

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۲۰، شماره ۱، بهار ۱۴۰۳
شماره پیاپی ۷۱

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

ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه‌ای که مفاهیم آن تغییر نیابد آزاد است.
مقالات دریافت شده باز گردانده نخواهد شد.
ترتیب تنظیم مقالات تأیید شده برای چاپ، بنا به نظر هیئت تحریریه مجله خواهد بود.

- تأثیر بازی‌وارسازی کلاس درس مجازی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
عاطفه ابراهیمی؛ محسن باقری
۷-۲۰
- مدل یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی براساس دلبستگی به معلم با میانجیگری
کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه
مریم کبیر دهبنه؛ سجاد رضایی؛ اشکان ناصح
۲۱-۳۴
- مقایسه احساس خواهی و تنظیم هیجانی دانشجویان از منظر دست‌برتری (چپ‌دستی و راست‌دستی)
علیرضا مرآتی
۳۵-۴۶
- اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش
ناهید مجبعلی زاده؛ باقر سرداری
۴۷-۶۰
- غایت‌شناسی تربیت عقلانی در رویکرد فیض‌محور افلوپین
اکبر غلامی؛ رضا علی نوروزی؛ محمد حسین حیدری؛ مجتبی سپاهی
۶۱-۷۸
- پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی از طریق سازه‌های نوع‌دوستی و معنی‌داری
زندگی
شهرزاد نعمتی؛ رحیم بادی گرگری؛ هدیه قاسمی؛ سکینه شهریار
تأثیر تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی مقطع ابتدایی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و
جهت‌گیری هدف
ابراهیم نامنی؛ سید احمد محمدی حسینی؛ مرضیه جمالیان؛ آزاده مذهب یوسفی
۹۱-۱۰۸
- مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین
رقیه مهربان؛ سید داود حسینی نسب؛ مرضیه علیوندی وفا
۱۰۹-۱۱۸
- بازنمایی شاخص‌های تفکر مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه
جمال معمر حور؛ مرضیه دهقانی؛ الهه حجازی؛ کیوان صالحی
۱۱۹-۱۳۱
- اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی (سازمانی) و سبک رهبری تحول‌آفرین
حسین قلمی باویل علیانی؛ منصور علی مهدی
۱۳۳-۱۴۴
- واکاوی سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در دوره پاندمی کرونا با رویکرد نظریه موقعیتی
بهروز آزاد دولابی؛ رضوان حکیم زاده؛ محمد جوادی پور
۱۴۵-۱۵۹
- مؤلفه‌های بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان در نوجوانان از نظر متخصصان؛ یک مطالعه کیفی
فریبا بیابانی؛ حسن عشایری؛ هومن نامور
۱۶۱-۱۷۴

استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
استادیار دانشگاه اراک	رحیم مرادی
دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی	اصغر مینائی
استادیار دانشگاه خوارزمی	عفت عباسی
استادیار دانشگاه سمنان	محمود نجفی
استادیار دانشگاه الزهرا	اعظم فرح بیجاری
استاد دانشگاه تبریز	منصور بیرامی
استادیار دانشگاه علامه طباطبایی	آمنه عالی
استادیار دانشگاه بوعلی سینا	مریم پورجمشیدی
دانشیار دانشگاه الزهرا	زهرا رهبرنیا
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
دانشگاه الزهرا	رقیه نوری پور لیاولی
دانشیار دانشگاه تربیت مدرس	محسن ایمانی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	مرجان کیان
استادیار دانشگاه سمنان	سید موسی طباطبائی
دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی	محمد عسگری
استاد دانشگاه علامه طباطبائی	اسماعیل سعدی پور
استادیار دانشگاه بیرجند	لیلا طالب زاده شوشتری
دانشیار دانشگاه الزهرا	مه سیما پورشهریاری
استادیار دانشگاه زابل	معصومه عزیزی
دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی	اسماعیل زارعی زوارکی
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن	سمین دخت رضاخانی
دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	غلامعلی احمدی

تأثیر بازی‌وارسازی کلاس درس مجازی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

عاطفه ابراهیمی‌پور^۱، محسن باقری*^۲

۱. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

۲. نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران. رایانامه: M-bageri@araku.ac.ir

• این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۷

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی‌وارسازی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در پایه اول در کلاس درس مجازی در شهرستان خمین در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ اجرا شده است. روش پژوهش در این مطالعه، شبه‌تجربی با طرح تحقیق پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه اول شهرستان خمین بودند که بدین منظور نمونه‌ای با حجم ۳۰ نفر به صورت در دسترس از دانش‌آموزان دختر شهرستان خمین انتخاب شد. دانش‌آموزان پس از همتاسازی در اثر انتخاب تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در این پژوهش از پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) و آزمون عملکرد تحصیلی محقق ساخته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. پایایی آزمون عملکرد تحصیلی با استفاده از روش کودر ریچاردسون ۰.۷۲۲، گزارش شد. دوره به مدت ۱۰ جلسه در نرم‌افزار شاد اجرا شد که در آن دانش‌آموزان هر دو گروه مطالب یکسانی را آموزش می‌دیدند، اما در گروه آزمایش روش ارزشیابی و ارائه بازخورد، بازی‌وارسازی شده بود. به منظور تحلیل استنباطی داده‌ها از شاخص آمار استنباطی تحلیل کوواریانس استفاده شد. در پایان، نتایج نشان داد که بازی‌وارسازی کلاس درس مجازی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی و عملکرد یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود اصول بازی‌وارسازی در آموزش دروس دوره ابتدایی به صورت مجازی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: بازی‌وارسازی، انگیزه تحصیلی، یادگیری، عملکرد تحصیلی، آموزش مجازی.

استناد به این مقاله:

ابراهیمی‌پور، عاطفه؛ باقری، محسن. (۱۴۰۳). تأثیر بازی‌وارسازی کلاس درس مجازی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۷-۲۰

doi: 10.22051/JONTOE.2022.38773.3567

مقدمه

آموزش یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های زندگی بشر است و در رشد فردی و اجتماعی انسان جایگاه ارزشمندی دارد. سازمان آموزش و پرورش به‌طور مستقیم در پیشرفت جامعه نقش بسزایی دارد؛ بنابراین، ضعف و قوت این نهاد، به ضعف یا پیشرفت جامعه منجر می‌شود. امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان دسترسی به آموزش را متناسب با نیاز انسان محقق ساخته است و نیز دانش‌آموزان امروز با دنیای دیجیتال پرورش یافته‌اند و ویژگی‌های جدیدی دارند (مصیبی اردکانی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۶)، فناوری تأثیر زیادی بر عادت‌های مطالعه دانش‌آموزان، دسترسی به اطلاعات، ارتباطات، همکاری و خلاقیت دارد (انیما و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۴۸۵۲)؛ لذا معلمان با چالش‌های جدیدی روبه‌رو هستند و باید از روش‌ها و رویکردهای مختلف آموزشی استفاده کنند که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد با انگیزه و مشارکت قوی در یادگیری خود شرکت‌کننده فعال باشند. کیفیت روش تدریسی که توسط معلم استفاده می‌شود، اساساً بر علاقه و نتیجه یادگیری دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد و استفاده از فناوری‌های آموزشی مناسب، دسترسی به منابع یادگیری و چندین رویکرد یادگیری را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع فراگیران را افزایش می‌دهد. (اده و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴). متخصصان تعلیم و تربیت برای بهتر کردن فرایند یادگیری رویکردهای مختلفی را پیشنهاد کرده‌اند که مهم‌ترین آنها به‌کارگیری فناوری برای تسهیل فرایند یادگیری است. در عرصه تعلیم و تربیت نسل جدیدی از ابزارهای تکنولوژیکی برای دگرگون کردن شیوه‌های سنتی آموزش و پرورش و کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری طراحی شده است (کیهان، ۲۰۲۰، ص. ۱۶۸).

از طرفی هم شیوع ویروس کرونا بر تمامی فعالیت‌های انسانی در حوزه‌های مختلف تأثیر گذاشته و در این میان بخش آموزش یکی از آسیب‌دیده‌ترین بخش‌ها از ویروس کرونا بوده است، تا آنجا که مدارس در بیشتر کشورها تعطیل شدند و دست‌اندرکاران نظام آموزشی خود را موظف دیدند با استفاده از نرم‌افزارها و ابزارهای مختلف، جریان آموزش را از طریق فضای مجازی دنبال کنند (خوری، ۲۰۲۲، ص. ۵۷).

آموزش مجازی به یادگیری آنلاین گفته می‌شود که یک محیط مجازی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا در آن دانش‌آموزان بتوانند در دوره‌های مختلف شرکت کنند. این دوره‌ها شامل فعالیت‌های تحقیق و تعامل شنوایی و تصویری با موضوعات مختلف است (صابری و شریف‌زاده، ۲۰۱۹، ص. ۱۲). آموزش مجازی شامل دو نوع آموزش می‌شود: نوع اول کلاس‌های مجازی همزمان هستند که در این کلاس‌ها مدرس و یادگیرندگان در زمان مشخصی با یکدیگر وارد کلاس می‌شوند و با یکدیگر به تعامل می‌پردازند. مدرس در کلاس مجازی همزمان، همکار یادگیری است که فرایند یادگیری را تنظیم می‌کند و در ارزیابی نتایج نقش کمی دارد. نوع دوم، کلاس‌های مجازی غیر همزمان هستند که مثل کلاس‌های متداول، یادگیرندگان را گرد هم می‌آورد تا دانش، مهارت یا نگرش جدیدی را کسب نمایند؛ با این تفاوت که یادگیرندگان و مدرس به‌طور همزمان در کلاس درس حاضر نمی‌شوند. این نوع از آموزش از فناوری‌های مختلفی مثل فرامتن، فرارسانه، آزمون آنلاین، پودمان‌های چندرسانه‌ای، کنفرانس و پخش زنده برای تولید برنامه استفاده می‌کند (رستمی‌نژاد، زارعی زوارکی و مزینی، ۲۰۱۶، ص. ۳۳). در این فضا به‌راحتی می‌توان از انواع رسانه‌های آموزشی استفاده نمود. از طرف دیگر امکان استفاده از انیمیشن و فیلم باعث تصویرسازی ذهنی در دانش‌آموزان می‌شود و یک فضای اکتشافی برای آنان پدید می‌آورد (توماس، ۲۰۲۰، ص. ۴).

از مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی، جای خالی جو کلاسی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، نبودن ارزیابی و نظارت صحیح، فراهم نبودن امکانات فناوری برای دانش‌آموزان و معلمان، و نبودن ارتباط رو در روی معلم با دانش‌آموز می‌باشد که این عوامل به تدریج موجب کاهش انگیزه تحصیلی فراگیران می‌شود (مصیبی اردکانی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶۷. زارع و سعید، ۱۳۹۳).

انگیزه تحصیلی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل و تعاملات آنها قرار دارد. در نظریه‌های مختلف بر نقش اهداف یادگیری، انتظارات و آرزوهای فرد به پیشرفت، خودکارآمدی تأکید شده است (سراجی، حیدری، عنایتی‌فر، ۲۰۱۷، ص. ۲۱۶). به‌طور کلی انگیزه به دو بخش



درونی و بیرونی تقسیم می‌شود، اما هر یک از این دو بخش، خود دارای انواعی هستند. انگیزه درونی به لذت و رضایت خاطر ایجاد شده در فرد اشاره دارد که ناشی از فعالیت خاصی است. بعد درونی انگیزه بر رضایت حاصل از فرایند یادگیری و خودیادگیری تأکید دارد (نوری کهنی و نادى، ۲۰۱۸، ص. ۱۳۱).

انگیزش بیرونی بر دلایل هدف محور تمرکز دارد. و حاصل تقویت‌کننده‌های محیطی است. برای مثال، دریافت پاداش و مزایا در ازای فعالیتی است که شخص انجام می‌دهد. انگیزه بیرونی مربوط به رضایت و پاداشی خارج از فرایند یادگیری و آموزش می‌شود. هر دو انگیزش درونی و بیرونی بر تمایل شخصی و رفتارهای واقعی افراد در زمینه یک فعالیت تأثیر دارند (همان منبع). وجود انگیزه در فراگیر امری ضروری است؛ انگیزه تحصیلی را می‌توان به‌عنوان شکلی از برانگیختگی شناختی و عاطفی تعریف کرد که بر پیشرفت تحصیلی یادگیرنده تأثیر می‌گذارد، انگیزه تحصیلی یک حالت درونی است که رفتارهای مرتبط با یادگیری را فعال، هدایت و حفظ می‌کند (لی و ژنگ، ۲۰۱۷، ص. ۴).

برای ایجاد انگیزه در فراگیران در آموزش مجازی، می‌توان از روش‌هایی مانند بازی و بازی‌وارسازی درس استفاده کرد. ماهیت بازی آن چنان پیچیده و ناشناخته است که محققان تاکنون تعریف جامع و مورد توافقی برای آن نیافته‌اند. برخی بازی را نوعی کار می‌دانند و گروهی دیگر با این عقیده مخالف‌اند. فعالیت یکی از نیازهای انسان است و اساس رشد و تکامل اوست. بازی نیز نوعی فعالیت به شمار می‌آید. بازی تاریخچه ای بسیار طولانی دارد و تعاریف مختلفی برای آن آورده‌اند. تعاریفی مثل: بازی کودک یک کار جدی است. بازی راهی است که به کودک آن چه را که کسی نمی‌تواند به او بیاموزد، یاد می‌دهد (هیوز، ۲۰۲۰، ص. ۲۷). کودک در زندگی روزانه‌اش نیاز دارد که خود را از نگرانی‌هایی که فشار محیط در او ایجاد می‌نمایند رها سازد، بازی بهترین وسیله او و بهترین وسیله برای رسیدن به این هدف از راه تعبیر عواطف خود می‌باشد کودک می‌تواند نیازها و امیال سرکوفته‌ی خود را از راه بازی‌های گوناگون ارضا نماید (بهشتی و منطقی، ۲۰۱۲، ص. ۹۴).

بازی‌ها انواع مختلفی دارند و برای مقاصد گوناگونی طراحی می‌شوند. کودکان در خلال بازی‌ها به‌ویژه بازی‌های آموزشی، به مفاهیم ذهنی جدیدی دسترسی پیدا می‌کنند و مهارت‌های بیشتر و بهتری را کسب می‌نمایند. در واقع هر گاه بازی به‌عنوان وسیله‌ای جهت کسب لذت و انجام فعالیت از طرف کودک و به قصد فراهم آوردن امکانات جهت تعامل با محیط انجام گیرد، به آن بازی آموزشی می‌گوییم (حسینی، ۲۰۱۹). کودکان به کمک بازی‌ها، تجارب ارزنده‌ای به دست می‌آورند و در حین بازی، مطالب آموختنی بدون فشار و با میل رغبت فراگرفته می‌شود. در همین راستا گلزاری (۲۰۱۷، ص. ۳۵) معتقد است: «تحقیقات متعددی نشان می‌دهند اگر در آموزش کودکان، از بازی استفاده شود، یادگیری به بهترین وجه صورت می‌گیرد. دلیل آن شاید انگیزش خوبی است که در اثر شرایط بازی حاصل می‌شود و یادگیری را به نحو مطلوبی تسریع می‌کند.» در دهه گذشته، افزایش چشمگیری در استفاده از نشان‌ها^۱، تابلوهای امتیازات^۲، چالش‌ها^۳ و دیگر عناصر بازی در انواع نرم افزارها، برنامه‌ها و وب سایت‌ها وجود دارد که همگی به سیستم بازخورد اشاره دارند، از این پدیده به‌عنوان بازی‌وارسازی^۴ یاد می‌شود، این راهکارها معادل انگیزش‌های بیرونی هستند که فرد را برای مشارکت در دوره تشویق می‌کنند (شایانی و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳۳). تعاریف مختلفی برای بازی‌وارسازی مطرح شده است. در واقع بازی‌وارسازی به‌عنوان کاربست محرک‌های مربوط به انجام بازی در بسترهای نامرتبط با بازی تلقی می‌شود (بدیعی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۴۹).

بهره‌مندی از بازی‌وارسازی می‌تواند در توسعه ظرفیت‌های آموزش فرهنگی مؤثر باشد، بسیاری از آموزش‌های ارزشمند اخلاقی و فرهنگی را می‌توان در بستری نو به‌صورت غیرمستقیم به کاربر ارائه نمود و کاربر بدون اینکه مطلع باشد که در یک سبک آموزشی قرار گرفته، در بستری سرگرم‌کننده از یک بازی جذاب است و به‌طور ناخودآگاه مفاهیم مد نظر به او القا می‌گردد (عزیزآبادی و همکاران، ۲۰۱۸، ص.

1. sings
2. leaderboards
3. challenges
4. gamification

۱۵۵). بازی‌وارسازی سعی در پیشینه کردن یادگیری و درگیر ساختن کاربر با محصول (مفهوم موردنظر) دارد. در حقیقت از بازی‌وارسازی می‌توان جهت ایجاد جذابیت در یادگیری، انجام فرایندهای تکراری و یا کارهای غیر جذاب برای مقاصد غیر بازی‌گونه استفاده نمود و این خاصیت را می‌توان مهم‌ترین دلیل فراگیری این زمینه‌ای جدید در عرصه‌های مختلف دانست. (میرانی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲۶). بررسی تاریخی نشان می‌دهد که واژه بازی‌وارسازی اولین بار در سال ۲۰۰۲ توسط نیک پلینگ^۱ ابداع شد. پلینگ بازی‌وارسازی را به برنامه‌های بازی مانند همراه با طراحی رابط کاربری سریع نسبت داده است که تراکنش‌های الکترونیکی را سریع‌تر و لذت‌بخش‌تر انجام می‌دهد (وحیدی اصل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۵). در سال ۲۰۰۵ این مفهوم در حوزه رسانه‌های دیجیتال مطرح شد و در سال ۲۰۰۸ با نوشته برت تریل^۲ در وبلاگش به موضوع گفتگوی وبلاگ نویسان دیگر بدل شد و سر انجام در سال ۲۰۱۰ میزان جست‌وجوی این کلمه در گوگل به اوج خود رسید. در همین سال زیکرمن^۳ کتابی با عنوان "بازاریابی بازی محوری" منتشر کرد و این مفهوم را وارد دنیای بازاریابی و تبلیغات نمود. در فضای دانشگاهی نیز سباستین دتردینگ از اولین متخصصانی بود که در این باره صحبت کرد، در سال ۲۰۱۱، گیمیفیکیشن مورد توجه بیشتری قرار گرفت و وارد دنیای صنعت و دانشگاه‌ها شد (عزیزآبادی، بیطرف و مینایی، ۲۰۱۸، ص. ۱۶۵).

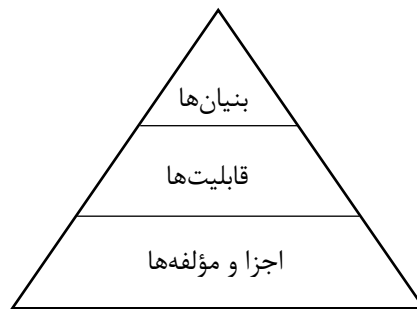
بازی‌وارسازی با علوم فناوری اطلاعات و تکنولوژی، علوم رفتاری و روان‌شناسی در ارتباط است. ریشه‌های نظری بازی‌وارسازی به نظریاتی مانند نظریه خودتعیین‌گری^۴، نظریه تعیین هدف^۵ و نظریه طراحی آموزشی بازی‌وار شده^۶ برمی‌گردد. نظریه خودتعیین‌گری انگیزه انسان را برای انجام یک عمل و فعالیت شرح می‌دهد. انگیزه‌ای که برخاسته از محرک‌های درونی می‌باشد. این نظریه برای توصیف انگیزش در طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های انسانی مانند ورزش، خدمات درمانی، دین، کار و آموزش استفاده شده است. در واقع این نظریه عواملی را که می‌توانند انگیزش را تسهیل یا کاهش دهند، نشان می‌دهد (وحیدی اصل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۶). بر اساس این نظریه سه چیز وجود دارد که با انگیزه ذاتی و یک نگرش ذهنی سالم نسبت به یک کار مرتبط است: تسلط، استقلال و وابستگی. تسلط هنگامی است که شرکت‌کنندگان چیزی را یاد می‌گیرند تا احساس اطمینان نسبت به دانش یا توانایی خود داشته باشند. احساس تسلط بر مهارت می‌تواند درگیری را به گونه‌ای سوق دهد که دیگر به پاداش نیازی نباشد. استقلال جایی است که شرکت‌کنندگان می‌توانند مسیرهای خاص خود را انتخاب کنند (باقری و طلیعی، ۲۰۲۱، ص. ۲۶).

نظریه تعیین هدف بر دو عامل شناختی اهداف و ارزش‌ها تأکید می‌کند. منظور از هدف این است که فرد به‌طور آگاهانه در تلاش است که فعالیتی را انجام دهد. ارزش‌ها هم حالتی از احساسات هستند که فرد تمایل دارد فعالیت‌های خود را هم‌راستای آنها انجام دهد. لوک و لتهام پیشروان این نظریه هستند؛ آنان بر این باورند که یک هدف، توجه و عمل را دنبال خود دارد. و فرد ترغیب می‌شود تا در سطح مطلوبی به فعالیت بپردازد؛ لذا هر چه اهداف چالشی‌تر و دست نیافتنی‌تر باشند، فرد تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهد. طبق نظریه طراحی آموزشی بازی‌وار شده، هدف بازی‌وارسازی، اثرگذاری بر رفتار و نگرش فرد می‌باشد. محتوای آموزشی هم می‌تواند بر رفتار و نتایج یادگیری تأثیرگذار باشد. به عبارتی یکی از عوامل مؤثر بر موفقیت این است که محتوا اثربخش باشد (زیانی و تاج فر، ۲۰۲۰، ص. ۱۱۶).

گیمیفیکیشن بیشتر از انتخاب و ترکیب عناصر گیمیفیکیشن است. بازی‌وارسازی را می‌توان به‌عنوان یک فرایند طراحی مشاهده کرد که به‌طور معمول شامل تجزیه و تحلیل مراحل طراحی و توسعه و ارزیابی است. شکل‌های مختلف گیمیفیکیشن شامل استفاده از داستان‌ها برای تغییر زمینه پیرامون یک فعالیت خاص، ایجاد رقابت اجتماعی و انگیزه رفتار از طریق سیستم‌های پاداش است (میرانی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲۶).

1. Nick Pelling
2. Bert Terrill
3. Zicerman
4. self-determination theory
5. goal setting theory
6. game design educational theory

بازی‌وارسازی علمی نوپا است که مدل‌های زیادی برای آن طراحی نشده است، در این میان برای ساختار بازی‌های رایانه ای چهارچوب MDA^1 توسط دتردینگ معرفی شده است. که شامل سه سطح دینامیک، مکانیک و زیبایی‌شناسی است. ساختار دتردینگ درباره بازی‌وارسازی توسط ورباخ مورد بازبینی و بازطراحی قرار گرفته است. او به جای واژه زیبایی‌شناسی از کلمه اجزای بازی استفاده می‌کند. طبق ساختاری که ورباخ ارائه داده است، سه سطح وجود دارد به نام‌های بنیان، قابلیت و اجزای بازی. این سه سطح هر یک زیر مجموعه‌های زیادی دارند و همه آنها در یک کل به نام زیبایی‌شناسی قرار می‌گیرند.



شکل ۱. مدل اجزای بازی‌وارسازی ورباخ

بنیان‌ها جنبه‌های کلی و مفهومی سیستم‌های بازی وار شده هستند و می‌توان آنها را به دستور زبان یا قوانین پنهان تشبیه کرد. البته برخی به جای بنیان‌های بازی از عنوان تفکر بازی‌سازی استفاده کرده‌اند که مفهومی کلی‌تر می‌باشد. قابلیت‌های بازی قواعدی هستند که روند بازی را می‌سازند. جنبه‌ای که آن را مفرح، چالش‌برانگیز، راضی‌کننده و انگیزاننده می‌کند. این احساسات در اثر نیازهای انسانی و روش‌های انگیزشی ایجاد می‌شود که بنیان‌های بازی نامیده می‌شوند. منظور از اجزای بازی، قسمت‌های تشکیل‌دهنده بازی نیست، بلکه عناصر قابل لمس در بازی یا بسترهای بازی‌وارسازی شده مانند امتیازات، سطح‌بندی، نشان‌ها، جدول امتیازات، بازخورد، ماموریت و شانس است (کریمی و غفاری، ۲۰۱۸، ص. ۴۹).

اجزای مصداق‌های خاص دینامیک و مکانیک‌ها هستند؛ مثل شکلک‌ها، مدال‌ها، نبردها، هدیه‌ها، جدول پیش‌تازان، مرحله‌ها، امتیازها، رقابت‌ها و تیم کلاس مجازی (قاسمی ارگنه و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۴۳۲). ورباخ معتقد است که سه مورد از این عناصرها به دلیل اهمیت و فراگیری آنها در بازی‌وارسازی می‌توان از بقیه مجزا کرد. امتیاز، نشان و تابلوی امتیازات که آنها را به اختصار PBL می‌خوانند. امتیازها به‌عنوان مقادیر عددی تعریف می‌شوند که برای ارزیابی معیارهای عملکرد افراد در زمینه‌های بازی و غیر بازی مورد استفاده قرار می‌گیرند. رقابت از عناصر مهم در بازی به شمار می‌روند که به‌راحتی می‌تواند یادگیرندگان را برای فعالیت بیشتر ترغیب کند و رقابت بین کاربران باعث ایجاد تحریک در افراد می‌شود. استفاده از تابلوی امتیازات نیز عنصری است که به ایجاد فضای رقابتی کمک می‌کند. عموم بازیکنان دوست دارند که اسمشان در تابلوی امتیازات در رده‌های بالا قرار گیرد و به همین منظور، تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند (شایانی و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳۲). تابلوی امتیازات به استفاده از یک صفحه الکترونیکی برای نمایش رتبه‌بندی کاربران در یک موقعیت یادگیری رقابتی اشاره دارد و اعتقاد بر این است که به حفظ انگیزه دانش‌آموزان در فعالیت یادگیری کمک می‌کند. افزون بر این، تابلوهای راهنما با اجازه دادن به آنها برای دیدن عملکرد همکلاسی‌های خود، نقش مهمی در افزایش عملکرد دانش‌آموزان دارند و در نتیجه باعث تحریک افراد می‌شود تا در روند یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشند (رودریگو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲).

بسیاری از مطالعات گزارش داده‌اند که استفاده از تابلوی امتیازات به‌عنوان یک تکنیک بازی‌وارسازی در فرایند یادگیری، انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و میزان اشتغال دانش‌آموزان در کار یادگیری را می‌توان با تابلوی امتیازات افزایش داد (دینگ و همکاران، ۲۰۱۸،

ص. ۵؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۶) بر اساس احساس شهری که یک یادگیرنده می‌تواند هنگام دستیابی به رتبه بالاتر نسبت به دیگران کسب کند (آلد میر، سلیک و کاپلان، ۲۰۱۸، ص. ۱۷). این می‌تواند تعاملات دانش‌آموزان با موضوع مورد بحث را افزایش دهد و حتی به‌طور همزمان، نمرات آنها را افزایش دهد.

نشان‌ها به‌عنوان نمایش تصویری از دستاوردهایی هستند که در فعالیت بازی‌وارسازی گردآوری می‌شوند. بسیاری از مطالعات، از نشان‌ها به‌عنوان یک تکنیک بازی‌وارسازی برای تقویت انگیزه زبان‌آموزان استفاده کرده‌اند. استفاده از نشان‌ها در وظایف یادگیری آنلاین گزارش شده است که به حفظ تعامل دانش‌آموزان در یادگیری آنها کمک می‌کند (رودریگو و همکاران، ۲۰۲۰). نشان‌ها می‌توانند دانش‌آموزان را قادر سازند تا با اعتماد به نفس برای شرکت در بحث کلاس به آنها یادگیرنده فعال شوند و آنها را برای تولید نتایج با کیفیت بالاتر ارتقا دهند. امکان دانش‌آموزان برای بدست آوردن نشان از طریق مسیرهای یادگیری مبتنی بر نشان، تعامل اجتماعی میان آنها را افزایش می‌دهد (دینگ و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۵).

طبق یافته‌های پژوهش‌های قبلی، به‌نظر می‌رسد که بازی‌وارسازی تا حدودی تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی فراگیر دارد (سیلر و هومر، ۲۰۲۰، ص. ۱۰۶). پژوهشگران، عملکرد تحصیلی را تمامی درگیری‌های دانش‌آموز در محیط مدرسه می‌دانند که دربرگیرنده خود کارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می‌باشد. عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی گفتمی می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود. عوامل شناختی و عاطفی فراوانی بر عملکرد تحصیلی تأثیر گذارند. جانسون (۲۰۰۴) عملکرد تحصیلی را چنین تعریف می‌کند: توانایی‌های به هم پیوسته شناختی که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا بر اطلاعات تحصیلی بر اساس معیار داده‌شده تسلط یابد، برای اینکه توانایی لازم را برای سال تحصیلی بعد کسب کند (جانسون، ۲۰۰۴، به نقل از خدیوی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۴۰۶). به‌طور کلی می‌توان گفت عملکرد تحصیلی عبارت است از تمامی فعالیت‌ها و تلاش‌هایی که یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می‌دهد. عملکرد تحصیلی عبارت است از درجه و میزان موفقیت فرد در امتحانات پایان ترم تحصیلی مدارس که از نمره صفر تا بیست تعیین می‌گردد.

در رابطه با نقش بازی‌وارسازی در آموزش، مطالعات زیادی انجام شده است؛ در یکی از پژوهش‌های داخلی انجام شده، باقری و طلیمی (۲۰۲۱) تأثیر آموزش با استفاده از گیمیفیکیشن را بر یادگیری و یادداری مفاهیم محیط زیست دانش‌آموزان پایه یازدهم بررسی نموده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش با استفاده از بازی‌وارسازی بر یادگیری و یادداری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. پژوهش کریمیان و همکاران (۲۰۲۴) با عنوان طراحی، اجرا و ارزیابی کارگاه آنلاین آموزش بازی‌وارسازی به شیوه مبتنی بر سناریو بر یادگیری و رضایت شرکت‌کنندگان، نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن تأثیر معناداری بر یادگیری و رضایت افراد داشته است.

در پژوهش کوچکسرای و همکاران (۲۰۲۱) در مورد آموزش مفاهیم مرتبط با مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی به مراقبان سلامت نشان داد که شیوه بازی‌وارسازی تأثیر مثبتی بر افزایش دانش آنان داشته است.

در پژوهشی دیگر با عنوان "تأثیر گیمیفیکیشن بر تغییر رفتار" که توسط کیم و همکاران (۲۰۲۱) انجام شده است، نتایج نشان می‌دهد که مداخلات کوتاه و بلند مدت گیمیفیکیشن شیوه‌ای امیدوارکننده برای تغییر رفتار فراگیران و بهبود نتایج یادگیری می‌باشد. همچنین پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۱) نقش مثبت بازی‌وارسازی ورزشی در ارتقای انگیزه، یادگیری و عملکرد دانشجویان را تأیید کرده است. ورمیر و همکاران (۲۰۲۰) نیز در پژوهشی با عنوان تأثیر گیمیفیکیشن بر یادگیری شناختی مبتنی بر رایانه رابطه اثربخش بازی‌وارسازی بر انگیزه و مشارکت یادگیرندگان را تأیید نمودند.

نادیا و کولون (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان "تأثیر بازی‌وارسازی بر انگیزه و پیشرفت یادگیری دانشجویان در تحصیل زبان دوم در آموزش عالی"، به آموزش زبان دوم از طریق رایانه و محیطی بازی‌وار شده می‌پردازند و سعی دارند تأثیر آن را بر انگیزه و پیشرفت



تحصیلی دانشجویان بیابند، نتایجی که آنان به دست آورده‌اند رابطه روشنی را میان استفاده از بازی‌وارسازی و افزایش انگیزه بیان می‌دارد، اما طبق یافته‌های این پژوهش، بازی‌وارسازی رابطه معناداری با نتایج و پیشرفت یادگیری ندارد.

رودریگو و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود با نام تأثیر بازی‌وارسازی بر روی یادگیری، تعامل و رفتار دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی آنها، برنامه اینترنتی عادی و بازی‌وار شده را بر روی ۴۰ دانشجو از طریق اعمال امتیاز، سطوح، رتبه‌بندی و تابلوی امتیازات، به مدت ۴ ماه بررسی کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که اثربخشی برنامه بازی‌وار شده بستگی به نوع فرد و ویژگی‌های شخصیتی او دارد. آنها دریافتند که بازی‌وارسازی می‌تواند بر اساس ویژگی‌های شخصیتی افراد تأثیرات مختلفی بر آنها داشته باشد.

در پژوهشی که توسط الومری و همکاران (۲۰۱۹) صورت گرفته است، آنها ۴۰ مطالعه از اثر بازی‌وارسازی بر دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند، و دریافتند که تکنیک‌های گیمیفیکیشن به طور متفاوتی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و دانش‌آموزان باید پیش از اینکه درگیر آموزش بازی‌سازی شوند، در مورد استفاده از روش گیمیفیکیشن راهنمایی شوند.

آلساویر (۲۰۱۸) در پژوهش خود تأثیر گیمیفیکیشن را بر انگیزه و سطح درگیری دانش‌آموزان در یک مطالعه نظری بررسی کرده است. او در پایان به این نتیجه رسیده است که برای روشن شدن تأثیرات گیمیفیکیشن بر روی انگیزه و تعامل دانش‌آموزان باید تحقیقات طولی بیشتری انجام شود.

علی‌رغم توجه به بازی‌وارسازی و آموزش مجازی در دنیا، در کشورمان کمتر به این مقوله توجه شده و مطالعات در این زمینه بسیار محدود است. با شیوع ویروس کوید ۱۹ آموزش مجازی در آموزش و پرورش در بستر نرم‌افزار شاد انجام می‌شود. شاد یک شبکه اجتماعی است که با اهداف آموزشی راه‌اندازی شد. با توجه به محدودیت‌هایی که در این پلتفرم از نظر برقراری ارتباط همزمان، اشتراک تصویر، ارسال و دریافت فایل و ارائه بازخورد وجود دارد، به نظر می‌رسد به‌کارگیری رویکردهای آموزشی که بتواند محدودیت‌های آموزش مجازی را کاهش دهد و انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود ببخشد دارای ضرورت بسیاری است. همچنین در این مطالعه، بر تلفیق بازی‌وارسازی با ارزشیابی توجه شده است، که نه تنها در سطح کلان برای برنامه‌ریزان درسی می‌تواند مفید باشد، بلکه معلمان نیز می‌توانند از رهنمودهای پژوهش حاضر در راستای پویایی کلاس خود بهره ببرند، بنابراین این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش است که: آیا بازی‌وارسازی محیط‌های کلاس مجازی می‌تواند بر انگیزه و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد یا نه؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر به صورت شبه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه می‌باشد. جامعه آماری نیز شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه اول شهرستان خمین بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند که تعداد ۳۰ نفر از آنها به عنوان نمونه در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش تقسیم شدند.

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز و اندازه‌گیری انگیزه فراگیران، از پرسشنامه انگیزه تحصیلی هارتر (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۳۳ سؤال تستی با طیف لیکرت بود که برخی سؤالات انگیزه درونی و برخی نیز انگیزه بیرونی را می‌سنجیدند. پایایی این پرسشنامه توسط ظهیری و رجبی (۱۳۹۸)، ۰.۹۲ و نیز توسط محقق ۰.۸۵ گزارش شده است که هر دو درصد بالایی از اطمینان را نشان می‌دهند.

در این پژوهش برای گردآوری داده‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی فراگیران، از آزمون محقق ساخته استفاده شد که این آزمون شامل ۲۰ سؤال تشریحی از دروس ریاضی و فارسی بود. در طراحی سؤالات علاوه بر سطح دانش سعی شد که به سطوح بالاتر شناختی نظیر تحلیل و ترکیب نیز توجه شود. برای تأیید روایی صوری و محتوایی، این آزمون در اختیار ۱۰ نفر از معلمان با تجربه پایه اول قرار گرفت. ابتدا روایی صوری آزمون، با توجه به معیارهایی چون تناسب شکل ظاهری و قابل درک بودن سؤالات تأیید شدند. برای

رسیدن به روایی محتوایی از شاخص CVI^1 و CVR^2 استفاده شد که این مقادیر در تک‌تک سؤالات محاسبه گردید و از مقدار ۰.۷ بیشتر بودند؛ لذا روایی محتوایی آزمون نیز مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی آزمون یادگیری محقق ساخته از روش کودر-ریچاردسون ۲۰ استفاده شد که مقدار آن ۰.۷۲ گزارش شد.

در این پژوهش، دانش‌آموزان در گروه آزمایش تحت تأثیر گیمیفیکیشن آموزش مجازی به مدت ۱۰ جلسه قرار گرفتند، در حالی که شیوه آموزش و ارزیابی در گروه کنترل به صورت مرسوم بود. در این پژوهش بر اساس چهارچوب ارائه شده از دتردینگ و ورباخ از عناصر بنیان، قابلیت و اجزا و مؤلفه‌ها استفاده شد. ابتدا قوانین و روند اجرای طرح به‌عنوان بنیان و قابلیت‌های بازی‌وارسازی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. سپس اجزای بازی‌وارسازی که شامل امتیازات، تابلوی امتیازات، مدال‌ها، آواتار و القاب بود، استفاده شد. اجرای طرح به این صورت بود که دانش‌آموزان در بستر فضای مجازی و از طریق شبکه دانش‌آموزی شاد در حال تحصیل بودند. معلم مطالب درسی را در قالب فیلم، تصویر و صدا در گروه قرار می‌داد. و همه دانش‌آموزان به آنها دسترسی داشتند. اما گروه آزمایش در یک گروه مجازی مخصوص، از طریق عناصر بازی بازخورد دریافت می‌کردند. معلم هر روز بعد از ارسال مطالب درسی در گروه مجازی، به ارزیابی تکالیف روز قبل دانش‌آموزان پرداخت و در گروه آزمایش نتایج را به صورت تخته امتیازات در گروه قرار داد. تخته به این شکل طراحی شده بود که نفرات اول تا آخر کلاس را نشان می‌داد و عنوان یا لقب و نماد و آواتار هر دانش‌آموز نیز در آن دیده می‌شود. هر روز تکالیف دانش‌آموزان بررسی و امتیازات و نشان‌های آنها به‌روزرسانی می‌شد. بدین ترتیب به جای اسامی دانش‌آموزان از لقب‌هایی که بر اساس امتیاز خود دریافت می‌کردند، استفاده می‌شد و نیز نوع مدال و نشان کسب‌شده روزانه به دانش‌آموزان اطلاع‌رسانی می‌شد. به‌طور کل، هر دانش‌آموز می‌توانست در این طرح ۵ مرحله را طی کند. گفتنی است که دانش‌آموزان به ازای انجام به‌موقع هر یک از تکالیف، ۲۰ امتیاز کسب می‌کردند و در صورت کسب ۲۰۰ امتیاز به مرحله بالاتر ارتقا می‌یافتند. دانش‌آموزانی که مازاد بر تکالیف ارائه‌شده، تمرین می‌کردند شامل ۲۰ امتیاز تشویقی می‌شدند. لازم به ذکر است که معلم همزمان با ارسال تخته امتیازات، بازخورد صوتی نیز برای دانش‌آموزان خود ارسال می‌کرد. و در پایان، اسامی دانش‌آموزانی که در جایگاه پنج نفر اول قرار گرفته‌اند، در قالب تصویری دیگر در گروه قرار داده می‌شد. تصویر زیر روند اجرای طرح را نمایش می‌دهد:

جدول شماره ۱. تخته امتیازات دانش‌آموزان

مرحله	نماد یا مدال	لقب	امتیاز مورد نیاز
۱		تازه کار	۲۰-۰
۲		کاردان	۳۹۹-۲۰۰
۳		باهوش	۵۹۹-۴۰۰

۷۹۹-۶۰۰

نابغه



۴

بالتر از ۸۰۰

استاد



۵

در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند محاسبه میانگین و انحراف معیار و از روش‌های آمار استنباطی که شامل آزمون تحلیل کوواریانس می‌باشد، استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در ابتدا داده‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه می‌شود. سپس داده به شکل استنباطی تحلیل می‌شود.

جدول شماره ۱. شاخص توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزه تحصیلی به تفکیک گروه (گواه و آزمایش)

آزمون	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	گواه	۱۵	۱۰۵.۶۰	۱۶.۹۲
	آزمایش	۱۵	۱۰۱.۸۶	۱۵.۶۲
پس‌آزمون	گواه	۱۵	۱۰۰.۵۳	۱۱.۷۰
	آزمایش	۱۵	۱۲۴.۴۰	۱۴.۳۹

همان‌طور که جدول شماره (۱) نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون در گروه کنترل و گروه آزمایش به ترتیب «۱۰۵.۶» و «۱۶.۹۲» و «۱۰۱.۸۶» و «۱۵.۶۲» گزارش شده و میانگین و انحراف معیار گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون به ترتیب «۱۰۰.۵۳» و «۱۱.۷۰» و «۱۲۴.۴» و «۱۴.۳۹» می‌باشد. در این آزمون، میانگین انگیزه تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، افزایش قابل توجهی داشته است. این بدین معناست که روش آموزش مبتنی بر بازی‌وارسازی بر میزان انگیزه تحصیلی گروه آزمایش، نسبت به روش سنتی در گروه کنترل تأثیر بیشتری داشته است.

جدول شماره ۲. شاخص توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد تحصیلی به تفکیک گروه (گواه و آزمایش)

آزمون	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	کنترل	۱۵	۱۲.۴۰	۲.۷۹
	آزمایش	۱۵	۱۰.۸۶	۲.۴۷
پس‌آزمون	کنترل	۱۵	۳۴.۲۰	۳.۰۰
	آزمایش	۱۵	۳۷.۷۳	۱.۷۸

بر اساس جدول شماره (۲) میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی در گروه کنترل و گروه آزمایش به ترتیب «۱۲.۴۰» و «۲.۷۹» و «۱۰.۸۶ و ۲.۴۷» گزارش شده است. در پس‌آزمون میانگین و انحراف معیار در گروه کنترل و آزمایش به ترتیب «۳۴.۲۰» و «۳.۰۰»، «۷۳ و ۱.۷۸» می‌باشد. در این آزمون، میانگین عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، افزایش قابل توجهی داشته است. این بدین معناست که روش آموزش مبتنی بر بازی‌وارسازی بر میزان عملکرد تحصیلی گروه آزمایش، نسبت به روش سنتی در گروه کنترل تأثیر بیشتری داشته است.

جهت تحلیل داده‌ها به صورت استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. شایان ذکر است که قبل از انجام این آزمون از پیش‌فرض‌های آن از جمله طبیعی بودن داده‌ها و همگونی واریانس‌ها اطمینان حاصل شد.

جدول شماره ۳. خلاصه تحلیل کوواریانس برای یافتن تأثیر آموزش‌ها بر انگیزه پیشرفت تحصیلی

معنی داری	تحلیل کوواریانس			منابع تغییرات
	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	
۰.۰۰۵	۹.۴۳۵	۱۲۴۸.۵۱۳	۱	همپراش (پیش از آموزش)
۰.۰۰۱	۳۶.۰۵۰	۴۷۷۰.۴۱۹	۱	اثر اصلی (متغیر مستقل)
-	-	۱۳۲.۳۲۷	۲۷	خطای باقی مانده

با توجه به جدول شماره (۳) مقدار F در متغیر اثر اصلی (آموزش) برابر با (۳۶.۰۵۰) است که در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد. ($P \leq 0.05$) بنابراین این با حذف اثر همپراش (پیش‌آزمون) می‌توان گفت اثر معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. در نتیجه آموزش مبتنی بر بازی‌وارسازی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

جدول شماره ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس برای یافتن تأثیر آموزش‌ها بر عملکرد تحصیلی

معنی داری	تحلیل کوواریانس			منابع تغییرات
	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	
۰.۳۴۴	۰.۹۲۶	۵.۶۶۶	۱	همپراش (پیش از آموزش)
۰.۰۰۱	۱۶.۱۹۱	۹۹.۰۴۴	۱	اثر اصلی (متغیر مستقل)
-	-	۶.۱۱۷	۲۷	خطای باقی مانده

با توجه به جدول شماره (۴-۱۶) مقدار F در متغیر اثر اصلی (آموزش) برابر با (۱۶.۱۹۱) است که در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد. ($P \leq 0.05$) بنابراین این با حذف اثر همپراش (پیش‌آزمون) می‌توان گفت اثر معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. در نتیجه آموزش همراه با بازی‌وارسازی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش اثربخشی آموزش مبتنی بر بازی‌وارسازی در انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مقایسه با آموزش مرسوم مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش نشان داد آموزش با استفاده از بازی‌وارسازی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. در واقع گروهی که با استفاده از بازی‌وارسازی آموزش دیدند نسبت به گروه کنترل نتایج بهتری در انگیزه و عملکرد تحصیلی کسب کردند. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های کریمیان و همکاران (۲۰۲۴)، باقری و طلیمی (۲۰۲۱)، بدیعی و



همکاران (۲۰۲۱)، کیم و همکاران (۲۰۲۱)، شایانی و همکاران (۲۰۲۰)، نادبا و کولون (۲۰۲۰)، الومری و همکاران (۲۰۱۹)، و ییلدیرم (۲۰۱۷) همسو بوده است.

