ها و اندیشه‌های نوینی هستند، چرا که فرایند تولید، توزیع و مصرف اطلاعات به کلی دگرگون شده است (معینی نائینی، ۱۳۸۷). با کوشش خردمندانه معلم است که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیات، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (عبداللهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی، ۱۳۹۳).

نقش‌های بی‌بدیل معلم در جریان تعلیم و تربیت، ضرورت وجود صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متنوع و متعددی را برای معلمان به ارمغان می‌آورد (طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲؛ شعبانی، ۱۳۸۳). آنچه به کلاس درس و فعالیت‌ها و تحولات آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های معلمان است (فتیحی هفشجانی، عارف و فتیحی واجارگاه، ۲۰۱۸). موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی در محیط واقعی هستند (امراه و حکیم زاده، ۱۳۹۳). معلم امروز با نیاز، شرایط و وضعیتی نوین نسبت به فرایندهای یاددهی-یادگیری روبه‌روست که می‌بایست با نقشی متفاوت با کلاس سنتی عمل نموده و خود را به دانش‌ها و مهارت‌های نوین مجهز ساخته تا بتوانند پاسخگوی نیازها و چالش‌های آموزشی امروز گردد (حسینیان حیدری، ۱۳۹۲). سازمان همکاری اقتصادی و رشد و توسعه، وابسته به یونسکو، در کتابی با عنوان «معلم برای مدارس فردا- تجزیه و تحلیل شاخص‌های آموزش جهانی (۲۰۰۱)»، ضمن ارائه مطالعات انجام شده در کشورهای گوناگون در زمینه آموزش و پرورش و جلب معلمان برای مدارس آینده، راهبردهایی ارائه کرده که به برخی از آنها به اختصار اشاره می‌کنیم:

برای تربیت معلمان کارآمد و متخصص که بتوانند پاسخگوی مقتضیات و الزامات در حال تغییر و متحول آینده باشند، به برنامه‌ها و امکانات خاصی نیاز داریم. انتظار جامعه از معلمان فردا بسیار گوناگون و بالاست. آنان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده حوزه‌های علمی هماهنگ کنند. روش‌هایی که خود معلمان بر اساس آنها به کسب دانش می‌پردازند نیز باید تغییر کند؛ زیرا آنان هم ناگزیرند خود را با تحولات نوین علمی همگام سازند. معلمان فردا نه تنها در زمینه‌های علمی و تخصصی، بلکه در زمینه‌های تعلیم و تربیت و روش‌های تدریس نیز باید دانش و مهارت خود را با تحولات نوین جهانی پیش ببرند (دانش‌پژوه، ۱۳۸۲).

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره مفهوم صلاحیت و مهارت‌های حرفه‌ای آموزگاران، که از اواسط قرن بیستم در نظام‌های آموزشی پدیدار شده است، نظریات مختلفی بیان کرده‌اند. در دهه اول قرن بیست و یک، صلاحیت را مجموعه‌ای از رفتارها و مهارت‌هایی می‌داند که انتظار می‌رود افراد در سازمان خود به نمایش بگذارند (مالکی، ۲۰۱۸). مهارت^۱ عبارت است از خبرگی، کارکشتگی یا زبردستی در عملیات ذهنی یا فرایندهای جسمی که غالباً از طریق کارآموزی ویژه کسب می‌شود و اجرای این مهارت‌ها به عملکرد موفقیت‌آمیز می‌انجامد (منابع انسانی، دانشگاه تبرک، ۲۰۱۸). ترنر (۲۰۰۵) مهارت‌های تدریس را استراتژی‌هایی می‌داند که معلمان برای تسهیل یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. کیراکو (۲۰۰۷) دانش، تصمیم‌گیری و عمل را به‌عنوان عناصر مهم مهارت‌های تدریس نام می‌برد.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در هزاره سوم، آن دسته از مهارت‌ها و دانش‌هاست که به معلمان کمک می‌کند تا در فرایند تدریس با داشتن ورودی‌های مشخص، نتایج مشخص به‌دست بیاورند. پرداختن به این صلاحیت‌ها تضمین خروجی‌های مورد انتظار فرایند تدریس از یک‌سو و صحت فرایند آن از سوی دیگر است (احمدی، امینی‌زرین و مهدیزاد تهرانی، ۱۳۹۵). در واقع، حرفه‌ای شدن معلمان بر جنبه‌های تکنیکی تدریس و ارتقای موقعیت اجتماعی حرفه معلمی متمرکز است. حرفه‌ای شدن فرایندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت‌های ویژه‌ای می‌شود. معلم حرفه‌ای باید از دانش محتوایی، رشد کودک، سبک‌های یادگیری، راهبردهای تدریس و مجموعه‌ای جدید از ارزش‌های همراه با احترام به تفاوت‌های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم و پیوسته از تدریس و قابلیت هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر درک عمیق‌تری داشته باشد. رویکردهای جدید در تربیت و آموزش مداوم آموزگاران بر اساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن موضوع تدریس به‌عنوان فعالیت حرفه‌ای و

سیاست‌های حمایت‌کننده توسعه حرفه‌ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه‌ای معلمان شده است (وایلانت، ۲۰۰۷). مهارت‌های حرفه‌ای مدرسان، مسئولیت‌های پیش‌روی آنان را اجرایی‌تر، سهل‌تر و مؤثرتر می‌نماید. مهارت‌ها و قابلیت‌هایی که از دانش آنان نسبت به رویکردهای مختلف یاددهی یادگیری آغاز می‌شود و تا به اجرا در آمدن این رویکردها در موقعیت‌های خاص کلاس درس ادامه می‌یابد. مهارت‌هایی که آنان را در مقابل پاسخگویی به چالش‌ها و مسائل یاری نموده و با اقدامات پژوهشی لازم به رفع مشکلات آموزشی خواهند پرداخت. مهارت‌هایی که به همراه تغییرات فن‌آوری، تکامل یافته و امکان بهره‌گیری از پتانسیل‌های فن‌آوری نوین را در به اجرا آمدن مؤثر روش‌های آموزشی فراهم نموده و قابلیت‌ها و مهارت‌هایی که امکان ارزشیابی و سنجش اصولی سطوح مختلف یادگیری را با روش‌های متنوع و متناسب با شرایط و مقتضیات کلاسی فراهم می‌نماید (حسینیان حیدری، ۱۳۹۲). مهارت‌های آموزش مستقیم به‌طور ویژه با فعالیت‌های روزنشین و استیون ز (۱۹۸۶) صورت‌بندی شد که ده‌ها مهارت را زیرمجموعه مراحل آموزش مستقیم تعریف کردند: مروری کوتاه بر یادگیری‌های پیش‌نیاز قبلی؛ آغاز درس با بیانی کوتاه از هدف‌ها؛ ارائه محتوای جدید در گام‌های کوچک و تمرین کردن دانش‌آموزان پس از هر گام؛ ارائه آموزش‌ها و توضیحات مفصل و شفاف؛ فراهم کردن زمینه تمرین فعالانه سطح بالا برای همه دانش‌آموزان؛ پرسیدن تعداد زیادی از سؤال‌ها؛ واری فهم دانش‌آموزان؛ به‌دست آوردن پاسخ‌های تمام بچه‌ها؛ هدایت دانش‌آموزان طی تمرین‌های اولیه؛ ارائه بازخوردها و نیز اصلاحیه‌ها به‌طور نظام‌مند به دانش‌آموزان؛ رهنمودهای صریح و مشخص برای تمرین‌های نشستنی و نیز نظارت مقتضی بر دانش‌آموزان در خلال کارهای نشستنی. همچنین در استانداردهایی که کالج معلمان اونتاریو (۲۰۱۸) منتشر کرده است، استانداردهای عمل برای حرفه تدریس مشتمل بر پنج استاندارد به این شرح است: «معلمان دانش و تجربه حرفه‌ای خود را به‌کار می‌گیرند تا یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهند. آنها از علم تربیت، سنجش و ارزشیابی، منابع و فناوری مناسب و مقتضی در برنامه‌ریزی و پاسخگویی به نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان و اجتماعات یادگیری بهره می‌برند. آنها از طریق پژوهش، گفت‌وگو و بازانندیشی مداوم شیوه عمل خود را اصلاح می‌کنند.

از مهم‌ترین ویژگی‌های معلم، تسلط بر مهارت‌های آموزشی و تدریس؛ از جمله تسلط بر محتوا و ارائه آن، تعیین تکلیف، پرسش و پاسخ، روش‌های تدریس است. (نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸). چنین نقشی مستلزم به روز بودن دانش، مهارت و نگرش معلم و در یک کلام مادام‌العمر یادگیرنده بودن اوست. (نیکنامی و کریمی، ۱۳۸۸). و چنانچه معلمی به قدر کافی مهارت‌های لازم تدریس را تجربه نکرده باشد، معلمی بدون صلاحیت خواننده می‌شود (رئوف، ۱۳۷۹). مهارت‌های تدریس

ترکیبی پیچیده از دانش، مهارت، درک، ارزش‌ها و نگرش‌هاست که منجر به اقدام مؤثر در موقعیت می‌شوند. از آنجا که تدریس بسیار بیشتر از یک کار است، ممکن است مفهوم مهارت‌های معلمان در زمینه‌های مختلف و در مرزهای مختلف به گونه‌ای متفاوت طنین‌انداز شود (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۶). معلم باید از راهبردهای مؤثر برای تدریس آگاه باشد و به گونه‌ای اثرگذار بنا بر موقعیت و شرایط دانش‌آموزان خاص، از این فنون بهره گیرد. به‌کارگیری راهبردهای تدریس باید با انعطاف-پذیری همراه باشد. به‌طور کلی به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس می‌تواند منجر به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر شود. بدیهی است معلمانی در این زمینه موفق‌ترند که از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). صافی (۱۳۷۶) در کتاب "سیمای معلم" می‌نویسد، معلمان باید از طریق هنر، علم و تجربه در فرایند تدریس، در سه مرحله پیش از تدریس، ضمن تدریس و بعد از تدریس مهارت یابند.

مهارت‌ها و نقش‌های جدید معلمان را می‌توان این‌گونه بیان نمود:

طراح قواعد راهنما و دستورالعمل‌ها: در این نقش معلم وظیفه طراحی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس‌های خود را دارد تا به شکل مؤثری فناوری به‌کار گرفته شود.

مربی: در اینجا مربی به تک‌تک افراد دستوراتی می‌دهد تا مهارت لازم در آنها ایجاد شود.

هم‌دست و یاور در پروژه‌ها: این فعالیت شامل همکاری غیررسمی و دوستانه با همکاران و تعلیم کار گروهی می‌شود. در این حالت، معلم نقش مساوی دانش‌آموزان را می‌پذیرد.

هدایت‌گر گروه: معلم گروه را از نظر بهره‌گیری از اطلاعات گردآوری شده، هدایت می‌کند. همچنین فرصت‌هایی برای آموزش دوسویه، مدل‌سازی کارورزی و دستیاری و ایفای وظیفه حمایتی با توجه به توان‌های متفاوت دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

مشاور توانمندساز: در این نقش، معلم از طریق راهنمایی، پیشنهاد و طرح سؤال هدف‌دار، به یاری دانش‌آموز می‌شتابد تا او بتواند اطلاعات مورد نیاز را گردآوری کند و در چندرسانه‌ای‌ها آنها را تکمیل و ارائه کند.

متخصص ارزیابی و راهنمایی‌کننده نهایی: این معلم است که ارزیابی از مطالعات یا ارائه پروژه‌های دانش‌آموزی را بر عهده دارد (معینی نائینی، ۱۳۸۷).

از طرفی نارسایی‌های بسیاری در روش تدریس معلمان وجود دارد. بیشتر معلمان در برخی از مهارت‌های اساسی تدریس با مشکل مواجه‌اند و نیاز به آموزش دارند. معلمان در مهارت‌هایی مانند کاربرد روش‌های خلاق تدریس مثل کاوشگری و حل مسئله، طرح مسئله و فعال کردن دانش‌آموزان در بحث، فعال کردن دانش‌آموزان در کسب مهارت‌های مشاهده، ثبت مشاهدات، اندازه‌گیری، پیش‌بینی و استنباط، مهارت در استفاده از ابزارهای آموزشی و فنون تکنولوژی

(تلویزیون، نوار، رسانه‌های ارتباطی) برای بهبودی یادگیری دانش‌آموزان، فعال کردن دانش‌آموزان در ارزشیابی فعالیت‌های فردی و گروهی، تشویق دانش‌آموزان به انجام کارهای ابتکاری و خلاقانه، مرتبط کردن مطالب درسی به دیگر دروس و تجارب واقعی روزمره دانش‌آموزان از مهارت لازم برخوردار نیستند (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). همچنین یافته‌های تحقیق ادیب‌نیا (۱۳۸۳) نشان داد گذشته از تسلط نداشتن معلمان بر اجرای روش تدریس فعال، عوامل دیگری چون نبود رضایت شغلی، مدیریت نامناسب کلاس درس، برقرار نکردن تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش‌آموزان می‌تواند مانع اجرای روش تدریس فعال باشد.

یافته‌های پژوهشی بالکار (۲۰۱۵) نشان داد، معلمان به آموزش بیشتر در حوزه‌های فناوری آموزشی و توسعه مواد، راهنمایی و مدیریت کلاس، توسعه شخصی مثل کنترل و مدیریت استرس، مهارت‌های ارتباطی و روش‌های حل مسئله نیاز دارند.

تدریس، هنری است که یادگیری آن پیچیده است. پسی (۱۹۶۸) با توضیح پیچیدگی تدریس به مقایسه با یادگیری پرواز با جت و پیوند قلب که به مهارت‌های زیادی نیاز دارد، پرداخته است. امروزه بسیاری از افراد می‌توانند معلم شوند؛ اما سؤال اینجاست که بسیاری از افراد می‌توانند معلم مؤثری باشند؟ معلم مؤثر بودن از آنچه افراد فکر می‌کنند پیچیده‌تر و مشکل‌تر است. تنها داشتن دانش محتوایی عمیق دلیل معلم ماهر بودن نیست، بلکه دارا بودن مهارت‌های سازمانی، مدیریتی و ارتباطی، ارائه ارزیابی‌های مربوط و منصفانه، توانایی ایجاد یک محیط گرم در کلاس، ایجاد شور و شوق و انگیزه و تعامل خوب با دانش‌آموز برای معلم ماهر ضروری است.

دانشجویانی که برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان را دریافت می‌کنند، به‌عنوان معلمان آینده، به تمرین مهارت‌های معلمی می‌پردازند؛ بنابراین ضروری است بخش زیادی از برنامه‌هایی که برای این اقشار تدوین می‌شود به آموزش مهارت‌های معلمی بپردازد. این افراد سال‌هایی از عمر خود را در دستگاه تعلیم و تربیت به‌عنوان دانش‌آموز سپری کرده و با معلمان متفاوتی برخورد داشته و تا حدودی با نکات ضعف و قوت هر کدام دست و پنجه نرم کرده‌اند؛ این تجربه‌ها بدون شک بر شیوه نگرش آنها به معلمی تأثیر می‌گذارد و بخشی از مهارت‌های معلمی آتی خود را با تجارب تحصیلی قبلی خود ساخته‌اند و با خود در دوران دانشجویی به همراه دارند. این تجارب انتظاراتی در آنها نسبت به برنامه‌ها و مهارت‌های مورد نیاز ایجاد می‌کند. از این منظر برنامه‌ای در این دوران می‌تواند تأثیرگذاری مطلوب و اثرگذار بر آنها داشته باشد که برخاسته از انتظارات آنها باشد و توقعات خود را در آن دخیل ببینند.

از طرفی هنگامی که با معلمان باسابقه و مدیران آموزشگاه‌ها در مورد دانشجویان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم صحبت می‌شود، از ضعف مهارت‌های آموزشی دانش‌آموختگان و برنامه‌های

ارائه شده در تربیت معلم شکوه دارند. از سوی دیگر، استادان تربیت معلم نیز از برنامه تربیت معلم و کاهلی‌های دانشجویان این مراکز و بی‌انگیزگی آنان در توجه به برنامه‌های درسی و مهارت‌ها انتقاد دارند. با توجه به موارد یادشده، در این پژوهش مؤلفه‌های مهارت‌های آموزشی از دیدگاه دانشجومعلمان، معلمان سرآمد و استادان دانشگاه فرهنگیان به دست می‌آید.

سندرز و ریورس (۱۹۹۷) اظهار می‌دارند: گروهی از دانش‌آموزان که زیر نظر معلمان با کیفیت تدریس مناسب آموزش می‌بینند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که زیر نظر معلمان بی‌کیفیت آموزش دیده‌اند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. هایبرمن و بومهان (۲۰۰۵) به مؤلفه‌های «روش‌های تدریس و ارزش‌یابی» اشاره کرده‌اند و ویلگاس و ریمرس (۲۰۰۷) نیز نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را در تغییر در نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این باره به مؤلفه‌های «روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی» پرداخته‌اند.

در بررسی به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش که در دانشگاه سانفرانسیسکو (۲۰۰۵) صورت گرفت، نتایج نشان داد از میان ۸ مؤلفه تعیین شده، ۶ مورد آنها را از نظر دانشجویان توسط استادان به کار می‌گیرند که عبارت‌اند از: ۱. سازماندهی محتوا و، دانش و مواد درسی؛ ۲. مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان؛ ۳. فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان؛ ۴. ارائه بازخورد فوری، اظهارات، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه؛ ۵. به‌طور کلی اثربخش بودن تدریس استادان. دو مؤلفه دیگر که در سطح ضعیفی به کار گرفته شده‌اند؛ شامل توجه داشتن به یادگیری دانشجویان و مشکل‌برانگیز بودن مواد درسی است.

استرانگ، وارد و گرنت (۲۰۱۱) در پژوهشی چهارچوب تدریس اثربخش را در شش حوزه و ۲۷ ویژگی، طبقه‌بندی کرده است. این طبقه‌بندی شامل: ویژگی‌های فردی معلم، مدیریت و سازماندهی کلاس، پیش‌نیازهای آموزش مؤثر، برنامه‌ریزی برای آموزش و نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان ذکر کرده است.

هتیا (۲۰۱۵) دو بعد کلی آموزش خوب را بعد شناختی شامل سه مؤلفه تعریف می‌کنند: سازماندهی درس، وضوح و چالش فکری و بعد عاطفی شامل دو مؤلفه تعامل با دانش‌آموزان و نشان دادن احترام و سوم حمایت و همدلی. بیتس (۲۰۱۵) مهم‌ترین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را مهارت‌های ارتباطی (توانایی یادگیری مستقل، اخلاق و مسئولیت)، مهارت‌های تفکر (تفکر انتقادی، حل مسئله و خلاقیت)، مهارت‌های دیجیتالی و مدیریت دانش برشمرده است. سانیتا و مهپاترا (۲۰۱۶) مهارت‌های تدریس، مهارت‌های مربوط به ارزشیابی، مهارت‌های مربوط به مدیریت و سازماندهی کلاس، مهارت حل مسئله و مهارت‌های برقراری ارتباط را به‌عنوان مهارت‌های مورد نیاز معلمی برمی‌شمارند. کینت و همکاران (۲۰۱۶) یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای

یادگیری و مهارت در فهم جمعی دانش‌آموزان را مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای معلم دانسته‌اند. فالکنر و لیتن (۲۰۱۶) بر تغییر محتوای درسی، شیوه عمل کلاسی و محیط یادگیری تأکید می‌کنند و به این ویژگی‌ها برای معلم در راستای غلبه کردن بر ناپایداری‌ها و عدم قطعیت توجه می‌دهند: ماجراجویی و خطرپذیری، انعطاف‌پذیری و حل مسئله خلاقانه، فراشناخت، تفکر نقادانه، تشریح مساعی و ارتباط. به نظر آنها هم خود معلمان به این مهارت‌ها نیاز دارند و هم باید دانش‌آموزان را به این مهارت‌ها مجهز کنند تا بتوانند با موقعیت‌های متعدد و متنوع نوپدید در کلاس درس، مدرسه و جامعه مواجه شوند و در صدد حل مسائل گوناگون برآیند.

در یکی از جدیدترین طبقه‌بندی‌ها، بوریچ (۲۰۱۷) مهارت‌های اساسی برای تدریس اثربخش را در پنج حوزه تقسیم کرده است: شفافیت درس، تنوع آموزشی، وقت‌گذاری معلم برای آموزش، نقش‌آفرینی دانش‌آموز در فرایند یادگیری و نرخ موفقیت دانش‌آموز.

اسلاوین (۲۰۱۷) هفت قسمت را برای آموزش مستقیم عنوان کرده است: بیان هدف‌های یادگیری و جهت‌دهی دانش‌آموزان به سمت درس، مرور پیش‌نیازها، ارائه محتوای درسی جدید، تولید کاوشگرهای یادگیری، ارائه تمرین مستقل، سنجش عملکرد و ارائه بازخورد و تدارک تمرین مستمر و فرصت مرور. بردن و بایرد (۲۰۱۹) چهار بخش کلیدی را برای آموزش مستقیم تعریف کرده‌اند:

۱. تعیین و صورت‌بندی شفاف هدف‌ها

۲. آموزش با محوریت معلم

۳. نظارت دقیق بر پیامدها برای دانش‌آموزان

۴. سازمان‌دهی اثربخش کلاس درس و مدیریت روش‌ها

حاتمی (۱۳۸۳) در طراحی مدل ارزشیابی عملکرد معلمان دوره ابتدایی، مؤلفه‌های صلاحیت‌های معلمان را شامل این موارد می‌داند:

عملکرد حرفه‌ای: آگاهی از موضوع تدریس و نحوه تدریس آن، مدیریت بر یادگیری دانش‌آموزان، ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همکاران، انتقال تجربیات به همکاران، پشتکار و جدیت در کار، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، انعطاف‌پذیری؛ رفتار اخلاقی: رعایت ارزش‌های دینی؛ شاخص‌های عملکردی: علاقه‌مندی به تعلیم و تربیت، آگاهی از فنون اداره کلاس، شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، داشتن روحیه همکاری با مدرسه.

همچنین ملکی (۱۳۸۴) به مهارت‌ها و توانایی‌های علمی معلم در فرایند یادگیری مانند «مهارت در تهیه طرح، اجرای روش‌های نوین تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی» و شعبانی، نوروزی و آفازاده نیز به آشنایی معلمان با روش تدریس، طراحی آموزشی و ارزشیابی «به‌عنوان مهارت‌های حرفه‌ای معلمان اعتقاد دارند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

حسینیان حیدری (۱۳۹۲) در پژوهشی مهارت به‌کارگیری تدریس مؤثر، مهارت ارزشیابی و سنجش اصولی، مهارت استفاده از رسانه‌های نوین آموزشی، مهارت‌های پژوهشی و اقدام پژوهی را به‌عنوان مهارت‌های آموزشی معلمان می‌داند.

دیبایی صابر و همکاران (۱۳۹۵) خرده‌مؤلفه‌های مهارت را برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس؛ استفاده از مواد و تکنولوژی‌های تدریس؛ اداره و هدایت دانش‌آموزان و گروه‌ها؛ نظارت، اتخاذ و ارزیابی راهبردها و فرایندهای تدریس و گردآوری، تحلیل، تفسیر اسناد و داده‌ها بیان می‌کند. با توجه به پژوهش‌های محققان و مهارت‌هایی که برای معلم در نظر گرفته‌اند؛ خلاصه‌ای از مهارت‌ها در جدول بیان می‌شود.

جدول شماره ۱. مهارت‌های معلمان در پژوهش‌ها

پژوهشگران	مهارت تدریس مؤثر	مهارت نظارت و ارزیابی	مهارت		مهارت استفاده از مواد و تکنولوژی	مهارت ارتباطی در کلاس
			سازماندهی و مدیریت کلاس درس	مهارت انجام پژوهش		
سانیتا و مهپاترا (۲۰۱۶)	مهارت‌های آموزشی و تدریس	مهارت‌های مربوط به ارزشیابی	مهارت‌های مربوط به مدیریت و سازماندهی کلاس	مهارت حل مسئله		مهارت‌های برقراری ارتباط
حاتمی (۱۳۸۳)	آگاهی از موضوع تدریس و نحوه تدریس آن	ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همکاران	مدیریت بر یادگیری دانش‌آموزان و فنون اداره کلاس			
ملایی نژاد (۱۳۹۱)	مهارت استفاده از روش‌های تدریس مناسب با موضوع درس	تسلط به دانش و مهارت‌های چندگانه ارزشیابی	توانایی مدیریت کلاس	مهارت تحقیق و اطلاع از پژوهش‌های اخیر درباره تدریس و یادگیری	توانایی تعامل مهارت استفاده از فناوری در با دانش‌آموزان و همکاران	
مرعشی (۱۳۷۴)	مهارت روش‌های تدریس	مهارت ارزشیابی	مهارت سازماندهی و اداره کلاس			
ملکی (۱۳۸۴)	روش‌های نوین تدریس	مهارت ارزشیابی				

حسینان	مهارت به	مهارت‌هایی	مهارت استفاده از	مهارت‌های	مهارت استفاده
حیدری	کارگیری	ارزشیابی و	رسانه‌های آموزشی	پژوهشی و	از رسانه‌های
(۱۳۹۲)	تدریس مؤثر	سنجش اصولی	نوین	اقدام پژوهی	آموزشی نوین
فراوانی	۷	۷	۶	۴	۳
					۲

با عنایت به پژوهش‌های یاد شده و همچنین مهارت‌هایی که در پژوهش‌ها به‌عنوان مهارت‌هایی که معلم باید در انجام آنها توانمند باشد؛ مهارت‌هایی با عنوان (مهارت برنامه‌ریزی، اجرا و کنترل تدریس، مهارت اجرای روش‌های نوین تدریس، مهارت به‌کارگیری تدریس مؤثر)، به‌عنوان مهارت تدریس مؤثر؛ مهارت‌هایی با عنوان (مهارت‌هایی ارزشیابی و سنجش اصولی، تسلط به دانش و مهارت‌های چندگانه ارزشیابی، ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همکاران، نظارت، اتخاذ و ارزیابی راهبردها و فرآیندهای تدریس، مهارت‌های مربوط به ارزشیابی)، به‌عنوان مهارت نظارت و ارزشیابی؛ مهارت‌هایی با عنوان (اداره و هدایت دانش‌آموزان و گروه‌ها، مهارت سازماندهی و اداره کلاس، مدیریت بر یادگیری دانش‌آموزان و آگاهی از فنون اداره کلاس، مهارت‌های مربوط به مدیریت و سازماندهی کلاس)، به‌عنوان مهارت مدیریت کلاس درس؛ مهارت‌هایی با عنوان (مهارت‌های پژوهشی و اقدام پژوهی، مهارت تحقیق و اطلاع از پژوهش‌های اخیر درباره تدریس و یادگیری، گردآوری، تحلیل، تفسیر اسناد و داده‌ها، مهارت حل مسئله)، به‌عنوان مهارت انجام پژوهش؛ مهارت‌هایی با عنوان (استفاده از مواد و تکنولوژی‌های تدریس، مهارت استفاده از رسانه‌های آموزشی نوین، مهارت استفاده از فناوری در فرایند یادگیری)، به‌عنوان مهارت استفاده از مواد و تکنولوژی و مهارت‌هایی با عنوان (مهارت‌های برقراری ارتباط، توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش‌آموزان و همکاران)، به‌عنوان مهارت ارتباطی در این پژوهش مورد توصیف و بررسی قرار می‌گیرند. همچنین گفتنی است که برخی از مهارت‌ها نیز ممکن است در پژوهش‌های مختلف یاد شده باشد که یا تحت پوشش این مهارت‌ها قرار می‌گیرند یا فراوانی آنها در پژوهش‌ها بسیار کم می‌باشد.

مطالب جدول شماره ۱ که بر اساس پژوهش‌های در دسترس بیان شده است، موضوع این پژوهش را به‌طور کامل پوشش نمی‌دهد. بر این اساس، نیاز به توسعه یک چهارچوب نظری جدید از مهارت‌های آموزشی معلمان با قابلیت پیاده‌سازی در برنامه درسی تربیت معلم و با در نظر گرفتن زمینه فرهنگی کشور و متناسب با اهداف جدید آموزش و پرورش وجود دارد. بر این اساس سؤال اصلی پژوهش این‌گونه مطرح شد: مؤلفه‌های مهارت‌های آموزشی از دیدگاه دانشجو معلمان، معلمان سرآمد و استادان دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های مهارت‌های آموزشی معلمان بود. پژوهش در سال ۱۳۹۹ با روش پدیدارشناسی در دانشگاه فرهنگیان واحد شهید بهشتی اقلید انجام شد. استادان دانشگاه فرهنگیان، معلمان خبره و دانشجومعلم ترم آخر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش بودند که استادان و معلمان خبره با روش نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی (نمونه مشهور-گلوله برفی) و دانشجومعلم ترم آخر بر اساس بالاترین معدل، با روش نمونه‌شدت انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته چندگانه استفاده شد. سؤالات مصاحبه از مهارت‌های به‌دست آمده از پژوهش‌های پیشین استخراج شد. سؤال اول مصاحبه، باز و ۹ سؤال بعد در مورد مهارت‌های یاد شده در جدول شماره ۱ بود. نمونه‌گیری دانشجومعلم ترم آخر دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی اقلید با ۱۴ نفر، استادان دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی شهر اقلید با ۶ نفر و معلمان خبره با ۱۰ نفر (۶ نفر سرگروه‌های آموزشی استان فارس و ۴ نفر معلمان نمونه استانی) به تکرار اطلاعات و اشباع رسید. در انجام مصاحبه، سؤالات نیمه‌ساختاریافته از مهارت‌ها مطرح و مصاحبه‌ها ضبط شده و پس از پیاده‌سازی چندین بار خوانده شد. برای بررسی داده‌های کیفی پژوهش با استفاده از نرم‌افزار maxqda نسخه ۱۰، از کدگذاری نظری نظریه-پردازی داده بنیاد استفاده شد. در نخستین گام از تحلیل داده‌ها، کدگذاری باز انجام شد. این مرحله شامل خرد کردن داده‌ها در قالب واحدهای معنایی متمایز بوده و ایده‌های اساسی موجود در داده‌ها شناسایی، نام‌گذاری و سپس فرایند حذف، ادغام و دسته‌بندی کدهای باز (در قالب زیرمقوله) انجام شد. در گام دوم از فرایند تحلیل، کدگذاری محوری با کنارهم قرار دادن زیرمقوله‌های به‌دست آمده از دسته‌بندی کدهای باز در فرایند استقرار، انجام شد. آخرین مرحله در تحلیل کدگذاری انتخابی است. کدگذاری انتخابی فرایند پالایش، یکپارچه‌سازی و پیوند دادن مقولات به یکدیگر است. در این مرحله از فرایند کدگذاری، ضمن تجمیع و تبیین ارتباط بین مقوله‌ها، با در کنارهم قرار دادن مقوله‌ها، یک تئوری یا مدل ارائه شود (لی، ۲۰۰۱). برای تعیین اعتبار داده‌های کیفی، از اعتباریابی مخاطب و سه‌سویه‌سازی در گردآوری داده‌ها از سه گروه استادان دانشگاه فرهنگیان، معلمان و دانشجومعلم استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل همه مصاحبه‌ها، تعداد ۱۳۹۵ کد اولیه در نرم‌افزار maxqda شناسایی شد که پس از پالایش به ۶۴۸ مؤلفه، ۲۹ زیرمقوله و ۹ مهارت تبدیل شدند. جدول‌های مربوط به ۹ مهارت

به همراه زیرمقوله‌ها و مؤلفه‌های مرتبط به تفکیک ارائه می‌گردد و توضیحات مختصر پیرامون مهارت‌ها بیان می‌شود.

جدول شماره ۲. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت‌های فردی معلم

کد باز	زیرمقوله
	ویژگی‌های ظاهری معلم
	ظاهر آراسته، پوشش مناسب، استفاده از رنگ شاد
	رازنگهداری معلم، صبور و دلسوز، پیگیر بودن، وقت‌شناس بودن، مسئولیت‌پذیر، انتقادپذیر، داشتن روحیه مشارکت، صداقت معلم، اخلاق خوب، ساختن منش معلمی، شوخ‌طبعی معلم، عدم تبعیض بین بچه‌ها، افتخار به معلم بودن، علاقه به معلمی، تعهد به معلمی،
	ویژگی علمی معلم
	به‌روز بودن، درک ارتباط امور، کسب سواد علمی، آموزش‌پذیر بودن، آشنایی مختصر با علوم مختلف، آشنایی با نظریه‌های روان‌شناسی، یادگیرنده مادام‌العمر بودن،
	ویژگی شخصیت معلمی
	اثر شخصیت معلم بر استفاده بهتر از زمان، برقراری رابطه دوستانه و صمیمی بودن، حفظ حریم معلم و دانش‌آموز، حساب بردن دانش‌آموز از معلم، اقتدار معلم، جدیت معلم در کلاس، جذب‌ه داشتن معلم، معلم به‌عنوان روان‌شناس، انعطاف‌پذیر بودن در کلاس، خودباوری معلم، انگیزه برای تدریس، گوینده خوب بودن، شنونده خوب بودن، داستان‌گویی خوب، توانایی خلق داستان، به شخصیت دانش‌آموزان لطمه نزنند، برقراری نظم کلاسی، قدرت تصمیم‌گیری در لحظه، توانایی سازگاری با محیط، مطالعه کردن، آمادگی قبلی معلم برای انجام کارها، کنار آمدن با سختی‌ها

برای مهارت‌های فردی معلم ۴۸ کد باز شناسایی شد. ۳ کد باز برای زیرمقوله ویژگی‌های ظاهری معلم، ۱۵ کد باز برای زیرمقوله ویژگی‌های اخلاقی معلم، ۷ کد باز برای زیرمقوله ویژگی‌های علمی و ۲۳ کد باز برای زیرمقوله ویژگی‌های شخصیت معلمی شناسایی شد. مهارت‌های فردی معلم در پاسخ به سؤال باز مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مبنی بر اینکه یک معلم به چه مهارت‌هایی نیاز دارد، به‌دست آمد. زیرمقوله ویژگی‌های شخصیت معلمی نیز در مورد ویژگی‌هایی که معلم در ارتباط با دیگران می‌بایست مد نظر قرار دهد توسط مشارکت‌کنندگان بیان شد.

در زیرمقوله ویژگی‌های ظاهری معلم، دانشجو معلم با کد (۳۰) بیان داشتند: «تیپ معلم، لباس پوشیدن معلم و ظاهر معلم هم مزید بر علت هست، مثلاً یکی از بچه‌ها می‌گفت و ااا معلم ما دیگه مانتو نداره که بپوشه...» بنابراین توانایی به‌کاربردن پوشش مناسب و متنوع را می‌توان از توانمندی‌های معلمان ماهر دانست.

در زیرمقوله ویژگی‌های اخلاقی معلم، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۴) بیان کردند: «معلم باید خصوصیات اخلاقی خوب و به‌خصوص صبر و حوصله داشته باشه، این ویژگی‌هاست که منش

معلمی رو به وجود میاره». بنابراین توانایی‌های اخلاقی به‌عنوان مهارت‌هایی است که معلمان خبره از این توانمندی‌ها برخوردارند.

در زیرمقوله ویژگی‌های علمی، دانشجو معلم با کد (۳۱) بیان داشتند: «استادمون بهمون می‌گفت که وجودتون آموزش‌پذیر باشه، وجودتون یه کتاب تدریس نشده برا بچه‌ها باشه». همچنین دانشجو معلم دیگری با کد (۲۸) بیان داشتند: «معلم باید در موارد زیادی علم داشته باشه؛ به‌قول استادمون معلم ابتدایی باید دریایی به عمق یک سانتی‌متر باشه». بنابراین توانمندی‌های علمی از ویژگی‌هایی هست که یک معلم خبره باید به سلاح علم مجهز شده باشد.

در زیرمقوله ویژگی‌های شخصیت معلمی، معلم نمونه استان با کد (۱۷) عنوان کردند: «معلم باید خودش کلاسش رو جدی بگیره یعنی کلاس براش یک فضای محترم، مقدس و جدی باشه». سرگروه آموزشی با کد (۱۶) بیان داشتند: «معلم در کنار اینکه مهارت‌های شغلی رو بلد باشه باید یه دوست صمیمی باشه، زمانی که به بچه‌ها می‌گیم اسم بهترین دوستتون رو بنویسین، اگه اسم معلم رو نوشتن یعنی خیلی مشکلات رو می‌تونن حل کنن». بنابراین جدیت در کار و صمیمی بودن را می‌توان به‌عنوان ویژگی‌های یک معلم با شخصیت به‌شمار آورد.

جدول شماره ۳. کدگذاری داده‌های مقوله محوری خلاقیت

زیرمقوله	کد باز
چگونگی پرورش خلاقیت	استفاده بهینه از امکانات، ارائه پیشنهاد برای بهتر شدن محتوا، آموزش ایده‌پردازی به دانش‌آموزان، اجازه نقد به دانش‌آموزان، استفاده خلاق از وسایل عادی، ارائه فعالیت‌هایی فراتر از کلاس، خلاقیت در ترسیم شکل‌ها، ارائه تکالیف چالشی، انجام کارها با روش‌های جدید، استفاده مبتکرانه از زمان و وسایل، تغییر فضای کلاس درس، بررسی همه‌جانبه کار بچه‌ها، علاقه به راه‌های غیرمعمول، طرح پرسش‌های زیبا، استفاده از روش مختلف در کارها، برنامه‌ریزی با توجه به شرایط زمینه‌ای، ارائه متفاوت درس، تکالیف و تدریس متنوع، استفاده از نمایش در کلاس.
ملاحظات در راستای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان	لازم بودن مطالعه برای خلاقیت، تغییر متناسب با جامعه، در نظر گرفتن تفاوت نسل‌ها، پیش زمینه بودن خلاقیت، محدود نبودن خلاقیت به ساختن وسایل، رفتار متناسب با هر دانش‌آموز، دور شدن از روزمرگی‌ها، به‌کار بستن روش‌های بهتر، تشویق به متفاوت بودن، خلاقیت یعنی کشتن ویروس‌های ذهنی، داشتن کلاس شاد و هیجانی، مانع از خلاقیت نشدن، خلاقیت یعنی آفرینندگی، توجه به علایق شاگردان، محیط کلاسی منعطف.

برای مهارت خلاقیت ۳۵ کد باز شناسایی شد. در زیرمقوله چگونگی پرورش خلاقیت ۲۰ کد باز و برای زیرمقوله ملاحظات در راستای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان ۱۵ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقوله چگونگی پرورش خلاقیت، سرگروه آموزشی با کد (۱۴) بیان داشتند: «موقعی که به دانش‌آموزان اجازه بدی نقد کنند یعنی شما جایی برای خلاقیت و رشد تفکر در نظر گرفتید. معلمی که تفاوت‌های فردی رو در نظر می‌گیره یعنی که به خلاقیت احترام می‌ذاره». بنابراین معلمان خلاق، به تفاوت‌های فردی افراد احترام می‌گذارند و شرایط را برای انتقاد کردن فراهم می‌آورند و انتقادپذیر هستند.

در زیرمقوله ملاحظات در راستای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، معلم نمونه استان با کد (۱۹) اذعان داشتند: «افرادی که خلاق هستند، کلاس‌های شاد و هیجانی دارند، و بچه‌ها شایق حضور در کلاس اونا هستند و خیلی خوب می‌تونن کار کنن و دانش‌آموزا رو با خودشون همراه کنن». بنابراین معلمانی خلاق می‌دانند که برای پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان، بهتر است کلاسی شاد و هیجانی داشته باشند.

جدول شماره ۴. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت برنامه‌ریزی

زیرمقوله	کد باز
موارد مورد نیاز در برنامه‌ریزی	(برنامه‌ریزی برای تهیه وسایل مورد نیاز)، (برنامه‌ریزی برای مباحث هر روز)، (داشتن طرح درس)، (برنامه‌ریزی جدول بودجه‌بندی)، (برنامه برای فعالیت‌های دانش‌آموزان در خارج از کلاس)، (مشخص کردن زمان دیدار با اولیای دانش‌آموزان)، (برنامه‌ریزی زمان)، (برنامه هفتگی مناسب)، (برنامه‌ریزی طرح تشویقی)، (اعلام برنامه در ابتدای سال با اولیا و بچه‌ها)، (برنامه‌ریزی برای ارزش‌یابی)، (برنامه مدون شیوه اجرای کلاس‌های درس)، (برنامه‌ریزی برای اردو)، (برنامه‌ریزی برای تعیین نقش دانش‌آموزان)، (داشتن برنامه برای فعالیت‌های کلاسی)، (داشتن برنامه سالانه).
ملاحظات در برنامه‌ریزی	(برنامه داشتن معلم برای کار و زندگی)، (برنامه‌ریزی برای صبحانه بچه‌ها)، (داشتن اهداف درسی و اخلاقی از ابتدای سال)، (برنامه برای تکالیف روزانه)، (برنامه‌ریزی مطابق با امکانات موجود)، (آماده کردن مطالب از پیش)، (واقف بودن به جوانب طرح درس نویسی)، (برنامه‌ریزی متناسب با رشد دانش‌آموز)، (توجه به ویژگی‌های موقعیت برای برنامه‌ریزی)، (رعایت انعطاف در برنامه‌ها)، (داشتن برنامه در همه زمینه‌ها)، (اختصاص زمان به برنامه‌های جانبی مدرسه)، (درک ارتباط عمودی و افقی مباحث)، (شناخت توانایی معلمان موفق)، (توجه به فرهنگ و اقتصاد بچه‌ها)، (رعایت انسجام برنامه‌ها)، (در نظر گرفتن موارد پیش‌بینی نشده).

برای مهارت برنامه‌ریزی ۳۹ کد باز شناسایی شد. برای زیرمقوله موارد مورد نیاز برنامه‌ریزی ۲۵ کد باز و برای زیرمقوله ملاحظات در برنامه‌ریزی ۱۴ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقوله موارد مورد نیاز برنامه‌ریزی، سرگروه استانی با کد (۱۰) بیان کردند: «معلم پیش از ورود به مدرسه باید برنامه روزش رو بدون و قبلاً بررسی کرده باشه که وسایل مورد نیازش داخل مدرسه هست یا باید از بیرون تهیه کنه». همچنین معلم نمونه استان با کد (۱۸) بیان کردند: «معلم باید برنامه‌ریزی کنه، معلم هست سه زنگ داره یه کتاب و درس رو کار می‌کنن، خوب

بچه خسته میشه». بنابراین شناخت موارد مورد نیاز برنامه‌ریزی و برنامه‌ریزی برای این موارد از مهارت‌های ضروری برای یک معلم به حساب می‌آید. با نگاه به مؤلفه‌های این زیرمقاله، به نظر می‌رسد که مهارت برنامه‌ریزی بستر را برای سایر مهارت‌های معلمی آماده می‌کند.

در زیرمقاله ملاحظات در برنامه‌ریزی، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۲) اذعان داشتند: «معلم با مراحل رشد و نحوه یادگیری دانش‌آموزان آشنا باشد تا متناسب با مرحله رشد برای آنها برنامه‌ریزی کنه». همچنین سرگروه آموزشی با کد (۱۱) بیان کردند: «معلم آگه بخواد برنامه‌ریزی موفقی داشته باشد باید به موقعیتی که می‌خواد براش برنامه‌ریزی کنه دقت کنه». بنابراین معلم ماهر در برنامه‌ریزی به موقعیت‌ها و مراحل رشد مخاطبان برنامه توجه می‌نماید.