افزایش رضایت کاربران، تسهیل تعاملات اجتماعی، افزایش توانایی حل مسئله، حمایت کاربران از روند آموزش و تبدیل آموزش به سرگرمی و تشویق نوآوری و خلاقیت از جمله مزایای متعددی است که در خصوص استفاده از بازی‌وارسازی در پژوهش‌های متعدد هم به لحاظ تئوری و هم به لحاظ عملی مطرح شده است (شایانی و همکاران، ۲۰۲۰، ص ۱۹).

بهترین راه ایجاد انگیزه و علاقه در فراگیران، بهبود شرایط یادگیری، غنی کردن محیط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش‌های آموزشی و ارزیابی است. از این طریق دانش‌آموزان موفقیت‌های بیشتری در ضمن تحصیل کسب می‌کنند و این کسب موفقیت، علاقه و انگیزش آنها را نسبت به یادگیری مطالب جدید افزایش می‌دهد. استفاده از فناوری‌های جدید، مانند برگزاری کلاس به صورت مجازی انعطاف‌پذیری بالایی را برای فراهم کردن شرایط مساعد جهت رسیدن به اهداف آموزشی ایجاد می‌کند، از طرفی استفاده از بازی‌وارسازی یک نوآوری در آموزش محسوب می‌شود و باعث می‌شود فراگیر را همراهی نموده و در هر نقطه از آموزش یاری کند. بازی‌وارسازی در آموزش الکترونیکی می‌تواند به متخصصان آموزش الکترونیکی کمک کند تا تجربیاتی ایجاد کنند که فراگیران آنها را کاملاً درگیر خود کند. با توجه به اینکه فراگیران برای رسیدن به هدفی تلاش می‌کنند، بازی‌وارسازی توجه آنها را جلب کرده و به آنها انگیزه می‌دهد. وقتی فراگیران نسبت به روند یادگیری خود احساس مثبت پیدا کنند و بدانند که به خاطر تلاش‌هایشان به نوعی پاداش می‌گیرند، آنگاه دیگر از مشاهده‌گران منفعل به شرکت‌کنندگان فعال تبدیل می‌شوند. با این کار، آنها قادرند اطلاعات را به‌طور مؤثر جذب کرده و آنها را به حافظه طولانی مدت بسپارند. ارائه بازخوردهای فوری و جذاب، کسب رتبه و امتیاز در قبال انجام وظایف یادگیری، اعطای مدال و نشان‌های متنوع باعث تحریک میل رقابت و برتری جویی در فراگیران شده و از این طریق فعال شدن دانش‌آموز در فرایند یادگیری را در پی دارد، دانش‌آموز سعی می‌کند با انگیزه به دروس و تکالیف خود بپردازد، دانش‌آموزانی هم که در فرایند یادگیری منفعل هستند برای کسب امتیاز دست به فعالیت می‌زنند و به تکاپو می‌افتند.

نکته قابل توجه این است که در بازی‌وارسازی انگیزه درونی و بیرونی با هم ادغام می‌شوند، از یک سو پاداش‌ها برای افزایش درگیری استفاده می‌شود و از سوی دیگر برای دستیابی به تسلط، استقلال و حس تعلق برای برانگیختن احساسات تلاش می‌شود (رهبری و همکاران، ۲۰۲۳، ص ۳۲). بازی‌وارسازی با استفاده از بازخوردهای مثبت انگیزه را شکل داده و توانایی کاربران را از راه آسان کردن کارها بالا می‌برد. وقتی که کاربران با انگیزه احساس کنند که بالاترین میزان توانایی را دارند، این سازوکار محرک‌های انگیزشی را بر سر راه آنان قرار داده و باعث همگرایی همزمان این عوامل می‌شود. در این علم نوین، پیامدهای رفتاری از راه یادگیری باعث تغییر رفتار پایدار کاربران می‌شود (معصوم و رفتاری، ۲۰۲۰، ص ۵).

بر این اساس می‌توان گفت که یادگیری همراه با بازی‌وارسازی، در کلاس درس مجازی به واسطه داشتن ویژگی‌هایی چون: بدیع و جدید بودن، مطلع ساختن فراگیر از اهداف آموزشی، ارائه بازخوردهای فوری و متنوع، رتبه‌بندی دانش‌آموزان و تحریک حس رقابت در آنان و ارزشیابی به شیوه‌ای نوین منجر به ایجاد و یا افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شده است. از سوی دیگر با اطمینان می‌توان گفت که متغیرهای انگیزشی یکی از مهم‌ترین متغیرهای درون فردی مؤثر بر عملکرد تحصیلی هستند. افرادی که به مهارت‌ها و توانایی‌های خود اطمینان بیشتری دارند، در فعالیت‌ها و تکالیف بیشتر خود را درگیر می‌کنند (کاشانی و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۱۵۵).

بازی‌وارسازی وقتی با رویکردهای اجتماعی همراه شود، بهتر می‌تواند بر عملکرد کاربران و فراگیران تأثیر بگذارد. با استفاده از بازی‌وارسازی می‌توان یادگیری را به فرایندی سرگرم‌کننده تبدیل نمود. بازی‌وارسازی آموزش، یادگیری را هیجان‌انگیز نیز می‌کند. همچنین یک عنصر تعاملی به دوره‌های آموزش الکترونیکی اضافه می‌کند. این یک احساس غوطه‌وری را ایجاد می‌کند، که به یادگیرندگان این فرصت را می‌دهد تا احساس کنند گویی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند کلی یادگیری هستند.

بازی‌وارسازی مزایای زیادی را در کلاس به ارمغان می‌آورد. مهم‌ترین مزیتی که بیشتر بر آن تأکید می‌شود، افزایش درگیری دانش‌آموزان در یادگیری است. اگر آموزش‌های الکترونیکی و مجازی به صورت بازی‌وارسازی طراحی شوند در یادگیرندگان انگیزه و علاقه ایجاد می‌کند و آنها را در فرایند یادگیری درگیر خواهد کرد، همان‌طور که در فرضیه اول مطرح و تأیید شد. افزایش انگیزه در دانش‌آموزان آنان را ترغیب می‌کند تا نسبت به فعالیت‌های یادگیری احساس مسئولیت بیشتری داشته باشند و در انجام وظایف یادگیری همکاری بیشتری داشته باشند. همین موضوع موجب می‌شود تا عملکرد تحصیلی یادگیری دانش‌آموزان ارتقا یابد.

معلم در ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان از طریق کلام، زبان بدن، حالات چهره و البته نمرات و بازخوردهایی که به دانش‌آموزان می‌دهد، آنها را برای رسیدن به اهداف درس، راهنمایی و همراهی می‌کند. اما هم‌اکنون در شرایط کرونا و غیرحضور شدن مدارس و تبدیل شدن فضای کلاس به فضای مجازی، بسیاری از دانش‌آموزان و معلمان فضای ارتباط مستقیم را از دست داده و هنوز نتوانسته‌اند این خلأ را به راحتی پر کنند؛ لذا استفاده از بازی‌وارسازی در ارزشیابی که از ارائه بازخورد به دانش‌آموزان بهره می‌گیرد می‌تواند بر تعامل دانش‌آموزان و معلم مؤثر باشد. بازی‌وارسازی می‌تواند فراگیران را در مسیر یادگیری نگه دارد و بر نقاط قوت آنان تأکید و نقاط ضعفشان را اصلاح کند، همچنین می‌تواند نقش مؤثری در برقراری ارتباط و حفظ تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و خارج کردن هر دو از انزوا و احساس تنهایی در آموزش مجازی داشته باشد.

انتظار می‌رود که نهادهایی مانند آموزش و پرورش در رابطه با روش‌های نوینی چون بازی‌وارسازی بررسی‌های بیشتری انجام دهند و در رابطه با به‌کارگیری این رویکردها و تلفیق آن در فرایند آموزش مجازی اقدامات مؤثری انجام دهند. می‌توان با افزودن قابلیت بازی‌وارسازی فرایند آموزش در پلتفرم‌های آموزش مجازی مانند اپلیکیشن شاد که به صورت گسترده در آموزش و پرورش استفاده می‌شود اثربخشی فرایند آموزش مجازی را بهبود بخشید. بازی‌های مبتنی بر تلفن همراه امروزه توسط کودکان بسیار مورد توجه قرار گرفته است که با توجه به محتوای غیرآموزشی و گاه مخرب این بازی‌ها حتی می‌تواند به عنوان تهدید تلقی شود، به‌کارگیری قابلیت‌های بازی‌ها در فرایند آموزش و یادگیری می‌تواند این تهدید را به فرصت تبدیل کند و گرایش و علاقه دانش‌آموزان را به سمت دروس هدایت کند.

هر چند که پیرامون بازی‌وارسازی مطالعات بسیاری در کشورهای دیگر صورت گرفته است؛ با این حال در کشورمان به این رویکرد آموزشی کمتر توجه شده است. پیشنهاد می‌شود که پرداختن به زوایای مختلف بازی‌وارسازی در مطالعات آتی مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

References

- Alomari, I., Al-Samarraie, H., & Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 395-417. <https://doi.org/10.28945/4417>
- Aldemir, T., Celik, B., Kaplan, G. (2018). A qualitative investigation of student perceptions of game elements in a gamified course. *Comput. Hum. Behav.*, 78, 235-254. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.001>
- Alsawaier, R. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Azizabadi Farahani, F., Bitaraf, M., & Behrouz Minaei-Bidgoli, B. (2018). Improving cultural education through computer games with an emphasis on gamification. *Journal of Iranian cultural research*, 11(1), 151-182. <https://doi.org/10.22631/jicr.2018.824.1707>. (Text in Persian)
- Badie, F., Mehrani, H., Didekhani, H., & Samiee, R. (2021). Designing a model for gamification in customer experience management among customers of generation y. *Consumer behavior studies journal*, 8(2), 48-73. <https://doi.org/10.34785/J018.2021.178>. (Text in Persian)
- Bagheri, M., Talimi, Reza. (2021). The effect of gamification on students' learning and retention of environmental concepts, *Environmental education and sustainable development*, (3) 9, 32-23. [doi:10.30473/ee.2021.55399.2273](https://doi.org/10.30473/ee.2021.55399.2273) (Text in Persian)
- Beheshti, S., Manteghi, Y. (2012). The role of playing in childrens' education: viewpoints of Quran and imams. *Quarterly journal of new thoughts on education*, 7(3), 4-4. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.135>. (Text in Persian)

- Ding, L., Kim, C., & Orey, M. (2017). Studies of student engagement in gamified online discussions. *Computers & Education*, 115, 126-142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.016>
- Fergus, P. (2020). *Game psychology: children, play and development*. Translated by Kamran Ganji, Tehran: Roshd, 4th edition. ISBN: 964-7537-86-7 (Text in Persian)
- Ghasemi Organeh, M., Pourrostaei Ardakani, S., Mohseni, A., Fathabadi, R. (2019). The effectiveness of gamification-based education in the academic motivation students with mental disabilities. *Technology of education*, 15(3), 429-428. <https://doi.org/10.22061/jte.2019.4980.2147>. (Text in Persian)
- Golzari, Z. (2017). *Computer educational game design; production guide*. Tehran: Golden Authors. ISBN: 9786002486707 (Text in Persian)
- Hosseini, S. M. (2019). *Preschool education: what, why, how?*, Karaj: Siadat. ISBN: 978-600-8879-48-0 (Text in Persian)
- Karimian Z., Mosallanezhad, L., Fakhrzad, N., Fakhrzad, M. (2023). Design, implementation and evaluation of online scenario- based gamification workshop on participants' learning and satisfaction. *Research in medical sciences*, 15 (3) :51-60. (Text in Persian)
- Karimi, K., Ghaffari Ghadir, J. (2018). Gamification, new technology of persuading the audience. *Journal of technology and media*, 29(3), 35-56. (Text in Persian)
- Kashani, F., Sadoughi, M., & Kayani, M. (1400). The relationship between perceived teacher support and mathematic performance: the mediating roles of mathematics internal motivation, anxiety and self-efficacy. *Quarterly journal of new thoughts on education*, 17(3), 153-175. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.30531.2982>
- Khadevi, A., and Maddi, R., and Hazratian, T. (2021). Investigating the relationship between emotional intelligence and academic performance of graduate students of Tabriz University of medical sciences faculty of medicine. *Journal of psychological science*, 20(99), 405-411. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1400.20.99.2.3> (Text in Persian)
- Kim, E., Rothrock, L., & Freivalds, A. (2016). *The effects of gamification on engineering lab activities*. Proceedings of the 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1109/fie.2016.7757442>
- Kim J, Castelli DM. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *Int J environ res public health*, 18(7): 3550. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073550>
- Keyhan, J. (2020). The Effectiveness of computer-based puzzle game on the Accuracy, Speed, Learning and stability of learning mathematics among secondary school students in the Salmas city. *Quarterly journal of new thoughts on education*, 16(3), 167-189. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.17731.1991> (Text in Persian)
- Khoury, P. (2022). *Effective teaching methods in virtual education*. The 6th scientific conference of new approach in humanities. (Text in Persian)
- Li, Sh., Zheng, J. (2017). The effect of academic motivation on students' English learning achievement in the eSchoolbag-based learning environment. *Smart Learning Environments* 4(1):3. <https://doi.org/10.1186/s40561-017-0042-x>
- Liu T, Lipowski M, (2021). Sport gamification: evaluation of its impact on learning motivation and performance in higher education. *Int J environ res public health*, 18(3): 1267. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031267>
- Masum, M., Raftari S. (2020). Investigating the effect of gamification on customer behavioral consequences with the mediating role of customer satisfaction and brand love (Case study: Online travel agencies customers). *Journal of Tourism and Development*; 9(3): 31-46. (Text in Persian)
- Mirani, N., Askari, M., Malek Hosseini, S., Yazdi A. (2021), Evaluation and ranking of factors affecting the success of gamification implementation from the teachers' point of view using the Reasoned Activity Model (TRA). *Information and communication technology in educational sciences*, 40(10), 25-44.
- Musayebi, Ardakani, M., Rezapour Mirsaleh, Y., Behjati Ardakani, F. (2021). Problems and challenges of virtual education during the outbreak of the corona virus in elementary school. *Quarterly Journal of Education Studies*. 7(27), 65-79. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.25884182.1400.7.27.5.3> (Text in Persian)
- Nadia, A., Colón, M (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The-EuroCALL-Review*, 28(1):40. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>.
- Nouri Kohani, M., and Nadi, M. (2018). Structural relationship between intrinsic and extrinsic motivation, attitude towards knowledge sharing, perceived behavioral control, subjective norms and intention to share knowledge with knowledge sharing behavior. *Education and School Studies*, 8(20), 127-154. (Text in Persian)
- Onyema, E.M., Deborah, E. C., Alsayed, A. O., Noorulhasan, Q., & Sanober, S. (2019). Online discussion Forum as a tool for Interactive learning and journal. *International journal of recent technology and engineering*. 8(4), (pp. 4852-4859). <https://doi.org/10.35940/ijrte.d8062.118419>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2019). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>

- Edeh, M. O., Nwafor, C. E., Ezeanya, C. U., Eziokwu, P. N., & Ani, U. E. (2020). Impact of e-learning platforms on students' interest and academic achievement in data structure course. *Coal City University Journal of Science*, 1(1), 1-16.
- Rahbari M, Soleimani N, Soltani Form, Abtahi A, Zamani Moghadam A (2022), providing a comprehensive model to evaluate the effectiveness of gaming plans in online environments, *Information and communication technology in educational sciences*, 46(12), 27-47. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285318.1400.12.2.2.5>
- Kouchaksaraei, S. R., Keshtkaran, Z., & Karimian, Z. (2021). The Effect of Training Health Care Providers Using Gamification Method on Social Skills of Preschool Children. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 15(2). <https://doi.org/10.5812/ijpbs.108610>
- Rostami Nejad, M.A., Zarei Zavaraki, I., Mazini, N. (2016). *Web-based education design*, Birjand: Birjand University, first edition, ISBN: 978-622-6271-56-1. (Text in Persian).
- Rodrigo, S; Sandro José, R; Leonardo B. M, Jorge, A; de Miranda, and Patricia A. Jaques. (2020). The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits. *Smart Learning Environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>.
- Saberi, R., & Sharifzade, M. (2020). Curriculum Assessment in Virtual Education at Farhangian University: Needs, Content and Method in Virtual Education. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 5(8), 11-28 <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457156.1398.5.8.1.7>(Text in Persian)
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Searji, F., Heidary, S., & Enayatifar Novin, A. (2017). Social and educational factors that decreased students' motivation in high school. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(2), 125-151. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.10113.1292> (Text in Persian)
- Thomas, M'Balía. (2020). Virtual Teaching in the Time of COVID-19: Rethinking Our WEIRD Pedagogical Commitments to Teacher Education. *Frontiers in education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.595574>
- Vahidi Asl, M., Aghazadehpar, F., & Alikhani, P. (2018). Identifying the challenges of implementation of gamification in organizational instruction. *Journal of Iran cultural research*, 11(1), 121-149. <https://doi.org/10.22631/jicr.2018.1832.2433>. (Text in Persian)
- Vermier JF, White MJ, Johnson D, Crombez G, Van DML. (2020). The effects of gamification on computerized cognitive training: systematic review and meta-analysis. *JMIR serious games*; 8(3): e18644. <https://doi.org/10.2196/18644>
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.002>
- Zare, H., Saeed, N (2014). *Advanced teaching method*. Tehran: Payame Noor University (Text in Persian)
- Zayani, M., Tajfar, A.H. (2020). Influence of effective factors on playmaking in the digital transformation of the organization's employees. *Human resource management research*. (1) 12, 135-107, <http://dorl.net/dor/20.1001.1.22286977.1396.7.4.2.3> (Text in Persian)



مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه

مریم کبیر دهبینه*¹، سجاد رضائی²، اشکان ناصح³

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران. رایانامه: m.73.kabir@gmail.com
۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران.
۳. استادیار، گروه روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، گیلان، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۴

چکیده:

این پژوهش با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری بوده است. ۷۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهرستان رشت که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تحصیل می‌کردند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دمرحله‌ای انتخاب و به نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰)، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه جنارو (۲۰۰۷) و دلبستگی به معلم لواسانی و مهدی‌پور (۲۰۱۵) پاسخ دادند. برای تحلیل روابط میانجی از همبستگی پیرسون، الگویابی معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ استفاده شد. نتایج حاکی از روابط مثبت بین دلبستگی ایمن به معلم و عملکرد و سازگاری تحصیلی ($p < 0/01$) و روابط معکوس بین سطوح دلبستگی اجتنابی و اضطرابی به معلم و کاربری آسیب‌زا تلفن همراه با عملکرد و سازگاری تحصیلی ($p < 0/01$) بوده است. تحلیل بوت‌استرپ نیز آشکار ساخت کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه در رابطه بین دلبستگی اضطرابی و اجتنابی به معلم و سازگاری و عملکرد تحصیلی به‌طور معناداری میانجیگری می‌کند ($p < 0/01$). بنابراین دلبستگی ایمن به معلم نقش سازنده‌ای بر عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد و تأثیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه را بی‌اثر می‌کند. همچنین در سبک دلبستگی اضطرابی و اجتنابی به معلم، متغیر کاربری از تلفن همراه نقش جبران‌کننده برای نداشتن دلبستگی ایمن ایجاد می‌کند. شایسته است ایجاد دلبستگی ایمن به دانش‌آموزان و معلم‌ها آموزش داده شود تا شاهد بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باشیم.

واژگان کلیدی: تلفن همراه، دانش‌آموزان، دلبستگی به معلم، سازگاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

استناد به این مقاله:

کبیر دهبینه، مریم؛ رضائی، سجاد؛ ناصح، اشکان. (۱۴۰۳). مدل‌یابی روابط ساختاری عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۳۴-۲۱. doi:10.22051/JONTOE.2023.40860.3612

مقدمه

دانش‌آموزان، بزرگترین دارایی هر اجتماعی محسوب می‌شوند که می‌توانند با ذوق و اشتیاق کودکی و نوجوانی و با آمیختن علم و مهارت فراگرفته‌شده، توسعه کشور در زمینه‌های مختلف را رقم زنند. یکی از مهم‌ترین چشم‌اندازها و وظایف سیستم آموزشی، فراهم آوردن زمینه مناسب در راستای رشد همه‌جانبه فرد و پرورش افرادی سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است، اما تعداد اندکی از دانش‌آموزان هستند که بعد از ورود به سیستم آموزش و پرورش، می‌توانند استعدادهای خود را آشکار سازند و در این ساحت موفق شوند و به اصطلاح پیشرفت تحصیلی^۱ خوبی داشته باشند (توکلی، ۲۰۰۵). از جلوه‌های مهم پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی است که خود شامل پیشرفت تحصیلی، توانمندی در برنامه‌ریزی، خودکارآمدپنداری^۲، انگیزش^۳، کاهش اضطراب، استفاده از اهداف سودمند و انجام فعالیت‌های مربوط به یادگیری است (درتاج، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹).

عملکرد تحصیلی بر ابعاد مؤثری از حیات افراد مثل دستیابی به شغل بهتر، موقعیت اجتماعی مناسب‌تر، احساس رضایت از خود بالاتر نقش دارد (برین، گالا، وود، کیم و چی، ۲۰۱۴، ص. ۲۹۵). لازمه پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخت متغیرهای اثرگذار بر آن و روابط میان آنهاست. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی بالا می‌تواند عزت نفس^۴، خودکارآمدی و سازگاری^۵ را افزایش و مشکلات رفتاری و فرسودگی تحصیلی^۶ را در دانش‌آموزان کاهش دهد (جوری، سمیدنگ، کورت، دارنون، ۲۰۱۵، ص. ۲۵؛ کیم، سیو، ۲۰۱۵، ص. ۲۶؛ ودل، دامسن، دارسن، ۲۰۱۵، ص. ۶۹).

عامل مؤثر دیگری که می‌تواند بر شیوه رفتاری دانش‌آموزان در مدرسه و عملکرد تحصیلی‌شان تأثیر بگذارد، سازگاری است. سازگاری عبارت است از تطبیق با محیط و گروهی که فرد به آن تعلق دارد و دارای ابعاد مختلفی است که عبارتند از: سازگاری اجتماعی، سازگاری تحصیلی و سازگاری عاطفی (تانی، ۲۰۰۲). اختصاصاً در این مطالعه بحث در مورد سازگاری تحصیلی است که متشکل از ابعاد چندگانه مرتبط با موفقیت تحصیلی از جمله سازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی و همچنین تعهد نهادی^۷ می‌باشد (مونتوگمری، گری، سومر، پرنیک داک، هوفمن، بیگلی، ۲۰۱۹). بعد سازگاری تحصیلی شامل انگیزش یادگیری، تناسب مهارت‌های مطالعه و توانایی کسب نمرات رضایت‌بخش؛ بعد سازگاری اجتماعی به معنای درگیری در محیط مطالعاتی و توانایی ایجاد شبکه‌های اجتماعی؛ بعد سازگاری هیجانی بیانگر شرایط روانی و خودادراکی دانش‌آموز برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌برانگیز؛ و تعهد نهادی نیز آشکارکننده احساس دانش‌آموز در ارتباط با محیط تحصیلی است (کرید و نیهورستر، ۲۰۱۲).

سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندساحتی است که توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به انتظارات گوناگون محیط آموزشی است (پیریت، آباد، داوینر و کانگارد، ۲۰۱۹، ص. ۱۸۲). در واقع سازگاری تحصیلی شامل حس رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، تحت علاقه معلم بودن، ارتباط با دیگر دانش‌آموزان و نظر کادر مدرسه نسبت به عملکرد دانش‌آموز می‌باشد (ویلیکینسون، سانتورو و مآجور، ۲۰۱۷، ص. ۲۱۰). بیکر و سیریاک (۱۹۸۴، ص. ۱۷۹) سازگاری تحصیلی را رضایت از محیط آموزشی و انجام کارهایی می‌دانند که کارکرد تحصیلی را بهتر می‌کند همچون برنامه‌ریزی، رغبت به تحصیل، توجه درسی، شرکت در بحث‌ها و برنامه‌های محل تحصیل. سازگاری تحصیلی با ورود نوجوان به دوره متوسطه که در دوران حساس بلوغ هستند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که تحت تأثیر عواملی چون انگیزه، موقعیت خانوادگی، مهارت‌های فردی و اجتماعی، عوامل فرهنگی و روان‌شناختی است.

-
1. Achievement
 2. Self-efficacy
 3. Motivation
 4. Self-esteem
 5. adjustment
 6. Academic burnout
 7. Institutional commitment



از عوامل مهمی که در بروز سازگاری نقش دارد، روابط کودک با مراقبان (مادر یا جانشین مادر) در اولین سال‌های زندگی است که به تشکیل سبک‌های دلبستگی^۱ منجر می‌شود و زیربنای روابط میان‌فردی در بزرگسالی می‌شود. دلبستگی پیوند هیجانی پایدار بین دو فرد است، طوری که هر یک از دو طرف کوشش می‌کند نزدیکی یا مجاورت با موضوع دلبستگی را حفظ و به شیوه‌ای رفتار کند تا اطمینان یابد که ارتباط ادامه پیدا می‌کند. در راستای اهمیت روابط در دوره نوجوانی و تشکیل دلبستگی بین افراد، ارتباط با معلم و همسالان نیز جایگاه ویژه‌ای دارد (تیبان، هان و هواپنر، ۲۰۱۴، ص. ۲۵۷). قابل ذکر است در این پژوهش روابط حمایت‌کننده بین دانش‌آموز و معلم را تحت عنوان دلبستگی به معلم مد نظر ما می‌باشد. از نظر واترز و کراس (۲۰۱۰، ص. ۱۶۴)، حس دانش‌آموزان از ارتباط با معلم کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. مسلم است که کیفیت رابطه معلم با دانش‌آموز به میزان زیادی روی یادگیری او تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان یک دانش‌آموز وقتی معلم‌انمان مورد علاقه ما باشند یا به آنها عشق بورزیم، در خواندن درس‌هایشان کوشش بیشتری به خرج خواهیم داد (زند، ۲۰۰۳، ص. ۳۳). به نقل از رضایی شریف (۲۰۱۲) دلبستگی ناایمن والدین باعث ایجاد مشکلات دلبستگی، رفتاری و تحصیلی، اختلال در حافظه و یادگیری و اعتماد به نفس پایین در فرزندان می‌شود (ریس، ۲۰۰۵، ص. ۱۰۵۸). مقیاس دلبستگی کودک به معلم توسط سوگماس (۲۰۰۹) با در نظر گرفتن سه مؤلفه دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی معرفی شد.

سبک ایمن: افراد با این سبک، تعامل با دیگران برایشان آسان است و از اینکه به دیگران تکیه کنند و نیز اجازه دهند که دیگران به آنها تکیه کنند احساس راحتی می‌کنند. این افراد از اینکه دیگران از آنها را جدا شوند و یا خیلی به آنها نزدیک شوند احساس نگرانی نمی‌کنند (بالبی، ۱۹۹۶). سبک اجتنابی: افراد دارای این سبک از اینکه به دیگران نزدیک شوند احساس ناراحتی کرده و نمی‌توانند به‌طور کامل به دیگران اعتماد کنند. برای این افراد مشکل است که به دیگران تکیه کنند و وقتی می‌بینند که کسی می‌خواهد خیلی به آنها نزدیک شود خشمگین می‌شوند و احساس می‌کنند که دیگران اغلب بیش از میزانی که آنان احساس راحتی می‌کنند با آنها صمیمی هستند (بالبی، ۱۹۹۶). سبک مضطرب/ دو سوگرا: افراد دارای این سبک کسانی هستند که احساس می‌کنند دیگران مایل نیستند آنقدر که آنها دوست دارند با آنان رابطه نزدیک داشته باشند. آنها مایل‌اند که با بعضی افراد کاملاً یکی شوند ولی این خواسته بعضی اوقات سبب ناراحتی و دوری مردم از آنها می‌شود (بالبی، ۱۹۹۶).

همچنین در بررسی‌های به عمل آمده نوع سبک دلبستگی بر میزان استفاده از تلفن همراه اثرگذار است. امروزه گوشی‌های تلفن همراه از حالت نمادین به حالت ضروری تبدیل شده‌اند، چراکه با فواید بی‌شماری همراه است (زکسیت، شوکلا، بهاگوات، بیندال، جویال، زایدی، شریواستاوا، ۲۰۱۰، ص. ۳۳۹). تحقیقات نشان داده است، تلفن همراه می‌تواند یک وسیله کمک آموزشی کارآمد باشد. با وجود این، استفاده افراطی از تلفن همراه نیز می‌تواند با مشکلات و آسیب‌هایی همراه باشد. اثرات آسیب‌رسان تلفن همراه، بسیار گسترده گزارش شده است که از جمله می‌توان به ایجاد وابستگی و اعتیاد به تلفن همراه در کاربران و اثرات منفی روان‌شناختی و حتی پیامدهای جسمی مانند سردرد و گوش درد اشاره کرد (اوزکان، کوکاک، ۲۰۰۳، ص. ۲۴۱).

استفاده مفرط از تلفن همراه، موجب نوعی وابستگی شده و در موارد شدید موجب روزمرگی کاربران می‌شود. این وابستگی نیز به تدریج به یک رفتار عادت‌ی مبدل شده و به نوعی باعث اعتیاد و وابستگی در کاربران می‌شود (کامپو و سوگیرا، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۱؛ بیلوکس و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۵۲۷). طبق گفته بیلوکس و همکارانش، وابستگی به تلفن همراه چنین تعریف می‌شود، ناتوانی تنظیم میزان استفاده از تلفن همراه و می‌تواند در نهایت منجر به برخی از مشکلات در زندگی روزمره، مانند مشکلات مربوط به روابط بین‌فردی، خواب، اقتصادی و کار شود.

در این راستا، لیو و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۳۰۳) پژوهشی با هدف بررسی استفاده طولانی مدت از تلفن همراه با عملکرد تحصیلی ضعیف در نوجوانان انجام دادند که بیان می‌دارد؛ با افزایش استفاده از تلفن همراه از ۱ ساعت در روز در روزهای هفته و ۲ ساعت در روز در تعطیلات آخر هفته، با افزایش عملکرد تحصیلی ضعیف گزارش شده و نمرات موفقیت در آزمون به‌طور قابل توجهی کاهش یافته است.

همچنین راگوپاتی، ابراهیم، تان و اندرو (۲۰۲۰، ص. ۷۱۳۱) پژوهشی با هدف بررسی رابطه استفاده از تلفن همراه هنگام خواب با عملکرد شناختی، عملکرد تحصیلی و کیفیت خواب طرح کردند و به این نتیجه رسیدند که افزایش میزان استفاده از تلفن همراه قبل از خواب به طور منحصر به فردی پیش‌بینی کاهش نمرات عملکرد تحصیلی و کیفیت خواب را می‌کند.

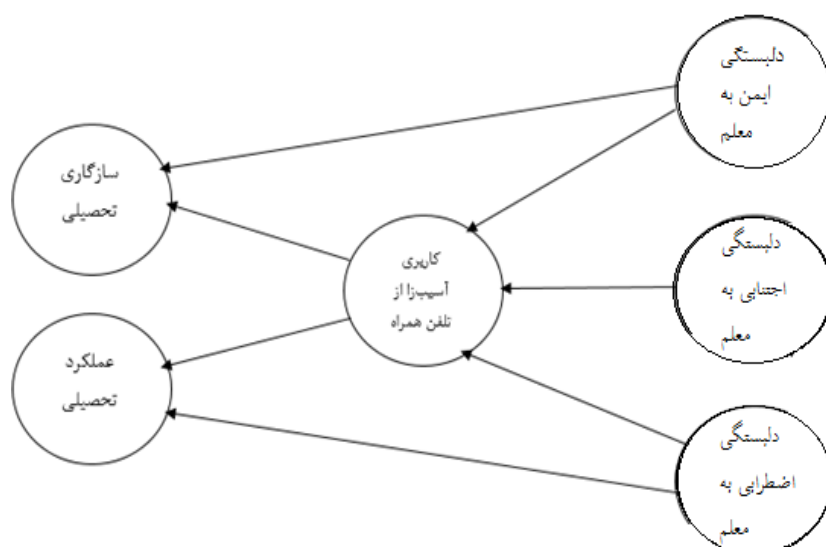
برگین (۲۰۰۹، ص. ۱۴۱) در پژوهش خود بیان می‌دارد که دلبستگی بر موفقیت مدرسه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این در مورد دلبستگی دانش‌آموزان به والدین و همچنین معلمانشان صادق است. دلبستگی ایمن با نمرات بالاتر و همچنین با تنظیم عاطفی بیشتر، شایستگی اجتماعی و تمایل به مقابله با چالش‌ها و با سطوح پایین‌تر بیش‌فعالی و بزهکاری همراه است.

لواسانی و مهدی‌پور (۲۰۱۵، ص. ۱۱۹) پژوهشی را با هدف بررسی کیفیت رابطه معلم دانش‌آموز تحت عنوان دلبستگی به معلم (دلبستگی ایمن، دلبستگی اجتنابی و دلبستگی اضطرابی) صورت دادند و به این نتایج رسیدند که بین سبک دلبستگی اجتنابی به معلم و درگیری تحصیلی، رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بین دلبستگی ایمن به معلم و درگیری تحصیلی اثر معناداری مشاهده نشد. در گروه دختران و پسران، دلبستگی ایمن به معلم، پیش‌بینی درگیری تحصیلی بالا و دلبستگی اجتنابی به معلم پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی پایین بود. کوپسینسکو و لگاکاوسکاس (۲۰۲۰، ص. ۲۸۵۳) تحقیقی با هدف بررسی پیوندهای بین استفاده از رسانه‌های اجتماعی در کلاس و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان انجام دادند و بر طبق آن اعلام کردند هر چه زمان بیشتری صرف استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سایت‌های اینترنت در طول کلاس‌ها شود، با معدل پایین‌تر مرتبط بوده و کلاس‌های بیشتری از دست رفته بودند و روابط ضعیف‌تر با همسالان را موجب می‌شدند.

با تمامی این اوصاف همچنان اطلاعات اندکی در مورد نقش کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه در تعامل با سبک‌های دلبستگی به معلم در تبیین سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. پژوهش حاضر کاوش می‌کند که کدام سبک دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه بدترین پیامد تحصیلی را خواهد داشت. در این مطالعه آشکار خواهد شد که کدام سبک دلبستگی به معلم محافظت بیشتری از پیامد تحصیلی دانش‌آموزان در برابر اثرات مخرب کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ایجاد خواهد نمود. مطالعات کمی در این زمینه صورت پذیرفته است. در راستای این هدف پرسش اصلی‌مان این است که:

«آیا مدل ساختاری سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان براساس دلبستگی به معلم با میانجیگری کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه برازش دارد؟»

مدل مفهومی این ارتباطات را در شکل زیر می‌بینیم.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش (در این مدل بیان می‌شود که متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه می‌تواند بین سبک‌های دلبستگی به معلم و سازگاری و عملکرد تحصیلی، نقش میانجی ایفا کند).



روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. در این پژوهش، دل‌بستگی به معلم متغیر برون‌زا و سازگاری و عملکرد تحصیلی متغیر درون‌زا و کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه متغیر میانجی است.

جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه برای تدوین الگوی ساختاری از روش مولر (۲۰۱۲) با در نظر گرفتن اندازه اثر مورد انتظار متوسط، توان آزمون ۰/۸۰ و سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده شد که طی آن مشخص گردید مدل پیشنهاد شده با ۱۳۶ پارامتر آزاد در مدل اندازه‌گیری، ۶ متغیر مکنون (در مدل خام) و ۱۲۸ نشانگر به ۶۸۰ نمونه به شرط وجود داده‌های مفقود کمتر از ۱۰٪ نیاز دارد. سرانجام با افزودن ۱۰٪ افت^۱ حجم نمونه نهایی مورد نیاز به ۷۴۸ نفر بالغ شد.

برای اجرا طرح ابتدا تمامی مراکز مدارس تحت نظارت آموزش و پرورش شهرستان‌های رشت لیست شدند و سپس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای ابتدا مدارس و سپس نعدادی از کلاس‌های دایر در آنها انتخاب شدند. سپس با رضایت مدیر مدرسه، لینک پرسشنامه‌ها برای ایشان ارائه شد و در کانال‌های دانش‌آموزی‌شان و در دسترس دانش‌آموزان قرار گرفت. با توجه به شرایط خاص حاکم بر جامعه و مخاطرات مربوط به پاندمی ویروس کووید-۱۹ این پژوهش به روش پیمایش آنلاین انجام گرفت. برای این کار، از پلتفرم وبسایت "پرس‌لاین" استفاده شد و با طراحی نسخه‌های آنلاین آزمون‌های به کار رفته در این مطالعه، مکان انتشار آن در بستر اجتماعی آموزشی پرکاربرد (نظیر واتساپ، تلگرام و شاد) فراهم گردید.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه دل‌بستگی به معلم: پرسشنامه محقق ساخته دل‌بستگی به معلم (لوسانی و مهدی پور، ۲۰۱۵)، جهت سنجش ابعاد سه‌گانه دل‌بستگی (دل‌بستگی ایمن، دل‌بستگی اجتنابی و دل‌بستگی اضطرابی) به معلم تهیه و تدوین شده است. بدین منظور پرسشنامه اولیه با ۳۳ سؤال تهیه شد و بعد از تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه چرخش مؤلفه‌های اصلی، سؤالاتی که بار عاملی کمتر از ۰/۵۰ داشتند، حذف شدند و در نهایت ۱۲ سؤال نهایی باقی ماند که ۴ گویه آن مربوط به دل‌بستگی ایمن، ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اجتنابی و ۴ گویه مربوط به دل‌بستگی اضطرابی است. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست است "۱" تا کاملاً درست است "۵" تنظیم شده‌اند. ضریب KMO برای این تحلیل ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر ۲۸۱۷/۳۵۹ به دست آمد که معناداری این مقدار در سطح $P < ۰/۰۱$ مورد تأیید قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، ۳ عامل دل‌بستگی اضطرابی، دل‌بستگی ایمن و دل‌بستگی اجتنابی مجموعاً ۶۶/۷۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. در این تحلیل مشخص شد که عامل اول، دوم و سوم به ترتیب تبیین‌گر ۱۷/۰۷، ۱۸/۳۵، ۳۱/۳۶ درصد کل واریانس کل می‌باشند. در ادامه جهت برآزش مدل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که (RMSEA=۰/۰۶ CFI=۰/۹۸ GFI=۰/۹۵ AGFI=۰/۹۲) برآزش مطلوب مدل را نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ برای دل‌بستگی ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۷، ۰/۶۲ بدست آمد.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: پرسشنامه سازگاری تحصیلی توسط بیکر و سریاک (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۴ گویه است با یک مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ است. پرسشنامه تک مؤلفه‌ای است. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا گستره نمرات مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ تا ۱۲۰ است و نمره بیشتر نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی بالاتر است. پایایی سازگاری درونی خارجی از طریق آلفای کرونباخ این مقیاس توسط بیکر (۱۹۸۴)، ۰/۹۴ و روایی ۰/۸۰ بیان شده است. روایی صوری و محتوایی ابزار تأیید و پایایی کل ابزار و مقیاس‌های آن با روش آلفای

1. dropout

کرونباخ بالای ۰/۸۰ گزارش شد (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴: ۱۷۹). در ایران پایایی مقیاس سازگاری تحصیلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد (نصیری، میکاییلی منیع و عیسی زادگان، ۲۰۱۷: ۹).

پرسشنامه عملکرد تحصیلی: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه عملکرد تحصیلی است (فام و تیلور، ۱۹۹۰؛ به نقل از درتاج، ۲۰۰۴: ۱۱۹). آزمون عملکرد تحصیلی (EPT) را درتاج در سال ۲۰۰۴ برای جامعه ایران هنجاریابی کرده که دارای ۴۸ سؤال است و ۵ قلمرو را می‌سنجد که عبارت‌اند از: خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش (درتاج، ۲۰۰۴: ۱۱۹). نمره‌گذاری به صورت یک پیوستار پنج درجه‌ای در مقوله‌های هیج (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵) انجام شده و در ۱۱ سؤال (۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶، ۳۱، ۳۲، ۳۵، ۳۶، ۴۳) نمره‌گذاری به صورت معکوس محاسبه شده است. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ است. میزان پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی آن با استفاده از روایی سازه به روش تحلیل عوامل برآورد شده که عامل‌های به‌دست‌آمده عبارت‌اند از: عامل اول (خودکارآمدی) ۰/۹۲، عامل دوم (تأثیرات هیجانی) ۰/۹۳، عامل سوم (برنامه‌ریزی) ۰/۷۳، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد) ۰/۶۴ و عامل پنجم (انگیزش) ۰/۷۲.

مقیاس کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه^۱ (COS): جنارو و همکارانش در سال ۲۰۰۷ اقدام به ساخت یک پرسشنامه برای سنجش کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه کردند که دارای ۲۳ سؤال است. COS هیچ خرده مقیاسی ندارد و در یک طیف لیکرت شش گزینه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهشی که به منظور بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی این پرسشنامه انجام شده است، دو سؤال به دلیل برخوردار نبودن از همسانی درونی مناسب حذف شدند. جمع نمرات ۲۱ پرسش نمره کلی آزمودنی را نشان می‌دهد. هر چه نمره فرد بالاتر باشد نشان‌دهنده استفاده مفرط او از تلفن همراه است.

پایایی این آزمون به روش همسانی درونی روی دانشجویان دختر و پسر اسپانیایی ۰/۸۷ گزارش شده است (جنارو، فلورس، گومز، گونزالز و کابالو، ۲۰۰۷: ۳۰۹). در ایران نیز گل‌محمدیان در هنجاریابی این مقیاس بر روی ۷۸۲ دانشجو اعتبار این آزمون به روش آلفای کرونباخ را ۰/۹۰ گزارش داد (گل‌محمدیان و یاسمی‌نژاد، ۲۰۱۱: ۳۷). همچنین اعتبار این مقیاس از طریق بازآزمایی مقیاس ۰/۷۱ محاسبه شد که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. در پژوهش حاضر نیز مشخص شد ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس ۰/۹۱ است.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه ۸۳۷ دانش‌آموز دختر و پسر دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ با میانگین سنی $۱/۶۳ \pm ۱۵/۶۳$ سال (میانگین سنی دختران $۱/۶۴ \pm ۱۵/۶۱$ سال و میانگین سنی پسران $۱/۵۹ \pm ۱۵/۶۷$ سال) در طیف سنی ۱۳ تا ۱۸ سال مورد بررسی قرار گرفتند.

مشخصات جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰ در جدول شماره ۱ گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد، از نظر جنسیت ۵۹۱ نفر (۷۰/۶ درصد) افراد مورد مطالعه دختر، از نظر مقطع تحصیلی ۴۶۳ نفر (۵۵/۳ درصد) متوسطه دوم، از نظر پایه تحصیلی ۲۱۲ نفر (۲۵/۳ درصد) یازدهم و از نظر نوع مدرسه ۸۰۵ نفر (۹۶/۲ درصد) دولتی بود.

جدول شماره ۱. متغیرهای جمعیت شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰

متغیر جمعیت شناختی	سطح	تعداد	درصد
جنسیت	دختر	۵۹۱	۷۰/۶
	پسر	۲۴۶	۲۹/۴
مقطع تحصیلی	متوسطه اول	۳۷۴	۴۴/۷
	متوسطه دوم	۴۶۳	۵۵/۳
	هفتم	۱۳۹	۱۶/۶
	هشتم	۱۶۱	۱۹/۲
	نهم	۹۵	۱۱/۴
پایه تحصیلی	دهم	۱۱۳	۱۳/۵
	یازدهم	۲۱۲	۲۵/۳
	دوازدهم	۱۱۷	۱۴
	دولتی	۸۰۵	۹۶/۲
	غیر انتفاعی	۱۴	۱/۷
	نوع مدرسه	نمونه	۷
	هیئت امنایی	۱۱	۱/۳

جدول شماره ۲ اطلاعات توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) مربوط به متغیرهای سبک دلبستگی معلم (ایمن، اجتنابی و اضطرابی)، متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی گزارش شده است

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹ - ۱۴۰۰

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه-کمینه	کجی	کشیدگی
دلبستگی ایمن به معلم	۱۱/۹۴	۳/۵۸	۴-۲۰	-۰/۲۲۵	-۰/۱۸۰
دلبستگی اجتنابی به معلم	۹/۷۱	۳/۹۸	۴-۲۰	۰/۴۳۸	-۰/۳۷۲
دلبستگی اضطرابی به معلم	۱۳/۵۰	۳/۱۵	۴-۲۰	-۰/۳۳۶	۰/۳۴۱
کاربری آسیب‌زا تلفن همراه	۵۳/۹۸	۱۸/۳۹	۲۱-۱۱۹	۰/۴۵۲	-۰/۰۹۶
عملکرد تحصیلی	۱۶۳/۴۰	۲۸/۳۲	۶۵-۲۲۸	۰/۰۰۹	-۰/۱۹۸
خودکارآمدپنداری تحصیلی	۲۸/۷۶	۶/۵۳	۸-۴۰	-۰/۳۱۷	-۰/۱۸۲
تأثیرپذیری هیجانی	۲۳/۳۶	۹/۳۶	۸-۴۰	۰/۰۸۰	-۱/۰۴۴
برنامه‌ریزی	۵۲/۴۶	۱۰/۸۰	۱۵-۷۵	-۰/۳۰۸	-۰/۱۹۳
فقدان کنترل پیامد	۱۶/۷۳	۴/۶۰	۵-۲۵	-۰/۰۹۳	-۰/۵۶۳
انگیزش	۴۷/۹۳	۵/۹۷	۲۸-۶۵	۰/۰۳۲	-۰/۰۸۰
سازگاری تحصیلی	۱۱۶/۹۳	۲۴/۵۰	۳۶-۱۶۸	-۰/۰۹۱	-۰/۲۸۲

جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به همبستگی پیرسون بین سبک دلبستگی معلم (ایمن، اجتنابی و اضطرابی)، متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی، بین سبک دلبستگی ایمن با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه رابطه منفی و معنادار و با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). بین سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه رابطه مثبت و معنادار و با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$). بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با عملکرد تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$).

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای برونزا، میانجی و درونزا مدل نهایی

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									۱	۱. دل‌بستگی ایمن به معلم
								۱	۰/۴۹۳**	۲. دل‌بستگی اجتنابی به معلم
							۱	۰/۳۰۶**	۰/۱۲۶**	۳. دل‌بستگی اضطرابی به معلم
						۱	۰/۱۹۸**	۰/۲۹۸**	۰/۱۳۱**	۴. کاربری آسیب‌زا تلفن همراه
					۱	۰/۵۲۳**	۰/۲۶۳**	۰/۴۱۲**	۰/۳۲۸**	۵. عملکرد تحصیلی
				۱	۰/۸۳۹**	۰/۳۷۴**	۰/۱۷۴**	۰/۲۸۲**	۰/۲۶۸**	۶. خودکارآمدپنداری تحصیلی
			۱	۰/۴۵۷**	۰/۶۷۸**	۰/۳۴۴**	۰/۲۸۳**	۰/۲۸۱**	۰/۱۶۶**	۷. تأثیرپذیری هیجانی
		۱	۰/۳۰۱**	۰/۶۹۴**	۰/۸۵۰**	۰/۴۶۰**	۰/۱۴۹**	۰/۳۶۰**	۰/۳۶۴**	۸. برنامه ریزی
	۱	۰/۵۵۴**	۰/۵۶۰**	۰/۵۳۸**	۰/۷۷۲**	۰/۴۳۸**	۰/۲۶۵**	۰/۳۷۱**	۰/۲۵۹**	۹. فقدان کنترل پیامد
۱	۰/۴۷۷**	۰/۶۳۹**	۰/۲۳۱**	۰/۶۱۸**	۰/۷۲۴**	۰/۳۸۳**	۰/۱۴۹**	۰/۲۶۶**	۰/۱۵۹**	۱۰. انگیزش
۰/۶۰۸**	۰/۶۷۵**	۰/۷۶۸**	۰/۴۶۲**	۰/۶۴۲**	۰/۸۲۰**	۰/۴۸۳**	۰/۲۷۰**	۰/۵۳۴**	۰/۴۳۸**	۱۱. سازگاری تحصیلی

**P < ۰/۰۱

پیش از برازش مدل پیش فرض‌های داده پرت چندمتغیری بررسی شد و از شاخص $d2$ ماهالانوبیس استفاده شد و ۱۰۰ داده پرت حذف شد. پیش فرض بعدی نرمال بودن تک متغیری بود که شاخص‌های کجی و کشیدگی بررسی و مقدار قدرمطلق کجی برای هیچ کدام از متغیرها، بزرگتر از ۳ نبود. همچنین، مقدار قدرمطلق کشیدگی برای هیچ کدام از متغیرها، بزرگتر از ۱۰ نیست. بنابراین بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶)، انجام این تحلیل از نظر نرمال بودن تک‌متغیری مشکلی نداشت. پیش فرض سوم نرمال بودن چندمتغیری بود که از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا و نسبت بحرانی استفاده شد که مقدار ضریب مردیا $۳/۰۹۸$ و نسبت بحرانی $۲/۰۰۱$ به دست آمده که کمتر از عدد ۵ می‌باشد (بالانچ، ۲۰۱۲). بنابراین فرض نرمال بودن چندمتغیری نیز برقرار بود.

بعد از برقراری پیش فرض‌های مهم معادلات ساختاری جهت پاسخ به فرضیه اصلی پژوهش براساس رویکرد دومرحله‌ای آندرسون و گرینگ (۱۹۸۸) صورت پذیرفت. در گام اول، از تحلیل عامل تأییدی (CFA) برای ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری استفاده شد و در گام دوم با بهره‌گیری از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، الگوی ساختاری پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. برای برازش الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری مبتنی بر روش کوواریانس نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شده و پارامترها به روش بیشینه درست‌نمایی (ML) برآورد شدند.

بعد از انتخاب نشانگرهای مربوط به مدل مفهومی پژوهش، یک تحلیل عاملی تأییدی (مرتبه اول شش عاملی) کلی بر روی تمامی متغیرهای پژوهش اجرا شد. بنابراین این امکان فراهم شد که با بررسی شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، صلاحیت مدل اندازه‌گیری انتخاب شده برای متغیرهای مکنون مشخص شود. بنابراین تمامی شاخص‌های برازش (به غیر از نسبت مجذور خی به درجه آزادی) در تحلیل عاملی تأییدی مدل اندازه‌گیری نشان از تأیید آن می‌دهند؛ برای بهبود مدل اندازه‌گیری سه همبستگی بین خطاهای مدل اندازه‌گیری رسم شد و نتایج تمامی شاخص‌های برازش بعد از اصلاح $PCFI=۰/۷۵۰$ ، $PNFI=۰/۷۳۷$ ، $CFI=۰/۹۴۳$ ، $JFI=۰/۹۴۴$ ، $RMSEA=۰/۰۶۰$ ، $CMIN/DF=۳/۹۹۶$ و $GFI=۰/۹۳۳$ حاکی از برازش خوب مدل اندازه‌گیری با داده‌هاست.

جدول شماره ۴. شاخص‌های برازندگی الگوی اندازه‌گیری

GFI	IFI	PCFI	CFI	PNFI	RMSEA(CL90%)	CMIN/Df	p – value	df	χ^2	شاخص‌های برازندگی
۰/۹۰۷	۰/۹۱۲	۰/۷۴۱	۰/۹۱۲	۰/۷۲۸	۰/۰۷۴(۰/۰۶ – ۰/۰۷)	۵/۵۶۷	<۰/۰۰۱	۱۳۹	۷۷۳/۷۸	الگوی اندازه‌گیری
۰/۹۳۳	۰/۹۴۴	۰/۷۵۰	۰/۹۴۳	۰/۷۳۷	۰/۰۶۰(۰/۰۵ – ۰/۰۶)	۳/۹۹۶	<۰/۰۰۱	۱۳۶	۵۴۳/۴۴	الگوی اندازه‌گیری اصلاح شده

*میزان قابل قبول شاخص‌ها، PCFI، PNFI، CFI، GFI، IFI، (>.5)، RMSEA (<.08)، CMIN/DF (۳ < خوب، ۵ < قابل قبول) (کلاسن، ۲۰۱۶).

برازش الگوی پیشنهادی براساس شاخص‌های برازندگی معرفی شده ارزیابی شدند. نتایج شاخص‌های برازش نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار نیست؛ اگرچه شاخص‌های RMSEA کمتر از ۰/۱ و PCFI و PNFI بزرگتر از ۰/۵ در مدل پیشنهادی در حد قابل قبول بوده است (مارش و رُش، ۱۹۹۹؛ فابریگار، وگنر، مک‌کالوم و استران، ۱۹۹۹، ص. ۲۷۲). در ادامه برای ارتقای مدل در گام اول دو مسیر غیر معنادار مدل (دلبستگی ایمن به کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه و دلبستگی ایمن به عملکرد تحصیلی) حذف گردید (الگوی اصلاح شده اول) و در گام دوم با رسم همبستگی بین خطاهای کوواریانس، الگوی نهایی پژوهش صورت گرفت. نتایج نشان داد، بعد از اصلاحات، الگوی نهایی مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

شاخص R^2 میزان واریانس تبیین شده متغیرهای نهفته درون‌زا را نشان می‌دهد. چین (۱۹۹۸) مقادیر R^2 ، ۰/۶۷، ۰/۳۳ و ۰/۱۹ را در معادلات ساختاری به ترتیب قوی، متوسط و ضعیف توصیف می‌کند. ضریب تعیین متغیرهای سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۴۹۶ و ۰/۴۳۶ می‌باشد که نشان می‌دهد تمامی متغیرهای برون‌زا و میانجی یعنی سبک دلبستگی به معلم، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه می‌توانند به ترتیب حدود ۵۰ درصد و ۴۴ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند که این میزان در حد متوسط می‌باشد. همچنین مشاهده می‌شود، ضریب تعیین متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ۱۳ درصد در حد ضعیف می‌باشد. جدول شماره ۵ نیز ضرایب استاندارد مسیرها (اصلاح شده) را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی نهایی (اصلاح شده)

مسیر	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری (P)
دلبستگی ایمن به معلم ---> سازگاری تحصیلی	۰/۳۰۱	۱/۶۴۱	۷/۰۶۴	<۰/۰۰۱
دلبستگی ایمن به معلم ---> عملکرد تحصیلی	۰/۳۱۱	۰/۳۳۵	۷/۶۰۴	<۰/۰۰۱
دلبستگی ایمن به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۰۴۹	۱/۶۵۳	۰/۸۴۴	۰/۳۹۹
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۱۶۲	۱/۸۷۴	-۴/۰۲۳	<۰/۰۰۱
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> عملکرد تحصیلی	-۰/۱۷۲	۰/۴۱۴	-۴/۱۳۰	<۰/۰۰۱
دلبستگی اضطرابی به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۱۷۵	۱/۸۳۸	۳/۳۲۷	<۰/۰۰۱
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۱۴۱	۰/۸۵۲	-۴/۲۷۱	<۰/۰۰۱
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> عملکرد تحصیلی	۰/۰۶۳	۰/۲۷۶	۱/۲۶۸	۰/۲۰۵
دلبستگی اجتنابی به معلم ---> کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	۰/۲۴۴	۰/۸۹۷	۵/۲۶۴	<۰/۰۰۱
کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ---> سازگاری تحصیلی	-۰/۳۶۷	۰/۰۳۹	-۱۲/۵۷۹	<۰/۰۰۱
کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه ---> عملکرد تحصیلی	-۰/۴۲۱	۰/۰۱۰	-۱۲/۴۸۶	<۰/۰۰۱

در ادامه نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای با استفاده از آزمون بوت استرپ در برنامه MACRO پریچر و هایز (۲۰۰۸) به دلیل آزمون مسیره‌ای واسطه‌ای در جدول شماره ۶ نشان داده شده‌اند.

جدول شماره ۶. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم در الگوی نهایی

مسیر	شاخص				
	داده	بوت	سوگیری	خطا	حد پایین حد بالا
از دلبستگی ایمن به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۱۷۰	-۰/۰۱۰۸	-۰/۰۰۶۲	۰/۰۱۵۳	-۰/۰۴۱۶ ۰/۰۱۹۶
از دلبستگی ایمن به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۲۰۶	-۰/۰۱۱۹	۰/۰۰۸۷	۰/۰۱۷۰	-۰/۰۴۴۹ ۰/۰۲۱۸
از دلبستگی اضطرابی به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۶۴۲	-۰/۰۵۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۱۳۸	-۰/۰۷۹۳ -۰/۰۲۴۸
از دلبستگی اضطرابی به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۷۳۶	-۰/۰۵۶۳	۰/۰۱۷۳	۰/۰۱۵۱	-۰/۰۸۶۸ -۰/۰۲۶۲
از دلبستگی اجتنابی به معلم به سوی سازگاری تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۰۸۹۵	-۰/۱۰۷۰	-۰/۰۱۷۵	۰/۰۱۷۸	-۰/۱۴۲۶ -۰/۰۷۳۰
از دلبستگی اجتنابی به معلم به سوی عملکرد تحصیلی از طریق کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه	-۰/۱۰۲۷	-۰/۱۱۷۶	-۰/۰۱۴۹	۰/۰۱۹۳	-۰/۱۵۶۹ -۰/۰۸۱۰

در الگوی نهایی پژوهش حاضر، شش مسیر غیرمستقیم یا واسطه‌ای وجود دارد. برای تعیین معناداری هر یک از روابط واسطه‌ای و اثر غیر مستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق میانجی از روش بوت استرپ استفاده گردیده است. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای الگوی نهایی پژوهش حاضر را می‌توان در جدول شماره ۶ مشاهده نمود. در جدول شماره ۶، منظور از داده، اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی؛ و بوت، میانگین برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین، در این جدول، سوگیری، بیانگر تفاضل بین داده و بوت و خطای معیار نیز نشان‌دهنده انحراف معیار برآوردهای غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است.

نتیجه‌گیری و بحث

ظهور فناوری‌های نوین اگرچه امکان‌های بسیاری را ایجاد کرده است، مخاطرات و مشکلات مهمی را نیز در پی داشته که اعتیاد به اینترنت یا تلفن همراه (کاربری آسیب‌زا) از مصادیق آن است (پدررو پرز و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۹). کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه یعنی فرد ناتوان از تنظیم میزان زمان استفاده از این وسیله است و در نتیجه، افراط در کاربرد، پیامدهایی منفی در زندگی روزمره او ایجاد می‌کند (بیلیوکس، ۲۰۱۲، ص. ۲۹۹). کاربری اولیه تلفن همراه، ایجاد ارتباط بین مردم بود، اما به مرور کارکردهای دیگری نیز در حوزه‌های مختلف از جمله، سلامت، تجارت، آموزش و کشاورزی پیدا کرد. به‌طور خاص در بخش آموزش استفاده از آن در مدارس تعاملات گروهی و همکاری و شکل‌گیری دوستی‌ها را تسهیل می‌کند (احمدی و همکاران، ۱۳۸۸) و در کل کاربرد فناوری جدید در مدارس هوشمند می‌تواند بسیاری از مشکلات آموزشی را حل کند (بخشایش و همکاران، ۱۳۹۴) اما در کنار فواید مثبت بسیار، آسیب‌هایی را نیز در پی آورد که منجر به ایجاد نگرانی شده است. از جمله این نگرانی‌ها، کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه است که با پیامدهای گوناگونی همچون تکانشگری، اختلالات خواب، عزت نفس پایین، افسردگی، آشفتگی‌های روانشناختی، اضطراب و دیگر اختلالات در نوجوانان همبسته است (پاندیرو همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۸۴۱).

یافته‌های تحلیل بوت استرپ در این پژوهش آشکار ساخت متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن در رابطه بین دلبستگی ایمن به معلم با سازگاری و نیز عملکرد تحصیلی نقش میانجی‌گرانه ندارد. بدین معنا که متغیر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه نمی‌تواند اثرات نیرومند



دلبستگی ایمن به معلم را بر سازگاری و عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد. این یافته خاطر نشان می‌سازد که چنانچه دلبستگی ایمنی نسبت به معلم شکل بگیرد، اثرات بهبود دهنده‌ای روی سازگاری و عملکرد دانش‌آموزان خواهد داشت و این رابطه دست کم با توجه به داده‌های این مطالعه مشخص شد که توسط کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه مخدوش نخواهد شد.

بنابراین بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با سبک دلبستگی ایمن به معلم رابطه معکوس و با سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقاتی دیگر همچون (میکولینسر و شیور، ۲۰۰۳) همسوست. در تفسیر این یافته بر اساس بر اساس دیدگاه دلبستگی‌های چندگانه، کودکان با افراد خارج از خانواده خود مانند معلمان و همسالان روابط معناداری برقرار می‌کنند (پرینو و همکاران، ۲۰۲۳) می‌توان اظهار داشت بعد از شکل‌گیری دلبستگی ایمن بین افراد برای نمونه بین معلم و دانش‌آموز، آنها از رابطه نزدیک و صمیمی تر برخوردار خواهند شد، ارتباط بین فردی‌شان با کیفیت بهتری روبه‌رو خواهد شد و اعتماد به خویشتن بالاتری خواهند داشت و هنگامی که با مشکلی روبه‌رو شوند، کمتر به سراغ رفتارهای اعتیادی و یا استفاده مفراطی از ابزارها خواهند رفت. اما در سبک اضطرابی، افراد به دلیل اضطراب و نداشتن اعتماد به خود یا دیگرانی - چون معلم - و به دلیل تجارب شکست در ایجاد و حفظ ارتباطات خود با دیگران، از آنها فاصله گرفته و به رفتارهای افراطی و اعتیادگونی چون کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه روی خواهند آورد. همچنین افراد به دلیل ناپایداری در روابط اجتماعی و به نوعی جبران آن به رسانه وابسته می‌شوند و این اتفاق روی سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی آنان می‌تواند اثر مخربی داشته باشد.

البته یافته‌های دیگر در این پژوهش نشان داد که کاربری از تلفن همراه زمانی که دلبستگی از نوع اضطرابی یا اجتنابی بین معلم و دانش‌آموز برقرار باشد و به نوعی یک خلأ در رابطه وجود داشته باشد، می‌تواند نقشی محافظتی ایفا نموده و در حدود ۵ تا ۱۲ صدم از اثرات مخرب دلبستگی اضطرابی و یا اجتنابی به معلم را روی عملکرد و سازگاری تحصیلی کاهش دهد. بر اساس نتایج پژوهش اشمیت، ناچتیگال، واتریچ مارتون و استراس (۲۰۰۲، ص. ۷۶۳) دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی ایمن از نظر هیجانی نسبت به دانش‌آموزان نایمن سازگاری بیشتری دارند.

همسو با پژوهش حاضر، جانسون و ویفن (۲۰۰۳) به این نتایج دست یافتند که بر اساس سبک دلبستگی ایمن می‌توان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی کرد. نتایج پژوهش پرات (۲۰۰۸) حاکی از آن است که سبک دلبستگی ایمن بهترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و میان سبک دلبستگی ایمن و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان از تعاملی کارآمدتر در مدرسه و گروه برخوردارند.

از سوی دیگر، بر اساس نتایج پژوهش کولین (۱۹۹۶، ص. ۸۱۰) دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی ایمن از موفقیت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که دارای سبک دلبستگی نایمن اجتنابی و دوسوگرا هستند، برخوردارند و از مشکلات مقابله‌ای کمتری رنج می‌برند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دلبستگی ایمن پناهگاهی امن را برای دانش‌آموز پایه‌ریزی می‌کند که با تکیه بر آن به کاوش می‌پردازد و بر چالش‌های محیط پیروز می‌شود (بالبی، ۱۹۹۶؛ اینزورث، ۱۹۸۷). به این ترتیب از طریق سبک‌های دلبستگی شکل گرفته، فرد با چالش‌های مدرسه و تعارضات ناشی از آن مقابله می‌کند و می‌تواند از توان علمی خود بهره بیشتری ببرد و از لحاظ تحصیلی پیشرفت نماید (اینزورث، ۱۹۸۷؛ شارپ، ۲۰۰۴). البته گفتنی است ما شرایط مطلوب ایجاد دلبستگی ایمن به معلم را در حالت حضور مستمر دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه می‌دانیم، اما همچنین ایجاد این نوع دلبستگی در وضعیت آموزش مجازی نیز امکان‌پذیر است.

در تبیین نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری این توضیح قابل ارائه است که در کل تمامی مسیرها به غیر از مسیرهای سبک دلبستگی ایمن به کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه؛ و سبک دلبستگی اجتنابی به عملکرد تحصیلی از لحاظ آماری معنادار بودند که حکایت از اثر قدرتمند دلبستگی ایمن بر عملکرد و سازگاری تحصیلی دارد. مدل نهایی پژوهش نشان از اثرات مثبت و معنادار در رابطه بین

متغیرهای سبک دلبستگی ایمن با سازگاری و عملکرد تحصیلی و سبک‌های دلبستگی اجتنابی و اضطرابی با کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه و اثرات منفی و معنادار بین متغیرهای سبک دلبستگی اضطرابی با سازگاری و عملکرد تحصیلی و بین سبک دلبستگی اجتنابی با سازگاری تحصیلی و بین کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه با سازگاری و عملکرد تحصیلی مشاهده شد.

با ملاحظه برآوردهای اثر غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ، قوی‌ترین اثرات غیرمستقیم مربوط به مسیرهای دلبستگی ایمن با عملکرد و سازگاری تحصیلی بوده است. این نتایج به روانشناسان فعال در حوزه تعلیم و تربیت اظهار می‌کند که برای بهبود عملکرد و سازگاری تحصیلی و کاهش پیامدهای کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه، توجه به ایجاد سبک دلبستگی ایمن به معلم تأثرات شگرفی خواهد گذاشت.

معمولاً هر پژوهشی با توجه به شرایط و امکاناتی که در آن اجرا شده است، دارای محدودیت‌هایی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری آن را به کل جامعه مورد نظر را کاهش دهد. پژوهش حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را تا حدودی کاهش دهد. از جمله اینکه تحقیق حاضر از نظر مکانی صرفاً محدود و بخش خاصی کشور و استان یعنی شهرستان‌های رشت است و نمی‌تواند نماینده‌ی کاملی در کل کشور باشد. بنابراین انتظار نمی‌رود که نتایج به‌دست‌آمده کاملاً جامع باشد و در رابطه با تعمیم دادن آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد، محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان متوسطه و استفاده از طرح تحقیقی همبستگی که امکان استنباط نتایج علیتی را فراهم نمی‌کند نیز از دیگر محدودیت‌ها بوده است.

برای رفع محدودیت‌ها نیز این پیشنهادات ارائه می‌شود؛ انجام پژوهش‌های مشابه افرادی با شرایط محیطی متفاوت و استفاده از نمونه‌های آماری بزرگتر برای تعمیم‌پذیری بهتر پیشنهاد می‌شود. موضوع در محیط مدرسه، اما به‌صورتی که رابطه بین سبک‌های دلبستگی مشخصاً نایمن و افرادی کاربری آنان از تلفن همراه در سطح آسیب‌زا یعنی افرادی که دو انحراف بالاتر از میانگین باشد بررسی شده باشند. پیشنهاد می‌شود اثر کاربری آسیب‌زا از تلفن همراه را در نمونه جداسازی شده دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی غیرایمن بررسی کرد و به‌طور بالینی اثر کاهش یا افزایش کاربری از تلفن همراه را در این نمونه بررسی کرد. برای معلمان نظام آموزشی مدارس در جهت افزایش صمیمیت و بهبود رابطه بین معلم و شاگرد و ایجاد دلبستگی ایمن پیشنهاد می‌شود در کلاس دانش‌آموزان را با اسامی کوچک خطاب کنند، فرصت خطا به دانش‌آموزان داده شود، زمینه بیان نظرات به آنها داده شود، راجع به موارد ظاهری دانش‌آموزان نیز گاه نظر داده شود، برگزاری امتحانات را متنوع و متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان کنند، در تدریس از فیلم و کلیپ و وسایل کمک آموزشی استفاده شود، فرصت ایجاد رابطه کلامی بیشتر به دانش‌آموزان داده شود و در آخر، تا جای که امکان دارد معلم در دسترس باشد.

References


- Ahmadee, P., Khaademe, E., & Fattahee Bayaat, S. (2009). Social adjustment and use of new technologies among high school sophomores in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(3), 9-36 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2009.18> (Text in Persian)
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Lawrence hillsdale.
- Babushkina, E. A., Belokopytova, L. V., Grachev, A. M., Meko, D. M., & Vaganov, E. A. (2017). Variation of the hydrological regime of Bele-Shira closed basin in Southern Siberia and its reflection in the radial growth of *Larix sibirica*. *Regional Environmental Change*, 17(6), 1725-1737 <https://doi.org/10.1134/S1067413614050038>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of counseling psychology*, 31(2), 179 <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). SACQ: Student adaptation to college questionnaire: Manual. *Western Psychological Services* <https://doi.org/10.1037/t06525-000>
- Bakhshayesh, A., Jesmani, S., & Afshani, J. (2015). The effect of smart schools on computer anxiety, self-regulation and academic performance of high school students comparing with non-smart schools. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(2), 34-48 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.1875>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: A literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307 <https://doi.org/10.2174/157340012803520522>
- Billieux, J., Van der Linden, M., d'Acremont, M., Ceschi, G., & Zermatten, A. (2007). Does impulsivity relate to perceived dependence on and actual use of the mobile phone?. *Applied cognitive psychology*, 21(4), 527-537 <https://doi.org/10.1002/acp.1289>
- Bowlby J. Attachment and loss. Attachment. 2th ed. London: The Hogarth Press and institute of psychoanalysis; 1996.
- Brian, M., Galla, J., Wood, E. T., Kim Har, A. W., & Chiu David, A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 24, 123-130 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of personality and social psychology*, 71(4), 810 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.4.810>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology*
- Dartaj, F., & Delavar, A. (2005). The effect of process and product mental simulation in improving students' performance and academic progress. *New educational ideas*, 1(2), 7-21 SID. <https://sid.ir/paper/86739/fa> (Text in Persian)
- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A. K., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A. K., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian journal of community medicine: official publication of Indian Association of Preventive & Social Medicine*, 35(2), 339 <https://doi.org/10.4103%2F0970-0218.66878>
- Dourtaj, F., Rajabian Dehzira, M., Fathoullahi, F., Dourtaj, F. (1397). The relationship between the use of virtual social networks with feelings of loneliness and marital infidelity in students. *Journal of Educational Psychology*, 14 (47), 119-140 SID. <https://sid.ir/paper/112099/fa> (Text in Persian)
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272 <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Ghoolmoadian, M., Yasemi Nejad, P. (1390). Standardization, validity and reliability of the scale of harmful use of COS mobile phones in students. *New discoveries in psychology*, 6 (19), 37-52 SID. <https://sid.ir/paper/175082/fa> (Text in Persian)
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction research & theory*, 15(3), 309-320 <https://doi.org/10.1080/16066350701350247>
- Johnson, S. M., & Whiffen, V. E. (Eds.). (2003). Attachment processes in couple and family therapy. Guilford Press.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 25-36 <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.001>
- Kamibeppu, K., & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(2), 121-130 <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.121>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kline, R. (2016). *Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed., pp. 64-96)*. New York, NY: Guilford.
- Koenig, H. G. (1995). Religion and older men in prison. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 10(3), 219-230 <https://doi.org/10.1002/gps.930100308>
- Lavasani, M., Mehdipoor, F. (1394). Teacher attachment and academic conflict in male and female students. *Journal of Applied Psychological Research*, 119-132 doi:10.22059/JAPR.2015.61426 (Text in Persian)
- Legkauskas, V., & Steponavičiūtė-Kupčinskė, I. (2021). Links between in-class use of social media and school adjustment of high-school pupils. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2853-2861 <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10389-9>
- Liu, X., Luo, Y., Liu, Z. Z., Yang, Y., Liu, J., & Jia, C. X. (2020). Prolonged mobile phone use is associated with poor academic performance in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(5), 303-311 <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0591>

- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1999). *Reply upon SET research*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.517>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford.
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. *Current Psychology*, 38(1), 40-49 <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9533-0>
- Mueller, R. O. (2012). *Basic principles of structural equation modeling: An introduction to LISREL and EQS*. Springer Science & Business Media [Link].
- Nasiri, M. Michael Moonie, F. Eisazadeghan, A. (1396). Investigating the structural relationships of perceived difficulty, social comparison and academic self-concept with academic adjustment (Case study: Undergraduate students of Urmia University). *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5 (1), 9-22 SID. <https://sid.ir/paper/263004/fa> (Text in Persian)
- Özcan, Y. Z., & Koçak, A. (2003). Research note: A need or a status symbol? Use of cellular telephones in Turkey. *European Journal of Communication*, 18(2), 241-254 <https://doi.org/10.1177/0267323103018002004>
- Pedrero-Perez, E. J. et al. (2018). Information and Communications Technologies (ICT): Problematic use of Internet, Video Games, Mobile Phones, Instant Messaging and Social Networks using MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32 <https://doi.org/10.20882/adicciones.806>
- Perret, P., Ayad, M., Dauvier, B., & Congard, A. (2019). Self-and parent-rated measures of personality are related to different dimensions of school adjustment. *Learning and Individual Differences*, 70, 182-189 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.007>
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260 <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Pratt, A. T. (2005). Relations between adult attachment representations, affect regulation and affect expression in marital relationships <https://elibrary.ru/item.asp?id=9041653>
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2023). Attachment behaviors toward teachers and social preference in preschool children. *Early Education and Development*, 34(4), 806-822 <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2085980>
- Pundir, P., Andrews, T., Binu, V. S., & Kamath, R. (2016). Association of problematic mobile phone use with psychological distress and self-esteem among college students in South India: a cross-sectional study. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(10), 2841-2849 <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20163371>
- Ragupathi, D., Ibrahim, N., Tan, K. A., & Andrew, B. N. (2020). Relations of bedtime mobile phone use to cognitive functioning, academic performance, and sleep quality in undergraduate students. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7131 <https://doi.org/10.3390/ijerph17197131>
- Rees, C. A. (2005). Thinking about children's attachments. *Archives of disease in childhood*, 90(10), 1058-1065 <https://doi.org/10.1136/adc.2004.068650>
- Rezai Sharif, Ghazi Tabatabai, Hejazi, & Ajei. (2012). Investigating students' views on school bonding: a qualitative study. *Psychology*, 61(16), 16-35 SID. <https://sid.ir/paper/478767/fa> (Text in Persian)
- Schmidt, S., Nachtigal, C., Wuethrich-Martone, O., & Strauss, B. (2002). Attachment and coping with chronic disease. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 763-773 [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00335-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00335-5)
- Sharpe K. Parental influence on the development of children 2004. Available from: <https://people.creighton.edu>
- Tanyi, M. E. (2002). The Student's Adjustment Inventory Manual. *IFE Psychologia*, 10(1), 1-14 <https://doi.org/10.4314/ifep.v10i1.23470>
- Tavakoli, Y. (2005). *programs and activities of Guidance and counseling in middle school*. Tehran: Varaye danesh.
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of adolescence*, 37(3), 257-267 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>
- Vedel, A., Thomsen, D. K., & Larsen, L. (2015). Personality, academic majors and performance: Revealing complex patterns. *Personality and Individual Differences*, 85, 69-76 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.030>
- Waters, S., & Cross, D. (2010). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: Validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164. <https://doi.org/10.1037/a0020942>
- Wilkinson, J., Santoro, N., & Major, J. (2017). Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 210-219 <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.003>
- Zandi, A. (1382). Intimate relationship between teacher and student. 178, 33-43 <http://noo.rs/Z31cm> (Text in Persian)



مقایسه احساس خواهی و تنظیم هیجانی دانشجویان از منظر دست برتری (چپ دستی و راست دستی)

علیرضا مرآتی* 

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانه: alirezamerati@pnu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۷

چکیده:

تفاوت‌های ظاهری در انجام عملکردهای روزانه، گاه می‌تواند ناشی از اختلاف‌های درونی در ذهن یا بدن انسان‌ها باشد. پژوهش حاضر با هدف مقایسه احساس خواهی و تنظیم هیجانی در دانشجویان چپ دست و راست دست انجام شد. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر همدان به تعداد ۵۲۰۰ نفر، در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که از این تعداد نمونه‌ای ۳۰۰ نفری با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از پرسشنامه دست برتری چاپمن (۱۹۸۷)، پرسشنامه تنظیم هیجانی گارنفسکی (۲۰۱۱) و پرسشنامه احساس خواهی زاگرم (۱۹۷۸). داده‌ها پس از گردآوری با استفاده از آزمون‌های آماری t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره با نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که در متغیر تنظیم هیجانی و مؤلفه‌های آن هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد، اما تفاوت در متغیر احساس خواهی معنادار و نمره افراد چپ دست به مراتب بالاتر از راست دست‌ها بود که نشان دهنده بالا بودن میزان احساس خواهی در افراد چپ دست می‌باشد. بر مبنای نتایج به دست آمده می‌توان یافته‌های تحقیق را در رابطه با مسائل فرهنگی، آموزشی و تربیتی مورد استناد قرار داد تا ضمن ایجاد درک عمومی از تفاوت‌های جانبی بودن افراد، شیوه‌ها و برخوردهای مبتنی بر درک و احترام به آنها شناخته شده و افراد جامعه به این تفاوت‌ها احترام بگذارند.

واژگان کلیدی: احساس خواهی، تنظیم هیجانی، چپ دستی، دست برتری، راست دستی.

استناد به این مقاله:

مرآتی، علیرضا. (۱۴۰۳). مقایسه احساس خواهی و تنظیم هیجانی دانشجویان از منظر دست برتری (چپ دستی و راست دستی). *اندیشه‌های نوین تربیتی*, ۲۰(۱): ۳۵-۴۶.

doi: 10.22051/JONTOE.2022.37927.3427

مقدمه

جنبه منحصر به فرد در سازمان بندی مغز انسان، عدم تقارن مغزی است که بر این اساس، نیمکره های مغزی تا حدودی ساختار و کارکردهای جداگانه ای دارند. به طور کلی عدم تقارن های بسیاری بین دو نیمکره از نظر ظاهری و کارکردی وجود دارد (بلوم و هایند، ۲۰۰۵) و عملکرد مغز در شرایط گوناگون می تواند متأثر از این عدم تقارن باشد (آوزمرداویچ، ۲۰۲۱). با گذشت بیش از یکصد سال از مطالعه عدم تقارن مغز، کارکردهای جداگانه دو نیمکره نیز مشخص شده اند. نیمکره چپ (نیمکره ای که به عنوان نیمکره غالب در اکثر افراد شناخته می شود) در تمام عملکردهای زبانی شامل خواندن، نوشتن، درک و تولید کلام و پردازش توالی ها (زبانی و حرکتی) نقش غالب دارد و نیمکره راست ظرفیت بالاتری در پردازش اطلاعات بینایی و فضایی، ادراک و تولید اطلاعات غیر کلامی، از جمله موسیقی و بیان چهره ای دارد (کلب و ویشاوو، ۲۰۰۹؛ گرایو، ۲۰۰۸). یکی از بارزترین ابعاد عدم تقارن مغز دست برتری می باشد (لوگن و همکاران، ۲۰۱۸). ارتباط بین برتری جانبی و دست برتری با دیگر ویژگی های مهم انسانی همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و هست به خصوص با فرآیندهای هیجانی (حسن آبادی، خامسان و طالب زاده شوشتری، ۱۴۰۰). دست برتری یکی از عوامل مؤثر در نامتقارنی پردازش هیجانی است (حسینیان و همکاران، ۱۳۹۶). در بسیاری از منابع از دست برتری به عنوان ترجیح فطری یا زیست شناختی برای استفاده از یک دست بیشتر از دست دیگر، در انجام تکالیف و وظایف خاص در نظر گرفته شده و با غالب بودن یکی از نیمکره ها در انجام آن تکلیف در ارتباط است (علی پور و صالح میرحسینی، ۱۳۹۰). این برتری و غالب بودن در ابتدا فطری و به صورت غالبی و غیر قابل تغییر محسوب می شد (نکویی و علی پور، ۱۳۹۸). تا کنون نظریه های بسیاری در زمینه دست برتری عنوان شده که دلایل متفاوتی را عنوان کرده اند، از جمله می توان به نظریه آنت (۲۰۰۲) و مک ماوس (۱۹۸۱)، اشاره کرد که نظریه های ژنتیکی محسوب می شوند. ریدینگ و والاس (۱۹۷۱) و تامسون، (۲۰۰۹). بسیاری پژوهش ها چپ دستی و راست دستی را مرتبط با تیپ های شخصیتی دانسته (شمس و همکاران، ۱۴۰۰) و برخی ناشی از تفاوت در ساختار مغز (خانقلی و همکاران (۱۴۰۰). مرآتی و مرزگر بفرویی (۱۴۰۲)، نشان دادند که از نظر بهزیستی ذهنی و ارتباط بین فردی، بین افراد راست دست و چپ دست تفاوت وجود دارد. با تمام این اوصاف در پژوهش های براتیس و همکاران (۲۰۱۰)، آدام و همکاران (۲۰۱۰) رگه هایی از همبستگی زیست شناختی با دست برتری و رابطه دست برتری و بیولوژی تأیید شده است. اما به طور کلی می توان دست برتری را محصول عوامل چندگانه دانست و چون با ژنتیک و بیولوژی یک رابطه تنگاتنگ دارد، می تواند بر بسیاری از خصایص و ویژگی های فردی در انسان تأثیرگذار باشد و حتی بسیاری از ویژگی های اجتماعی، ذهنی، احساسی و یا هوشی را به خود مرتبط سازد. در این پژوهش مقایسه دو متغیر تنظیم هیجانی و احساس خواهی در افراد چپ برتر و راست برتر مورد توجه قرار گرفته است، به این دلیل که روشن شود آیا تفاوت های زیستی این افراد این متغیرهای شخصیتی را نیز تحت تأثیر قرار می دهد یا خیر؟ مرور پژوهش ها نشان می دهد که تفاوت های بسیاری به لحاظ شخصیتی و سیستمی در افراد دارای جانبی بودن وجود دارد در همین رابطه پژوهش زاپالا و همکاران (۲۰۲۱)، نشان داد که افراد دارای اختلال اضطرابی این اختلالات را در همان سمت غالب و برتر بدن خود بروز می دهند، یعنی بروز این اختلال در چپ برترها عمدتاً در سمت چپ بدن خواهد بود و در راست برترها نیز در سمت راست. پژوهش جانستون، کارسون، کری (۲۰۲۱)، نشان داد که بیشتر چپ دست ها نسبت به راست دست ها عدم تقارن مغزی غیر معمولی برای کاربردهای زبانی دارند. پژوهش لاپگنا و همکاران (۲۰۱۲)، نشان داد که در بررسی بیماران مبتلا به میگرن افرادی که دارای برتری جانبی بودند و چپ دستی داشتند در بروز نشانه های میگرن نیز بیشتر این قسمت از بدن آنها درگیر دردهای مربوط به نشانه های میگرن بود. پژوهش شادلی و همکاران (۲۰۲۱)، نشان داد که بروز نشانه های اختلالات اضطرابی در چپ دست ها به مراتب بیشتر از راست دست ها می باشد.

انسان به عنوان یک موجود فعال دارای ویژگی های بی نظیر و بعضاً کم نظیر است. موجودی پیچیده که امروزه شناخت بعضی از ابعاد وجودی آن، با وجود پیشرفت های عظیم علمی همچنان ناشناخته مانده است. احساس و هیجان به عنوان ابعاد و متغیرهای مهم در انسان



همواره محل توجه و مطالعه صاحب‌نظران و دانشمندان بوده است. در همین راستا احساس‌خواهی^۱ یا هیجان‌خواهی یکی از ابعاد شخصیتی است که افراد به میزان متفاوتی از آن برخوردارند. برخی بسیار هیجانی و برخی دیگر آرام و عده‌ای نیز در بین این دو دسته قرار می‌گیرند. افراد هیجانی برای کسب سطح بهینه برانگیختگی به شیوه‌های متفاوتی عمل می‌کنند. آنها با افراد متفاوتی معاشرت می‌کنند، نه به این دلیل که بر دیگران تأثیر بگذارند، بلکه به دنبال تحریک هستند (بخشی‌پور رودسری و همکاران، ۱۳۹۵). مرادوات می‌توانند منشاء و محرک این حس در افراد باشند (لیدر و همکاران، ۲۰۱۹). احساس‌خواهی در واقع یک ویژگی است که گرایش به جستجوی احساسات و تجربه‌های جدید، تازه، پیچیده و شدید دارد و میل به خطرجویی بدنی و اجتماعی را صرفاً به منظور تجربه توصیف می‌کند. احساس‌خواهی می‌تواند بر رفتار، ویژگی‌ها و اولویت‌های افراد اثر بگذارد. افراد هیجان‌خواه عمدتاً از تحرک در زمینه‌های مختلف برخوردار هستند (حسن‌آبادی، خامسان و طالب‌زاده‌شوشتری، ۱۴۰۰). افراد دارای هیجان‌خواهی به فعالیت‌هایی می‌پردازند که با تحرک و انگیزش زیادی همراه است (چابکی و همکاران، ۱۴۰۰). کسانی که هیجان‌خواهی زیادی دارند از نظر خود محوری بیشتر برون‌گرا، خودمختار، جسور و در ابراز هیجان‌خواهی خود بی‌پروا هستند (وحیدی و احمدی، ۱۴۰۰) در مقابل فرد کم هیجان‌خواه، هجوم مداوم تحریک مغزی کمتری را ترجیح می‌دهد و کارهای عادی را به طور نسبتاً خوب تحمل می‌کند (کارهوکا، ۲۰۰۶). هیجان‌خواهی یک ویژگی شخصیتی با گرایش به جستجوی تجربه‌های متنوع و مهیج است که در صورت سنجش آن می‌توان شاخص‌های نفیدی برای شناسایی آسیب‌پذیری افراد به دست آورد (شاه‌بهرامی، محمدخانی و اکبری، ۱۴۰۰). بارزترین ویژگی افراد دارای هیجان‌خواهی بالا، تمایل به ارتقاء عواطف مثبت است که به احساس لذت بیشتر منجر می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده که هیجان‌خواهی به‌عنوان عامل روان‌شناختی مؤثر در قماربازی (منطقی، ۲۰۱۲) سوء‌مصرف یا وابستگی به مواد، روسپیگری، رفتارهای پرخطر جنسی (پرتی‌پرا، ۲۰۰۵) شناخته شده است. همچنین ارتباط بین هیجان‌خواهی و دانلود غیرقانونی فیلم (شیلی، ۲۰۰۵)، ارتباط مثبت هیجان‌خواهی و اعتیاد به اینترنت (لویس، ۲۰۰۸)، و نیز ویژگی‌های روان‌شناختی نظیر هیجان‌خواهی، عزت‌نفس و اوقات فراغت ملامت‌بار و سن و جنس نیز مورد تأیید قرار گرفته است (لئونگ، ۲۰۰۷). بر اساس آنچه درباره ویژگی‌های این افراد بیان شد، به نظر می‌رسد عملکرد مغز و در واقع فعال بودن یا غالب بودن بخشی از مغز و برتری‌های جانبی با هیجان‌خواهی در ارتباط باشد. با وجود این‌که درباره هیجان‌خواهی و رفتارهای پرخطر و برخی مؤلفه‌های دیگر پژوهش‌های مختلفی انجام شده، اما ویژگی مذکور و ارتباط آن با دست‌برتری کمتر مورد بررسی قرار گرفته است، همچنین ارتباط دست‌برتری با تنظیم هیجانی نیز از همین دست محسوب شده و در این پژوهش به بررسی این متغیرها در افراد چپ‌دست و راست‌دست پرداخته تا بتوان از نتایج آن در ارزیابی‌ها و قضاوت‌ها در عرصه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی و تربیتی استفاده کرد.

تنظیم هیجانی نیز در راستای احساس‌خواهی، یکی دیگر از مؤلفه‌هایی است که می‌تواند عوامل متفاوتی داشته باشد و در افراد مختلف به صورت‌های گوناگون وجود دارد، که البته در افراد با برتری‌های جانبی می‌تواند شدت و ضعف داشته باشد. به عبارت دیگر تنظیم هیجانی می‌تواند در افراد چپ‌برتر و راست‌برتر متفاوت باشد. تنظیم هیجانی راهبردهایی هستند که برای کاهش، تقویت یا نگهداری تجربه‌های هیجانی استفاده می‌شوند (عربی، مقدم و صاحب‌الزمانی، ۱۴۰۰). تنظیم هیجانی را می‌توان به صورت فرآیندهایی تعریف کرد که به وسیله آن افراد قادر خواهند بود بر این‌که چه هیجانی دارند و چه زمانی و چگونه به ابراز و تجربه آنها بپردازند مربوط دانست (فرای و همکاران، ۲۰۲۰). تنظیم هیجانی شامل هر استراتژی مقابله‌ای است که افراد هنگام مواجهه با هیجانات شدید استفاده می‌کنند (لیهی، ۲۰۱۲).