جدول شماره ۵. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت‌های ارتباطی (ارتباط با اولیا، دانش-آموزان و همکاران)

زیرمقاله	کد باز
آموزش و شیوه‌های رفتاری با اولیا	<p>(تشخیص صحیح مشکلات خانوادگی دانش‌آموزان)، (برگزاری جلسه انجمن اولیا)، (توجیه کردن اولیا نسبت به دروس مختلف)، (مهارت ارتباط با اولیا)، (حضور اولیا در کلاس در حضور دانش‌آموزان)، (مشخص کردن نحوه نظارت اولیا بر کار بچه‌ها)، (تشخیص و رفع مشکلات دانش آموز با همراهی والدین)، (احترام به پیشنهادهای اولیا)، (رابطه دو طرفه معلم و اولیا)، (مشخص کردن هدف و شیوه کار در ابتدا)، (درخواست بیان ویژگی‌های دانش‌آموزان از اولیا)، (خوب گوش دادن حرف والدین و معلم توسط هر دو طرف)، (صحبت در مورد محتوا و نحوه برخورد با دانش‌آموزان)، (تشکیل گروه مجازی با اولیا)، (اطلاع‌رسانی به موقع)، (اثرات ارائه بازخورد به والدین در برنامه‌ریزی والدین)، (مشخص کردن چهارچوب‌های اصلی در ابتدای سال)، (بیان وضعیت حقیقی دانش‌آموز)، (یاد دادن برقراری ارتباط به والدین)، (سرزدن به خانواده دانش‌آموز)، (عدم اجازه دخالت به اولیا)، (برگزاری جلسات هم‌اندیشی ماهانه)، (پیشنهاد‌های سازنده تحصیلی به اولیای دانش‌آموزان)، (درخواست ارسال گزارش هفتگی اولیا به معلم)، (در نظر گرفتن جلسه‌های عمومی)، (تشکیل جلسه در هفته اول با اولیا)، (تفہیم اولیا در مورد چگونه کار کردن با دانش‌آموزان در خانه)، (ایجاد فرصت‌های جلسه عمومی و انفرادی اولیا)، (تنظیم فرم اطلاعات ضروری اولیا و دانش‌آموز)، (ارائه برنامه‌ها در جلسه اول با اولیا)، (آموزش نحوه رفتار با کودکان به اولیا)، (مشخص کردن نحوه پیگیری اولیا)، (نظارت بر انجام تکالیف)، (شناخت اولیا)، (اهمیت جلسه اول معلم با اولیا)، (همسویی معلم و اولیا با یکدیگر)، (از میان برداشتن موانع ارتباطات)، (بهای زیاد به خانواده‌ها ندادن)، (عدم فشار بیش از حد به اولیا)، (ضرورت همراهی بیشتر اولیا دانش‌آموزان ضعیف‌تر)، (از بین بردن تناقض بین معلم و اولیا)، (شناخت خانواده دانش‌آموز)، (درک انتظارات اولیا)، (مشخص کردن سطح انتظارات از شاگردان)، (هماهنگی با اولیا در انجام کارها)، (عدم ارتباط شخصی با اولیا)، (آگاهی به‌روز از وضعیت بچه‌ها).</p>
ملاحظات مرتبط با اولیا	

به وجود آوردن درک متقابل در ارتباط با اولیا، (معلم در دسترس اولیا)، (برقراری و حفظ ارتباط با اولیا)، (استفاده از پیشنهادها و اولیا)، (توضیح چگونگی کار به والدین)، (برنامه دقیق برای حضور انفرادی اولیا)، (درخواست طرح مسائل فرزندشان)، (شناسایی و رفع مشکلات دانش‌آموز)، (اقرارهای صریح برای اولیا)، (اقرارهای صریح برای اولیا)، (ندادن اجازه دخالت در کار معلم)، (مشخص کردن سطح پایه تحصیلی برای اولیا)، (تذکر به والدینی که کار دانش‌آموز را انجام می‌دهند)، (مشخص کردن موارد مهم در اولین جلسه با اولیا)، (گردآوری اطلاعات درباره اولیا از معلم سال پیش و مدیر)، (مشخص کردن تاریخ جلسات)، (در نظر گرفتن زمان برای ارتباط حضوری)، (اعلام وضعیت تحصیلی به اولیا)، (تشکیل جلسات مداوم)، (ارائه تکالیف در فضای مجازی)،

(درک مخاطبین)، (نترسیدن از امتحان)، (ایجاد حس اعتماد متقابل)، (احترام و محبت به دانش‌آموزان)، (تناسب بیان معلم با سن بچه‌ها)، (رعایت ملایمت و اقتدار به جای معلم)، (دیدن نقاط قوت دانش‌آموز ضعیف)، (رفتارهای متناسب با شرایط)، (بیان جذاب معلم)، (برقراری رابطه عاطفی با دانش‌آموز)، (درک مشکلات متفاوت بچه‌ها)، (کوشش برای شناخت کامل دانش‌آموز)، (باور خیرخواهی معلم توسط بچه‌ها)، (برخورد عادلانه معلم)، (برخورد عادلانه معلم)، (شناخت تفاوت‌های فردی و رفتار متناسب با آنها)، (برخورد با زبان کودکان)، (نترسیدن از اظهار نظر علمی)، (مسئولیت‌پذیر کردن دانش‌آموزان)، (سرکوب نکردن دانش‌آموزان)، (استفاده از پتانسیل دانش‌آموزان)، (اعتدال در رفتار با دانش‌آموز)، (شاد بودن کلاس)، (شناخت روحیات مخاطبان)، (ارتباط تعاملی)، (عدم ترس در کلاس)، (نداشتن نگاه از بالا به فراگیر)، (نترسیدن از معلم)، (سهیم کردن دانش‌آموزان در یاددهی یادگیری)، (فهم دنیای دانش‌آموزان)، (در نظر گرفتن توانایی دانش‌آموزان)، (خوش رفتار بودن)، (همراه دانش‌آموز بودن)، (احترام به شاگردان)،

(حفظ ارتباط چشمی)، (انتقاد به صورت شخصی)، (استفاده از زبان بدن)، (تشویق دانش‌آموزان ضعیف)، (گوش دادن فعال)، (تخصیص وقت عمومی و شخصی به دانش‌آموزان)، (صحبت‌های مشاوره‌ای)، (رفتار کردن مثل بچه‌ها در کلاس)، (استفاده از بحث‌های غیرکلاسی)، (پاسخگویی به پرسش‌ها)، (برقراری راحت ارتباط بچه‌ها با معلم)، (برجسته کردن توانمندی بچه‌ها)، (رفتار با بچه‌ها متناسب با خودشان)، (استفاده کردن از واژه‌های مثبت)، (صحبت خصوصی با بچه‌ها)، (انجام تنبیه به صورت انفرادی)، (تشویق جلوی همه)، (تدریس انفرادی برای بچه‌های خاص)، (دادن مسئولیت به بچه‌ها)، (استفاده از نقاط قوت دانش‌آموزان)، (کم کردن ضعف بچه‌ها)، (توجه به سرگرمی‌ها و بازی‌ها)، (درگیر کردن کل کلاس)، (هشدار محترمانه به جای تنبیه)، (در نظر گرفتن طرح‌هایی جالب برای تشویق)، (صدا زدن با اسم کوچک)، (نظارت بر کار و رفتار گروه‌ها)، (شوخی مناسب با بچه‌ها)، (شوخی مناسب با بچه‌ها)، (احوال‌پرسی گرم)، (انجام مسابقه‌های آموزشی در کلاس)، (کمک گرفتن از مشاور)، (بازی کردن با بچه‌ها)،

(صداقت و یکرنگی با همکار)، (رابطه دو طرفه با همکار)، (حفظ احترام و شخصیت همکاران در همه جا)، (کنار گذاشتن حساسیت‌ها در موارد آموزشی)، (کنار گذاشتن حساسیت‌ها در موارد آموزشی)، (تأثیر روحیه هر همکار بر دیگران)، (رابطه صمیمی و دوستانه با همکاران)، (برداشته شدن فضای رقابتی بین همکاران)، (ریشه رفتار همکاران در شخصیت)، (مغرور نبودن معلم)، (دادن اطلاعات به همکاران)، (حسودی نکردن در دادن اطلاعات)، (رابطه مبتنی بر تعامل)، (استفاده بهتر از امکانات)، (تبادل تجربه درباره نحوه آموزش)، (ایجاد فضای تبادل تجربه)، (انتقادپذیری)، (برقراری جو عاطفی در مدارس)، (اهمیت نقش مدیر و معاون)، (ایجاد فضای ابراز چالش‌ها)، (تک رو نبودن)، (مثبت‌نگر بودن)، (رعایت حد و مرزها)، (خود را برتر از دیگران ندانیم)، (برخورد متناسب با روحیه همکاران)، (حاکم کردن فضای علمی بین معلمان)،

(ارزیابی کردن معلمان هم‌پایه از کلاس یکدیگر)، (استفاده از فضاهای مجازی در پرسش سؤال درسی)، (استفاده از تجربه‌های همکاران در مسائل کاری)، (همکاری و همفکری با همکاران مدرسه)، (طرح مسائل درسی در دفتر مدرسه)، (بیان تجربیات به همکاران)، (برگزاری کارگاه آموزشی در مدرسه)، (مشورت در مورد چالش‌های کلاسی)، (گفتگو با معلم سال پیش دانش‌آموزان)، (ارتباط با همکاران برای رفع مشکلات آموزشی)، (تعامل معلمان در مدرسه به‌صورت مداوم)، (برگزاری جلسات هم‌اندیشی در مکان‌های متفاوت)، (اردوهای در برون از منطقه)، (محدود نشدن به شغل مشترک)، (تقویت حس یک گروه بودن)، (نشست‌های دوره‌ای)، (عدم اظهار نظر مغرضانه)، (انجام نقد محترمانه)، (مشارکت در گروه مجازی)، (احترام به آداب محلی هر معلم)، (گرفتن اطلاعات از مدیر).

براساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها، مهارت‌های ارتباطی یکی از مهم‌ترین مهارت‌های معلمی به‌شمار می‌آید. این مهارت با ۱۸۲ کد باز تولید شده بیشترین کدهای باز استخراج شده از نظرات مشارکت‌کنندگان را به خود اختصاص داده است. در مهارت‌های ارتباطی، برای مهارت ارتباط با اولیا ۶۸ کد باز، برای مهارت ارتباط با دانش‌آموزان ۶۵ کد باز و برای مهارت ارتباط با همکاران کد باز شناسایی شد. استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۵) بیان داشتند: «معلم باید اولیا رو شریک کار خودش بکنه، یعنی اینکه اولیا رو برای رسیدن به هدف خاص که یادگیری بچه‌ها هست رو همراهی و همیاری کنه و آشنا به روش‌های تدریس خودش کنه». معلم نمونه استان با کد (۱۷) در همین مورد بیان داشتند: «بخش زیادی از وقت بچه‌ها در خونه سپری میشه و بچه‌ها نیاید حس کنند که بین والدین و معلم فاصله‌ای وجود داره و این همراهی باعث بالا رفتن سطح کیفی کلاسش میشه». بر این اساس مهارت در همراه کردن اولیا در یادگیری دانش‌آموزان از اهمیت خاصی برخوردار است.

دانشجو معلم با کد (۲۱) در زمینه ارتباط با دانش‌آموزان بیان کردند: «فکر می‌کنم که دانش‌آموز باید اول از ما خوشش بیاد، اگر ارتباط با دانش‌آموز برقرار بشه ادامه تدریس برای معلم و یادگیری برای دانش‌آموزا بهتر میشه». سرگروه آموزشی با کد (۱۶) بیان داشتند: «همون جلسه‌های اول با امتحان کردن سبک یادگیری بچه‌ها را بشناسه تا بفهمه چجور با بچه‌ها رفتار کنه». با عنایت به صحبت‌های مشارکت‌کنندگان ارتباط مطلوب با دانش‌آموزان در نهایت به یاددهی و یادگیری بهتر به دانش‌آموزان منجر خواهد شد.

در زیرمقوله آموزش‌ها و شیوه‌های تعامل با اولیا، معلم نمونه استان با کد (۲۰) بیان کردند: «معلم در اول سال باید درخواست کنه از اولیا و یک جلسه بگیره و اهداف و شیوه فعالیت و کارش رو به اونا بگه». بنابراین معلم باید در ارتباط با اولیا به آموزش چگونگی و نحوه انجام فعالیت‌های کلاسی اقدام کند و اولیا را در جریان روند و شیوه کار در کلاس قرار دهد.

در زیرمقوله ملاحظات مربوط به ارتباط با اولیا سرگروه استان با کد (۱۲) بیان کردند: «اولیا به تک تک نمرات و عملکرد بچه در هر زمان اطلاع داشته باشه تا با کمک اولیا به پیشرفت بچه‌ها

کمک کنند». بنا بر این آگاهی به روز از وضعیت بچه‌ها یکی از ملاحظات است که معلم در تعامل با اولیا می‌بایست در نظر بگیرد.

در زیرمقوله وظایف معلم در ارتباط با اولیا معلم نمونه استان با کد (۱۴) بیان داشتند «معلم از پیشنهادهاى اولیا اگر به صلاح کلاس و دانش آموزا باشد میتونه استفاده کنه، اما تصمیم گیرنده در کلاس معلم هست». بنابراین یکی از وظایف معلم در قبال اولیا، استفاده از پیشنهادهاى اولیا می‌باشد.

در زیرمقوله ملاحظات در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۱) بیان داشتند: «معلم اگر با دانش‌آموزش با محبت و احترام برخورد کنه باعث میشه ارتباط خوبی شکل بگیره». بنابراین در ارتباط با دانش‌آموزان، احترام و محبت به دانش‌آموزان یکی از ملاحظات در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌باشد.

در زیرمقوله چگونگی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، دانشجو معلم با کد (۲۵) بیان داشتند که: «احساسش معلم مثل بچه‌ها بشه، بچه باشه و مثل خودشون بازی کنه، بدوه، صداشو بچه‌گونه کنه و مثل اونا فکر کنی». بنابر شواهد رفتار کردن مثل بچه‌ها در کلاس یکی از موارد چگونگی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان می‌باشد.

در زیرمقوله ملاحظات در ارتباط با همکاران، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۳) بیان داشتند: «چون هر معلمی تجربه‌های زیادی داره اگه حساسیت‌ها رو کنار بذاره و بگن خیلی توی کار خودشون هم میتونه تأثیر بذاره، اصلاً بهتره بهتون بگم معلمی کردن من با کنار به همکار خوب قرار گرفتن متحول شد». بنابراین کنار گذاشتن حساسیت‌ها در موارد آموزشی یکی از ملاحظات در ارتباط با همکاران می‌باشد.

در زیرمقوله چگونگی ارتباط با همکاران، معلم نمونه استان با کد (۱۸) بیان داشتند: «معلم تک رو نباید باشه، مثلاً به کاری که ما با معلم هم‌پایمون انجام میدادیم میگفتیم که امروز بیا کلاس من رو ارزیابی بکن، ممکنه به نکته‌ای از نظر همکارم تو کلاس بیاد که به نظر من نمی‌اومد و تلاش می‌کردیم با هم مشکلات هم رو رفع کنیم». بنابراین ارزیابی کردن معلمان هم‌پایه از کلاس یکدیگر یکی از مهارت‌ها در چگونگی برقراری ارتباط با همکاران می‌باشد.

جدول شماره ۶. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت استفاده از تکنولوژی و ابزار

زیرمقوله	کد باز
ملزومات و ملاحظات استفاده از مهارت کاربرد ابزار و فناوری	<p>(استفاده بهینه از فناوری)، (آشنا بودن بچه‌ها در سال‌های اول زندگی)، (ضرورت استفاده از وسایل آموزشی)، (در نظر گرفتن ابزارها در تدریس)، (زمان بر بودن استفاده از آزمایش‌های کلاسی)، (اهمیت بینایی در یادگیری)، (توان به کار بستن رسانه‌ها)، (استفاده از تکنولوژی در تدریس)، (توجه به زمان در هنگام استفاده از رسانه‌ها)، (استفاده نکردن معلمان از وسایل مدرسه)، (آشنا نبودن معلم‌ها با فناوری‌ها)، (اهمیت زمان استفاده از رسانه‌ها)، (برقراری ارتباط بچه‌ها با وسیله مورد نظر)، (دسترسی به اینترنت کلاس)، (رعایت نکات ایمنی در استفاده از وسایل)، (تشخیص نوع وسیله آموزشی)، (برقراری رابطه بین محیط و فناوری و دانش آموز)، (تسلط معلم بر استفاده از وسایل)، (چگونگی استفاده از فناوری‌ها)، (زمان استفاده از ابزار)، (تسلط به مهارت‌های کامپیوتر)، (شناخت فناوری‌های موجود)، (استفاده از وسایل مورد علاقه دانش آموز)، (برگزاری دوره‌های تسلط بر فناوری)، (داشتن نگرش مثبت به رسانه‌ها)، (استفاده بجا از تکنولوژی)، (تشخیص دلایل و زمان استفاده از تکنولوژی‌ها)، (پذیرا بودن در برابر تکنولوژی)، آماده کردن و آزمایش کردن وسایل پیش از کلاس، (محدود نکردن رسانه‌ها به فناوری‌های نوین)، (شناخت عملکرد رسانه‌ها)، (محدود نبودن به زمان و مکان)، (استفاده از ابزار مناسب)، (بالا بودن اطلاعات فناورانه دانش آموزان)، (توجه به فضای کلاس در استفاده از وسایل)، (در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش آموزان)، (استفاده از هر وسیله کمک‌کننده)، (توجه به فرهنگ محلی در استفاده از ابزارها)، (رعایت اعتدال در استفاده از فناوری‌ها)، (بلد بودن کار با وسایل)، (توانایی استفاده از فناوری‌ها)، (تشخیص کمبودهای وسایل کلاس)،</p>
	<p>(یاددادن کار با ابزار به دانش آموزان)، (انجام عملی کارها توسط دانش آموزان)، (توضیح دادن دانش-آموز برای کلاس دیگر با ابزار)، (بردن وسایل به کلاس همکاران)، (استفاده از بازی آموزشی)، (استفاده از موبایل)، (تولید محتوای الکترونیکی متناسب با کلاس)، (طراحی بازی‌های با کمک تکنولوژی)، (ارائه تدریس و تکلیف آنلاین)، (استفاده از فیلم در حین تدریس)، (گرفتن آزمون مجازی از بچه‌ها)، (نمایش پی دی اف محتوا)، (جست‌وجوی اینترنتی در کلاس)، (توانایی کار با تخته هوشمند)، (یادداشت کردن مطالب در گوشی تلفن)، (ارائه تکالیف مبتنی بر فناوری)، (فعالیت در فضاهای مجازی)،</p>

برای مهارت استفاده از تکنولوژی و ابزار ۶۲ کد باز شناسایی شد. برای زیرمقوله ملزومات و ملاحظات استفاده از مهارت کاربرد ابزار و فناوری ۴۵ کد باز و برای زیرمقوله چگونگی به کار بستن ابزار ۱۷ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقوله ملزومات و ملاحظات استفاده از مهارت کاربرد ابزار و فناوری، دانشجو معلم با کد (۳۰) بیان داشتند: «بدونه که از اینا قراره کجا استفاده بشه، این خیلی مهمه؛ ما کامپیوتر بلدیم ولی نمیدونیم که کی می‌تونیم ازش استفاده کرد، در صورتی که یه معلم میاد جوری به کارش می‌گیره که آدم شاخ در میاره که چجوری از این وسیله استفاده کرد برای تدریسش». همچنین معلم نمونه استان با کد (۲۰) بیان کردند: «متأسفانه کم‌دای وسایل کمک آموزشیمون توی مدارس داره خاک می‌خوره، و معلم باید در طرح درس نوشتن و به کلاس رفتنش به استفاده از وسایل فکر کنه». بنابراین زمان استفاده از تکنولوژی و ابزارها و در نظر گرفتن ابزارها در تدریس به عنوان ملزوماتی است که معلمان خبره در کار خود به آن عنایت دارند.

در زیرمقوله چگونگی به کار بستن ابزار، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۴) عنوان کردند: «معلم بایست بتونه محتوای تولید کنه و محتوای الکترونیکی زیبا بسازه، اگر من بتونم با توجه به کلاسم تولید محتوای الکترونیکی خوب انجام بدم میتونم کارم رو خیلی بهتر انجام بدم». بنابراین استفاده از تکنولوژی در تولید محتوای الکترونیکی از مهارت‌هایی به حساب می‌آید که معلمان می‌توانند از آن در کلاس درس استفاده کنند.

جدول شماره ۷. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت پژوهش

زیرمقوله	کد باز
رو ش ه ای پ ژ ه ش	پرسش و پاسخ مناسب از دانش‌آموزان)، (آموزش مراحل کار علمی به بچه‌ها)، (القای روحیه پژوهشگری)، (توانایی جست‌وجو در اینترنت)، (ارائه موضوعات پژوهشی خوب به بچه‌ها)، (ارائه تکالیف مناسب)، (ایجاد جو پژوهش در همکاران مدرسه)، (ارائه مثال‌های متنوع)، (یاد دادن شیوه پژوهش به بچه‌ها)، (ارائه تحقیق با تشویق)، (کشف راه حل مشکلات)، (ترکیب و تلفیق روش‌های تدریس)، (استفاده از مهارت پژوهشی در هر لحظه)، (انجام مطالعه موردی، اقدام پژوهی و درس پژوهی)، (پرسشگر بودن)، (انجام پژوهش مرتبط و اثربخش)، (پیدا کردن شیوه پژوهشی در تدریس)، (نگاه نکته‌بینانه به موضوعات)، (آوردن نمونه پژوهش‌های کلاس‌های دیگر)، (استفاده از نتایج تحقیقات در کلاس)، (فهم نتایج کاربردی پژوهش)، (توانایی به‌کاربردن شیوه‌های متنوع)، (مطالعه مستمر در حیطه معلمی)، (مطالعه مستمر در حیطه معلمی)، (مطالعه مستمر در حیطه معلمی)، (تقویت روحیه جست‌وجوگری)، (تعریف ساعات پژوهشی برای معلمان)، (تعریف ساعات پژوهشی برای معلمان)، (مشارکت دادن دانش‌آموزان در پژوهش‌ها).

برای مهارت پژوهش ۳۰ کد باز شناسایی شد. استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۶) بیان کردند: «معلمی که پژوهشگر است به دنبال ترکیب روش‌های تدریس به نحوی که در ارائه موضوع

مفیدتر باشد اقدام می‌کند؛ مثلاً در درس پژوهی و اقدام پژوهی مشارکت فعال از خودش نشون می‌دهد». همچنین استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۳) بیان کردند: «اگر فشار کاری کمتر روی معلم باشد قطعاً در قسمت پژوهش موفق تر خواهد بود. وقتی قسمت آموزش وقت معلم رو می‌گیره و برنامه‌های آموزشی زیاد باشه و ساعت پژوهشی تعریف شده باشه معلم می‌تونه پژوهش‌های کاربردی تری انجام بده». بنابراین معلمان ماهر در زمینه‌های شغلی خود به پژوهش اقدام می‌کنند و نسبت به مسائل پیرامون خود با حساسیت نظری برخورد می‌کنند.

جدول شماره ۸. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس

زیرمقوله	کد باز
کلاس در دسترس می‌باشد	(انعطاف‌پذیری جو کلاس)، (ایجاد محیط منظم کلاسی)، (جذابیت فضای کلاس)، (برقراری نظم در کلاس)، (انجام فعالیت متناسب با فضای کلاس)، (توانایی هدایت جو کلاس)، (داشتن کلاس شاد)، (تغییر محیط آموزشی)، (چینش متنوع کلاس)، (گردآوری اطلاعات مربوط به کلاس درس از معلم و مدیر)
مهارت سازماندهی دانش آموزان	(ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان)، (تشویق و تنبیه به موقع)، (شناسایی مشکلات متعدد دانش‌آموزان)، (جلب توجه همه دانش‌آموزان)، (کنترل کلاس با درک بچه‌ها)، (آموزش مفهوم خودانضباطی به دانش‌آموزان)، (تدوین قوانین کلاسی و پایبند به اجرای قوانین)، (تدوین قوانین کلاسی و پایبند به اجرای قوانین)، (توجه به انجام کار گروهی)، (انتخاب همیار معلم)، (مشخص بودن انتظار از رفتار دانش‌آموز)، (فعال نگه داشتن دانش‌آموز)، (مسئولیت دادن به دانش‌آموزان)، (استفاده از همسالان در آموزش)، (مشارکت دادن دانش‌آموزان در مدیریت کلاس)، (گروه‌بندی با دانش‌آموزان متفاوت)، (توجه به سبک یادگیری در گروه‌بندی)، (توجه به افراد خاص در کلاس درس)، (شناسایی دانش‌آموزان شلوغ‌کننده کلاس)، (صحبت خصوصی با دانش‌آموزان شلوغ)، (پرسیدن از دانش‌آموز برهم زننده نظم)، (صحبت درباره رفتار دانش‌آموز نه شخصیتش)، (شناخت تفاوت فردی بچه‌ها)، (ارائه فعالیت متناسب با تفاوت‌های بچه‌ها)، (توجه به پیشرفت دانش‌آموزان)، (پاسخگو کردن دانش‌آموزان در قبال وظایفشان)، (تغییر جای دانش‌آموزان)، (انجام به وقت بازی در کلاس)، (اختصاص فرصت برای استراحت دانش‌آموزان در مواقع لازم)، (مشخص بودن وظیفه معلم و فراگیر)، (توجه به حضور و غیاب)، (متعادل نگه داشتن شرایط کلاس)، (مشاهده نتایج آموزش در عمل)، (همراه داشتن کتاب‌های مرتبط با کلاس درس)، (آماده داشتن مطلب برای ارائه)، (انجام حضور و غیاب به موقع)، (تشخیص صحیح زمان شروع تدریس)، (سنجش نقاط ضعف و قوت خودش)، (شناخت فرهنگ محل تدریس)، (استفاده از روش‌های تیمی)، (استفاده از روش تدریس بارش فکری)، (خارج کردن کلاس از یکنواختی)، (ارائه پاسخ‌های علمی مناسب)،

زیرمقاله	کد باز
مدیریت رفتارهای کلاسی	<p>(تسلط بر کلاس و مهارت‌های کلاس‌داری)، (منحصر نشدن به کتاب درسی)، (وضع قوانین منعطف در کلاس)، (استفاده از فناوری‌ها)، (فهم و توانایی شیوه‌های متفاوت مدیریت کلاس)، (شروع به موقع کلاس)، (استفاده از فنون برای حاکم کردن سکوت)، (اختصاص زمان غیرکلاسی به برخی فعالیت‌ها)، (چینش مطلوب فرایندهای کلاسی)، (جمع کردن حواس بچه‌ها با ترفندهای مختلف)، (طراحی فضای کلاس با همکاری دانش‌آموزان)، (برنامه‌ریزی برای مدیریت کلاس با توجه به شرایط اولیه کلاس)، (انجام به‌موقع فعالیت‌ها)، (مشخص کردن روش کار در کلاس)، (بیان مباحث غیر درسی)، (حضور همیشگی معلم در کلاس)، (قرار دادن دانش‌آموزان در نقش معلم)، (مدیریت لحن و تن صدا)، (آموزش دادن مهارت زندگی در کلاس)، (تعادل در مدیریت رفتار) (حفظ ارتباط چشمی)، (مدیریت لحن و تن صدا)، (دادن اجازه اظهار نظر)، (سرعت عمل در انجام کارها)، (سکوت کردن به موقع)، (سکوت کردن به موقع)، (توجه به همه کلاس)، (اعتدال در رفتارها)، (قرار دادن برخی بچه‌ها در رودربایستی)، (جای معلم در کل کنترل کلاس با حرکات بدن)، (اتلاف نکردن وقت در کلاس)، (صدا زدن دانش‌آموز به اسم کوچک)، (تشویق کردن دانش‌آموزان)، (به‌کار نبردن تنبیه)، (نحوه ایستادن در کلاس)، (احترام به خود و دانش‌آموزان) (چرخیدن در کلاس درسی)، (تقسیم وقت و نگاه بین دانش‌آموزان)، (تقسیم نگاه به همه کلاس)، (زنده نگه داشتن شرایط کلاس)</p>

در مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس درس ۹۳ کد باز شناسایی شد. برای زیرمقاله مهارت سازماندهی کلاس درس ۹ کد باز، مهارت سازماندهی دانش‌آموزان ۳۲ کد باز، مهارت مدیریت تدریس ۱۱ کد باز، مهارت مدیریت فرایندهای کلاسی ۱۷ کد باز و مدیریت رفتارهای کلاسی ۲۴ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقاله مهارت سازماندهی کلاس درس، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۳) بیان داشتند: «معلم باید در کلاس داری قوی باشد مثلاً آگه معلم نتونه نظم و سکوت رو توی کلاس برقرار کنه بهترین تدریسش هم نتیجه مطلوب نداره». بنابراین برقراری نظم در کلاس یکی از مهارت‌ها در راستای سازماندهی کلاس درس می‌باشد.

در زیرمقاله مهارت سازماندهی دانش‌آموزان، سرگروه آموزشی با کد (۱۴) بیان داشتند: «استفاده از فنون مختلف برای جلب توجه بچه‌ها؛ مثلاً یه مرتبه معلم بگه بچه‌ها چی توی دست منه؟». بنابراین استفاده از فنون جلب توجه یکی از مهارت‌ها در سازماندهی دانش‌آموزان می‌باشد.

در زیرمقاله مهارت مدیریت تدریس، سرگروه آموزشی با کد (۱۷) بیان کردند: «معلمای ما سرعت عمل ندارن، مشق‌ها رو تصحیح نمی‌کنن و میگن وقت نداریم، معلم باید لحظه‌ها رو شکار کنه، از هر لحظه‌ای برای بهتر شدن کارش استفاده بکنه و غنیمت بشمره و همزمان چندتا کار انجام بده، هم مشق تصحیح کنه و هم در همان لحظه نقاشی بکشن». بنابراین استفاده از زمان‌های مرده یکی از مهارت‌ها در مدیریت فرایند تدریس به شمار می‌آید.

در زیرمقوله مدیریت رفتارهای کلاسی یکی از دانشجو معلمان با کد (۳۴) بیان فرمودند: «جوری که دانش‌آموزان رو هم صدا میزنه خیلی تأثیر میذاره، چجوری و با چه لحن و به چه صورت اسم دانش‌آموزاش رو صدا میزنه که دانش‌آموزا خودشون رو ملزم بدونن که رعایت کنن». بنابراین مدیریت لحن و تن صدا یکی از مهارت‌ها در مدیریت رفتارهای کلاسی می‌باشد که معلم می‌تواند در مواقع لازم استفاده کند.

در زیرمقوله مدیریت فرایندهای کلاسی سرگروه آموزشی با کد (۱۶) بیان فرمودند: «معلم برای کلاسش قوانینی در نظر بگیره، قوانینی که خشک نباشه و به وقتش استثناها رو در نظر بگیره». بنابراین وضع قوانین کلاسی منعطف یکی از مهارت‌های مدیریت فرایندهای کلاسی می‌باشد.

جدول شماره ۹. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت ارزیابی و نظارت

زیرمقوله	کد باز
بهره‌گیری از نظارت و نظارت	(پرسش سؤالات ناگهانی)، (ارزیابی رفتار و گفتار دانش‌آموزان)، (طرح پرسش‌های متنوع)، (ارزیابی تمرکز بچه‌ها)، (ارزیابی‌های فراوان)، (ارزشیابی گروهی)، (ارزشیابی در عمل)، (انجام پرسش و پاسخ کلاسی)، (انجام ارزشیابی تشخیصی)، (ارزیابی محیط کلاس)، (توجه به سطوح دانش در ارزشیابی)، (استفاده از انواع سؤالات در ارزشیابی)، (ارزشیابی از طریق بازی)، (استفاده از ارزشیابی غیرمستقیم)، (استفاده از آزمونک‌ها)، (استفاده از روش خلاقانه در ارزیابی)، (انجام ارزیابی ماهانه)، (اجازه پرسش سؤال به دانش‌آموزان)، (نظارت بر کل کلاس)، (ارزشیابی بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف‌تر)، (نظارت بر انجام کار بچه‌ها)، (ارزشیابی با استفاده از ابزارهای ارزشیابی توصیفی)، (طرح سؤالات چالشی)، (استفاده از آزمون‌های عملکردی)، (یادداشت کردن فعالیت بچه‌ها)، (مشاهده فعالیت دانش‌آموز در محیط‌های مختلف)، (ارائه سؤالات تحقیقی)، (نظارت دقیق بر تکالیف)، (نظارت بر مشارکت داشتن در کلاس)، (ارزیابی دانش‌آموز به‌عنوان ارزیابی معلم)، (ارزشیابی مشاهده‌ای)، (نظارت مستمر)، (اختصاص زمان بیشتر برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر)، (ارزیابی از دانسته‌های پیشین بچه‌ها)، (انجام ارزشیابی بعد از اتمام تدریس)، (استفاده از انواع ارزشیابی)، (استفاده از دانش‌آموزان در جمع‌بندی درس)، (هدایت شاگردان در حین انجام فعالیت‌هاشان)، (بررسی تمام تکالیف بچه‌ها)، (خودارزیابی توسط دانش‌آموزان)، (ارزیابی تکوینی).

زیرمقوله	کد باز
ملاحظات در انجام ارزیابی	بدون اطلاع قبلی ارزیابی نکردن، (بیان انتظارات از پیش)، (ارزشیابی هدفمند)، (فشار نیاوردن به بچه‌ها)، (منحصر نشدن به ارزشیابی پایانی)، (ارزشیابی در بازه زمانی کوتاه)، (ارزیابی کردن دانش-آموزان در هر زمان)، (توجه به یادگیری از هم‌سالان)، (طرح سؤال با عنایت به برخی دانش‌آموزان)، (پرسش سؤال‌های با کیفیت)، (درخواست نظارت بر تکلیف منزل بچه‌ها از اولیا)، (ارزشیابی متناسب با موضوع)، (ایجاد اشتیاق به ارزشیابی در دانش‌آموزان)، (ارزیابی وضعیت جسمی دانش‌آموزان)، (همزمانی ارزشیابی و آموزش)، (رفتار مناسب معلم هنگام ارزشیابی کردن)، (رعایت اعتدال در ارزیابی)، (اهمیت رفتار اخلاقی در کنار درس)، (ارزیابی پایانی در فواصل مختلف)، (توجه به رفتارهای جانبی)، (استرس وارد نکردن به بچه‌ها)، (ارزیابی اهم مطالب)، (توجه به توانایی قبلی دانش‌آموز)، (توجه به تفاوت‌های فردی در ارزشیابی کردن)، (ارزشیابی به موقع)، (هدفمند بودن ارزشیابی)، (نظارت والدین بر تکالیف)، (در نظر گرفتن نقطه ابتدایی دانش‌آموز در ارزیابی)، (درک کردن دانش‌آموزان)، (تحلیل و تفسیر اطلاعات ارزشیابی)، (انجام صحیح نظارت)، (توجه ویژه به دانش‌آموزان ضعیف کلاس در ارزیابی)، (دید مثبت در ارزیابی)، (تشخیص درست نوع ارزشیابی)، (استفاده از داده‌های ارزشیابی)، (دقت در ارزشیابی)

در مهارت نظارت و ارزیابی ۷۰ کد باز شناسایی شد. برای مقوله شیوه انجام ارزیابی و نظارت ۴۴ و برای مقوله ملاحظات در انجام ارزیابی ۳۶ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقوله شیوه انجام ارزیابی و نظارت، استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۲) بیان داشتند: «مشاهده فعالیت‌های کلاسی و خارج کلاس باعث میشه که معلم به نقاط ضعف خودش و دانش آموز پی بیره». بنابراین رعایت تنوع در ارزیابی از دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان یکی از مهارت‌ها در انجام ارزیابی به شمار آید.

در زیرمقوله ملاحظات در انجام ارزیابی، سرگروه آموزشی با کد (۱۵) عنوان کردند: «بازه زمانی ارزشیابی خیلی مهمه، مثلاً هر ماه دوبار از هر دانش‌آموز ارزیابی کنه و جووری باشه که درسا روی هم تلنبار نشه». بنابراین توجه به بازه‌های زمانی بین ارزیابی‌های به عمل آمده از ملاحظاتی به شمار می‌آید که معلمان ماهر در کار خود رعایت می‌کنند.

جدول شماره ۱۰. کدگذاری داده‌های مقوله محوری مهارت تدریس مؤثر

زیرمقوله	کد باز
ارائه تکالیف به‌اندازه، (تدریس دوباره با توجه به نتایج ارزشیابی)، (تلاش در راستای رفع نقایص)، (ارائه بازخورد خوب)،	

(خلاصه‌گویی)، (آموزش خوب دیدن)، (ایجاد شرایط آموزش به هم کلاسی‌ها)، (ارائه جذاب درس)، (توجه به تربیت در تدریس)، (تدریس متناسب با زندگی روزمره)، (هدفمند بودن کارهای معلم)، (شاد بودن کلاس)، (برقراری ارتباط مناسب)، (آسان کردن درک مطلب برای دانش آموز)، (استفاده بهینه از زمان)، (تکرار و تمرین کافی مباحث)، (استفاده از زبان بدن در هنگام تدریس)، (استفاده از راه‌های مختلف برای ایجاد شوق)، (در نظر گرفتن شرایط فیزیکی کلاس)، (به‌کاربردن تمام حواس در راستای انتقال مطلب)، (تلاش شناخت دانش‌آموزان)، (مشارکت دادن دانش‌آموزان)، (درک وضعیت جسمی و روحی دانش‌آموز)، (تصمیم‌گیری با توجه به توانمندی دانش‌آموزان)، (توجه به گویش‌های دانش‌آموزان)، (ارائه نمونه‌های متفاوت)، (توجه به سبک یادگیری)، (دانش‌آموز محوری)، (مهارت‌های کلامی با توجه به کودکان)، (لذت‌بخش کردن یادگیری)، (جدی بودن هنگام تدریس)، (نمایان کردن جذابیت‌های موضوع تدریس)، (توجه به بی‌نظمی‌های کلاس)، (پرسش از همه بچه‌ها)، (تدریس متناسب با سن بچه‌ها)، (پیش‌بینی سؤالات احتمالی بچه‌ها)، (توجه به تفاوت‌های فردی)، (ارزیابی در هر لحظه از تدریس).

(ارائه درست مطالب)، (تشخیص زمان مناسب تدریس)، (تدریس از ساده به مشکل)، (ارائه منظور با بیان ساده)، (توجه به آفریده‌ها در تدریس)، (استفاده از تجارب قبل در تدریس‌های بعد)، (توقف تدریس در مواقع لازم)، (آموزش از طریق بازی)، (استفاده از ابزارهای مناسب در تدریس)، (مرتبط کردن درس با زندگی واقعی)، (حفظ انگیزه در تدریس)، (استفاده از روش تدریس مناسب)، (فعالیت در گروه‌های کوچک کلاسی)، (استفاده از دانش‌آموزان در تدریس به هم‌کلاسی‌ها)، (بیان نمونه و مثال مناسب)، (تنوع در استفاده از روش‌های تدریس)، (هدایت کردن دانش‌آموزان)، (تدریس با خلاقیت)، (ایجاد پیوستگی بین مطالب با مرور مطالب پیش)، (در نظر گرفتن زمان استراحت در ساعت کلاسی)، (تدریس با شعر و داستان)،

(انجام احوال‌پرسی)، (بسنده نکردن به روش‌های تدریس حاضر)، (تشخیص زمان تدریس هر درس)، (طراحی متناسب با دانش‌آموزان)، (طراحی شروع و پایان مناسب برای تدریس)، (فهم هدف کلی)، (زمان‌بندی اجزای تدریس)، (مطالعه پیش از تدریس)، (برنامه‌ریزی با توجه به سطح علمی بچه‌ها)، (بررسی محتوای پایه‌های قبل و بعد)، (تسلط بر روش‌های تدریس)، (بررسی پرونده دانش‌آموزان)، (فهم پیش زمینه‌های تحصیلی دانش‌آموزان)، (فهم و تسلط به موضوع)، (طراحی برنامه سالانه و طرح درس روزانه)، (درگیر کردن دانش‌آموز قبل از جلسه تدریس)، (توجه به فضای کلاس)، (ایجاد آمادگی ذهنی دانش‌آموزان)، (برنامه‌ریزی با توجه به سطح کلاس)، (تفکر قبل از تدریس)، (انجام ایجاد انگیزه قبل تدریس)، (آماده کردن وسایل پیش از تدریس)، (ارتباط با معلم سال پیش)، (ایجاد احساس نیاز به موضوع درس)، (شناخت و استفاده از امکانات محیطی)، (توجه به مناسبت‌های مختلف)، (فضاسازی کلاس درس با توجه به موضوعات)، (ارزشیابی از درس پیش).

در مهارت تدریس مؤثر ۸۹ کد باز شناسایی شد. برای زیرمقوله مهارت‌های در طول فرایند تدریس ۳۵ کد باز، زیرمقوله مهارت‌های حین تدریس ۲۱ کد باز، زیرمقوله مهارت‌های پیش از تدریس ۲۸، زیرمقوله مهارت‌های بعد از تدریس ۴ کد باز شناسایی شد.

در زیرمقوله مهارت‌های در طول فرایند تدریس استاد دانشگاه فرهنگیان با کد (۳): «محور تدریس ما باید بر شعور و تربیت باشد، تدریس ما باید به خداشناسی، خودشناسی، مخلوق

شناسی یا شناخت طبیعت منجر بشه». بنابراین توجه به تربیت در تدریس یکی از مهارت‌هایی است که معلمان ماهر در طول فرایند تدریس به کار می‌برند.

در زیرمقوله مهارت‌های حین تدریس، دانشجو معلم با کد (۳۱) عنوان کردند: «معلم جوری تدریس کنه که بچه‌ها حس کنن دارن بازی می‌کنن، اما در نهایت معلم کار و تدریس خودش رو کرده». بنابراین آموزش از طریق بازی از مهارت‌هایی است که معلمان در حین تدریس به آن توجه دارند.

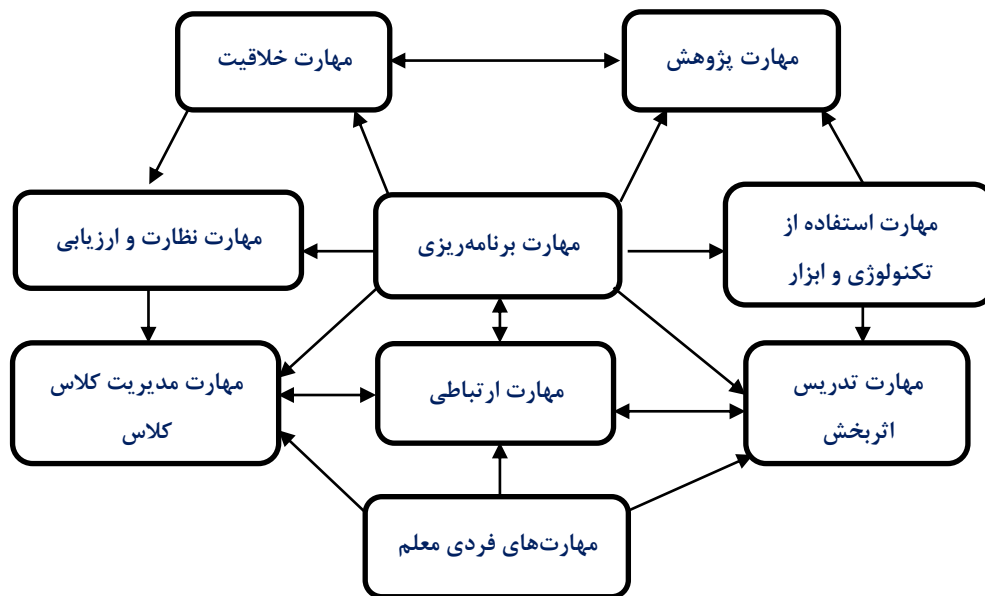
در زیرمقوله مهارت‌های پیش از تدریس، معلم نمونه استان با کد (۲۰) بیان داشتند: «من به عنوان معلم باید پایه‌های قبلی خودم رو تدریس کرده باشم، یا حتما دقیق مطالعه کنم، الان وقتی نگاه می‌کنم می‌بینم از پایه اول خیلی مطالب کار میشه و داره الان گسترده تر میشه». بنابراین بررسی محتوای پایه‌های قبل و بعد به عنوان مهارت‌هایی به شمار می‌رود که معلم پیش از تدریس آن را در نظر می‌گیرد.

در زیرمقوله مهارت‌های بعد از تدریس معلم نمونه استان با کد (۱۷) بیان داشتند: «تمرین و تکلیف خوب بده و به موقع تدریس کنه میتونه باعث یادگیری خوب بچه‌ها بشه». بنابراین ارائه تکالیف هدفمند بعد از تدریس، از مهارت‌هایی به حساب می‌آید که منجر به یادگیری بهتر و ماندگارتر تدریس انجام شده می‌شود.