تنظیم هیجانی و هورمون اکسی‌توسین از جمله عوامل مؤثر بر تعامل بین افراد است (شوشتری اکبرخیزاز و رضانی، ۱۴۰۱). راهبردهای تنظیم هیجانی در تحول شناختی و هیجانی ریشه دارد. در این راهبردها پدیدآیی بدکارکردی نقش مؤثری در ایجاد و نگهداشت اختلال‌های هیجانی دارد. تنظیم هیجانی رفتارهای متنوع و مختلفی را در حالات و زمان‌های خاص تحت تأثیر خود دارد (پولاک و همکاران، ۲۰۲۲). راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان‌عاملی مهم در تعیین موفقیت فرد در زندگی است و مستقیماً متغیرهای مربوط به خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد (حسینی و طاهر، ۱۳۹۸). بنابراین فرد به دلیل کمبود اطلاعات و در نتیجه ارزیابی شناختی

نادرست از موقعیت، راهبرد شناختی خود را برای رو به رو شدن با موقعیت تنیدگی‌زا بر می‌گزیند. ذهن آگاهی و تغییر در شناخت در این شیوه باعث شکل‌گیری سبک فکری جدید خواهد شد (دهقان، حکمتیان فرد و کامران، ۱۳۹۷).

از آنجایی که تفاوت‌های فردی در فعالیت‌های شناختی و محتوای افکار بر چگونگی نظم‌جویی هیجان‌ها مؤثر است (گارفنسکی و همکاران، ۲۰۰۶)، استفاده از راهبردهای شناختی خاصی مثل نشخوارگری، فاجعه‌سازی و ملامت خود نسبت به دیگر راهبردها، آسیب‌پذیری فرد برای اختلال‌های درونی‌سازی را بیشتر می‌کند، در حالی که استفاده از راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد مثبت، آسیب‌پذیری کمتری به دنبال دارد. همچنین تحقیقات نشان داده که راهبردهای تنظیم‌هیجانی با پریشانی روانشناختی مرتبط بوده (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۹) و سازگاری بعدی فرد را پیش‌بینی می‌کند و تمرکز بر مهارت‌های تنظیم‌هیجان می‌تواند در پیش‌بینی و درمان مشکلات روانی مؤثر باشد (برکینگ و همکاران، ۲۰۰۸). در مرور پیشینه مشاهده شد که کمتر به مقایسه افراد در ابعاد مختلف و در زمینه جانبی بودن پرداخته شده و عمده تمرکز بر دلایل و عوامل شکل‌گیری این خصیصه می‌باشد. با توجه به کم توجهی‌ها به مقوله جانبی بودن و اهمیت بالایی که این مقوله می‌تواند در زمینه‌های مختلف تربیتی و آموزشی در دنیا و در نظام آموزشی و تربیتی کشورمان داشته باشد، این موضوع چندان مورد توجه قرار نگرفته و یک خلأ جدی از لحاظ پژوهشی و کاربردی در این خصوص احساس می‌شود. همچنین اکثر پژوهشگران، جانبی بودن را عمدتاً در سنین پایین مورد بررسی قرار داده‌اند. بازنگری پژوهشگران پژوهش حاضر در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود در کشور نشان داد که تا به حال پژوهشی در مورد مقایسه افراد چپ‌برتر و عادی به لحاظ تنظیم‌هیجانی و احساس‌خواهی انجام نگرفته است. به همین دلیل در پژوهش حاضر به مقایسه احساس‌خواهی و تنظیم‌هیجانی دانشجویان از منظر دست‌برتری پرداخته شد و فرضیه‌های مربوط به آن مورد بررسی قرار گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف مقایسه متغیرهای احساس‌خواهی و تنظیم‌هیجانی در دانشجویان چپ‌دست و راست‌دست دانشگاه پیام نور شهر همدان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام گرفت. از بین ۵۲۰۰ نفر جامعه پژوهش با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای حجم نمونه ۳۰۰ نفری انتخاب و مورد آزمون قرار گرفت. دلیل این روش نمونه‌گیری آن بود که فراوانی افراد چپ‌دست بر اساس مبانی نظری پژوهش حداکثر ۲۵ درصد افراد جامعه را تشکیل می‌داد و به همین دلیل از روش طبقه‌ای استفاده شد. شیوه اجرا به این صورت بود که بعد از هماهنگی‌های انجام شده با دست‌اندرکاران و انجام امور اداری مربوطه، ابتدا با استفاده از پرسشنامه دست‌برتری چاپمن برای تشخیص این‌که افراد از کدام دست خود به‌عنوان دست غالب برای انجام کارهای روزمره استفاده می‌کنند نسبت به تشخیص و گزینش اقدام شد. با توجه به این‌که میزان گستردگی چپ‌برتری در ادبیات پژوهشی مربوط به این متغیر ۲۰ تا ۲۵ درصد ذکر شده بود، لذا برای دستیابی به یک حجم قابل قبول از نمونه افراد زیادی مورد سنجش قرار گرفتند که در نهایت تعداد ۱۰۰ نفر چپ‌دست و تعداد ۲۰۰ نفر راست‌دست به صورت تصادفی برای مراحل بعدی سنجش انتخاب شدند. پاسخ‌های داده شده پس از گردآوری با استفاده از نرم‌افزار SPSS و با آزمون‌های آماری t برای گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نتایج استخراج و مورد تحلیل قرار گرفت. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه دست‌برتری چاپمن (۱۹۸۷): این پرسشنامه شامل ۱۳ ماده است که مواد آن از بین بهترین مواد پرسشنامه‌های معتبر استخراج شده است، در این پرسشنامه از افراد خواسته می‌شود تا مشخص کنند فعالیت‌هایی مانند نوشتن، نقاشی کردن، پرتاب کردن، چکش‌زدن، مسواک‌زدن، پاک‌کردن با پاک‌کن، کبریت زدن، تکان دادن شیشه جوهر، استفاده از قاشق، قیچی، چاقو و پیچ‌گوشی، باز و بسته کردن درب بطری را با کدام دست انجام می‌دهند و به‌طور کلی فعالیت‌های روزمره دارای بیشترین فراوانی. پاسخ‌ها شامل سه گزینه دست‌راست، دست‌چپ و هر دو دست می‌شود. بنابراین نمره‌های آزمودنی از ۱۳ (کاملاً راست‌برتر) تا ۳۹ (کاملاً چپ‌برتر) را شامل می‌شود. اما آزمودنی‌های دارای نمره ۱۳ تا ۱۷ به‌عنوان راست‌برتر و آزمودنی‌های دارای نمره ۱۸ تا ۳۹ به‌عنوان



غیرراست‌برتر (چپ‌برتر و هردو دست‌برتر) طبقه‌بندی می‌شوند. چاپمن و چاپمن (۱۹۸۷)، پس از اجرای این آزمون در بین ۲۹۳۱ آزمودنی، همسانی درونی آن را ۰/۹۷ و قابلیت اعتماد بازآزمایی آن را ۰/۹۷ و همبستگی آن با ارزیابی رفتاری دست‌برتری را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. از این آزمون در پژوهش‌های متفاوتی همچون پژوهش مهر، تات، لندیس و بروگر (۲۰۰۳) استفاده شده است. همچنین این پرسشنامه توسط علی‌پور (۱۳۸۵) در بین ۱۰۰۰ دانش‌آموز برای استفاده در پژوهش‌های داخلی هنجاریابی شده و آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۴، همبستگی دو نیمه آن ۰/۹۴ و قابلیت بازآزمایی آن ۰/۹۲ بدست آمد. در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ این مهم به میزان ۰/۸۸ محاسبه و منظور گردید.

پرسشنامه راهبردهای تنظیم‌شناختی و هیجانی گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۳): این پرسشنامه ۳۶ آیتم دارد. پاسخگویی به هر یک از آیتم‌های آن به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ = تقریباً هرگز تا ۵ = تقریباً همیشه) می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو راهبرد مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان و ۹ زیر مقیاس است، که در راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان دامنه نمرات از ۱ تا ۸۰ می‌باشد و در راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان دامنه نمرات از ۱ تا ۱۰۰ می‌باشد. پنج زیر مقیاس این پرسشنامه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مثبت و چهار زیر مقیاس دیگر راهبردهای شناختی تنظیم هیجان منفی هستند. در بررسی مشخصات روان‌سنجی آزمون، پایایی با روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی تنظیم هیجان مثبت و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان منفی به ترتیب برابر ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمده است. همچنین پایایی این مقیاس در ایران مورد تأیید قرار گرفته است و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر کدام از مقیاس‌ها بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۲ گزارش شده است (عبدی، ۱۳۸۶). همچنین، در تحقیق گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۳)، پایایی کل راهبردهای مثبت، منفی و کل تنظیم شناختی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۹۳ به دست آمده است. پایایی این ابزار با روش آلفای کرونباخ برای مقیاس راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان ۰/۸۵، برای راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان ۰/۷۵ و برای کل راهبردهای شناختی هیجان ۰/۸۷ به دست آمد (فیروزی، ۱۳۹۰). در تحقیق بالزاروتی، جیمز و گراس (۲۰۱۰) روایی ساختاری پرسشنامه در یک نمونه ایتالیایی در حد مطلوبی گزارش شده است. همچنین روایی ساختاری این مقیاس در ایران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است (عبدی، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ، روایی حاصل از تحلیل مواد برای مقیاس راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان ۰/۸۶ و برای مقیاس راهبردهای شناختی منفی تنظیم هیجان ۰/۶۳ است.

پرسشنامه احساس‌خواهی زاگرمین^۱ (SSS): مقیاس به‌کار گرفته شده در این پژوهش، شکل خلاصه شده‌ای از فرم چهارم مقیاس هیجان‌خواهی زاگرمین (۱۹۷۸) است. در این مقیاس کلی چهار مقیاس فرعی وجود دارد که هر یک ۱۰ سؤال را شامل می‌شود. مقیاس‌های فرعی عبارتند از: (۱) هیجان‌خواهی شدید و ماجراجویانه (۲) تجربه‌خواهی (۳) عدم بازداری و (۴) حساسیت به کسالت. برای تعیین نمره در هر یک از مقیاس‌های فرعی، تعداد پاسخ‌هایی را که با جواب‌های پاسخ‌دهنده مطابقت کند، جمع می‌کنند. پاسخ‌های هر مقیاس فرعی به شرح زیر است:

جدول شماره ۱. پاسخ‌های مقیاس فرعی

هیجان‌خواهی شدید	تجربه‌خواهی	عدم بازداری	حساسیت به کسالت
A-3	A-4	A-1	A-2
B-11	B-6	B-12	B-5
A-16	A-9	A-13	A-7
B-17	B-10	B-25	B-8
B-20	B-14	B-29	B-15
A-21	A-18	A-30	A-24

B-27	B-32	B-19	B-23
A-31	A-33	A-22	A-28
A-34	A-35	A-26	A-38
A-39	A-36	A-37	A-40

پس از آنکه نمره هر فرد برای هر یک از مقیاس‌ها محاسبه گردید تنها کار باقی مانده جمع کل نمرات با یکدیگر است تا نتیجه کلی در مقیاس احساس خواهی معلوم شود. محبوی و همکاران (۱۳۹۲)، قابلیت اعتماد درونی در محدوده ۰/۸۷-۰/۸۴ را گزارش کرده‌اند. همچنین آنها اعتماد درونی زیر مقیاس‌ها را به شرح زیر ذکر کرده‌اند: ماجراجویانه (۰/۸۱)، هیجان زدگی (۰/۸۷)، تجربه جویی (۰/۸۱)، بازداری زدایی (۰/۸۵)، حساسیت نسبت به یکنواختی و ملال (۰/۸۸). همچنین گنجی (۱۳۸۰) پایایی این ابزار را در ایران با روش کودر ریچاردسون برابر ۸۵ صدم ذکر کرده است. روایی همگرای پرسشنامه با استفاده از بررسی همبستگی با مقیاس آرنست (۱۹۹۴)، ۰/۴۸ به دست آمد. پایایی ابزار نیز در با استفاده از روش آلفای کرباخ به مقدار ۰/۷۶ محاسبه و لحاظ گردید.

یافته‌های پژوهش

میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۳/۷ و انحراف معیار آن ۰/۷۱۸ بود. همه دانشجویان در مقطع کارشناسی و تعداد ۲۰۰ نفر معادل ۶۷ درصد از آزمودنی‌ها راست دست و تعداد ۱۰۰ نفر معادل ۳۳ درصد چپ دست بودند.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی و مفروضه‌های ابعاد تنظیم شناختی هیجان در دو گروه

متغیرها	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	F لون
مقصر دانستن خود	چپ دست	۱۰/۹۸	۳/۲۰	-۰/۲۸۲	۰/۱۵۸	۰/۴۵۹
	راست دست	۱۲/۵۰	۳/۱۹	-۰/۴۰۴	۰/۵۲۷	
پذیرش	چپ دست	۱۲/۳۱	۲/۵۵	-۰/۳۶۸	۰/۲۸۰	۱/۷۵۹
	راست دست	۱۳/۱۰	۳/۱۵	-۰/۱۲۵	-۰/۴۲۰	
تمرکز روی فکر	چپ دست	۱۲/۲۵	۲/۵۸	-۰/۵۰۰	۰/۲۲۵	۰/۸۳۲
	راست دست	۱۴/۴۷	۳/۰۲	-۰/۶۲۱	-۰/۵۷۷	
بازتمرکز مثبت	چپ دست	۱۳/۵۰	۳/۱۶	-۰/۴۳۳	۰/۴۰۸	۰/۸۳۷
	راست دست	۱۴/۲۵	۲/۹۹	-۰/۴۳۵	-۰/۲۷۷	
تمرکز مجدد طرح‌ریزی	چپ دست	۱۳/۶۰	۳/۴۳	-۰/۴۲۰	-۰/۵۲۷	۳/۹۶۰
	راست دست	۱۲/۱۸	۲/۷۶	-۰/۱۱۸	-۰/۹۳۰	
بازارزیایی مثبت	چپ دست	۱۱/۴۴	۳/۲۱	-۰/۱۴۸	-۰/۱۳۰	۲/۲۶۰
	راست دست	۱۰/۷۰	۲/۲۵	۰/۵۹۰	۰/۳۳۴	
رسیدن به یک دورنما	چپ دست	۱۲/۰۶	۳/۲۲	-۰/۴۰۹	-۰/۰۲۰	۱/۰۴۶
	راست دست	۱۱/۷۵	۲/۱۹	-۰/۲۲۹	-۰/۲۸۲	
فاجعه‌آمیز دانستن	چپ دست	۱۱/۹۸	۲/۹۱	۰/۱۴۵	-۰/۶۷۰	۳/۰۲۰
	راست دست	۱۲/۸۲	۲/۰۱	-۰/۷۳۸	-۰/۷۰۰	
مقصر دانستن دیگران	چپ دست	۱۳/۱۰	۲/۸۴	۰/۱۷۱	۰/۷۰۹	۱/۱۱۲
	راست دست	۱۱/۸۸	۳/۶۱	-۰/۱۷۷	-۰/۱۸۵	

با توجه به نظر کلاین (۲۰۰۹)، در جدول شماره ۱ هیچ کدام از مؤلفه‌های تنظیم هیجانی در هر دو گروه از مرز ± 2 عبور نکرده، بنابراین توزیع داده‌ها طبیعی است. همچنین نتایج آزمون لون نشان‌دهنده آن است که عدم معناداری واریانس خطا در ابعاد مختلف تنظیم هیجانی وجود دارد.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون آماره ام-باکس و تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه مؤلفه‌های تنظیم‌شناختی هیجان در بین دانشجویان چپ‌دست و راست‌دست

آزمون	ارزش	F	df	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	مجذور اتا
آماره ام‌باکس	-	۲/۷۱۱	۳۶	-	-	-
کرویت بارتلت	-	۱۲۱/۳۱۶	۴۴	-	-	-
لامبدا ویلکز	۰/۶۲۲	۴/۳۹۴	-	۸	۹۰	۰/۰۰۳

نتایج آماره ام‌باکس نشان‌دهنده مفروضه برقراری ماتریس‌های واریانس-کواریانس متغیرها در بین داده‌های مربوط به دو گروه است.

جدول شماره ۳. تحلیل واریانس یک‌راهه در مقایسه مؤلفه‌های تنظیم‌هیجانی در دو گروه

متغیرها	میانگین مجذورات	میانگین مجذورات خطا	F	η^2	sig
مقصر دانستن خود	۱۴/۲۱	۱۰/۵۶۰	۲/۱۱۱	۰/۰۰۳	۰/۳۹
پذیرش	۱۶/۸۰	۸/۵۳۰	۱/۷۷۱	۰/۰۱۱	۰/۲۴
تمرکز روی فکر	۱۸/۴۹۰	۷/۹۰۰	۱/۶۸۵	۰/۰۱۳	۰/۱۱
بازتمرکز مثبت	۱۷/۱۲۵	۱۰/۱۱۰	۲/۲۱۰	۰/۰۱۸	۰/۱۷
تمرکز مجدد طرح‌ریزی	۱۷/۶۵۰	۹/۷۲۰	۱/۵۵۴	۰/۰۰۹	۰/۰۷
بازارزیابی مثبت	۱۹/۱۹۰	۷/۶۵۰	۲/۸۱۴	۰/۰۱۱	۰/۲۳
رسیدن به یک دورنما	۱۹/۱۱۱	۷/۵۲۳	۲/۴۲۱	۰/۰۲۸	۰/۱۶
فاجعه آمیز دانستن	۱۶/۲۵۰	۶/۲۴۸	۱/۸۴۰	۰/۰۲۱	۰/۰۹
مقصر دانستن دیگران	۱۸/۱۸۵	۱۰/۵۹۰	۱/۵۹۰	۰/۰۰۹	۰/۱۴

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که در دو گروه هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد و در مؤلفه‌های مربوط به متغیر تنظیم‌هیجانی تفاوت معنی‌دار نیست.

جدول شماره ۴. نتیجه آزمون t در احساس‌خواهی دانشجویان چپ‌دست و راست‌دست

احساس‌خواهی	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	df	t	sig
چپ‌دست	۳۳/۱۴	۱۳/۴۶	-۰/۲۳۸	-۰/۷۸۲	۲۹۸	۶/۹۱۰	۰/۰۰۱
راست‌دست	۲۱/۶۴	۱۳/۳۳	-۰/۶۴۲	۰/۱۵۷			

بر اساس جدول شماره ۴ تفاوت میان احساس‌خواهی در دانشجویان چپ‌دست و غیر چپ‌دست معنادار است و با توجه به میانگین دو گروه این میزان در چپ‌دست‌ها به مراتب بیشتر از راست‌دست‌ها می‌باشد.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، میانگین دانشجویان چپ‌دست و راست‌دست در همه مؤلفه‌های مربوط به متغیر تنظیم‌هیجانی هیچ تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند و هر دو گروه عملکرد تقریباً یکسانی را در این شرایط از خود نشان می‌دهند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تنظیم‌هیجانی می‌تواند به‌عنوان توانایی فرد برای انتقال هیجان و یا طرح‌ریزی سازوکارهای مدارا برای هیجان تلقی شود که این ویژگی می‌تواند در افراد متفاوت به صورت یکسان باشد. این یافته با پژوهش سوپلی، اسکوبان، شاو و پروت (۲۰۰۹)، همسو می‌باشد. پذیرش باعث گرایش فرد به تجربه‌ها و تمایلاتی است که ممکن است برای فرد ناخوشایند هم باشد (طاهری فر و همکاران، ۱۳۹۴). در ارزیابی مجدد مثبت، فرد در مواجهه با شرایط ناگوار، تجارب ارزشمند خود را در رویارویی با شرایط به وجود آمده تحلیل کرده و آنها را سازنده می‌داند (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۹). اما ارزیابی مجدد شناختی به‌عنوان راهبردی انطباقی تأثیر مستقیمی بر ارزیابی‌ها دارد و افراد می‌توانند از آن برای بهبود واکنش‌های هیجانی خود به رویدادهای تنش‌زا استفاده کنند

(شریفی‌باستان، یزدی و زهرایی، ۱۳۹۵). تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، به افکار مربوط به مراحل که لازم است طی شوند و چگونگی اداره افکار منفی گفته می‌شود (رحمتی و صابر، ۱۳۹۶). نشخوارگری هیجان‌های منفی را به واسطهٔ افزایش تفکر منفی، حل مسأله ناکارآمد، تداخل با رفتار هدفمند و کاهش حمایت اجتماعی تشدید و تداوم می‌بخشد (نولن، هوکسیما، ویسکو و لیبومیرسکی، ۲۰۰۸). دیدگاه‌پذیری به افکاری اطلاق می‌شود که شدت وقایع را کم و یا بر نسی بودن آن، هنگامی که با دیگر وقایع مقایسه می‌شود تأکید می‌کند. در همین رابطه افرادی که این راهبردها را به‌صورت غیرمؤثر فرا گرفته‌اند، ممکن است در بروز رفتارهای پر خطر، نسبت به افراد عادی مستعدتر باشند، چرا که این رفتارها ابزاری برای تسکین هیجان‌های منفی به شمار می‌آیند (برجعی و همکاران، ۱۳۹۴). چون افراد در جامعه به یک میزان در معرض آموختن این راهبردها هستند و در حقیقت چپ‌دستی و راست‌دستی مؤلفهٔ تأثیرگذاری در این مهم به‌شمار نمی‌آید و منشأ درونی جانبی بودن و یا فعالیت ذهن، ارتباطی به این آموزه‌ها ندارد، پس می‌توان برای افراد متفاوت تنها با اجرای آموزش‌های مؤثر، این متغیر را تحت کنترل درآورده و بر آن تأثیر گذاشت.

همچنین نتایج نشان داد که احساس خواهی در بین دانشجویان چپ‌دست و راست‌دست تفاوت معناداری دارد و این میزان در چپ دست‌ها به مراتب بیشتر است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های بسیاری همسو می‌باشد از جمله چابکی و همکاران (۱۴۰۰)، وحیدی و احمدی (۱۴۰۰)، مرآتی و مرآتی و برزگر برویی (۱۴۰۲)، خانجانی و اکبری (۱۳۹۱)، محبوبی، جلالی و محمدی (۱۳۹۱)، برجعی و همکاران (۱۳۹۴)، رحمتی و صابر (۱۳۹۶)، ژومینگ و همکاران (۲۰۲۱). در تبیین این یافته می‌توان گفت که احساس خواهی متغیری است که بر رفتار، ویژگی‌ها و اولویت‌های افراد تأثیر می‌گذارد (لیدر و همکاران، ۲۰۱۹). مطابق با نظریه برانگیختگی، افراد هیجان‌خواه و دارای احساس خواهی بالا برای به‌دست آوردن سطوح برانگیختگی بهینه خود به تجربه‌های تازه و گاه‌ها پر خطر نیازمندند (مان و همکاران، ۲۰۲۱)، همین موضوع می‌تواند دلیلی بر تفاوت افراد چپ برتر با دیگران باشد. به واسطه شرایط نسبتاً خاص و منحصر به فرد در جمع و به دلیل ممتاز بودن آنها این افراد همواره برای جلب نظر و یا دوری از مرکز توجه بودن در حالت برانگیختگی قرار داشته و این ظرفیت در آنها وجود دارد تا همواره در محیط‌های این چنینی برانگیخته باشند. با توجه به این که نیاز انسان به هیجان خواهی همان تمایل شخص برای جستجوی جدید، تنوع‌طلبی، کسب هیجان‌های جدید و اشتیاق برای خطر کردن است این‌گونه رفتارها در اغلب موارد از افرادی سر می‌زند که به نوعی در تنگنا و محدودیت‌هایی بوده باشند. همچنین احساس خواهی را می‌توان ناشی از تفاوت در ساختار مغز افراد دانست بر طبق یافته‌های خانقلی و همکاران (۱۴۰۰)، عملکرد بهتر و متفاوت چپ برترها ناشی از بزرگ بودن جسم پینه‌ای و افزایش تعامل و کارایی به کمک آن می‌باشد. نتایج پژوهش استوچوا و تپیانا (۲۰۱۸)، نشان داد که اثر چپ یا راست‌دستی و جنسیت بر عدم تقارن دستی در اجرای یک کار انطباقی-پیش‌بینی پیچیده کاملاً مشهود است. از آزمون شوندگان خواسته شد تا شش دکمه را پس از یک تحریک دیداری که با یک دستگاه انطباقی-پیش‌بینی ارائه می‌شد به شکل پی در پی فشار دهند. نتایج نشان داد به لحاظ دقت، حرکت و زمان عملکرد دست برترها بهتر و بالاتر از دیگران بود. در همین رابطه پژوهش ساندرین و همکاران (۲۰۲۱)، نشان داد که ۵۴ درصد از افراد دوزبانه و ۷۰ درصد از افراد سه‌زبانه دارای برتری جانبی هستند که نشان از عملکرد بهتر مغز و همچنین برتری احساس خواهی در این افراد دارد. به طوری کلی با توجه به اینکه در اکثر پژوهش‌ها عامل اصلی در گرایش به چپ‌دستی، ساختار مغز و تسلط نیمکره اعلام شده است، می‌توان بیان داشت که به لحاظ رشد ذهنی، درک جهان، استراتژی‌های تفکر غالب و شیوه‌های ابراز عواطف، تفاوت‌های بسیاری بین راست دست‌ها و چپ دست‌ها دیده می‌شود که ناشی از عملکرد متفاوت مغز و کاردهای آن می‌باشد. نتایج پژوهش آوزمرداویچ (۲۰۲۱)، این ویژگی را تایید می‌کند. از طرفی نظام‌های آموزشی بر مبنای راست‌دستی سازمان دهی شده‌اند و بر این افراد متمرکز هستند و چپ دست‌ها نمی‌توانند کمک‌های قابل توجه آموزشی دریافت کنند که این امر نیز می‌تواند منجر به مشکلات آموزشی و افت کیفیت آموزش در آنها شود. عملکرد و پاسخ دانش‌آموزان و فراگیران به این تفاوت‌ها و بی‌عدالتی‌ها می‌تواند منجر به رفتارهای توأم با هیجان طلبی باشد و یا اجبار فراگیران به تلاش مضاعف برای برطرف کردن این بی‌عدالتی‌ها. تبیین دیگر برای این یافته می‌تواند ناشی از تیپ‌های شخصیتی این افراد باشد. بر اساس یافته پژوهش شمس

و همکاران (۱۴۰۰)، افراد چپ دست عمدتاً دارای تیپ شخصیتی A می‌باشند و افراد در این تیپ شخصیتی دارای خصایص هیجان‌طلبی و هیجان‌خواهی بیشتر از سایرین هستند.

با توجه به این یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که خانواده‌ها را در مورد ویژگی‌های نوجوانان آشنا نموده و نحوه تعامل با آنها را به والدین آموزش داد، به خصوص تعامل با کودکان و نوجوانانی که ممکن است تفاوت‌های ظاهری و ذهنی با دیگر هم سن و سال‌های خود داشته باشند. از طرف دیگر برای تخلیه هیجانی و بروز استعدادهای این افراد در سازمان‌های آموزشی و اجتماعی مؤثر، برنامه‌ریزی صورت گیرد. در جهت بالا بردن فرهنگ عمومی و تغییر نگرش‌های سنتی به افرادی با این ویژگی‌ها محتوا سازی شده و اقدام گردد. در زمینه تعیین شاخه‌های تخصصی و آشناسازی این افراد با تخصص‌های احتمالی مربوط به صفت خود در مدارس اقدام و اطلاع‌رسانی شود.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش عدم توانایی تعمیم یافته‌ها به دیگر مقاطع تحصیلی است. همچنین تنها ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه بود که جنبه خودگزارش‌دهی دارد و خالی از ایراد و سوگیری نیست. محدودیت زمانی برای اجرای پژوهش و همچنین دسترسی گسترده‌تر به حجم نمونه بود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در همه مقاطع دیگر صورت گیرد و متغیرهای دیگری در ارتباط با برتری جانبی افراد و یا اثر بخشی این متغیرها بر ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری آنها مورد پژوهش قرار گیرد. عامل جنسیت نیز می‌تواند در پژوهش‌های مشابه مورد نظر قرار گیرد. به والدین، کارکنان مدارس و معلمان توصیه می‌شود با توجه به اهمیت احترام به شخصیت و ویژگی‌های شخصی افراد و تأثیر این گونه برخوردها در موفقیت فراگیران و دلبستگی آنها به محیط‌های آموزشی، هر چه بیشتر در تعمیم این آموزش‌ها تلاش کرده و با تعامل مثبت و احترام متقابل بین همسالان و تحکیم روابط بین فردی دانش‌آموزان به عادی سازی این تفاوت‌ها کمک کنند. باید توجه داشت که با توجه به جامعه و نمونه مورد پژوهش، در تعمیم نتایج این پژوهش احتیاط و ملاحظات لازم در نظر گرفته شوند.

سپاس و قدردانی

در پایان از تمامی کسانی که به نوعی در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند سپاسگزاریم.

References

- Alipour, A. (2007). Assessing the reliability and validity of Chapman's superiority test in middle school students, *Iranian Psychologists Quarterly*, 2 (7): 197-206. <https://doi.org/10.5812/modernc-130238> (Text in Persian)
- Alipour, A., & Mir Hosseini, V. (2012). Superiority and intelligence: Comparison of intelligence (verbal and practical) and its subscales between left-handed and right-handed. *Journal of Educational Psychology*, 7 (21): 53-61. https://jep.atu.ac.ir/article_2301.html (Text in Persian)
- Attari, Y. A., Neisi, A. K., Yousofi, N., & Nabavi Hasari, J. (2007). Comparison of psychological stubbornness, excitement and personality type A. Informal and informal among men and women with cancer and normal people referring to counseling and psychotherapy centers in Ahvaz. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 3 (11): 120-101. Doi: 10.22055/psy.2004.16367 (Text in Persian)
- Abdi, S. (2008). *Causal relationship between emotional comparison, sexual role orientation, self-review and emotional regulation with social empathy in students*. Master Thesis, University of Tabriz, Faculty of Educational Sciences and Psychology. <http://dx.doi.org/10.29252/ijn.29.104.46> (Text in Persian)
- Adam, Jos J., skens, R. M., Hoonhorst, S., Pratt, J & Fischer, H, M. (2010). Left hand, but not right hand, reaching is sensitive to visual context. *Exp Brain Res*, 203:227-232. <https://doi.org/10.1007/s00221-010-2214-6>
- Annett, M. (2002). Handedness and educational success: The hypothesis of a genetic balanced polymorphism with heterozygote advantage for laterality and ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 359_370. <https://doi.org/10.22075/jcp.2017.2251>
- Avezmurdovich, Q. R. (2021). Psychological aspects of left-handedness: Concept, causes, and peculiarities. *International Multidisciplinary Research Journal*, 11(1): 623-632. Article <http://dx.doi.org/10.5958/2249-7137.2021.00094.X>

- Bakhsipour Roodsari, A., Mahmood Aliloo, M., Beyrami, M., & GHarabaghi, H. (2017). The Role of Brain - Behavioral Systems in Psychopathy Disorder based on Triarchic Model of Psychopathy. *Journal of Clinical Psychology*, 8(4): 23-34. (Text in Persian)
- Borjali, A., Aazami, Y., CHopan, H., & Arab Quhestani, D. (2015). Effectiveness of emotion regulation strategies for aggression control based on gross model in substance abusers. *Iranian Journal of Rehabilitation Research in Nursing*, 2(1): 53-65. URL: <http://ijrn.ir/article-1-165-en.html> (Text in Persian)
- Bailey, L.M. & McKeever, W. F. (2004). A large-scale of handedness and pregnancy/birth risk events: Implications for genetic theories of handedness. *Journal of laterality*, 9(2): 175-188. <https://doi.org/10.1080/13576500342000013>
- Bakan, P. (1971). Handedness and birth order. *Journal of Nature*, 229-195.
- Bakhsipour Roodsari, A. & Mahmood Aliloo, M. (2008). The investigate the comparative of personality traits in HIV and normal group. *Journal of Psychology*, 3(12): 1-12. <https://doi.org/10.4103%2F0972-6748.196052> (Text in Persian)
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion regulation on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 55: 485-494. <https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Beratis IN, Rabavilas A, Papadimitriou GN & Papageorgiou C. (2010). Effect of handedness on the Stroop Colour Word Task. *Laterality*, 15(6): 597-609. <https://doi.org/10.1080/13576500903071104>
- Bloom J.S & Hynd G.W. (2005). The Role of the Corpus Callosum in Interhemispheric Transfer of Information: Excitation or Inhibition? *Neuropsychology Review*, 15(2): 59-71. <https://doi.org/10.1007/s11065-005-6252-y>
- Biabani, F., Ashayeri, H., & Namvar, H. (2022). The components of well-being and psychological pain via emotion factor in adolescents from the experts' point of view: A qualitative study. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 17(3), 107-123. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39709.3540> (Text in Persian)
- CHaboki, S. A., Belyad, M. R., Kakavand, A. R., Tajeri, B., & Zam, F. (2021). Developing a structural model of the relationship between sensation seeking and adolescent internet addiction: the mediating role of self-empowerment. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 8(4): 75-84. <http://dx.doi.org/10.32598/shenakht.8.4.75> (Text in Persian)
- Chapman, L. J. & Chapman, J. P. (1987) *The measurement of handedness*. *Brain and Cognition*, 6: 175-183
- Dragovic, M., & Hammond, G. (2005). Handedness in schizophrenia: A quantitative review of evidence. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 111: 410-419. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2005.00519.x>
- Frye, N., Ganong, L., Jensen, T. & Coleman, M. (2020). A dyadic analysis of emotion regulation as a moderator of associations between marital conflict and marital satisfaction among first-married and remarried couples. *Journal of Family Issues*, 41(12), 2328-2355. <https://doi.org/10.1177/0192513X20935>
- Firozi, A. A. (2012). *The Relationship between Concerns about Body Image, Attachment Styles, and Emotional Regulation Strategies with Eating Disorder Symptoms in Students of Ahvaz Jundishapur University*, M.Sc. Thesis, Shahid Chamran University, Ahvaz. <http://dx.doi.org/10.17795/jjhr-27080> (Text in Persian)
- Garnefski, N., Boon, S. & Kraaij, V. (2003). Relationships Between Cognitive Strategies of Adolescents and Depressive Symptomatology Across Different Types of Life Event. *Journal of Youth and Adolescence*. 32(6): 401-408. <https://doi.org/10.1023/A:1025994200559>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2009). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18- item version (CERQ-short). *Pers Individ Dif*, 41: 1045-1053. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010>
- Grieve J. (2008). *Cognition: Methods and Processes*. In G. L. Grieve J., *Neuropsychology for Occupational Therapists: Cognition in Occupational Performance* (Third ed., p. 77). blackwell.
- Ganji, H. (2001). *Personality evaluation*, Tehran: Savalan Publishing., (Text in Persian)
- Hasanabadi, A., Khamesan, A., & Talebzadeh SHoshtari, L. (2020). The effectiveness of the Gross Nothing Gross training package on the procrastination of female students at Birjand University. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 17(3): 107-123. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.29881.2947> (Text in Persian)
- Hasani, B., & Taher, M., (2020). Effect of Emotion Regulation Training on Social Problem Solving, Emotional Knowledge and Emotion Regulation in Preschool Children. *Medical Journal of Mashh*, 64(2): 2483-2489. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.17467> (Text in Persian)
- Hoseinan, N., Alipour, A., Aghausefi, A., Nouhi, SH., KHalilizadeh, M., Aghaei, H., (2017). The Relationship Between Side of Somatic Complaints and Depression Signs with Handedness. *Neuropsycholog*, 3(3): 81-93. <https://dori.net/dor/20.1001.1.24765023.1396.3.10.6.7> (Text in Persian)
- Johnstone, L. T., Karlsson, E. M., & Carey, D. P. (2021). Left-Handers Are Less Lateralized Than Right-Handers for Both Left and Right Hemispheric Functions. *Cerebral cortex* (New York, N.Y.: 1991), 31(8), 3780-3787. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhab048>
- Karahoca, A., Karahoca, D., Yengin, I., Yuce, B., Berkman, I., Simsek, S., ... & Yalcin, S. (2006). *Individual differences in usability of cell phone SMS Menus*. In Proceedings of the 5th WSEAS International Conference on Telecommunications and Informatics (485-490).
- Kline, R. B. (2009). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed)*. Guilford press: New York & London.

- Kolb, B. & Whishaw, I.Q. (2009). *Fundamentals of human psychology (Vol. 1)*. (A. h. Alipour A., Translators.) Tehran: Arjomnd.
- KHanjani, Z., Fakhraei, N., & Badri, R. (2011). Evaluation of excitement in addicted and normal people according to gender. *Journal of Behavioral Science Research*, 9 (4): 20-29. <https://doi.org/10.22034/ssyj.2024.2004337.1314> (Text in Persian)
- KHanjani, Z., & Akbari, S. (2012). Adolescents' excitement and dependence on the Internet. *Journal of Educational Sciences*, 20(5): 63-75. <https://doi.org/10.22034/ssyj.2023.1980144.1273> (Text in Persian)
- KHangholi, M., Namazizadeh, M., Nasri, S., & Vaez Mousavi, M. K. (2021). Effect of the consequence memory training program on youth motor memory performance: Mediating role of laterality. *Biquarterly Journal of Sport Psychology*, 6(1):199-217. Doi: 10.52547/mbasp.6.1.199 (Text in Persian)
- La Pegna, G. B., Quatrosi, G., Vetri, L., Reina, F., Galati, C., Manzo, M. L., Nocera, G. M., Brighina, F., & Raieli, V. (2021). Migraine and handedness. *Neurological sciences: official journal of the Italian Neurological Society and of the Italian Society of Clinical Neurophysiology*, 42(7), 2965–2968. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05111-7>
- Leahy, R. L. (2012). *Emotion Regulation in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of children and media*, 2(2), 93-113. <https://doi.org/10.1080/17482790802078565>
- Leder, J., Horlitz, T., Puschmann, P., Wittstock, V., & Schütz, A. (2019). Comparing immersive virtual reality and powerpoint as methods for delivering safety training: Impacts on risk perception, learning, and decision making. *Saf. Sci.* 111: 271–286. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2018.07.021>
- Logan, K., Lopez, S., Nagley, A., Metzler, G., & McKenna, R. (2018). *Composed for a reason: Emotional self-regulation and the power of purpose and potential*.
- Louis, L. (2008). *Leisure boredom, sensation seeking, self-esteem, addiction symptoms and patterns of mobile phone use*. In E. Korini, S.Utz, M. Tanis, & S. Barnes. (Eds.), *Mediated Personal Communication* (pp. 359-381). New York: Routledge.
- Man, S.S., Chan, A.H.S., Alabdulkarim, S., & Zhang, T. (2021). The effects of personal and organizational factors on the risk-taking behavior of Hong Kong construction workers. *Saf. Sci.* 163: 105-155. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.105155>
- Manteghi, M. (2012). Study of the use additional functions of mobile phones among of boy students. *Psychological Researches*, 7, 89-105. (Text in Persian)
- McManus, I.C. (1981). Handedness and birth stress. *Journal of Psychological Medicine*, 11, 485-496. <https://doi.org/10.1017/S0033291700052806>
- Momtaze S. (2002). *Family and addiction. 1st ed.* Zanjan: Mahdis Publication; p. 19-23. (Text in Persian)
- Mohr, M., Thut, G., Landis, T. & Peter Brugger. (2003). Hands, Arms, and Minds: Interactions Between Posture and Thought. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25, 1000-1010. <http://dx.doi.org/10.1076/jcen.25.7.1000.16491>
- Mahboubi, M., Jalali, A., & Mohammadi, M. (2013). Comparative assessment of relationship between sensation seeking with job stress in emergency medicine workers and nonemergency medicine workers. *Journal of Hospital*. 12(3): 75-82. <http://jhosp.tums.ac.ir/article-1-5142-en.html> (Text in Persian)
- Merati, A., Merati, M., & Barzegar Befaroui, M. (2022). Comparison of mental well-being and interpersonal communication of students from the perspective of dominant hand (left-handed and right-handed). *A new approach in educational sciences*, 4(2), 58-68. <https://doi.org/10.22034/naes.2021.320905.1163>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, E. B., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5): 400-424. <https://doi.org/10.22034/naes.2021.320905.1163>
- Neqyee, F., & Alipour, A. (2019). Compare social intelligence and prosocial students according to their handedness. *Social Psychology Research*, 34(2): 1-22. (Text in Persian)
- Pertierra, R. (2005). Mobile phones, identity and discursive intimacy. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(1): 23-44. <http://dx.doi.org/10.17011/ht/urn.2005124>
- Pollak, K. M. Olderbak, S. G. Randall, A. K. Lau, K. K. & Duran, N. D. (2022). Comparing self-reported emotions and facial expressions of joy in heterosexual romantic couples. *Personality and Individual Differences*, 184, 111-182. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111182>
- Redding GM, Wallace B (2008) Intermanual transfer of prism adaptation. *Journal of Mot Behavior* 40: 246–262
- Rahmati, F., & Saber, S. (2018). Comparison of cognitive regulation of emotion and resilience in Internet addicted students and normal students. *Journal of Applied Psychology*, 11(1): 579-596. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1396.11.1.6.3> (Text in Persian)
- Yazbek, S., Hage, S., Mallak, I., & Smayra, T. (2021). Tractography of the arcuate fasciculus in healthy right-handed and left-handed multilingual subjects and its relation to language lateralization on functional MRI. *Scientific reports journal*, 2(7): 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-00490-5>

- Supplee, L. H., Skuban, E. M., Shaw, D. S., & Prout, J. (2009). Emotion regulation strategies and later externalizing behavior among European American and African American children. *Development and Psychopathology*, 21(2): 393-415. <https://doi.org/10.1017%2FS0954579409000224>
- Stoycheva P., & Tiippana K. (2018). Exploring laterality and memory effects in the haptic discrimination of verbal and non-verbal shapes, *Laterality*, 2018, 23(6): 684-704 <https://doi.org/10.1080/1357650x.2018.1450881>
- Shahbahrami, M., Mohammadkhani, SH., Akbari, M. (2021). The diagnostic role of anxiety tolerance, metacognition, excitement and social perception disorder in amphetamine, opium and alcohol users. *Scientific Quarterly of Research on Addiction*, 15(60): 325-350. <https://doi.org/10.52547/etiadpajohi.15.60.325> (Text in Persian)
- SHarifibastan, F., Yazdi, S. M., & Zahraei, SH. (2016). The Role of Cognitive Emotion Regulation and Positive and Negative Affect in Resiliency of Women with Breast Cancer. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 4(2): 38-49. <https://doi.org/10.21859/ijpn-04025> (Text in Persian)
- Shadli, S. M., Tewari, V., Holden, J., & McNaughton, N. (2021). Laterality of an EEG anxiety disorder biomarker largely follows handedness. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 140, 210-221. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2021.03.025>
- Shelly, S. K. (2005). *Illegal download attitudes, leisure boredom, sensation seeking and value of honesty*. Master of Science in New Media, School of Journalism and Communication, the Chinese University of Hong Kong.
- Shams, A., Shamsipour Dehkordi, P., & Tahmas Sangari, M. (2020) Are attentional instruction and feedback type affect on learning of postural and supra-postural tasks? *Neurol Sci* 2020, 41:1773-1779. <https://doi.org/10.1007/s10072-020-04278-9> (Text in Persian)
- Shoshtari Akbarkhabaz, Z., & Ramezani, M, A., (2022). The Effectiveness of Emotion-Focused Couple Therapy on Emotion Regulation and Plasma Levels of the Hormone Oxytocin in Blood of Couples'. *Journal of Culture of Counseling and Psychotherapy*, 13(50): 99-129. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2021.64921.2834> (Text in Persian)
- Taherifar, Z., Ferdowsi, S., Mazaheri, M. A., & Fata, L. (2016). The mediating role of emotion dysregulation strategies on the relationship between negative emotion intensity and safety motivation with generalized anxiety symptoms. *Contemporary Psychology*, 10(2): 51-66. (Text in Persian)
- Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59: 25-52. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52756-3>
- Vahidi, P., & Ahmadi, E. (2021). The relationship between lifestyles and the degree of sensation-seeking (excitement-seeking) based on personality traits among Islamic Azad University-Buin Zahra Branch. *New psychological research*, 8(12): 1-11. URL: <http://jnip.ir/article-1-433-en.html> (Text in Persian)
- Zhenming, L., Siu, SH. M., Alan Hoi, SH. CH., & Jianfang, ZH. (2021). Integration of Theory of Planned Behavior, Sensation Seeking, and Risk Perception to Explain the Risky Driving Behavior of Truck Drivers. *Sustainability journal*, 13(9): 14-52. <https://doi.org/10.3390/su13095214>
- Zapała, D., Iwanowicz, P., Francuz, P., & Augustynowicz, P. (2021). Handedness effects on motor imagery during kinesthetic and visual-motor conditions. *Scientific reports*, 11(1), 13112. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-92467-7>



مقاله پژوهشی

اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش

ناهید محبعلی‌زاده^۱، باقر سرداری*^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.
 ۲. نویسنده مسئول: استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. رایانامه: sardary1152bagher@gmail.com
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰

چکیده:

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. با توجه به هدف پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. سپس، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه شناخت اجتماعی توسط پژوهشگر قرار گرفتند، اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) بود. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات فراشناخت اخلاقی ($F=17/47, \eta^2=0/384$) و همدلی ($F=18/63, \eta^2=0/400$) در آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. با توجه به یافته‌ها می‌توان مطرح ساخت که آموزش برنامه شناخت اجتماعی مداخله مؤثر و مناسبی برای ارتقای فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: آموزش برنامه شناخت اجتماعی، فراشناخت اخلاقی، همدلی.

استناد به این مقاله:

محبعلی‌زاده، ناهید؛ سرداری، باقر. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶۰-۴۷: (۱) ۲۰
doi: 10.22051/JONTOE.2023.40126.3566

مقدمه

اخلاق، به لحاظ فردی و اجتماعی موضوع مهم و قابل توجهی است. اخلاق مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و معیارها یا اصول اخلاقی است که پایه و اساس صداقت و درستی را تشکیل می‌دهد (قنبری و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۹). امروزه، پیشرفت فناوری و تغییر و توسعه ساختارهای محیطی، پویایی و پیچیدگی مضاعفی، ایجاد نموده که منجر به چالش‌های اخلاقی متعددی گردیده و معضلات اخلاقی بیشتری را سبب شده است (اندروز، ۲۰۲۱، ص. ۳۵). معضلات اخلاقی، نیازمند ظرفیتی هستند که اطلاعات مورد استفاده در قضاوت اخلاقی را مورد کنترل و نظارت قرار دهد، دقت اطلاعات را ارزیابی کند، تأثیر هیجان‌ات و ارزش‌ها را در قضاوت و همچنین همه جنبه‌های ممکن از یک معضل اخلاقی را در نظر بگیرد (جولمی، ۲۰۲۳، ص. ۵). این ظرفیت، تحت عنوان فراشناخت اخلاقی^۱ نامیده می‌شود.

صاحب‌نظران از گنجاندن فراشناخت در درک فرد از روند تصمیم‌گیری اخلاقی و یادگیری اخلاقی حمایت کرده‌اند. فراشناخت اخلاقی، تفاوت در توانایی افراد برای استفاده از دانش غنی اخلاقی، به منظور افزایش شناخت اخلاقی را توضیح می‌دهد (زاویدزکی، ۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۵). در واقع، فراتر از مفهوم‌سازی عمومی کلبرگ^۲، سطح بالاتر دانش اخلاقی، شبیه یک سوخت است که باید یک موتور، آن را پردازش نماید. این موتور، فراشناخت اخلاقی است که دانش اخلاقی پیچیده را پردازش می‌کند (زوهار و برازیلی، ۲۰۱۳، ص. ۱۳۲). کاربرد فراشناخت در استدلال و رفتار اخلاقی، متأثر از نظارت شناختی است. نظارت شناختی، از طریق تنظیم و پی‌گیری فرآیندهای تفکر، مانند قضاوت اخلاقی، صورت می‌گیرد. این تنظیم که با دانش فراشناختی فرد در تعامل است، در حافظه دراز مدت ذخیره می‌شود و فرد می‌تواند از آن به نحو اثربخشی استفاده کند (نیکدل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۷). فراشناخت اخلاقی نقش کلیدی در شکل‌گیری و هدایت رفتارهای اخلاقی دارد و به افراد در موقعیت‌های اخلاقی، برای تصمیم‌گیری صحیح و انتخاب رفتار اخلاقی کمک می‌کند. افرادی که از فراشناخت اخلاقی برخوردارند، در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، با احتمال بیشتری، رفتار اخلاقی را انتخاب می‌کنند (ویتاکر و گادوین، ۲۰۱۳، ص. ۱۱۵).

عملکرد اخلاقی بالغ به یکپارچه‌سازی احساسات، شهود و دلیل بستگی دارد. به عبارت بهتر، درک وضعیت عاطفی دیگران به اندازه فعالیت‌های نظارتی و ارزیابی احساسات، افکار، و اقدامات فردی دارای اهمیت است (زاویدزکی، ۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۹). همدلی^۳ آگاهی از افکار و احساسات دیگران است و با مشاهده رفتار اجتماعی دیگران ایجاد می‌شود (سامپایو و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۷۰). همدلی توانایی پردازش سرخ‌های هیجانی (کلامی و غیر کلامی) دیگران، اشتراک یا تشخیص هیجان‌هایی که توسط دیگران به نمایش گذاشته می‌شود، درک چشم‌انداز هیجانی دیگران و تمایز قائل شدن بین احساسات خود فرد از احساساتی که توسط دیگران تجربه می‌شود، تعریف می‌شود (زاکی و اوچنر، ۲۰۱۱، ص. ۱۶۱). همدلی هم در شناخت اجتماعی^۴ و هم در سازگاری اجتماعی نقش دارد. توانایی درک، به اشتراک‌گذاری و درک وضعیت عاطفی دیگران به تعاملات معنی می‌دهد و برای بقا ضروری است (راجیری، ۲۰۱۳، ص. ۱۳؛ رابرتز و همکاران، ۱۳۹۷/۲۰۱۵).

همدلی توانایی یک فرد برای درک تفکر و احساس دیگران در موقعیت‌های مختلف می‌باشد. همدلی دو جنبه دارد: جنبه عاطفی و جنبه شناختی (سولیوان و آرتینو، ۲۰۱۳، ص. ۵۴۲). در مطالعات انجام‌شده در زمینه همدلی، گاهی تمرکز اصلی روی همدلی شناختی (درک هوشمندانه حالات ذهنی فرد دیگر که به‌تازگی با تئوری ذهن مرتبط شده است) و گاهی روی همدلی عاطفی (واکنش‌های عاطفی مناسب در زمان مواجهه با حالات عاطفی مربوط به فرد دیگر) بوده است (رسولی عمادی، ۲۰۱۶، ص. ۵۵). کودکانی که همدلی بیشتری دارند، نسبت به دیگران مهربانی و رفتارهای مراقبتی بیشتری نشان می‌دهند، نگران آسیب دیدن دیگران هستند، هیجان مثبتی نسبت به دیگران

1. Moral Metacognition
2. Kohlberg
3. Empathy
4. social cognition



نشان می‌دهند، با دیگران تعامل بدنی مثبت دارند، تعامل‌های کلامی مثبت برقرار می‌کنند و نسبت به تعامل‌های غیر کلامی نیز حساس‌اند. به‌طور کلی، کودکان با سطح بالایی از همدلی تمایل کمتری به پرخاشگری داشته و دوست داشتنی‌تر، اجتماعی‌تر و از نظر علمی موفق‌تر هستند (ملونی و همکاران، ۲۰۱، ص. ۴۰۸).

درک خود و دیگران و برخورداری از توانایی فراشناخت اخلاقی در دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ای برای تعاملات مؤثر اجتماعی باشد (اوسا و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۰). در این راستا، برای بهبود فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی دانش‌آموزان مداخلات آموزشی مختلفی مورد استفاده قرار گرفته است که یکی از جدیدترین این مداخلات، آموزش برنامه شناخت اجتماعی^۱ است. شناخت اجتماعی درصدد است مشخص کند، چگونه به اطلاعات اجتماعی توجه می‌کنیم، انسجام می‌بخشیم و در نهایت به یاد می‌آوریم (نظام و رضایی، ۲۰۱۸، ص. ۱۱۹). شناخت اجتماعی اشاره به درک، تفسیر، پردازش تمام اطلاعات مرتبط با محیط و روابط اجتماعی فرد دارد و شامل مجموعه‌ای از اصول و سازه‌ها مانند ذهنی‌سازی^۲، نظریه ذهن^۳، همدلی، ادراک اجتماعی و پردازش هیجانی است (یوتیچ، ۲۰۱۲، ص. ۴۹). برنامه آموزش شناخت اجتماعی براساس این اصول و مفاهیم تدوین شده است (پژوهشی‌نیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۴).

یکی از اصول اساسی آموزش شناخت اجتماعی کسب توانایی ذهنی‌سازی رفتارهای مشاهده شده است. فرد، زمانی رفتارهای دیگران را درک خواهد کرد که بتواند حالات ذهنی غیر قابل مشاهده‌ای مانند احساسات، افکار و نیت را به رفتار آنها نسبت دهد و نیز، بتواند با استفاده از این حالات ذهنی، رفتار مشاهده شده را تبیین و پیش‌بینی کند. این قابلیت انسانی نیز، نظریه ذهن نامیده می‌شود (گلیچگر و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۱۴). به عبارت دیگر، نظریه ذهن، توانایی شناختی است برای فهم اینکه دیگران می‌توانند افکار، عقاید، هیجان، نگرش و قصدی متفاوت از افکار، عقاید، هیجان، نگرش و نیت ما داشته باشند. رشد بهنجار این توانایی به فهم ما از آنچه که خودمان و دیگران انجام می‌دهیم، بسیار کمک می‌کند (جردن، ۲۰۰۹، ص. ۲۳۹). از سوی دیگر، درک هیجان نیز مؤلفه‌ای از شناخت اجتماعی و شایستگی هیجانی است که مربوط به چگونگی فهم، پیش‌بینی و تبیین فرد از هیجانات خود و دیگران است. درک هیجان به‌عنوان دانش شناسایی و فهم هیجانات دیگران با استفاده از نشانه‌های چهره‌ای و بدنی، در یک بافت اجتماعی خاص، تعریف می‌شود (هریس و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۹۴).

فهم هیجان‌ها مؤلفه‌ای کلیدی در تعاملات اجتماعی است؛ زیرا افراد را قادر می‌سازد که مقاصد دیگران را دانسته و به‌گونه صحیحی با آنان برخورد نمایند. شناخت دقیق جلوه‌های هیجانی به افراد کمک می‌کند تا تصمیم بگیرند که از چه راهبردهایی در تعاملات بین فردی استفاده نمایند. در واقع درک اشارات چهره‌ای به کودک اجازه می‌دهد که واکنش و احساس دیگران نسبت به رفتارشان را درک و ارزیابی کند و متناسب با آن، پاسخ درخور بدهد (گاتر و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۹۴). پژوهش‌های صورت گرفته حاکی از تأثیر شناخت اجتماعی بر فرایندهای شناختی و عاطفی است. پژوهش ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) نشان داد که بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی رابطه مثبتی وجود دارد و دیدگاه گیری نقش واسط معناداری در رابطه بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی وجود دارد. اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که بین شناخت اجتماعی و تصمیم‌گیری اخلاقی رابطه معناداری وجود داشت. عبدالمی (۲۰۱۹، ص. ۱) مطرح نمود که فراشناخت و شناخت اجتماعی رابطه معناداری با رشد اخلاقی نوجوانان دارند و استدلال اخلاقی به واسطه فراشناخت و شناخت اجتماعی با رفتار اخلاقی مرتبط است. پریکل، کانسکه و سینگر (۲۰۱۸، ص. ۱) گزارش کردند که توانایی همدلی و رفتاری اجتماعی انطباقی نتیجه تعامل پویایی فرایندهای شناخت اجتماعی و عاطفه اجتماعی است. مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱) اشاره کردند که بین نظریه ذهن و قضاوت اخلاقی در کودکان رابطه وجود داشت. پژوهش اپا و دوداک (۲۰۱۵، ص. ۴۹) نشان داد که روابط معناداری بین نظریه ذهن، همدلی و هیجانات اخلاقی در بیماران با اختلالات عاطفی وجود دارد. کویتینگ و همکاران

(۲۰۲۲، ص. ۶۱) نیز مطرح کردند که بین شناسایی هیجانی، همدلی، نظریه ذهن و شناخت اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد و همه این سازه‌ها نیز بر شناخت اجتماعی تأثیر دارند.

با اینکه پژوهش‌های چندی به مطالعه شناخت اجتماعی در ارتباط با ساختارهای اخلاقی و عاطفی پرداخته‌اند، اما بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که شکاف عمیقی در خصوص مطالعه اثربخشی برنامه‌های آموزش شناخت اجتماعی بر این ساختارها وجود دارد (تروجیلو و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۵۱۰؛ هافمن، ۲۰۱۴، ص. ۳۰۲). بنابراین با توجه به اهمیت شناخت اجتماعی در تحول اخلاقی و عاطفی کودکان و نوجوانان ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه قابل توجه است؛ این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال انجام شد که «آیا آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان مؤثر است؟»

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر مشغول تحصیل در مدارس دوره اول متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. صاحب‌نظران حجم نمونه منطقی برای تحقیقات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی را ۱۵ نفر برای هر گروه پیشنهاد نموده‌اند (گال و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۲۱). لذا با توجه به هدف پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ملاک‌های ورود در پژوهش شامل رضایت آگاهانه دانش‌آموز و موافقت کتبی والدین، دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال، مشغول تحصیل در یکی از پایه‌های هفتم، هشتم و نهم، جنسیت پسر، وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه با توجه به پرونده بهداشتی بود و ملاک‌های خروج نیز شامل بی‌میلی دانش‌آموز برای ادامه همکاری، وجود سابقه اختلالات روان‌پزشکی دوران کودکی، وجود سابقه بیماری جسمانی مؤثر، مصرف داروهای روان‌پزشکی بود.

مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS): این مقیاس توسط مک ماهون و گود (۲۰۱۵، ص. ۳۵۷) برای اندازه‌گیری سازه‌های مرتبط با فراشناخت اخلاقی تهیه شده و در ایران توسط شیخ‌الاسلامی و حسن‌نیا (۲۰۱۵، ص. ۱۱۲) هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال است که چهار مؤلفه تنظیم فراشناختی (گروه‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۷ و ۱۸)، دانش شناختی بیانی (۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۴ و ۱۶)، دانش شناختی رویه‌ای (۳، ۸، ۱۵ و ۲۰) و دانش شناختی شرطی (۲، ۹، ۱۳ و ۱۹) را اندازه‌گیری می‌کند. مک ماهون و گود (۲۰۱۵، ص. ۳۶۵) در پژوهشی با انجام تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس را مطلوب گزارش نمود و همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ را برای تنظیم شناختی و دانش شناختی اظهاری ۰/۸۱ و برای دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی ۰/۸۲ گزارش کردند. شیخ‌الاسلامی و حسن‌نیا (۲۰۱۵، ص. ۱۱۵) نیز در مطالعه خود ضمن تأیید ساختار چهار عاملی مقیاس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و پایایی مقیاس را برای نمره کل ۰/۹۰ و برای ابعاد آن در دامنه‌ای از ۰/۶۹ تا ۰/۷۸ گزارش نمود.

مقیاس همدلی پایه (BES): نسخه اصلی مقیاس همدلی پایه^۱ توسط جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶، ص. ۵۹۵) تدوین شده است و توسط جعفری و همکاران (۲۰۱۷: ۳۰) بر روی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ سؤال است و در کنار نمره کل همدلی، ۲ خرده‌مقیاس عاطفی و شناختی دارد. خرده‌مقیاس عاطفی از ۸ سؤال (۱، ۲، ۶، ۷، ۱۰، ۱۲، ۱۵ و ۱۶) و خرده‌مقیاس شناختی از ۱۰ سؤال (۳، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۷ و ۱۸) تشکیل شده است. نحوه نمره‌گذاری پرسشنامه همدلی اساسی، به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای در دامنه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد. همچنین، سؤالات ۱، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند و نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده همدلی بیشتر است (جعفری و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳۱). آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹، ص. ۳۹۳) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در نوجوانان ایتالیایی پرداختند و در این



تحلیل همه سؤالات همانند مقیاس اصلی در دو بعد مربوط به خود قرار گرفتند و هیچ سؤالی حذف یا جابه‌جا نشد. در مطالعه جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶، ص. ۵۸۹) ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۶۶ و برای خرده‌مقیاس‌های شناختی و عاطفی به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۵ به دست آمد. آلبیرو و همکاران (۲۰۰۹، ص. ۳۹۳) به منظور تعیین پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده کردند که به ترتیب برای مقیاس کلی ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس شناختی ۰/۷۴ و عاطفی ۰/۸۶ بود. جعفری و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۳۳) در پژوهشی روایی سازه و ساختار دو عاملی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و روایی همگرایی آن را با خرده-مقیاس‌های پرخاشگری و ارتباط با همسالان پرسشنامه مهارت اجتماعی ماتسون، به ترتیب، به صورت معکوس و مستقیم تأیید و همچنین، پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی برای کل مقیاس، به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۰، برای خرده‌مقیاس عاطفی، به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۲ و برای خرده‌مقیاس شناختی، به ترتیب برابر با ۰/۷۴+ و ۰/۷۶ گزارش نمودند.

برنامه آموزش شناخت اجتماعی: برنامه آموزش شناخت اجتماعی توسط پژوهشی نیا و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۱۵) براساس اصول و مفاهیم نظریه شناخت اجتماعی (مؤلفه‌های نظریه ذهن و بازشناسی هیجان چهره) تدوین شده است. روایی محتوایی برنامه آموزشی شناخت اجتماعی، توسط ۱۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی بالینی و کودک تأیید شده است. به طوری که شاخص نسبت روایی محتوایی بر اساس روش لاوشه برای این برنامه آموزشی ۰/۹۳ به دست آمده است (پژوهشی نیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۵). این برنامه آموزشی طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. خلاصه جلسات آموزشی این برنامه مداخله‌ای در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱. خلاصه جلسات آموزشی برنامه شناخت اجتماعی

جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه
اول	معرفی، بیان منطق آموزش و هدف برنامه و قوانین گروه	در این مرحله ابتدا مربی و دانش‌آموزان با معرفی خود رابطه اولیه را ایجاد کردند؛ سپس به بیان منطق آموزش، اهداف جلسات، توافق در مورد زمان و مکان تشکیل جلسات، تشریح برنامه و قوانین هر جلسه و تکالیفی که دانش‌آموزان باید در داخل جلسه انجام دهند، پرداخته شد.
دوم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات شادی و غم	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبل، مربی به تعریف هیجان‌های شادی و غم و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان پرداخت. سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات شادی و غم در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
سوم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات خشم و ترس	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبلی، مربی به تعریف هیجان‌های خشم و ترس و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان، سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات خشم و ترس در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
چهارم	آموزش تشخیص و بازشناسی هیجانات تعجب و تنفر	در این جلسه ابتدا پس از مروری بر مطالب جلسه قبلی، مربی به تعریف هیجان‌های تعجب و تنفر و شناسایی آنها با همکاری دانش‌آموزان پرداخت. سپس به چگونگی تشخیص و بازشناسی هیجانات تعجب و تنفر در خود و دیگران با استفاده از علائم چهره‌ای و سنجش شدت هیجان در آنها پرداخته شد.
پنجم	آموزشی بازشناسی هیجانات موقعیتی	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر بافت اجتماعی و هیجانی شخصیت‌های کارتونی، پیش‌بینی هیجان شخصیت‌های تصاویر یا شناسایی هیجان مربوط به یک موقعیت خاص (موقعیت‌هایی مانند خانه، مدرسه، زمین بازی، همتایان، همشیران) پرداختند.
ششم	آموزش بازشناسی هیجانات مبتنی بر میل و خواسته	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر محتوای هیجانی-اجتماعی موقعیت تصویری کارتونی، پیش‌بینی هیجان ایجاد شده بر اساس میل و خواسته شخصیت‌های کارتونی پرداختند.

1. Illinois Bullying Scale (IBS)

هفتم	آموزش بازشناسی هیجانات مبتنی بر باور و فکر	در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه قبل، دانش‌آموزان با کمک مربی به تفسیر معنای هیجان- اجتماعی موقعیت تصویری کارتونی و پیش‌بینی هیجان ایجاد شده بر اساس افکار و باورهای فرد حتی اگر مطابق واقعیت نباشد، پرداختند.
هشتم	آموزش درک باور غلط	مربی ابتدا پس از مرور مطالب جلسه قبل، به توضیح باور کاذب با استفاده از داستان‌ها و تکالیف محتوای غیر منتظره و محتوای جعبه گول‌زننده پرداخت- اینکه افراد می‌توانند باورهای غلط را حفظ کنند و برای پیش‌بینی رفتار یک فرد نسبت به یک شیء باید باور اشتباه وی نسبت به آن شیء را نیز در نظر گرفت.
نهم	آموزش درک باور غلط ثانویه یا درک شوخی	مربی ابتدا پس از مرور مطالب جلسه قبل، به توضیح باور کاذب ثانویه یا درک شوخی با استفاده از فتونوی مانند بازی با کلمات، گفتن لطیفه و معما، تقلید از گفته‌ها و صداها و حرکت‌های کم‌دین‌ها، بیان تجربه‌های خنده دار خود با دیگران، کشیدن کاریکاتور خود و چند دقیقه خندیدن اعضا با یکدیگر بدون دلیل و همچنین داستان‌های کوتاه پرداخت.
دهم	اجرای پس‌آزمون و جمع‌بندی	در این جلسه پس از مروری مختصر بر جلسات قبلی و گرفتن بازخورد از دانش‌آموزان در مورد جلسات، به جمع‌بندی مطالب با مشارکت تمام دانش‌آموزان پرداخته شد و سپس از آنها خواسته شد تا مطالب و فعالیت‌هایی که یاد گرفته‌اند را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار گیرند.

در این پژوهش ابتدا دانش‌آموزان هر دو گروه، مقیاس فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل نمودند؛ و سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، تحت آموزش برنامه شناخت اجتماعی توسط پژوهشگر قرار گرفتند. سپس در مرحله پس‌آزمون مجدداً پرسشنامه‌های فراشناخت اخلاقی (MMS) و مقیاس همدلی پایه (BES) توسط آزمودنی‌ها گردید. برای رعایت اخلاق پژوهش تمامی شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی مشارکت در تحقیق را تکمیل کردند و در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات، نبود هیچ‌گونه آسیب جسمی و روانی و رایگان بودن شرکت در مطالعه توضیحاتی ارائه شد. همچنین اشاره گردید که شرکت‌کنندگان در هر مرحله از تحقیق که تمایلی به ادامه همکاری نداشته باشند، می‌توانند با اختیار کامل از روند مطالعه خارج شوند.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۳/۲۰، برای گروه کنترل ۱۳/۸۰ و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان ۱۳/۵۰ بود. همچنین، ۳۳/۳ درصد از آزمودنی‌ها در پایه هفتم، ۴۳/۳ درصد در پایه هشتم و ۲۳/۳ درصد نیز در پایه نهم مشغول تحصیل بودند.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرها

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معناداری
تنظیم فراشناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۲۱	۱۶/۲۰	۲/۳۰	-۰/۸۹۸	۰/۰۸۸
		پس‌آزمون	۱۶	۲۴	۱۸/۹۳	۲/۵۷	-۰/۸۶۸	۰/۰۳۱
		پیگیری	۱۵	۲۵	۱۸/۶۷	۲/۸۷	-۰/۹۲۳	۰/۲۱۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۳	۱۷/۴۰	۲/۵۵	-۰/۸۵۲	۰/۰۱۹
		پس‌آزمون	۱۳	۲۲	۱۷/۰۰	۲/۴۲	-۰/۹۴۶	۰/۴۶۶
		پیگیری	۱۲	۲۴	۱۷/۲۷	۲/۸۴	-۰/۹۵۰	۰/۵۲۶
دانش شناختی بیانی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۳	۱۸/۱۳	۲/۵۳	-۰/۹۳۴	۰/۳۱۵
		پس‌آزمون	۱۶	۲۶	۲۰/۳۳	۲/۸۷	-۰/۹۴۹	۰/۵۰۸
		پیگیری	۱۶	۲۵	۲۰/۹۳	۲/۷۶	-۰/۹۵۲	۰/۵۵۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۴	۱۸/۶۷	۲/۸۴	-۰/۹۴۴	۰/۴۳۰
		پس‌آزمون	۱۵	۲۶	۱۸/۷۳	۲/۹۸	-۰/۹۱۲	۰/۱۴۳
		پیگیری	۱۵	۲۳	۱۸/۳۳	۲/۷۴	-۰/۹۰۴	۰/۱۰۸



۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۲/۱۴	۱۱/۸۰	۱۵	۸	پیش‌آزمون	
۰/۲۳۸	۰/۹۲۶	۱/۲۵	۱۵/۰۰	۱۷	۱۰	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۲۹۵	۰/۹۳۲	۲/۴۴	۱۵/۱۳	۱۹	۱۱	پیگیری	
۰/۸۵۹	۰/۹۷۰	۲/۸۹	۱۳/۳۳	۱۸	۸	پیش‌آزمون	دانش شناختی رویه‌ای
۰/۰۸۵	۰/۸۹۷	۲/۹۸	۱۳/۲۰	۱۷	۸	پس‌آزمون	کنترل
۰/۲۰۳	۰/۹۲۲	۲/۳۹	۱۴/۰۰	۱۷	۹	پیگیری	
۰/۸۶۶	۰/۹۷۱	۱/۹۵	۱۲/۴۷	۱۶	۹	پیش‌آزمون	
۰/۱۱۰	۰/۹۰۴	۱/۴۳	۱۴/۹۳	۱۷	۱۳	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۰۰۹	۰/۸۲۹	۱/۱۹	۱۵/۵۳	۱۸	۱۴	پیگیری	
۰/۱۳۴	۰/۹۱۰	۱/۶۱	۱۲/۸۰	۱۵	۱۰	پیش‌آزمون	دانش شناختی شرطی
۰/۳۸۵	۰/۹۴۰	۱/۸۸	۱۳/۱۳	۱۶	۱۰	پس‌آزمون	کنترل
۰/۶۰۵	۰/۹۵۵	۵۳۱	۱۳/۷۳	۱۷	۱۱	پیگیری	
۰/۸۸۱	۰/۹۷۲	۴/۰۳	۶۱/۶۷	۶۹	۵۴	پیش‌آزمون	
۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۴/۵۱	۶۹/۷۳	۸۳	۶۴	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۸۵۹	۰/۹۷۰	۵/۰۰	۷۰/۲۶	۷۷	۵۹	پیگیری	
۰/۲۳۸	۰/۹۲۶	۴/۲۶	۶۲/۲۰	۷۱	۵۸	پیش‌آزمون	فراشناخت اخلاقی
۰/۲۸۴	۰/۹۳۱	۴/۱۶	۶۴/۲۰	۷۱	۵۷	پس‌آزمون	کنترل
۰/۴۰۴	۰/۹۴۲	۴/۸۲	۶۳/۳۳	۷۴	۵۷	پیگیری	
۰/۴۷	۰/۹۴۶	۲/۷۹	۱۹/۰۷	۲۴	۱۵	پیش‌آزمون	
۰/۶۱۵	۰/۹۵۶	۲/۷۷	۲۱/۸۷	۲۶	۱۷	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۵۷۰	۰/۹۵۳	۲/۷۲	۲۲/۵۳	۲۷	۱۶	پیگیری	
۰/۶۷۴	۰/۹۵۹	۲/۱۰	۱۸/۴۷	۲۲	۱۵	پیش‌آزمون	همدلی عاطفی
۰/۲۱۷	۰/۹۲۳	۲/۷۲	۱۸/۸۷	۲۳	۱۴	پس‌آزمون	کنترل
۰/۵۷۴	۰/۹۵۳	۲/۱۳	۱۸/۵۳	۲۲	۱۵	پیگیری	
۰/۸۶۱	۰/۹۷۰	۲/۶۱	۲۲/۳۳	۲۷	۱۸	پیش‌آزمون	
۰/۳۵۸	۰/۹۳۸	۲/۲۶	۲۵/۱۳	۲۹	۲۲	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۳۱۹	۰/۹۳۵	۲/۷۸	۲۵/۷۳	۳۱	۲۱	پیگیری	
۰/۷۰۸	۰/۹۶۱	۴/۳۱	۲۳/۲۷	۳۱	۱۶	پیش‌آزمون	همدلی شناختی
۰/۵۵۳	۰/۹۵۲	۳/۵۳	۲۲/۷۳	۳۰	۱۶	پس‌آزمون	کنترل
۰/۳۰۰	۰/۹۳۳	۳/۵۲	۲۳/۶۷	۳۱	۱۹	پیگیری	
۰/۱۹۷	۰/۹۲۱	۲/۵۶	۴۲/۰۰	۴۸	۳۸	پیش‌آزمون	
۰/۶۹۶	۰/۹۶۰	۲/۷۱	۴۵/۷۳	۵۲	۴۱	پس‌آزمون	آزمایش
۰/۲۸۷	۰/۹۳۱	۳/۲۳	۴۶/۲۰	۵۲	۴۲	پیگیری	
۰/۷۲۷	۰/۹۶۲	۲/۵۴	۴۸/۲۶	۵۳	۴۳	پیش‌آزمون	سطح همدلی
۰/۳۶۶	۰/۹۳۹	۳/۶۸	۴۳/۱۳	۵۰	۳۸	پس‌آزمون	کنترل
۰/۵۰۶	۰/۹۴۹	۳/۸۳	۴۲/۲۰	۴۹	۳۸	پیگیری	

چنانکه در جدول شماره (۲) مشاهده می‌شود در هر دو متغیر فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل (تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی) و سطح همدلی و ابعاد آن شامل (عاطفی و شناختی) میانگین نمرات مراحل پس‌آزمون و پیگیری شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مقایسه با پیش‌آزمون تغییر یافته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی وجود ندارد؛ لذا برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین گروه‌ها از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با رعایت پیش‌فرض‌های مربوطه استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول شماره (۲) حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. نتایج آزمون لون نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن برای هر سه مرحله پیش‌آزمون ($F=0/442$, $P=0/512$)، پس‌آزمون ($F=1/500$, $P=0/231$) و پیگیری ($F=0/213$),

$(F=1/621, P=0/0001)$ و همچنین در سطح همدلی برای هر سه مرحله پیش‌آزمون ($F=3/56, P=0/069$)، پس‌آزمون ($F=0/147, P=0/932$) و پیگیری ($F=2/23, P=0/132$) و نیز برای ابعاد همدلی رعایت شده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون کرویت موچلی و آزمون M باکس

متغیر	اثر درون آزمودنی	موچلی W	χ^2	معناداری	گرین هاوز-گیسر	هوینه-فلدت	حد-پایین	آزمون M باکس	
								F	M باکس
فراشناخت اخلاقی	عامل	۰/۶۲۲	۱۲/۸۳	۰/۰۰۲	۰/۷۲۶	۰/۷۸۲	۰/۵۰۰	۷/۹۶	۱/۱۷
ابعاد فراشناخت اخلاقی	متغیر*عامل	۰/۰۴۴	۸۰/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۷	۰/۶۱۰	۰/۱۶۷	۱۴۸/۸	۱/۰۰
همدلی	عامل	۰/۸۴۵	۴/۵۵	۰/۱۰۲	۰/۸۶۶	۰/۹۵۰	۰/۵۰۰	۱۰/۷۴	۱/۵۸
ابعاد همدلی	متغیر*عامل	۰/۴۵۲	۲۱/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۶	۰/۶۸۸	۰/۵۰۰	۳۴/۶	۱/۲۶

*عامل: مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

چنانکه در جدول شماره (۳) ملاحظه می‌شود آماره موچلی برای اثر عامل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در فراشناخت اخلاقی معنادار است، بنابراین با توجه بالا بودن مقدار اسیون از ۰/۷۵ از اصلاحیه هوینه-فلت برای گزارش نتایج استفاده شد؛ اما آماره موچلی در سطح همدلی معنادار نیست و پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها در مراحل رعایت شده است. همچنین، آماره موچلی برای ابعاد فراشناخت اخلاقی شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی و ابعاد همدلی شامل همدلی عاطفی و همدلی شناختی معنادار بود که با توجه به کمتر بودن مقدار اسیون از ۰/۷۵ برای گزارش نتایج در مؤلفه‌های فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی از تصحیح گرین هاوس-گیسر استفاده شد. همچنین، نتایج آزمون M باکس در جدول شماره (۳) نشان داد که پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کواریانس برای فراشناخت اخلاقی و همدلی و ابعاد مربوطه برقرار بود. نتایج آزمون‌های چندمتغیری نشان داد که آزمون لامبدای ویلکز برای اثر عامل فراشناخت اخلاقی ($F=24/29, P=0/0001, \eta^2=0/643$) و سطح همدلی ($F=12/91, P=0/0001, \eta^2=0/489$) و حداقل از نظر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی به میزان ۶۴ درصد و در سطح همدلی به میزان ۴۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، آزمون لامبدای ویلکز برای اثر تعاملی گروه و عامل در فراشناخت اخلاقی ($F=0/384, P=0/838$) و سطح همدلی ($F=17/48, P=0/0001, \eta^2=0/400$) معنادار است. این نتیجه حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی و ابعاد مربوطه در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان دهنده آن است که ۳۸ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل فراشناخت اخلاقی و همچنین ۴۰ درصد از تفاوت مشاهده شده بین گروه‌ها در میانگین مراحل سطح همدلی ناشی از تأثیر آموزش برنامه شناخت اجتماعی است. این یافته نشان می‌دهد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی آزمودن‌های گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری مؤثر است.

جدول شماره ۴. نتایج اثرات تعاملی برای فراشناخت اخلاقی و همدلی و ابعاد مربوطه

متغیرها	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
تنظیم فراشناختی	عامل*گروه	۴۰/۹۵	۱/۶۲	۲۵/۲۶	۱۲/۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۳
دانش بیانی	عامل*گروه	۳۷/۲۶	۱/۹۵	۱۹/۱۰	۲۰/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۳
دانش رویه‌ای	عامل*گروه	۲۹/۳۵	۱/۶۵	۱۷/۷۵	۱۲/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۷
دانش شرطی	عامل*گروه	۲۲/۷۵	۱/۸۶	۱۲/۱۸	۷/۵۲	۰/۰۰۲	۰/۲۱۲
فراشناخت اخلاقی	عامل*گروه	۲۳۶/۲۸	۱/۵۶	۱۵۱/۰۴	۱۷/۴۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۴

عاطفی	عامل*گروه	۴۵/۸۰	۱/۸۲	۲۵/۱۰	۱۵/۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۰
شناختی	عامل*گروه	۳۸/۴۲	۱/۴۴	۲۶/۶۲	۱۰/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۲۷۳
همدلی	عامل*گروه	۱۳۳/۲۶	۲	۶۶/۶۳	۱۸/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۰

چنانکه در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود، اثر تعاملی گروه و عامل برای فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش بیانی، دانش رویه‌ای و دانش شرطی و نیز در سطح همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی معنادار است ($p \leq 0/05$). بنابراین می‌توان بیان نمود که تفاوت میانگین نمرات فراشناخت اخلاقی و ابعاد تنظیم فراشناختی، دانش بیانی، دانش رویه‌ای و دانش شرطی و نیز در سطح همدلی و ابعاد همدلی عاطفی و همدلی شناختی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با توجه به سطوح متغیر گروه معنادار است. بنابراین، با توجه به اینکه اثر تعاملی بین گروه و عامل درون گروهی معنادار بود برای بررسی اثرات بین گروهی با توجه به سطوح عامل درون گروهی در دو متغیر فراشناخت اخلاقی و همدلی از آزمون مقایسه زوجی بونفرونی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۵) ارائه شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای متغیرها

متغیر	مراحل (درون گروهی)	اختلاف میانگین	معناداری	گروه (بین گروهی)	پس‌آزمون		پیگیری	
					اختلاف میانگین	معناداری	اختلاف میانگین	معناداری اثر
تنظیم فراشناختی	پیش-پس‌آزمون	*۲/۷۳	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۲/۱۹	۰/۰۴۳	۱/۴۰	۰/۱۹۰
	پیش-پیگیری	*۲/۴۷	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۲۶۷	۰/۵۸۸					
دانش بیانی	پیش-پس‌آزمون	*۲/۲۰	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۲/۱۱	۰/۰۴۴	*۲/۶۰	۰/۰۱۵
	پیش-پیگیری	*۲/۸۰	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۰۹۶					
دانش رویه‌ای	پیش-پس‌آزمون	*۲/۶۰	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۲/۱۶	۰/۰۴۰	۱/۱۳	۰/۲۱۰
	پیش-پیگیری	*۳/۳۳	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۷۳۳	۰/۰۸۹					
دانش شرطی	پیش-پس‌آزمون	*۲/۴۷	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۱/۸۰	۰/۰۰۶	*۱/۸۰	۰/۰۰۱
	پیش-پیگیری	*۳/۰۷	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۱۴۵					
فراشناخت اخلاقی	پیش-پس‌آزمون	*۸/۰۷	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۵/۵۳	۰/۰۰۲	*۶/۹۳	۰/۰۰۱
	پیش-پیگیری	*۸/۶۰	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۵۳۳	۰/۵۹۹					
همدلی عاطفی	پیش-پس‌آزمون	*۲/۸۰	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۳/۰۰	۰/۰۰۶	*۴/۰۰	۰/۰۰۰۱
	پیش-پیگیری	*۳/۴۶	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۶۷	۰/۱۰۵					
همدلی شناختی	پیش-پس‌آزمون	*۲/۸۰	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۲/۲۱	۰/۰۳۵	۲/۰۶	۰/۰۸۶
	پیش-پیگیری	*۳/۴۰	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	۰/۶۰۰	۰/۱۸۲					
همدلی	پیش-پس‌آزمون	*۳/۷۳	۰/۰۰۰۱	آزمایش-کنترل	*۲/۶۰	۰/۰۳۶	*۶/۰۷	۰/۰۰۰۱
	پیش-پیگیری	*۶/۲۷	۰/۰۰۰۱					
	پس-پیگیری	*۲/۵۳	۰/۰۰۱					

با توجه به جدول شماره (۵) در متغیر فراشناخت اخلاقی و ابعاد آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی، بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری از نظر آماری

وجود دارد ($p \leq 0/01$)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). این یافته نشان می‌دهد که آموزش شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش فراشناخت اخلاقی و ابعاد تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته است و این افزایش در مرحله پیگیری نیز پایدار بود. همچنین، در متغیر همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی نیز بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و بین پیش‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری از نظر آماری وجود دارد ($p \leq 0/01$)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). این یافته نیز نشان می‌دهد که آموزش شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر افزایش همدلی (عاطفی و شناختی) در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون داشته و این افزایش در مرحله پیگیری نیز پایدار بود. همچنین، با توجه به نتایج جدول شماره (۵) بین دو گروه آزمایش و کنترل در مراحل پس‌آزمون فراشناخت اخلاقی (تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی) و همدلی (عاطفی و شناختی) تفاوت معناداری وجود دارد ($p \leq 0/05$) و این امر حاکی از اثربخشی آموزش شناخت اجتماعی بر افزایش فراشناخت اخلاقی و همدلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به گروه کنترل است. با این حال تأثیر آموزش شناخت اجتماعی در مرحله پیگیری فقط برای مؤلفه‌های دانش بیانی و دانش شرطی فراشناخت اخلاقی ($p \leq 0/05$) و در مؤلفه همدلی عاطفی ($p \leq 0/05$) معنادار بود، اما این تفاوت برای مؤلفه‌های تنظیم فراشناختی، دانش رویه‌ای و همدلی شناختی در مرحله پیگیری معنادار نبود ($p \geq 0/05$)، که نشان می‌دهد نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مرحله پیگیری در مؤلفه‌های تنظیم فراشناختی، دانش رویه‌ای و همدلی شناختی با کاهش مواجه شده است. به‌طور کلی میزان تأثیر در پس‌آزمون و پیگیری فراشناخت اخلاقی به‌ترتیب برابر با ۰/۳۰ و ۰/۳۵ و همچنین در پس‌آزمون و پیگیری همدلی به‌ترتیب برابر با ۰/۱۵ و ۰/۳۱۰ بود.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و سطح همدلی در دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات فراشناخت اخلاقی و مؤلفه‌های آن شامل تنظیم فراشناختی، دانش شناختی بیانی، دانش شناختی رویه‌ای و دانش شناختی شرطی در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. به‌عبارت بهتر، آموزش برنامه شناخت اجتماعی اثربخشی معناداری بر بهبود فراشناخت اخلاقی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با یافته‌های زاویدزکی (۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۳)، گلیچگرت و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۱۳)، یوتیچ (۲۰۱۲، ص. ۱۱)، اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵)، عبدالمی (۲۰۱۹، ص. ۲)، مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱)، جردن (۲۰۰۹، ص. ۲۳۷) و ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) همسویی دارد. در این رابطه، برخی از تحقیقات انجام شده در داخل کشور اشاره نمودند که بین فراشناخت و شناخت اجتماعی و همچنین بین استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی و شناخت اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد و استدلال اخلاقی به واسطه فراشناخت و شناخت اجتماعی با رفتار اخلاقی مرتبط است (عبدالمی، ۲۰۱۹، ص. ۲؛ یعقوبی و عبداللهی مقدم، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۸). همچنین، مطالعات گلیچگرت و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۱۳)، جردن (۲۰۰۹، ص. ۲۳۷)، یوتیچ (۲۰۱۲، ص. ۱۱)، اودمن و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۸۳۵) و زاویدزکی (۲۰۱۹، ص. ۶۵۷۳) نشان داد که شناخت اجتماعی نقش معناداری در سطح قضاوت اخلاقی دارد و همچنین، شناخت اجتماعی تأثیر معناداری بر بهبود آگاهی اخلاقی و استدلال اخلاقی است. مرادی و همکاران (۱۴۰۲، ص. ۱) اشاره کردند که بین نظریه ذهن و قضاوت اخلاقی در کودکان رابطه وجود داشت. پژوهش ماتا (۲۰۱۹، ص. ۱۰۶۱) نیز خاطر نشان نمود که بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی رابطه مثبتی وجود دارد و دیدگاه‌گیری نقش واسطه معناداری در رابطه بین فراشناخت اجتماعی و قضاوت اخلاقی وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان مطرح ساخت که شناخت اجتماعی فرایند پیچیده‌ای است که فرد به وسیله آن بینش و دانش اجتماعی را کسب می‌کند و برای پاسخ بهنگام و مناسب به اطلاعات کلامی و غیرکلامی اجتماعی به‌کار می‌برد. این فرایند اساس موفقیت ارتباطات



اجتماعی را شکل می‌دهد. به عبارتی دیگر، شناخت اجتماعی شرایطی است که کودک بتواند سرنخ‌های اجتماعی-هیجانی، کلامی/غیرکلامی را به‌طور خودانگیزه، تشخیص دهد، درک کند و به‌درستی تعبیر و تفسیر نماید (ماتا، ۲۰۱۹، ص. ۱۰۷۰). کودکانی که در شناسایی و درک هیجانات مثبت و منفی دیگران خوب عمل می‌کنند، تعاملات موفقیت‌آمیزی با دیگران داشته و به لحاظ اجتماعی پاسخگوتر بوده و روابط هماهنگی را در زندگی روزمره ایجاد خواهند کرد. افزون بر این زمانی که کودکان بتوانند دانش، مقاصد و باورها را استنباط کرده و باورهای کاذب را درک کنند، این موارد می‌تواند در اقتباس از دیدگاه‌های شناختی و اخلاقی دیگران و تنظیم رفتار خود بر آن اساس، کمک‌کننده باشد (نادر_گراسبویز و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۲۶۵۰). بنابراین، آموزش شناخت اجتماعی در واقع به فرد می‌آموزد حالت‌های ذهنی و هیجانات دیگران را درک کند، خود را جای دیگری بگذارد و از منظر فردی دیگر به جهان بنگرد. این درک دیدگاه دیگران موجب می‌شود که کودک بتواند از مقاصد، نیات و باورهای دیگران به‌درستی آگاه شود و این افزایش آگاهی، شناخت آنها را از مؤلفه‌های فراشناخت اخلاقی افزایش دهد و بر نحوه تعبیر و تفسیر این کودکان از نیات و مقاصد دیگران تأثیر بگذارد و کمتر رفتارها و نیات دیگران را سوء تعبیر کنند (اودمن و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۸۳۵). بنابراین، آموزش شناخت اجتماعی از چنین مسیری می‌تواند تغییراتی در فراشناخت اخلاقی دانش‌آموزان ایجاد کند.