جدول شماره ۱۱. تعداد کدهای باز، زیرمقوله‌ها و کدهای محوری و کد انتخابی

کد انتخابی	کدمحوری	تعداد زیر مقوله	تعداد کدهای باز شناسایی شده
	مهارت‌های ارتباطی	۷	۱۸۲
	مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس	۵	۹۳
	مهارت تدریس مؤثر	۴	۸۹
	مهارت نظارت و ارزیابی	۲	۷۰
	مهارت استفاده از تکنولوژی و ابزار	۲	۶۲
مهارت‌های آموزشی	مهارت‌های فردی معلم	۴	۴۸
	مهارت برنامه‌ریزی	۲	۳۹
	مهارت خلاقیت	۲	۳۵
	مهارت پژوهش	۱	۳۰
	مجموع کدها یا زیرمقوله‌های شناسایی شده	۲۹	۶۴۸

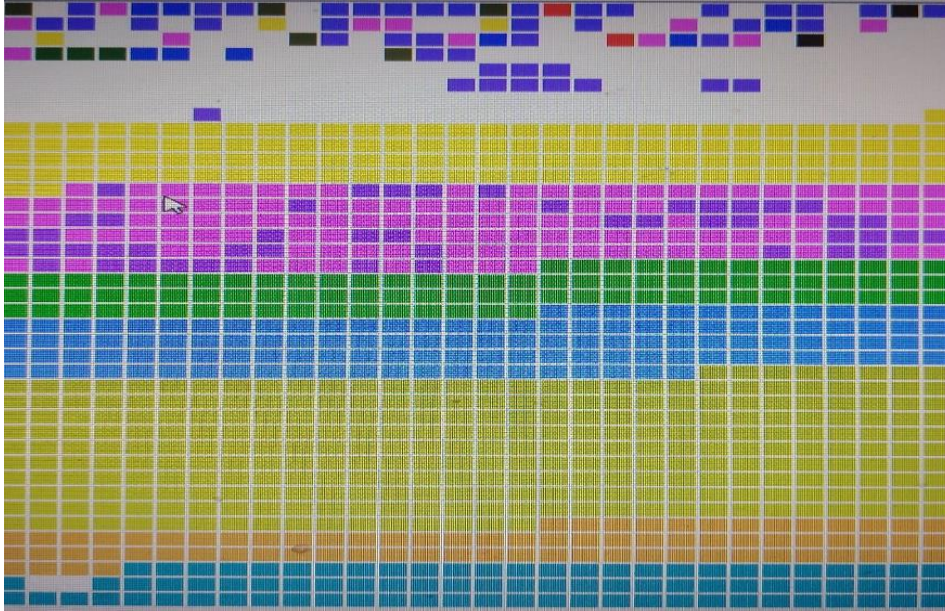
در شکل زیر مدل نهایی مستخرج از تحلیل داده‌ها ارائه شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی مهارت‌های معلمی

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تحلیل کلی مصاحبه‌ها، تعداد ۱۳۹۵ کد اولیه در نرم‌افزار maxqda شناسایی شد که پس از پالایش به ۶۴۸ مؤلفه، ۲۹ زیرمقوله و ۹ مهارت تبدیل شدند. بر اساس مؤلفه‌های شناسایی شده، بیشترین تعداد مؤلفه‌ها به مهارت ارتباطی با ۱۸۲ مؤلفه و کمترین تعداد مؤلفه مربوط به مهارت پژوهش با ۳۰ مؤلفه می‌باشد. برای مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس ۹۳ مؤلفه، مهارت تدریس ۸۹ مؤلفه، مهارت نظارت و ارزیابی ۷۰ مؤلفه، مهارت استفاده از تکنولوژی و ابزار با ۶۲ مؤلفه، مهارت‌های فردی معلم با ۴۸ مؤلفه، مهارت برنامه‌ریزی با ۳۹ مؤلفه و مهارت خلاقیت، ۳۰ مؤلفه شناسایی شد. براساس تحلیل‌های انجام شده بر مصاحبه‌ها، پراکندگی کدها در قسمت Document portrait در نرم‌افزار maxqda و تجارب سال‌ها خدمت در عرصه معلمی در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش نقشه مفهومی مهارت‌های معلمی تدوین شد.



شکل شماره ۲. پراکندگی کدهای مهارت‌های معلمی

در این خروجی از نرم‌افزار maxqda، مهارت تدریس بارنگ سفید، مهارت نظارت و ارزیابی با رنگ زرد، مهارت برنامه‌ریزی با رنگ نارنجی، مهارت پژوهش با رنگ سبز، مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس با رنگ صورتی، مهارت استفاده از مواد و تکنولوژی با رنگ آبی، مهارت خلاقیت با رنگ آبی تیره، مهارت‌های ارتباطی با رنگ یشمی و مهارت‌های فردی معلم با رنگ بنفش نشان داده شده است.

با توجه به پراکندگی کدها در قسمت Document portrait، دریافت می‌شود که مهارت‌های فردی معلم از نظر مشارکت‌کنندگان از مهارت‌های اساسی به شمار می‌رود. مهارت‌های فردی از نظر مشاقت‌کنندگان بر مهارت‌های ارتباطی، مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس درس و مهارت تدریس تأثیرگذار و دخیل می‌باشد. مهارت‌های ارتباطی معلم با مهارت سازماندهی و مدیریت کلاس درس، مهارت تدریس اثربخش و مهارت برنامه‌ریزی در ارتباط متقابل است؛ بدین معنی که مهارت برقراری ارتباط مناسب و سازنده باعث تدریس مؤثر و موجب بهتر شدن مدیریت کلاس معلم می‌شود. از طرفی هنگامی که معلم تدریس را به گونه‌ای اثربخش ارائه می‌کند، منجر به بهتر شدن ارتباطاتش در کلاس درس، اولیا و با همکارانش می‌شود. همچنین سازماندهی و مدیریت مناسب در ابعاد مختلف می‌تواند به تسهیل برقراری ارتباط و مؤثر بودن آن منجر شود. همچنین مهارت ارتباطی مناسب می‌تواند به بهبود برنامه‌ریزی‌های معلم کمک کند و به صورت متقابل معلمی که دارای مهارت برنامه‌ریزی است می‌تواند با برنامه‌ریزی دقیق و بهینه زمینه‌ساز برقراری ارتباطات و کیفیت ارتباطات در ابعاد مختلف شود.

مهارت برنامه‌ریزی نیز از مهارت‌هایی است که به نوعی بیشترین ارتباط را با مهارت‌های دیگر دارد. معلم در سازماندهی و مدیریت کلاس، ارزشیابی و نظارت، تدریس مؤثر، استفاده از تکنولوژی و ابزار، ارتباطات، پژوهش و به‌کار بستن خلاقیت نیازمند به برنامه‌ریزی و هدف-گذاری می‌باشد. از بین این مهارت‌ها، ارتباط مهارت برنامه‌ریزی با مهارت پژوهش، مهارت خلاقیت و مهارت ارتباطی رابطه‌ای دوسویه می‌باشد؛ بدین معنی که در انجام پژوهش‌ها نیاز به تدوین برنامه منسجم می‌باشد و در طرف مقابل انجام پژوهش‌ها به توانمندی در برنامه‌ریزی می‌انجامد. برنامه‌ریزی در عرصه‌های مختلف می‌تواند به ارتقا و بهبود خلاقیت منجر شود و در مقابل مهارت خلاقیت می‌تواند در انجام و طرح برنامه‌های گره‌گشا یاری‌رساننده باشد. معلم ماهر برنامه‌ریز برای به‌کار بستن و استفاده از ابزارها، شیوه‌های سازماندهی دانش‌آموزان، فضای عاطفی و فیزیکی کلاس، رفتارهای خودش در کلاس درس، انتخاب نوع ارزیابی، زمان و چگونگی نظارت بر عملکرد دانش‌آموزان برنامه‌ریزی می‌کند.

ارتباط مهارت پژوهش و مهارت خلاقیت معلم نیز ارتباطی متقابل است و این‌گونه تفسیر می‌شود که مهارت خلاقیت می‌تواند در جست‌وجوگری و حل مسائل تأثیرگذار ظاهر شود و از طرفی توانمندی در انجام پژوهش می‌تواند به همه‌جانبه‌نگری، درک بالاتر از امور و متفاوت دیدن مسایل کمک کند. در پایان باید بیان نمود که هر چند بین مهارت‌های مختلف در عرصه نظر و عمل ارتباطاتی وجود دارد، اما در این نقشه مفهومی تلاش بر نمایش ارتباطات پررنگ‌تر و مشهودتر بود.

شیوع بیماری کرونا و عدم امکان و دسترسی حضوری به افراد مشارکت‌کننده و گردآوری اطلاعات از افراد مختلف را می‌توان از محدودیت‌های اساسی پژوهش حاضر یاد کرد. همچنین به مسئولان ذی‌ربط در آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود به مهارت‌های ارتباطی، مهارت خلاقیت و برنامه‌ریزی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان توجه بیشتر مبذول دارند و دروسی در این رابطه در برنامه درسی اعمال کنند. همچنین در جذب دانشجو معلمان به ویژگی‌های فردی و شخصیتی اهمیت داده شود و شاخص‌ها و چهارچوب‌های خاصی در نظر گرفته شود، دانشگاه فرهنگیان را به تکنولوژی‌های نوین و ابزارهای مؤثر در تدریس مجهز نمایند و کارگاه‌ها و جلسات هم‌اندیشی مهارت محور را در طول خدمت معلمان برای آنان در نظر بگیرند.

فهرست منابع

- Abdullahi, B; Dadjavi Tavakoli, A. & Youseliani, G.A. (2014). Identifying and Validating the Professional Competencies of Effective Teachers, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 13(49): 48-25 (Text in Persian)

- Adibnia, Asad (2013). Examining the barriers to implementing active teaching methods in primary schools in Tehran, Curriculum Planning and Educational Innovation Research Institute, *Educational Research and Planning Organization*. (Text in Persian)
- Ahmadi, G.A; Amini Zarrin, A & Mehdizad Tehrani, A. (2015). An overview of teacher knowledge types from the viewpoint of connoisseurship theory and its relation with educational technology: A descriptive-analytic study, *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 15(6): 7-28 (Text in Persian)
- Amrollah, A.& Hakimzadeh, R. (2014). A Comparative Study of the Quality of Teacher Training Curriculum in South Korea, England and Iran, *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9: 7-25(Text in Persian)
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.
- Borich, Gary. D. (2017). *Effective Teaching Methods: Research-Based Practice* (Ninth Edition). Boston: Pearson Education.
- Burden, Paul. R., & Byrd, David, M. (2019). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students* (Eighth Edition). New York: Pearson
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. *Open Educational Resources Collection*, 6. Retrieved from <https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=oer>
- Daneshpajoo, Z. (2003). Assessing the professional skills of middle school science and math teachers and presenting methods for its qualitative improvement, *Educational Innovation Quarterly*, 6(2): 92-69 (Text in Persian)
- Daneshpajoo, Z. & Farzad, V. (2006). Evaluation of Vocational Skills of Primary School Teachers, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 18(5): 170-135 (Text in Persian)
- Dibai Saber, M; Abbasi, E; Fathi Vajargah, K. & Safaei Movahed, S. (2015). Explaining the components of teachers' professional competence and analyzing its position in the upstream documents of education in Iran, *Bi-Quarterly Journal of Teaching and Learning Research*, 13(2): Series 24, 124-109 <https://doi.org/10.22070/tlr.2017.13.2.109> (Text in Persian)
- European Union (2006) *Key Competences for Lifelong Learning, a European Reference Framework*. Brussels, 2006
- Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 137-150. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.9>
- Gall, Meredith Damien; Borg, Walter; Gal, Joyce (2012), *quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*, translators: Dr. Ahmadreza Nasr and colleagues, 7th edition, Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Hativa, N. (2015). What does the research say about good teaching and excellent teachers? *Teaching in the Academia*, 5, 42-74
- Hosseini Heidari, F. S. (2013). Assessing the professional and scientific skills of teachers in teacher training centers from the perspective of managers, teachers and students, *Quarterly Journal of Job and Organizational Counseling*, 5(14): 134-147 (Text in Persian)

- Kyndt, E., Gijbels, D., & Grosemans, I. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 201, 1-40
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Vaillant, Denise (2007) "preparing Teachers for Inclusive Education in Latin A, ercia" *Quartely Review of Comparative Education*, Vol1
- Rauf, Ali (2000). *Review of the global movement to improve teacher training*, Tehran: publications of the Research Institute of Education and Training. (Text in Persian)
- Rosenshine, Barak., & Stevens, Robert. (1986). *Teaching Functions*. In: M. C. Wittrock (Edt.), *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition). New York: Macmillan
- Kyriacou, Chris (2007) *Essential Teaching Skills*, Nelson Thornes Ltd, UK, pp 1-1
- Lee, J. (2001), *A Grounded Theory: Integration and Internalization in ERP Adoption and Use*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nebreska, In Proquest UMI Database
- Maleki, H. (2005). *Professional competencies of teaching*. Tehran, Iran: SAMT. (Text in Persian)
- Maaleki, A. (2018). *The ARZESH Competency Model: Appraisal & Development Manager's Competency Model*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Marashi, Ali Akbar (1992). *classroom management and organization, development of educational technology*; 8th period, number 6, Tehran: educational science base (Text in Persian)
- Mehromhammad, Mahmoud (1379). *Rethinking the process of teaching, learning and teacher training*, Tehran: Madrash Publications (Text in Persian)
- Mollainejad, A. (2012). Desirable Professional Qualifications of Primary Education Teacher Students, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11(4): 62-33 (Text in Persian)
- Moeini Naeini, M. (2008). Skills Needed by Teachers in the Age of Knowledge, *Journal of Social Science Development*, 3(11): 56-61 (Text in Persian)
- Nousiainen, Tuula. Kangas, Marjaana. Rikala, Jenni. Vesisenaho, Mikko. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- OECD. (2002). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo). Background paper. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office
- Ontario College of Teachers. (2018). *The standards for the teaching profession*. Retrieved from <https://www.oct.ca/public/professional-standards>
- Passi, B.K. (1976) *Becoming Better Teacher: Microteaching Approach*, Sahitya Mudranalaya: Ahmedabad p 12-19
- Safi, Ahmed (1997). *The image of a teacher, honoring the personality, qualifications, skills, memories and experiences of teachers*, publications of the Association of Parents and Teachers of the Islamic Republic of Iran. (Text in Persian)

- Shabani, Z. (2004). Comparative study of teacher training program and several countries in the world. *Quarterly Journal of Education*. No. 20 (3): 160-121 (Text in Persian)
- Sanders, W.L. & Rivers. J.C. (1997) *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: university of Tennessee Value-Added Research and
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connections between teacher effectiveness and student achievement. *Teacher Education*, 62(4), 339-355
<https://doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Sunita, T. & Mahapatra, B. C. (2016). Importance of teaching competencies, personality traits, and values among B.Ed. teachers' trainees. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development* (V3), 3(6): June: 135-137
- Taheri, M; Arefi, M; Pardakhtchi, M.H. & Ghahremani, M. (2013). Exploring the process of teacher professional development in teacher training centers: Foundation Data Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 12(45) 176-149 (Text in Persian)
- The Relationship between Teaching Methods and Promoting the Attitudes of Students in Elementary Schools in Tehran, *Research in curriculum planning*, Vol 14, No 59 (continuous 56), [Persian]
- Turner, Rauva (2005) Top 20 Technology Skills Every Educator Should Have, *T.H.E. Journal*: <http://thejournal.com/articles/2014/1/22>
- University of Nebraska-Lincoln, Business & Finance Human Resources. (2018). *The definition of competencies and their application at NU*. Retrieved from <https://hr.unl.edu/compensation/nuvalues/corecompetencies.shtml/>



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 آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی؛ یک مطالعه کیفی

سرخندان دل^۱، رجعلی محمدزاده^{۲*}، علی اصغر عباسی انسخیر^۳، جمال صادقی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۴	وضعیت آموزشی از جمله جنبه‌های کلیدی زندگی فرزندان طلاق است که تحت تأثیر طلاق والدین می‌تواند مسیرهای متفاوتی را پیش بگیرد؛ بر این اساس مطالعه وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی اهمیت پیدا می‌کند. با درک این مهم، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات کیفی است که از نظریه داده‌بنیاد استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان شامل فرزندان طلاق شهر تهران بودند که ۱۰ سال از طلاق والدینشان گذشته بود و از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۱۸ نفر به‌عنوان مطلعان کلیدی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و کدگذاری مجدد توسط خبرگان به‌دست آمد. داده‌ها به‌وسیله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در دو بعد موتور محرک در پیشرفت و انگیزه تحصیل دارای شاخص‌های مثبت و منفی است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۱	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
طلاق، وضعیت آموزشی، فرزندان طلاق، بزرگسالی	

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روانشناسی، واحد تهران، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. دانشیار، گروه علوم اجتماعی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۴. استادیار، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

مقدمه

خانواده کوچک‌ترین واحد اجتماعی است که ثبات یا ناپایداری‌اش بر اعضای خانواده و جامعه اثر می‌گذارد و فروپاشی این واحد کوچک نیز گاه چنان اثر عمیقی بر فرزندان دارد که باورکردنی نیست. گذشته از اثراتی که طلاق بر زوجین می‌گذارد، در مواردی که زوجین دارای فرزندان هستند، اثرات آن گریبان آنها را نیز می‌گیرد، حتی می‌توان گفت فرزندان از این پدیده بیشترین ضربه را متحمل می‌شوند. نسبت بزهکاری در خانواده‌های متلاشی شده خیلی بیشتر از خانواده‌های بادوام است و بی‌سرپرستی در فرزندان، عقده‌های روانی ایجاد می‌کند و جنبه منفی طلاق خیلی گسترده است. امروزه شاخص آمار طلاق بسیار قابل توجه است، به طوری که براساس آمار سازمان ثبت احوال از هر ۵.۵ ازدواج، یک ازدواج به طلاق می‌انجامد و این رقم در تهران وضعیت بدتری را نشان می‌دهد، به طوری که در تهران از هر ۲.۹ ازدواج، یک مورد به طلاق می‌انجامد. بر این اساس، آمارها نشان‌دهنده نرخ بالای طلاق و به دنبال آن ازدیاد فرزندان طلاق است (یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۴).

رشد اوایل کودکی می‌تواند بر زندگی بعدی وی تأثیر بگذارد، مانند خوشبختی، سلامتی، شعور و رفتار پرخطر (موریسون و همکاران، ۲۰۱۴). یک بررسی منظم از ۱۹ مطالعه نشان داد که از هر ۵ کودک یک نفر به دلیل عواملی مانند فقر، محیط خانواده و همسایگی، درگیری‌های خانوادگی، سلامت روان والدین و عملکرد مدرسه، دارای مشکلات روحی و روانی هستند و اینها پتانسیل افزایش نرخ خودکشی و سوء مصرف مواد را در بزرگسالان دارند (بور و همکاران، ۲۰۱۴). روابط والدین و کودک در سال‌های رشد کودکان نه تنها بر روابط کنونی آنها با همسالان، معلمان، شرکا و دیگران در زندگیشان، بلکه بر روابط بین فردی آینده آنها نیز تأثیر می‌گذارد، در نظر گرفته می‌شود که والدین در سلامت روان، سازگاری اجتماعی، عملکرد تحصیلی و حتی انتخاب‌های شغلی و موفقیت در آینده تأثیر بسیار زیادی بر کودکان دارند (مرز و جک، ۲۰۱۳؛ شارون کواه، ۲۰۱۸). رابطه بهتر والدین و فرزند مهم‌ترین عامل محافظت‌کننده محسوب می‌شود؛ زیرا در اولین و طولانی‌ترین مرحله زندگی رخ می‌دهد (تورنتون و همکاران، ۱۹۹۵). مطالعات نشان می‌دهد که یکی از دلایل عمده اختلالات رفتاری در کودکان و نوجوانان، فرزندآوری والدین است، از جمله مشارکت کم در زندگی کودک، تحریک‌پذیری، نظارت ضعیف و مجازات نادرست (راکز و مک ماهون، ۲۰۱۱). در ادبیات، حمایت والدین و تعارضات خانوادگی غالباً مورد مطالعه قرار گرفته و با علائم درونی‌سازی کودکان همراه بوده است (وانگ و لیو، ۲۰۱۴؛ یاپ و همکاران، ۲۰۱۴)، اما زندگی آینده کودک به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته است.

ادبیات در مورد تأثیرات طلاق والدین برای کودکان اغلب به این موضوع معطوف شده است که «آیا تجربه طلاق بر سازگاری پس از طلاق فرزندان تأثیر می‌گذارد و اگر چنین است، چرا و چگونه؟» با وجود پیشرفت‌های مهم، شواهد تجربی در مورد تأثیر طلاق بر فرزندان متفاوت و متناقض است، و در نتیجه‌گیری‌های آن در مورد شدت، مزمن بودن و مضرات طلاق والدین بر تطبیق فرزندان بسیار گسترده است (لانسفورد، ۲۰۰۹). از یک سو، تحقیقات نشان می‌دهد که تأثیر طلاق بر فرزندان برگشت‌ناپذیر و ویرانگر است و کودکان سال‌ها پس از طلاق بار سنگین و طولانی مدت را تحمل می‌کنند، به‌ویژه از نظر بهزیستی روان‌شناختی و روابط اجتماعی (آماتو، ۲۰۱۰؛ هسرنینگتون، ۲۰۰۶؛ سان و لی، ۲۰۰۲؛ ولفینگر، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، تحقیقات نشان می‌دهد که طلاق تأثیرات طولانی‌مدت قابل اندازه‌گیری بر کودکان ندارد و در عوض، بعد از تأثیر اولیه طلاق، بیشتر کودکان به‌خوبی با طلاق والدین خود سازگار می‌شوند (برای نمونه، کلی، ۲۰۰۰؛ کلی و امری، ۲۰۰۳؛ آماتو و عفیفی، ۲۰۰۶؛ اسمیت-گرینوی و کلارک، ۲۰۱۷). برای توضیح این اختلافات، می‌توان نتیجه گرفت که هر دو نتیجه‌گیری ممکن است همزمان برگزار شود. طلاق والدین با نزاع زیاد، خطر بروز ضربه روانی را نشان می‌دهد و در عین حال، ممکن است زمینه‌ای خطرناک باشد که در آن کودکان ممکن است تاب‌آوری نشان دهند (ماستن و سیچتی، ۲۰۱۱).

طلاق والدین، به‌عنوان مجموعه‌ای از درگیری‌ها و چالش‌های مختلف بین خانوادگی قبل و بعد از طلاق، با افزایش خطر ابتلا به عدم سلامت روانی کودک درگیر، همراه بوده است (لیفبرور و دورلیجن، ۲۰۰۶؛ شیمکوفسکی و لدبتر، ۲۰۱۸). مطالعات حاکی از مشکلاتی همچون افسردگی (مارسیک، ۲۰۱۰؛ ساندس و همکاران، ۲۰۱۷؛ جوهنسون و همکاران، ۲۰۱۸)، اضطراب (کارر و ولچیک، ۲۰۱۵؛ لیس و همکاران، ۲۰۱۹)، الکل و مصرف مواد مخدر (تبکا و همکاران، ۲۰۱۶)، مشکلات اجتماعی (تبکا و همکاران، ۲۰۱۶؛ لوچن و روبینو، ۲۰۱۶) یا رفتار پرخاشگرانه (تبکا و همکاران، ۲۰۱۶؛ باستایس و همکاران، ۲۰۱۸) است. افزون بر اینها، یک مطالعه طولی با مشاهده تأثیرات طولانی‌مدت در طلاق والدین، خطر افزایش تغییرات مکرر در شغل فرزندان قبل از ازدواج و شکاف زناشویی را نشان داده است (لامب، ۲۰۱۲).

مطالعه جدیدی که تأثیر طلاق والدین در دوران کودکی را بر رفتار فرزندان در دوران بزرگسالی بررسی کرده است، نشان می‌دهد بزرگسالانی که طلاق والدین خود را در دوران کودکی تجربه کرده‌اند، از عدم بهزیستی، عدم تاب‌آوری و افزایش سطح آسیب‌های دوران کودکی و حساسیت به طرد شدن بیشتری در مقایسه با دیگران را گزارش داده‌اند (ماستون و همکاران، ۲۰۱۱؛ دایک و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین تحقیقات نشان می‌دهد میزان رشد عاطفی و اجتماعی کودکانی که

در خانواده‌های طلاق بزرگ می‌شوند، معمولاً در مقایسه با دیگر کودکانی که در خانواده‌های عادی رشد می‌کنند، کمتر است (مک کاب، ۱۹۹۷).

طلاق به هر دلیل، درست یا نادرست، پیامدهایی دارد، هم برای افراد خانواده و هم برای جامعه؛ برای زن و مرد مشکلات اقتصادی، روانی، عاطفی و اجتماعی ایجاد می‌کند و زوج‌های متارکه کرده را به انزوا می‌کشاند. تأثیر طلاق بر فرزندان بسیار پیچیده است؛ فرزند تک‌والد، ناخواسته درگیر تضادهایی می‌گردد که نه توان درک آن و نه تاب کنار آمدن با آنها را دارد. فرزندان حاصل از چنین ازدواج‌هایی، افزون بر اینکه نیازهایی ویژه دارند، در معرض آسیب‌های روانی و اجتماعی فراوانی قرار می‌گیرند. به طوری که یکی از مهم‌ترین و بدخیم‌ترین آسیب‌ها و معضلات خانواده‌های جوامع صنعتی و یا در حال گذار، مانند ایران است (یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۴).

هرچند طلاق منجر به از هم‌پاشیدگی کانون خانواده می‌گردد و این گسست خانواده تأثیرات زیانبار فراوانی هم برای والدین و هم برای فرزندان آن خانواده دارد، ولی این پدیده در بسیاری از کشورها رو به افزایش است. نخستین آسیب طلاق به گونه مستقیم روی فرزندان تأثیر می‌گذارد و در واقع ضعیف‌ترین و اصلی‌ترین قربانیان بحران طلاق فرزندان هستند؛ به‌ویژه در مواردی که از آنان همچون ابزار و حربه استفاده می‌شود، فرزندان باید در محیطی مناسب و با مراقبت مستمر تربیت شوند، زیرا هر نوع کاستی در این خصوص، موجب انحراف آنان می‌شود. خانواده همچنین در شکل‌گیری عادت‌ها و اندیشه‌های اجتماعی فرزند خود نقش بسیار مهمی دارد و نفوذ خانواده بر ابعاد مختلف رشد کودکان انکارناپذیر است (ورشون، ۱۹۹۶). در ادامه به بررسی مطالعات صورت‌گرفته در راستای موضوع پژوهش پرداخته شده است.

یحیی‌زاده و حامد (۱۳۹۴) در فراتحلیل خود به بررسی مسائل فرزندان طلاق در ایران و مداخلات مربوطه پرداختند، نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که پژوهش‌های داخلی عمدتاً به سلامت روان و زیر مقیاس‌های آن توجه کرده و در نتیجه نشان می‌دهند که وضعیت فرزندان طلاق در مقایسه با فرزندان یتیم و عادی نامطلوب‌تر است. همچنین برخی از این پژوهش‌ها نیز نشان‌دهنده تأثیر مثبت برنامه‌های مداخله‌ای بر وضعیت فرزندان طلاق است. سرانجام اینکه آنچه در این مطالعات مورد غفلت واقع شده، بررسی آسیب‌های اجتماعی است که فرزندان طلاق را تهدید می‌کند. جلیلی راد و علی‌آبادی (۱۳۹۳) پژوهشی با هدف آسیب‌شناسی پدیده طلاق والدین، تأثیر آن از جنبه‌های مختلف بر زندگی و روان کودکان مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه به‌دست‌آمده نشان داد که طلاق در یک جامعه به‌مثابه تزلزل اجتماعی و ناپایداری جامعه است و می‌تواند به کم‌بها شدن خانواده و ارزش‌های خانوادگی بینجامد. ترس از آینده، احساس گناه، احساس تنهایی، مشکلات روحی و روانی و جسمی، مشکل دوگانگی نقش مشکلات اقتصادی، انزوای اجتماعی

و اختلال در هویت، کاهش فرصت‌های ازدواج، کاهش رضایت از زندگی و گرایش ارتکاب به جرم و بزهکاری در زمره پیامدهای زیانبار طلاق است. عبدی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود به معرفی و بررسی تأثیر مداخله‌ای کودکان طلاق بر میزان سازگاری کودکان با طلاق والدینشان پرداختند؛ نتایج حاکی از تأثیر مداخله انجام شده در افزایش ابراز احساسات کودکان و نگرش مثبت آنها نسبت به طلاق والدینشان، کاهش احساسات منفی کودکان نسبت به طلاق والدینشان، بهبود رابطه کودکان با والدین و همسالانشان، و نیز افزایش کاربرد مهارت‌های حل مسئله در آنها می‌باشد. محمدیان (۱۳۹۲) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین طلاق والدین و بزهکاری فرزندان پرداختند. در این تحقیق به مسئله طلاق والدین به‌عنوان عاملی مهم در بزهکاری فرزندان پرداخته شده است؛ مسئله‌ای که با وجود بهبود وضع زندگی از لحاظ رشد و تحولات در زمینه‌های مختلف و توسعه مراکز و مؤسسات خدمات روان‌شناختی رو به فزونی رفته است و جامعه را با مشکلی جدی روبه‌رو نموده است.

شان و همکارانش (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای به بررسی این سؤال پرداختند که آیا افراد جوان با والدین مطلقه در معرض خطر ابتلا به اختلالات روانی هستند. افزون بر این، تفاوت در مراقبت از والدین، ارتباط اجتماعی، استرس مزمن و تجربیات آسیب‌زا بین فرزندان والدین مطلقه و غیر مطلقه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که در جوانان با والدین مطلقه در مقایسه با جوانان والدین غیر مطلقه، خطر بالاتری برای محور اول اما نه اختلال در محور دوم وجود دارد. شرکت‌کنندگان در خانواده‌های مطلقه نسبت به خانواده‌های بدون طلاق از افسردگی، تنهایی، آسیب در دوران کودکی، اجتناب از دلبستگی، اضطراب دلبستگی، استرس مزمن بیشتر و مراقبت از پدر کمتر برخوردار بودند. افزایش آسیب‌پذیری فرزندان والدین طلاق در ایجاد اختلالات روانی و تجربه بیشتر استرس مزمن، تنهایی، اجتناب از دلبستگی، اضطراب دلبستگی و تجربیات آسیب‌زا در دوران کودکی نگران‌کننده است و اهمیت برنامه‌های پیشگیری و روان‌درمانی را در طول فرایند نشان می‌دهد. طلاق والدین حمایت والدین با توجه به مراقبت‌های لازم برای کمک به والدین در حمایت بهتر فرزندان خود در طول طلاق و بعد از طلاق آنها لازم است. هامر اسمیت (۲۰۲۰) گزارش کردند فرزندان طلاق غالباً در کنار آمدن و درک جدایی والدین با مشکل روبه‌رو هستند. افزون بر این، کودکان معمولاً ضمن تحمل کمبود والدین و درگیری والدین، به والدین کمک می‌کنند. کودکان باید یاد می‌گیرند که با اتفاقات جدید از جمله تصمیمات حضانت، اقامت یک‌شبه و همچنین تغییرات اقتصادی و مسکونی سازگار شوند. با این حال، کودکان انعطاف‌پذیر هستند. زمان سپری شده با والدین، والدین پشتیبان و برخی از مداخلات سلامت روانی می‌تواند موفقیت درازمدت فرزندان را تضمین کند. لی (۲۰۱۸) گزارش کردند که سطح تعارضات ادراک شده در بزرگسالی در هر دو

گروه (مطلقه/غیر مطلقه) به‌طور معناداری قابل مشاهده است، هرچند که در افرادی که طلاق والدین خود را تجربه نکردند کمتر بود. این می‌تواند به این معنا باشد که به خودی خود این جدایی نیست که تأثیرات طولانی مدت طلاق را پیش‌بینی می‌کند، بلکه قرار گرفتن در معرض درگیری والدین است. توماس و هوگناس (۲۰۱۵) با ارائه شواهدی مبنی بر تأثیر کلی طلاق والدین بر سلامت بزرگسالان و با شناسایی مهم‌ترین واسطه‌ها نشان دادند که استعمال سیگار ممکن است یک رفتار اتخاذشده توسط کودکان برای مقابله با فشارهای روانی و عاطفی مرتبط با طلاق والدین باشد. دیمیر داگداس و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده است که فرزندان طلاق که در معرض سطوح بالای تعارض والدین قرار دارند، نسبت به افراد با والدین بدون تعارض، بیشتر در معرض پیامدهای مخرب درگیری و تعارض در بزرگسالی و تجارب منفی آموزشی هستند. نتیجه به‌دست آمده، این مهم را مورد تأکید قرار می‌دهد که طلاق، هنگامی با سطح بالایی از تعارض والدین همراه می‌شود، منجر به ضعف در برقراری روابط می‌شود. در عوض، یافته‌های نشان داد که بزرگسالانی که میزان بالایی اجتناب از دلبستگی دارند، ممکن است ناشی از احساس تهدید کودکان از درگیری والدین باشد. مطالعه جوهنسون و همکاران (۲۰۱۸) حاکی از درک عمیق‌تر درباره چگونگی زندگی کودکان در دو خانه پس از جدایی والدین از زندگی روزمره آنهاست. نتایج این مطالعه نشان داد که زندگی در دو خانه مانند زندگی در دو جهان است. بچه‌ها با احساس از دست دادن، وفاداری و دلبستگی درگیرند. جدایی والدین و زندگی در دو خانه می‌تواند برای کودکان استرس‌زا باشد. کودکان بین احساس وفاداری نسبت به والدین و تمایل به آرامش و ثبات در زندگی روزمره خود دچار سردرگمی هستند. از این رو یک رویکرد کودک محور برای توسعه پشتیبانی با تمرکز بر نیازها و دیدگاه‌های کودکان پس از طلاق والدین از اهمیت بالایی برخوردار است. تامپسون و همکاران (۲۰۱۷) در یک فراتحلیل نشان داد که طلاق والدین در دوران کودکی احتمال افسردگی در بزرگسالی برای فرزندان را افزایش می‌دهد. این نتایج حاکی از نیاز به اقدامات پیشگیرانه اولیه برای کودکان طلاق است؛ زیرا خطر بیشتری برای بروز اختلالات عاطفی در بزرگسالی وجود دارد. فلدهاوس و هاینتز-مارتین (۲۰۱۵) نتیجه‌گیری کردند در والدینی که ازدواج نکرده‌اند سلامت روان و مشکلات رفتاری بیشتری از والدینی است که بعد طلاق مجدد ازدواج کرده‌اند، والدین مجرد که رابطه آنها قبل از تولد فرزند به پایان رسیده در مقایسه با گروه‌های دیگر والدین مجرد اختلالات بیشتری دارند. پژوهش ماندیماکرز و کالمیزن (۲۰۱۴) نشان داد که تأثیر منفی طلاق والدین بر بهزیستی روان‌شناختی برای مادران دارای تحصیلات بهتر و خانواده‌هایی که منابع اقتصادی بیشتری قبل از طلاق دارند کمتر است، اما برای پدران دارای تحصیلات بهتر افزایش می‌یابد. نتیجه تحقیق ایسون و همکاران (۲۰۱۱) حاکی از اثرات نامطلوب طلاق بر سلامت روان و آسایش اجتماعی

کودکان و نوجوانان می‌باشد. بیشتر این مشکلات از یک سوی توسط جامعه و خانواده و از سوی دیگر به لحاظ نیازهای اقتصادی بر آنها تحمیل شده است و باعث می‌شود آنان تحت فشارهای روحی و روانی بسیاری قرار بگیرند.

یک فراتحلیل اخیراً در مورد تأثیر طلاق والدین بر اختلالات عاطفی، نیاز به ارزیابی اختلالات بالینی را نشان می‌دهد. افزون بر این، مطالعات قبلی بیشتر به جای ارزیابی طیف وسیع‌تری از اختلالات روانی به ارزیابی تنها بعد خاصی (برای نمونه افسردگی) متکی بوده‌اند (ساندس و همکاران، ۲۰۱۷). برنان و شیور (۱۹۹۸) مشاهده کردند که جوانان با والدین مطلقه نامنی بیشتری را در مقایسه با دیگران تجربه کرده‌اند و بیشتر در معرض خطر اختلالات شخصیتی و روانی قرار دارند. با این همه، بیشتر بررسی‌ها فقط برای ارزیابی اختلالات روانی و وضعیت روانی تک بعدی بوده و جنبه‌هایی از مسائل روانی را در نظر گرفته‌اند و به پرسشنامه‌های خود گزارش اعتماد داشتند. در حالی که پرسشنامه‌های خود گزارش از اعتبار یک تشخیص بالینی پشتیبانی نمی‌کنند، آنها برای طبقه‌بندی و تشخیص بالینی طراحی نشده‌اند. بنابراین، مهم است که بررسی شود آیا نتایج گزارش شده توسط مطالعات با استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی، قابل تعمیم است و می‌توان با مصاحبه‌های بالینی ساختاری، که به‌طور خاص برای اهداف تشخیصی طراحی شده‌اند، تکمیل شود. از طرفی با توجه به پیامدهای مهم طلاق والدین بر سلامت روان فرزندان، درک تأثیر روانی آن بر خانواده و رشد اجتماعی کودک بسیار مهم است. این اولین مطالعه برای بررسی آسیب‌پذیری فرزندان طلاق در بزرگسالی و در مقایسه برای اختلالات روانی با استفاده از مصاحبه بالینی ساختاری و پرسشنامه خودگزارش‌دهی به‌صورت ترکیبی و اکتشافی است. افزون بر این، پیامدهای طولانی‌مدت مربوط به طلاق بر وضعیت روانی فرزندان طلاق به‌صورت مدل ساختاری و اکتشافی برای اولین بار مورد بررسی قرار گرفت. درک بهتر از پیامدهای ناگوار طلاق والدین در مورد فرزندان در بروز اختلالات روانی و تجربه‌های آسیب‌زای خاص می‌تواند به تدوین برنامه‌های ویژه پیشگیری از کودکان در سالم ماندن در طی طلاق والدین کمک کند. بنابراین و با توجه به مطالب ارائه‌شده، هدف پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال اصلی است که مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی چه شاخص‌ها و ویژگی‌هایی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه کیفی و با استفاده از روش نظریه برخواسته از داده‌ها انجام شد. در بخش اول با مرور ادبیات پژوهش، سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در زمینه وضعیت روانی فرزندان طلاق تدوین شد و در جلساتی مورد بحث پژوهشگران و استادان و صاحب‌نظران قرار گرفت،

تا صحت محتوا و کفایت آنها بررسی شود و در مورد محتوای مصاحبه و سؤال‌های آن اجماع نظر حاصل گردید؛ به نحوی که با صحت محتوا و کفایت سؤالات تدوین شده بتوان وضعیت روانی فرزندان طلاق را از نظر متخصصان جویا شد. بنابراین در این پژوهش برای اینکه تمام حوزه‌های آسیب‌پذیری فرزندان طلاق پوشش داده شود و انواع مشابهی از داده‌ها استخراج شود و همچنین به علت انعطاف‌پذیری از مصاحبه نیمه‌ساختار استفاده شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش فرزندان طلاق شهر تهران که ۱۰ سال از طلاق والدینشان گذشته بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ با ۱۸ نفر مصاحبه به عمل آمد. نمونه‌گیری تا حد اشباع مقوله یعنی تا جایی که در جریان مصاحبه‌ها هیچ اطلاعات جدیدی به دست نیاید، ادامه یافت.

برای تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌های صورت گرفته، مفهوم‌سازی و استخراج مقوله‌ها از روش سیستماتیک استفاده شد. طرح تحقیق سیستماتیک در نظریه برخاسته از داده‌ها، بر استفاده از مراحل تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی تأکید دارد.

پس از انجام کدگذاری لازم بود که مشخص شود آیا تبیین نظری پژوهشگران مقاله از نظر شرکت‌کنندگان معنادار است یا نه، و نیز از صحت وقایع و توالی آنها در فرایند نظریه، اطمینان حاصل شود. به منظور رسیدن به این اهداف، نتایج تحلیل به ۴ نفر از مشارکت ارائه شد و فرایند رسیدن به دیالوگ برای آنها تشریح گردید. یافته‌های حاصل از این کار، یافته‌های کلی پژوهش را تأیید کرد. همچنین از تکنیک زاویه‌بندی کریستینسن هم برای ارزیابی اعتبار و کیفیت یافته‌ها استفاده شد. در این راستا سعی شده است با درگیری مداوم و مستمر ذهنی با داده‌ها، وسعت اطلاعات و عمق دادن اطلاعات امکان‌پذیر شود. برای نیل به این هدف پس از کدگذاری داده‌ها توسط پژوهشگر، از دو نفر خواسته شد که برخی از مصاحبه‌ها را کدگذاری کنند تا صحت و اعتبار کدگذاری و مقوله‌های به دست آمده را ارزیابی کنند و نتایج این بخش مشابهت داشت با کدگذاری که در مرحله قبل صورت گرفته بود.

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، هدف پژوهش حاضر بررسی وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی است. در این راستا از رویکرد پژوهشی کیفی بهره برده شد که در قسمت کیفی روش نظریه برخاسته از داده‌ها بود. در اینجا نیز از میان رویکردهای موجود، رویکرد نظام‌مند استراس و کوربین (۱۳۹۰) را مورد استفاده قرار گرفت که خود آن نیز جهت ارائه مدل دارای

مدلی نظام‌مند به‌عنوان مدلی پارادایمی است و داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل می‌شوند.

کدگذاری باز و کدگذاری محوری

در طول مرحله کدگذاری باز و محوری، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی مربوط به آنها مشخص شدند، ابعاد و ویژگی‌ها تعیین شد و الگو مورد بررسی قرار گرفت. برای این تحلیل‌ها، تکنیک‌های تحلیلی پیشنهاد شده توسط استراس و کوربین (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفت. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری مفاهیم بودند. هنگام تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به‌طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان (کدهای زنده^۱) و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها، ایجاد شدند.

نسخه‌های پیاده‌شده مصاحبه‌ها برای یافتن مقوله‌های اصلی، مقوله‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد این مقولات به‌طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند. استراس و کوربین (۱۳۹۰) اصطلاحات فوق را به این شرح تعریف نموده‌اند: مفاهیم: «واحدهای سازنده تئوری یا برجسب‌های ذهنی جداگانه به پدیده‌ها»؛ مقوله‌ها^۲: «طبقه‌بندی مفاهیم سازنده پدیده در سطحی بالاتر»؛ مقوله‌های فرعی: «مفاهیم مرتبط با یک مقوله به همراه توضیحات و مشخصات بیشتر»؛ ویژگی‌ها: «خصیصه‌هایی که به هر مقوله مرتبط می‌شوند و تعریف و شرح بیشتری در مورد ابعاد آن می‌دهند» و ابعاد: «محل ویژگی‌ها را در امتداد یک طیف پیوسته نشان می‌دهند».

با توجه به راهنمای ارائه شده توسط استراس و کوربین (۱۳۹۰) در مورد انجام کدگذاری باز و محوری، باید گفت که ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگتری قرار گرفتند بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری است، ابتدا مقوله اصلی تعیین شد، سپس دیگر مقوله‌ها در قالب مؤلفه‌های اصلی دسته‌بندی شدند. و در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی نظریه برخاسته از داده‌ها فراهم آمد. گفتنی است که کدهای باز فراوانی به‌دست آمد، ولی بعد از هر مرحله طبقه‌بندی و بررسی داده‌ها مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام می‌شدند تا اینکه به مدل مورد نظر رسیدیم. همچنین باید افزود که تجزیه و تحلیل داده‌ها با دقت بیش از ده بار جهت رسیدن به اشباع نظری^۳ برای مقوله‌های اصلی، مقوله‌های

-
1. In vivo
 2. Subcategories
 3. Reasonable Saturation

فرعی و ابعاد آنها به صورت تکراری انجام شد. حدود هر مقوله اصلی و مقوله‌ها در آغاز تجزیه و تحلیل به صورت قطعی تعیین نشد و این مقوله‌ها در سراسر تجزیه و تحلیل مورد تجدید نظر قرار گرفتند. کدگذاری باز و محوری هنگامی متوقف شد که:

(الف) یک طبقه‌بندی معنادار پس از بررسی چندباره رونوشت مصاحبه‌ها حاصل شد؛

(ب) خرده مقولات و ویژگی‌ها تکراری شده بودند؛

(ج) اطلاعات مرتبط و جدیدی از رونوشت مصاحبه‌ها یافت نمی‌شد، حتی اگر اطلاعات جدیدی پیدا می‌شد با طبقه‌بندی موجود منطبق بود.

جدول‌های زیر طبق سؤالات پژوهشی مطرح‌شده اتخاذ و طبقه‌بندی نهایی را نشان می‌دهند. این طبقه‌بندی را نباید به‌عنوان تنها طبقه‌بندی ممکن با حدود مطلق در نظر گرفت. با این حال، می‌توان آن را برای مراحل بعدی تجزیه و تحلیل داده‌ها و طراحی پرسشنامه کافی دانست. در ادامه موارد و نمونه‌هایی از فرایند کدگذاری باز و محوری ارائه شده است

در زمینه سؤال اول «چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتورت بوده برای تلاش بیشتر؟» یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشت که:

« این سؤال سوم که چه احساسی باعث شده که من از خطا دور بمونم. البته خب خطا خیلی کلی هست و من دقیقاً منظورتون از خطا رو متوجه نمی‌شم. ولی توی این سال‌ها یعنی سالی که پدر و مادرم طلاقشون رسمی و قانونی شد، من یادمه که ترم دوم کارشناسی بودم. فک می‌کنم یک انگیزه اصلی در من وجود داشت که تو این سال‌ها کار کنم، مستقل بشم و درآمد داشته باشم و در کنارش درس بخونم {استقلال، داشتن انگیزه برای استقلال و ادامه تحصیل}. فکر می‌کنم یک چیز مهم این بود که واقعاً روزهای مهم هوشمند هست، توانمند هست، ولی به واسطه‌ای که توش گیر کرده بود با دو تا بچه هیچ کاری نمی‌تونه بکنه و فقط منتظره که این بچه‌ها بزرگ بشن. بچه‌ها به چشم خودشون اون شرایط سخت‌تر رو ببینند و بعد بشه تصمیم عاقلانه‌ای گرفت {داشتن هدف در زندگی}. واقعاً فکر می‌کنم موتور محرکه من دیدن زندگی مادرم بود و اینکه نمی‌خواستم شبیه اون آدم باشم. نمی‌خواستم سختی‌هایی از اون جنس بکشم. چون راه چاره این بود که کار کنم، درس بخونم و واقعاً هدف‌گذاری‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت داشته باشم که خودم و مادرم و برادرم از طریق اون‌ها بتونیم ساختار جدید زندگی مون رو توی یک فرمت جدید تعریف کنیم {داشتن هدف در زندگی}».