یافته دیگر نشان داد که آموزش برنامه شناخت اجتماعی منجر به افزایش نمرات همدلی و ابعاد آن شامل همدلی عاطفی و شناختی در آزمودنی‌های گروه آزمایش شده است. به‌عبارت دیگر، آموزش برنامه شناخت اجتماعی اثربخشی معناداری بر بهبود همدلی دانش‌آموزان داشته است. این یافته با یافته‌های پریکل و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۲)، رسولی عمادی (۲۰۱۶، ص. ۵)، ملونی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰۷)، کویتینگ و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۶۱)، راجیری (۲۰۱۳، ص. ۱۳) و رضایی (۲۰۲۰، ص. ۵۷) همسویی دارد. در این رابطه، نتایج تعدادی از پژوهش‌های داخلی نشان داده است که آموزش مفاهیم نظریه ذهن و الگوی شناخت اجتماعی اثرات معناداری بر بهبود سطح همدلی، تعامل اجتماعی و توانایی تشخیص، تفسیر و ابراز حالات هیجانی کودکان عادی و کودکان دارای اختلال طیف اوتیسم دارد (رسولی عمادی، ۲۰۱۶، ص. ۵؛ شیخ‌الاسلامی و نوری، ۲۰۱۵، ص. ۱۰۷؛ رضایی، ۲۰۲۰، ص. ۵۷). همچنین، کویتینگ و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۶۱) نیز مطرح کردند که بین شناسایی هیجانی، همدلی، نظریه ذهن و شناخت اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد و همه این سازه‌ها نیز بر شناخت اجتماعی تأثیر دارند. پریکل و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۲) مطرح نمودند که توانایی همدلی و رفتاری اجتماعی انطباقی نتیجه تعامل پویایی فرایندهای شناخت اجتماعی و عاطفه اجتماعی است. ملونی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰۷) گزارش نمودند که شناخت اجتماعی تأثیر مثبتی بر همدلی دارد و بخش قابل توجهی از همدلی از طریق شناخت اجتماعی قابل پیش‌بینی است. راجیری (۲۰۱۳، ص. ۱۳) اشاره نمود که همبستگی معناداری بین سطح همدلی و شناخت اجتماعی وجود دارد و شناخت اجتماعی توانایی پیش‌بینی همدلی را در کودکان دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت شناخت اجتماعی فرد را به دو مهارت مجهز می‌کند. اول، افراد از طریق ذهن‌خوانی می‌توانند حالت ذهنی دیگران را حدس بزنند و همین امر همدلی با دیگران را تسهیل می‌نماید. دوم، کارکردهای نظریه ذهن باعث می‌شود، فرد واکنش‌های همدلانه مؤثری با دیگران از خود نمایش دهد؛ بنابراین درک ذهن دیگران در کودکان باعث می‌شود، فرد بداند در چه زمانی با افراد دیگر رفتارهای همدل داشته باشد و چگونه با دیگران در مواقع مختلف رفتار داشته باشد. نظریه ذهن در درک، تبیین و پیش‌بینی رفتار افراد دیگر و همدلی با آنها نقش به‌سزایی دارد (رضایی، ۲۰۲۰، ص. ۵۷). همدلی، به معنای دیدن دنیا از زاویه دید دیگران، توانایی عاطفی برای تجربه هیجان‌های دیگران و توانایی شناختی برای فهم هیجان‌های اشخاص دیگر است. به بیانی دیگر، توانایی انسان برای شناسایی و پاسخ دهی به حالات ذهنی دیگران است که از هنگام تولد حضور داشته و به‌طور افزایشی از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود. با استفاده از شناخت اجتماعی، فرد امکان می‌یابد که در اجتماع و در تعامل با دیگران به بازنمایی باورها و گرایش‌ها بپردازد. همه افراد دارای باورها و گرایش‌هایی هستند که می‌توانند درست یا نادرست باشند. آگاهی از کارکردهای ذهنی خود و دیگران نیز به تبیین و پیش‌بینی رفتارهای دیگران کمک می‌کند (اوزبورت و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۴۶۱). این توانایی

یعنی درک رفتار دیگران و تفاوت باور آنها می‌تواند با توانایی همدلی شامل دامنه‌ای از بینش اجتماعی تا توانایی برای فهم حالات عاطفی و شناختی همسوست؛ بنابراین می‌توان از شناخت اجتماعی به‌عنوان یکی از توانایی‌های اساسی در ایجاد همدلی یاد کرد (پریکل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۵).

تک‌جنسیتی بودن نمونه آماری، و استفاده از پرسشنامه خودگزارشی برای گردآوری اطلاعات از محدودیت‌های پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی اثربخشی برنامه شناخت اجتماعی بر فراشناخت اخلاقی و همدلی را در پهنه تحولی و به‌صورت مقطعی در نمونه‌های مختلف سنی مورد مقایسه قرار دهند. برگزاری برنامه شناخت اجتماعی در قالب کارگاه‌های فشرده و کوتاه مدت برای تمامی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود. با توجه به اثربخشی برنامه آموزش شناخت اجتماعی پیشنهاد می‌شود برنامه یادشده در مراکز مشاوره کودک به‌کارگرفته شود.

سپاس و قدردانی

از تمامی دانش‌آموزان و عزیزانی که در مراحل مختلف یاری‌گر اجرای پژوهش بودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

References

- Abdolahi M. (2019). Presenting the model of moral development in teenagers according to metacognitive components with the emphasis on social cognition theory. *Rooyesh*, 8 (10), 1-8 <http://frooyesh.ir/article-1-1293-en.html> (Text in Persian)
- Albiero, P., Matricardi, G., Speltri, D., Toso, D. (2009). The assessment of empathy in adolescence: A contribution to the Italian validation of the ‘Basic Empathy Scale’. *Journal of Adolescence*, 32(2), 393-408. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.01.001>
- Andrews, M. (2021). Narrative and truth in a world of alternative facts: The moral challenge for education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 32-38. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1770707>
- Epa, R., Dudek, D. (2015). Theory Of Mind, Empathy and Moral Emotions in Pstients With Affective Disorders. *Archives Of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 49-56. <https://psycnet.apa.org/doi/10.12740/APP/44569>
- Forbes, C. E., & Grafman, J. (2010). The role of the human prefrontal cortex in social cognition and moral judgment. *Annual review of neuroscience*, 33, 299-324. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-060909-153230>
- Gall, D.M., Burgh, W., Gall, J. (2011). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*, (A.R Nasr Translator). Tehran: Samit Publications (Text in Persian)
- Ghanbari, S., Norollahee, S., & Jamshidi, M. (2023). The Role of Managers' Ethical Leadership and the Mediating Role of Professional Commitment in Teachers' Job Performance. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 7-25. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39493.3523> (Text in persian)
- Gleichgerricht, E., Torralva, T., Roca, M., Pose, M., & Manes, F. (2011). The role of social cognition in moral judgment in frontotemporal dementia. *Social Neuroscience*, 6(2), 113-122. <https://doi.org/10.1080/17470919.2010.506751>
- Gotter, J., Granger, K., Backx, R., Hobbs, M/, Yen Looi. G. H., Barnett, L. H. (2018). Social cognitive dysfunction as a clinical marker: A systematic review of meta-analyses across 30 clinical conditions. *Neurosci Biobehav Rev*, 84, 92-99. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.11.014>
- Harris, P. L., De Rosnay, M., Pons, F. (2016). *Understanding emotion*. Lewis, F., Havilang, J., Feldman, B. M. Handbook of Emotions. 4th ed. New York: Guilford Press, 293-306.
- Hoffman, M. L. (2014). *Empathy, social cognition, and moral action*. In Handbook of moral behavior and development (pp. 299-326). Psychology Press.
- Jafari, M. A., Nooroozi, Z., & Foolad Chang, M. (2017). The study of factor structure, reliability and validity of basic empathy scale: Persian form. *Journal of Educational Psychology Studies*, 14(25), 23-38 <https://doi.org/10.22111/jeps.2017.3099> (Text in Persian)
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Development and validation of basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>.
- Jordan, J. (2009). A Social Cognition Framework for Examining Moral Awareness in Managers and Academics. *J Bus Ethics* 84, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9706-3>
- Julmi, C. (2023). Analysis and Intuition Effectiveness in Moral Problems. *Journal of Business Ethics*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10551-023-05407-y>
- Mata, A. (2019). Social metacognition in moral judgment: Decisional conflict promotes perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(6), 1061–1082. <https://doi.org/10.1037/pspa0000170>

- McMahon, J. M. & Good, D.J. (2015). The moral metacognition scale: Development and validation. *Ethics & Behavior*, 26(5), 357-394. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1028548>
- Melloni, M., Lopez, V., & Ibanez, A. (2014). Empathy and contextual social cognition. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14(1), 407-425. <https://doi.org/10.3758/s13415-013-0205-3>
- Moradi, A., Yazdanbakhsh, K., & Mahdian, Z. (2023). Examining the relationship between executive functions and moral judgment with the mediation of theory of mind of 9-11-year-old children in Ilam city. *Social Cognition*, 12(23), Under Print. Doi: 10.30473/sc.2023.69269.2919 (Text in persian)
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., Mazzone, S. (2013). How could theory of mind contribute to the differentiation of social adjust tment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Res Dev Disabil*, 34, 2642-2660. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.010>
- Nezam, H. (2018). Developing empathy skills program based on social cognition and study of its effectiveness on prosocial behavior in airport service staff. *Quarterly Social Psychology Research*, 8(29), 117-131 https://www.socialpsychology.ir/article_80831.html?lang=en (Text in Persian)
- Nikdel, F., Dehghan, M., & Noushadi, N. (2018). The Mediating Role of Moral Reasoning on the Relationship between Self-Concept and Moral Metacognition with Moral Behavior. *Educational Psychology*, 13(46), 123-143 <https://doi.org/10.22054/jep.2018.8479> (Text in Persian)
- Osa, N. D., Granero, R., Domenech, J. M., Shamay-Tsoory, S., Ezpeleta, L. (2016). Cognitive and affective components of theory of mind in preschoolers with oppositional defiance disorder: *clinical evidence*. *Psychiatry Res*, 241, 128-34. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.082>
- Oudman, E., Vlot, N. J., van Stigt Thans, S., Oey, M. J., & Postma, A. (2023). 47 Social Cognition and Moral Decision Making in Korsakoff's Syndrome. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 29(s1), 834-839. <http://dx.doi.org/10.1017/S1355617723010330>
- Özyurt, G., Öztürk, Y., Tufan, A. E., Akay, A., & İnal, N. (2024). Differential Effects of Disruptive Mood Dysregulation Disorder Comorbidity in Attention Deficit Hyperactivity Disorder on Social Cognition and Empathy. *Journal of attention disorders*, 28(4), 458-468. <https://doi.org/10.1177/10870547231215516>
- Pajouhinia, S., Eskandari, H., Borjali, A., Delavar, A., & Moatamedy, A. (2019). Formulation and Validation of Social Cognition Training Program and its Effectiveness on Symptoms of Oppositional Defiant in 7 to 9 Years Old Children. *The Neuroscience Journal of Shefaye Khatam*, 8(1), 11-20 <http://shefayekhatam.ir/article-1-2027-en.html> (Text in Persian)
- Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). *On the interaction of social affect and cognition: empathy, compassion and theory of mind*. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010>
- Quinting, J., Jonas, K., Kuhn, C., & Stenneken, P. (2022). Emotion Recognition, Empathy, or ToM? The Influence of Social Cognition on Communication in Traumatic Brain Injury. *Zeitschrift für Neuropsychologie*. 3 (2), 59-69. <https://doi.org/10.1024/1016-264X/a000355>
- Rasouli Emadi, Z. (2016). *The effectiveness of social skills training based on Azenov's social cognition model on empathy and social interaction of preschool children with self-reliance and high performance*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University (Text in Persian)
- Rezaei, S. (2020). The Effect of Emotion Reading Training Based on Social Cognition on the Emotional Functions of Children with Autism Disorder. *Educational Psychology*, 16(56), 57-74 <http://childmentalhealth.ir/article-1-198-en.html> (Text in Persian)
- Roberts, D. L., Penn, D. L., Combs, D. R. (2015). Social cognition and interaction training. (H. Zare, S. Alizadeh Translator) (2018) Tehran: Arjmand Book (Text in Persian)
- Ruggieri, V. L. (2013). *Empathy, social cognition and autism spectrum disorders*. *Revista De Neurologia*, 56 Suppl 1, 13-21. PMID: 23446714
- Sampaio, L. R., Guimarães, P. R. B., Santos, C. P., Formiga, C. N. S., & Menezes, I. G. (2011). Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: Tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Psico*, 42(1), 67-76. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6456>
- Shaykh al-Islami, R., Noori, S. (2015). The Effectiveness of Theory of Mind Training on Empathy and Bullying in Children. *Quarterly Social Psychology Research*, 6(24), 107-120. <http://ieepj.hormozgan.ac.ir/article-1-561-en.html> (Text in Persian)
- Sullivan, G. M., Artino, J. R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, 5(4), 541-552. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Trujillo, S., Trujillo, N., Lopez, J. D., Gomez, D., Valencia, S., Rendon, J., ... & Parra, M. A. (2017). Social cognitive training improves emotional processing and reduces aggressive attitudes in ex-combatants. *Frontiers in psychology*, 8, 510-525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00510>
- Uttich, K. T. (2012). *The Relationship Between Social Cognition and Moral Reasoning*. UC Berkeley. ProQuest ID: Uttich_berkeley_0028E_12906. Merritt ID: ark:/13030/m5cc14js. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/1qd6j747>

- Whitaker, B.G. & Godwin, L.N. (2013). The antecedents of moral imagination in the workplace: A social cognitive theory perspective. *Journal of Business Ethics*, 114, 61–73. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1327-1>
- Yaghoobi, A., & Abdolahi moghadam, M. (2016). Investigating the relationship between moral reasoning and moral behavior in adolescents mediated by social cognition theory. *Journal of School Psychology*, 5(2), 167-182 https://jssp.uma.ac.ir/article_446.html (Text in Persian)
- Zaki, J., & Ochsner, K. (2011). Reintegrating the study of accuracy into social cognition research. *Psychological Inquiry*, 22, 159–182. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.551743>
- Zawadzki, T. W. (2019). A new perspective on the relationship between metacognition and social cognition: metacognitive concepts as socio-cognitive tools. *Synthese*, 198, 6573-6596. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02477-2>
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>



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/>).

غایت‌شناسی تربیت عقلانی در رویکرد فیض‌محور افلوطین

اکبر غلامی^۱، رضا علی نوروزی^{۲*}، محمد حسین حیدری^۳، مجتبی سپاهی^۴

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
 ۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانه: r.norouzi@edu.ui.ac.ir
 ۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
 ۴. استادیار گروه معارف اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل بیت (ع)، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده اول می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۰

چکیده:

مقوله تربیت عقلانی از موضوعات مهم در عرصه تعلیم و تربیت است، هدف این پژوهش تحلیل مفهوم حیات عقلی و ویژگی‌های آن در رویکرد عقلانی فیض‌محور افلوطین است که به منظور تدوین هدف‌های تربیت عقلانی و جهت‌گیری معنوی در فراگیران از منظر افلوطین انجام شده است. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی و روش تحقیق آن روش توصیفی، تحلیل مفهومی است و با استفاده از قیاس عملی فرانکنا انجام شده است. بر اساس نتایج این پژوهش، غایت اصلی تربیت عقلانی یگانگی عقلانی نفس با واحد نخستین از طریق دستیابی نفس انسانی به حیات معقول و کسب تجربه‌های معنوی است و اهداف واسطی نیل به آن عبارتند از مراقبه و فضیلت نفس، که ناظر به قدسی بودن و اعتدال امر معنوی و پرورش قابلیت خودشناسی و تعقل‌ورزی، که ناظر به اصالت و باطنی بودن امر معنوی و پرورش عشق‌ورزی و تخیل که ناظر به جذبۀ زیبایی و پویایی امر معنوی می‌باشد و در نهایت قابلیت خیرخواهی و وحدت خواهی نفس که ناظر به متعالی بودن و شکوهمندی امر معنوی است. تربیت و تعالی بخشیدن به نفس انسانی، هدفمندی و معناداری زندگی نتیجه تحقق این اهداف است. حیات عقلانی از منظر افلوطین، زندگی کاملی است که دارای ابعاد شناختی، عملی، ارادی، مهارتی و زیباشناختی می‌باشد. گزاره بنیادین و هنجاری این تحقیق، کسب حیات معقول نفس انسانی است که تحقق و بهره‌مندی از آن وابسته به پرورش اهداف واسطی در ابعاد مختلف حیات عقلی در ساحت‌های شناختی، عملی، عاطفی (نگرشی)، ارادی در فراگیران است.

کلیدواژه‌ها: فیض محوری، غایت‌شناسی، افلوطین، تربیت عقلانی، تعالی نفس، معنویت

استناد به این مقاله:

غلامی، اکبر؛ نوروزی، رضا علی؛ حیدری، محمد حسین؛ سپاهی، مجتبی. (۱۴۰۳). غایت‌شناسی تربیت عقلانی در رویکرد فیض‌محور افلوطین. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۶۱-۷۸. doi: 10.22051/JONTOE.2022.37227.3398

مقدمه

نگاه ابزاری به انسان و فروکاستن علم به تجربه، تصویری مکانیکی از هستی ارائه می‌دهد و به همین دلیل انسان‌های مادی‌گرا با غفلت از ارزش‌های معنوی از حقیقت وجودی خویش غفلت نموده و با اصالت دادن به علم و تجربه هرگونه بحث دربارهٔ مبدأ و معاد و اندیشهٔ متافیزیکی را بی‌معنا و از عالم معنویت و امور قدسی خود را بی‌نیاز می‌دانند و قوانین فیزیکی حاکم بر ماشین را جایگزین قوانین الهی و عقل بشری را جایگزین ارادهٔ الهی می‌نمایند. رویکردهای اثباتی، تربیت عقلانی و معنوی و دینی را به چالش فرا می‌خواند و انسان را در مسیر خشونت و رقابت قرار داده است. بنابراین مشکلات روحی و اضطراب ناشی از آن، انسان را از چشیدن طعم شیرین زندگی واقعی محروم کرده است (ملکیان، ۱۳۸۵).

انسان در مقام موجودی غایت‌گرا به دنبال ایدئالی در زندگی خود است که او را به جست‌وجو و تکاپو در نظام هستی فرامی‌خواند و بدون هدف غایی به زندگی والای خود دست نمی‌یابد و با تسلسل اهداف، زندگی او دچار پوچی و بی‌معنایی می‌گردد؛ بنابراین معنا داری و معنویت نحوه مواجهه انسان با جهان هستی است که به وسیلهٔ آن انسان با رضایت باطن زندگی کند و دچار اضطراب ناامیدی نشود (ملکیان، ۱۳۸۵) تربیت حقیقی به معنای هدایت انسان‌ها به سوی ارزش‌های حقیقی، کمال وجودی، معناداری زندگی و نیکبختی است و دارای ماهیتی اخلاقی، معنوی و هنجاری است تربیت حقیقی به دستاوردهای علمی ارزش مضاعف می‌بخشد؛ زیرا در این نوع از تربیت آرمان‌ها و غایت‌های مثبت و مطلوب نیز اضافه می‌شوند. (باقری، ۱۳۸۹).

برخلاف تربیت‌های ظاهرگرا که به نمادهای آیینی تأکید دارند و از تحولات درونی و باطنی انسان مانند: شادابی، آرامش و رضایت درونی غفلت می‌نمایند، تربیت حقیقی و معنوی متوجه تحول درونی انسان است تحول درونی و باطنی در همدلی و یگانگی عقلانی و معنوی انسان‌ها، در سطح جهانی مؤثر است؛ چنان که تفاوت ادیان الهی نیز در بعد ظاهری می‌باشد و بعد درونی باطنی ادیان از یک حقیقت نشات می‌گیرد و تقریب و وحدت ادیان با توجه به باطن و حقیقت آنها صورت می‌گیرد و اختلاف و تفاوت در ظاهر ادیان است. (نصر، ۱۳۸۷). تربیت معنوی با تأکید بر انگیزه‌های درونی و وجودی فراگیران نیازمند کنترل بیرونی نیست و به پرورش ذهن و عواطف در دانش‌آموزان به صورت یک کل واحد می‌پردازد. افلاطون نیز تحقق تربیت معنوی را وابسته به تربیت اخلاقی می‌داند و تربیت اخلاقی پایه و اساسی برای تربیت معنوی است. او تربیت معنوی را بهترین نوع تربیت معرفی می‌کند و نقش هنر، موسیقی، هماهنگی و زیبایی را در این نوع از تربیت اساسی می‌داند. بنیان تربیت را تربیت روح و اوج تربیت معنوی را تجلی زیبایی در روح و جسم افراد معرفی می‌کند. (افلاطون، جمهوری، ۱۳۸۰)

میلز، نظام‌های تعلیم و تربیت مادی و اثبات‌گرا را مبتنی بر تفکر منطقی و کمیت‌گرا می‌داند که نسبت به کیفیت درونی دانش‌آموزان بی‌توجه هستند و در مقابل تربیت معنوی را هماهنگی و توازن حالات درونی و بیرونی دانش‌آموزان معرفی می‌کند. (میلز، ترجمه قورچیان، ۱۳۸۰) زندگی حقیقی انسان تابعی از رشد وجودی و اهداف ارزشمند اوست انسان با تربیت عقلانی غایتمند و دارای ساحت نظری و عملی است و عدم غایتمندی، باعث پوچی و بی‌هدفی می‌گردد. (گوتک، ۱۳۹۸).

جوادی آملی نیز برای زندگی معنوی انسان شأن دینی قائل هستند و با اشاره به وجود ربطی موجودات نسبت به مبدأ خلقت، ساحت معنوی آنها را نتیجهٔ فیض الهی و مهم‌ترین شاخصه معنویت را خدا محوری می‌داند او سعادت انسان را در روی‌آوری همزمان به جهان مادی و معنوی می‌داند. (جوادی آملی، ۱۳۸۶) و در مقابل، افرادی بر این باورند که معنویت نیاز عاطفی و روان‌شناختی انسان می‌باشد و بعضی از رویکردهای معنوی می‌تواند فارغ از دینداری باشد. (بست، ۲۰۰۸) مفهوم معنویت نمی‌تواند به خدا ترس بودن و دیندار بودن فروکاسته شود. (بیگر، ۲۰۰۸). اگر چه دین الهی هم نمی‌تواند به معنویت صرف فروکاسته شود. به همین دلیل، تربیت معنوی و تربیت دینی دارای وجوه مشترک و متفاوت می‌باشند و تربیت دینی مکمل و اوج تربیت معنوی است؛ بنابراین در دوران معاصر نیز تربیت معنوی



در چهار حیطه شامل: اول تربیت بر اساس اصول معنوی و دوم تربیت معنوی بر اساس پرورش روح فردی سوم تربیت بر اساس فعالیت معنوی و چهارم تربیت معنوی بر اساس گرایش و علایق معنوی بیان شده است (هند، ۲۰۰۳).

عقلانیت در یک تقسیم‌بندی به دو جریان ابزاری و هدفی تقسیم می‌شود. نگاه ابزاری به انسان و کاهش علم به تجربه و همچنین تفکیک واقعیت از ارزش، مورد انتقاد فیلسوفان مکتب فرانکفورت^۱ است. آنها نگاه کمی‌گرا به تربیت را پیش‌آهنگ عقلانیت ابزاری دانسته و با آن مخالفت کردند. (قادری، ۱۳۹۵). عقلانیت در دنیای مدرن، فروکاسته شده به خرد ابزاری است که در آن انسان ابزار و تحت سلطه قرار می‌گیرد. در این رویکرد سلطه بر طبیعت، تبدیل به سلطه بر انسان می‌شود. در عقلانیت ابزاری معیار سنجش عقلانیت میزان سود و زیان است و همه چیز می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به سود و دوری از زیان مورد استفاده قرار گیرد. با چنین نگرشی به امور، غایت سعادت بشری به کلی فراموش می‌شود. سلطه فن‌آوری و دیوان سالاری و از خود بیگانگی و ابزاری شدن از مظاهر این رویکرد است که تأثیرات خود را در جنبه‌های مختلف زندگی بر جای گذاشته است، به نظر می‌رسد استفاده نادرست از عقل، می‌تواند چالش‌های پیش رو را افزایش و عقلانیت را با چالش‌های جدیدتری مواجه نماید.

در وضعیت پست مدرن نیز علم و معرفت نسبت خود را با نظریه‌های اخلاقی، متافیزیکی و انسان‌گرایی از دست داده و به بازی کاربرد تن سپرده است و در این زمینه لیوتار از بحران مشروعیت دانش در دو بعد سخن می‌گوید: نخست دانش بیرونی شده که دیگر معنای بهجت‌آفرین درونی را برای داننده ندارد و دوم اینکه دانش بیرونی شده می‌تواند ابزار دست قدرت قرار گیرد. در این وضعیت دانش نسبت به داننده کاملاً تجسم بیرونی دارد و دیگر نمی‌توان از استقرار دانش در جان آدمی و از تحول در درون او سخن گفت و یا اینکه کسب دانش هدف یا ارزش ذاتی داشته باشد. بلکه دانش به منزله اطلاعات کمی بیرونی شده و بر حسب نتایج بیرونی قابل ارزیابی می‌باشد و به شکل کالای اطلاعاتی نه تنها کارکرد اقتصادی، بلکه کارکرد سیاسی معطوف به قدرت خواهد داشت (لیوتار، ۱۳۸۰). بنابراین عقلانیت ابزاری، ارتباطی با گزینش غایت زندگی ندارد و به دنبال گزینش بهترین وسیله برای دستیابی به اهداف مشخص و ترجیحات فردی یا سازمانی است.

رقیب عقلانیت ابزاری، عقلانیت حقیقی و معنوی است. عقلانیت حقیقی و معنوی باید برخاسته از جوهره انسانی و بر اساس اصول ارزش‌شناختی و ارزش‌مداری او باشد. تومر (۲۰۰۸) مؤلفه‌های رفتار عقلانی را در مشخص کردن ارزش‌ها، اهداف و تعیین بهترین خیر برای انسان و توجه به پیامدهای بلندمدت رفتار، اخلاقیات و داشتن شادمانی برای او در نظر دارد. (رحیمی و حسینی، ۱۳۹۸، ص. ۷۷). به نظر می‌رسد عقلانیت ذاتی با توجه به این که درستی و نادرستی امور را با حقیقت می‌سنجد، بدیلی برای عقلانیت ابزاری و مقاوم در مقابل آن و تأمین‌کننده حیات معنوی و هدفمند برای انسانها باشد. اندیشه فیض‌محور و ذات‌گرای افلوپین می‌تواند راه‌های مقاومت در برابر چالش‌های مذکور را فراروی مربیان و متربیان در تربیت عقلانی قرار دهد.

در بررسی مبانی نظریه فیض محور افلوپین می‌توان گفت که مقوله فیض^۲ برای اولین بار در توضیح روابط اقوم^۳ (احد، عقل، نفس) با یکدیگر به وسیله او مطرح شد و توصیف نوعی منشأ و فرایند پیدایش موجودات را شامل می‌شود. او مبدأ نخستین را اصل و اساس موجودات می‌نامد و توصیف‌ناپذیر و دارای کمال مطلق و از شدت پر بودن هم چون چشمه‌ای فیاض می‌جوشد و از این فیضان موجودات به ضرورت هستی می‌یابند این فیض جنبه زمانی ندارد و حکایت از ترتیب منطقی موجودات است و هرچه از مبدأ دور شویم از وحدت کاسته و به کثرت افزوده می‌شود.

افلوپین احد نخستین را فوق هستی، و اولین مرتبه هستی را عالم عقل و معقولات را هستی حقیقی می‌داند. در مرتبه دوم نفس کلی قرار دارد که هستی واسطه است و در مرتبه سوم ماده می‌باشد که هستی ظاهری یا لاجود است که از طریق فرایند فیض از احد یا فوق هستی فیضان یافته‌اند (رحمانی، ۱۳۹۰، ص. ۲۹۵). «احدیت در فلسفه افلوپین به صورت قوه همه اشیاء است و بدون آنکه هیچ کدام

1. Frankfurt School
2. Emanation
3. Hypostasis

از آنها باشد ظاهر می‌شود؛ عقل اولین موجودی است که از احدیت صادر می‌شود و او نیز چون مبدأ خود را تعقل می‌کند، بارور می‌شود و مرتبه مادون خود را پدید می‌آورد» (الفاخوری و همکاران، ۱۳۸۶، ص. ۸۶). نگاه فیض‌محور به هستی و معرفت در همه جوانب زندگی انسان می‌تواند تأثیرگذار باشد. در تعیین غایات و معنادار کردن زندگی ارتقای معرفت و مراتب وجودی نفس مؤثر است. با استنباط از نظام فیض‌محور افلوطین نسبت به هستی و شناخت می‌توان برای تربیت خردگرا دلالت‌های تربیتی و معنوی در نظر گرفت و به کاربرد آنها در زندگی عملی پرداخت، به طوری که ملاصدرا با تجلیل از فیلسوفان باستان بر این عقیده است که آنان «به سبب اینکه بر طریقه پیامبران بودند، در مبانی و اصول کمتر به خطا رفته‌اند» (شیرازی، ۱۹۸۱، ص. ۵).

افلوطین خوشبختی را در زندگی کامل قابل تحقق می‌داند و این زندگی با عقلانیت امکان‌پذیر است (افلوطین؛ ۱۳۸۹، ص. ۸۵) او خوشبختی^۱ را دارای مراتب، و درجات آن را متناظر با درجات زندگی می‌داند و زندگی فرد خوشبخت را همراه با خردمندی و مبتنی بر حاکمیت عقل و دارای خود بسندگی است. نیک‌بختی نتیجه حالات فعلی و درونی افراد است و موجب نیکی اعمال می‌شود و این حالات نتیجه و اثر فعالیت عقلانی است. او نهایت خوشبختی را دیدار نیک نخستین و کسب تجربه‌های عرفانی در زندگی می‌داند و همچنین زندگی عقلانی را مساوی با سعادت و همراه با ارزش‌های معنوی، خیرخواهی، خودگردانی، آرامش و فراغت از درد و رنج می‌داند که آن پرتوی از نیک نخستین است و عقل صورت مرآت و تصویری از آن است. (آرمسترانگ؛ ۱۹۸۹، ص. ۱۳).

منظور افلوطین از دیدار نیک نخستین دستیابی نفس انسانی به حقیقت نهایی و مبدأ هستی است و این معرفت برای هر فردی هماهنگ با سطوح معرفتی اوست؛ اگرچه این معرفت حقیقی برای همه افراد عادی مقدور نیست؛ بنابراین اگر زندگی او جهت‌گیری معنوی داشته باشد، به همان میزان این معرفت برای او پدیدار می‌شود. او زندگی عقلانی را دارای ویژگی خیرخواهی و همراه با بهروزی تحت رهبری عقل می‌داند، به همین دلیل خودبسندگی و خویش‌دار است. نفس انسانی با این زندگی عقلانی خویشاوندی و اشتیاق دارد و همواره خواهان بازگشت به آن است. در نتیجه، افراد انسانی باید زندگی کامل عقلانی، کسب کنند و از آنجا که این زندگی وابسته به تحقق نگرش‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های عقلانی است، باید انسان‌ها این قابلیت‌ها را در زندگی خود کسب کنند.

اندیشه افلوطین با آموزه‌های اندیشمندان و حکمای اسلامی مانند فارابی، ابن سینا، ملاصدرا، علامه طباطبایی، علامه جعفری، در موارد قابل توجهی همسویی و وجه مشترک دارد. با بررسی روایات و تفاسیری از قرآن به موضوع صادر اول با استعاراتی مانند نور اشاره شده است. (موحدی نجف آبادی و همکار، ۱۳۹۵). در روایات اسلامی نیز عقل موجودی مجرد و بی‌واسطه از خداوند صادر گردیده و از آن به نفس رحمانی تعبیر شده است، همسو با آن افلوطین نیز فلسفه‌ورزی را ابزار تعالی و آرامش نفس می‌داند (افلوطین ۱۳۸۹، ص. ۷۳). و در روایات^۲ اسلامی نیز از عقل به عنوان ابزار قرب و عبادت خداوند و کسب بهشت برای انسان یاد شده است (کلینی، ۱۴۲۹ق، ص. ۲۵).

هدف این پژوهش تقویت و پرورش عقلانیت جوهری است که برآمده از جان و وجود آدمی و ارزش‌های متعالی او و پرورش و اعتلای معنویت در فراگیران و کمک به معنادار شدن زندگی برای فراگیران می‌باشد. در پرتو زندگی عقلانی ابعاد مختلف زندگی انسان معنادار شود و با کسب تجربه‌های معنوی و شناسایی نیروهای درونی عقلانی شامل شناختی انگیزشی و عاطفی، زمینه تحول وجودی انسان فراهم آید و نوع مناسبات انسان با خدا، خود، جهان هستی، زندگی دنیوی و اخروی و دیگر انسان‌ها تعیین گردد. اندیشه‌های افلوطین مبتنی بر عناصر ذاتی مانند تعقل، هنر و عشق‌ورزی و حقیقت‌گرایی و تعالی وجودی است. که به نظر می‌رسد بازخوانی غایت تربیت عقلانی ایشان ضمن تقویت مبانی تربیت حقیقی، به هدفمندی و معناداری زندگی و منجر به مقاومت در مقابل عقلانیت ابزاری و رفتارهای ظاهرگرا و سطحی‌نگر در فراگیران می‌شود.

در بررسی پیشینه، پژوهشی مطابق این عنوان یافت نگردید، اما با محوریت و همسو با تربیت عقلانی از منظر افلوطین به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

1. Eudaemonia

۲. الْعَقْلُ مَا عُبِدَ بِهِ الرَّحْمَنُ وَ اَكْتَسِبَ بِهِ الْجَنَانُ (امام صادق علیه السلام)



چناری (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان "فرونسیس و پژوهش در تعلیم و تربیت" در تفسیر عقلانی از فرونسیس ارسطویی، غایت نفس را دستیابی به خیر برای نوع انسان می‌داند و آن را در ارتباط با عقلانیت و ادراک مبتنی بر موقعیت با ابعاد عقل نظری و عملی و نحوه تحقق ویژگی‌های فردی برای نفس فردی می‌داند.

منوچهری مقدم و ریخته‌گران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان "نحوه و غایت عروج نفس در فلسفه افلوپین" سعادت را یگانگی با واحد نخستین و معرفت اشراقی و شهودی نسبت به او می‌داند و تنها روش این یگانگی را دیالکتیک عقلانی فرارونده به سوی ایده‌های ناب، همراه با راهنمایی و درک زیبایی و فضیلت است. او یگانگی با واحد نخستین را تبیین‌ناپذیر و پیش‌بینی‌ناپذیر، توصیف می‌نماید. براتی و نوروزی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "اهداف تربیت عقلانی در اندیشه لوگوس محور هرakلیت" به این نتایج دست یافتند که غایت تربیت عقلانی اتصال به لوگوس (عقل کلی) و شناخت آن است. که از این طریق انسان بتواند قواعد و اصول عقل کلی را کشف نماید و مطابق آن حرکت و به کمال برسد.

عادل‌زاده، نوروزی، رحمانی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "الگوی تربیت عقلانی از منظر فارابی با تأکید بر عقل عملی" به این نتیجه رسیدند که هدف غایی تربیت عقلانی نیل به الله به عنوان سبب اول در راستای رسیدن به سعادت است و هدف‌های واسطه‌ای تربیت عقلانی در حیطه عقل عملی خرد ورزی تحقق اراده و فضیلت‌های اخلاقی می‌باشد.

حسین‌آبادی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "جایگاه دیالکتیک و تشابه در الهیات افلوپین" به این نتیجه دست یافت که دیالکتیک هم به عنوان روش و هم به عنوان علم، به معنای دستیابی به حقیقت و واقعیت برین (غایی) اشاره دارد و دیالکتیک به عنوان علم، عالی‌ترین بخش فلسفه است و صرفاً ابزار نمی‌باشد.

حقی و حق‌نظری (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان "بررسی اهداف و اصول تربیت اخلاقی بر مبنای نظریات اخلاقی علامه طباطبایی به این نتیجه دست یافتند که هدف غایی تربیت اخلاقی دست‌یابی به عالی‌ترین مرتبه تقرب پروردگار یعنی فنای الی الله است این هدف غایی در ابعاد شناختی عاطفی و عملی می‌باشد. و در بعد شناختی دستیابی به معرفت توحیدی و در بعد عاطفی محبت به پروردگار و در بعد عملی اطاعت از پروردگار می‌باشد.

امرا، دمینگ، جی (۲۰۲۳) در کتاب مقدمه‌ای به ائادهای افلوپین به اهمیت تربیت عقلانی نفس اشاره دارند که نفس با پالایش تبدیل به صورت و اصلی عقلانی و الهی می‌شود و سرچشمه زیبایی و چیزهای زیبا می‌شود و به وسیله فضیلت‌ها نفس تطهیر و زیبا و سرچشمه چیزهای زیبا می‌شود و طی سه مرحله به هدف غایی خود که همانا بازگشت به واحد است دست می‌یابد و این مراحل عبارتند از: بازگشت به خود واقعی، حیات عقلانی و اتحاد با واحد.

هایگ، آلبرت (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان "دیالکتیک به مثابه روشی به سوی تعالی: گفت‌وگوی بین‌الذهانی در ائادهای افلوپین" به ناتوانی عقل استدلالی در دستیابی به جنبه‌های کامل حقیقت اشاره دارد که زبان استدلالی تصویری ناقص از عالم معقول ارائه می‌دهد. او دیالکتیک را به عنوان ابزاری برای دانش شهودی و حضوری و ادراک غیرزبانی می‌داند و دستیابی به حقیقت و صعود نهایی نفس و یگانگی با واحد نخستین را امکان‌پذیر می‌داند.

آندرا، برنارد، پورتیلهو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "آزادی و عمل (کنش) در ائادهای افلوپین" نتیجه می‌گیرد که آزادی در دو حوزه عملی و نظری مورد توجه است و اعمال بیرونی و ظاهری اگر هماهنگ با اصول اخلاقی و وجدانی باشند از آزادی برخوردار است و آزادی رفتار عملی به آزادی تفکر عقلانی وابسته است و هدف زندگی اخلاقی انسان مراقبت از نفس می‌باشد و فعالیت‌های عقلانی با مراقبت از نفس آن را عقلانی می‌نماید و نیز با اشاره به نظریه کنش دوگانه از نظر افلوپین عمل را محصول نظر و آن را فعالیت بیرونی او می‌داند.

استروژنسکی (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان "صعود روح به مثابه تمرینی معنوی" تعالی روح را با ساختار معرفت وابسته می‌داند و تمرین‌های معنوی را با هدف تحول درونی و اتحاد با واحد نخستین در دو حوزه عملی و نظری پیشنهاد می‌کند.

با بررسی پیشینه، در پژوهش حاضر سعی شده است اهداف تربیت عقلانی از دیدگاه افلوپین مورد بررسی و تبیین قرار گیرد؛ زیرا این مبحث به‌عنوان یک خلأ اساسی در پژوهش‌های تربیتی احساس می‌شود. بر همین اساس در این پژوهش به دو سؤال اساسی زیر پاسخ داده می‌شود: ۱. شاخص‌های حیات معقول و عناصر تشکیل‌دهنده آن از دیدگاه افلوپین چیست؟ ۲. رابطه حیات معقول در تعیین هدف‌های تربیت عقلانی از منظر افلوپین چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش، اسنادی، توصیفی و تحلیلی مفهومی^۱ است که از الگوی قیاس عملی فرانکنا^۲ جهت استخراج اهداف تربیت عقلانی افلوپین استفاده شده است؛ زیرا ابتدا به تحلیل و توصیف رویکرد تربیت عقلانی فیض محور پرداخته می‌شود و سپس از قیاس عملی و تحلیل هنجاری^۳ جهت استخراج هدف‌های تربیت عقلانی استفاده می‌گردد. (کرد و همکاران، ۱۳۹۹). قیاس عملی فرانکنا مبتنی بر قیاس نظری و عملی ارسطوست که کاربرد قیاس نظری در قلمرو حکمت نظری و متافیزیکی و کاربرد قیاس عملی در حکمت عملی و اخلاق و تربیت و سیاست می‌باشد.

جامعه آماری این پژوهش اسناد و ترجمه‌های دست اول متن‌انداها و رساله‌های پنجاه و چهارگانه افلوپین و مقالات و کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های^۴ نوشته شده و در دسترس درباره اندیشه افلوپین می‌باشد که با تمرکز بر تربیت عقلانی از منظر افلوپین بررسی گردیده است. برای یکدست بودن ارجاعات متن ترجمه فارسی محمد حسن لطفی (۱۳۸۹) مبنای تحلیل^۵ قرار گرفته و این متن نیز بر مبنای ترجمه متن آلمانی ریچارد هاردن (۱۹۵۶) بوده است. در مواردی مقایسه متنی با ترجمه انگلیسی استون مکننا (۱۸۷۲) مطابقت گردیده است. همچنین از ترجمه عربی اتولوجیا توسط ابن ناعمه حمصی (۱۳۷۸) و نیز از تفسیر امیلسون (۲۰۰۷) از اندیشه‌های افلوپین در باب عقل استفاده گردیده است. ویژگی ممتاز این پژوهش، متن محور بودن آن است که در مرحله اول با تحلیل متن و مقایسه متن فارسی با متون ترجمه انگلیسی به اعتباریابی ترجمه‌ها اقدام گردید و با تحلیل مضمون متن، مقولات و مؤلفه‌ها استخراج گردید.

در این پژوهش برای دستیابی به پیشینه و توصیف موضوع به منابع و مدارک و اسناد و مقاله‌های مربوط به اندیشه‌های افلوپین موجود در پایگاه‌ها و منابع معتبر چاپی و الکترونیکی ملی شامل پایان‌نامه‌ها (ایران‌داک) و مقالات داخلی (نورمگز) و مجموعه مقالات انگلیسی آرمسترانگ (۲۰۰۸) که مرتبط با موضوع هستند مراجعه شد و در متن مقاله به بعضی از آنها اشاره گردیده است و مبنای نظری ایشان در رابطه با موضوع پژوهش استخراج و بر مبنای آن سؤالات پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت. برای آگاهی از سیر پیشینه پژوهش ضمن مطالعه سیرتاریخی در فلسفه افلوپین، در مطالعه پیشینه به اسناد دو دهه اخیر به شیوه توصیفی و تحلیلی و کتابخانه‌ای پرداخته شد و این روش نقطه مقابل توصیف تجربی است. با بهره‌گیری از این اسناد و تحلیل متن اصلی در پاسخ به سؤال اول پژوهش برای وضوح مفهومی حیات عقلی و عناصر تشکیل‌دهنده آن بر فهم بحث مبنای نظری فلسفه افلوپین تمرکز گردید و ضمن تبیین ویژگی‌های حیات معقول، اهداف تربیت عقلانی از منظر افلوپین بر اساس آن تبیین و گزاره‌های واقع‌نگر و هنجارین و آغازین اهداف تربیت عقلانی استخراج شد. برای دستیابی به سؤال دوم پژوهش از الگوی بازسازی شده فرانکنا استفاده شد که الگویی پیشرونده است چون به ایجاد و تولید رویکردها و اهداف تربیتی می‌انجامد. در این روش با افزودن یک گزاره مقدماتی هنجاری آغازین و یک گزاره مقدماتی توصیفی ارزش یا هدف بنیادین را به شکل نتیجه یک قیاس عملی در نظر می‌گیرد. مفهوم مبنا در این روش به صورت گزاره‌ای

1. Conceptual Analysis

2. Frankena

3. Normative analysis

۴. مهم‌ترین مطالعات پیشینه در خصوص پایان‌نامه‌ها به شرح زیر است: الف- رساله دوره دکتری محمدرضا موحدی (۱۳۹۴) با عنوان *صادر اول در آیات و احادیث و آرای افلوپین* با راهنمایی دکتر سید محمد حکاک، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین. ب- رساله دکتری سعید رحیمیان (۱۳۷۷) *تبیین نظریه فاعلیت و جودی افلوپین* با راهنمایی دکتر محسن جهانگیری دانشگاه تربیت مدرس.

۵. تحلیل متنی و استخراج گزاره‌ها و مقولات مقاله حاضر از پایان‌نامه نویسنده اول مقاله با عنوان *تبیین تربیت عقلانی نزد افلوپین مبتنی بر تعالی نفس* استخراج گردیده است.



توصیفی در نظر گرفته شده که واقعیتی را بیان می‌کند؛ اعم از آنکه واقعیتی ماورای طبیعی و فلسفی یا طبیعی و یا معرفت‌شناسی یا ارزش‌شناسی و یا الهیاتی است. گزاره‌های مبنایی تأثیر خود را در تعیین ویژگی و اهداف اساسی تعلیم و تربیت و روش‌ها و نیز ساختار مفهومی تعلیم و تربیت آشکار می‌سازند (باقری؛ ۱۳۸۹، ص. ۷۳).

یافته‌های پژوهش

غایت‌گرایی و ویژگی تاریخی و فطری انسان است که او را به تکاپو در چرایی نظام هستی فرامی‌خواند؛ به همین دلیل اراده و اشتیاق انسان در دستیابی به اهداف و حقیقت‌نهایی او را به سوی زندگی معنادار و متعالی - که همان حیات عقلانی است - ترغیب نموده است؛ زیرا توقف در اهداف اولیه و زیستی و ظاهری و بی‌توجهی به غایت‌نهایی او را با تسلسل اهداف و بی‌معنایی و پوچی در زندگی مواجه می‌نماید. هدف متعالی برای انسان گذر از عالم محسوس و طبیعی به عالم معقول و حقیقی است. پیش‌فرض این انتقال داشتن قابلیت‌هایی مانند آگاهی، آزادی، اختیار و تکاپوی معرفتی و عملی برای نفس انسانی است. غایت‌مندی موقعیت وجودی انسان را گسترده‌تر و اصالت زندگی او را آشکارتر می‌سازد. در اسلام نیز از این هدف متعالی تحت عنوان حیات طیبه و معقول یاد شده است؛ به طوری که علامه جعفری حیات معقول را حیاتی پاک از آلودگی‌ها می‌داند که فرد خودش را در مجموعه بزرگی به نام جهان هستی در مسیر تکامل می‌بیند (جعفری، ۱۴۰۰). عقلانیت از ویژگی‌های انسان و مفهومی هنجاری است و در حیات معقول ضامن استمرار حیات بشری است. فرد معقول دارای زندگی پویا و هدفدار است که در پرتو آن همه استعداد‌های مادی و معنوی او تا سرحد ممکن به فعلیت می‌رسند و پیشرفت و تکامل او در گذر از حیات طبیعی محض به حیات پاکیزه و معقول می‌باشد (جعفری، ۱۴۰۰). حیات در ترکیب "حیات معقول" فراتر از داشتن ویژگی‌هایی مانند تغذیه و رشد و حرکت است، بلکه منظور داشتن علم و آگاهی و غایت‌مندی است؛ زیرا به هر میزان آگاهی نفس بیشتر باشد حیات او غنی‌تر و کامل‌تر است.