در مورد سؤال دوم «تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده؟» یکی از مطلعان اظهار داشت که :

«... این مسئله که تحصیل و ادامه تحصیل تو زندگی چه جایگاهی داره و انگیزه من از ادامه تحصیل چیه، باید بگم که حقیقتاً مادرم تو زندگیم الگوی انتخاب هام بوده. همیشه ادامه تحصیل برای مامانم خیلی مهم بوده {خواست والدین}. یکی از دغدغه‌های ذهنیش بود. یکی از چیزهایی بود که بهش اهمیت می‌داد و به نظرش عاملی بود برای رشد و پیشرفت. حالا درست و غلطش رو نمی‌دونم. این داستان رو مادر بزرگم هم در ما تقویت می‌کرد. حرف همیشگی مادرم این بود که درس بخونید، لیسانس، فوق لیسانس بگیرید و توی یک مقطع درسی نمونید. حتی بعد از اینکه مامانم جدا شد، دوباره شروع کرد به خوندن در یک مقطع بالاتر و ادامه تحصیل بهش کمک کرد که بتونه خیلی راحت شغل بهتری پیدا کنه و انتخاب‌های بهتری داشته باشه. و اینکه من هم حقیقتاً این ذهنیت رو دارم. تا به حدی می‌تونم بگم که مامانمو دیدم که چقدر برایش این داستان مهم بود. و مورد بعدی اینکه فارغ از اینکه حالا جامعه مدرک‌گرای ایران چقدر شما رو سوق میده به سمت اینکه بخواید مدارک بالاتری بگیرید. ولی من هم نظرم این بود و همیشه ته ذهنم فکر می‌کردم که اگر بخوام مدرک بهتری بگیرم، قاعدتاً انتخاب‌های بهتری خواهم داشت و تو حیطه‌های کاری من هم شرایط بهتر و مساعدتر می‌شه {انگیزه اقتصادی و مادی}. حتی تو زمینه‌های زندگی فردی برای خودم و مثلاً یک چیزی که مادرم همیشه می‌گفت این بود که تحصیل به ما کمک می‌کنه که ذهنمون رو شیفت کنیم از اون شرایط سخت و تمرکز مون رو بذاریم روی درس خوندن {تمرکز بر تحصیل و فراغت از مسائل دیگر}. این چیزها برای من انگیزه بود. اینکه پیشرفت زندگی یعنی پیشرفت در حیطه‌های فردی، اجتماعی، شغلی. اینا چیزایی بود که همیشه تو بحث ادامه تحصیل برای من ضروری و مهم بود {پیشرفت در حیطه - های فردی، اجتماعی، شغلی}».

در مورد سؤال سوم «سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل» یکی از مصاحبه‌ها اظهار داشت که:

«دوستام بهم میگن باوفا، منضبط، مسئولیت‌پذیر و با شخصیت و مادرم می‌گه خوش قلب، با شعور و با اراده»

بنابراین و بر اساس فرایند کدگذاری باز به تفکیک سؤال‌های پژوهشی کدهای استخراج شده برای سؤال‌های پژوهش به شرح زیر ارائه می‌شود:

جدول شماره ۱. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه اول (۳۲ ساله، کارشناسی ارشد حقوق جزا، جرم‌شناسی و وکیل پایه یک دادگستری؛ ۱۷ سال جدایی)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
	اون خشم، اثبات کردن خودم به دیگران باعث شد که من مدام دور نگه داشته بشم و اینکه واقعاً مامانم خیلی آدم روشنفکری هستش خودمم خسته شده بودم از دعوای مامان و بابام {کم آوردن}.	خشم، اثبات کردن خود به دیگران کم آوردن
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	و اینکه دیدم کاملاً حق با مامانم. چون بابام داره الکی اذیت می‌کنه {جانبداری از یک نفر از والدین، حق دادن}.	جانبداری از والد سرپرست، حق دادن
	خشمم باعث شد که من روی هدفم فوکوس کنم و به نتیجه برسم {داشتن هدف}.	داشتن هدف
	اصلاً دیگه به درد نمی‌خوره و اینا باید از هم جدا بشن {قدرت تشخیص}.	قدرت تشخیص
	چون باعث شد که ما الان به اون چیزی که هستیم برسیم {نگرش مثبت به خود}.	نگرش مثبت به خود
	یعنی یاد گرفتم وارد حریم خصوصی کسی نشم اصلاً. و به نظر خودم این خصوصیاتم رو خیلی دوست دارم.	تسلط بر محیط
	در مورد خود من هم همین صدق می‌کنه که اول همین خانواده و تأثیراتش با مادر بزرگم که معلم بازنشسته هستش	ادامه تحصیل با حمایت خانواده والد سرپرست
	دوستان صمیمی من اصرار داشتن که بریم امتحان ارشد بدیم، بریم کانون و کلا	تشویق و همراهی دوستان
	میدونی یک حالتی هست که همه دوست دارن بخونن و منم توش مستثنا نشدم	دارای احساس رشد مستمر
تحصیل و درس خوندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	دخترها موفق‌تر هستند چون از لحاظ شغلی براشون خیلی کم هستش به مراتب سعی می‌کنن که مدام درس بخونن	انگیزش به خاطر فرهنگ حاکم بر جامعه
	بتونی یک تیرتی به دست بیاری تا شغل به دست بیاری	تحصیل برای اشتغال و انگیزه مادی
	استادها تو مغزت می‌کنن که باید امتحان کانون بدید	تحت تأثیر حرف دیگران
	برای همین دخترها برای اینکه تو خونه هی کسی بهشون گیر نده و بتونن راحت باشن و وارد جامعه هم باشن درس می‌خونن	وارد اجتماع شدن

چون الگو برای من بودند، من هم به دانشگاه الگو قرار دادن والد سرپرست فکر کردم و بعد وارد دانشگاه شدم. موفق در تحصیلات

ناکام

سه تا از ویژگی‌های خودت

سرخورده

جدول شماره ۲. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه دوم (۳۳ ساله: کارشناسی ارشد نرم افزار و دانشجوی دکتری نرم افزار: ۹ سال جدایی)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	اینکه در راه رسیدن به موفقیت بدون خطا بوده‌ام، اینطور نیست. چون راهنمای درستی نداشتم همیشه برای موفقیت با تمام وجود می‌جنگم همیشه هدفم توجیه‌گر راهم بوده.	نداشتن هدایتگر و راهنما خودمختار و متکی بودن به خود داشتن هدف
تحصیل و درس خوندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	تمام لحظه‌ها همچین تصویری جلوی چشمم بود که اگر نفر اول نباشم قطعاً سرنوشت خیلی بدی پیدا می‌کنم چون هیچوقت هیچ کسی نیست که ازم حمایتی بکنه انگیزه‌ام این بود که هم خودم پیشرفت می‌کنم و هم یه خورده مادر و پدرم رو بتونم از این منجلابی که هست بیرون بیارم. احساس مسئولیتی می‌کردم.	ادامه دادن برای رسیدن چون همیشه موفق بودن و رتبه‌های عالی داشتم به هدف و انگیزش درونی ترس از موقعیت اجتماعی نامناسب ناامیدی از حمایت دیگران احساس مسئولیت در ادامه تحصیل
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	بسیار صبور و سازشگر و منعطف با دیگر افراد بسیار با پشتکار و تلاشگر شجاع مسئول	

جدول شماره ۳. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه سوم (-۲۷ سال، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، ۱۱ سال)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
منفی	فکر می‌کنم موتور محرکه من دیدن زندگی مادرم بود و اینکه نمی‌خواستم شبیه اون باشم. نمی‌خواستم سختی‌هایی از اون جنس بکشم	فرار از موقعیت زندگی قبلی
مثبت	انگیزه اصلی در من وجود داشت که تو این سال‌ها کار کنم، مستقل بشم و درآمد داشته باشم و در کنارش درس بخونم.	استقلال، داشتن انگیزه برای استقلال و ادامه تحصیل توانایی انتخاب و یا ایجاد بافت‌های متناسب با ارزش‌ها و نیازهای شخصی
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده؟	باید بگم که حقیقتاً مادرم تو زندگیم الگوی انتخاب‌هام بوده. همیشه ادامه تحصیل برای مامانم خیلی مهم بوده. حرف مادرم این بود که درس بخونید و توی یک مقطع درسی نمونید. حتی بعد از اینکه مامانم جدا شد، دوباره شروع کرد به خواندن یک مقطع بالاتر و ادامه تحصیل بهش کمک کرد که بتونه خیلی راحت شغل بهتری پیدا کنه و انتخاب‌های بهتری داشته باشه. می‌دونستم اگه مدرک بهتری بگیرم قاعدتاً انتخاب‌های بهتری خواهم داشت و شرایط مساعدتر میشه	در خواست والد سرپرست اشتغال انگیزه اقتصادی و مادی
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	اینکه پیشرفت زندگی یعنی پیشرفت توی حیطه‌های فردی، اجتماعی و شغلی. ذهنمون رو شیفتم کنیم از اون شرایط سخت و تمرکزمون رو بذاریم روی درس خواندن.	پیشرفت توی حیطه‌های فردی، اجتماعی و شغلی تمرکز بر تحصیل و فراغت از مسائل دیگر
	صداقت برنامه‌ریزی خانواده‌دوستی	

جدول شماره ۴. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه چهارم (۳۷ ساله، ۲ تا فوق لیسانس دارم و ۳۵ ساله جدا از هم هستن)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	منفی انگیزه من برای موفقیت این بود که مثل اونها نباشم و دستم تو جیب خودم باشه و خودم برای خودم تصمیم بگیرم.	داشتن هدف در زندگی
تحصیل و درس خوندن در زندگیات چه جایگاهی داشته و انگیزهات از ادامه تحصیل چی بوده؟	چون موفقیت تحصیلی نداشتم، با تحصیلات می‌خواستم زندگیمو تغییر بدم	ایجاد تغییر در زندگی شخصی
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	دوستام بهم می‌گن باوفا، منضبط، مسئولیت‌پذیر و باشخصیت مادرم می‌گه خوش قلب، با شعور و با اراده	

جدول شماره ۵. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه پنجم (۴۰ ساله کارشناسی پژوهشگری اجتماعی)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	منفی حس می‌کردم که اگر بودن، من آرامشی که اون موقع داشتم رو حتماً نمی‌داشتم شاید دوستت دارم رو خیلی راحت ابراز نمی‌کنم و یا کسیو وارد حریم نمی‌کنم. و اینکه خیلی راحت نمی‌تونم باور کنم که یک کسی واقعاً منو خیلی دوست داشته باشه.	تکرار تجارب منفی
این احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	این احساس که انسان باشم و انسان‌تر بشم، این احساس که آدم‌های بزرگی در طول تاریخ زحمت کشیدن تا بار امانت مفهوم انسان بودن حفظ بشه و من عاشق اون آدم‌هام	نگران بودن درباره ارزش‌بایی‌ها و انتظارات دیگران
مثبت حتی بالاتر از من همچنان مسائلش می‌تونه توی زندگی من نقش بازی کنه یعنی همچنان من باید دهنده رشد و تغییر شخصیت خیلی مراقب باشم که درگیر نشم تازه می‌فهمم که ریشه این واکنش من یا این احساس من برمی‌گرده به اون جدایی	چون من مادر ندارم، من پدر ندارم. انکا به قضاوت دیگران برای تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی	تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی
	تغییر شرایط موجود	
	پذیرش ابعاد خوب و بد وجود خود	

تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	اول اینکه ادامه تحصیل مثل باز شدن پنجره‌ای برای کشف و فهم بیشتر از موضوعات هست به صورت متمرکز وجدی و دوم اینکه احساس امنیت و بیهوده نبودن و اینکه ابزار مهمی هست برای استقلال	کشف و شهود در سایه تحصیل و تحصیل علم برای یادگیری بیشتر برای اعتماد به نفس مستقل شدن
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	حامی و همراه مگر اینکه کاری خلاف اعتقادم باشه، نه خلاف سلیقه منتقد و ریزبین مشتاق کشف و یادگرفتن	

جدول شماره ۶. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه ششم (سی و پنج ساله‌ام و دانشجوی دکتری علوم پزشکی تهران هستم. پدر و مادرم سال ۱۳۸۲ از هم جدا شدن. من متولد شهریور ۶۳ هستم.)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	یک بخش هم شاید واقعاً به خاطر سن کم‌مون بود.	عدم درک موقعیت
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	یک بخش هم به خاطر توانایی مادرم در مدیریت مسائل بود و همه اینا دست به دست هم داد تا شرایط رو تحت تأثیر قرار بده.	حمایت والد سرپرست
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.		
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:		

جدول شماره ۷. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه هفتم (کار دانی الکترونیک هواپیمایی + لیسانس فیزیک مهندسی، پدر و مادرم ۲۹ ساله که جدا شدند. من ۹ ساله بودم)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور احساس می‌کنم چه چیز درونی منو راهنمایی می‌کرد. باید نگاه داشته، یا موتور بوده برای به کاری انجام می‌دادم. نگاهم به دنیا مانند اطرافیانم نبود. تلاش بیشتر؟	در مورد همه چی فکر می‌کردم.	خودمختار و متکی بودن به خود
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	۴ بسیار مهم بود. در واقع فکر می‌کردم که تنها همین درس خواندن ازم برمیاد.. پدرم هم همیشه می‌گفت که درس بخونید. براش تحصیلات مهم بود.	بسیار مهم بود به خاطر تشویق والد سرپرست

من هدفی بابت درس خواندن نداشتم. فقط فکر می‌کردم که باید انجام بدم. استعداد و هوش داشتم، ولی بدون داشتن اهداف ناچیز هدف و چشم‌انداز:

سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همهٔ مسائل:	کمالگرا ارادهٔ قوی دارم درونگرا
---	---------------------------------------

جدول شماره ۸. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبهٔ هشتم (۲۲ ساله، لیسانس روان‌شناسی دارم. پدر و مادرم ۱۸ ساله جدا شدن)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	حمایت مادر بزرگم بزرگترین دلیل زندگی‌م بود، منو هل داد سمت موفقیت و از هر لحاظ ساپورت‌م کرد.	حمایت والد سرپرست
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامهٔ تحصیل چی بوده.	دوستی با یه سری از همکلاسیام که شاگرد اول و دوم بودن باعث شد منم به پیشرفت فکر کنم انگیزه‌م اینه بهتر از همه باشم، رشد کنم و برم بالاتر و نذارم گذشته‌ای که داشتم دست و پامو ببندد و منو شبیه آدمی کنه که هیچ‌وقت دوس نداشتم باشم.	تشویق دوستان معنی داشتن زندگی گذشته و حال

سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همهٔ مسائل:
پشتکار خیلی قوی، صبور بودنم، مهربونیم بدون چشمداشت و به همهٔ کائنات و هستی

جدول شماره ۹. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبهٔ نهم (۳۵ ساله، کارشناس زبان انگلیسی، ۳۰ سال گذشته)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	نجات خودم	نجات خودم
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامهٔ تحصیل چی بوده.	سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همهٔ مسائل:	

جدول شماره ۱۰. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه دهم (سن ۲۵، متولد ۷۳، تحصیلات: لیسانس معماری)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور من حق زندگی و پیشرفت دارم، من آدم با استعدادی هستم. نکه داشته یا موتور بوده	دارای احساس رشد مستمر	
برای تلاش بیشتر؟	در شرایط بد موفق شدن هنره وگرنه موفقیت تو زندگی	تلقی خود به عنوان
	روتین بدون مشکل یه وظیفه س	موجودی رشدیابنده
تحصیل و درس خوندن در	قطعاً تحصیل جایگاه مهمی داشته، چون آدم باید باسواد باشه	تحصیل علم برای
زندگی ات چه جایگاهی داشته	آگاهی داشته باشه	افزایش آگاهی،
و انگیزهات از ادامه تحصیل	جایگاه اجتماعی بالا بره، البته چه تحصیلی باشه هم مهمه	بالا بردن جایگاه اجتماعی
چی بوده.		
سه تا از مهم ترین ویژگی های	با پشتکار و تلاشگر_جست و جوگر و کنجکاو_عصبی و	
خودت، فارغ از همه مسائل:	پرخاصگر اما مهربون	

جدول شماره ۱۱. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه یازدهم (متولد ۱۳۷۸ هستم، امروز ۲۱ ساله شدم، در حال تحصیل در دوره کارشناسی رشته روان شناسی هستم. حدود ۱۸ ساله که جدا شدن)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نکه	اینکه من بجز بابام هیچ کسی رو توی این زندگی ندارم، نه خودمختار و	
داشته یا موتور بوده برای تلاش	مادری نه خواهری نه برادری و دور از جونش بعد از اون باید متکی بودن به	
بیشتر؟	رو پای خودم وایسم.	خود
تحصیل و درس خوندن در زندگی ات	همیشه سخت تلاش کردم براش. رتبه خوبی هم آوردم، اما	داشتن هدف
چه جایگاهی داشته و انگیزهات از	دلتم می خواست روان شناسی بخونم و همین باعث شد که	در زندگی
ادامه تحصیل چی بوده؟	حتی دانشگاه آزاد برم سراغ رشته مورد علاقه	
	آدم صبوری ام و تا حدودی عصبانیتم لحظه ای و سریع یادم	
سه تا از مهم ترین ویژگی های خودت،	میره داستانو	
فارغ از همه مسائل:	قدر چیزایی که دارم میدونم	
	اما یه سری چیزا تو زندگیم برام عقده شده	

جدول شماره ۱۲. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه دوازدهم (۲۳ساله، تحصیلات: لیسانس ژنتیک. الان تقریباً ۱۰ ساله که جدا شدن)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا	حتی اگر کار خارج از عرفی هم می کردم، همیشه در جریان	
دور نکه داشته یا موتور	میداشتمشون و اونا هم خیلی COOL برخورد می کردن و خوب	رفتار مناسب اطرافیان
بوده برای تلاش بیشتر؟	این نوع رفتارشون با من باعث می شد که سرکش و شر نباشم و اونقدر خطا نکنم.	

می‌دونستم که هر کمکی از شون درخواست کنم واسم انجام می‌دن و خب این خودش حس خوبی به آدم میده که هر کاری دارا بودن ارتباطات رو که انتخاب کنه اونا بدون پرسشی بهت احترام میذارن و رضایت‌بخش با والدین کمکت می‌کنن

تأمین آینده	تحصیل واسه من مثل بقیه س، به هر حال آدم هر کاری که بخواد در آینده انجام بده باید واسش آموزش ببینه.	تحصیل و درس خوندن
علاقه شخصی	واقعاً درس خوندن رو دوست داشتم همیشه (با اینکه هیچ وقت شاگرد اول نبودم و یا معدل آنجانی نداشتم) ولی از نظر من قشنگه و وقت تلف کردن نیست.	داشتن از ادامه
داشتن برنامه برای آینده، آینده داشتن	با ادامه تحصیل بتونم در آینده به چیزی که دوست دارم برسم	تحصیل چی بوده.
	راحت با اطرافیان آرام مثبت نگر	سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:

جدول شماره ۱۳. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه سیزدهم (۳۶ ساله ام. دکتر دارم. ۲۸-۲۷ ساله پدر و مادرم از هم جدا شدند)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
اول اینکه درباره پدر و مادر من حرف بد نزنید. خیلی هم خوبن. حالا نیستن ولی به شما چه. من می‌تونم موفق باشم. یکیش این بود.	نگران بودن درباره ارزش‌یابی‌ها و انتظارات دیگران	اول اینکه درباره پدر و مادر من حرف بد نزنید. خیلی هم خوبن. حالا نیستن ولی به شما چه. من می‌تونم موفق باشم. یکیش این بود.
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	بابای من همیشه می‌گفت بهترین باش، تلاش کن، خب این الان که فکر می‌کنم خیلی خوب نبود. من از زندگیم لذت نمی‌بردم چون همیشه داشتم تلاش می‌کردم	اتکا به قضاوت دیگران برای تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی
ولی شاید یک بُعدهایی از زندگی خیلی کیف نکردم، خیلی خوش نگذروندم. خیلی جوانی نکردم. این بود که همیشه تلاش می‌کردم.	من درس خوندن رو دوست داشتم، رشته‌ام رو دوست داشتم و ازش لذت می‌بردم.	ناکام و سرخورده از آنچه در گذشته رخ داده است.
تحصیل و درس خوندن در زندگی چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	اینکه دلم می‌خواست به دیگران ثابت کنم که مامان و بابا نیستن هیچ ربطی نداره، من می‌تونم دکتر باشم.	علاقه شخصی اثبات خود به دیگران
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	مستقل، پرتلاش، خوش مشرب، درونگرا و حامی	

جدول شماره ۱۴. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه چهاردهم (دیروز شدم ۳۲ ساله)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	کم نیاردم و می‌دونستم اگر پسرقت کنم برمی‌گردم به دوران بچگی و سختی‌هایی که دوران بچگی کشیدم، به انضمام اینکه یک نفر دیگه رو هم آورده بودم تو زندگی خودم، اونم با خودم بدبخت می‌کردم.	پذیرش ابعاد خوب و بد وجود خود
الان الحمدلله الان ده تا پرسنل دارم و کار می‌کنیم با همدیگه. بعد خونه خوب دارم، ماشین خوب دارم، راه افتادم	اگر پولدار نشم، اگر خودمو بالا نگه ندارم، برمی‌گردم به دوران سختی‌های بچگی که اینو اصلاً دوست ندارم.	آرزومند تغییر کردن و تبدیل شدن به کس دیگر
الان الحمدلله خیلی بیشتر از اون‌ها که باید باشم هستم.	تنظیم رفتار از درون	احساس رضایت از زندگی نسبت به گذشته
تکسین ماشین چاپم، خواستم به مدرکی هم بغلش باشه.	اقتضای شغل	احساس رضایت شخصی
انگیزه‌های خوب بوده. حال و هوای خوبی داشتم که این کارارو کردم.	احساس رضایت شخصی	
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	با گذشت، مهربون غمگین، احساسی	

جدول شماره ۱۵. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه پانزدهم (۴۰ ساله. لیسانس مدیریت. جنس: مرد. ۱۱ ساله پدر و مادرم از هم جدا شدن)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	وقتی یک خانواده از هم جدا میشه خیلی آدم احساس تنهایی میکنه. چون ممکنه هر کدوم از اعضای خانواده دنبال زندگی خودشون برن و اینجاست که می‌بینی هیچ حامی‌ای نداری؛ نه پدر و نه مادر.	از دست دادن حامی
تحصیل و درس خوندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	ولی تو تنهایی‌ها برای خودم تصمیم گرفتم که با قدرت برم جلو.	تلقی از خود به - عنوان موجودی رشدیافته
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	من فقط می‌رفتم دانشگاه که درس بخونم و به شغلی پیدا بکنم.	انگیزه شغلی
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	رک، روراست بد دهن	

جدول شماره ۱۶. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه شانزدهم (۱۵ ساله)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه واسه من حُسن بود و باعث شد از همسن‌هام یا تو جامعه رو داشته یا موتور بوده برای تلاش به جلو باشم و روابط عمومی خوبی داشته باشم و اینکه فقط بودن به خود بیشتر؟	آدم‌های خوب و بد رو زود بفهمم.	خودمختار و متکی بودن به خود
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	اینکه دوست داشتم کار کنم. خودمو به اندام و خداروشکر که همه چیزای زیادی یاد گرفتم و پیشرفت خوبی داشت	انگیزه کار
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	زرنگ بودن تو جامعه روابط عمومی بالا کاری بودن	

جدول شماره ۱۷. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه هفدهم (۳۱ ساله. ۱۴ ساله مادر و پدرم که از هم جدا شدن. فقط تا سوم ابتدایی خوندم)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	مادرم اون وقت فقط به فکر زندگی کردن و پر کردن شکم ما و از خدا ترسیدن	نا امیدی از حمایت والد سرپرست
تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده.	به پای خودم ایستادم، به خدا توکل کردم و همه چیز کم کم پیش رفت. به قول معروف قطره قطره جمع گردد وانگهی دریا شود.	خودمختار و متکی بودن به خود
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:		

جدول شماره ۱۸. کدگذاری باز برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی در مصاحبه هجدهم (۲۲ ساله‌ام، جدایی از دوازده سال پیش)

سؤال مصاحبه	شواهد گفتاری	کد باز
چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟	همون نماز خواندن و روزه گرفتن بهم آرامش میده امید و توکل	
سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل:	و اینکه به مردم خوبی می‌کنم بهم آرامش میده و برای هیچ کس بد نمی‌خوام	حامی

کدگذاری محوری و انتخابی:

پس از کدگذاری باز مصاحبه و استخراج کدهای مصاحبه‌شوندگان، در این مرحله کدهای استخراج‌شده تحت مقوله‌های محوری تنظیم و دسته‌بندی شد. برای دسته‌بندی کدهای استخراج‌شده، ابتدا مقوله‌ها در حوزه محوری وضعیت تحصیلی تقسیم‌بندی شدند. بنابراین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی به تفکیک مورد ارزیابی قرار گرفت.

مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی

برای این کار سؤال‌های سوم «چه احساسی تو رو از خطا دور نگه داشته یا موتور بوده برای تلاش بیشتر؟» و چهارم «تحصیل و درس خواندن در زندگی‌ات چه جایگاهی داشته و انگیزه‌ات از ادامه تحصیل چی بوده؟» مصاحبه به وضعیت آموزشی و مقوله‌های مورد بررسی در این حوزه اختصاص داده شد. در مرحله اول، وضعیت به دو قسمت موتور محرک برای پیشرفت و باانگیزه تحصیل تفکیک شد و در قسمت دوم وضعیت آموزشی در دو مقوله مورد بررسی (موتور محرک در پیشرفت و انگیزه تحصیل) در دو حالت مثبت و منفی تقسیم‌بندی گردید. نتایج کدهای محوری استخراج‌شده به شرح جدول شماره ۱۹ ارائه می‌شود:

جدول شماره ۱۹. کدگذاری محوری برای تدوین مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی

محور اصلی	موقعیت	حالت	کدهای نهایی
موتور محرک در پیشرفت	مثبت	مثبت	داشتن هدف مشخص در زندگی
			قدرت تشخیص برای گزینش راه درست
وضعیت آموزشی	منفی	منفی	نگرش مثبت به خود و توانایی‌های خود
			پیشرفت در حیطه‌های فردی، اجتماعی، شغلی
انگیزه تحصیل	مثبت	مثبت	تسلط بر محیط و تغییر وضعیت موجود
			خودمختار و متکی بودن به خود
وضعیت آموزشی	منفی	منفی	خشم، اثبات کردن خود به دیگران
			نداشتن هدایتگر و راهنما
وضعیت آموزشی	منفی	منفی	نداشتن موقعیت اجتماعی مناسب
			فرار از موقعیت زندگی قبلی
وضعیت آموزشی	منفی	منفی	تکرار تجارب منفی
			نگران بودن درباره‌ی ارزشیابی‌ها و انتظارات دیگران
انگیزه تحصیل	مثبت	مثبت	اتکا به قضاوت دیگران جهت تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی
			ادامه تحصیل به خاطر حمایت خانواده‌ی والد سرپرست
انگیزه تحصیل	مثبت	مثبت	تشویق و همراهی دوستان و اطرافیان
			داشتن احساس رشد مستمر برای پیشرفت و ترقی
انگیزه تحصیل	مثبت	مثبت	تحصیل برای اشتغال و انگیزه مادی
			تلقی خود به عنوان موجودی رشدیابنده
انگیزه تحصیل	مثبت	مثبت	الگو قرار دادن والد سرپرست موفق در تحصیلات.

استقلال، داشتن انگیزه برای استقلال و ادامه تحصیل.

کشف و شهود در سایه تحصیل و تحصیل علم برای

یادگیری بیشتر

احساس مسئولیت در ادامه تحصیل

ادامه تحصیل برای رسیدن به هدف و انگیزش درونی

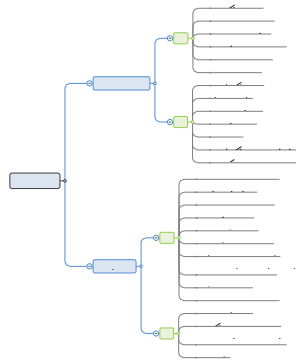
ترس از موقعیت اجتماعی نامناسب

ناامیدی از حمایت دیگران و احساس تنهایی در زندگی

منفی فرار از موقعیت‌های آزار دهنده زندگی و مشغولیت روانی و

فکری

داشتن اهداف ناچیز



شکل ۱. مدل وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی

وبلاخره در قسمت مربوط به ویژگی‌های اظهار شده از طرف افراد نمونه در مورد سؤال «سه تا از مهم‌ترین ویژگی‌های خودت، فارغ از همه مسائل» این ویژگی‌ها از دو جنبه مثبت و منفی طبق جدول شماره ۲۰ تقسیم‌بندی گردید.

جدول شماره ۲۰. کدگذاری محوری برای بررسی مهم‌ترین ویژگی‌های افراد، فارغ از همه مسائل

مصدق	جنبه	ویژگی
صبور؛ سازشگر؛ منعطف با دیگر افراد؛ بسیار با پشتکار و تلاشگر؛ شجاع؛ مسئول؛ صادق؛ برنامه‌ریز؛ خانواده دوست؛ خوش قلب؛ با شعور؛ با اراده؛ حامی و همراه؛ منتقد و ریزبین؛ مشتاق کشف و یادگرفتن؛ اراده قوی؛ درونگرا؛ قدردان؛ مثبت نگر؛ مستقل؛ خوش مشرب؛ پرتلاش	مثبت	مهم‌ترین ویژگی‌های فرد، فارغ از همه مسائل
ناکام؛ سرخورده؛ عصبانی؛ عقده‌ای؛ غمگین؛ کمالگرا؛ بد دهن؛ احساسی	منفی	

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تعداد زیادی از کودکان که هر سال در معرض طلاق قرار می‌گیرند، یک سؤال اساسی مطرح می‌شود که آیا فرزندان و چگونه با طلاق والدین خود سازگار هستند. این امر به‌ویژه در موارد تعارضات بسیار زیاد، که طلاق در آن بدترین حالت است، اهمیت دارد (فوترینگام و همکاران ۲۰۱۳). با درک این مهم پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در بزرگسالی صورت پذیرفت،

نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت آموزشی فرزندان طلاق در دو بعد موتور محرک در پیشرفت و انگیزه تحصیل دارای شاخص‌های مثبت و منفی است، در بعد مثبت موتور محرک در پیشرفت می‌تواند با ایجاد هدف مشخص در زندگی فرزندان طلاق زمینه پیشرفت در حیطه‌های فردی، اجتماعی و شغلی را فراهم آورد، همچنین قدرت تشخیص برای گزینش راه درست با توجه به تجربیات گذشته را در آنها تقویت کند، از جمله شاخص‌های مثبت دیگر می‌توان به نگرش مثبت به خود و توانایی‌های خود اشاره کرد؛ بر این اساس خودکارآمدی و متکی به خود بودن در رفتار آنها قابل مشاهده است که قدرت تسلط بر محیط و تغییر وضعیت موجود را در آنها تقویت می‌کند. روی دیگر این بعد، دربرگیرنده شاخص‌های منفی همچون تلاش برای اثبات کردن خود به دیگران، نداشتن موقعیت اجتماعی مناسب و جای خالی هدایتگر و راهنما در طول مسیر زندگی است که زمینه‌ساز خشونت در رفتار فرد است. از طرفی نیز تجارب تلخ گذشته زمینه فرار از موقعیت‌های قبلی و شاید تکرار تجارب منفی را برای او رقم می‌زند. این افراد همواره نگران ارزیابی‌ها و انتظارات دیگران از خود هستند که می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی

تأثیرات منفی داشته باشد. در بعد انگیزه تحصیل نیز شاهد دو قطب مثبت و منفی هستیم. در روی مثبت ادامه تحصیل به واسطه حمایت والد سرپرست خود، داشتن احساس رشد مستمر برای پیشرفت با انگیزه‌های اجتماعی و مالی قابل مشاهده است. تلقی خود به‌عنوان موجود رشدیابنده، زمینه تلاش برای ادامه تحصیل و استقلال را در آنها فراهم می‌کند و در طول مسیر کشف و شهود در سایه تحصیل و تلاش برای یادگیری بیشتر، مسئولیت‌پذیری و انگیزه رسیدن به هدف را در آنها تقویت می‌کند. در بعد منفی اما شاهد ترس از موقعیت‌های اجتماعی هستیم، ناامیدی از حمایت دیگران و احساس تنهایی در زندگی قابل مشاهده است. این افراد از موقعیت‌های آزاردهنده زندگی و مشغولیت روانی و فکری فرار می‌کنند و هدفی روشن برای ادامه زندگی خود انتخاب نکرده‌اند. بررسی مطالعات گذشته نیز مؤید و همسو با یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشد؛ چرا در مطالعات قبلی مشخص شد که طلاق والدین تأثیر مثبت (هامر اسمیت، ۲۰۲۰؛ لی و همکارانش، ۲۰۱۸) و تأثیر منفی (محمدیان، ۱۳۹۲؛ جلیلی راد و علی آبادی، ۱۳۹۳؛ یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۴؛ ماندیماکرز و کالمیزن، ۲۰۱۴؛ تامپسون و همکاران، ۲۰۱۷؛ جوهنسون و همکاران، ۲۰۱۸؛ شان و همکارانش، ۲۰۱۹؛ توماس و هوگناس، ۲۰۱۵؛ دیمیر داگداس و همکاران، ۲۰۱۸) بر آینده فرزندان خواهد گذاشت.

برای درک نابرابری‌ها در سازگاری کودکان پس از طلاق، مهم است توجه داشت که کودکان در حوزه‌های مختلف زندگی از جمله مدرسه، دوستی، اوقات فراغت و خانواده فعالیت می‌کنند. اگرچه دامنه‌های مختلف ممکن است تا حدودی با هم همپوشانی داشته باشند، اما آنها نیز تا حدی مستقل هستند. در زمینه طلاق، به احتمال زیاد تجربیات خاص طلاق در کودکان (برای نمونه، احساسات، شناخت، رفتار) بر سازگاری کلی آنها با طلاق می‌گذرد (برای نمونه، فلوک و فولیگنی، ۲۰۰۸). در واقع، طلاق والدین می‌تواند احساس درد، نگرانی و پشیمانی طولانی مدت ایجاد کند که بر عملکرد روزانه کودکان در حوزه‌های مختلف تأثیر منفی بگذارد (آلیسیس و همکاران ۲۰۰۸؛ هترینگتون و استنلی-هاگان، ۱۹۹۹). با این همه، ممکن است که تجربیات مربوط به طلاق کودکان تا حدی مستقل از تجربیات خود در دیگر حوزه‌ها باشد، به‌ویژه در درازمدت به‌عنوان زمان افزایش طلاق (کلی و امری، ۲۰۰۳). در این راستا لومن بیلینگز و امری (۲۰۰۰) نشان دادند کودکانی که والدین آنها دو سال یا بیشتر از آنها طلاق گرفته‌اند، در سنجش علائم روان‌شناختی، مانند افسردگی یا اضطراب، کمتر از فرزندان با والدین متأهل پیوسته نیستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کودکان ممکن است هر دو تروما خاص طلاق و تعدیل پس از طلاق را همزمان تجربه کنند.

این خط استدلال به‌خوبی با این ایده که کودکان عوامل فعال هستند که با چالش‌های محیط سازگار می‌شوند، سازگار می‌شود، از این طریق تنظیم خود را شکل می‌دهد (فرانکن هویس و همکاران، ۲۰۱۶؛ سروک، ۲۰۱۹). همچنین با این تصور سازگار است که اتفاقات بد رخ می‌دهد و ممکن است برای بزرگسالان و کودکان آسیب‌زا باشد، اما همه به یک روش واکنش نشان نمی‌دهند (بونانو، ۲۰۰۴). برای نمونه، تحقیقات نشان می‌دهد که در مقابل مشکلات، کودکان افزایش تنوع در رفتار و پیامدهای خود را نشان می‌دهند، زیرا آنها با محیط‌های استرس‌زا متناسب و متفاوت عمل می‌کنند (بلکساون، ۲۰۰۸؛ الیس و همکاران، ۲۰۱۲) از این رو، تمایز بین انعطاف‌پذیری و ناسازگاری با وقایع استرس‌زا با گذشت زمان آشکار می‌شود، که به مسیرهای ناممکن می‌انجامد؛ از اختلال عملکرد مزمن گرفته تا بهبودی (بونانو و دیمینیچ، ۲۰۱۳).

همچنین، ادبیات رو به رشد در مورد انعطاف‌پذیری و نتایج مثبت رشدی که در پی آن وجود دارد، نشان می‌دهد که اگرچه ممکن است اثرات تجربیات آسیب‌زا از یک حوزه عملکرد (برای نمونه، خانواده) به حوزه دیگر (برای نمونه، مدرسه) سرایت کند (ماستن و سیجتی، ۲۰۱۰)، در عوض، با اینکه در یک دامنه (برای نمونه، سوءاستفاده جنسی، فقر) مشکلاتی وجود دارد، برخی از کودکان و بزرگسالان ممکن است عملکرد صالحی را در چندین حوزه از جمله روابط اجتماعی و شغل و عملکرد مدرسه نشان دهند (ماستن و نارایان، ۲۰۱۲؛ میلر و همکاران، ۲۰۱۱). با گسترش این یافته‌ها به زمینه طلاق والدین، کودک ممکن است (گاهی هم سال‌ها) با پیامدهای اجتماعی و عاطفی ناشی از طلاق والدین مقابله کند، اما ممکن است در صورت انجام وظایف عادی رشد همچون آغاز و حفظ دوستی و نقاط عطفی همچون ادامه تحصیل، مقاومت کند. طلاق والدین برای بسیاری از کودکان به یک چالش رشدی تبدیل شده است. اما به دلیل پیامدهای بسیار زیاد طلاق والدین در زندگی فرزندان همچون درگیری والدین قبل از طلاق، جابه‌جایی احتمالی و تغییر مدرسه، در دسترس نبودن یکی یا هر دو از والدین و یا افزایش تجربیات آسیب‌زا، بسیاری از کودکان احساس سرزنش و رنج می‌کنند و می‌تواند عواقب عظیم اجتماعی و بهداشتی برای آنها به همراه داشته باشد.

امروزه شواهد زیادی وجود دارد مبنی بر اینکه در بسیاری از نقاط جهان نوعی تغییر اساسی در نظام‌های ارزشی و هنجاری جوامع نسبت به خانواده صورت گرفته است. ازدواج بیش از پیش یک نهاد شکننده شده است که در اشکال مختلف، با شدت و ضعف‌های متفاوت و با آثار و پیامدهای گوناگون در کشورهای مختلف جهان به وقوع می‌پیوندد. روند رو به تغییر نرخ‌های طلاق در جوامع گوناگون نشان‌دهنده تغییر ساختارهای جامعه بر این پدیده جهانی است؛ بنابراین نه تنها شناسایی علل و عوامل مؤثر بر آن ضرورت دارد، بلکه آثار درازمدت آن برای فرزندان

طلاق همواره به‌عنوان یک چالش در سراسر زندگی مطرح خواهد بود. گذشته از این، جامعه ایرانی در دهه‌های اخیر شاهد تغییرات گسترده و سریعی در ابعاد گوناگون زندگی اجتماعی خود بوده است. یکی از موارد مهم این تغییرات، تغییر عادت‌ها و رفتارهای اجتماعی در مسئله ازدواج و خانواده می‌باشد. از جمله مهم‌ترین این تغییرات، می‌توان به کاهش نرخ ازدواج، افزایش سن ازدواج، افزایش پرستاب آمار جدایی و طلاق یعنی عواملی که سست شدن ارکان اساس این نهاد مهم اجتماعی را در پی خواهد داشت اشاره کرد، این مهم در درازمدت می‌تواند اثرات نامطلوبی را برای جامعه به همراه داشته باشد؛ چرا که فرزندان طلاق با طیف وسیعی از مشکلات نظیر کاهش اعتماد به‌نفس، افزایش خطر کودک‌آزاری، افزایش میزان طلاق در بزرگسالی، داشتن مشکل در روابط بین شخصی و افزایش میزان بروز اختلالات روانی در بزرگسالی دست به‌گیریانند. با اینکه در برخی مواقع طلاق بهترین گزینه برای یک ازدواج از هم‌پاشیده است و این احتمال وجود دارد که فرزندان طلاق در طول زندگی خود در مسیر درستی قرار بگیرند، با این حال اثرات نامطلوب این پدیده برای آینده آنها بیشتر به چشم می‌خورد.

فهرست منابع

- Abdi, M.R., Pourebrahim, T., & Nazari, M. (2013). *The effect of divorce program intervention program on their adaptation to their parents' divorce*. research family. (Text in Persian).
- Alisic, E., Vander Schoot, T. A., Van Ginkel, J. R., & Kleber, R. J. (2008). Looking beyond posttraumatic stress disorder in children: Posttraumatic stress reactions, posttraumatic growth, and quality of life in a general population sample, *Journal of Clinical Psychiatry*, 69: 1455–1461. <https://doi.org/10.4088/jcp.v69n0913>
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments, *Journal of Marriage and Family*, 72(3): 650–666. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x>
- Amato, P. R., & Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being, *Journal of Marriage and Family*, 68(1): 222–235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x>
- Bastait, K., Pasteels, I., & Mortelmans, D. (2018). How do post-divorce paternal and maternal family trajectories relate to adolescents' subjective well-being?, *Journal of Adolescence*, 64: 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.005>
- Blekesaune M. (2008). Partnership Transitions and Mental Distress: Investigating Temporal Order, *J Marriage and Family*, 70: 879–90. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00533.x>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?, *American Psychologist*, 59: 20–28.
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54: 378–401.