حیات معقول تصویر عقل، و از جامعیت و خودکفایی برخوردار است و در زندگی عقلانی ساحت‌های شناختی عاطفی اخلاقی با فعلیت و حاکمیت همراه است زندگی عقلی تشبه به واحد نخستین است و مقصود از تشبه به واحد نخستین، برخورداری از حیات معقول توسط نفس و یگانگی عقلانی نفس با واحد و سیر مراتب صعود است که به واسطه ایجاد شرایط و زمینه‌هایی در فرایند تربیت حاصل می‌شود حیات عقلی، زندگی کامل و مترادف با عقل است (ادواردز، ۱۹۶۲، ص. ۳۵).

همسو با یافته‌های علوم تجربی در اندیشه افلوپین حیات عقلانی دارای ابعاد و عناصر مختلفی است که اولین بعد آن بعد جسمی است که متربی باید در تطهیر و پاکیزه‌سازی آن بکوشد. دومین بعد حیات عقلی بعد نظری و خودشناسی است که باید قابلیت اندیشه‌ورزی و تعقل را در خود ایجاد کند. سومین بعد حیات عقلی بعد ارزشی و ذوقی می‌باشد که متربی باید در زیبایی، خلوص، تعالی و کسب حکمت عملی بکوشد و هنر و زیبایی را در خدمت تربیت نفس قرار دهد. در آخر بعد ارادی و اختیار است که نفس به رهبری خرد زندگی جسمانی خود را تدبیر و همواره در جست‌وجوی خیر و تعالی خود می‌باشد. در اندیشه افلوپین احد و عقل و نفس حقیقت‌های جوهری و طولی هستند که نفس از عقل و عقل از واحد فیضان می‌یابد و هر یک از این مراتب کائنات بعدی را در خود دارد. نفس قائم به عقل است و پیوستگی نفس به عقل وجه حقیقی اوست؛ زیرا نفس فردی از جنس عالم معقول است که از موطن اصلی خود تنزل نموده و در عالم محسوس سکنا نموده است و باید با کسب فضایل به جایگاه معقول بازگردد (رحمانی، ۱۳۹۰).

افلوپین دستیابی به حیات معقول را بالاترین و دل‌انگیزترین واقعیت می‌داند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۲۹). در حیات معقول نفس از استغنا برخوردار است و بی‌واسطه ناظر حقایق است و جنبه علوی نفس در حیات معقول روی به مبدأ و اصل خود دارد نفس جزئی با حقیقت خود در عالم معقول پیوندی ناگسستنی دارد نیروی عقلانی انسان در حیات معقول با فعالیت دیالکتیکی و مراتبی به فعلیت می‌رسد و غبار شک و گمان از برابر دیده نفس زدوده می‌شود. افلوپین دیالکتیک را هنری می‌داند که به‌طور معقول و منظم در مورد

هر چیزی قضاوت و ماهیت و وجوه افتراق و اشتراک آنها را بیان می‌کند. نفس به وسیله دیالکتیک از سرگردانی عالم حس رها می‌شود و به ساحت عقل عروج می‌کند و در عالم عقل سکنا می‌گزیند. و با ورود به ساحت زندگی عقلی از فریب و ظن رهایی پیدا می‌کند (افلوپین ۱۳۸۹: ۷۳). افلوپین شناسایی عقلانی را عین وجود و هستی می‌داند و در هر مرتبه از شناسایی نفس نیز باید در همان مرتبه از وجود و هستی قرارگیری و معرفت با مراتب صعود با ناظر (نفس) وحدت می‌یابد؛ زیرا اندیشیدن و هستی یکی است انسان برای درک حقایق معقول باید در وجود او تحولی معرفتی صورت گیرد و از مرتبه وجودی خود فراتر رود و با مراتب معرفتی بالاتری مانند اندیشیدن روحی و عقلانی هماهنگ گردد. در مرتبه معقولات نفس عین عقل خواهد شد و ناظر و منظور متحد می‌شوند. عالم معقول فارغ از مکان است و نفس برای سیر معنوی نیاز به حرکت مکانی ندارد دستیابی به عالم معقول مستلزم یک سلوک معنوی و معرفتی است. و از نظر او هر مرتبه‌ای از زندگی نوع و سطحی از اندیشیدن را داراست. تاریکی و روشنی زندگی وابسته به میزان تاریکی و روشنی سطح معرفت نفس است، از دیگر ابزارهای دستیابی به حیات معقول کسب حکمت یا فعالیت عقلانی است؛ زیرا مراتب وجود با مراتب معرفت هماهنگ است (افلوپین ۱۳۸۹، ص. ۴۴۶).

در اندیشه افلوپین وجود حقیقی و وجود بالفعل مربوط به حوزه امور معقول هستند، بنابراین در حیات معقول همه استعدادها مثبت انسان به فعلیت می‌رسند و انسان از سعادت حقیقی برخوردار می‌شود و ابعاد وجودی انسان در مسیر تکامل قرار می‌گیرد. بر همین اساس افلوپین خوشبختی را نتیجه زندگی معقول و هماهنگ شدن نفس با نیرو و فعالیت‌های عقلانی می‌داند و آن را صرفاً نبود رنج نمی‌داند (جرسون، ۲۰۱۲). از نظر او وقتی که نفس به معقول می‌پیوندد، به زیبایی عدالت و خیر و فضایل عقلی مستعد می‌گردد و به شکوفایی و فعلیت می‌رسد و زندگی عقلانی به مثابه مقصد و سکنا گزیدن نفس انسانی است (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۹۱) افلوپین همسو با افلاطون از حیات معقول به عنوان مرغزار حقیقت یاد می‌کند که فراتر از عالم محسوس است. نفس باید از آن تغذیه کند. او خوشبختی را در زندگی معقول می‌داند که دارای خود تحولی، فعلیت، رضایت و آرامش و خودگردانی عقلانی می‌باشد که شخص با آرمان‌های عقلانی وحدت پیدا می‌کند (جرسون، ۲۰۱۲، ص. ۱).

افلوپین تشبه به مبدأ هستی را وابسته به گام نهادن در مسیر عدالت و فضیلت می‌داند؛ زیرا نظم و فضیلت مربوط به عالم معقول است؛ بنابراین فضیلت برای نفس امری اکتسابی و برای عالم معقول امری ذاتی است که نفس در صورت کسب فضیلت، تشبه به عقل و واحد نخستین می‌شود؛ زیرا فضایل، نفس را می‌آرایند و منظم می‌سازند و هیجان‌ات و میل‌های او را معتدل و کنترل می‌کنند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۶۱).

زندگی حقیقی و حیات معقول در نظر افلوپین عین سعادت‌مندی است که دستیابی به آرزوها و تمایلات طبیعی و خواسته‌های نفسانی و عقلانی را نیز شامل می‌شود. تمایلات طبیعی گرایش‌هایی هستند که هماهنگ با طبیعت موجود زنده است و همه موجودات زنده دارای سطوحی از تکامل و نیک‌بختی می‌باشند؛ زیرا هر موجود زنده‌ای می‌تواند زندگی را موافق طبیعت و با خرسندی بگذراند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۸۱). او سعادت‌مندی را امری فراگیر و مراتبی و درجه سعادت‌مندی موجودات را با درجه و سطح زندگی آنها وابسته می‌داند و هرچه سطح زندگی به عقل نزدیک‌تر باشد درجه سعادت‌مندی موجودات بیشتر و زندگی کامل را زندگی عقلانی می‌داند. «آدمی زمانی دارای زندگی کامل است که علاوه بر ادراک حسی، خرد و عقل واقعی نیز داشته باشد.» (همان، ۸۵). افلوپین دسترسی به درجات بالای تحقق زندگی را وابسته به کسب حیات عقلانی و آن را پیش شرط سعادت‌مندی نفس فردی می‌داند و نفوس خوشبخت را دارای کاملترین و ناب‌ترین نوع زندگی می‌داند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۸۵). بنابراین الزام‌های حیاتی و حقوق طبیعی جانوران به صورت عام و انسان به صورت خاص در اندیشه افلوپین اقتضای این را دارد که انسان زندگی عقلانی نیکو و شاد و همراه با خوشبختی و سعادت‌مندی بگذراند.

انسان بر مبنای باید‌های حیاتی و حقوق طبیعی خویش به دنبال سعادت‌مندی و نیکو کردن زندگی خویش است نیک شدن و تشبه به خدا در دانایی و خویشتن‌داری است؛ زیرا فعالیت‌های عقلانی نفس فارغ از هیجان‌ات هستند (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۶۲). بنابراین در اندیشه افلوپین رسیدن به خیر اعلا و یگانگی و تشبه نفس با احد و مبدأ نیک به عنوان هدف غایی در نظر گرفته می‌شود. انسان



می‌تواند از راه کسب فضایل به خدا تشبه جوید و مقصود از اکتساب تشبه به واحد نخستین، برخورداری از حیات معقول توسط نفس و یگانگی عقلانی و سیر مراتب صعود نفس است که به واسطه ایجاد شرایط و زمینه‌هایی در فرایند تربیت نفس حاصل می‌شود؛ زیرا حیات عقلی نفس، زندگی کامل و مترادف با عقل است (ادواردز، ۱۹۹۷، ص. ۳۵). افلاطون در مقام توصیف فیلسوف حقیقی بیان می‌دارد که اگر انسان به وجود حقیقی توجه نماید تمرکز و توجه او صرف عالمی شود که نظام ابدی بر آن حاکم است و همه چیز تابع نظم خدایی است این عالم الگوی زندگی او می‌شود و سعی می‌کند تا آنجا که ممکن است زندگی خود را شبیه آن عالم سازد و توجه او به عالم الهی موجب می‌شود فیلسوف در حد توان بشری الهی و منظم گردد (افلاطون، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۱۱۰). در متون اسلامی تشبه به خدا تحت عنوان تقرب معنوی و تخلق به اخلاق الهی مطرح گردیده است؛ زیرا انسان نیز با کسب مراتب کمالات معنوی و حفظ جایگاه تقرب به خداوند و رعایت شرایط عبودیت می‌تواند مظهر حق تعالی و اسماء و صفات الهی گردد و این تقرب از طریق حکمت عملی و تخلق به اخلاق نیکو امکان‌پذیر است، به طوری که ملاصدرا نیز تقرب به خدا را از طریق علم و عمل مقدور می‌داند و غایت فلسفه را کسب صفات الهی توسط نفس انسانی می‌داند (صدرا ۱۹۸۱، ص. ۲۳)؛ زیرا برای خداوند نمی‌توان شبیهی در نظر گرفت و او فراتر از نام و جایگاه و مکان است و نمی‌توان برای او نزدیکی یا دوری مکانی در نظر گرفت! در اندیشه افلوپین نیز به صورت مکرر از تشبه نفس فردی به خداوند یاد شده است. بنابراین اگر منظور از تشبه در اندیشه افلوپین، تشبه جسمانی و ظاهری در نظر گرفته شود - بنابر نص صریح متون دینی که هیچ چیزی را نمی‌توان شبیه خداوند دانست - این ادعای افلوپین ناصواب می‌نماید. ولی به نظر می‌رسد در اندیشه افلوپین تشبه نفس به خداوند در حیطه ذات نمی‌باشد، بلکه مراد ایشان صفات و ملکات اخلاقی نفس و کسب فضیلت‌های فردی و اجتماعی و زندگی فضیلت‌مندانه و خردمندانه نفس می‌باشد (افلوپین ۱۳۸۹، ص. ۵۹).

با توجه به الزامات کسب حیات عقلی از منظر افلوپین در مطالب اخیر قیاس عملی ابدین‌گونه تدوین می‌شود:

مقدمه اول قیاس عملی ۱: انسان‌ها باید زندگی شاد و همراه با خوشبختی داشته باشند. (گزارهٔ هنجاری ۱)

مقدمه دوم قیاس عملی ۱: زندگی شاد همراه با خوشبختی و وابسته به کسب حیات معقول است. (گزارهٔ واقع‌نگر توصیفی)

نتیجه قیاس عملی ۱: انسان باید برای کسب خوشبختی به حیات معقول دست یابد. (گزارهٔ هنجاری ۲).

اهداف تربیت عقلانی بر مبنای حیات معقول در اندیشه افلوپین، حیات معقول همراه با پاکی، تقدس ذاتی و فاقد هرگونه آلودگی‌های مادی است. افلوپین پاکی را رهایی و تطهیر نفس از همه چیزهای بیگانه با نفس می‌داند. (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۶۳) تطهیر، اندیشه‌ای اورفئوسی ۲ است که در اندیشه فیثاغورثیان ۳ یکی از امور دین است (الفاخوری و همکاران، ۱۳۸۶، ص. ۵۹) زندگی عقلانی در اندیشه افلوپین، نامتناهی، نامحدود و سرمدی است. او پاکی را از حالات روح می‌داند و تطهیر و تقدس را تجلی صفات خدا در انسان در حد توان می‌داند و همه آن چه خدایی است پاک می‌باشد (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۶۲). تطهیر نفس مقدمه رستگاری و رهایی انسان و امری فراگیر است که تمام ساحت‌های وجودی آدمی مانند روح و جسم او را دربرمی‌گیرد. یکی از اهداف تربیت عقلانی از منظر افلوپین مراقبه و تطهیر و تجلی زیبایی‌های آن در جسم و جان به وسیله خلوص و پاکسازی نفس است. حیات کامل عقلانی از منظر افلوپین دارای شان اخلاقی و عملی است و یکی از مراتب حیات روحی و مرحله‌ای از ارتقای نفس در بازگشت نهایی اوست (الفاخوری والجر ۱۳۸۶، ص. ۸۹). بنابراین مراقبه نفس بر مبنای تطهیر برای دستیابی به حیات عقلی از منظر افلوپین ضروری به نظر می‌رسد.

افلوپین نفس را دارای مراتب می‌داند که نفس در مرتبه عالم ماده، اسیر شهوات و امیال و بدن می‌شود و سایه‌های زیبایی موجود در عالم حس را اصل می‌پندارد و به آن دل می‌بندد. این دلبستگی حجاب نفس برای دیدن اصل زیبایی می‌شود. رها شدن از این تعلقات جسمانی و پاک شدن از کدورت‌های مادی وظیفه نفس است که به حکم فطرت به عهده او گذاشته شده است و با دوری از تعلقات

۱. لیس کمتله شیء.. (شوری: ۱۱)

جسمانی پاک می‌گردد. پس از طی مراحل تطهیر به محض فراغت از بدن به عالم جواهر مفارق می‌پیوندد (فخری، ۱۳۷۲، ص. ۳۸). بدیهی است منظور از فراغت از بدن فراغت نفس تعلقات مادی و جسمانی است.

افلوپین رذیلت و ضعف نفس را در تلاقی او با ماده و تزکیه و تطهیر و آزادی او را در گریختن از ماده می‌داند. نفس با قطع علائق دنیوی و سوگردانی از جهان مادی به جهان معقول صعود می‌کند. آدمی با جدایی از ماده و امور مادی به اصل خود نزدیکتر می‌شود. هر یک از نفوس فردی از طریق جنبه فرورتن نفس با جهان محسوس و از طریق جنبه والاتر نفس با عالم معقول مرتبط است (افلوپین، ۱۳۸۹: ۳۵). اوعوامل آلودگی نفس را در تمایلات شهوانی و لذات جسمی و عواملی چون ترس و حسادت و تجاوزگری و لگام گسیختگی نفس می‌داند و برای رهایی نفس از آلودگی می‌گوید: "اگر (نفس) بخواهد از عارضه زشتی، رها شود و زیبایی خود را باز یابد باید پالایش و تزکیه شود و به حالت نخستین خود باز گردد چون سبب زشتی نفس آمیختگی و یگانه شدنش با تن و کشش به سوی تن و ماده است." (همان، ۱۱۷).

او صعود نفس را مستلزم تزکیه در دو حوزه اندیشه و جسم می‌داند و می‌گوید: نفس باید روی به صعود آورد موانع را بردارد و به پیراستن خود پردازد باید همه جامه‌های عاریتی را که هنگام هبوط بر تن پوشیده است از خود دور کند و همچون انسانی که به زیارت اماکن مذهبی می‌رود باید تن و جسم و روح و افکار خود را از آلودگی پاک کند و با نیت خالص پای در حریم پرستشگاه نهد (همان، ۱۱۸).

محتوای قیاس عملی ۲ بر اساس مطالب یادشده به این شرح تدوین می‌شود:

مقدمه اول قیاس عملی ۲: تربیت عقلانی باید متریبان را به سوی حیات معقول و زندگی کامل راهنمایی کند (گزاره هنجارین)

مقدمه دوم قیاس عملی ۲: لازمه دستیابی به حیات معقول تزکیه نفس است. (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه قیاس عملی ۲: متربی (برای دست‌یابی به حیات معقول) باید به تزکیه نفس پردازد. (گزاره هنجاری)

تهذیب نفس در دو سطح فردی و اجتماعی انجام می‌شود. در سطح فردی، تهذیب نفس شامل پاک‌سازی جسم و قلب و تعادل در تغذیه تن و استقلال در اندیشه و آزادی فکر است که باید با خویش‌داری از اشتغالات زاید بر نفس دوری گزیند و به خودسازی پردازد و در سطح اجتماعی به تزکیه در روابط و مناسبات اجتماعی با دیگران مبادرت کند. بنابراین تطهیر نفس از ویژگی‌های انسان معنوی و معقول می‌باشد. مراقبه نفس یک فعالیت اخلاقی معنوی برای انسان است که شامل تمام ساحت‌های نفس است و باعث جهت‌گیری معنوی، اخلاقی و معرفتی برای او در زندگی می‌شود.

حیات معقول دارای تعادل و توازن وجودی، فارغ از افراط و تفریط و سرشار از زیبایی است. این نوع از زندگی دارای وحدت، یگانگی و برخوردار از بالاترین فضیلت عقلانی است. افلوپین روح و امور معنوی را گریزان از بدی می‌داند و معنویت حاکم بر جهان را اعجاب‌انگیز و فضیلت را راهی برای تشبه جستن به خدا دانسته و انسان‌ها را به کسب فضایل توصیه نموده است (افلوپین، ۱۳۶۹، ص. ۵۹). منظور از تشبه انسان به خدا این است که انسان می‌تواند مظهری از اسماء و صفات خدا شود و اعمال او آئینه تمام‌نمای صفات و کمالات خداوند شود. و از راه دانستن حقایق هستی و پیروی از دستور عقل عملی (علم و عمل) و پالایش نفس و ترک تعلقات و کسب فضایل، زندگی خود را الهی نماید. نفس انسانی در حیات معقول دارای حالات معنوی است و مناسبات اجتماعی انسان معنوی، براساس اصول عدالت احسان و محبت است. در مدارج پایین انسان معنوی بر اساس عدل و فضل و در مدارج بالای معنویت بر اساس احسان و محبت رفتار می‌کند (ملکیان، ۱۳۸۵، ۲۷۹). راه رستگاری انسان در یگانگی عقلانی و معنوی زیستن است که باعث کاهش درد ورنج آدمی می‌شود. عقلانیت و فضیلت عقلانی زندگی انسان را حقیقی و معنادار می‌گردد.

افلوپین به پیوستگی اخلاق و فضیلت تأکید دارد و آن را نتیجه اعتدال قوا و عقلانی شدن نفس می‌داند: «نفس زمانی می‌تواند به خود بازگردد که خود را از هیجان‌ها آزاد سازد و اجازه ندهد تن از لذت‌های مادی جز آن مقدار که برای تسکین دردها و رفع خستگی‌هایش کافی است بهره‌بردارد؛ دردهایی که راه‌گریز از آنها نیست با بردباری تحمل کند و در رنج‌های تن شریک نشود و در برابر امواج میل‌های تن خود را نبازد و ترس را به یک سو نهد؛ زیرا برای او چیزی ترس‌آور وجود ندارد هرگونه احساس شدید



را که به او روی می‌آورد سرکوب کند. در خوردن و نوشیدن به حد نیاز بسنده کند و در پی لذایذ شهوانی نرود به آن مقدار که برای تسکین غریزه تابع خرد ضروری است قناعت ورزد و میان جزء بهتر و جزء بدتر روح هماهنگی و اتحاد ایجاد شود.» (افلوپین، ۱۳۸۹، ۶۴).

افلوپین تزکیه کامل نفس را مقدمه و شرط لازم فضیلت‌مندی نفس می‌داند و تزکیه نفس تشبه جستن به خدا می‌باشد که با کسب فضایل عقلانی و اخلاقی به دست می‌آید (پورجوادی، ۱۳۷۸، ۸۱). او تزکیه و تنزیه نفس و برخورد سلبی با نفس را پیش‌نیاز کسب صفات الهی و تقرب معنوی نفس به خداوند می‌داند؛ زیرا نفس انسان تنها از طریق کسب کمالات و عقلانی شدن می‌تواند تقرب و تشبه به خدا داشته باشد و این تشبه هیچ‌گاه وجه مادی و تجسمی نخواهد داشت.

او کسب فضایل را لازمه عقلانیت و اخلاقی زیستن، و بی‌اخلاقی را نتیجه غلبه جنبه فروتر نفس می‌داند. از این دیدگاه فضیلت در هماهنگی قوای نفس و عیب در ناهماهنگی اجزای آن است در صورت ناهماهنگی، هر کدام از اجزای نفس وظیفه‌ای را چنان که شایسته است انجام نمی‌دهند. به نظر افلوپین، ماده به علت محدود و نامتعین و نامنظم بودنش بدن و نفس را معیوب می‌کند؛ فضیلت‌هایی مانند شجاعت و دانایی و خویش‌نشانداری به دلیل ویژگی معتدل و محدود کننده‌شان نفس انسان را منظم و زیبا می‌سازند و انسان را از پندارهای غلط دور می‌کنند. با فضیلت‌ترین انسان کسی است که با جنبه برتر نفس پیش می‌رود و این مهم مستلزم شناخت جنبه‌های مختلف نفس است و پاک بودن نتیجه رهایی نفس از هر چیز بیگانه با خود و اساس همه فضایل است. او به پیروی از افلاطون گریز از جهان مادی را به معنای زندگی همراه با عدالت پاکی و دانایی می‌داند. (همان، ۱۳۹).

براساس مطالب یادشده، مقدمات قیاس عملی ۳ به شرح زیر تدوین می‌گردد:

مقدمه اول قیاس عملی ۳: تربیت عقلانی باید متریبان را به سوی حیات معقول و زندگی کامل راهنمایی کند (گزاره هنجارین).

مقدمه دوم قیاس عملی ۳: دستیابی به حیات معقول و زندگی کامل وابسته به فضیلت‌مندی نفس است. (گزاره توصیفی)

نتیجه قیاس عملی ۳: باید برای دست یافتن به حیات عقلانی به پرورش فضیلت در فراگیران پرداخت. (گزاره هنجاری)

فضیلت یکی از ابعاد عقل عملی برای دستیابی به حیات عقلانی است. در بعد عقل عملی نفس برای رسیدن به حیات عقلی باید فضیلت و شایستگی کسب نماید. نفس برای فضیلت‌مندی باید به پرورش و تمرین فضیلت پردازد و قناعت و اعتدال را پیشه نماید و در خود آمادگی ادراک امر عقلانی و فضیلت‌مندانه ایجاد کند؛ لذا باید متریبان از هر گونه افراط و تفریط به دور باشند و ارزش ذاتی و اعتدال ملاک ارزیابی اعمال باشد. نفس انسانی به واسطه داشتن توازن درونی و بیرونی دارای ساحت معنوی است و می‌تواند به فضایل آراسته گردد. فضیلت دارای دو بعد اجتماعی و فردی است. فضایل اجتماعی در تعالی و تعادل نفس در ارتباط و تعامل با دیگران مؤثر هستند و موجب زیبایی و نظم در زندگی و مناسبات افراد می‌شود و فضایل فردی با ایجاد حد و مرز برای خواسته‌ها و امیال نفس، زمینه شرافت و قضاوت‌های درست عقلانی را برای نفس انسانی فراهم می‌آورند.

تأملات عقلانی و معناداری در حیات معقول

لوگوس^۱ یا عقل که دارای ماهیتی روحانی و پنهان در روح آدمی است باید به وسیله یادآوری^۲ کشف شود و انسان در حیات معقول دارای زندگی اصیل و معنادار است که باید مبدأ و معاد و امکانات خود را بشناسد، افلوپین معناداری و تحقق سیر معنوی نفس را روی آوری به دعا در درگاه جان و خرد و ذات احدیت می‌داند. (پورجوادی، ۱۳۷۸، ص. ۱۵)

معنویت رویکردی جامع و باطنی است که همه عناصر تربیت را از انرژی خود بهره مند می‌سازد و به زندگی معنا و جهت می‌بخشد. انکار روح و معنویت انکار عنصری ضروری در هستی ماست (میلر، ۱۳۸۰، ص. ۱۲). روحانی بودن ویژگی مشترک امور معنوی می‌باشد. در فلسفه افلوپین بخش روحانی آدمی حقیقت وجودی او و خود واقعی اوست که از وحدت و هماهنگی و کلیت و جاودانگی

برخوردار است. ویژگی مهم امور عقلانی، جامعیت و وحدت و تعمق‌ورزی در پدیده‌هاست. حقایق و پدیده‌های هستی برای هر فردی بر اساس میزان و سطح وجودی و معرفتی او پدیدار می‌شوند. ادراک امور معنوی با معرفت حضوری و شهودی قابل دریافت است که معرفتی جامع بی‌واسطه و خطاناپذیر است. انسان‌های معنوی نیز دارای ویژگی‌های تعمق و جامعیت فکری هستند؛ زیرا مراتب گوناگون واقعیت و سلسله مراتب وجود با مفهوم معنویت سنجیده می‌شود و اموری مانند عشق و جامعیت از حقیقت نهایی سرچشمه می‌گیرد (نصر، ۱۳۸۷، ص. ۲۴۳). بنابراین خودشناسی به‌عنوان یک معرفت حضوری و شهودی و تأملات شهودی در پدیده‌های هستی هدفی واسطی برای حیات عقلانی و معناداری در زندگی است.

از دیگر ابعاد حیات کامل عقلانی از منظر افلوطین، شأن شناختی است. سقراط تحقق خودآگاهی را مهم‌ترین بعد معنویت می‌داند. خودشناسی شناخت و صفاتی است که شخصیت هر فرد را ممتاز می‌سازد و انسان با شناخت نیازها، استعدادها و امکانات خویش و استفاده از توانمندی‌ها مقدمات سیر تکاملی خود را فراهم می‌آورد. ترقی معنوی انسان وابسته به معرفت می‌باشد و معرفت واقعی از نظر افلوطین خودشناسی است (پورجوادی، ۱۳۷۸، ص. ۶۷).

از منظر افلوطین نفس انسان موجودی فیض‌یافته از عقل واحد نخستین، دارای وحدت و نیروهای کثیر است و هستی واقعی او در فعلیت بخشیدن به امکانات خود است که با اندیشیدن، قابلیت‌های خود را فعلیت می‌بخشد و نفس فردی توانایی تعالی به مراتب والا را دارد. نفس همچون آتش، باید اول خود را تحقق ببخشد تا در مراحل بعد روی به غیر آورد و در دیگری تأثیر کند. یکی از راه‌های تحقق خویشتن، خودشناسی است انسان با شناخت خویش و نیازها و استعدادهای خود قادر به تکامل خویشتن خواهد بود. حقیقت نفس در میانه دو نیروی ادراک حسی و عقلی قرار دارد. افلوطین مکرر اظهار می‌کند: «هر کس خود را تعقل کند همه کاینات را تعقل کرده است» (الفاخوری و همکار، ۱۳۸۶، ص. ۸۹). منظور از تعقل برای نفس آگاهی وجودی و شهودی نفس نسبت به خود و درک ارتباط نفس با هستی و عقل می‌باشد. از نگاه افلوطین همه هستی در عقل مندرج است و نفس فردی هنگامی رابطه خود را با هستی و عقل به‌صورت وجودی و شهودی ادراک کند، خود عقل و عین آگاهی می‌شود. انسان می‌تواند با فعالیت عقلانی همه چیز را در خود بیابد. او خود واقعی را برابر با نفس می‌داند که با جسم ترکیب و موجب تکامل خاص انسان می‌شود و ادراک حسی و زیبایی را ناشی از همکاری نفس و جسم است که نقش دآوری و ارزیابی دارد. در رابطه نفس و جسم، انسان به‌عنوان موجود زنده دارای نیروی ادراک حسی و عواطف و خیال و نیروی عقلی می‌شود؛ جسم نفس را به فقر و نیازمندی مبتلا می‌کند، در حالی که نفس در عالم معقولات از زندگی غنی بهره‌مند است. به واسطه ارتباط نفس با محسوسات عمل شناخت به شیوه استدلال برای نفس حاصل می‌شود و نفس باید در فعالیت‌های خود تأمل کند (فخری، ۱۳۷۲، ص. ۴۲).

انسان با خودشناسی ضمن بازگشت به خویش و آگاهی از مبدأ و معاد خود به شناخت خداوند دست می‌یابد و با کسب معرفت به تعالی نفس نائل می‌شود. افلوطین انسان با فضیلت را کسی می‌داند که با بهترین جزء نفس عمل می‌کند و این کار وابسته به خودشناسی و شناخت اجزای نفس است (افلوطین، ۱۳۸۹، ص. ۳۵۴).

تأملات باعث می‌شود نفس حقایق را از راه تعقل و تجرد و بدون واسطه مشاهده کند، اما همراهی نفس با بدن، او را نیازمند و محدود می‌نماید. نفس تلاش می‌کند حقایق را با کمک علم و استدلال به شکل حصولی به دست آورد، در حالی که در عالم معقولات نفس از استغنا برخوردار است (پورجوادی، ۱۳۷۸، ص. ۵۵).

نفس با دیالکتیک عقلی از حوزه انفعال رها می‌شود، از طبیعت فارغ و به اصل برتر لوگوس دست می‌یابد که در نتیجه آن نفس با تعقل و شهود، موجودات عالم را به هم متحد می‌سازد. دیالکتیک از نظر افلوطین به‌مثابه فن اندیشیدن و بالاترین دانش است. به‌طوری که افلاطون نیز علوم مقدماتی مانند حساب هندسه و موسیقی را مقدمه ورود به دیالکتیک می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۰، ج ۲، ص. ۱۰۸۵) افلوطین تعقل را حاضر کردن صورت‌های عقلی در ذهن فارغ از محسوسات می‌داند. «فعالیت و اثربخشی متفاوت نیروهای مختلف در نفوس به این دلیل است که برخی نفوس با عقل یگانه و برخی به عقل نزدیک و بصیرت می‌یابد و تفاوت دیگر از آنجا ناشی



می‌شود نفس به هر چیز نظاره کند همان می‌شود و از این رو همه نفوس از حیث تکامل به یک درجه نیستند» (همان، ۴۹). بنابراین با توجه به مطالب پیشگفته، مقدمات قیاس عملی ۴ به شرح زیر تدوین می‌گردد:

مقدمه اول قیاس عملی ۴: تربیت عقلانی باید متریبان را به سوی حیات معقول و زندگی کامل راهنمایی کند. (گزاره هنجارین ۱)

مقدمه دوم قیاس عملی ۴: خودشناسی و تعقل از شأن شناختی حیات عقلانی و زندگی کامل عقلی است. (گزاره واقع‌نگر)

نتیجه قیاس عملی ۴: برای تحقق حیات عقلی باید قابلیت‌های خودشناسی و عقل‌ورزی را در متریبان پرورش داد. (گزاره هنجاری)

انسان با شناخت حقیقت نفس و نیازها و استعدادهای خود زندگی دنیوی و اخروی خود را تأمین خواهد کرد و از این طریق به همه اهداف زندگی نایل می‌گردد و مسیر تکاملی را به صورت بهتری طی می‌کند. «در نفس همه چیز وجود دارد در ادراک او طبیعت در اندیشیدن او عقل و در تعالی دیالکتیکی او همه اندیشه‌ها و در جذب و تجارب عرفانی او واحد نخستین وجود دارد» (یاسپرس، مترجم لطفی ۱۳۸۹، ص. ۲۰).

معقولیت معلول داشتن تفکر و تعقل است در بعد عقل نظری، نفس با خودآگاهی و شناخت مبدأ و معاد خود از سنخیت با عالم معقول آگاه می‌شود و درمی‌یابد که با خودشناسی و علم به قابلیت‌های خود و تلاش در جهت آنان به مقام عقل اعتلا می‌یابد. افلوپین خودشناسی را عامل ارزشمندی و شرافت نفس و آن را تکلیف و اطاعت از فرمان خدا می‌داند (افلوپین ۱۳۸۹، ص. ۴۸۱). او نفس را موجودی ارجمند می‌داند که با شناخت آن می‌توان قدم در راه صعود گذاشت. از دیگر تأثیرات خودشناسی، آزادی نفس است. روی آوری نفس به خود، او را از هرگونه جذب و تعلق آزاد می‌کند و خود را با موضوع اندیشه‌اش واحد می‌گرداند و از طریق خودشناسی نفس اصالت و زیبایی خود را درمی‌یابد؛ به همین دلیل خودیابی و خودآگاهی جوهره وجودی انسان معنوی است.

افلوپین حیات عقلی انسان را با دو قوس نزول و صعود و با یک زمینه وحدت وجودی تبیین می‌کند. در قوس نزول، نفس عوالم معقول و جسمانی را درک می‌کند. در قوس صعود نفس به وسیله خودشناسی و تعقل‌ورزی و تزکیه و فضیلت به مقام شهود و وحدت عرفانی دست می‌یابد. بنابراین در سطح تعقل ورزی نفس، با خردورزی مراتب شناخت را از قبیل: ادراک حسی و پندار و عقل استدلالی را طی می‌کند و به معرفت حضوری دست می‌یابد؛ زیرا مراتب نفس با مراتب و سطح اندیشه هماهنگی دارد. بالاترین سطح اندیشه نفس هماهنگ با بالاترین سطح زندگی و پایین‌ترین درجه اندیشه ناظر به نازل‌ترین سطح زندگی اوست (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۸۱).

حیات معقول دارای مطلوبیت ذاتی و همراه با زیبایی و جاودانگی است. درک زیبایی معنوی وابسته و قائم به ادراک کننده آن است. در قرآن کریم نیز خلقت هر چیزی احسن نامیده شده است (سجده: ۷). حقایق معنوی به واسطه زیبایی شوق‌انگیز هستند و انگیزشی برای رسیدن و منزل گزیدن در آنها در نفس انسانی به وجود می‌آورند. این امور معنوی به علت جذابیت و زیبایی ذاتی متعلق عشق و حیات بخش هستند و از آنها به جان جهان تعبیر شده است. امور معنوی محدودیت نمی‌پذیرند ساختارگریز، سیال و پویا هستند. معنویت در عین اینکه در همه موقعیت‌ها وجود دارد به نوعی مغفول واقع می‌شود. امور معنوی چون دارای تعیین و صورت مادی نیستند، موضوع تخیل و هنر قرار می‌گیرند و تلاش برای دستیابی به آنها پایان‌ناپذیر است؛ بنابراین وقتی چیزی اشتیاق نفس را برمی‌انگیزد و نفس هیچ‌گونه شکل و صورتی در او نمی‌یابد، عشقی خارق‌العاده او را فرامی‌گیرد و چون معشوق حد و مرزی ندارد، از این رو عشق به او نیز بی‌نهایت است (افلوپین ۱۳۸۹، ص. ۱۰۲۸).

از دیگر ابعاد حیات عقلانی، شأن عاطفی و زیبایی‌خواهی است. هنر بستری برای گسترش معنویت و زیبادوستی و گسترش ایده‌های عقلانی است. افلوپین زیبایی و هنر را در حواس بصری و شنوایی مورد توجه قرار می‌دهد. «زیبایی غالباً در دیدنی‌ها و شنیدنی‌ها می‌باشد مثلاً در ترکیب و نظم واژه‌ها و در انواع موسیقی‌ها؛ زیرا نواها و مقام‌ها و آهنگ‌ها نیز زیبا هستند» (میلز، ۱۹۹۹، ص. ۳۵).

افلوپین نسبت به عشق و زیبایی نگاه هستی‌شناسی دارد که نفس با فراموشی جایگاه اصلی خویش اشتیاق بازگشت به اصل خود را دارد. او عشق را نیرو و عاطفه‌ای می‌داند که در نفس ایجاد می‌شود و روشنایی پرحرارتی است که از مبدأ خیر و زیبایی به نفس تابیده

می‌شود و او را بیدار نموده و توجه او را به سوی مبدأ خیر و زیبایی جلب نموده است. مقصد عشق رسیدن به نیکی و زیبایی است. زیبایی برای نفس شگفت‌انگیز و تحریک‌کننده است و احساسی همراه با درد و لذت به او می‌بخشد. (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۷۳۵). از نظر افلوپین صورت‌های موجود در عالم حس از عالم معقول صادر شده‌اند و در نتیجه صدور از اصل خود دور شده‌اند و به همین دلیل در ذات آنها اشتیاقی هست که به اصل خود عالم معقول بازمی‌گردند. (پورجوادی، ۱۳۷۸، ص. ۱۱) نفس در آرزوی وصال به معشوق و زیبایی است. علم و آگاهی نفس نسبت به خود و جایگاه حقیقی خود برای نفس محبت‌آفرین می‌باشد. نسبت به معشوق راستین احساس یگانگی می‌کند و زندگی تازه‌ای را به دست می‌آورد. شوق و محبت حقیقی زمانی برای نفس حاصل می‌شود که از جهان محسوس به نحو کامل بیرون رفته باشد. (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۹۲). نفوس فردی به وسیله عشق و به سوی خیر و امور والا سوق داده می‌شود. عشق و محبت به خیر و نیکی در تمام پدیده‌های عالم محسوس جریان دارد. عشق و نظر نفس هر اندازه متوجه مرتبه بالاتر و امر والاتر باشد، آفرینش و تولید نفس از اصالت و حقیقت بیشتری برخوردار است. انسان هر چه از تعالی بیشتری برخوردار شود، از عشق و زیبایی بیشتری بهره‌مند می‌شود. افلوپین موضوع و غایت و محرک عشق را مقام واحدیت می‌داند. نفس نیز به وسیله تجانسی معنوی که دارد مادام که آلوده نگردد، خواهان خداست و گرایش به او دارد. او چون به جهان معقول تعلق دارد، چیزی را که ببیند و خوشایند او باشد شادمان می‌شود و از درک آن لذت می‌برد (او، ۱۹۹۳، ص. ۱۰۲).

بنابر مطالب یادشده، مقدمات قیاس عملی ۵ به شرح زیر تدوین می‌گردد:

مقدمه اول قیاس عملی ۵: تربیت عقلانی باید متریبان را به سوی حیات معقول و زندگی کامل راهنمایی کند. (گزاره هنجارین)

مقدمه دوم قیاس عملی ۵: تخیل و عشق ورزی از شان عاطفی و زیباشناختی حیات معقول است. (گزاره واقع‌نگر توصیفی)

نتیجه قیاس عملی ۵: باید برای تربیت عقلانی به پرورش قابلیت‌های تخیل و عشق ورزی در فراگیران پرداخت. (گزاره هنجاری)

تخیل، نفس را از محسوسات به مراحل بالای وجودی ارتقا می‌دهد و زمینه دریافت صورت‌های عقلی راستین را در او ایجاد می‌کند. هنر تجلی زیبایی صورت‌های عقلانی است که نفس با درک زیبایی به منشاء زیبایی و معقولات دست می‌یابد و زیبایی‌های معنوی را در معقولات می‌جوید و آنها را به محسوسات و منفعت‌های مادی و ظاهری ترجیح می‌دهد و او را به سوی امور والا و متعالی سوق می‌دهد. نفس با عشق به دانایی علم را برای کشف حقیقت می‌خواهد و از توقف در ظواهر امور خود داری می‌کند. تعلیم و تربیت هنری، تربیتی تحول‌آفرین پویا و متعالی است. تخیل و هنرورزی ابزار همدلی معنوی نفس انسانی و وسیله بازگشت او به زیبایی نخستین است.

خداوند خیر بنیادین و بنیاد خیر است و امور معنوی نیز به مثابه خیر در نظر گرفته می‌شوند و این امور به دلیل خویشاوندی با بنیاد خیر والایی و شکوهمندی دارند. از طرف دیگر به علت خویشاوندی با عالم معقول در سطح بالای سلسله هستی و دارای درجات بالای خیر نیز هستند. و دستیابی هر چه بیشتر نفس انسان به مراتب خیر او را به خیر بنیادین نزدیکتر و در خوشبختی بیشتر نفس مؤثر است و به او آزادی حقیقی می‌بخشد. امر معنوی بدون صورت و بی‌کرانه و نامتناهی است، شکوهمندی صلابت و استواری دارد و نظاره آن حس تحسین و تکریم به همراه دارد. این امور برای هر فرد عادی قابل دستیابی نیست پیش‌نیاز دریافت امر والا پرورش روح و تزکیه نفس است و معنویت به‌مثابه تجربه و یک عمل زنده و یک مقصد در نظر گرفته می‌شود. تجربه امر معنوی با نوعی رهاسازی جان و اعجاب‌انگیزی همراه است و به‌عنوان غایت تربیت عقلانی از نظر افلوپین در نظر گرفته می‌شود. (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۶۳۹)

از دیگر ابعاد حیات کامل عقلانی از منظر افلوپین، شأن ارادی و آزادی نفس است. اراده و آزادی واقعی در نفس انسان تجلی می‌یابد نفس با خیرخواهی و وحدت‌خواهی ساحت درونی خود را به حقیقت الهی پیوند می‌دهد. حقیقت‌های معنوی بیرونی مانند عشق و ایثار ناشی از تحقق و تجلی معنویت درونی است.

امیلسون وجود مراتب در هستی را شاخص فلسفه افلوپین می‌داند و واحد حقیقی را خیر و در رأس این سلسله می‌داند (امیلسون، ترجمه معظمی، ۱۳۹۲، ص. ۶۸۲). افلوپین احد را به‌عنوان خیر و غایت نهایی و عامل بازگشت موجودات می‌داند و معتقد به قوس نزول و صعود برای نفس است. در قوس نزول همه پله‌های تنزل غیرمادی هستند، اما در قوس صعود پله‌های شناسایی از عالم



محسوس به معقول ترسیم می‌شود و بالاترین مرتبه شناسایی معرفت شهودی نفس به واحد و مبدأ خیر می‌باشد (باسپرس، ترجمه لطفی ۱۳۶۳، ص. ۱۸).

بهره وجودی هر موجودی نشأت یافته از احد است و واحد، افزون بر آن که خیر و کمال محض است، منبع هر خیر و کمالی نیز هست. واحد برای نفس انسانی خیر بنیادین است چون او خاستگاه هر مطلوبی برای انسان است. نفس آدمی برای رهایی از شر و ظلمت و نیل به خیر و نور روشنایی چاره‌ای جز گریز از جهان جسمانی به سوی عالم برین ندارد. راه رهایی روح آدمی از شرور و بدی‌های عالم محسوس روی آوردن و تشبه به عالم معقول است «شر و بدی در میان ما جای دارد و به حکم ضرورت در این جهان به این سو و آن سو می‌رود و چون نفس می‌خواهد از بدی بگریزد پس ناچار باید از این جهان بگریزیم و طریق این کار کسب صفات خدایی و از روی بینش و در راه عدل گام نهادن و با فضیلت زندگی کردن است.» (افلوپین ۱۳۸۹، ص. ۵۹). افلوپین امکان همانندسازی و وحدت نفس انسانی را با مبدأ و خیر بنیادین را امکان‌پذیر می‌داند و می‌گوید خانه محسوس عین خانه معقول نیست ولی به آن شبیه است؛ عشق به خیر برتر در همه موجودات وجود دارد و آن را امری نهادی و فطری می‌داند. هر موجودی در جست‌وجوی خیر خود می‌باشد. فضیلت و عقل برای نفس خیر است. صورت‌ها برای ماده خیر هستند. خیر هر چیزی در مراتب هستی بالاتر است و این مراتب خیرخواهی در همه موجودات به خیر اعلا و خیر نخستین منتهی می‌شود که در خیر بودن خود مستقل می‌باشد. زیبایی و خیر از نظر افلوپین مساوی و در طول همدیگر می‌باشند و خداوند مبدأ و غایت زیبایی بوده و خیر اعلا خود مافوق زیبایی و خالق زیبایی است. خیرخواهی نفس در نهایت به اتحاد با خیر اعلا و فنا شدن نفس منجر می‌شود. رسیدن نفس به مقام اراده نیک نیازمند وحدت عقل نظری و عقل عملی و تحکیم عزم و اراده در انسان می‌باشد.