- Bor, W. A.J., Dean, J., Najman, R., & Hayatbakhsh, A. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review *Aust. N. Z. J. Psychiatry*, 48 :606-616. <https://doi.org/10.1177/0004867414533834>
- Brennan, K.A., & Shaver, P.R., (1998). Attachment styles and personality disorders: their connections to each other and to parental Divorce, parental Death, and perceptions of parental caregiving, *J. Pers*, 66: 835–878. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00034>
- Carr, C.M., & Wolchik, S.A.(2015). Marital Status, Divorce, and Child Development, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 42: 518-524.
- Demir-Dagdas, T., Isik-Ercan, Z., Intepe-Tingir, S., & Cava-Tadik, Y.(2017). Parental Divorce and Children From Diverse Backgrounds: Multidisciplinary Perspectives on Mental Health, Parent–Child Relationships, and Educational Experiences, *Journal of Divorce & Remarriage*, 59(6): 469-485. <http://dx.doi.org/10.1080/10502556.2017.1403821>
- Dijk, R., Van der Valk, I.N., & Branje, S.(2020). A meta-analysis on interparental conflict, parenting, and child adjustment in divorced families: Examining mediation using meta-analytic structural equation models, *Clinical Psychology Review*, 79: 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101861>
- Ellis, B. J., Del Giudice, M., Dishion, T. J., Figueredo, A. J., Gray, P., & Griskevicius, V., et al. (2012). The evolutionary basis of risky adolescent behavior: Implications for science, policy, and practice, *Developmental Psychology*, 48: 598–623. <https://doi.org/10.1037/a0026220>
- Ellison, C.G., Walker, A.B., & Marquardt, E.(2011). The effects of parental marital discord and divorce on the religious and spiritual lives of young adults, *Social Science Research*, 40(2): 538-551. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.ssresearch.2010.10.010>
- Feldhaus, M., & Heintz-Martin, V.(2015). Long-term effects of parental separation: Impacts of parental separation during childhood on the timing and the risk of cohabitation, marriage, and divorce in adulthood, *Advances in Life Course Research*, 26: 22-31.
- Flook, L., & Fuligni, A. J. (2008). Family and school spill over in adolescents' daily lives, *Child Development*, 79: 776–787. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8624.2008.01157.x>
- Fotheringham, S., Dunbar, J., & Hensley, D. (2013). Speaking for themselves: Hope for children caught in high conflict custody and access disputes involving domestic violence, *Journal of Family Violence*, 28: 311–324.
- Frankenhuis, W. E., Panchanathan, K., & Nettle, D. (2016). Cognition in harsh and unpredictable environments. *Current Opinion in Psychology*, 7: 76–80.
- Hammersmith, A.M.(2020). Effects of Divorce on Very Young Children, *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition)*, 11: 513-521.
- Hetherington, E. M. (2006). *The influence of conflict, marital problem solving and parenting on children's adjustment in nondivorced, divorced and remarried families*. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *The Jacobs Foundation series on adolescence*. Families count: Effects on child and adolescent development New York: Cambridge University Press, (pp. 203–237).
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective, *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 40(1): 129–140.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1469-7610.00427>
- Jalilrad, A., Ali Ababdi, Z.(2014). *Divorce and its harm to children, the first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social and cultural studies*. (Text in Persian).
- Johnsen, I. O., Litland, A.S., & Hallstrom, I.K.(2018). Living in Two Worlds – Children's Experiences After Their Parents' Divorce – A Qualitative Study, *Journal of Pediatric Nursing*, 43: 44-51.
<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.09.003>
- Kelly, J. B. (2000). Issues facing the family arbitration/mediation field, *Dispute Resolution Law Journal*, 1: 37-47.
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives, *Family relations*, 52(4):352–362.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3729.2003.00352.x>
- Lamb, M. E. (2012). Mothers, fathers, families, and circumstances: Factors affecting children's adjustment, *Applied Developmental Science*, 16: 98–111.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10888691.2012.667344>
- Lansford, J. (2009). Parental divorce and children's adjustment, *Perspect Psychol Sci*, 4:140–152 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-6924.2009.01114.x>
- Laumann-Billings, L. & Emery, R.E. (2000). Distress Among Young Adults from Divorced Families. *Journal of Family Psychology*, 14(4): 671-687.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.14.4.671>
- Lee, S. A. (2018). Parental Divorce, Relationships with Fathers and Mothers, and Children's Romantic Relationships in Young Adulthood. *J. Adult Dev*, 25(2): 121-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10804-017-9279-4>
- Leys, C., Arnal, C., & Fossion, F.(2019). Pre-eminence of parental conflicts over parental divorce regarding the evolution of depressive and anxiety symptoms among children during adulthood, *European Journal of Trauma & Dissociation*, 4(1): 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejtd.2019.02.005>
- Liefbroer, A. C., & Dourleijn, E. (2006). Unmarried cohabitation and union stability: Testing the role of diffusion using data from 16 European countries, *Demography*, 43(2): 203–221.
- Luecken, L., D.S. & Roubinov, R.(2013). Tanaka Childhood family environment, social competence, and health across the lifespan, *J. Soc. Pers. Relationsh*, 30 : 171-178. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407512454272>
- Mandemakers, J.J., & Kalmijn, M.(2014). Do mother's and father's education condition the impact of parental divorce on child well-being?, *Social Science Research*, 44: 187-199. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.003>
- Marsick, E.(2010). Cinematherapy with preadolescents experiencing parental divorce: A collective case study, *The Arts in Psychotherapy*, 37(4):311-318.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.aip.2010.05.006>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades, *Development and Psychopathology*, 22, 491–495.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0954579410000222>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience, *Annual Review of Psychology*, 63:227–257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- McCabe, K. M. (1997). Sex differences in the long term effects of divorce on children: Depression and heterosexual relationship difficulties in the young adult years. *Journal of Divorce & Remarriage*, 27(1/2):123_135.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1300/J087v27n01_08

- Merz , E.M., & Jak, S.(2013),The long reach of childhood. Childhood experiences influence close relationships and loneliness across life, *Adv. Life Course Res*, 18 : 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2013.05.002>
- Miller, G. E., Chen, E., & Parker, K. J. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms, *Psychological Bulletin*, 137: 959–997. <https://doi.org/10.1037/a0024768>
- Mohammadiyan, Z.(2013). *The relationship between parental divorce and child delinquency*. Master Thesis of the Comprehensive Scientific-Applied University of Prisons Organization. (Text in Persian).
- Morrison ,J., H. Pikhart, M. & Ruiz, P.(2014). GoldblattSystematic review of parenting interventions in European countries aiming to reduce social inequalities in children's health and development, *BMC Public Health*, 14 : 1-13.
- Mustonen U., Huurre T., Kiviruusu O., & Haukkala A.,(2011). Aro H: Long-term impact of parental divorce on intimate relationship quality in adulthood and the mediating role of psychosocial resources, *J Fam Psychology*, 25:615–619. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023996>
- Racz .S.J., & McMahon, R.J. (2011).The relationship between parental knowledge and monitoring and child and adolescent conduct problems: a 10-year update.*Clin, Child Fam. Psychol. Rev*, 14 : 377-398. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0099-y>
- Sands .A., Thompson, E.J. , & Gaysina, D. (2017).Long-term influences of parental divorce on offspring affective disorders: a systematic review and meta-analysis, *J. Affect. Disord*, 218: 105-114, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.015>
- Schaan, V.K., Schulz, A., Schächinger, H., & Vögelea, C.(2019). Parental divorce is associated with an increased risk to develop mental disorders in women, *Journal of Affective Disorders*, 257: 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.071>
- Sharon Quah, E.L.(2018). Emotional reflexivity and emotion work in transnational divorce biographies, *Emotion, Space and Society*, 29: 48-54.
- Shimkowski , J.R., & Ledbetter, A.M. (2018). Parental divorce disclosures, young adults' emotion regulation strategies, and feeling caught, *J. Fam. Commun*, 18:185-201. <http://dx.doi.org/10.1080/15267431.2018.1457033>
- Smith-Greenaway, E., & Clark, S.(2017). Variation in the link between parental divorce and children's health disadvantage in low and high divorce settings, *SSM - Population Health*, 3: 473-486. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2017.04.004>
- Sorek, Y.(2019). Children of divorce evaluate their quality of life: The moderating effect of psychological processes, *Children and Youth Services Review*, 107: 104-114.
- Strauss, A., & Corbin, J.(2011). *Principles of Qualitative Research Methodology: Basic Theory, Procedures and Methods*. Translated by Buick Mohammadi, Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies .(Text in Persian).
- Sun, Y., & Li, Y. (2002). Children's well-being during parents' marital disruption process: A pooled time-series analysis, *Journal of Marriage and Family*, 64: 472–488. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3737.2002.00472.x>
- Tebeka,S. N., Hoertel, C., Dubertret, Y., & Lee, S.(2016).Parental divorce or death during childhood and adolescence and its association with mental health, *J.*

Nerv. Ment. Dis, 204 :678-689.
<https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000549>

- Thomas, J.R., & Högnäs, R.S.(2015). The Effect of Parental Divorce on the Health of Adult Children, *Longitudinal and Life Course Studies*, 6(3): 279-302.
<https://doi.org/10.14301/lcs.v6i3.267>
- Thompson, R.G., Alonzo, D., Hu, M.-C., Hasin, D.S., (2017). The influences of parental divorce and maternal-versus-paternal alcohol abuse on offspring lifetime suicide at- tempt. *Drug Alcohol Rev.* 36:408–414.
<https://doi.org/10.1111/dar.12441>
- Thornton ,A., Orbuch, T.L., & Axinn, W.G. (1995).Parent-child relationships during the transition to adulthood, *J. Fam. Issues*, 16 : 538-564.
<https://doi.org/10.1177/019251395016005003>
- Verschuren, K. (1996). The internal working model of self, and competence in five years old, *Journal of child development*, 67(5): 2493-2511.
- Wang , M., & Liu, L. (2014).Parental harsh discipline in mainland China: prevalence, frequency, and coexistence, *Child Abuse Negl*, 38: 1128-1137.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chiabu.2014.02.016>
- Wolfinger, N. H. (2005). *Understanding the divorce cycle: The children of divorce in their own marriages*. Cambridge University Press.
- Yahya, H., & Hamed, M.(2015). Issues of children of divorce in Iran and related interventions. *Women and Family Studies*.3 (2): 120-91.
<https://doi.org/10.22051/jwfs.2016.2209> (Text in Persian).
- Yap .M.B., Pilkington, P.D. , Ryan, S.M. & Jorm, A.F.(2014).Parental factors associated with depression and anxiety in young people: a systematic review and meta-analysis, *J. Affect. Disord*, 156: 8-23.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>



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/).

ارائه‌ی الگوی هوش موفق بر پایه‌ی هوش معنوی با نقش میانجی نظم جویی

شناختی هیجان

صادق اردوینی^۱، قاسم آبی^{۱*}، فاطمه شهبانی زاده^۲، مکتّم سادات جعفر طباطبائی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نظم جویی شناختی هیجان در رابطه بین هوش معنوی با هوش موفق و ارائه الگوی مناسب انجام شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. حجم نمونه ۳۱۰ نفر بوده که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های هوش معنوی، نظم جویی شناختی هیجان و هوش موفق استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-23 و LISREL8.8 به روش تحلیل مسیر بررسی شد. نتایج نشان داد هوش معنوی بر راهبردهای سازش‌یافته نظم جویی شناختی هیجان و هوش موفق اثر مثبت و معنادار و بر راهبردهای سازش-نیافته نظم جویی شناختی هیجان منفی و معنادار است. همچنین راهبردهای سازش‌یافته نظم جویی شناختی هیجان به‌طور مثبت و معنادار و راهبردهای سازش‌نیافته نظم جویی شناختی هیجان به‌طور منفی و معنادار بر هوش موفق تأثیر دارد. همچنین نتایج بیانگر آن بود که نظم جویی شناختی هیجان واسطه رابطه بین هوش معنوی و هوش موفق دانش‌آموزان است. یافته‌های این پژوهش از نقش میانجی نظم جویی شناختی هیجان در رابطه بین هوش معنوی و هوش موفق حمایت کرد. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود زمینه اجرای آموزش‌های مبتنی بر نظریه اهداف پیشرفت، نظم جویی شناختی هیجان و هوش موفق و آشنایی دبیران با آنها فراهم‌شده و دوره‌های آموزشی پیش‌بینی گردد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
نظم جویی شناختی هیجان، هوش معنوی، هوش موفق	

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. ✉

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران.

مقدمه

بیشتر متخصصان علوم تربیتی و روان‌شناسی بر این باورند که دوره نوجوانی، حساس‌ترین و مهم‌ترین دوره رشد انسان است (کندی، روکیونگ، والدیمارسدوتیر، مونتجومری، فنگ و فال، ۲۰۱۸). بسیاری از این تغییرات شامل رفتارهای جنسی، ادامه بلوغ و تغییرات وسیع اجتماعی از جمله صرف زمان بیشتر با همسالان و صرف زمان کمتر با والدین، فرآیند کسب هویت است (مک کورمیک و شرر، ۲۰۱۸). اگرچه در این زمینه تفاوت‌های فردی وجود دارد، اما چنین تغییراتی نوجوان را نسبت به مشکلات رفتاری و عاطفی آسیب‌پذیر می‌کند (بری، مک دوگال، آندرسون و بیدون، ۲۰۱۸). خودابرازگری، کسب هویت، خودانضباطی و استقلال‌طلبی از نیازهای اساسی در دوره نوجوانی است که باعث ایجاد تغییرات عمده‌ای در ارتباطات نوجوان و زمینه‌ساز بروز تعارض در ارتباطات بین نوجوان و والدین می‌شود (هاریس و همکاران، ۲۰۱۸). بروز این‌گونه تعارضات معمولاً می‌تواند برکنش‌های عاطفی و اخلاقی افراد در خانواده و جامعه تأثیر بگذارد و عملکرد آنها را در حیطه‌های مختلف زندگی دچار اختلال کند. بر این اساس شناسایی پیش‌آیندهای تأثیرگذار یا انجام مداخلات آموزشی به‌منظور تسهیل روند تغییرات دوره نوجوانی و کاهش آثار مخرب به‌منظور تطابق با تغییرات و به‌فعولیت رسیدن استعدادها بالقوه نوجوانان و افزایش هوش و خلاقیت در آنان، ضروری به‌نظر می‌رسد. چنانچه آموزش و پرورش از نظر اهداف و ساختار و منابع، درست طراحی شود در درازمدت توسعه جامعه را تضمین خواهد کرد و به اثربخشی نزدیک می‌شود (صالحی، حسینی درونکلایی و نازک تبار، ۱۳۹۸). بنابراین، آموزش و پرورش باید تلاش کند تا موفقیت هر دانش‌آموز در مدرسه را به حداکثر برساند و بهترین روش برای رسیدن به این هدف، ایجاد دامنه وسیعی از مهارت‌هاست. در واقع این امکان را می‌توان از طریق آموزش هوش شخصی^۱ و هوش موفق^۲ در دانش‌آموزان ایجاد کرد (استرنبرگ، جاروین و گریگورنکو، ۲۰۰۹).

نظریه هوش موفق از نظریه‌های کارآمد در حوزه هوش انسان است که بر اساس محیطی تعریف می‌شود که فرد در آن قرار دارد. هوش موفق ترکیبی از توانایی‌های تحلیلی^۳، خلاق^۴ و عملی^۵ است. استرنبرگ توانایی‌های تفکر تحلیلی، خلاق و عملی را به‌عنوان اجزای «هوش موفق» مشخص کرده و این سه قسمت در تئوری او نقش مهمی دارد (اعراب شیبانی و آخوندی، ۱۳۹۵). به‌نظر می‌رسد مدارس و دانشگاه‌ها، توانایی‌های عملی و خلاقانه فراگیران را رشد نمی‌دهد و حتی در زمینه توانایی‌های تحلیلی نیز به سطوح بالای شناختی توجه چندانی نمی‌کند. آموزش هوش موفق باعث

-
1. personal intelligence
 2. succesful intelligence
 3. Analytical
 4. Creativ
 5. Practical



انگیزه پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی بیشتر و افزایش تفکر انتقادی می‌شود (دولتی، نریمانی، صبحی قراملکی و صادقی هسجین، ۱۳۹۸). نظریه‌ها و پژوهش‌های هوش نشان می‌دهد که دیدگاه‌های سنتی هوش بیشتر بر عامل کلی هوش تأکید می‌کنند، ولی در هوش موفق، توانمندی سازگاری، تغییر و انتخاب محیط برای رسیدن به هدف‌های مورد نظر فردی، در درون بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند، انجام می‌گیرد (استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ نقل از بابایی، ۱۳۹۴). تقویت هوش موفق در تقویت اعتمادبه‌نفس، سازگاری و تعامل با دنیای پیرامون نتیجه‌بخش بوده است (استرنبرگ، ۲۰۱۵). افراد دارای هوش موفق می‌توانند توانایی-هایشان را تقویت و ضعف‌هایشان را ارزیابی و جبران نمایند (الجوقایمن و ایوب، ۲۰۱۲). همچنین پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس هوش موفق بهتر قابل پیش‌بینی است (ماندلن، باربوت و گریگورنکو، ۲۰۱۵).

با توجه به اهمیت هوش موفق در زندگی فردی، تحصیلی و اجتماعی نیاز است تا پیش‌آیندهای آن شناسایی شوند. از جمله این پیش‌آیندها می‌توان به آموزش و انگیزه پیشرفت (آیجریم، آناستازیا و زوخارا، ۲۰۱۷)، باورهای هوشی (دوئک، ۲۰۱۱)، هوش هیجانی (سالورا، پابلو، آیرنه، نریا، پائولا و مرسدس، ۲۰۱۷)، اهداف پیشرفت (عاشوری، آزاد مرد، جلیل آبکنار، و معینی کیا، ۱۳۹۲) و هوش معنوی (عسگری، حمیدی زاده و عابدی، ۱۳۹۵) اشاره نمود.

افراد با هوش معنوی بالا، کمتر دستخوش اضطراب می‌شوند، بهتر خود را با محیط انطباق می‌دهند و انتظار این افراد از آینده امیدوارانه‌تر و خوش‌بینانه‌تر است، زیرا هوش معنوی پایگاه محکمی برای انسان در برابر مشکلات و محرومیت‌های زندگی ایجاد می‌کند تا فرد بتواند بهتر به موفقیت در زندگی دست یابد (اسدی نوقانی و همکاران، ۱۳۸۴). پژوهش‌های زیادی رابطه بین موفقیت و معنویت را تأیید کرده‌اند. باقری، توحیدی و نمازیان (۱۳۹۷) نشان دادند که آموزش هوش معنوی در افزایش میزان گرایش به تفکر انتقادی تأثیر مثبت و معناداری دارد. عاشوری و همکاران (۱۳۹۲)، نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی و فراشناختی و هوش معنوی را در میان جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و پیشرفت تحصیلی تأیید کردند. در مطالعه تمنایی فر (۲۰۱۹) نشان داده شد که بین هوش معنوی و خلاقیت ارتباط وجود دارد. ریتا؛ سیتی و دی دی (۲۰۱۹) نشان دادند، بین هوش معنوی و تفکر انتقادی و تفکر خلاق رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش ملامحمدی و اعتماد اهاری (۲۰۱۶) نیز نشان داد که بین خلاقیت و هوش معنوی رابطه وجود دارد. علیرغم این مطالعات، در پژوهش‌های دیگر این ارتباط تأیید نشده است؛ برای نمونه، مولا زاده و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که انگیزه پیشرفت و موفقیت با هوش معنوی مرتبط نبوده است.

هوش موفق مفهوم وسیعی است که ترکیبی از توانایی‌های تحلیلی، خلاق و عملی را دربرمی‌گیرد و از نظر اغلب دانشمندان ارتقای این ابعاد موجب موفقیت تحصیلی می‌شود (اعراب شیبانی و

آخوندی، ۱۳۹۵). با توجه به پژوهش‌های پیشین که تأثیر متغیرهای زیادی را بر هوش موفق و ابعاد آن تأیید می‌کنند و همچنین ناکافی و مبهم و گاهی متناقض بودن برخی از بررسی‌های انجام‌شده در خصوص روابط بین هوش معنوی و هوش موفق، احتمالاً متغیرهایی در ارتباط بین هوش معنوی و هوش موفق قرار می‌گیرند و این ارتباط را میانجی می‌کنند. یکی از این مکانیزم‌های میانجی احتمالی تنظیم هیجان می‌باشد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش تنظیم هیجان باعث عملکرد موفق در تحصیل و شغل می‌گردد (محبی و بدری، ۲۰۱۷). افراد برای تنظیم فرایندهای مختلف هیجانی خود از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند که یکی از این راهبردها، نظم‌جویی شناختی هیجان است (اشکانی و حیدری، ۲۰۱۴). منظور از نظم‌جویی شناختی هیجان نحوه پردازش شناختی فرد در هنگام مواجهه با وقایع ناگوار و تنش‌زاست (سهرابی، ۲۰۰۸). سازه نظم‌جویی شناختی هیجان مفهوم پیچیده‌ای است که طیف وسیعی از فرایندهای زیستی، اجتماعی، رفتاری و همچنین فرایندهای شناختی هشیار و ناهشیار را در برمی‌گیرد و به توانایی فهم، تعدیل و ابراز تجارب هیجانی یا کاهش، حفظ و افزایش آنها اشاره دارد و لذا عاملی تعیین‌کننده در بهزیستی روانی و کارکرد اثربخش است و شواهد بسیاری ثابت می‌کنند که افراد دارای مهارت هیجانی؛ در حوزه‌های مختلف زندگی موفق و کارآمد هستند (عیسی زادگان و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش اسماعیلی شاد، هاشمیان نژاد، غضبان‌زاده و حاتمی پور (۱۳۹۸) نشان داد که آموزش تنظیم هیجان باعث افزایش هوش معنوی می‌شود. تی سوان چین و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند، میان ابعاد هوش هیجانی و هوش معنوی با ارتقای خلاقیت و نوآوری رابطه معنادار وجود داشته است (امیری و پرتابیان، ۱۳۹۴). مقصودی؛ آجیل جی و زارعیان (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که رابطه تنظیم شناختی هیجان و سبک مقابله تکلیف‌مدار با موفقیت ورزشی معنادار و مثبت و رابطه سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار با موفقیت ورزشی معنادار و منفی می‌باشد. خوش ضمیر و بینش (۱۳۹۴) نیز دریافتند که بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی و خلاقیت هیجانی با بهداشت روانی دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین در حمایت از ایده نقش میانجی نظم‌جویی شناختی هیجان در ارتباط بین هوش موفق و هوش معنوی پژوهش زیمرمان^۱ نشان داد که استفاده از راهبردهای خود نظم‌جویی، موفقیت تحصیلی و خودانگیزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (فرمهینی فراهانی؛ عبدالملکی و رشیدی، ۱۳۸۶). پژوهش احمد، واندر ورف، کوپر و مینرت (۲۰۱۳) به این نکته اشاره می‌کند که تغییرات در راهبردهای خودنظم‌جویی، باعث تأثیر در پیشرفت تحصیلی ریاضی می‌شود (شیوندی چلیچه؛ درتاج، فرخی و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۶). بر اساس پژوهش برغندان و خلعتبری (۱۳۹۵)، بین راهبرد تنظیم شناختی هیجان سازگار و مؤلفه‌های هوش معنوی با کیفیت

زندگی پرستاران همبستگی وجود دارد. پژوهش عسگری و همکاران (۱۳۹۴) نشان داد که بین هوش معنوی، نظم‌جویی شناختی هیجان و جرئت‌ورزی با رضایت از زندگی دانشجویان دختر رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد، بین ابعاد نگرش معنوی و توانایی معنوی با تنظیم شناختی هیجانی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. برزه‌گری، خالقی‌پور و وهابی همابادی (۱۳۹۷) نشان دادند، گرایش معنوی با راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه و ناسازگارانه رابطه مستقیم دارد. بررسی تنظیم هیجان می‌تواند توانایی به‌کارگیری منابع معنوی برای حل مسائل را افزایش دهد و به خودتنظیمی اخلاق‌مدارانه کمک کند (شک و ژو، ۲۰۱۸). افرادی که از هوش معنوی بالاتری برخوردارند، چون از نفس خود بیشتر مراقبت می‌کنند و می‌کوشند هیجان مثبت و تعالی‌یافتگی را در خود تقویت کنند، آمادگی بیشتری برای نظم‌دهی شناختی هیجان پیدا کرده و کمتر برای استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منفی علاقه نشان می‌دهند (برزه‌گری، خالقی‌پور و وهابی همابادی، ۱۳۹۷). در مجموع، نظریه‌های زیربنای هیجان‌ها از قبیل نظریه زیستی، نظریه شناختی و نظریه دوسیستمی، تصاویر جامعی از فرایند هیجان را در اختیار ما می‌گذارند. شواهد زیادی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی با موفقیت یا ناکامی در حوزه‌های مختلف زندگی و تعدیل ارتباط بین دیگر متغیرهای روان‌شناختی مرتبط است (گارنفسکی و سامانی، ۲۰۱۱).

در کشور ما پژوهش در زمینه هوش موفق و عوامل مؤثر بر آن از قبیل هوش معنوی و نظم‌جویی شناختی هیجان در ابتدای راه قرار دارد. با توجه به اهمیت هوش معنوی در عرصه‌های مختلف زندگی و نیز پژوهش‌های اندک در کشور ما در مورد روابط بین نظم‌جویی شناختی هیجان با افزایش هوش موفق، مطالعه حاضر باهدف پیش‌بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای یادشده، به بررسی نقش هوش معنوی بر شکل‌گیری هوش موفق با توجه به نقش میانجی‌گری نظم‌جویی شناختی هیجان به‌منظور ارائه الگوی مناسب در دانش‌آموزان انجام می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر در راستای بررسی هوش موفق دانش‌آموزان، شناسایی پیش‌آیندها و مکانیزم‌های میانجی انجام شده است، تا در راستای طراحی مدلی مناسب در آموزش هوش موفق به دانش‌آموزان به‌کار گرفته شود. در این مدل پیشنهادی، این سؤال مطرح شده است که آیا نظم‌جویی شناختی هیجان در ارتباط بین هوش معنوی با هوش موفق نقش میانجی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در شهر

بیرجند به تعداد ۳۸۳۶ نفر بود. حجم نمونه ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا شهر بیرجند به ۳ منطقه شمال، مرکز و جنوب تقسیم و فهرست مدارس پسرانه و دخترانه هر منطقه تهیه شد. سپس از هر منطقه ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه) و در مجموع ۱۸ مدرسه انتخاب شدند. معیارهای ورود عبارت بودند از: ۱- دان آموزان در پایه نهم دوره متوسطه اول مشغول به تحصیل باشند. ۲- در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل باشند. داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL و به روش مدلیابی معادلات ساختاری، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی تحلیل شد. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های هوش معنوی ۲۹ سؤالی عبدالله‌زاده و دیگران (۱۳۸۷) با اعتبار ۰/۸۹، تنظیم شناختی هیجان ۲۹ سؤالی گارنفسکی، کرایچ و اسپینهون (۲۰۰۱) با دامنه اعتبار ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ و هوش موفق ۳۶ سؤالی استرنبرگ و گریگورینکو (۲۰۰۲) با اعتبار ۰/۷۴ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

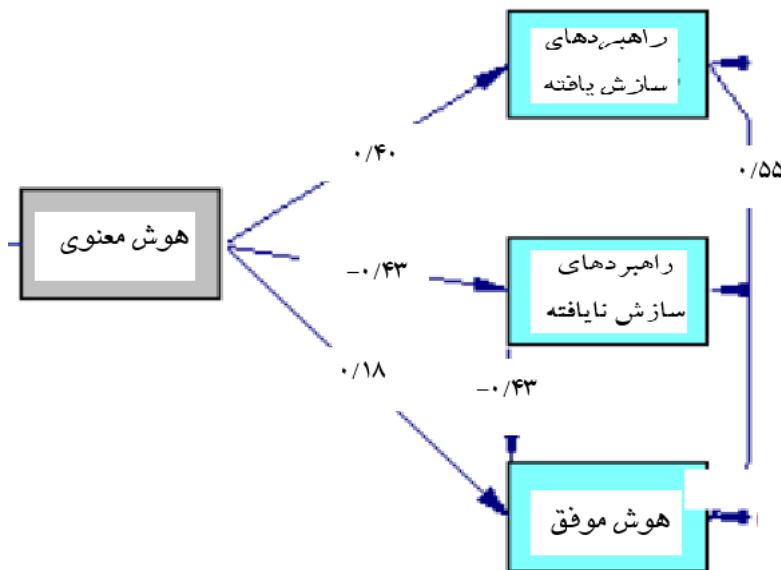
از مجموع ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شده ۳۱۰ پرسشنامه وارد تحلیل شدند. برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کلوموگروف اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش از مفروضه نرمال بودن تخطی ندارند. در بررسی مفروضه‌های مدل محققان معتقدند که یکسان نبودن پراکندگی رگرسیون‌های چند متغیری مدل‌های لیزرل را ناروا نمی‌کند. همچنین همبستگی‌های کمتر از ۰/۸۰ نشان‌دهنده فقدان هم خطی بودن چندگانه است. ضرایب همبستگی جدول شماره ۱ بیان‌کننده تأیید فرضیه فقدان هم خطی بودن چندگانه است.

ردیف	۱	۲	۳	۴
هوش معنوی	۱			
راهبردهای سازش‌یافته	۰/۵۴**	۱		
راهبردهای سازش‌نیافته	-۰/۵۸**	-۰/۵۲**	۱	
هوش موفق	۰/۳۸**	۰/۴۴**	-۰/۴۱**	۱

جدول شماره ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نتایج این جدول نشان می‌دهد که بیشترین همبستگی مشاهده شده بین هوش معنوی و راهبردهای سازش‌یافته است، این همبستگی مثبت و معنادار است. همچنین کمترین همبستگی بین هوش معنوی با راهبردهای سازش‌نیافته است مشاهده شد. این همبستگی منفی و معنادار است (۰/۰۱ < p). به منظور آزمون مدل «هوش موفق از طریق هوش معنوی با نقش واسطه‌ای نظم‌جویی

شناختی هیجان» الگوی مفهومی پیشنهادشده از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. ضرایب مسیر مدل فرضی در شکل شماره ۱ و ضرایب مسیر متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در جدول شماره ۲ ارائه شده است.



Chi-square=29.44, df=1, p-value=0.000, RMSEA=0.304

شکل شماره ۱. ضرایب مسیر مدل فرضی در مدل‌یابی نقش واسطه‌ای نظم‌جویی شناختی هیجان در ارتباط بین هوش معنوی با هوش موفق

طبق داده‌های شکل شماره ۱ و جدول شماره ۲ اثر مستقیم هوش معنوی بر راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = 0/40$) مثبت و معنادار و بر راهبردهای سازش نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = -0/43$) منفی و معنادار است، اما اثر مستقیم هوش معنوی بر هوش موفق ($\beta = 0/18$) مثبت و غیر معنادار است. همچنین راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = 0/55$) به‌طور مثبت و معنادار و راهبردهای سازش نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان ($\beta = -0/43$) به‌طور منفی و معنادار بر هوش موفق تأثیر دارد. همچنین اثرات مستقیم و اثرات کل هوش معنوی بر هوش موفق از طریق راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان به‌ترتیب ($\beta = 0/41$) و ($\beta = 0/59$) مثبت و معنادار است.

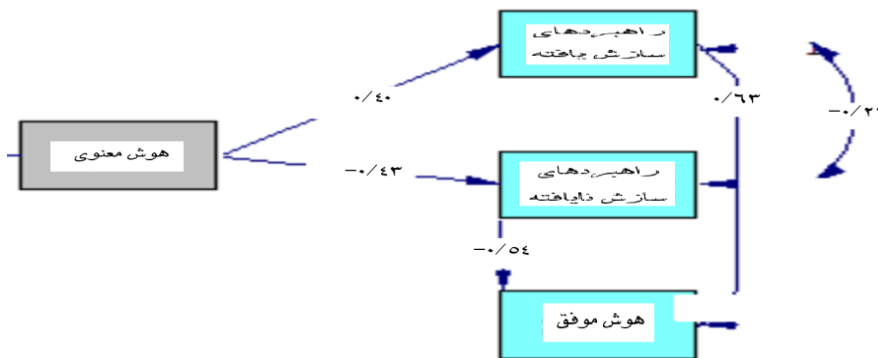
جدول شماره ۲. ضرایب مسیر متغیرهای برونزا و درونزا

پیش‌بین	ملاک	β	se	t	p
راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی هیجان	راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی هیجان	۰/۴۰	۰/۰۴	۱۱/۱۳	< ۰/۰۱
هوش معنوی	راهبردهای سازش‌نیافته نظم‌جویی هیجان	-۰/۴۳	۰/۰۳	-۱۲/۶۱	< ۰/۰۱
اثرات	هوش موفق	۰/۱۸	۰/۱۱	۱/۷۳	> ۰/۰۵
مستقیم	راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی هیجان	۰/۵۵	۰/۱۲	۴/۴۹	< ۰/۰۱
راهبردهای سازش‌نیافته نظم‌جویی هیجان	هوش موفق	-۰/۴۳	۰/۱۳	-۳/۳۸	< ۰/۰۵
اثرات غیرمستقیم	هوش معنوی به هوش موفق از راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته	۰/۴۱	۰/۰۸	۵/۲۲	< ۰/۰۱
اثرات کل	هوش معنوی به هوش موفق از راهبردهای سازش‌یافته و راهبردهای سازش‌نیافته	۰/۵۹	۰/۰۸	۷/۳۰	< ۰/۰۱

تعیین برازش الگو

در الگوی پیشنهادی، نتایج آزمون مجذور χ^2 به منظور بررسی برازش الگوی کلی نشان داد که بین الگوی پیشنهاد شده و مشاهده شده هماهنگی کاملی وجود ندارد ($p < ۰/۰۱$) و $\chi^2_{(1)} = ۲۹/۴۴$ ؛ لذا فرض صفر درباره برازش الگو با داده‌ها پذیرفته نمی‌شود. میزان شاخص برازندگی GFI برابر با ۰/۹۵، شاخص تعدیل شده برازندگی AGFI برابر با ۰/۵۵، شاخص برازش مقایسه‌ای CFI برابر با ۰/۹۳، شاخص برازش نرمال شده NFI برابر با ۰/۹۳، شاخص برازش فزاینده IFI برابر با ۰/۹۳، شاخص نرم نشده برازندگی NNFI برابر با ۰/۵۸، RFI برابر با ۰/۵۷ و جذر برآورد خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۳۰۴ به دست آمد. آن‌گونه که مشخص است شاخص‌ها حاکی از عدم برازش مدل با داده‌هاست.

با توجه به عدم برازش مدل و به علت نرسیدن بعضی از شاخص‌های آماری مسیرها به معناداری آماری در آخرین مرحله پیرایش و اصلاح مدل بر اساس شاخص‌های اصلاح صورت گرفت. ضرایب مسیر مدل اصلاحی در شکل شماره ۲ ارائه شده است. پس از حذف مسیر مستقیم هوش معنوی به هوش موفق به دلیل غیر معناداری و با انتخاب شاخص‌های اصلاح مدل (MI) لیزرل پیشنهادهایی در مورد متصل کردن مسیر خطای راهبردهای سازش‌یافته به راهبردهای سازش‌نیافته پیشنهاد داد. این اصلاح به اندازه ۲۶/۱۳ از مقدار χ^2 می‌کاهد و در نتیجه به مدل برازش یافته نزدیک‌تر می‌شود.



Chi-square=3.31, df=1, p-value=0.07, RMSEA=0.087

شکل شماره ۲. ضرایب مسیر مدل اصلاحی نقش واسطه‌ای نظم‌جویی شناختی هیجان در ارتباط بین هوش معنوی با هوش موفق

برونداد پس از اصلاح در مقایسه با قبل از اصلاح از شاخص‌های برازش بهتری برخوردار بود. بر اساس شاخص‌های برازش جدید میزان شاخص برازندگی GFI برابر با ۰/۹۹، شاخص تعدیل‌شده برازندگی AGFI برابر با ۰/۹۵، شاخص برازش مقایسه‌ای CFI برابر با ۰/۹۹، RFI برابر با ۰/۹۵، شاخص برازش نرمال‌شده NFI برابر با ۰/۹۹، شاخص برازش فزاینده IFI برابر با ۰/۹۹ و جذر برآورد خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۰۸۷ و NNFI برابر با ۰/۹۷ به دست آمد که همگی حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌هاست. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که به ترتیب ۲۹ درصد واریانس راهنماهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان و ۳۴ درصد از واریانس راهنماهای سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان از طریق هوش معنوی تبیین می‌شود. همچنین ۲۴ درصد واریانس مشاهده‌شده در هوش موفق از طریق ترکیب متغیرهای راهنماهای سازش‌یافته و راهنماهای سازش‌نیافته قابل تبیین است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش واسطه‌ای نظم‌جویی شناختی هیجان در رابطه بین هوش معنوی با هوش موفق انجام شد. یافته‌ها نشان داد که نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه بین هوش معنوی با هوش موفق را واسطه می‌کند. همچنین بین هوش معنوی با راهنماهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه مثبت معنادار و با راهنماهای سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین مشخص شد که راهنماهای سازش‌یافته نظم-

جویی شناختی هیجان با هوش موفق رابطه مثبت و معنادار دارد، اما رابطه راهبردهای سازش- نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان با هوش موفق منفی و معنادار بود.

یافته‌های مربوط به رابطه مستقیم بین هوش معنوی با راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان با یافته‌های برزه‌گری و همکاران (۱۳۹۷)؛ محمودی و همکاران (۱۳۹۶)؛ انوار، جانی و رحمان (۲۰۲۰)؛ ریثا، سیتی و دی دی (۲۰۱۹)؛ کیو (۲۰۱۹)؛ شک و ژو (۲۰۱۸)؛ فولی و کلی (۲۰۱۸)؛ لی و همکاران (۲۰۱۷)؛ آقامحمدی و عسگری (۲۰۱۶) و ماناسوینی و پوسپیتا (۲۰۱۵) همسوست. برزه‌گری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند، گرایش معنوی با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه و ناسازگارانه رابطه مستقیم دارد و گرایش معنوی از طریق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به‌طور غیرمستقیم با رفتارهای پرخطر رابطه دارند. کیو (۲۰۱۹) تأیید کرد که معنویت می‌تواند بر واکنش‌های هیجانی و حالت‌های هیجانی دلخواه از راه فرایندهای نظم‌جویی درونی و بیرونی اثرگذار باشد و جنبه‌های مختلف آن می‌تواند خودنظم‌جویی مناسب را ارتقا دهد. شک و ژو (۲۰۱۸) نشان دادند، تنظیم هیجان می‌تواند قدرت استفاده از معنویت را برای رفع مشکلات افزایش دهد. نتایج پژوهش فولی و کلی (۲۰۱۸) مؤید آن است که معنویت با تنظیم هیجان رابطه تنگاتنگ و ناگسستگی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان چنین اظهار نمود:

بر اساس دیدگاه میوزبورگ (۲۰۰۴)، معنویت به‌عنوان نوعی هویت تعریف می‌شود که باهدف و معنا در زندگی، پیوند با دیگران، آرامش درونی و تعالی مرتبط است. در این تعریف، هدف و معنا در زندگی به متعهدشدن در فرایند مداوم جست‌وجو، کشف، تفسیر و بحث درباره رویدادها و تجربه‌ها و ارتباطاتی اطلاق می‌شود که احساس هدفمندی و معنا را به‌وجود می‌آورد. تعالی، که همواره از عناصر اصلی معنویت بوده (پیدمونت، ۱۹۹۹)، توانایی کسب تجاربی و رای تجربه‌های معمولی و تلاش برای ارتقای ابعاد زندگی اجتماعی، عقلانی، هیجانی و فیزیکی است. همچنین نظم‌جویی شناختی هیجانی، توانایی هر شخص برای نظم‌جویی شناختی هیجان مشخص یا مجموعه‌ای از هیجان‌هاست. روش‌های نظم‌جویی شناختی هیجانی خودآگاه یادگرفتن تفسیر وضعیت‌ها به‌صورت متفاوت به‌منظور مدیریت بهتر آنها، تغییر هدف هیجان به صورتی که احتمال بروز بروندهای مثبت بیشتر شود و تشخیص این است که چگونه رفتارهای متفاوت در خدمت وضعیت‌های هیجانی مختلف قرار می‌گیرد. بر همین مبنا از راهبردهای گوناگونی می‌توان برای نظم‌جویی شناختی هیجان استفاده کرد. به‌بیان‌دیگر، فرآیندهای روان‌شناختی گوناگون به‌عنوان راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان کارکرد دارند؛ معنویت به‌عنوان شبکه‌ی معنابخش زندگی افراد، در جایگاه راهبرد نظم‌جویی شناختی هیجان یا عوامل مؤثر بر نظم‌جویی شناختی هیجان عمل می‌کند. درواقع معنویت، به افراد کمک می‌کند تا ضمن

ایجاد شبکه‌ای معنایی، اهداف خود را سامان دهند و نیروهای خود را وحدت بخشند. معنویت در شرایط تنیدگی‌زا، به‌عنوان ضربه‌گیر هیجان‌ها عمل می‌کند و به سلامت روانی بیشتر می‌انجامد. بر همین مبناست که می‌توان رابطه مثبت تعالی و احساس معنا و هدفمندی را با راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان تبیین‌پذیر دانست که با پژوهش پارگامنت (۱۹۹۷) در مورد رابطه معنویت با فشارهای روانی و تأثیر معنویت بر این فشارها همسوست.

درباره نتایج دیگر این فرضیه درباره پیش‌بینی منفی هوش معنوی بر راهبردهای سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان باید گفت که این یافته، بر مبنای ادبیات پژوهشی پیش‌بینی‌پذیر بوده است. در تبیین این یافته، می‌توان به پژوهش واتس (۲۰۰۶) رجوع کرد. از نظر واتس (۲۰۰۶) معنویت، پدیده‌ای است چندوجهی و ابعاد مختلف آن در نظم‌جویی شناختی هیجان سهیم است. دین چهارچوبی وسیع و جامع از معنا ایجاد می‌کند که محور نظم‌جویی شناختی هیجان قرار می‌گیرد. از چهارچوب معنوی می‌توان برای ساختن مفهومی نوین از رویدادها و شرایط گوناگونی استفاده کرد که به لحاظ هیجانی ثابت هستند. بر همین اساس، در بازیابی دوباره بعد از شرایط تنیدگی‌زا و هیجان‌های منفی که جنبه‌ای مهم از مقابله با فشارهای هیجانی است، دین و باورهای دینی به حفاظت از افراد کمک می‌کند. بنابراین یافته این بخش از پژوهش منطقی می‌نماید؛ چراکه در راهبردهای سازش‌نیافته، نه آرامش درونی ایجاد می‌شود، نه توان مقابله با چالش‌ها وجود دارد؛ بلکه راهبردهای سازش‌نیافته، صرفاً باعث کمرنگ شدن صورت مسئله می‌شود. بر همین مبنای یادآوری کرد که نظم‌جویی شناختی سازش‌نیافته و شاخصه‌های آن، طبیعتاً با ابعاد معنویت، ارتباط منفی دارد؛ لذا معنویت، به‌عنوان ضربه‌گیر هیجانی عمل می‌کند. این یافته با پژوهش‌های واتس (۲۰۰۶) و پارگامنت (۱۹۹۷) همسوست.

یافته‌های مربوط به رابطه مستقیم راهبردهای سازش‌یافته نظم‌جویی شناختی هیجان و راهبردهای سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان با هوش موفق با یافته‌های بالوردی و باباخانی (۱۳۹۹)؛ گرافر و همکاران (۱۳۹۶)؛ قربانی و یوسفی (۱۳۹۶)؛ مقصودی و همکاران (۱۳۹۵)؛ ریتا و همکاران (۲۰۱۹)؛ لیایو و همکاران (۲۰۱۸)؛ گاجدا و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. بالوردی و باباخانی (۱۳۹۹) نشان دادند، با افزایش خودتنظیمی شناختی هیجانی، خلاقیت افزایش می‌یابد. گرافر و همکاران (۱۳۹۶) دریافتند، آموزش تنظیم هیجان باعث بهبود خلاقیت شده است. مقصودی و همکاران (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که رابطه تنظیم شناختی هیجان با موفقیت معنادار و مثبت بود و آن را به‌صورت مثبت پیش‌بینی کرد. ریتا و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند، هوش هیجانی بر تفکر انتقادی و تفکر خلاق مؤثر است. در تبیین این نتایج می‌توان چنین اظهار نمود:

استفاده از راهبردهای ناسازگارانه، فرد را مستعد اضطراب می‌کند و در نتیجه به جای واکنش مناسب به رویدادهای تنش‌زا و فشارزا، با آشفتگی و تشویش به آنها پاسخ می‌دهد. همچنین فکرای منفی به‌تنهایی اغلب اشتباه و غیرمنطقی هستند، و به‌گونه‌ای فریب‌انگیز واقع‌بینانه به نظر می‌رسند به‌طوری‌که گمان می‌کنیم وضع به همان بدی است که به نظر می‌رسد (قرچه داغی، ۱۳۸۶). استفاده از راهبردهای سازگارانه و ابراز هیجانات مثبت باعث می‌شود که افراد پیوندهای تازه‌ای بین ایده‌ها ببینند، اطلاعات را سازمان دهند، یکپارچه سازند و راه‌حل‌های جدیدی را برای مشکل، خلق کنند. در این موقع افراد در برابر موانع و مشکلات انعطاف‌پذیر می‌شوند؛ بنابراین هیجانات مثبت به‌طور مستقیم با سطوح بالای خلاقیت و موفقیت مربوط می‌شود (عیسی زادگان و همکاران، ۱۳۹۰).

افراد دارای هوش موفق اطمینان دارند که در کجا می‌توانند از راهبردهای مثبت در موقعیت استفاده کنند و چگونه هیجانات منفی مربوط به موقعیت را کنترل نمایند. آنها باور دارند که همه مسائل را به‌تنهایی نمی‌توانند حل کنند و می‌توانند از کمک خانواده، دوستان و یا دیگر نهادهای اجتماعی بهره‌مند گردند. بنابراین باور به توانش مقابله و خودکارآمدی در حل مسائل و تنظیم هیجان‌ها و استفاده از راهبردهای فعال و مثبت در آنها تقویت می‌شود (قربانی، ۱۳۹۶). لذا به‌صورت کلی هوش موفق می‌تواند تنظیم هیجان را به‌صورت مثبت و با استفاده از راهبردهای سازگارانه پیش‌بینی کند. لذا رابطه مستقیم راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته نظم‌جویی شناختی هیجان با هوش موفق قابل تبیین به‌نظر می‌رسد.

یافته‌های مربوط به نقش میانجی و مدل پیشنهادی پژوهش نشان داد که پس از ویرایش و اصلاح مدل، مدل برازش کامل دارد و نظم‌جویی شناختی هیجان رابطه بین هوش معنوی و هوش موفق را میانجی می‌کنند. این یافته‌ها با یافته‌های زارع و رستگار (۱۳۹۳)؛ انوار و همکاران (۲۰۲۰)؛ ریثا؛ سیتی و دی دی (۲۰۱۹)؛ شک و ژو (۲۰۱۸)؛ فولی و کلی (۲۰۱۸) همسوست.

پژوهش زارع و رستگار (۱۳۹۳) حاکی از اثرات غیر مستقیم و متفاوت باور هوشی بر خودنظم‌دهی در یادگیری می‌باشد. به‌طوری‌که باور هوشی افزایشی از طریق واسطه‌گری هیجان‌های مثبت بر خودنظم‌دهی در یادگیری دارای اثر غیر مستقیم و مثبت و باور هوشی ذاتی از طریق واسطه‌گری هیجان‌های منفی بر خودنظم‌دهی در یادگیری دارای اثر غیر مستقیم و منفی می‌باشد. شک و ژو (۲۰۱۸) نشان دادند، تنظیم هیجان می‌تواند قدرت استفاده از معنویت را برای رفع مشکلات و موفقیت افزایش دهد. در تبیین این نتایج می‌توان چنین اظهار نمود:

هوش معنوی، هوشی است که توسط آن مسائل معنادارتر و ارزش‌ها را حل می‌کنیم و فعالیت‌ها و زندگی ما را در زمینه‌ای وسیع‌تر، غنی‌تر و معنادار قرار می‌دهد. عقاید و باورهای معنوی نه‌تنها باعث افزایش میزان یادگیری و استفاده از دانش آموخته می‌شود، بلکه این توانایی‌ها شامل حافظه،

سرعت پردازش، بیان، قدرت تجسم، آنالیز ادراکی انگیزه، پشتکار و موفقیت می‌باشد. افرادی که هوش معنوی بالایی دارند در مواقع بحرانی قادر به کنترل وضعیت به صورت بهتری هستند، از آنجائی که هوش معنوی باعث آگاهی بالاتر می‌شود این افراد قادرند با مهربانی وارد عمل شده و اقدام عاقلانه و ذی‌نفع را انجام دهند. نه تنها هوش معنوی باعث اقدام همدردانه و همدلی می‌شود، بلکه درک درستی از موقعیت را به فرد می‌دهد که باعث می‌شود آن فرد بتواند تصمیم سریع و درستی را بگیرد و در زندگی موفق‌تر عمل نماید (سهرابی، ۱۳۸۷).

اشخاص بر اساس زندگی معنوی، نسبت به حوادث زندگی تجربه تفسیری خوش‌بینانه‌ای کسب نموده و با بهره‌گیری از فضیلت‌های انسانی و تجربه تفسیری که هیجان‌ات مثبت را تقویت می‌کند، نسبت به رویدادهای تلخ و ناگوار شکیباتر می‌گردند و با رویارویی منطقی‌تر با مشکلات، بر آنها فائق آمده و احساس آرامش عمیقی در افراد پدید می‌آید که این آرامش باعث موفقیت او نیز می‌شود (برزه‌گری و همکاران، ۱۳۹۷).

نظم‌جویی شناختی هیجان نیز نقش مهمی در فهم همبسته‌های رفتاری و هیجانی استرس و وقایع عاطفه منفی ایفا می‌کند و عامل مهمی در سازگاری با رویدادهای تنیدگی زای زندگی محسوب می‌شود (کرایچ و همکاران، ۲۰۱۰). به‌طورکلی افراد با تنظیم هیجان انطباقی و باورهای معنوی، می‌توانند به توانایی ایجاد تعادل میان توانایی‌های تفکر تحلیلی، خلاق و عملی دست پیدا کنند. محدودیت اصلی این پژوهش، محدود بودن نمونه مورد تحقیق می‌باشد. محدودیت دیگر پژوهش، جامعه آماری مورد مطالعه است که دانش‌آموزان پسر پایه نهم متوسطه شهر بیرجند می‌باشند. این موضوع می‌تواند محدودیت‌هایی در زمینه تعمیم نتایج و تفسیر متغیرهای مورد بررسی مطرح نماید. از دیگر محدودیت این تحقیق استفاده از پرسشنامه است؛ زیرا پرسشنامه‌ها ممکن است نتوانند نگرش پاسخگویان را دقیقه منعکس کنند. با توجه به نتایج پیشنهاد می‌شود، زمینه تحقق اجرای آموزش‌های مبتنی بر نظریه اهداف پیشرفت، نظم‌جویی شناختی هیجان و هوش موفق و آشنایی بیشتر دبیران با آنها فراهم شده و دوره‌های آموزشی در این خصوص برای دبیران نیز پیش‌بینی گردد.

فهرست منابع

- Aarab Shaibani, K. & Akhondi, N. (2016). An investigation into the validity and appropriateness of teaching style inventory based on the successful intelligence among teachers. *Two quarterlies of Sternberg's cognitive strategies in learning*. 5(9): 49-60. (Text in Persian)
- Aghamohammadi M, Asgari S. The Relationship Between Personality Characteristics and Emotional Intelligence and Academic Performance at the Students of Medical Sciences the Alborz Province. *Biomed Pharmacol J* 9(2) <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/994>

- Aigerim, M., Anastassiya, V. & Zukhra, S. (2016). Experimental Study of Developing Creativity of University Students. *Social and Behavioral Sciences*, 217, 407 – 413.
- Aljughaiman, A. M., & Ayoub, A. E. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2): 153–174. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353212440616>
- Amiri, M. & Partabian, A. (2015). An investigation into the relationship between emotional intelligence components and creativity of the students (case study: payam-e-Noor universities of south fars). *Scientific research quarterly of innovation and creativity in Humanities*. 5(4): 191-216. (Text in Persian)
- Anwar, M.A. Gani, A.M.O. & Rahman, M.S. (2020). Effects of spiritual intelligence from Islamic perspective on emotional intelligence. *Journal of Islamic Accounting and Business Research* 11(1): 216-232. <http://dx.doi.org/10.1108/JIABR-10-2016-0123>
- Arab shaibani, k. & Akhondi, N. (2017). Investigation into the validity and admissibility of teaching method questionnaire based on successful intelligence among teachers. *Two quarterlies (TSI-Q) of strenburg in cognitive strategies of learning*, 5(9): 49-60. (Text in Persian)
- Asadi Noghani, A. A., Omid, S. & Haji Aghakhani, S. (2005). *The relationship between mental health and happiness of students*. Tehran, Boshra publications. (Text in Persian)
- Ashkani, F. & Heydari, H. (2014). Attributional styles of student with learning disabilities in primary school. *J Learn Disabil*. 4(1):6-22. (Text in Persian)
- Ashoori, J., Azadmard, S. Jalili Abkenar, S. S., & Moeinikia, M. (2013). An anticipatory model of educational achievement based on the metacognitive and cognitive strategies, the orientation of achievement goals and spiritual intelligence in biology. *Psychology journal of school*, 2(4): 118-136. (Text in Persian)
- Askari, N., Hamidizadeh, A. & Abedi, R. (2016). Mediating role of creativity, innovation and mental health in the effect of spiritual intelligence on personal performance of employees, 2016; *Government management quarterly*, No.27, 533-552. (Text in Persian)
- Askari, P. Dashbozorgi, Z. & Askari, M. (2015). The relationship of spiritual intelligence, emotional regulation, and risk-taking with life satisfaction of the female students of Islamic Azad university in Ahvaz. *Research quarterly of woman and culture*. 7(27): 89-102. (Text in Persian)
- Babaei, A. (2015). *The effect of successful intelligence Training on motivation for academic progress, critical thinking, and tolerance of ambiguity in male student teachers of Farhangian university of psychology and educational science*. Thesis of phd in educational psychology. (Text in Persian)
- Babaei, A. (2015). *The effect of successful intelligence training on educational achievement motive, critical thinking, and self- efficiency of teachers and tolerance of ambiguity in male student teachers of educator's university*. Shahid Chamran university of Ahvaz, college of psychology and education sciences, thesis of PhD in educational psychology. (Text in Persian)
- Babaei, A. (2015). Successful intelligence and its effect on students' performance in new internship curriculum of farhangian university. *Two scientific-research journals in training and school studies*. 5(14) (Text in Persian)
- Babulsalam, S. & Shaykholeslami, R. (2013). Role of achievement goal Orientation in Students creativity in middle school of Isfahan. *Journal of training and learning studies*, 5(2): 1-21. (Text in Persian)

- Bagheri, M., Nemazeyan, M. & Amiri, A. (2012). *Investigation of the relationship between spiritual intelligence and creativity and achievement motive in high school students of kerman, district 1 in academic year of 2011-2012*. All articles of the second student national meeting in consulting psychology and religion, 69-9703. (Text in Persian)
- Balvardi, F. & Babakhani, N. (2020). The creativity explanation model based on the functional performance of brain with mediation of emotion cognitive regulation in high school students of Tehran. *Social health quarterly*, 7(2):136-145. (Text in Persian)
- Barghandan, S. & Khalaatbari, J. (2016). The correlation of emotion cognitive regulation and spiritual intelligence with life quality of the nurses in an emergency ward. *Research center of nursing care in Iran medical sciences university* (nursing journal of Iran). 29(104): 46-54. (Text in Persian)
- Barry, C. T., McDougall, K. H., Anderson, A. C. & Bindon, A. L. (2018). Global and contingent self-esteem as moderators in the relations between adolescent narcissism, callous-unemotional traits, and aggression. *Personality and Individual Differences*, 123, 1-5. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2017.10.036>
- Barzgari, E. Khaleghipoor, S. & Vahhabihamabadi, J. (2018). The mediating role of emotion regulation in relation to the spiritual attitude and risky behavior in adolescents having drug addict parents. *Quarterly of drug addiction research*. 12(50): 1-20. (Text in Persian)
- Doulati, H., Narimani, M., Sobhi Gharamaleki, N. & Sadeghi Hashjin, G. (1398). Investigation into the effectiveness of personal intelligence and successful intelligence on the intelligent student's self-confidence. *Psychology journal of school*, 8(1): 71-86. (Text in Persian)
- Dweck, C.S. (2011). *Self-theories*. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories in social psychology*.
- Eisazadegan, A. Jenabadi, H. & saadatmand, S.(2011) . The relationship of the strategies of cognitive regulation of emotion , emotional creativity , and academic performance with mental health in students. *educational psychology studies* , 7 (12) . 71-80 . (Text in Persian)
- Eskari, N., Hamidzadeh, A. & Abedi, R.(2016). The mediating role of creativity, innovation, and mental health in the effect of spiritual intelligence on the employees personal performance. *Quarterly of government management*, No27, 533-552.
- Eskari, p . dashtbozorgi, Z . & Eskari, M. (2015) . The relationship of spiritual intelligence , emotional regulation and assertiveness with life satisfaction in female students of Islamic Azad university in Ahvaz , *research journal of woman and culture* , 7(27): 89-102 (Text in Persian)
- Esmaeilli shad, B . hashemian nejad, F . Ghazbanzade, R. & hatamipoor, Kh.(2015) . Investigation into the effect of excitement regulation education on spiritual intelligence . health concern , and psychological distress in depressed woman . *Journal of nursing research* . 15(2): 84-95(Text in Persian)
- Farmahinifarahani, M., Abdulmaleki, J. & Rashidi, Z.(2007). An investigation into the relationship of emotional intelligence, self- regulation learning , and goal structure of a classroom with educational achievement in the first grade students of high school in Ghorvah. *Two scientific – research quarterlies of scholarship behavior* . Shahed university , 15(30): 85-98. (Text in Persian)
- Foley, S. R. & Kelly, B. D. (2018). Forgiveness, spirituality and love: thematic analysis of last statements from Death Row, Texas (2002-17). *QJM*, 111(6), 399-403. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcy062>

- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000133>
- Garnefski, N., & Samani, S. (2011). *Psychometrics Properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (Persian Version) Department of Education and Psychology Islamic Azad University, Marvdasht Branch Marvdasht, Fars IRAN. (Text in Persian)
- Ghaedniaye Jahromi, A., Hassani, J., Farmani Shahreza, S. & Zarei, F.(2016). An investigation into the emotion cognitive regulation strategies and emotional plans in the men addicted to drugs, quitted the drugs, and normal ones. *Social health, journal of research center in social factors effective in health*. 3(4): 307-318. (Text in Persian)
- Ghorbani, R. & Usefi, F. (2017). Structural relationship of creativity and wisdom in a group of students in shiraz university. *Quarterly of cognitive psychology*, 6(1): 6-68. (Text in Persian)
- Ghorbani, R. (2017) . *Explanation of Wisdum based on personality attributes and successful intelligence with moral (patience) mediation and coping self-efficacy* . phd thesis in educational psychology , shiraz university psychology and edicational science university . (Text in Persian)
- Grafer, A. , Arabzadeh, M. & Kadivar, P.(2017). The effectiveness of emotion regulation training in the emotional and cognitive creativity of students. Constant link of the article: <http://www.civilica.com/paper-psychoo4-427.html>. (Text in Persian)
- Grapher ,A . Arabzadeh, M .& Kadivar, p. (2017) . Effectiveness of emotion regulation education on cognitive and emotional creativity of students . Permanent link of articale : <https://www.civilica.com/paper-psychoocl-427.html>
- Harris, M. A., Wetzel, E., Robins, R. W., Donnellan, M. B., & Trzesniewski, K. H.(2018). The Development of Global and Domain Self-Esteem from Ages 10 to 16 for Mexican-Origin Youth. *International Journal of Behavioral Development*,42(1): 4-16. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0165025416679744>
- Jaocar, B. & Kamali, F. (2014). The relationship between spirituality and emotion coynitive regulation. *Transitional psychology; Iranian psychologists*, 12(48): 377-385. (Text in Persian)
- Karimi Moneghi, H., Gazerani, A., Vaghei, S. , Gholami, H., Gholami, H., Salehmoghaddam, A.& Ashoori, A. (2011). The relationship between spiritual intelligence and clinical competence of nurses. *Journal of medical sciences and health care services university of Sabzevar*, 18th edition 132-139. <https://doi.org/10.4103%2F1735-9066.170002>
- Kennedy, B., Ruoqing, C., Valdimarsdottir, U., Montgomery, S., Fang, F., & Fall,K. (2018). Childhood Bereavement and Increased Sensitivity to Stress in LateAdolescence. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-64312>.
- Khazaei Faizabad, A.(2013). *An investigation into the role of spiritual intelligence and emotional intelligence in the organizational obligation of exceptional teachers of Birjand in academic year of 2012- 2013*. Thesis for a master degree in psychology of exceptional children. Islamic Azad university, Birjand. . (Text in Persian)
- Khoshzamid, S. & Binesh, M.(2015). *The relationship of the emotion cognitive regulation strategies and emotional creativity with mental health of students*.

- Thesis for a master degree. Islamic Azad university of Maragahah . . (Text in Persian)
- Kraaij, V., van, E. A., Garnefski, N., Schroevers, M. J., Lo-Fo-Wong, D. & van, E.P. (2010). Effects of a cognitive behavioral self-help program and a computerized structured writing intervention on depressed mood for HIVinfected people: a pilot randomized controlled trial. *Patient Education Counseling*, 80(2), 200-2004. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.08.014>
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*.
- Liao, Y. H., Chen, Y. L., Chen, H. C., & Chang, Y. L. (2018). Infusing Creative Pedagogy into an English as a Foreign Language Classroom: Academic Achievement, Creativity, and Motivation. *Thinking Skills and Creativity*.11(29):213-223 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.007>
- Loghmanpoor Zarrini, R. & Telaremi, Z.(2017). An investigation into the mutual effects of emotional intelligence, spiritual intelligence, and educational achievement motive in students (deductive study of . sea sciences university of Imam Khomains(God's blessing be upon him). Noshahr technical and vocational university). *Scientific research quarterly of sea sciences training*. 11: 54-63. (Text in Persian)
- Maghsoodi, F. Ajilji, B , & Zareeian, E. (2016) . The relationship of cognitive regulation of emotion and coping strategies with sports success of athlete students , *sport psychology*. 3(11): 23-38 (Text in Persian)
- Mahamoodi, F, Sadeghi, F, & Jamalomid, M. (2017). An investigation into the role of spiritual attitude in anticipating the strategies of emotional cognitive regulation in students. *Religion and health*, 5(1): 51-60. (Text in Persian)
- Manaswini ,D. & Puspita, P..(2015). Role of spiritual intelligence in emotional intelligence and mental health. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(3), 279-282. http://www.iahw.com/index.php/home/journal_detail/19#list
- Mandelman , S.D., Barbot, B., & Grigorenko, E.L. (2015). *Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. Learning and Individual Differences*, In Press. Retrieved from Sciencedirect, 28 July.
- McCormick, C. B. and Scherer, D. G. (2018). *Child and adolescent development foreducators, second edition*. New York: Guilford.
- Mehrinejad, S. A. , Sadri, A., Ramezan Saatchi, L. & Ghaffari, Z. (2019). Effectiveness of life skills training in the female students self- esteem and adolescent- parent conflict in high schools of Tehran. *New education thoughts, college of psychology and education sciences*, 5(1): 187-205. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.20838.2252> (Text in Persian)
- Mohebbi, M.& Badri ,R.(2016). The Emotions and Consequences of Emotion Regulation in Female Students. *J Educ PsycholStud*. 1(1):8-17. (Text in Persian)
- Mollamohammadi, M. & Etemad Ahari, A. (2016). The relationship between spiritual intelligence and creativity of students in 8 districts in Tehran. *Journal of Renewable Natural Resources Bhutan*, 3(2), 454-461. (Text in Persian)
- Moulazadeh, A., Gholami, M. S., Hamayel Mehrbani, H. & et al. (2014). Relationship of Spiritual intelligence with academic achievement motive in the students of medical science university FSA in 2013. *Community health*, 7(2,3). (Text in Persian)
- Muse-Burke, J. L. (2004). *The initial development and validation of the Inclusive Spirituality Index*.Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu,Hawaii.

- Negahban Eslami, M. (2013). *The effect of successful intelligence on critical thinking . self – efficiency , and educational achievement in students of thesis for PhD , Kharazmi university , college of psychology and educational sciences.* (Text in Persian)
- Negahban Eslami, M., Farzad, V. & Serami, G.A.(2014). An investigation into the factor structure, appropriateness, and validity of successful intelligence inventory. *Quarterly of educational measuring*, 4(15):1-16. (Text in Persian)
- Nemazian, M., Tohidi, A. & Bagheri, M.(2018). The effect of spiritual intelligence training on a tendency to critical thinking and emotional creativity. *Journal of learning and training studies*, 10(1): 189-205. (Text in Persian)
- Noorikhajehiacci, L.(2017). *The relationship of internet addiction with family performance und spiritual intelligence with mediation of having difficult in emotion regulating in adolescents.* A psychologist in shahid Madani university of Azarbaeijan. (Text in Persian)
- Pargament, K. I. (1997). *Psychology of religion and coping: Theory, research, practice.* New York:Guilford Press.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*,67, 985-1013. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-6494.00080>
- Poorali, M.(2015). *The role of basic Traits of personality and emotional cognitive regulation in anticipating the vulnerability to addiction.* A thesis for a master degree in general psychology. Shahid Madani university in Azarbaijan, college of psychology and education sciences. (Text in Persian)
- Qi, W. (2019). Parental conflict and problematic internet use in Chinese Adolescents: Testing a moderated mediating model of adolescents effortful control and emotional dysregulation. *Journal of interpersonal violence*.36(13-14) <https://doi.org/10.1177/0886260518822342>
- Rita, K. S., Siti, T. Z. & Dede, M.(2019). Study On Emotional Intelligence And Spiritual Intelligence As A Prediction Of Students Cumulative' Grade Points Average. *Journal of Critical Reviews* 6(5):29-35. <http://dx.doi.org/10.22159/jcr.06.05.05>
- Saifi, J. & Tasdighi ,S. (2015). *Investigation of the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence in creativity and innovation training among successful entrepreneurs.* The first international conference of management, economy, accounting, and educational sciences; Sari, scientific research and consulting company of Ayande Saz. Payam-e-Noor university NEKA http://www.civilica.com/paper-MEAE01-EAE01_0093.html (Text in Persian)
- Salavera, C., Pablo U., Irene, Cha. Nerea, G., Paula, A. & Mercedes, D. (2017). Emotional intelligence and creativity in first and second year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1179 – 1183.
- Salehi, M., Hossaini Daronkelahi, S. Z. & Nazoktabar, H.(1398). The effect of family performance and intelligence beliefs on students creativity. *Scientific journal of innovation and creativity in Humanities* 9(1): 211-230. (Text in Persian)
- Shaivandi Cheliche, K, ,Dortaj, F, Farrokhi ,N. & Ebrahimi ghavam, S. (2017). Modeling the educational achievement of mathematics based on assignment value . cognitive involvement, achievement emotions, and educational self-regulation. *Quarterly of psychotherapy and consulting education*. 8(30): 1-44. (Text in Persian)
- Shek, D. T. L., & Zhu, X. (2018). Self-Reported Risk and Delinquent Behavior and Problem Behavioral Intention in Hong Kong Adolescents: The Role of Moral

- Competence and Spirituality. *Frontiers in psychology*, 9, 430 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00430>
- Shivandi chelicheh ,K . Dortaj, F . Farrokhi, N. & Ebrahimighavam, S. (2017) . Modeling of academic progress in mathematics based on the assignment value , cognitive involvement , progress emotions and accademic self discipline. *Quarterly of counseling culture and psychotherapy*, 30:1 -44 (Text in Persian)
- Shooshtari, M. , Malekpoor, M., Abedi, A. & Ghamarani, A.(2016). An Investigation into the effectiveness of sternbergs successful intelligence program in active memory and functional performance of primary- school intelligent children. *Quarterly of exceptional children* , 16(3): 5-14. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1395.16.3.2.9> (Text in Persian)
- Siansilo, A. & Sternberg, R.(2004). *Intelligence: theories, measuring, and training*; translated by Mohammad Amiri Majd and Salar Famararzi, 2011; Esfahan, university Jihad publications. (Text in Persian)
- Sohrabi, F.(2008). Bases of spiritual intelligence. *Quarterly of mental health*, the first 1: 14-18. (Text in Persian)
- Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology* , 8(2), 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity and Success*. Crown press, a sage publications company.
- Tamannaefar, M. (2019). Psychological Effects of Spiritual Intelligence and Creativity on Happiness. *International Journal of Medical Investigation*, 8(2), 91 -107.
- Usefi, R. ,Asghari, H. & Toghiani, E. (2016). Comparison of the original incompatible plans and emotion cognitive regulation in cardiac patients and normal people . *Scientific- research journal of medical sciences* 24, 107, 130-143. (Text in Persian)
- Watts, F. (2006). *Emotional Regulation and Religion*. In J. Gross (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Zare, H. & Rastegar, A .(2014). Causal model for anticipating academic achievements of virtual training students. The role of intelligence belifs , achievement goals, and educational emotions. *Two quarterlies in social cognitive*,3(2):18-32. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1392.1.3.1.6> (Text in Persian)



تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در

دانش آموزان دختر متوسطی اول شهر تهران

مریم انخوان انوری^۱، مهرانگیز شعاع کاظمی^{۱*}، محمد عرب سرخی شتابی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۶	امروزه بسیاری از مشکلات و مسائل تحصیلی مانند کم‌علاقگی به یادگیری، افت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی و نبودن امید تحصیلی مربوط می‌شود. هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید و بهبود انگیزش در دانش آموزان است. تحقیق حاضر از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مجتمع آموزشی دخترانه ستوده در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در تهران بودند که به‌طور تصادفی، تعداد ۲۰ دانش آموز در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷) و پرسشنامه امید تحصیلی کمپیل و کاوان (۲۰۰۱) با ۹ سؤال و نیز بسته آموزشی ذهن آگاهی در هشت جلسه ۲ ساعته بود و در نهایت، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس انجام شد. داده‌ها نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و ارتقای انگیزش تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری داشته است. بر اساس نتایج این پژوهش، استفاده از آموزش ذهن آگاهی برای بهبود ارتقای امید و بهبود انگیزش در دانش آموزان توصیه می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
امید و انگیزش تحصیلی، دانش آموزان، ذهن آگاهی	

۱. کارشناس ارشد مطالعات زنان، گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران. ✉

۳. دانشجوی دکتری تخصصی آموزش پزشکی، گروه آموزش پزشکی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

امروزه بسیاری از مشکلات و مسائل تحصیلی مانند کم‌علاقگی به یادگیری، افت تحصیلی و افزایش ترک تحصیل به انگیزش تحصیلی^۱ و نبود امید تحصیلی^۲ مربوط می‌شود (باسک و سالمرا-آرو، ۲۰۱۳، صص. ۵۲۸ - ۵۱۱). نگاهی به آمار اخیر افت تحصیلی در این زمینه مهم است؛ مطابق آمارهای وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۳۹۸ - ۱۳۹۷ افت تحصیلی در دوره ابتدایی ۱/۱ درصد، در دوره راهنمایی ۶/۴ درصد و در دوره متوسطه نیز ۸ درصد بود که قابل توجه است (وزیری و زندویان، ۱۳۹۹، ص ۳). اگرچه افت تحصیلی (تکرار پایه) در مقاطع ابتدایی و راهنمایی امری طبیعی است و در همه نظام‌های آموزشی دنیا دیده می‌شود، اما در ایران نرخ افت تحصیلی با توجه به استانداردهای جهانی بالاست که همین مسئله نگرانی‌هایی را به دنبال می‌آورد. در واقع با گسترش انواع رسانه‌های ارتباط جمعی و ایجاد محرک‌های متنوع به همراه بی‌انگیزگی بسیاری از معلمان در آموزش و نبودن امکانات مرتبط نیز انگیزه و علاقه‌مندی یادگیری در دانش‌آموزان را کاهش داده است؛ همین موضوع سبب شده که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دچار چالش‌های فراوانی شود (برایانت، ۲۰۱۷، ص ۵). انگیزش تحصیلی نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است سوق می‌دهد. از طریق انگیزش تحصیلی، دانش‌آموزان برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند (امیدیان، مهرابی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۸، صص ۱۵۹ - ۱۴۱). مطابق نظر هاکان و مونیر، انگیزش تحصیلی یک حالت درونی است که رفتارهای مرتبط با یادگیری را فعال، هدایت و حفظ می‌کند؛ بنابراین دانش‌آموزان با انگیزش تحصیلی بالا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود (سلطانی، ۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱). از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، کیفیت رفتار بین فردی معلم-دانش‌آموز، دریافت حمایت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از معلمان و تأیید و پذیرش اجتماعی اشاره نمود. موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، نه تنها به توانایی‌های آنها، بلکه به انگیزش، نگرش‌ها و واکنش‌های عاطفی آنها در مدرسه و دیگر مسائلی که در موفقیت دخالت دارند، بستگی دارد (عطایی، احمدی، کیامنش و سیف، ۱۳۹۸، صص ۱۹۹ - ۱۷۶). مطابق تحقیق ریان و دسی (۲۰۱۷، صص. ۲۹ - ۹)، انگیزش درونی می‌تواند افزایش یادگیری، عملکرد، خلاقیت و رشد مطلوب و سلامت روانی را پیش‌بینی کند؛ اما انگیزه تحصیلی با امید تحصیلی نیز رابطه‌ای متقابل دارد؛ دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند، انتظار دریافت موفقیت در دستیابی به موفقیت را نیز دارند و برعکس، دانش‌آموزانی که اهدافی برای خود

با هدف رسیدن به موفقیت را تدوین می‌کنند، میزان انگیزش تحصیلی بالایی را نیز تجربه می‌کنند (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸، صص. ۷۰ - ۵۰؛ شیندلر و مالتی، ۲۰۲۲، صص. ۱۵۶ - ۱۵۱؛ ساویر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۲۴۰).

امید به انتظار فرد برای موفقیت در دستیابی به اهداف خود تعریف شده یا به عبارت دیگر، درک این واقعیت‌ها که هدف‌ها دست‌یافتنی است (ازودمیر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳). از نظر شنایدر، امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند و سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن، انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند (ساتیجی و ساتیجی، ۲۰۲۲، صص. ۳۲)؛ بنابراین امید تحصیلی مربوط به اهداف تحصیلی است که دانش‌آموزان برای خویش برمی‌گزینند، به راه و مسیرهای دستیابی به این اهداف و همچنین عواملی که باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در این راه ثابت قدم بمانند (مسترز-واگ و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۴ - ۱؛ ایتو و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۴۶۸ - ۱۴۵۸).

از نظر هانسن، امید تحصیلی عبارت است از باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف و داشتن انگیزه لازم برای استفاده از راهبرد توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی. بنابراین، دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است (بانلن و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۲۴-۱؛ روزر و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۶-۱)، همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادر به به‌کارگیری راهبردهای مناسبی برای دستیابی به اهداف خود می‌باشند. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های والاتری دارند و می‌دانند که چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند (هانسن، ۲۰۱۳، صص. ۲۷). اما مسئله اینجاست که بسیاری از دانش‌آموزان اساساً توجه، قصدمندی و داوری صحیحی ندارند؛ همین موضوع باعث می‌شود نه انگیزه تحصیلی مناسبی داشته باشند، نه اینکه اهدافی برای خود برگزینند. بر همین اساس، ارائه آموزش‌های ذهن‌آگاهی مؤثر خواهد بود (محمد و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۴۳ - ۲۹؛ اوسین و توریلینا، ۲۰۲۲، صص. ۱۰۱-۱۲۱؛ تزو-پینگ و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۱۱۳-۱۰۲).

ذهن‌آگاهی یعنی توجه کردن به طریقی خاص، از روی قصد، در زمان حال و بدون داوری کردن. ذهن‌آگاهی یک حالت صلح درونی است که با تمرکز بر تنفس، مراقبه صحیح و پاک کردن ذهن از هرگونه عامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند کسب شود. تمرینات ذهن‌آگاهی شامل توجه و تمرکز بر تنفس و بدن، یا آگاهی لحظه به لحظه بر زمان حال با تغییرات در توجه و مهارت‌های تنظیم هیجان، همچنین بر آگاهی جسمانی و هیجانی و تغییرات در خودآگاهی به شدت مرتبط است؛

چنین تمریناتی از طریق انجام مدیتیشن با کاهش استرس، ارتقای سلامت جسمی و روانی همراه است (لیونا و همکاران، ۲۰۲۱، صص. ۴۴۲۶ - ۴۴۱۴؛ کیل و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۲۵؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۳۲).

نتایج پژوهش عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶) و امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱) نشان داد، آموزش ذهن آگاهی بر افزایش انگیزه تحصیلی مؤثر است. در پژوهشی دیگر بارانی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۷۰ - ۵۰) نشان دادند ذهن آگاهی بر افزایش امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. پژوهش گولدال و همکاران (۲۰۲۰، ص ۱۷) نشان می‌دهد ذهن آگاهی بر حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزه تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در پژوهش‌های دیگر نیز نتایج تحقیق لیو و همکاران (۲۰۲۱، صص. ۴۴۲۶ - ۴۴۱۴)، میهلیک و کالی برگ (۲۰۱۹، صص. ۷۱۷ - ۷۱۳) و داتو (۲۰۱۷، ص ۲۲) نشان می‌دهند که ذهن آگاهی بر انگیزه، پیشرفت و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد.

امروزه مسئله اساسی در مقطع راهنمایی این است که بسیاری از دانش‌آموزان انگیزش کافی برای یادگیری و ادامه تحصیل ندارند و همین موضوع سبب شده که اهداف تحصیلی چندانی برای خود تصور نکنند. بر همین اساس مشاهده می‌شود که در مقطع راهنمایی افت تحصیلی آمار بالایی دارد و با توجه به نقش تعیین‌کننده مقطع راهنمایی برای ورود به دوره دبیرستان، بررسی انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمیت اساسی است.

با توجه به رابطه بین تأثیر ذهن آگاهی و امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی در برخی از پژوهش‌ها این روابط مورد بررسی قرار گرفته است. قهرمان‌لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱) پژوهشی با عنوان «مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید تحصیلی دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعدادهای درخشان تأثیر معناداری دارند. در پژوهشی دیگر، عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۷۹ - ۱۷۶) تحقیقی با عنوان «اثربخشی آموزش ذهن آگاهی در افزایش انگیزش نسبت به تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی به‌طور معناداری موجب افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر شده است. امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱) پژوهشی با عنوان «رابطه علی ذهن آگاهی و انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی با میانجی چشم‌انداز زمان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز» انجام دادند؛ نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که ذهن آگاهی و چشم‌انداز آینده هدفمند در پیش‌بینی انگیزش بیرونی و درونی نقش دارند و حال جبرگرا تنها به‌صورت معکوس با انگیزش بیرونی رابطه داشت. در پژوهش سلطانی (۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱) با عنوان «اثربخشی آموزش

مهارت‌های ذهن آگاهی بر باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر منطقه ۵ تهران» نیز نتایج نشان داد آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی به‌طور معناداری باعث افزایش باورهای انگیزشی و مؤلفه‌های آن (خودکارآمدی، جهت‌گیری، ارزش‌گذاری و اضطراب امتحان) می‌شود. همچنین آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر نیز مؤثر بوده و باعث بهبود پیشرفت تحصیلی آنها شده است. شاه مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶، ص ۱۸) نیز در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی ذهن آگاهی بر انگیزش پیشرفت دختران دوره متوسطه» نتیجه گرفتند که اجرای آموزش ذهن آگاهی منجر به افزایش انگیزه پیشرفت در دختران نوجوان می‌شود.

اوزدمیر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید، بهزیستی روان‌شناختی و بازیابی عملکردی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی» نتیجه گرفتند آموزش ذهن آگاهی بر امید، بهزیستی روان‌شناختی و بازیابی عملکردی در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی مؤثر است. ساتیجی و ساتیجی (۲۰۲۲، ص ۳۲) در پژوهشی با عنوان «ذهن آگاهی و شادی ذهنی در طول همه‌گیری: اثر میانجی طولی امید» نشان دادند ذهن آگاهی در رشد شادی ذهنی و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگری استروهایمر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۲ - ۱) نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر آرامش ذهنی و امید تحصیلی مثبت است. در پژوهش زی و گوو (۲۰۲۲، صص. ۹ - ۱) نیز نتایج نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر احساسات مثبت تحصیلی، یادگیری زبان انگلیسی و امید تحصیلی تأثیر مثبت دارد. پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۲، ص ۳۲) و داست و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۲۱) نیز نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش، عملکرد شغلی و سلامت روان تأثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگر (ساویر و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۲۴۰) نتیجه نشان داد آموزش ذهن آگاهی موجب ارتقای خودکارآمدی، عملکرد و انگیزش تحصیلی می‌شود.

در پژوهش گولدال و ساتان (۲۰۲۰، صص. ۱۲ - ۱) با عنوان «تأثیر برنامه آموزش روان محور بر قدرت شخصیت، ذهن آگاهی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان» نتایج نشان داد آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت داشت. میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص. ۱۳ - ۳) پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی: نقش دلسوزی و تعامل» انجام دادند؛ نتایج این پژوهش با مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که آموزش ذهن آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. دلسوزی تا حدی رابطه بین ذهن آگاهی و تعامل را واسطه می‌کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد.

با توجه به اینکه در اغلب پژوهش‌های صورت‌گرفته داخلی و خارجی کمتر متغیر امید تحصیلی مورد توجه واقع شده و اساساً پژوهش‌هایی که بر تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی تأکید دارند محدود است، بر همین اساس هدف اصلی پژوهش حاضر تأثیر بسته آموزشی آموزش ذهن-

آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی است. همچنین پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش تحصیلی تأثیرگذار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ روشی نیمه‌آزمایشی (نیمه‌تجربی) با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گمارش تصادفی با یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. طرح تحقیق نیمه‌آزمایشی معمولاً در شرایطی به کار برده می‌شود که امکان کنترل تمام متغیرهای مربوط در مطالعه وجود ندارد؛ در این روش محقق با آگاهی از تمام محدودیت‌ها سعی دارد آن را به تحقیق آزمایشی نزدیک کند. در پژوهش حاضر به گروه آزمایش آموزش ذهن آگاهی ارائه شد و گروه کنترل از این آموزش‌ها بهره‌مند نشدند، سپس پرسشنامه‌های مرتبط با متغیرهای تحقیق (انگیزه تحصیلی و امید تحصیلی) بین دو گروه توزیع شد تا نتایج گروه آموزش دیده (آزمایش) با گروه آموزش ندیده (کنترل) مورد مقایسه و تحلیل قرار گیرد. این تحقیق از لحاظ هدف به علت قابلیت اجرا بودن کاربردی است. همچنین از لحاظ نوع داده‌ها توصیفی-تحلیلی و به لحاظ ارتباط بین متغیرها از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم مجتمع آموزشی دخترانه ستوده در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ در شهر تهران بودند؛ برای این کار دانش‌آموزان به‌طور تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری قرار داده شدند، گروه اول، گروه آزمایشی بودند که در معرض آموزش ذهن آگاهی قرار گرفتند و گروه دوم گروه کنترل که در معرض این آموزش‌ها قرار نگرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارتند از: (۱) دانش‌آموزانی که در آزمون انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی نمره پایین‌تری به دست آورده‌اند، (۲) استفاده نکردن از داروهای روان‌پزشکی، (۳) مشغول تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۳۹۸ و (۴) عدم دریافت هرگونه برنامه آموزشی دیگر قبل و در حین مداخله. همچنین معیارهای خروج از پژوهش شامل: (۱) غیبت بیش از یک جلسه، (۲) پاسخ ندادن به پرسشنامه‌ها و (۳) تمایل نداشتن شرکت‌کنندگان به ادامه جلسات آموزشی.

ابزارهای سنجش در پژوهش حاضر عبارت بودند از:

برای سنجش انگیزش تحصیلی از آزمون عبدخدایی، سیف، کریمی و بیابانگرد (۱۳۸۷، صص. ۲۰ - ۵) که با ۵۳ سؤال ساخته شده است، استفاده شد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت خیلی موافقم (۴)، موافقم (۳)، مخالفم (۲) و خیلی مخالفم (۱) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین صورت است که نمره حد پایین ۵۳ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی پایین، حد متوسط نمرات ۱۳۲ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی متوسط و حد بالای نمره نیز ۲۱۲ است که نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بالا و قوی است. پایایی این مقیاس در تحقیق عطایی و همکاران

(۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی این پرسشنامه با ضریب لاواشه بیشتر از ۰/۶۷ آمد که مطلوب است. برای سنجش امید تحصیلی از پرسشنامه امید تحصیلی کمپیل و کاون (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم سنجیده شده است. کمپیل و کاون (۲۰۰۱) پایایی این ابزار را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی سازه آن را بالای ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در این مقیاس نمره ۹ - ۰ نشان‌دهنده امید تحصیلی بسیار ضعیف، نمره ۱۸ - ۱۰ امید تحصیلی ضعیف، نمره ۲۷ - ۱۹ امید تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۲۸ نیز امید تحصیلی قوی محسوب می‌شود. در پژوهش سهرابی و سامانی (۱۳۹۰) مقیاس امید تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش شد.

پروتکل آموزشی ذهن‌آگاهی شامل هشت جلسه ۲ ساعته به صورت مجازی و برخط^۱ به دلیل همه‌گیری ناشی از کرونا و تعطیلی آموزش‌های حضوری در مدارس برگزار شد. مراحل اداری هماهنگی با مجتمع آموزشی و تحویل معرفی‌نامه دانشگاه به صورت حضوری انجام پذیرفت و بعد طی این مراحل و انتخاب دانش‌آموزان شامل آموزش گروه نمونه ابتدا میزان انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی دانش‌آموزان را در دو گروه به وسیله پرسشنامه‌های یادشده انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی آزمون نموده و سپس با ارائه آموزش‌ها به گروه آزمایش، دوباره اقدام به سنجش (پس‌آزمون) دو گروه کردیم. مراحل پروتکل آموزشی به شرح زیر است:

- ۱) جلسه اول: مرحله اول: تشریح ماهیت تشکیل جلسه، معرفی و آشنایی اعضا با یکدیگر؛ مرحله دوم: ۱. شرح مختصری از هشت جلسه، ۲. انجام مدیتیشن‌های خوردن یک عدد کشمش و سپس به مدت ۳۰ دقیقه مدیتیشن اسکن بدن و صحبت در مورد احساسات ناشی از انجام این مدیتیشن‌ها. و ۳. تکلیف خانگی: پیاده کردن آنچه در خوردن یک دانه کشمش آموخته‌اند در مورد غذا خوردن یا ظرف شستن.
- ۲) جلسه دوم: ۱. انجام مدیتیشن اسکن بدن و بحث در مورد این تجربه، ۲. بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه حل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای آن، ۳. بحث در مورد تکالیف خانگی، موانع تمرین و راه حل‌های برنامه ذهن‌آگاهی برای آن، ۴. انجام مدیتیشن در حالت نشسته و ۵. تکالیف: ذهن‌آگاهی یک رویداد خوشایند، انجام مدیتیشن نشسته و اسکن بدن و ذهن‌آگاهی یک فعالیت روزمره.
- ۳) جلسه سوم: ۱. حرکات آرام و ذهن آگاه یوگا به عنوان شیوه‌ای از آرام کردن علائم فیزیکی استرس و آگاه شدن از حرکات ظریف بدن مطرح می‌شود، ۲. تمرین دیدن و شنیدن (در این تمرین از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود به نحوی غیرقضاوتی و به مدت دو دقیقه

- نگاه کنند و گوش دهند)، ۳. مدیتیشن نشسته و نفس کشیدن همراه با توجه به حواس بدنی و ۴. تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن، تمرین سه دقیقه‌ای فضای تنفسی، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید و ذهن آگاهی رویدادی ناخوشایند.
- (۴) جلسه چهارم: ۱. مراقبه نشسته با تأکید بر توجه به تنفس، صداهای بدن و افکار (که مدیتیشن چهاربعدی نیز نامیده می‌شود)، ۲. بحث در مورد پاسخ‌های استرس و واکنش یک فرد به موقعیت‌های دشوار و نگرش‌ها و رفتارهای جایگزین، ۳. تمرین قدم زدن ذهن آگاه و ۴. تکالیف: مدیتیشن نشسته، اسکن بدن یا یکی از حرکات بدنی ذهن آگاه و تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای (در یک رویداد خوشایند).
- (۵) جلسه پنجم: ۱. انجام مدیتیشن نشسته، ۲. ارائه و اجرای حرکات ذهن آگاه بدن، ۳. تکالیف: مدیتیشن نشسته، فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.
- (۶) جلسه ششم: ۱. تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای، ۲. بحث در مورد تکالیف خانگی در گروه‌های دوتایی، ۳. ارائه تمرینی با عنوان "خلق، فکر و دیدگاه‌هایی جداگانه" با این مضمون: محتوای افکار، اکثراً واقعی نیستند، ۴. ارائه چهار تمرین مدیتیشن به مدت یک ساعت، پی‌درپی و ۵- تکالیف: انتخاب ترکیبی از مدیتیشن‌ها که ترجیح شخصی باشد؛ به‌علاوه انجام فضای تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد ناخوشایند و ذهن آگاهی یک فعالیت جدید روزمره.
- (۷) جلسه هفتم: ۱. مدیتیشن چهاربعدی و آگاهی نسبت به هر آنچه در لحظه به هشیاری وارد می‌شود، ۲. مضمون این جلسه این است: بهترین راه مراقبت از خودم چیست، ۳. ارائه تمرینی که در آن شرکت‌کنندگان مشخص می‌کنند کدام یک از رویدادهای زندگیشان خوشایند و کدام یک ناخوشایند است و علاوه بر آن چگونه می‌توان برنامه‌ای چید که به اندازه کافی رویدادهای خوشایند در آن باشد، ۴. فضای تنفسی سه دقیقه‌ای و ۵. تکالیف: انجام ترکیبی از مدیتیشن که برای فرد مرجح است، تمرین تنفسی سه دقیقه‌ای در یک رویداد خوشایند، ذهن آگاهی یک فعالیت روزمره جدید.
- (۸) جلسه هشتم: ۱. اسکن، ۲. مضمون این جلسه این است: استفاده از آنچه تاکنون یاد گرفته‌اید، ۳. تمرین فضای تنفسی سه دقیقه‌ای، ۴. بحث در مورد روش‌های کنار آمدن با موانع مدیتیشن و ۵. مطرح شدن سؤالاتی در مورد کل جلسات داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش آماری توصیفی و استنباطی تحلیل گردید. در بخش توصیفی به توصیف متغیرهای پژوهش نظیر میانگین و انحراف استاندارد اقدام شد. در بخش

استنباطی نیز از آزمون آماری تحلیل کوواریانس با پیش فرض همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین و از آزمون ویلک-شاپیرو برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در مرحله پیش و پس‌آزمون در بین دو گروه را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها پیش و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه

متغیر	گروه آزمایش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	گروه کنترل	میانگین	انحراف معیار
انگیزش	پیش‌آزمون	۲۰	۱۴۵/۱۳۳۳	۱/۵۱۷۳۶	پیش‌آزمون	۱۴۰/۶۶۶۷	۱/۸۵۸۰۶
تحصیلی	پس‌آزمون	۲۰	۱۸۲/۳۰۰۰	۲/۰۶۸۴۷	پس‌آزمون	۱۴۱/۵۳۳۳	۲/۰۶۵۵۹
امید تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۰	۳۲/۶۶۶۷	۰/۴۰۸۲۵۰	پیش‌آزمون	۲۸/۳۳۳۳	۰/۷۲۳۷۵۰
	پس‌آزمون	۲۰	۴۰/۰۶۶۷	۰/۶۹۷۳۶۰	پس‌آزمون	۲۹/۴۶۶۷	۰/۹۵۳۳۶۹

نتایج جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی در گروه آزمون در پیش‌آزمون دارای میانگین ۱۴۵/۱۳ بود که در پس‌آزمون به ۱۹/۳۰ افزایش پیدا کرده است. میانگین امید تحصیلی در پیش‌آزمون ۳۲/۶۶ در پس‌آزمون به ۴۰/۰۶ ارتقا یافته است، اما در گروه کنترل تغییرات محسوسی دیده نمی‌شود.

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شده است و نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در مورد نرمال بودن داده‌ها

متغیر	گروه	N	Z	sig
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۲۰	۰/۹۳۹	۰/۳۷۳
	کنترل	۲۰	۰/۹۲۸	۰/۲۵۹
امید تحصیلی	آزمایش	۲۰	۰/۸۶۱	۰/۱۲۵
	کنترل	۲۰	۰/۹۵۳	۰/۵۷۹

نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد تمامی متغیرهای تحقیق در دو گروه آزمایش و کنترل دارای سطح معنی‌داری بالاتر از ۰/۰۵ هستند ($P > 0/05$) بنابراین توزیع داده‌ها نرمال است. به منظور سنجش همسانی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون همگنی واریانس برای دو گروه به تفکیک متغیرها

متغیر	گروه	N	df	sig	t
انگیزش تحصیلی	آزمایش	۱۵	۲۸	۰/۷۷۰	۳/۶۶۶
	کنترل	۱۵			
امید تحصیلی	آزمایش	۱۵	۲۸	۰/۸۲۵	۲/۵۶۸
	کنترل	۱۵			

معمولاً چنانچه سطح معنی داری در آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ باشد، می توان گفت که واریانس گروه ها از تجانس برخوردارند. فرض صفر در این آزمون این است که واریانس دو گروه دارای تجانس است. با توجه به سطح معناداری جدول شماره ۳، برای تمامی گروه ها در سه متغیر مورد بررسی که بیشتر از ۰/۰۵ است، فرض مقابل رد و فرض صفر قبول می شود. بنابراین در سطح اطمینان ۹۵٪ فرض همگنی واریانس در دو گروه آزمایش و کنترل برای سه متغیر تحقیق پذیرفته می شود.

آزمون فرضیه ها

برای آزمون فرضیه ها از آزمون کوواریانس استفاده شد. نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس فرضیات تحقیق در جدول شماره ۴ و نتایج مربوط به میانگین متغیرها در پیش آزمون و پس آزمون در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی تأثیر ذهن آگاهی بر امید تحصیلی و

انگیزش تحصیلی

منابع	متغیر وابسته	ss	df	MS	F	Sig	مجدور اینا
گروه	امید تحصیلی	۳۸/۶۷۸	۱	۳۸/۶۷۸	۲۷/۹۸۷	۰/۰۰۰	۰/۵۱۸
خطا	امید تحصیلی	۳۵/۹۳۲	۳۶	۱/۳۸۲	-	-	-
گروه	انگیزش تحصیلی	۱۱/۵۶۲	۱	۱۱/۵۶۲	۲۸/۷۶۲	۰/۰۰۰	۰/۵۲۵
خطا	انگیزش تحصیلی	۱۰/۴۵۲	۳۶	۰/۴۰۲	-	-	-

مطابق نتایج به دست آمده در جدول شماره ۴، بعد از برداشته شدن اثر پیش آزمون، آموزش ذهن - آگاهی به طور معناداری بر امید تحصیلی تأثیر گذاشته است ($P < 0/05$). همچنین ۵۱/۸ درصد از پراکندگی نمرات امید تحصیلی دانش آموزان را ذهن آگاهی تبیین می کند. همچنین بعد از برداشته شدن اثر پیش آزمون، آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری بر انگیزش تحصیلی تأثیر گذاشته است ($P < 0/05$). همچنین ۵۲/۵ درصد از پراکندگی نمرات انگیزش تحصیلی را ذهن آگاهی تبیین می کند.

جدول شماره ۵. نتایج میانگین امید تحصیلی و انگیزش تحصیلی در پیش و پس از آزمون

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
امید تحصیلی	پیش آزمون	۲۰	۳۲/۶۶۶۷	۲/۰۶۵۵۹
	پس آزمون	۲۰	۴۰/۰۶۶۶۷	۲/۰۶۸۴۷
	کل	۴۰	۴۱/۹۱۶۷	۲/۴۷۰۸۱
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	۲۰	۱۴۵/۱۳۳۳	۰/۹۵۳۶۹
	پس آزمون	۲۰	۱۸۲/۳۰۰۰	۰/۶۹۷۳۶
	کل	۴۰	۱۸۳/۲۶۶۷	۱/۱۵۵۸۲

نتایج مربوط به میانگین‌ها مطابق جدول شماره ۵ نشان داد میانگین امید تحصیلی در پیش آزمون هم ۳۲/۶۶ بود که بعد از اجرای آموزش ذهن آگاهی به ۴۰/۰۶ افزایش یافت که نشان از تأثیرگذاری آموزش ذهن آگاهی بر امید تحصیلی است. همچنین میانگین انگیزش تحصیلی در پیش آزمون هم ۱۴۵/۱۳ بود که بعد از اجرای آموزش ذهن آگاهی به ۱۸۲/۳۰ افزایش یافت که نشان از تأثیرگذاری آموزش ذهن آگاهی بر انگیزش تحصیلی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر ارتقای امید تحصیلی و بهبود انگیزش در دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر تهران انجام شد. نتیجه فرضیه اول نشان داد آموزش ذهن آگاهی به طور معناداری بر امید تحصیلی تأثیر گذاشته است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش قهرمان‌لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱)، عطایی و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۹۹ - ۱۷۶)، امیدیان و همکاران (۱۳۹۸، صص. ۱۵۹ - ۱۴۱)، سلطانی (۱۳۹۷، صص. ۱۸۵ - ۱۷۱)، مرادی طباطبایی و انصاری شهیدی (۱۳۹۶، ص ۱۸)، اوزدمیر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۹۳ - ۱۸۳)، ساتیجی و ساتیجی (۲۰۲۲، ص ۳۲)، استروهایمر و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۱۲ - ۱)، و زی و گوو (۲۰۲۲، صص. ۹ - ۱) و گولدال و ساتان (۲۰۲۰، صص. ۱۲ - ۱) است. باید گفت ذهن آگاهی موجب می‌شود دانش آموزان بر روی اهداف تحصیلی خود متمرکز شوند؛ این توجه یا تمرکز همانند نور لیزری است که موجب مشخص شدن اهداف و چشم انداز تحصیلی فرد می‌شود؛ بر همین اساس مشاهده می‌شود که دانش آموزان مورد تحقیق، بیشتر به دنبال یافتن اهداف تحصیلی خود بودند؛ چراکه آموزش ذهن آگاهی توانسته بود بر مرکز آنها بدون قضاوت و ترسیم یک چشم انداز روشن تأثیرگذار باشد. این نوع توجه و تمرکز موجب افزایش آگاهی، شفافیت و وضوح و پذیرش واقعیت حال حاضر می‌شود. بدین ترتیب دانش آموزان متوجه می‌شوند که زندگی فقط در حال حاضر رخ داده و گره‌گشایی می‌شود (آقارضایی، ۱۳۹۹، ص ۲۸). اما نکته اینجاست که این آرامش ناشی از آموزش ذهن آگاهی موجب می‌شود این دانش آموزان

بیشتر بر راهکارهایی متمرکز شوند که می‌تواند آنها را به اهداف خود برساند؛ چراکه زمان حال فرصت مناسبی برای این تفکرات و تدوین مسیر نیز است.

همان‌طور که هانسن (۲۰۰۰) بر این باور است که در امید تحصیلی دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای توسعه راهبردهای رسیدن به اهداف تمرکز می‌کنند، انگیزه لازم به استفاده از راهبردهای مورد نظر را دارند و توانایی حفظ سطح بالایی از عاطفه مثبت و همچنین تعهد به استقامت طولانی‌تر و صرف تلاش بیشتر برای به چالش کشیدن و انجام دادن وظایف درسی را به نمایش می‌گذارند (توکلی کوپایی، ۱۳۹۹، صص. ۱۲۹ - ۱۰۹). هانسن بر این باور است که دانش‌آموزان دارای ذهن آگاهی فعال، آگاهی، شفافیت و پذیرش واقعیت در اکنون، می‌توانند راهبردهای برنامه درسی و اهداف تحصیلی را برای خود روشن سازند.

طبق مطالعه‌ای که قهرمان لو و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۸ - ۱) با هدف مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و فراشناخت بر متغیرهای انگیزه پیشرفت و امید تحصیلی دانش‌آموزان پرورش استعدادهای درخشان مدارس شهر اسفراین انجام دادند، آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن-آگاهی بر امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعدادهای درخشان تأثیر معناداری داشت. بر اساس این نتایج، جهت افزایش امید تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان استعدادهای درخشان باید به آموزش راهبردهای فراشناخت و ذهن آگاهی توجه بیشتر مبذول گردد.

اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲، صص. ۲۷۵ - ۲۴۹) معتقدند دانش‌آموزانی که امید تحصیلی دارند پریشانی و استرس روانی کمتری را تجربه می‌کنند که این امر بر موفقیت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است. همچنین این دسته از دانش‌آموزان قادر به به‌کارگیری راهبردهای مناسبی برای دستیابی به اهداف خود می‌باشند. دانش‌آموزانی که امید تحصیلی بالایی دارند، هدف‌های بالاتری دارند و می‌دانند چگونه تلاش کنند تا به این هدف‌ها دست یابند. باید به این نکته نیز توجه داشت که امید تحصیلی یک ضرورت است، اگرچه به تنهایی کافی نیست و به تنهایی موجب موفقیت تحصیلی نمی‌شود، اما بدون آن نیز تلاش‌ها ضعیف و ناکارآمد خواهند بود (جنابی نمین، ۱۳۹۹، ص ۵۳).

اشنایدر (۱۹۹۱، ص ۵۷۰) معتقد است مداخلات امیدآموزی به ویژه با تمرکز بر ذهن آگاهی می‌توانند سطح امید تحصیلی را افزایش دهند. دانش‌آموزان با امید تحصیلی بالا، بیشتر احتمال دارد که باور کنند به نمره نهایی مورد نظر خود خواهند رسید، در واقع آنها به توانایی تحصیلی خود اعتماد بیشتری دارند. از نظر اشنایدر، امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند، سپس راهکارهایی برای رسیدن به آن اهداف خلق می‌کنند و بعد از آن انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند.

در نظریه امید، اهداف منع اصلی هیجان هستند. داشتن اهداف درسی واقع‌بینانه ایجادکننده هیجان‌های مثبت و انگیزه تحصیلی مضاعف است؛ هیجان مثبت ناشی از دستیابی به هدف یا تصور نزدیک شدن به آن است، در حالی که هیجان منفی ناشی از شکست در دستیابی به هدف یا تصور دور شدن از آن است (جواری و شوقی، ۱۳۹۹، ص ۴۳). با توجه به پیوند بین دستیابی به هدف و عاطفه مثبت، ممکن است به نظر برسد که بهترین راهکار تعیین اهداف آسان و کاملاً قابل دستیابی است. اما افراد دارای امید بالا معمولاً به دنبال اهدافی هستند که دارای میزانی متوسط از دشواری باشد. بر همین اساس، اهداف تحصیلی برای دانش‌آموزان بیشتر سطح دشواری متوسطی دارد، چراکه این اهداف نشان‌دهنده چشم‌اندازی از آینده درسی و میان‌مدت یا کوتاه‌مدت دانش‌آموز است و این اهداف کوتاه‌مدت به نظر می‌رسد بیشتر به برنامه‌ریزی نیاز دارد تا درگیر کردن ذهن برای رسیدن به چشم‌اندازی غیرواقع‌بینانه از اهداف درسی که اساساً برای دانش‌آموزان واقعاً دشوار است و نیازی نیست (انصاری نیکو و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۵). نتیجه آزمون فرضیه دوم نشان داد آموزش ذهن‌آگاهی به‌طور معناداری بر ارتقای انگیزش تحصیلی تأثیر گذاشته است. این یافته با نتایج پژوهش فه‌رمان لو و همکاران (۱۳۹۹، صص ۸ - ۱)، لیو و همکاران (۲۰۲۲، ص ۳۲)؛ داست و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۲۱)، ساویر و همکاران (۲۰۲۲، ص ۲۴۰) و میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص ۱۳ - ۳) همسو و سازگار است.

طبق مطالعه‌ای که میرالس-آرمتروس و همکاران (۲۰۲۱، صص ۱۳ - ۳) با هدف «تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی: نقش دلسوزی و تعامل» انجام دادند، ذهن‌آگاهی به‌طور مثبت با عملکرد تحصیلی مرتبط است و این رابطه با دلسوزی و تعامل انجام می‌شود. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. دلسوزی تا حدی رابطه بین ذهن‌آگاهی و تعامل را واسطه می‌کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد.

در تبیین نهایی باید گفت انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مهم‌ترین منبع حرکت آنها برای موفقیت تحصیلی است، اما تا زمانی که توجه، تمرکز و مشاهده منظمی وجود نداشته باشد، انگیزش تحصیلی نیز وجود نخواهد داشت. در این ارتباط مشاهده دانش‌آموزان بر این ناظر است که دانش‌آموز بتواند به افکار و احساسات و تصاویر ذهنی خود، آگاه باشد؛ یعنی بتواند دنیای درون و بیرون خود را احساس کند. این احساس در انگیزش تحصیلی تأثیر مثبت دارد، چراکه دانش‌آموز می‌تواند دنیای بیرونی خود را با داشتن انگیزه و رغبت به تحصیل توصیف نماید. ناآشنایی با دنیای بیرونی وی که اساساً در تحصیل موضوعیت پیدا می‌کند، نمی‌تواند حرکت رو به جلویی داشته باشد، به همین دلیل است که در انگیزش تحصیلی مشاهده وضعیت بیرونی و درونی

تحصیلی فرد برای نوعی آسیب‌شناسی از انگیزه دانش آموز اصل و اساسی است (گونیدا و لموس، ۲۰۱۹، صص. ۱۲ - ۱).

نکته اینجاست که در ذهن آگاهی، دانش آموز باید بتواند توصیف نیز بکند، یعنی بتواند به احساسات خود اسم دهد و آنها را بیان دهد. در انگیزش تحصیلی هم همین موضوع صادق است، اگر دانش آموز بتواند با تمرکز بر وضعیت حال تحصیلی خود انگیزه‌های تحصیلی، چشم-انداز آینده خود را ترسیم، نام‌گذاری و توصیف نماید، انگیزش تحصیلی وی کاهش نمی‌یابد؛ چراکه توانسته بر وضعیت جاری تمرکز نموده و آن را تحلیل نماید و هر تحلیل خوب نیازمند توصیف است. در همین ارتباط باید به مؤلفه سوم ذهن آگاهی اشاره کرد که عمل آگاهانه است. عمل آگاهانه یعنی فرد در لحظه حال بوده و از زمان انجام کار نیز آگاه باشد. به نظر می‌رسد در بسیاری از دانش‌آموزان این زمان حال وجود ندارد و بیشتر کارهایی که انجام می‌دهند در راستای اهداف تحصیلی خود نمی‌باشد. بنابراین نمی‌توانند انگیزه تحصیلی لازم برای ادامه را داشته باشند. آموزش ذهن آگاهی به دانش‌آموزان این کمک را کرده بود که بتوانند در لحظه حال باشند. لحظه حال برای آنها بودن در فضای تحصیلی و اهداف آن است، بنابراین به این فکر می‌کنند که اگر محرک خوبی برای ادامه تحصیل نداشته باشند شکست خواهند خورد، درحالی‌که در وضعیت حال بودن، داشتن اهداف مثبت تحصیلی، نوعی هیجان و اشتیاق و سرزندگی تحصیلی را به همراه می‌آورد که در نهایت منجر به افزایش انگیزش تحصیلی می‌شود (رائو، ۲۰۱۶، صص. ۴۸۸ - ۴۶۹).

در آموزش ذهن آگاهی یک نوع تجربه درونی بدون قضاوت نیز وجود دارد که به معنی پذیرش تجربیات درونی، احساسات و افکار خود است با توجه به سن دانش‌آموزان مقطع متوسطه برای این گروه پذیرش برخی از افکار شاید آسان نباشد، چراکه منشأ آن افکار را دیگران می‌دانند و این موضوع باعث می‌شود نوعی مقصریابی و فرافکنی را تجربه کنند. این موضوع باعث می‌شود که در مورد تحصیل کمترین تلاش و انگیزه لازم را داشته باشند؛ زیرا به توانایی‌ها و خودکارآمدی خود ایمان ندارند. این موضوع موجب می‌شود که به افکار و احساسات منفی واکنش سریع نشان دهند. مصداق بارز آن مخالفت بین دانش‌آموزان در مورد یک موضوع است که اغلب با نفی و طرد همراه است، اما ذهن آگاهی کمک می‌کند تا دانش‌آموزان در مقابل افکار و احساسات منفی یا تفکرات منفی دیگران چندان واکنش ندهند و بدون قضاوت، خود و افکار خویش را بپذیرند که مرحله مهمی برای رسیدن به انگیزه مناسب تحصیلی است (ریو و چئون، ۲۰۱۴، صص. ۳۳۹ - ۲۹۳). پیشنهاد می‌شود برای مطالعات بعدی: ۱) برنامه‌های آموزشی حضوری و مجازی برای شناخت بهتر امید تحصیلی، نحوه تدوین اهداف تحصیلی ارائه شود، ۲) برگزاری کارگاه برخط نحوه تعیین اهداف و برنامه‌ریزی درسی از سوی روان‌شناسان مجرب ارائه شود،

۳) با معرفی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی مرتبط با رشته‌های تحصیلی دوره دبیرستان چشم-اندازی از وضعیت رشته‌های دانشگاه ارائه شود تا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار گیرد و ۴) مشاوره برخط و حضوری در مدارس توسط یک مشاوره مجرب در زمینه ذهن‌آگاهی به‌ویژه در زمینه تقویت انگیزش تحصیلی ارائه شود.

فهرست منابع

- Abdekhodaei, M. S., Seif, A. A., Karimi, Y., Biabangard, I. (2008). Compilation and standardization of academic motivation scale and study of the effectiveness of teaching study skills on increasing motivation. *Educational and Psychological Studies*, 5-20. (Text in Persian)
- Ansari Niko, M. R., Jokar, Z., Halavat, Z., Rahimi Rezaei, M. (2019). *Investigating the Relationship between Hope and Academic Vitality in Primary School Students in Omidieh County*, 4th National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad. (Text in Persian)
- Aqarzaei, J. (2020). Evaluation of the effectiveness of engraving training on youth awareness and happiness, *the second new congress in the field of family, mental health, disorders, prevention and education*, Tehran. (Text in Persian)
- Ataiee, F., Ahmadi, Aj., Kiamanesh, A., Seif, A. A. (2019). The effectiveness of mindfulness training in increasing motivation to study in male and female high school students. *School Psychology*, 176-199. (Text in Persian)
- Baelen, R. N. , Gould, L. F. , Felver, J. C. , Schussler, D. L. , & Greenberg, M. T. (2022). Implementation reporting recommendations for school-based mindfulness programs. *Mindfulness*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-022-01997-2>
- Barani, H., Steel, P., Derakhshan, M. (1398). The Relationship between Mindfulness and Academic Dishonesty: The Mediating Role of Academic Hope. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 50-70. (Text in Persian)
- Bask, M. , & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European journal of psychology of education*, 28(2), 511-528. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bryant, S. (2017). Self-efficacy sources and academic motivation: A qualitative study of 10th graders (Doctoral dissertation). *East Tennessee State University, Johnson City, United States of America*.
- Datu, J. A. D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino high school students. *The Spanish journal of psychology*, 20, E22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/sjp.2017.19>
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*, 9-29. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_2
- Dust, S. B. , Liu, H. , Wang, S. , & Reina, C. S. (2022). The effect of mindfulness and job demands on motivation and performance trajectories across the workweek:

- An entrainment theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 107(2), 221-239. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000887>
- Ghahremanloo, H., Khorrami, M., & Namvar, M. (2019). Comparison of the effectiveness of mindfulness and metacognition training on the variables of motivation to progress and academic hope of students in schools of brilliant talents. *The 5th International Innovation and Research Conference in Educational Sciences, Management and Psychology*. (Text in Persian)
- Gonida, E. N. , & Lemos, M. S. (2019). Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice. In *Motivation in Education at a Time of Global Change* (Vol. 20, pp. 1-12). Emerald Publishing Limited.
- Güldal, Ş. , & Satan, A. (2020). The effect of mindfulness based psychoeducation program on adolescents' character strengths, mindfulness and academic achievement. *Current Psychology*, 41(7): 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-01153-w>
- Hansen, M. J. (2013). Academic hope theory implications for promoting academic success. *Council on Retention and Graduation (GRG)*.
- Ito, Y. , Browne, C. A. , & Yamamoto, K. (2022). The Impacts of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on Mindfulness and Well-being for Regular and Novice Meditators. *Mindfulness*, 13(6), 1458-1468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-022-01888-6>
- Javani, Z., Shoghi, B. (2020). *The Effect of Mindfulness on the Wisdom of Students of Islamic Azad Universities in Tehran*, 2nd New Congress in the Field of Family, Mental Health, Disorders, Prevention and Education, Tehran. (Text in Persian)
- Kil, H. , O'Neill, D. , & Grusec, J. E. (2021). Prosocial motivation as a mediator between dispositional mindfulness and prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 177, 110806.
- Liu, B. , Zhao, H. , & Lu, Q. (2021). Effect of leader mindfulness on hindrance stress in nurses: The social mindfulness information processing path. *Journal of Advanced Nursing*, 77(11), 4414-4426. <https://doi.org/10.1111/jan.14929>
- Liu, C. , Chen, H. , Cao, X. , Sun, Y. , Liu, C. -Y. , Wu, K. , Liang, Y. -C. , Hsu, S. -E. , Huang, D. -H. , & Chiou, W. -K. (2022). Effects of mindfulness meditation on doctors' mindfulness, patient safety culture, patient safety competency and adverse event. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3282.
- Masters-Waage, T. C. , Reb, J. , Tov, W. , & Bandara, U. (2022). An initial examination of state and longitudinal effects of loving-kindness practice on affective and motivational states at work. *Mindfulness*, 13(1):174-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12671-021-01781-8>
- Mihelič, K. K. , & Culiberg, B. (2019). Reaping the fruits of another's labor: The role of moral meaningfulness, mindfulness, and motivation in social loafing. *Journal of Business Ethics*, 160(3), 713-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10551-018-3933-z>
- Miralles-Armenteros, S. , Chiva-Gómez, R. , Rodríguez-Sánchez, A. , & Barghouti, Z. (2021). Mindfulness and academic performance: The role of compassion

- and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 3-13. <https://awsptest.apa.org/doi/10.1080/14703297.2019.1676284>
- Mohammed, S. M. M. , El-Ashram, R. E. M. , & Abosaif, M. S. A. (2022). The relationship between spiritual leadership and human engineering among university employees: The mediating role of mindfulness. *Global Business and Organizational Excellence*, 41(5), 29-43. <http://dx.doi.org/10.1002/joe.22158>
- Namin, A. (2020). *Comparison of the effectiveness of cognitive therapy and mindfulness training in reducing anxiety in first grade high school boys in Garmi*, National Conference on Psychology Research, Sari. (Text in Persian)
- Omidian, M. , Mehrabi, Z. , & Hajiyakhchali, A. (2019). The causal relation between the mindfulness, internal and external academic motivation by mediated time perspective in Shahid Chamran University of Ahvaz's students. *Educational Psychology*, 15(53), 141-159. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.38197.2520> (Text in Persian)
- Osin, E. N. , & Turilina, I. I. (2022). Mindfulness meditation experiences of novice practitioners in an online intervention: Trajectories, predictors, and challenges. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(1), 101-121. <https://doi.org/10.1111/aphw.12293>
- Özdemir, A. A. , & Kavak Budak, F. (2022). The effects of mindfulness-based stress reduction training on hope, psychological well-being, and functional recovery in patients with schizophrenia. *Clinical Nursing Research*, 31(2), 183-193. <https://doi.org/10.1177/10547738211039069>
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469-488.
- Reeve, J. , & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In *Motivational interventions* (Vol. 18, pp. 293-339). Emerald Group Publishing Limited. <http://dx.doi.org/10.1108/S0749-742320140000018008>
- Roeser, R. W. , Greenberg, M. T. , Frazier, T. , Galla, B. M. , Semenov, A. D. , & Warren, M. T. (2022). Beyond all splits: Envisioning the next generation of science on mindfulness and compassion in schools for students. *Mindfulness*, 1-16.
- Satici, B. , & Satici, S. A. (2022). Mindfulness and subjective happiness during the pandemic: Longitudinal mediation effect of hope. *Personality and Individual Differences*, 197, 111781. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2022.111781>
- Sawyer, K. B. , Thoroughgood, C. N. , Stillwell, E. E. , Duffy, M. K. , Scott, K. L. , & Adair, E. A. (2022). Being present and thankful: A multi-study investigation of mindfulness, gratitude, and employee helping behavior. *Journal of Applied Psychology*, 107(2), 240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/apl0000903>
- Shah Moradi Tabatabai, T., Ansari Shahidi, M. (2017). *The effectiveness of mindfulness on the development motivation of high school girls*. International Conference on Psychopathological Culture and Education. (Text in Persian)
- Schindler, S. , & Friese, M. (2022). The relation of mindfulness and prosocial behavior: What do we (not) know? *Current Opinion in Psychology*, 44, 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.010>

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275 https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Soltani, M. (2019). The effectiveness of mindfulness skills training on motivational beliefs and academic achievement of male students in District 5 of Tehran. *Quarterly Journal of Education Society*, 10 (10): 171-185. (Text in Persian)
- Strohmaier, S. , Jones, F. W. , & Cane, J. E. (2022). One-session mindfulness of the breath meditation practice: A randomized controlled study of the effects on state hope and state gratitude in the general population. *Mindfulness*, 13(7): 1-12. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12671-021-01780-9>
- Tavakoli Kohpaei, S. , & Rezaei Dehnavi, S. (2020). The Effectiveness Of Massage Therapy And Mindfulness Training On The Symptoms Of Depression, Anxiety And Disability Level In Women With Multiple Sclerosis (MS). *International Journal of Medical Investigation*, 9(2), 109-129. (Text in Persian)
- Tzu-Ping, Y. , & Chang, W. -W. (2022). The relationship between cultural intelligence and psychological well-being with the moderating effects of mindfulness: A study of international students in Taiwan. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 7(1), 102-113.
- Vaziri, B., Zandoyan, H. (2020). *Evaluation of the effectiveness of mindfulness training on increasing self-esteem and quality of life of exceptional children studying blind*, the first conference of psychology, educational sciences, social sciences and counseling. (Text in Persian)
- Xie, X. , & Guo, J. (2022). Influence of teacher-and-peer support on positive academic emotions in EFL learning: the mediating role of mindfulness. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1): 1-9. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-022-00665-2>



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 دیدگاه معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی در مدارس

دوره ی ابتدایی شهرستان مریوان

رفیق حسینی^۱ *، عطا پروین^۲

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هنر و موسیقی به‌عنوان یک واقعیت فرهنگی، بخشی جدایی‌ناپذیر از تربیت رسمی و غیررسمی دانش‌آموزان در تمامی نظام‌های آموزشی است. بر این اساس، هدف این تحقیق، تعیین دانش و نگرش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی در مدارس دوره ابتدایی شهرستان مریوان بود. این تحقیق به‌صورت توصیفی و پیمایشی انجام شد. جامعه مورد مطالعه، شامل تمامی معلمان دوره دوم ابتدایی شهرستان مریوان بود. حجم نمونه را ۱۱۲ نفر از معلمان تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها نیز پرسشنامه محقق-ساخته دانش و نگرش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی بود که روایی بخش دانش پرسشنامه توسط ۲ نفر از استادان فلسفه هنر تأیید و پایایی بخش نگرش پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳، به‌دست آمد. داده‌ها به روش لینک اینترنتی و به‌صورت آنلاین گردآوری و با استفاده از میانگین نمرات و آزمون تی مستقل مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تحقیق نشان داد که میزان نگرش معلمان مثبت و آگاهی معلمان در سطح متوسط بوده و از دیدگاه معلمان بزرگ‌ترین مشکل تربیت هنری و آموزش موسیقی دانش‌آموزان نبودن معلمان ماهر و آموزش‌دیده می‌باشد و تفاوتی بین میزان دانش و نگرش معلمان از نظر جنسیت وجود نداشت. بر این مبنای لازم است سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش توجه بیشتری به مقوله هنر با تأکید بر آموزش موسیقی در سیستم آموزش و پرورش به‌ویژه در دوره ابتدایی داشته باشند.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۵</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی بیت هنری، آموزش موسیقی، دانش و نگرش، معلمان دوره ابتدایی</p>



۱. نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، واحد سندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سندج، ایران.

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد سندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سندج، ایران.

مقدمه

هنرها عنصر اساسی رشد و تربیت در مراکز آموزش و پرورش هستند. درست مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن، هنرهایی مانند موسیقی، نقاشی و تئاتر نیز کلیدهایی هستند که درک و موفقیت عمیق انسان را باز می‌کنند (پالوج و مالیکواسکی، ۲۰۱۶ به نقل از الحمیدی و صالح، ۲۰۲۲). هنرها بخشی جدایی‌ناپذیر از رشد هر انسان و تجربه انسانی هستند (خان و علی، ۲۰۱۶؛ وایتزل، ۲۰۱۶؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی هنرها، به زبان همه فرهنگ‌ها صحبت می‌کنند که در دنیای مدرن که به‌طور فزاینده‌ای به هم پیوسته‌تر می‌شود و این یک مزیت است (ندور بودینگتون، ۲۰۰۸، به نقل از الحمیدی و صالح، ۲۰۲۲). هنرها به‌ویژه در رابطه با عملکرد تحصیلی، نگرش به مدرسه و ادراک از یادگیری سهم ارزشمندی در آموزش دانش‌آموزان دارند. در غیاب آموزش هنری همه دروس به بدن‌های بی‌روح تبدیل می‌شوند (کومار، ۲۰۲۱). یکی از کارکردهای نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای که بیانگر بخش مهمی از اهداف این نهاد می‌باشد، تلاش در راستای رشد و شکوفایی قابلیت‌ها و استعدادها و زیبای‌شناختی دانش‌آموزان است؛ همان که اصطلاحاً تربیت هنری نامیده می‌شود. اهمیت این کارکرد متأثر از این واقعیت است که آموزش هنر و تربیت هنری در رشد و بروز استعدادها و قابلیت‌های شناختی، عاطفی و مهارت‌های دانش‌آموزان نقش و تأثیر سازنده‌ای دارد. این تأثیرات البته به دلیل وجود قابلیت‌های ذاتی و نهفته در قلمرو هنر است؛ چراکه هنر تجسم خلاقیت انسان و حس زیبای‌شناختی است (یوسف‌زاده، سلحشوری و میرزایی رافع، ۱۳۹۱). دیکشنری کمبریج، هنر را ساخت اشیا، تصاویر، موسیقی و هر چیز که زیبای‌ی یا احساسات را بیان می‌کنند، تعریف می‌کند و افلاطون می‌گوید: هنر، زبان خاموش است (به نقل از کومار، ۲۰۲۱).

تربیت هنری درصدد پرورش دادن و شکوفا ساختن قابلیت‌ها و حساسیت‌های هنرمندانه دانش‌آموزان است و به آنها یاد می‌دهد که چگونه ببینند، بشنوند، ارتباط برقرار سازند و در راستای رشد و کمال خود حرکت کنند. در تربیت هنری، افزون بر ایجاد شرایط لازم برای رشد خلاقیت و تخیل کودکان، آشنا کردن آنها با شیوه‌های بیان و ابراز هنرمندانه، طراحی و اجرای هنری، کسب آگاهی از هنر و تاریخ آن، قدردانی از هنرمندان و آثار هنری و ارزشمند شمردن آنها مورد توجه قرار گرفته است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱)؛ لذا می‌بایست همه‌جانبه‌نگری، رویکرد تلفیقی، تفکر، آگاهی، توانایی، ایجاد ارتباط میان آموزه‌های علمی و زندگی واقعی و کسب علم مفید، سودمند و هدف‌دار که بتواند انسان‌هایی مسئولیت‌پذیر، متفکر و خلاق پرورش دهد، در سازمان‌دهی محتوا و آموزش مورد توجه قرار گیرد (علوم پایه ششم، ۱۳۹۴).

اهمیت تربیت هنری در این است که این مقوله در رشد و بروز استعدادها و شناختی و عاطفی و مهارتی نقش اساسی دارد و در واقع؛ زمینه را برای درک ارزش‌های واقعی فراهم می‌کند. همچنین

در کاهش اضطراب و تنش‌های روانی، تعدیل عواطف و کنترل احساسات، ایجاد حس خودارزشمندی، رشد خودراهبری، تسهیل یادگیری اجتماعی، کسب بینش و بصیرت بسیار مؤثر است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰). آموزش هنر به بهبود تصمیم‌گیری کمک می‌کند، اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد و کودکان را مطمئن‌تر می‌کند. هر دانش‌آموزی نیاز به آموزش کامل و رقابتی^۱ دارد که باید شامل هنر باشد. آموزش هنر وسیله‌ای است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند که دانش جدید را به تجربیات شخصی و بیان آموخته‌های خود به دیگران متصل کنند تا یادگیری را برای دانش‌آموزان مهم کند. هنر سطح بالاتری از تفکر را ارتقا می‌دهد که به خرد دیگر موضوعات آکادمیک منتقل می‌شود. هنر نیاز روان‌شناختی به حس، تخیل، احساس، خودانگیزگی، قضاوت زبانی و خودآگاهی را برآورده می‌کند (افلند، ۲۰۰۴؛ ریچموند، ۲۰۰۹). نوازش (۱۳۹۰) بیان می‌کند که کودکان از طریق آموزش هنر می‌توانند دانش تولید کنند (به نقل از طالب‌زاده و جعفری، ۲۰۱۲). همچنین تربیت هنری در ایجاد و بارورسازی زمینه‌های سازنده‌ای مانند بروز خلاقیت و نوآوری (تربیت عاطفی)، شکل‌گیری تغییرات عمیق و پایدار در سلوک فردی، رشد اخلاقی، افزایش اعتماد به نفس، رشد مهارت‌های مربوط به دست‌ورزی کردن و... تأثیری شگرف دارد (میرزاییگی، ۱۳۹۱). تربیت هنری فرصت‌های متعدد و متنوعی را پیش‌بینی و فراهم می‌آورد تا از طریق تمرین، ممارست و مشارکت در آنها، دانش‌آموزان از چنان تبحر و خبرگی برخوردار شوند که هم‌زمان با رسیدن به مرحله خود انتقادی بتوانند، حتی‌الامکان، تولیدات و آثار هنری کامل و جذابی را ارائه نمایند (انتظامی، سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۵). در این راستا، مهم‌ترین عناصر تربیت هنری عبارت‌اند از: **زیباشناسی و ارتباط با طبیعت:** اولین قدم آشنا کردن کودکان با زیبایی‌های محسوس در طبیعت است. طبیعت یکی از مهم‌ترین منابع الهام برای انسان به شمار می‌رود که با قرار گرفتن عوامل بصری، مانند وزن و ریتم، تنوع، بافت، تناسب، شکل و ترکیب در کنار یکدیگر، زیبایی می‌آفریند. **آشنایی با تاریخ هنر:** در جریان تربیت هنری، کودکان با فرهنگ و هنر ایرانی آشنا می‌شوند.

تولید هنری: کودکان تخیلات خود را با استفاده از ابزار و مواد گوناگون متناسب با رشته‌های هنری مختلف، به صورت اثر هنری ارائه می‌کنند.

نقد هنری: در پایان هر فعالیت هنری، لازم است کودکان را تشویق کنیم که درباره فعالیت و اثر هنری خود توضیح دهند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶). در این میان آموزش موسیقی به عنوان زیرمجموعه تربیت هنری در دهه‌های اخیر به منزله راهبردی مؤثر برای افزایش توانمندی‌های ارتباطی، شناختی و عاطفی کودکان به کار برده شده است.

در همین راستا در سال‌های اخیر تحقیقات زیادی در حوزه آموزش موسیقی از جمله متیوس-مورنو (۲۰۲۲)، متیوس و کونر (۲۰۲۲)، گول (۲۰۲۱)، سونگ (۲۰۲۱)، هو (۲۰۲۱)، پوزو (۲۰۱۷) و

بوناستره، مونوز و تايمرز (۲۰۱۶) صورت گرفته است. به گفته افلاطون، لذت بردن از موسيقى يك احساس غيرقابل تحمل است و نبايد براى جلب رضايت حواس انسان و تحريك احساسات او باشد، بلكه بايد بسيار ساده و باعث برانگيختن هماهنگى و نظم باشد. تنها از اين طريق، موسيقى مى تواند تأثير خوبى بر روى انسان بگذارد. مطالعات بسيارى در زمينه سيستم هاى آموزشى، نوروفيزيولوژى و ديگر علوم به ما نشان مى دهد كه موسيقى تأثير زيادى بر روى انسان ها به ويژه در كودكان و رشد شناختى و روانى آنها دارد. درباره تأثير خوب موسيقى، شواهد ديگرى نيز در تحقيقات عصبى درباره موسيقى و تحريك ريثم داريم كه اطلاعات باورنكردنى در مورد كار قشر مغز در هنگام گوش دادن به موسيقى و نواختن موسيقى را در اختيار ما قرار مى دهد (جوجمراك، ۲۰۱۸). در نظام آموزشى كشورهاي پيشرفته، بخش اعظم برنامه درسى دوره ابتدائى به درس هايى مثل هنر، موسيقى، كاردستى، ورزش، نقاشى، مهارت هاى خانه دارى و فعاليت هاى ويژه مانند گردش، برپايى جشنواره هاى فرهنگى، هنرى و ورزشى اختصاص يافته است و براى مثال در ژاپن يك سوم برنامه هاى آموزشى دوره ابتدائى به اين درس ها اختصاص دارد و مى توان گفت: مدرسه هاى اين كشور از نظر برپايى جشنواره ها و مناسبت هاى هنرى و موسيقيابى، در جهان بى همتا هستند (كارگذار، كبوك و الداغى، ۱۳۹۸). در آفريقاى جنوبى بر اساس بيانیه برنامه درسى اصلاح شده مى که در سال ۲۰۰۲ توسط وزارت صادر شد، آموزش موسيقى در محدوده يادگيرى هنر و فرهنگ قرار دارد كه شامل چهار هنر رسا (موسيقى، رقص، نمايش و هنر هاى تجسمى) است. بخش آموزش و پرورش آفريقاى جنوبى انتظار دارد معلمان كلاس عمومى، نه تنها آموزش مفاهيم موسيقى در كلاس خود، بلكه ادغام هنر هاى نمايشى را در ديگر زمينه هاى يادگيرى غير موسيقى مانند اعداد و ادبيات نيز ادغام كنند (هريست، ويت و رجسدريك، ۲۰۰۵). آموزش و پرورش انگلستان در سال ۱۸۷۰ اهميت رسمى موسيقى را در آموزش مدرسه تاسيس كرد و رسماً اعلام نمود كه موسيقى بخشى جدائى ناپذير از رشد فكرى، فرهنگى، عاطفى و معنوى كودكان خردسال است و بايد همانند ديگر دروس در برنامه درسى گنجانده شود (رويس، ۲۰۰۳). انجمن مى آموزش موسيقى در وبسایت حقايق و ارقام آموزش موسيقى چهار دسته از مزايای آموزش موسيقى را نشان مى دهد. اين دسته ها عبارت اند از: موفقيت در جامعه، موفقيت در مدرسه، موفقيت در رشد هوش و موفقيت در زندگى (پتريس، ۲۰۰۷). همچنين در طرح آموزش و پرورش جامع مجامع بين المللى و به ويژه يونسكو كه به پرورش تمام ابعاد شخصيت آدمى تأكيد شده، آموزش هنر و تربيت هنرى جايگاه واقعى خود را پيدا نموده و بر سهم و جايگاه هنر و كمك آن به ديگر حوزه هاى يادگيرى توجه ويژه اى شده است (تار و توماس، ۲۰۰۵).

با اينكه موسيقى و آموزش آن بر روى تربيت كودكان تأثير دارد، اما درك ما از ظرفيت هاى موسيقى خردسالان و مسيره اى كه اين توانايى ها با شرايطى كه بچه ها آنها را تجربه مى كنند محدود است

(سارکار و بیسواس، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها گویای آن است که آموزش موسیقی ابزاری قدرتمند برای دستیابی کامل کودکان به توانایی بالقوه فکری، اجتماعی و خلاقیت است. لوبیتین (۲۰۱۴) نشان داد که آموزش موسیقی به کودکان به بهره‌مندی آنها از همه توانایی‌های فکری اجتماعی‌شان می‌انجامد و سبب بروز خلاقیت در آنها می‌شود.

کولسان و باراک (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود دریافت که موسیقی و ریتم‌های موسیقایی بر خلاقیت دانش‌آموزان اثرگذار است و دانش‌آموزان مستعدتر در زمینه موسیقی، در دیگر مهارت‌های یادگیری نیز خلاقیت دارند. یورکوینی (۲۰۰۷) نیز بر این باور است که آموزش هنر موسیقی در مدارس، زمینه بروز خلاقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. وی بیان می‌کند که خلاقیت دانش‌آموزان مدرسه‌هایی که در آنها آموزش و فعالیت‌های هنری گسترده است، بیش از خلاقیت دانش‌آموزانی است که در مدرسه‌هایی تحصیل می‌کنند که فعالیت‌های هنری محدود است. صابری (۱۳۹۶) در مطالعه خود اظهار داشته‌اند که موسیقی بستری برای بروز خلاقیت‌های کودکان است و عدل هریس (۱۳۹۳) نیز دریافت که نیاز به موسیقی در برنامه‌های مدرسه قابل ملاحظه است و دانش‌آموزان از آن استقبال می‌کنند و فضایی فعال و پرنرژی ایجاد می‌شود. نتایج تحقیق جوجمراک (۲۰۱۸) نیز نشان داد که بیشتر از ۹۵ درصد کودکان نمره بالایی در آموزش موسیقی کسب کرده و موسیقی تأثیر بالایی در رشد کودکان داشته است.

در ضرورت و اهمیت پرداختن به مقوله تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی ذکر چند نکته لازم است. در سال‌های اخیر تحقیقاتی در حوزه تربیت هنری و به‌صورت کم‌رنگ‌تر آموزش موسیقی صورت گرفته است. از جمله می‌توان به تحقیقات فیروزی، سیفی، حسینی مهر و فقیهی (۱۳۹۷) جایگاه تربیت هنری در کتاب‌های درسی؛ آخوندی و افخمی (۱۳۹۶) پرورش خلاقیت کودکان از طریق موسیقی؛ انتظامی، سیف نراقی و نادری (۱۳۹۵) عملکرد تربیت هنری در دروس؛ شه‌پناه، حاتمی و نوری (۱۳۹۵) اثربخشی موسیقی‌درمانی برافزایش توانایی مهارت خواندن در کودکان دبستانی؛ فلاحی، صفری، یوسف فرحنگ (۱۳۹۰) تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری؛ جاسکی و همکاران (۲۰۱۸) تأثیر آموزش موسیقی بر توانایی هوشی کودکان؛ هار کستل، پیترس و آروستیکو (۲۰۱۷) مقایسه بین فرهنگی تجربیات آموزش موسیقی در مدارس؛ هوگنسا، ارسب و دیکسترا (۲۰۱۴) تأثیر آموزش موسیقی بر عملکرد کودکان؛ کوگو موریرا و همکاران (۲۰۱۳) تأثیر آموزش موسیقی بر بهبود مهارت‌های خواندن و پیشرفت تحصیلی و نسینگه (۲۰۱۲) بررسی درک تنوع فرهنگی در آموزش موسیقی اشاره کرد. در همین راستا نیلسون، فترستون و مک موری (۲۰۱۳) دریافتند که مشارکت در هنرهای خلاق می‌تواند تخیل کودکان را تحریک کند و خلاقیت را بسیج کند که منجر به افزایش آگاهی از خود و دیگران، از جمله محیط اطراف آنها می‌شود. معلمان معتقد بودند که کودکان برای رشد تخیل خود به زمان بیشتری برای

بازى آزاد نياز دارند، درحالى كه مادران دريافتند كه محدوديت‌هاى زمان و برنامه درسى فرصت‌هاى كودكان را براى ادغام هنر در مطالعات ديگرشان كاهش مى‌دهد. ذوالفقاريان و كيان (۱۳۹۳) دريافتند كه معلمان معتقدند كه آموزش هنر نقش مهمى در شناخت مشكلات درونى و ذهنى كودكان و كشف استعدادهاى ويژه آنها دارد. محجوب (۲۰۱۵) بين عملکرد دانش‌آموزان قبل و بعد از تدوين برنامه درسى آموزش هنر تفاوت معنادارى يافت. اين امر نشان‌دهنده اهميت توسعه برنامه درسى آموزش هنر در مؤسسات آموزشى است. برخوردارى، نصرآبادى، حيدرى و نيستانيان (۲۰۱۶) برنامه درسى هنر فرصت‌هاى متعددى را در اختيار دانش‌آموزان قرار مى‌دهد تا جدائى از روش‌هاى تجويزى و سنتى و فراتر از محدوديت‌هاى كلاس با دنياى واقعى ارتباط برقرار كنند.

همچنين يكي از ۶ ساحت موجود در سند تحول بنيادين آموزش و پرورش، ساحت تربيت زيبايى‌شناختى و هنرى است كه در زير توضيحات آن به درك معناى پديده‌ها و هدف رويدادهاى طبيعت/ هستى براى دست‌يابى به درك كلّى از جهان هستى و جايگاه خويش در آن بر اساس نظام معيار اسلامى؛ رمزگشاى و رمزگردانى از پديده‌هاى آشكار و پنهان طبيعت/ هستى و ابراز آن به زبان هنرى؛ درك زيبايى‌هاى جهان و آفرينش به منزله مظاهر جمال و كمال الهى و ارتقاى ذائقه زيباشناسانه خود و بهره‌گيرى از قدرت تخيل خود در خلق آثار هنرى با هدف حفظ تعالى ميراث هنرى در سطح مى و جهانى (دبيرخانه شوراي اعلى آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) اشاره شده است. در نتيجه، معلمان مسئوليت دارند كه سطح ادراك بصرى دانش‌آموزان را از طريق آشنا كردن و شناساندن نمونه‌هاى از بهترين تصورات و تخيلات هنرى و زيبايى‌شناختى جهان هنر، ارتقا بخشند. از سوي ديگر، با توجه به اهميت تربيت هنرى در سيستم آموزش و پرورش، به نظر مى‌رسد كه معلمان دوره ابتدائى بايستي زمينه لازم را براى تربيت اين بخش فراهم كنند؛ اما امروزه در مدارس و مراکز آموزشى كشورمان تربيت هنرى جدى گرفته نمى‌شود و در برنامه‌هاى درسى، هنر از جايگاه مناسب و شايسته‌اى برخوردار نيست. از سوي ديگر، با توجه به جايگاه و موقعيت هنرى شهرستان مريوان از لحاظ هنر و برگزارى جشنواره‌هاى هنرى تئاتر و موسيقى، به نظر مى‌رسد كه معلمان مدارس ابتدائى اين شهر دانش و نگرش كافي و مناسبى نسبت به تربيت هنرى ندارند تا بتوانند نياز دانش‌آموزان را مرتفع سازند. بر اين اساس، با توجه به غفلت از ظرفيت‌هاى قابل توجه، تربيت هنرى در شرايط كونى در برنامه درسى و سياست‌گذارى آموزشى كشورمان، اين پژوهش با هدف تعيين ميزان دانش و نگرش معلمان دوره ابتدائى شهرستان مريوان نسبت به تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى انجام شده است.

سؤالات پژوهش

- سؤال ۱. معلمان نسبت به تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى چه نگرشى دارند؟
- سؤال ۲. به‌طور كلّى، معلمان نسبت به آموزش موسيقى در مدرسه ابتدائى چقدر موافق هستند؟

- سؤال ۳. مهم‌ترین دلایل عدم آموزش موسیقی در مدارس از نظر معلمان مدارس ابتدایی کدام است؟
- سؤال ۴. وضعیت آگاهی معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی چگونه است؟
- سؤال ۵. آیا بین دانش و نگرش معلمان نسبت به موسیقی برحسب جنسیت تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق در دسته‌بندی از لحاظ هدف از نوع تحقیقات بنیادی است بدین معنا که نتایج حاصل از آن می‌تواند مورد استفاده و کاربرد سازمان‌های مرتبط با نتیجه تحقیق قرار گیرد. در دسته‌بندی بر مبنای شیوه جمع‌آوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی (میدانی) می‌باشد بدین جهت که برای جمع‌آوری اطلاعات در خصوص مبانی نظری و علمی هرکدام از متغیرها به پایگاه اطلاعات علمی و معتبر مراجعه و در مرحله دوم با انتخاب پرسشنامه‌های مرتبط با موضوع تحقیق از سایت‌های معتبر داده‌های لازم گردآوری شدند.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی معلمان دوره دوم ابتدایی شهر مریوان تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ مشغول به کار در این مدارس بودند که تعداد آنها ۴۸۲ نفر معلم زن و ۵۲۶ نفر معلم مرد بود. با توجه به شرایط کرونا از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد و تعداد ۱۱۲ نفر از معلمان دوره ابتدایی که از این تعداد ۷۲ نفر مرد و ۴۰ نفر زن بودند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق دو پرسشنامه محقق ساخته دانش و نگرش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی بودند.

پرسشنامه سنجش میزان دانش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی دارای ۲۰ سؤال چهارگزینه‌ای (الف، ب، ج، د) بود و پاسخ‌دهندگان برحسب میزان دانش و آگاهی خود گزینه درست را انتخاب می‌کردند. این پرسشنامه بر اساس مطالعه مبانی نظری و کتاب‌های مرتبط با تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی ساخته و روایی آن توسط ۲ نفر از استادان فلسفه هنر تأیید شد.

پرسشنامه سنجش میزان نگرش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی دارای ۲۰ سؤال بود که نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات به‌صورت طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم (۱ نمره)، مخالفم (۲ نمره)، بی‌نظم (۳ نمره)، موافقم (۴ نمره) و کاملاً موافقم (۵) بود. روایی این پرسشنامه توسط ۲ نفر از استادان گروه علوم تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش تأیید شد. آلفای کرونباخ پرسشنامه با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۹۳. به‌دست آمد که نشان از پایایی بالای ابزار بخش سنجش نگرش است.

گفتنی است که پرسشنامه در «گوگل‌فرم» طراحی و از طریق لینک <https://forms.gle/oHRAWugkb3qc5dvHA> اجرا شده بودند. پس از گردآوری

اطلاعات، برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی از جمله فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و برای آزمون فرضیات از آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره (۱) فراوانی و درصد فراوانی پاسخ‌دهندگان برحسب جنسیت، سن، تحصیلات، پایه تدریس و سابقه خدمت آمده است.

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها به تفکیک جنسیت

متغیر	طبقه	فراوانی پاسخ	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۷۲	۶۴
	زن	۴۰	۳۶
سن	کمتر از ۳۰ سال	۳۱	۲۷/۷
	بین ۳۱ تا ۴۰	۳۷	۲۸/۶
	بین ۴۱ تا ۵۰	۳۲	۳۳
	۵۱ سال به بالا	۱۰	۸/۹
تحصیلات	بی‌پاسخ	۲	۱/۸
	فوق‌دیپلم	۸	۷/۱
	لیسانس	۸۰	۷۱/۴
	فوق‌لیسانس	۲۱	۱۸/۸
پایه تدریس	دکتری	۳	۲/۷
	چهارم	۵۷	۴۴/۵
	پنجم	۲۶	۲۰/۳
	ششم	۴۵	۳۵/۲
سابقه خدمت	کمتر از ۱۰ سال	۳۷	۳۳
	بین ۱۱ تا ۲۰ سال	۲۹	۲۵/۹
	بین ۲۱ تا ۲۵ سال	۱۴	۱۲/۵
	بین ۲۶ تا ۳۰ سال	۳۲	۲۸/۶

با توجه به نتایج جدول شماره (۱) از کل نمونه آماری ۶۴٪ نمونه آماری مرد و ۳۶٪ زن بودند. با توجه به نتایج جدول شماره (۱) بیشتر نمونه آماری با ۳۳٪ از گروه سنی ۴۱ تا ۵۵ و کمترین گروه سنی با ۸/۹٪ بیشتر از ۵۱ سال سن داشته‌اند. همچنین حداقل و حداکثر سن به ترتیب ۲۱ و ۵۳ و میانگین و انحراف استاندارد نیز به ترتیب ۳۸/۲۱٪ و ۹/۴۸٪ بود. بیشترین حجم نمونه آماری مربوط به معلمان دارای مدرک لیسانس و کمترین تعداد مربوط به دارندگان مدرک دکتری با ۲/۷٪ بود. با توجه به نتایج جدول شماره (۱) بیشترین حجم نمونه آماری مربوط به معلمان پایه چهارم با ۴۰/۶٪ و معلمان پایه پنجم با ۲۰/۳٪ کمترین حجم نمونه بوده است و بالاخره

بیشتر نمونه آماری کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت و کمترین نمونه آماری بین ۲۱ تا ۲۵ سال سابقه خدمت داشتند.

تحلیل پرسشنامه‌های مربوط به نگرش سنجی

سؤال ۱. معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی چه نگرشی دارند؟

در این بخش، توزیع درصد و تعداد فراوانی پاسخ‌دهندگان به سؤالات پرسشنامه‌های مربوط به نگرش سنجی همراه با میانگین هر گویه و توصیف پاسخ‌ها ارائه شده است. در جدول شماره (۲) درصد فراوانی پاسخ آزمودنی‌ها به سؤالات بخش نگرش نسبت به موسیقی آمده است.

جدول شماره ۲. توزیع درصد پاسخ آزمودنی‌ها به سؤالات پرسشنامه نگرش

کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری مخالفم ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	میانگین	
۰/۰۹	۰/۰۹	۲/۷	۱۳/۴	۸۲/۱	۴/۷۵	معتقدم آموزش موسیقی باید در مدارس ابتدایی آموزش داده شود.
۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۹	۱۷	۸۰/۳	۴/۷۵	موسیقی می‌تواند به تقویت تمرکز، حافظه و ادراک کمک کند
۰/۰۹	۰/۰۹	۱/۸	۱۶/۱	۸۰/۲	۴/۷۴	همراه کردن آموزش با شعر و موسیقی در یادگیری کودکان تأثیر دارد.
۰/۰۹	-	۳/۶	۱۸/۷	۷۶/۸	۴/۷۴	باید در مدرسه هر دانش‌آموز در یک رشته هنری و یا ساز موسیقی آموزش ببیند.
۰/۰۹	۰/۰۹	۱/۸	۱۴/۳	۸۲/۱	۴/۷۴	خوشحال می‌شوم اگر در مدرسه به فرزندم آموزش موسیقی داده شود.
۱/۸	۰/۰۹	۰/۰۹	۱۶/۱	۸۰/۳	۴/۷۲	اگر آموزش موسیقی در مدرسه ابتدایی اجرا شود از آن حمایت خواهم کرد.
۱/۸	۰	۱/۸	۱۷	۷۹/۴	۴/۷۲	لازم است سیاست‌گذاران، محققان، برنامه‌ریزان درسی و معلمان به جایگاه تربیت زیبایی‌شناسی و موسیقی در برنامه درسی رسمی مدرسه توجه کنند.
۰	۱/۸	۳/۶	۱۶/۱	۷۸/۵	۴/۷۱	یادگیری موسیقی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.
۰/۰۹	۰/۰۹	۱/۸	۱۸/۸	۷۷/۶	۴/۷۱	موسیقی می‌تواند درک زیبایی را در کودکان بالا ببرد و بر این اساس وجود آن در برنامه درسی مدارس ضروری است.
۲/۷	۰	۱/۸	۱۴/۳	۸۱/۲	۴/۷۱	من با اینکه فرزندانم در دبستان آموزش موسیقی ببینند، موافقت خواهم کرد.
۱/۸	۰/۰۹	۲/۷	۱۵/۲	۷۹/۴	۴/۷۰	من مدافع آموزش موسیقی در سطح مدارس ابتدایی هستم.
۰/۰۹	۰/۰۹	۳/۶	۱۷	۷۷/۶	۴/۷۰	آموزش موسیقی به دانش‌آموزان موضوع مهمی است.
۱	۴	۱	۱۵	۷۹	۴/۶۹	مدرسه جایی است که در آن زیبایی‌شناسی تبدیل به قربانی نظام آموزشی شده است.
۰/۰۹	۱/۸	۲/۷	۱۷/۸	۷۶/۸	۴/۶۸	موسیقی ابزاری مؤثر برای تقویت رفتارهای سازگار و کاهش هیجان‌های منفی کودکان است.

۴/۶۶	۷۵/۹	۱۷/۸	۳/۶	۱/۸	۰/۰۹	به نظر من تربيت بايد باهنر شروع شود و اصل، تربيت هنرى است.
۴/۶۱	۷۷/۶	۱۶/۲	۱/۸	۰/۰۹	۴/۵	اگر حق رأى دادن در مورد اجراى آموزش موسيقى در مدرسه ابتدائى را داشته باشم، با آن موافقت خواهم كرد.
۴/۴۷	۷۲/۲	۱۴/۳	۵/۴	۴/۵	۳/۶	زيبائى شناسى امرى حاشيه‌اى، تجملى، فانترى و كم‌اهميت در نظام آموزشى است.
۳/۰۷	۳۱/۴	۱۹/۶	۷/۱	۸/۹	۳۳	سيستم تربيتى كشور براى آموزش موسيقى در مدارس ابتدائى آماده نيست.
۱/۹۶	۱۴/۳	۳/۶	۴/۵	۱۸/۷	۵۸/۹	از اينكه دولت براى اجراى آموزش موسيقى در سطح مدارس ابتدائى مخالف باشد، موافقم.
۱/۰۵	۰/۰۹	۱/۸	۱/۸	۲۴/۱	۷۱/۴	احساس مى‌كنم در مدارس ابتدائى نيازى به آموزش موسيقى نيست.

بر اساس نتايج جدول شماره (۲) تقريباً ۸۲٪ نسبت به اين گزاره كه «معتقدم آموزش موسيقى بايد در مدارس ابتدائى آموزش داده شود» كاملاً موافق و ۱٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف و ۸۰/۴٪ نسبت به اين گزاره كه «موسيقى مى‌تواند به تقويت تمرکز، حافظه و ادراك كمك كند» كاملاً موافق و ۱٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف بودند. همچنين ۸۰/۴٪ نسبت به اين گزاره كه «همراه كردن آموزش با شعر و موسيقى در يادگيرى كودكان تاثير دارد» كاملاً موافق و ۱٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف، ۷۶/۸٪ نسبت به اين گزاره كه «بايد در مدرسه هر دانش‌آموز در يكرشته هنرى و يا ساز موسيقى آموزش ببيند» كاملاً موافق و ۱٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف و ۸۲/۱٪ نسبت به اين گزاره كه «خوشحال مى‌شوم اگر در مدرسه به فرزندم آموزش موسيقى داده شود» كاملاً موافق و ۱٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف بودند. همچنين ۸۰/۴٪ نسبت به اين گزاره كه «اگر آموزش موسيقى در مدرسه ابتدائى اجرا شود از آن حمايت خواهم كرد» كاملاً موافق و ۱/۸٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف و ۷۹/۵٪ نسبت به اين گزاره كه «لازم است سياست‌گذاران، محققان، برنامه ريزان درسى و معلمان به جايگاه تربيت زيبائى شناسى و موسيقى در برنامه درسى رسمى مدرسه توجه كنند» كاملاً موافق و ۱/۸٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف بودند.

از سوي ديگر، بر اساس نتايج جدول شماره (۲) ۱۷/۹٪ نسبت به اين گزاره كه «از اينكه دولت براى اجراى آموزش موسيقى در سطح مدارس ابتدائى مخالف باشد، موافقم» كاملاً موافق و ۵۸/۹٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف و همچنين ۳۱/۳٪ نسبت به اين گزاره كه «سيستم تربيتى كشور براى آموزش موسيقى در مدارس ابتدائى آماده نيست» كاملاً موافق و ۳۳٪ نسبت به اين گزاره كاملاً مخالف بودند.

سؤال ۲. به‌طوركلى، معلمان نسبت به آموزش موسيقى در مدرسه ابتدائى چقدر موافق

هستند؟

در جدول شماره (۳) فراوانی و درصد فراوانی آزمودنی‌ها به این سؤال که «به‌طور کلی، نسبت به آموزش موسیقی در مدرسه ابتدایی چقدر موافق هستید؟» آمده است.

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها نسبت به موافقت با آموزش موسیقی در مدارس ابتدایی

طیف	فراوانی پاسخ	درصد فراوانی	میانگین	انحراف معیار
کاملاً مخالف هستم	۲	۱/۸		
نظری ندارم	۱	۰/۰۹		
موافق هستم	۷	۶/۲		
کاملاً موافق هستم	۱۰۲	۹۱/۱	۴/۸۵	۰/۶۰
جمع	۱۱۲	۱۰۰		

بر اساس نتایج جدول شماره (۳) تقریباً ۲٪ نسبت به این گزاره که «به‌طور کلی، نسبت به آموزش موسیقی در مدرسه ابتدایی چقدر موافق هستید؟» کاملاً مخالف و ۹۷٪ نسبت به این گزاره موافق و کاملاً موافق بودند.

سؤال ۳. مهم‌ترین دلایل عدم آموزش موسیقی در مدارس از نظر معلمان مدارس ابتدایی کدام است؟

در جدول شماره (۴) توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها نسبت دلایل آموزش ندادن موسیقی در مدارس از نظر معلمان آمده است.

جدول شماره ۴. توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها نسبت دلایل عدم آموزش موسیقی در مدارس از نظر معلمان

فراوانی	دلیل
۲۲	کمبود نیروی انسانی ماهر و آموزش‌دیده در مدارس
۱۳	نبود امکانات، فضا و کلاس موسیقی رسمی
۱۳	کمبود منابع مالی و مادی و بودجه دولت برای اجرا
۱۳	بی‌توجهی به نیازهای عاطفی، روحی و روانی دانش‌آموزان
۱۱	بی‌تدبیری و بی‌برنامه بودن سیاست‌گذاران تربیتی
۹	عدم توانمندی، شناخت برنامه ریزان تربیتی و آموزشی
۸	قوانین خشک و بی‌روح حاکم بر نظام آموزشی و مدارس
۸	تسلط دیدگاه‌های مذهبی بر آموزش و پرورش
۸	عدم تناسب با سیاست نظام آموزشی
۶	کم‌اهمیت بودن امر آموزش و تربیت برای مسئولین
۵	بی‌توجهی و کم‌توجهی به مسائل تربیتی توسط مسئولین
۴	عدم برنامه‌ریزی دولت و وزارت آموزش و پرورش
۳	تنگ‌نظری دست‌اندرکاران و مسئولین تربیتی
۱	فراهم نبودن بستر
۱	عدم حمایت و پشتیبانی آموزش و پرورش

۱	منع اجتماعى
۱	ديدگاه نادرست والدين از موسيقى

بر اساس نتايج جدول شماره (۴) از ديدگاه معلمان دوره ابتدائى كمبود نيروى انساني ماهر و آموزش ديده در مدارس، نبود امكانات، فضا و كلاس موسيقى رسمى، كمبود منابع مالى و مادى و بودجه دولت براى اجرا و بى توجهى به نيازهاى عاطفى، روحى و روانى دانش آموزان به ترتيب مهم ترين دلايل عدم آموزش موسيقى در مدارس بوده و اين موارد باعث شده اند كه در نظام آموزشى ايران به آموزش موسيقى توجه نشود و به عبارتى آموزش موسيقى در مدارس نادیده گرفته شود.

سؤال ۴. وضعيت آگاهى معلمان نسبت به تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى چگونه است؟

براى بررسى وضعيت ميزان آگاهى معلمان دوره دوم ابتدائى شهرستان مريوان تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى، ميانگين نمره كسب شده از ۲۰ سؤال پرسشنامه سنجش دانش استفاده شد. طبق نتايج، ميانگين نمرات مربوط به آگاهى معلمان از تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى متوسط بوده و معادل ۱۳/۴۵ است؛ يعنى ۶۷/۲۳ درصد شركت كنندگان درك درسى از تربيت هنرى با تأكيد بر آموزش موسيقى را دارا بودند و در كل ميزان آگاهى معلمان متوسط به بالاست.

سؤال ۵. آيا بين دانش و نگرش معلمان نسبت به موسيقى برحسب جنسيت تفاوت وجود دارد؟

براى پاسخ دادن به اين سؤال از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شده است كه نتايج آن در جدول شماره (۵) آمده است.

جدول شماره ۵. نتايج آزمون T مستقل در دانش و نگرش نسبت به موسيقى برحسب جنسيت

معلمان		جنسيت	تعداد	ميانگين	انحراف معيار	آماره T	درجات آزادى	سطح معنادارى
دانش	مرد	۷۲	۱۳/۶۴	۲/۸۴	۰/۹۹۶	۱۱۰	۰/۳۲۱	
	زن	۴۰	۱۳/۱۰	۲/۵۳				
نگرش	مرد	۷۲	۸۵/۷۹	۱۰/۲۴	۰/۶۲۲	۱۱۰	۰/۵۳۵	
	زن	۴۰	۸۶/۹۰	۶/۲۶				

بر اساس نتايج حاصل از آزمون T-Test، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، سطح معنادارى مشاهده شده، دانش موسيقى (sig = .۳۲۱) بیشتر از ۰/۰۵ می باشد؛ لذا فرضیه صفر قبول و فرضیه

تحقیق رد می‌شود. یعنی بین دانش موسیقی معلمان مرد و زن تفاوت معناداری وجود ندارد. همان‌طور که در جدول شماره (۵) مشاهده می‌شود، میانگین نمره دانش موسیقی والدین مرد و زن به هم نزدیک است. همچنین در سطح اطمینان ۹۵ درصد، چون سطح معناداری مشاهده شده، نگرش نسبت به موسیقی ($\text{sig} = .0535$) بیشتر از $0/05$ می‌باشد؛ لذا فرضیه صفر قبول و فرضیه تحقیق رد می‌گردد. یعنی بین نگرش نسبت به موسیقی معلمان مرد و زن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همان‌طور که در جدول شماره (۵) مشاهده می‌شود، میانگین نگرش نسبت به موسیقی معلمان مرد و زن به هم نزدیک است.

بحث و نتیجه‌گیری

حوزه تربیت هنری یکی از حوزه‌های اساسی در نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای مختلف جهان می‌باشد. این نوع تربیت که ضامن استفاده شایسته از ظرفیت هنر است، به یکی از کانون‌های توجه سیاست‌گذاران در عرصه اصلاحات نظام آموزشی تبدیل شده است. هدف تحقیق حاضر تعیین نگرش و دانش معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی در مدارس دوره ابتدایی شهرستان مریوان بود. نتایج تحقیق در بعد نگرش معلمان نسبت به آموزش موسیقی نشان داد که معلمان دوره ابتدایی شهرستان مریوان نگرش مثبتی نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی دارند و تمایل دارند که آموزش موسیقی در برنامه درسی مدارس دوره ابتدایی گنجانده شود و همچنین اکثریت معلمان دوره ابتدایی شهرستان مریوان موافق آموزش موسیقی در مدارس ابتدایی هستند و اعتقاد دارند که یادگیری موسیقی و اهمیت دادن به تربیت هنری در مدارس دوره ابتدایی باعث تقویت روحیه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج این تحقیق به‌طور کلی با نتایج تحقیقات محققانی از جمله (افلند، ۲۰۰۴؛ ریچموند، ۲۰۰۹؛ نیلسون، فترستون و مک موری، ۲۰۱۳؛ محجوب، ۲۰۱۵؛ کاس، ۲۰۱۸؛ کومار، ۲۰۲۱) مطابقت دارد. برای مثال کومار (۲۰۲۱) بیان می‌کند که هنرها به‌ویژه در رابطه با عملکرد تحصیلی، نگرش به مدرسه و ادراک از یادگیری دانش‌آموزان سهم ارزشمندی دارند. کاس (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که شرکت‌کنندگان باورهای قوی در مورد آموزش موسیقی داشتند. درباره چندین ایده اتفاق نظر وجود داشت، از جمله این باور که همه دانش‌آموزان باید فرصت آموزش موسیقی را داشته باشند، باید تجربیات موسیقی متنوعی داشته باشند و دانش‌آموزان باید به موسیقی اشتیاق پیدا کنند. باورهای آنها در مورد نتایج آموزش موسیقی متنوع‌تر بود. برخی به‌نظر می‌رسید که نگران توسعه نوازندگی هستند، در حالی که برخی دیگر بیشتر به این فکر می‌کردند که دانش‌آموزان موسیقی را به‌گونه‌ای تجربه کنند که در سطح احساسی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به اینکه همه آنها انتخاب کرده بودند که در کالج رشته

موسيقى بخوانند و معلمان تخصصى موسيقى شوند، تعجب آور نيست كه دانش آموزان باورهاي قوى و مثبتى در مورد موسيقى در مدارس داشتند. در همين راستا افلند (۲۰۰۴) و ريچموند (۲۰۰۹) نيز معتقدند كه آموزش هنر به بهبود تصميم گيرى كمك مى كند، اعتماد به نفس را افزايش مى دهد و كودكان را مطمئن تر مى كند. نيلسون، فترستون و مك مورى (۲۰۱۳) نيز معتقدند كه مشاركت كودكان در هنرهاي خلاق مى تواند تخيل را تحريك و خلاقيت را بسپج كند كه اين مسئله به خودى خود منجر به افزايش آگاهى از خود و ديگران و محيط اطراف مى شود. نتايج تحقيق محجوب (۲۰۱۵) نيز نشان دهنده اهميت توسعه برنامه درسى آموزش هنر در مدارس است. اباكانوئيچ (۲۰۱۰) نيز معتقد است داشتن نگرش مثبت نسبت به تربيت هنرى براى حل مسائل تربيتى سودمند است و هر چيزى را كه يك كشور براى ملت و مدارس خود آرزو مى كند از قبيل موفقيت، توسعه، رشد عاطفى و اجتماعى، مشاركت هاي مدنى و فرصت هاي برابر در سايه تربيت هنرى هموار مى گردد.

در بعد ميزان دانش و آگاهى معلمان دوره ابتدائى شهرستان مريوان نسبت به تربيت هنرى نتايج تحقيق نشان داد كه ميزان دانش و آگاهى معلمان نسبت به تربيت هنرى در حد متوسط به بالا مى باشد و اين نشان دهنده آن است كه معلمان دوره ابتدائى شهرستان مريوان در زمينه آموزش موسيقى در مدارس مطالعه نموده و آگاهى و دانش لازم در اين زمينه را دارند. در تبين اين نتايج مى توان گفت كه با توجه به اينكه اكثريت معلمان مورد تحقيق سابقه اى كمتر از ۱۰ سال و اكثريت جوان هستند، دانش آنها در اين زمينه به نسبت به روز مى باشد. اگرچه جو و فضاي فرهنگى استان كردستان مى تواند عامل مهم و تأثيرگذارى در به وجود آمدن فضاي توجه به آموزش موسيقى باشد، به طوري كه در سال هاي اخير استان كردستان به عنوان شهر خلاق موسيقى در ميان شبكه شهرهاي خلاق يونسكو و نيز شهر مريوان كانون برگزارى تئاتر خيابانى بوده است. از سوي ديگر از ديرباز كردها صاحب موسيقى غنى و اصيلى بوده و هستند كه اين مسئله مى تواند زمينه براى شناخت و آگاهى بيشتر با موسيقى را فراهم كند. وجود گروه هاي موسيقى سرشناس و نامدار حتى در سطح بين المللى از جمله گروه كامكارها، شمس و عندليبى ها نشان از تاريخى سرشار از آهنگ و نوا در ميان مردمان اين سرزمين بوده است. در نتيجه بى دليل نيست كه معلمان شهرستان مريوان داراي دانش بالا نسبت به آموزش موسيقى در سطح مدرسه هستند. از ديدگاه معلمان مهم ترين دلایل بى توجهى به آموزش موسيقى در مدارس كمبود نيروى انساني ماهر و آموزش ديده و همچنين نبودن امكانات، فضا و منابع مالى و مادى مورد نياز براى آموزش موسيقى بودند. در اين زمينه با توجه به اينكه بر اساس اعلام وزارت آموزش و پرورش اين وزارتخانه با كمبود سيصد هزار معلم به ويژه در دوره ابتدائى روبه روست و اين كمبود بالطبع شامل معلمان آموزش ديده موسيقى نيز مى شود. با توجه به نگرش مصرفى سياست گذاران و

برنامه‌ریزان نسبت به سیستم آموزش و پرورش در چند سال اخیر، این سیستم جذب نیروی جدید نداشته و این دوره با کمبود چشمگیر نیروی انسانی متخصص به‌ویژه معلمان آموزش دیده روبه‌رو شده است. در بعد دیگری با توجه به کمبود منابع مالی آموزش و پرورش و کاهش شدید هزینه سرانه دانش‌آموزی مدارس، مدارس بودجه کافی و لازم برای برگزاری کلاس‌های فوق‌برنامه و آموزش‌های غیررسمی ندارند و این بخش به‌نظر می‌رسد کاملاً در سیستم آموزش و پرورش کم‌رنگ شده و اصلاً به آن توجه نمی‌شود. همچنین عدم تأمین و تربیت نیروی انسانی موردنیاز برای آموزش موسیقی و هنر چه از نظر کمی و چه از نظر کیفی و استفاده از نیروهای غیرمتخصص، بزرگ‌ترین و حادث‌ترین مسئله در نظام منابع انسانی در قلمرو تربیت هنری است که این مسائل به‌وضوح در نظام آموزش و پرورش بخصوص در دوره ابتدایی دیده می‌شود.

دیگر نتایج تحقیق نشان داد که بین دانش و آگاهی نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی معلمان برحسب جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به عبارتی، معلمان نمره یکسانی در بخش دانش نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی گرفته بودند. همچنین بین نگرش نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی برحسب جنسیت معلمان تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. به عبارتی معلمان نمره یکسانی در نگرش نسبت به موسیقی گرفته بودند. این عدم تفاوت بین دانش و نگرش معلمان زن و مرد می‌تواند ناشی از وجود بستر علمی و فرهنگی افراد جامعه مریوان و همچنین با توجه به اینکه نمره پاسخ‌دهندگان بالاتر از متوسط بوده می‌توان گفت آنها دانش و نگرش مشابهی نسبت به موسیقی دارند.

در انجام این تحقیق محدودیت‌های ازجمله محدود شدن افراد نمونه به دوره ابتدایی؛ محدود بودن جامعه به شهر مریوان و عدم تعمیم نتایج به دیگر جوامع؛ شرایط خاص آموزش و پرورش به خاطر بیماری کرونا و تعطیلی مدارس و همچنین غیرحضور تکمیل کردن پرسشنامه‌ها و امکان داشتن مشکل درک گویه‌ها برای پاسخگویان وجود داشته است.

در راستای نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود که با توجه به نگرش مثبت معلمان نسبت به تربیت هنری و آموزش موسیقی، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی این مهم را در برنامه درسی مدارس حداقل به‌صورت یک درس اختیاری بگنجانند. در چنین شرایطی مدارس که ظرفیت و امکانات و فضای لازم برای آموزش موسیقی را دارند می‌توانند برنامه‌ریزی لازم را برای این موضوع داشته باشند. در پایان، پیشنهاد می‌شود با توجه به کم‌رنگ بودن آموزش موسیقی در مدارس، والدین فرزندان خود را در کلاس‌های فوق‌برنامه موسیقی نام‌نویسی کنند.

فهرست منابع

Abakanowicz, M. (2010). Why art education is crucial and who doing its best. *Journal of human resources management*, 3(2) 35-51.

- Adl Harris, M. (2014). *The Impact of Indigenous Music on the Happiness and Happiness of Students in Schools (Case Study of Harris City, East Azerbaijan)*, M.Sc. Thesis, Faculty of Music, University of Arts. (Text in Persian).
- Akhoundi, Z., & Afhami, R. (2017). An Applied Pattern for Developing Children's Creativity through Music by Non-Specialized Teachers in Primary Schools (Based on John Cage's Pedagogical Experiences and Musical Innovations). *Quarterly journal of Innovation and creativity in the human Science*, 7 (4), 33-70. (Text in Persian).
- Alhomaidi, M., & Salleh, Sh. (2022). The Importance of Art Education in Saudi Arabia: A Review. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 1160-1168.
- Barkhordari, M., Nasrabadi, H., Heidari, M., & Neyestani, M. (2016). The Importance of Art-Based Curriculum in Peace Education. *Review of European Studies*, 8, 220-231. <http://dx.doi.org/10.5539/res.v8n4p220>
- Bonastre, C., Muñoz, E., & Timmers, R. (2016). Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among higher education teachers and students. *British Journal of Music Education*, 34, 277-290. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000462>
- Cogo-Moreira, H., Brandão de Ávila, C. R., Ploubidis, G. B., & Mari, J. D. J. (2013). Effectiveness of music education for the improvement of reading skills and academic achievement in young poor readers: a pragmatic cluster randomized, controlled clinical trial. *Plos one*, 8, e59984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059984>
- Coulson, A. N. & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31, 428-441. <http://dx.doi.org/10.1177/0255761413495760>
- Educational Research and Planning Organization. (2012). *Art lesson guide for teachers (fourth, fifth and sixth grade)*. Tehran: Offset Company. (Text in Persian).
- Educational Research and Planning Organization. (2017). *Elementary Art Curriculum Guide*. Tehran: Offset Company. (Text in Persian).
- Efland, A. (2004). The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education. *Journal of Aesthetic Education*, 38 (4), 71-80. <https://doi.org/10.1353/jae.2004.0033>
- Entezami, M., Seif Naraghi, M., & Naderi, E. (2016). Performance of art education based on curriculum elements in the sixth grade elementary experimental science course in the 2015-2016 academic year. *Quarterly Journal of Education*, 75, 91-129. (Text in Persian).
- Falahi, V., Safari, Y., & Yusuf Farhanak, M. (2011). The effect of education with art education approach on artistic activities and process skills of fourth grade elementary students. *Journal of Educational Innovation*, 39 (10), 101-118. (Text in Persian).
- Farmahini Farahani, M. (2011). *Education in Nahj al-Balaghah*. Tehran: Ayizh. (Text in Persian).
- Firoozi, M., Seifi, M., Hosseini Mehr, A., & Faqihi, A. (2018). The position of the axes of art education, content structure and three-dimensional pattern of the curriculum in the textbooks of culture and art of the first secondary school. *Two Quarterly Journal of Theory and Practice in the Curriculum*, 11 (6), 31-66. (Text in Persian).
- Gojmerac, I. (2018). *Importance of Music in Education System*. <https://www.researchgate.net/publication/323167985>.
- Gül, G. (2021). Teachers' Views on Music Education Practices in Secondary Education in Distance Education During the COVID-19 Pandemic



- Process. *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(2), 95-111. <https://doi.org/10.31578/jebs.v6i2.235>
- Hardcastle, E., Pitts, S., & Aróstegui, J. L. (2017). A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools. *International Journal of Music Education*, 35(3) 381 -390.
- Herbst, A., Wet, J. d., & Rijdsijk, S. (2005). A Survey of Music Education in the Primary Schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 53(3) 260-283. <https://doi.org/10.2307/3598684>
- Ho, W-Ch. (2021). Teachers' perspectives on cultural and national values in school music education between multiculturalism and nationalism in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1873101>
- Hogenesa, M. Oersb, B. V., & Diekstra, R.F. W. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 10(3), 312-336.
- Jaschke, A. C., Eggermont, L. H. P., Honing, H., & Erik J. A. (2018). Music education and its effect on intellectual abilities in children: A systematic review. *Reviews in the neurosciences*, 24(6):1-11. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2013-0023>
- Kargozar, M., Kabok, H., & Al-Daghi, A. (2019). A comparative study of elementary art curriculum in Iran and Japan. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 69 (18), 113-138. <https://doi.org/10.22034/jei.2019.88545> (Text in Persian).
- Khan, M. M., & Ali, L. (2016). The Importance of Fine Arts Education an Overview. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 4(10), 67-70.
- Kos, J. R. P. (2018). Becoming music teachers: preservice music teachers' early beliefs about music teaching and learning. *Music Education Research*, 20(5): 560-572. <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2018.1484436>
- Kumar, M. (2021). Role of art in education. *Raj rajeshwari journal of psychological & educational*, 5(2): 61-64.
- Levitin, D. (2014). The Benefits of Music Education: An Overview of Current Neuroscience Research. *The Royal Conservatory*, 87(2) 17-22.
- Mahgoub, Y. (2015). The Importance of the Development of Art Education Curriculum in the Sudanese Educational Institutions. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(1), 99-104.
- Mateos-Moreno, D. (2022). Why (not) be a music teacher? Exploring pre-service music teachers' sources of concern regarding their future profession. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614211073138>
- Matthews, W.K., & Koner, S. (2020). Beyond the headlines: perspectives of charter school music teachers. *Education Policy Review*, 123:2, 39-49. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1766615>
- Mirza Beigi, A. (2012). *The role of art in education and mental health of children*. Tehran: Educational Research and Planning Organization. (Text in Persian).
- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4) 382 -396. <https://doi.org/10.1177/0255761412459166>
- Nilson, C., Fetherston, C., & McMurray, A. (2013). Teachers' and Mothers' Perceptions of Using Creative Arts to Develop Children's Potential for Critical Thinking. *The International Journal of Arts Education*, 7 (1): 1-16. <http://dx.doi.org/10.18848/2326-9944/CGP/v07i01/36193>
- Petreess, K. (2007). The importance of music education. *Education*, 126(1), 1-4.

- Pozo, J. I. (2017). Acquisition of musical knowledge: Moving toward a change in teachers' conceptions and practices. *The Finnish Journal of Music Education*, 20, 110–113.
- Richmond, S. (2009). Art's Educational Value. *Journal of Aesthetic Education*, 43 (1), 92–105.
- Roese, C. (2003). *Music education in the primary school*. University of Wales, Bangor.
- Saberi, A. (2017). The effect of music education on students' creativity. *Letter of Performing Arts and Music*, 7 (14), 103-116. (Text in Persian).
- Sarkar, J., & Biswas, U. (2015). The Importance of Music Education on Child Development. *International Journal of Applied Research*, 1(10): 21-24.
- Secretariat of the Higher Education Council. (2011). *Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation of Education*, Tehran: Ministry of Education. (Text in Persian).
- Shahpanah, M., Hatami, M., & Nouri, R. (2016). The effectiveness of music therapy in increasing the ability of reading skills in cochlear implant primary school children. *Exceptional Children Empowerment Quarterly*, 7 (19), 25-41. (Text in Persian).
- Sixth grade experimental science. (2015). *Educational Research and Planning Organization*. Tehran: Offset Company. (Text in Persian).
- Song, J. M. O. (2021). Strategies for the Development of Music Education Philosophy for Preservice Music Teachers: A Literature Review. *Update Applications of Research in Music Education*, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1177/87551233211049542>
- Talebzadeh, F., & Jafari, P. (2012). How Sport and Art could be Effective in the Fields of Social, Cognitive and Emotional Learning?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1610-1615. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.871>
- Tarr, J., & Thomas, G. (2005). *Inclusive education and the art, improving teaching and learning in art*. New York: Falmer press.
- Whitesell, E. R. (2016). A day at the museum: The impact of field trips on middle school science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7) 1036–1054. <https://doi.org/10.1002/tea.21322>
- Yorkeviney, S. (2007). *An Examination of the Effectiveness of Arts Integration in Education on Student Achievement, Creativity and Self Perception*. Doctoral Dissertation, Marywood University.
- Yousefzadeh, M.R., Salhshouri, A., & Mirzaei Rafi, M. (2012). The amount of emphasis of the general Persian book of teacher training on art education from the perspective of students of the Teacher Training Center of Hamadan province. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 4 (2), 169-184. (Text in Persian).
- Zhang, T., Shaikh, Z. A., Yumashev, A. V., & Chład, M., (2020). Applied model of Elearning in the Framework of education for sustainable development. *Sustainability*, 12, 16, 6420. <https://doi.org/10.3390/su12166420>
- Zolfaghari, M., & Kian, M. (2014). Analyzing the experiences of female teachers in teaching art in primary schools: A qualitative study. *Theory and practice in the curriculum*, 2 (4): 135-160. (Text in Persian).



Reviewer's List

Leyla Darvishi	Alzahra University
Maryam Mohsen Pour	Assistant Professor of Alzahra University
Mohsen Nazar Zadeh Zare	Assistant Professor of Malayer University
Solmaz Noor Abadi	Assistant Professor of Shahed University
Mansour Beyrami	Professor of Tabriz University
Faramarz Asanjarani	Assistant Professor of Isfahan University
Abbas Ali Hossein Khanzadeh	Associate Professor of Gillan University
Mohammad Agha Delavar Pour	Assistant Professor of Semnan University
Khosrow Bagheri No Parast	Professor of Tehran University
Seyede Mosa Tabatabaei	Assistant Professor of Semnan University
Ismaeil Saadi Pour	Professor of Allameh Tabatabaei University
Hosseim Ahmad Berabadi	Assistant Professor of Bojnord University
Mehrangiz Shoakazemi	Associate Professor of Alzahra University
Seyed Abolghasem Mehri Nezhad	Associate Professor of Alzahra University
Leyla Taleb Zadeh Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Sara Asad Pour	Assistant Professor of Bahounar Kerman University
Seyed Mansour Marashi	Associate Professor of Shahid Chamran Ahvaz University
Mah Sima Pour Shahriari	Associate Professor of Alzahra University
Mahdi Rahimi	Associate Professor of Yazd University
Mahboubeh sadat Kadkhodaei	Assistant Professor of Islamic Azad University/ Khorasegan Branch
Maryam Shafiei Sarvestani	Associate Professor of Shiraz University
Masoud Gholamali Lavasani	Associate Professor of Tehran University
Parvin Samadi	Associate Professor of Alzahra University
Mosa Piri	Associate Professor of Shahid Madani Azarbayjan University
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University

Abstract

Dimensional analysis of increasing students' interest in work and technology courses from the perspective of students and teachers: A study of the grounded theory and Schatzman dimensional analysis 7-45

Arezu Ghafoori; Keyvan Salehi

Challenges of and Barriers to Entrepreneurship Education for Children of Labor: A Phenomenological Study 47-67

Farnoush Kavehpisheh; Kourosh Fathi Vajargah; Mahboubeh Arefi; Mohamad Hassan Mobareki

The relationship of psychological entitlement and religious orientation with life satisfaction in students with symptoms of academic procrastination: The mediating role of psychological well-being 69-95

Sanaz Dehghan Marvasti

Effectiveness of mindfulness-based training on response inhibition and selective attention in students with Specific Learning Disorder 97-117

Narges Pourtaieb; Seyyedeh Behnaz Mousavian Alenjagh

Phenomenological Analysis (Lived Experiences) of Physical Education Teachers of Implemented Curriculum Challenges during the COVID-19 Pandemic 119-142

Mohsen Vahdani; Najmeh Rezasoltani; Eskandar Hoseinpour; Tayebeh Ershad

The relationship of psychological entitlement and religious orientation with life satisfaction in students with symptoms of academic procrastination: The mediating role of psychological well-being 143-161

Zahra Khalili Geshnigani; Ezatollah Ghadampour; Simin Gholamrezaei

The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Emotion of Hope and Academic Self-Concept of Female Students with Test Anxiety 163-184

Ehsan Keshtvarz Kondazi; Azarmidokht Rezaei; Fatemeh Mazaher; Ebrahim Karimi Kian

Exploring the components of teachers' educational skills 185-216

Hojjat Eftekhari; Seyed AbdolvahHab Samavi; Hossein Zeinalipour

Assessing the educational status of children of divorce in adulthood; a qualitative study

Sahar Khandandel; Rajab Ali Mohammadzadeh; Ali Asghar Abbasi Asfajir; Jamal Sadeghi
217-248

Developing a successful intelligence model based on spiritual intelligence with the mediating role of cognitive emotion regulation 249-267

Sadegh Ordoni; Ghasem Ahi; Fatemeh Shahabizadeh; Toktam Sadat Jafar Tabatabaee

The Effect of Mindfulness Training on Improving Educational Hope and Motivation in Junior High School Girls in Tehran 269-286

Maryam Akhavan Anvari; Mehrangiz Shoaakazemi; Mohammad Arabsorkhi Mishabi

Teachers' Perspective on Art Education with Emphasis on Music in Elementary Schools in Marivan City 287-304

Rafiq Hasani; Ata Parvin

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 19, No. 4
Winter 2024, Ser.70

Publisher Alzahra University, Faculty of Education and Psychology
Chief Executive Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.
Chief Editor Hossein Zare, 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
Hossein Zare, Ph.D.
Professor, Payam Noor 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