بنابراین با توجه به مطالب یادشده، مقدمات قیاس عملی ۶ به شرح زیر تدوین می‌گردد:

مقدمه اول قیاس عملی ۶: تربیت عقلانی باید متریبان را به سوی حیات معقول و زندگی کامل راهنمایی کند. (گزاره هنجارین)

مقدمه دوم قیاس عملی ۶: خیرخواهی و وحدت خواهی از شأن ارادی حیات معقول است. (گزاره توصیفی)

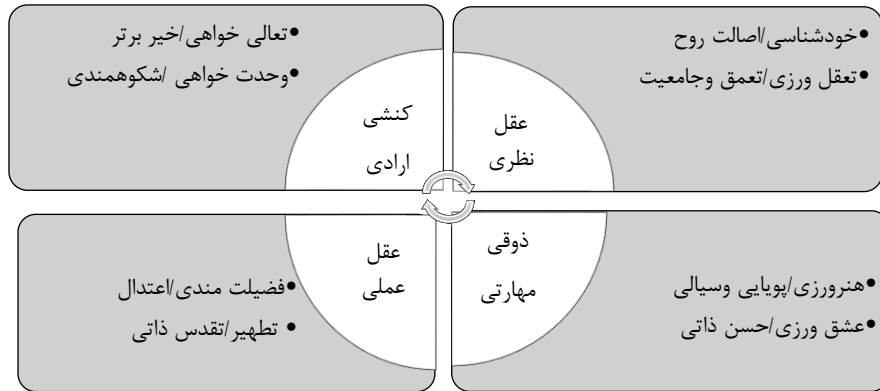
نتیجه قیاس عملی ۶: باید برای تربیت عقلانی به پرورش قابلیت خیرخواهی و اراده خیر در فراگیران پرداخت. (گزاره هنجاری)

دستیابی به خیر بنیادین، غایتی مطلق برای نفس است که همه ارزش‌های دیگر نسبت به او غایاتی مشروط هستند. تربیت عقلانی حقیقی و خیرخواهانه مانع از انتفاعی و ابزارای شدن تربیت می‌گردد؛ بلکه همه فعالیت‌ها در جهت کسب بالاترین مرتبه خیر و خیراندیشانه است. در تعریف تربیت به مثابه هدایت انسان‌ها به سوی ارزش‌ها، همسویی تربیت معنوی را با تربیت عقلانی می‌توان دریافت. (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). افلوپین همسو با افلاطون، اوج تربیت معنوی را در زیبایی و تجلی نفس و عقلانی شدن و آگاهی نفس به ایده خیر یا واحد نخستین می‌داند و تجربه‌های عرفانی را اوج وحدت و تربیت معنوی نفس می‌شمارد. او بر این باور است که نفس از طریق فضایل به سوی عقل عروج می‌کند و از طریق عقل به سوی خدا عروج می‌کند و این سیر تعالی پس از مجاهدت نظری و عملی با درک شهودی برای نفس ایجاد می‌شود. (افلوپین، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۵۹) کرشن اشتاینر^۱ نیز هدف تعلیم و تربیت را تحقق وجود و هستی معنوی فرد می‌داند و تکامل انسان را وابسته به تکامل و استوار کردن ارزش‌ها و رسیدن انسان به مقام معنوی می‌داند. او ارزش‌ها را مراتبی و آنها را هسته مرکزی وجود انسان می‌داند و در تمام مراحل زندگی او حضور دارند و از مراحل بودن ارزش‌ها مانند ارزش‌های حسی و جسمانی و نفسانی و معنوی یاد می‌کند و این ارزش‌ها فصل تمایز انسان از حیوان و وجود روحانی او را تشکیل می‌دهند (شاتو، ترجمه شکوهی، ۱۳۸۸، ص. ۲۵۶).

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش تحلیل مفهوم و استخراج اهداف تربیت عقلانی افلوطین به منظور مقاومت در مقابل چالش عقلانیت ابزاری و اتخاذ جهت‌گیری معنوی افراد در تعلیم و تربیت امروز بود. کسب حیات معقول از نظر افلوطین لازمهٔ سعادت‌مندی انسان‌هاست. حیات معقول با ویژگی‌هایی مانند سوگردانی از عالم محسوس به عالم معقول و معنا داری زندگی و کسب معرفت شهودی برای نفس است، که این زندگی وابسته به تلاش نفس فردی در کسب حکمت عملی و نظری و فعلیت و تحقق امکانات نفس، و همچنین وحدت و هماهنگی و سرشاری نفس از آگاهی و آرامش و زیبایی است. بدیهی است که دستیابی به حیات معقول در همین جهان مادی برای انسان قابل تحقق است؛ زیرا انواع مختلف زندگی بر حسب درجات مختلف برخورداری از معرفت و آگاهی متفاوت است؛ بنابراین درجات تحقق آن نیز متفاوت است. حیات معقول پیش فرض سعادت‌مندی و خوشبختی و آرامش پایدار و سلامت معنوی برای نفس انسانی می‌باشد. گزارهٔ آغازین و هنجاری این پژوهش ضرورت سعادت‌مندی و غایت‌مندی نفس بشری است که در پاسخ به سؤال اول پژوهش نتیجه گرفته شد که هدف غایی تربیت عقلانی از منظر افلوطین آگاهی شهودی و عقلانی نفس با واحد نخستین است. خوشبختی انسان در نیل به این هدف متعالی است که از طریق کسب حیات عقلانی برای نفس انسانی امکان‌پذیر می‌شود و دستیابی نفس به حیات عقلانی و زندگی معنوی وابسته به حصول قابلیت‌ها و نگرش‌ها و معرفتی است که باید در زندگی انسانی تحقق یابد و از آنها به عنوان اهداف واسطی زندگانی عقلانی یاد می‌شود. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش افلوطین حیات عقلانی را دارای ابعاد معرفتی، جسمانی، عاطفی، هستی‌شناسانه و زیبایی‌شناسانه می‌داند و بیان گردید که اهداف واسطی تربیت عقلانی افلوطین در حیطهٔ عقل نظری قابلیت خودشناسی و تعقل ورزی نفس می‌باشد که همسو با روحانی و اصیل بودن و تعمق و جامعیت امر معنوی است و اهداف واسطی در حیطهٔ عقل عملی کسب فضیلت‌مندی نفس و تطهیر نفس می‌باشد که همسو با قدسی بودن و اعتدال و اخلاقی بودن امر معنوی بوده و اهداف واسطی در حیطهٔ ذوقی و مهارتی، هنرورزی و فعالیت‌های زیبایی‌شناسی و عشق ورزی نفس می‌باشد که همسو با پویایی و جذبه زیبایی در امر معنوی می‌باشد و اهداف واسطی در حیطهٔ اراده و کنشگری نفس فعالیت خیرخواهانه و وحدت خواهی است که همسو با ویژگی خیر بنیادین و شکوهمندی و والایی امر معنوی می‌باشد. هدف‌مندی و داشتن جهت‌گیری معنوی می‌تواند در زندگی افراد تحقق یابد و آنها را به خوشبختی و حیات عقلانی راهنمون کند. این نتیجه با پژوهش چناری (۱۳۸۹) و صدری و رحمانی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت جهت‌گیری زندگی عقلانی از منظر افلوطین یک جهت‌گیری معنوی و بازگشت نفس به سوی امور معقول و امور والاست که مستلزم همکاری تمامی ابعاد زندگی عقلانی او مانند عقل نظری و عقل عملی که در پرتو کنشگری عقلانی بعد ارادی نفس که به عنوان یک کل واحد و منسجم در نظر گرفته می‌شود و جنبه‌های گوناگون یک زندگانی عقلانی قلمداد می‌شود که رو به سوی عالم معقول یا والا دارد. دستیابی به خوشبختی نفس و کسب حیات عقلانی وابسته به وحدت این ابعاد می‌باشد. توجه به عالم والای عقلانی و سرچشمه حقیقی انسان تربیت‌کننده و اعتلادهندهٔ نفس می‌باشد و افراد عادی هم وقتی در این جهت می‌کوشند، زندگی آنان معنوی و عقلانی می‌شود و در مسیر سعادت‌مندی قرار می‌گیرند. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش منوچهری مقدم و ریخته‌گران (۱۳۹۹) و پژوهش باقری و باقری (۱۳۹۱) همسو می‌باشد؛ لذا تعلیم و تربیت مورد نظر افلوطین همراه با عقلانیت هدفی و حقیقی بوده و تحقق آن در مراکز تربیتی متریبان را در مقابل عقلانیت ابزاری مقاوم و مصونیت می‌بخشد، و می‌تواند زندگی آنها را معنادار و معنوی کند؛ زیرا تحقق ذاتیاتی مانند تعالی نفس خودشناسی و هنرمندی و عشق‌ورزی ملازم با تغییر در درون و جان آدمی است و این تحولات هیچ‌وقت بدیل ابزاری و مادی ندارند و تربیت معنوی مورد نظر افلوطین با عقلانیت ابزاری سازگاری ندارد. پیشنهاد می‌شود در بعد روش‌های تربیت عقلانی از منظر افلوطین پژوهشی جداگانه انجام شود.



شکل شماره ۱. الگوی اهداف تربیت عقلانی و تناظر آن با حیات معقول در اندیشه افلوطین

References

- Abasi Hosain Abadi. H (2022). The Position of Dialectic and Analogy in the Theology of Plotinus. *The Journal of Philosophical Theological Research* 24(2) 95-114 <https://doi.org/10.22091/jptr.2022.7681.2651> (Text Persian)
- Al-Fakhouri, H. & Alger, K. (2007). *History of philosophy in Islamic world*. (A. Ayati, Translator). Tehran: Scientific Cultural Publication. (Text in Persian).
- Al-Himsi, I. N. (2017). *Translation of enneads of Plotinus*. (H. Malekshahi, Translator). Tehran: Soroush Publication. (Text in Persian)
- Andrade, B. P. (2020). Freedom and Praxis in Plotinus's Ennead 6.8. - *Revista Archai*, e03031.
- Adelzadeh Naeini, F., Norouzi, R. A., & Rahmani, J. (2022). Farabi's rational education model on practical reasoning. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(3), 119-141. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.35487.3295> (Text in Persian)
- Armstrong, A. Hilary (1973). Elements in the thought of Plotinus at variance with classical intellectualism. *Journal of Hellenic Studies* 93:13-22 <https://doi.org/10.2307/631449>
- Barati, M., & Norozy, R. (2021). Purpose of Rational Training in Heraclitus' Logos-Centered Philosophy. *History of Philosophy*, 45(1), 121. <https://dori.net/dor/20.1001.1.20089589.1400.12.1.2.8> (Text in Persian)
- Bagheri.k., Sajadie, N., & Taybe, T. (2010). *Research approaches and method in philosophy of education*. Theran: Institute of Cultural and Social Studies. (Text in Persian)
- Best, R. (2008). In defence of the concept of siritual education: A reply to Roger Marples. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(4), 321-329. <http://dx.doi.org/10.1080/13644360802439466>
- Bigger, S. (2008). Secular spiritual education. *E-journal of the British Education Studies Association*, 1(1), 60- 70 <https://dori.net/dor/20.1001.1.20089589.1400.12.1.2.8> (Text Persian)
- Chenari, M. (2010). Phronesis and research in education. *New Educational Ideas*, 6(1), 9-30. <https://doi.org/10.22051/jonto.2010.195> (Text in Persian)
- Chateau, J. (2005). *Great coaches*. (G.H. Shokouhi, Trans). Tehran: University of Tehran Press. (Text in Persian)
- Emilson, I. (2013). *Neoplatonic philosophy, history of Routledge philosophy*, Vol. 2, from Aristotle to Augustine, (A. Moazami, Trans). Tehran: Gisa. (Text in persian).
- Fakhry, M. (1994). *A history of Islamic philosophy*. (N. Pourjavadi, Translator) .Tehran: Academic Publication .(Text in Persian).
- Gerson, L.P. (2012). Plotinus on happiness. *Journal of Ancient Philosophy*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-9471.v6i1p1-20>
- Gotek, G.L. (2018). *Philosophical schools and educational opinions*, (M. J. Pakseresht, Translator). Tehran: SAMT Publications. (Text in Persian)
- Haghi, A., & Hagnazari, E. (2023). Study and explanation of the goals and principles of moral education based on the moral theories of Allameh Tabatabai. *Journal of Islamic Education Research*, 9(1), 38-62. <https://www.doi.org/10.22103/jir.2022.16248.1376> (Text in Persian)
- Hand, M. (2003). The meaning of spiritual education. *Oxford Review of Education*, 29(3), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980307446>
- Haig, A. R. (2022). Dialectic as ostension towards the transcendent: Language and mystical intersubjectivity in Plotinus' Enneads. *The International Journal of the Platonic Tradition*, 17(1), 19-40. <https://doi.org/10.1163/18725473-bja10016>
- Jafari Tabrizi, M.T. (2022). *A reasonable life*. Tehran: Institute for Compiling and Pupliching the Works of Allameh Jafari. (Text in Persian)
- Jaspers, K. (2010). *Plotinus*. (M.H. Lotfi, Translator). Tehran: Kharazmi Publication. (Text in Persian)

- Javadi Amoli, A. (2008). *Theologian, series of discussions on the philosophy of religion*. Qom: Publishing Center. (Text in Persian)
- Javadi Amoli, A. (2014). *The Real human life in Quran*. Qom: Esra Publishing Center. (Text in Persian)
- Klini, M.I. Y. (1429 AH). *Al-Kafi* (vol.1, 2). Qom: Dar al-Hadith. (Text in Persian)
- Kord, M., Zarghami, S., & Barkhordari, R. (2020). Analyzing the concept of good life in a eudemonic approach. *Research Journal of Education Principles*, 10(1), 96-115. <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.84555> (Text in Persian)
- Lyotard, F. (2017). *Postmodern condition: a report on knowledge*. Tehran: Game-no. (Text in Persian)
- Malekian, M. (2006). *Moshtaghi and mahjouri*. Tehran: Contemporary View. (Text in Persian)
- Miles, M. R. (1999). *Plotinus on body and beauty*. Massachusetts Publisher: Wiley Blackwell.
- Miller, J. P. (2001). *Education and spirit*. (N.G. Ghorchian, Trans). Tehran: Andisheh Publishing (Text in Persian)
- Movahedi Najafabadi, M. R. (2016). Comparison of Plotinus's opinions regarding the first issue with narrations and verses. *Journal of Religious Thought*, 58, 27-50. (Text in Persian)
- Naghizadeh, M. A. (1998). *Take a look at the philosophy of education*. Tehran: Tahoori Publication. (Text in Persian)
- Nasr, S. H. (2008). *Beloved of spirituality*. (M. Dinparast, Trans). Tehran: Kavir Publications. (Text in Persian)
- Omeara, D.J. (2023). *An introduction to the enneads*. London: Oxford University Press. Translator Sayyed Mohammad Naqeb. (Text in Persian)
- Plato. (2001). *Collected works*. (M. H. Lotfi, Trans). Vol. (1-4). Tehran: Kharazmi. (Text in Persian)
- Plotinus. (2010). *Collected works*. (M. H. Lotfi, Trans). Vol. (1, 2) Tehran: Kharazmi. (Text in Persian)
- Pourjavadi, N. (2000). *An introduction to Plotinus philosophy*. Tehran: Community of Philosophy. (Text in Persian)
- Rahimi, A. & Hosieni, F. (2020). The analysis of the dimensions and principles of rationality based Imams' sayings. *Journal of Social Studies*, 11(21), 69-88. (Text in Persian)
- Rahmani, G. (2011). *The philosophy of Plotinus*. Qom: Book Garden of Islamic Propaganda. (Text in Persian)
- Regnier, D. (2021). Plotinus on Care of Self and Soul. *Plato Journal*, 21, 149-164. https://doi.org/10.14195/2183-4105_21_10
- Rezaei, M. J., Nowroozi, R. A., & Sepahi, M. (2018). Functions of spiritual training from Ayatollah Javadi Amoli's viewpoint. *Research in Islamic Education Issues*, 26(38), 29-53. (Text in Persian)
- Salhshouri, A. (2011). The limits of moral, spiritual, and religious education: A new approach. *Quarterly Journal of Educational Management*, 2, 41-56. (Text in Persian)
- Shirazi, S. (1981). *Hikmat al-muta'aliya fi-l-afsar al- aqliyya al- arba'a* (Four Journeys), Vol. (8). Beirut: Dar Al-ahya
- Stróżyński, M. (2020). The Ascent of the Soul as Spiritual Exercise in Plotinus' Enneads. *Mnemosyne*, 74(3), 448-477. <https://doi.org/10.1163/1568525X-12342768>
- Tomer, J. (2008). Beyond the rationality of economic man toward the true rationality of human. *The Journal of Socioeconomics*, 37(5), 1703-1712. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2008.05.001>



مقاله پژوهشی

پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی از طریق سازه‌های نوع‌دوستی و معناداری زندگی

شهرروز نعمتی*^۱، رحیم بدری گرگری^۲ ID، هدیه قاسمی^۳، سکینه شهریاری^۴

۱. نویسنده مسئول: استاد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانه: Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir
۲. استاد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۵

چکیده:

هدف این پژوهش، مطالعه رابطه بین نوع‌دوستی و معناداری زندگی با رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل معلمان آموزش ویژه شهر تبریز بودند. با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۸۰ نفر از آنان انتخاب شدند و از مقیاس‌های گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدید نظر شده کارلو و همکاران، رضایت شغلی مینه‌سوتا و معناداری زندگی استگر برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. بر اساس نتایج ضرایب همبستگی، بین معناداری زندگی و مؤلفه‌های آن و همچنین نوع‌دوستی و مؤلفه‌های همدلی بیانی و همدلی مشارکتی با رضایت شغلی همبستگی مثبت بوده و در سطح احتمال یک درصد معنادار است ($p < 0/05$). تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که معناداری زندگی و نوع‌دوستی می‌توانند تغییرات مربوط به رضایت شغلی را به‌خوبی تبیین نمایند. از بین متغیرهای پیش‌بین، همدلی بیانی، همدلی مشارکتی و حضور معنا به شکل مثبت و معناداری رضایت شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند ($p < 0/05$). نوع‌دوستی و معناداری زندگی از طریق جست‌وجوی معنا، حضور معنا، همدلی بیانی و همدلی مشارکتی کمک می‌کنند تا رضایت شغلی معلمان افزایش پیدا کند. بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که معناداری زندگی و مؤلفه‌های آن رضایت شغلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کردند، اما به جز مؤلفه‌های همدلی بیانی و همدلی مشارکتی، دیگر مؤلفه‌های نوع‌دوستی تأثیری در پیش‌بینی رضایت شغلی نداشتند.

واژگان کلیدی: رضایت شغلی، معناداری زندگی، نوع‌دوستی، معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی.

استناد به این مقاله:

نعمتی، شهرروز؛ بدری گرگری، رحیم؛ قاسمی، هدیه؛ شهریاری، سکینه. (۱۴۰۳). پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی از طریق سازه‌های نوع‌دوستی و معناداری زندگی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷۹-۸۹: ۲۰(۱). doi: 10.22051/JONTOE.2022.37054.3390

مقدمه

کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی^۱ شرایط عصب تحولی قبل از ۱۸ سالگی است، این شرایط به‌واسطه نقصان در توانایی‌های ذهنی و کارکرد انطباقی فرد در زمینه‌های عملی، اجتماعی و مفهومی مشخص می‌شود. در این گروه از افراد، توانایی ذهنی عمومی به‌طور معناداری کمتر از میانگین افراد با هوش متوسط است و رفتار سازشی یا همان قابلیت فرد برای یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های زندگی در حدی نیست که این فرد قادر به زندگی مستقل باشد (آندزیک و کانلا مالون، ۲۰۱۹؛ زابلوتسکی و بلک، ۲۰۲۰). کودکان دارای کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی بیش از همتایان خود، به مراقبت‌های بهداشتی و خدمات آموزشی احتیاج دارند و استفاده از خدمات تخصصی و بهداشت روان را نیاز دارند (زابلوتسکی، بلک، مانر، شیو، دانیلسون و بیتسکو، ۲۰۱۹؛ والکر، داسپاین و تامپسون، ۲۰۱۹؛ آندزیک و کانلا مالون، ۲۰۱۹).

به‌علت ویژگی‌های چالش‌برانگیز آنان، تئیدگی‌های کاری و بهزیستی روانی مراقبان و ارائه‌دهندگان خدمات به این گروه از افراد همواره مورد توجه است (ریان، برگین و ولز، ۲۰۲۱)، وجود ویژگی‌های چالش‌برانگیزی این گروه از دانش‌آموزان مانند مشکلات حرکتی، نقایص شناختی از قبیل رشد زبانی، توجه، حافظه و مشکلات رفتاری (هویون و ویسر، وندر پوتن و ولاسکمپ، ۲۰۱۶) موجب افزایش فشار کاری معلمان می‌شود (آرکانجلی، باچرینی، گایولی، سانپولی و بالبونی، ۲۰۲۰؛ ماسون، شنیتز، ویلز، روزنبلوم، کامپوس و باست، ۲۰۱۸) که از عواقب ناشی از آن می‌توان به افزایش فرسودگی شغلی و کاهش رضایت شغلی^۲ معلمان اشاره نمود (بروک و اندرسون، ۲۰۲۱). رضایت شغلی میزان نگرش و احساس مثبتی است که فرد نسبت به شغل خود دارد. افرادی که رضایت شغلی زیادی دارند، از انگیزه بالایی برای انجام وظایف شغلی خود برخوردار هستند (مارتین، ۲۰۲۰؛ اسکانلان، دوین و واتکینز، ۲۰۲۱). مطابق با تحقیقات، رضایت شغلی موجب افزایش بهره‌وری، مشارکت فعال در سازمان، بهبود سلامت روانی و فیزیکی، افزایش روحیه و انگیزه و یادگیری سریع مهارت‌های جدید شغلی می‌شود (عطاری، سودانی و رضایی، ۱۳۹۲). معلمانی که از شغل خود راضی هستند، تمایل بیشتری برای ادامه فعالیت خود دارند و در محیط مدرسه، فداکاری و تعهد شغلی بیشتری دارند (توروپووا، مایبرگ و جانسون، ۲۰۲۰؛ لاسیبیل و گومز، ۲۰۲۰). حقوق دریافتی مناسب، مورد علاقه بودن شغل، داشتن امنیت شغلی، وجود محیط کار مناسب، دسترسی به امکانات و ابزار پیشرفته و لازم در محیط کار و داشتن همکاران خوب از مهم‌ترین عوامل مؤثر برای داشتن رضایت شغلی به‌شمار می‌آیند (دمیراوغلو، ۲۰۲۱؛ اسکانلان و همکاران، ۲۰۲۱).

در ارتباط با پیامدهای ویژگی‌های چالش‌برانگیز کودکان دارای کم‌توانی ذهنی و تحولی سطح بالایی از افزایش فرسودگی ذهنی معلمان گزارش شده است که نتیجه آن افزایش فرسودگی شغلی و درنهایت نارضایتی شغلی آنهاست (ریچنبرگ و لافگرن، ۲۰۱۹؛ سوماناسنا و همکاران، ۲۰۲۰). افزایش نارضایتی شغلی معلمان و متعاقباً ترک شغل معلمی در سطح بین‌المللی یک نگرانی فزاینده است. با این حال، همیشه پیامدهای منفی برای یک مدرسه که معلمی از آن خارج می‌شود وجود دارد (اوککه و متیودا، ۲۰۱۷). نارضایتی شغلی تأثیر بارزی بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین عملکرد مدرسه به‌عنوان یک سازمان آموزشی دارد که می‌تواند بر تمامی ابعاد فرایند آموزش و پرورش تأثیر بگذارد (دمیر یلدیز، ۲۰۲۳؛ وارتنبرگ، آلدروپ، گروند و کلوسمان، ۲۰۲۳).

با مطرح شدن روان‌شناسی مثبت و تأکید بر توانایی‌ها به‌ویژه در حوزه کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی (نسایان و گندمانی، ۱۳۹۵؛ نعمتی، ۱۳۹۸)، متغیرهای مثبتی مانند نوع‌دوستی^۳ و معناداری زندگی^۴ مورد توجه قرار گرفته است (پارک، ۲۰۱۵؛ بهاتا، کاهانا، لکهاک، کاهانا و میدلارسکی، ۲۰۲۱؛ تسیبیدکی، ۲۰۲۱).

1. Intellectual and Developmental Disability
2. Job satisfaction
3. Altruism
4. Meaning of life



نوع دوستی انگیزه برای کمک به دیگران است که بیشتر به صورت ایثارگرانه انجام می‌گیرد. نوع دوستی تمایل به کمک‌رسانی به دیگران بدون انتظار دریافت پاداش مادی است و شخص نوع دوست انتظار کسب هیچ نوع پاداشی را ندارد (مته، ۲۰۱۹، پالتا، ۲۰۲۰). رفتارهای نوع‌دوستانه که برای رفاه و رفع نیازهای دیگر افراد انجام می‌شوند و هدفشان کمک به دیگران است شامل رفتارهایی مانند محبت و حمایت کردن، ابراز توجه، نجات دیگران از خطر و همدردی و همدلی با افراد دارای مشکل است (آجزنمان، برتونی، الاکوا، ماروتا و وارگاس، ۲۰۲۰). نوع دوستی تأثیر معناداری بر افزایش رضایت شغلی دارد (پاونکو، پاونکو و روتکوا، ۲۰۱۵) و نقش عمده‌ای در تعهد اخلاقی ایفا می‌کند (بیگیت و آگار، ۲۰۲۰).

معناداری زندگی به‌عنوان میزان درک خود فرد از زندگی و همچنین اهداف آینده وی تعریف شده است (هایتنزلمان و کینگ، ۲۰۱۴). در روانشناسی ارتباط اساسی بین معناداری زندگی و عملکرد منظم بشر وجود دارد. به‌عنوان مثال، درک معناداری زندگی با سلامت روحی و جسمی فرد رابطه قوی دارد (پوراابراهیم و رسولی، ۲۰۱۹، سزکیردا، بانیک، پارک و لوسزنزسکا، ۲۰۱۷). معنای زندگی ممکن است یکی از مؤلفه‌های مهم سعادت و رشد شخصی باشد و نبودن آن ممکن است منجر به نتایج منفی مانند افزایش احساس تنهایی شود (بیلدیریم، کیزیلجسیت و سکر، ۲۰۲۱). افزون بر این، سطح بالاتر اضطراب و افسردگی و درماندگی و خودکشی با نداشتن حس معنای زندگی رابطه دارد (امونتی، لومباردی، دوبرستین، کینگ و ون اردن، ۲۰۱۶؛ لو، چیستوپولسکایا و عثمان، ۲۰۲۰). به‌دست آوردن حس معنا در زندگی نقش مثبتی در توان بخشی و رشد روان‌شناختی فرد دارد (چن، ژانگ، ژو، چن و ولی، ۲۰۲۰).

همبستگی مثبت و معناداری بین نوع دوستی و رضایت شغلی وجود دارد (دی، ۲۰۱۷، چوانگ، چیانگ و ولین، ۲۰۱۹). در تحقیقات پیشین، بین معناداری زندگی و رضایت شغلی ارتباط مثبت و معناداری گزارش شده است (گلاز، ۲۰۲۲؛ تاتلیس اوغلو، کیلیک، آپاک و کوچاک، ۲۰۲۴). بین همدلی و هم‌دردی با فرزندان و نوع دوستی مادران دارای کودک با کم‌توانی ذهنی و تحولی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد (نعمتی، شجاعیان، مارتینز-گونزالز، حسین‌خانزاده، کاتورانی و خیابانی، ۲۰۲۰). وجود رفتار نوع‌دوستانه تأثیر مثبت و معناداری بر افزایش رضایت شغلی در کارکنانی که از افراد دارای کم‌توانی ذهنی و تحولی مراقبت می‌کنند، داشته است (ریان، برژین و ولز، ۲۰۲۱). درحالی‌که نقش معلمان برای پیشرفت درسی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، این مسئله که آیا معلمان از محیط کار خود راضی هستند، اغلب نادیده گرفته می‌شود (لیانگ و آکیبا، ۲۰۱۷). در همین حال، رضایت شغلی معلمان پیامدهای مهمی دارد. برای مثال، رضایت شغلی به آرامش فکری معلم کمک می‌کند؛ زیرا معلمان راضی کمتر در معرض تنیدگی و فرسودگی شغلی قرار دارند (توروپوا و همکاران، ۲۰۲۰، ماسون و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان به معلمانی که از شغل خود راضی هستند، احساس بهتری دارند (مالینن و ساولاینن، ۲۰۱۶؛ آندزیک و کانلا مالون، ۲۰۱۹). همچنین، معلمان راضی از کیفیت آموزشی بالاتر بهره‌مند هستند و موجب یادگیری بهتر دانش‌آموزان خود می‌شوند (بلومکه، هوانگ، هسیه و وانگ، ۲۰۱۷). معلمانی که رضایت شغلی دارند، تعهد شغلی قوی‌تری را دارند و کمتر مستعد ترک شغل خود هستند (سوماناسنا، ناواستین و جایاواردنا، ۲۰۲۰).

رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی به‌خاطر ویژگی‌های چالش‌برانگیز این گروه از کودکان همواره به‌عنوان یک چالش مطرح است. با مطرح شدن سازه‌های روان‌شناسی مثبت و نقش تأثیرگذار آن در پیش‌بینی عملکردهای مؤثر معلمان (برای نمونه داکورث، کوین و سلیگمن، ۲۰۰۹)، بررسی سازه‌های مثبت روان‌شناختی از قبیل نوع دوستی و معناداری زندگی در ارتباط با رضایت شغلی آنان به‌عنوان خلئی پژوهشی ضروری به‌نظر می‌رسد (فرچ‌پور و همکاران، ۱۳۹۵؛ چوانگ و همکاران، ۲۰۱۹، سونگ، ژو و ژانگ، ۲۰۲۰). از آنجا که ارائه برنامه‌های آموزشی و مداخله‌ای به‌ویژه در حوزه کم‌توانی‌های تحولی، نیازمند تأسی از فعالیت‌های شواهد-محور (هومی، استینبرنر، اودوم، مورین، نول، توماسزوسکی و سویج، ۲۰۲۱) است. پژوهش حاضر نیز برای جامه عمل پوشیدن به آرمان‌های فعالیت‌های شواهد-محور رابطه سازه‌های نوع دوستی و معناداری زندگی را رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی مورد بررسی قرار می‌دهد. به لحاظ اهمیت نظری، پژوهش حاضر به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با سازه‌های نوع دوستی، معناداری زندگی و رضایت شغلی در ارتباط با معلمان و در حوزه کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی

کمک خواهد کرد. به لحاظ اهمیت کاربردی این یافته‌ها افق‌های بالینی جدیدی را فراروی متخصصان، والدین، برنامه‌ریزان و مشاوران قرار خواهد داد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش تحقیق، توصیفی و از نظر نوع پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل معلمان دارای دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی و تحولی در استان آذربایجان شرقی در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به تعداد ۳۲۸ نفر بودند که طبق جدول مورگان تعداد ۱۸۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری، نشانگر آن است که جنسیت ۱۳۲ نفر (۷۳/۳ درصد) از معلمان مدارس استثنایی زن و ۴۸ نفر (۲۶/۷ درصد) را مردان تشکیل می‌داد. دامنه سنی ۳۷ نفر (۲۰/۵۵ درصد) از معلمان بین ۲۵-۳۴ سال، ۹۲ نفر (۵۱/۱۱ درصد) بین ۳۵-۴۴ سال و ۵۱ نفر (۲۸/۳۳ درصد) بین ۴۵-۵۴ به‌دست آمد. میزان تحصیلات ۲۲ نفر (۱۲/۲۲ درصد) از معلمان فوق‌دیپلم، ۱۳۵ نفر (۷۵ درصد) لیسانس و ۲۳ نفر (۱۲/۷۷ درصد) فوق‌لیسانس بود. معیارهای ورود به مطالعه، شامل تمایل به شرکت در پژوهش، داشتن حداقل تحصیلات کارشناسی، امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش و معیارهای خروج از مطالعه شامل داشتن اختلال‌های روان‌پزشکی و مصرف داروهای خاص بود. ملاحظات اخلاقی شامل کسب رضایت اخلاقی شرکت آگاهانه در پژوهش از شرکت‌کنندگان اخذ شد و همچنین به آزمودنی‌ها گفته شد که اطلاعات ایشان در این پژوهش کاملاً محرمانه و مبتنی بر اهداف پژوهش و بدون ذکر نام است و هیچ استفاده دیگری از این اطلاعات نخواهد شد. ابزار گردآوری اطلاعات:

پرسشنامه گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدید نظر شده کارلو و همکاران: برای سنجش نوع‌دوستی از مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدید نظر شده کارلو و همکاران (۲۰۰۳) استفاده شد. فرم ۲۳ گویه‌ای این مقیاس اساساً برای ارزیابی به شیوه خودگزارش‌دهی از ۶ نوع رفتار اجتماعی مطلوب در بین دانشجویان دانشگاه تدوین گردید. در مقیاس گرایش‌های مطلوب اجتماعی فرم تجدید نظر شده ۲ گویه به مجموع گویه‌ها اضافه شد (کارلو و همکاران، ۲۰۰۳). بر اساس گزارش این پژوهشگران، ۶ خرده مقیاس و ضریب آلفای کرونباخ آن عبارت‌اند از: رفتارهای اجتماعی مطلوب در موقعیت بحرانی و اضطرابی (۳ گویه، ۰/۶۳)، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی (۴ گویه، ۰/۷۵)، رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت‌آمیز (۲ گویه، ۰/۸) و رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع‌دوستانه (۵ گویه، ۰/۷۴) می‌باشند. طیف پاسخگویی به این پرسشنامه، پنج درجه‌ای لیکرت است. حداقل نمره‌ای که پاسخگو در این مقیاس کسب می‌کند ۲۵ و حداکثر آن ۱۲۵ می‌باشد. کسب نمرات بالاتر در این پرسشنامه نشانگر نوع‌دوستی و گرایش‌های مطلوب اجتماعی بیشتر است. در ایران روایی و اعتبار این مقیاس توسط کجباف و همکاران (۱۳۸۹)، مورد بررسی قرار گرفته و ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس گرایش‌های اجتماعی مطلوب تجدید نظر شده برابر با ۰/۸۶ و ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس مذکور برابر با ۰/۸۶ بود. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای ابزار مذکور ۰/۸۷ به‌دست آمد.

پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا: پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (MSQ) (۲۰۰۰) از ۱۹ گویه و ۶ خرده مقیاس نظام پرداخت (۳ سؤال)، نوع شغل (۴ سؤال)، فرصت‌های پیشرفت (۳ سؤال)، جو سازمانی (۲ سؤال)، سبک رهبری (۴ سؤال) و شرایط فیزیکی (۳ سؤال) تشکیل شده است که به‌منظور سنجش رضایت شغلی به‌کار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا

به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد. کسب نمرات بالاتر در این پرسشنامه نشانگر رضایت شغلی بیشتر نمونه آماری است. در راهنمای پرسشنامه، ضریب اعتبار با روش بازآزمایی ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، ضریب پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه‌سوتا از طریق فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشانه پایایی بالای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای ابزار مذکور ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه معناداری زندگی^۱: پرسشنامه معنای زندگی (استگر، ۲۰۱۰) دو بعد معنا در زندگی، یعنی حضور معنا و جست‌وجوی معنا را با بهره‌گیری از ۱۰ ماده بر مبنای مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۷) می‌سنجد. کسب نمرات بالاتر در این پرسشنامه نشانگر کیفیت زندگی بهتر است. در این پرسشنامه برای هر کدام از مقیاس‌ها ۵ گویه در نظر گرفته شده است. این محققان برای ساخت این ابزار ابتدا ۴۴ گویه تهیه کردند و سپس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به دو عامل وجود معنا در زندگی و جست‌وجوی معنا در زندگی با مجموع ۱۷ گویه دست یافتند. سپس در یک تحلیل عاملی تأییدی با حذف ۷ گویه به ساختار مناسب دو عاملی با ۱۰ گویه دست یافتند. پژوهش‌ها نشان‌دهنده اعتبار و ثبات نمره‌های پرسشنامه و روایی همگرا و افتراقی آن هستند (استگر و شین، ۲۰۱۰، استگر و کاشدان، ۲۰۰۷، استگر، کاشدان، سولیوان و لورنتس، ۲۰۰۸، استگر، کاواباتا، شیمای و اونیک، ۲۰۰۸). برای نمونه، برای هر دو مقیاس همسانی درونی (ضرایب آلفا بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۷) بسیار خوبی گزارش شده است (استگر، فریزر، ایشی، و کالر، ۲۰۰۶) و در فاصله زمانی یک‌ماهه اعتبار بازآزمایی مناسب (۰/۷ برای زیرمقیاس حضور و ۰/۷۳ برای زیرمقیاس جست‌وجو) به دست آمده است (استگر و دیگران، ۲۰۰۶). ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای ابزار مذکور ۰/۸۴ به دست آمد.

در ابتدا نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس انتخاب و پس از کسب مجوز از مسئولان و توجیه معلمان درباره هدف پژوهش و جلب رضایت آنها جهت همکاری با پژوهشگر، توزیع پرسشنامه در بین معلمان انجام شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS استفاده شد. در این پژوهش رابطه بین متغیرها و توان پیش‌بینی‌کنندگی آنها بررسی شد. قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف استفاده گردید و نتایج این آزمون حاکی از آن بود که توزیع داده‌های این تحقیق نرمال هستند.

یافته‌های پژوهش

نتایج همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه میان معناداری زندگی و نوع دوستی با رضایت شغلی، به همراه میانگین و انحراف معیار نمرات در جدول شماره ۱ نشان داده شده است. بر اساس نتایج، ضرایب همبستگی محاسبه شده بین معناداری زندگی و مؤلفه‌های آن و همچنین نوع دوستی و مؤلفه‌های همدلی بیانی و همدلی مشارکتی با رضایت شغلی مثبت بوده و در سطح احتمال یک درصد معنادار است. بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود که معناداری زندگی و نوع دوستی با رضایت شغلی رابطه مستقیم دارند. همبستگی بین مؤلفه‌های همدلی واکنشی، اثرپذیری عاطفی، ثبات عاطفی، همدلی نسبت به دیگران و کنترل با رضایت شغلی معنادار نیست ($p > 0/05$).

جدول شماره ۱. ماتریس ضرایب همبستگی بین معناداری زندگی و نوع دوستی با رضایت شغلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱- جست‌وجوی معنا	۲۷/۴۵	۷/۰۰۹	۱											
۲- حضور معنا	۲۶/۶۴	۳/۲۴۶	**۰/۲۵۵	۱										
۳- معناداری زندگی	۵۲/۰۹	۸/۴۴۲	**۰/۹۲۸	**۰/۵۹۶	۱									
۴- همدلی واکنشی	۲۲/۱۶	۲/۹۱۱	۰/۰۸۸	۰/۰۵۶	۰/۰۹۵	۱								

۵-همدلی بیانی	۱۳/۰۳	۲/۷۰۰	۰/۰۳۲	۰/۰۰۲	۰/۰۲۷	۰/۰۵۷	۱
۶-همدلی مشارکتی	۱۶/۶۶	۲/۸۱۶	۰/۰۴۱	۰/۰۶۰	۰/۰۱۱	۰/۱۰۵	۱ **
۷-اثرپذیری عاطفی	۱۸/۴۲	۳/۱۴۹	۰/۰۶۲	۰/۰۱۹	۰/۰۰۶	۰/۰۲۰۶	۱ *
۸-ثبات عاطفی	۱۳/۱۶	۱/۸۰۷	۰/۰۸۰	۰/۰۲۱۸	۰/۰۱۵۱	۰/۰۳۸	۱ **
۹-همدلی نسبت به دیگران	۱۳/۸۶	۲/۳۴۹	۰/۱۰۸	۰/۰۵۲	۰/۱۱۰	۰/۰۷۸	۱ *
۱۰-کنترل	۶/۴۲	۱/۶۶۶	۰/۰۷۷	۰/۰۵۸	۰/۰۴۲	۰/۰۸۶	۱ **
۱۱-نوع دوستی	۱۰/۳۷	۷/۴۸۰	۰/۱۲۷	۰/۰۵۱	۰/۱۲۵	۰/۰۵۲۶	۱ **
۱۲-رضایت شغلی	۶۱/۲۴	۱۰/۶۳۴	۰/۱۵۰	۰/۲۹۹	۰/۲۳۹	۰/۰۷۷	۱ **

به منظور پیش‌بینی رضایت شغلی از طریق متغیرهای معناداری زندگی و نوع دوستی، از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. برای بررسی استقلال باقی مانده‌ها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد. مقدار آماره دوربین-واتسون برابر با ۲ به دست آمد که با توجه به اینکه مقدار آن در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد می‌توان گفت پیش فرض استقلال باقی مانده‌ها رعایت شده است. نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به عدم معناداری مقادیر به دست آمده فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته شد ($P \geq 0.05$). برای بررسی وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد که با توجه به نتایج به دست آمده انحرافی از مفروضه هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد. مقدار F به دست آمده برای بررسی مدل رگرسیونی برابر با ۴/۱۲۴ می‌باشد که در سطح آلفای کوچک‌تر از یک درصد معنادار است، که نشان می‌دهد معناداری زندگی و نوع دوستی می‌توانند تغییرات مربوط به رضایت شغلی را به خوبی تبیین نمایند و نشان‌دهنده مناسب بودن مدل رگرسیونی ارائه شده است.

جدول شماره ۲. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی رضایت شغلی بر اساس متغیرهای معناداری زندگی و نوع دوستی

سطح معناداری	مقدار F	مجدور R	R	سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد نشده		تایم	
						Beta	B		
۰/۰۱	۴/۱۲۴	۰/۱۷۵	۰/۴۱۸	۰/۴۵۴	۰/۷۵۰	۱۲/۳۰۵	۹/۲۲۶	ثابت	
				۰/۶۵۷	۰/۴۴۵	۰/۰۳۲	۰/۲۶۳	۰/۱۱۷	همدلی واکنشی
				۰/۰۱۵	۲/۴۶۱	۰/۱۷۷	۰/۲۸۳	۰/۶۹۶	همدلی بیانی
				۰/۰۲۳	۲/۲۹۳	۰/۱۷۲	۰/۲۸۴	۰/۶۵۱	همدلی مشارکتی
				۰/۶۳۴	۰/۴۷۶	۰/۰۳۶	۰/۲۵۲	۰/۱۲۰	اثرپذیری عاطفی
				۰/۸۸۸	-۰/۱۴۱	-۰/۰۱۰	۰/۴۳۷	-۰/۰۶۲	ثبات عاطفی
				۰/۲۹۰	۱/۰۶۱	۰/۰۷۶	۰/۳۲۳	۰/۳۴۳	همدلی نسبت به دیگران
				۰/۶۵۴	-۰/۴۴۸	-۰/۰۳۴	۰/۴۷۸	-۰/۲۱۴	کنترل
				۰/۳۱۷	۱/۰۰۳	۰/۰۷۳	۰/۱۱۰	۰/۱۱۰	جستجوی معنا
				۰/۰۰۱	۳/۶۴۹	۰/۲۶۹	۰/۲۴۱	۰/۸۸۱	حضور معنا

در جدول شماره ۲ نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی متغیر رضایت شغلی بر اساس متغیرهای معناداری زندگی و نوع دوستی، آورده شده است. با توجه به نتایج جدول، ضریب همبستگی چندگانه بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته برابر با ۰/۴۱۸ می‌باشد. همچنین مقدار مجدور R برابر با ۰/۱۷۵ می‌باشد که نشان می‌دهد معناداری زندگی و نوع دوستی، ۱۷/۵ درصد از واریانس رضایت شغلی را تبیین نموده است. مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده (Beta) برای مؤلفه همدلی واکنشی برابر با ۰/۰۳۲، همدلی



بیانی برابر با ۰/۱۷۷، همدلی مشارکتی برابر با ۰/۱۷۲، اثرپذیری عاطفی برابر با ۰/۳۶، ثبات عاطفی برابر با ۰/۱۰، همدلی نسبت به دیگران برابر با ۰/۰۷۶، کنترل برابر با ۰/۰۳۴، جست‌وجوی معنا برابر با ۰/۰۷۳ و برای مؤلفه حضور معنا برابر با ۰/۲۶۹ می‌باشد. بر اساس نتایج به دست آمده از بین متغیرهای پیش‌بین همدلی بیانی، همدلی مشارکتی و حضور معنا به شکل مثبت و معناداری رضایت شغلی معلمان را پیش‌بینی می‌کنند. دیگر متغیرها نیز قادر به پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان نمی‌باشند ($p > 0.05$).

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی رضایت شغلی معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی از طریق سازه‌های نوع‌دوستی و معناداری زندگی بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر، حاکی از آن بود که نوع‌دوستی میزان رضایت شغلی را در بین معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی افزایش می‌دهد. همچنین، معناداری زندگی اثر معناداری بر افزایش رضایت شغلی در بین معلمان دارای دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی داشت. نتایج مطالعه حاضر با نتایج پژوهش‌های مشابه انجام شده در این زمینه مانند تأثیر معناداری زندگی بر رضایت شغلی معلمان (فرچ‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) از نظر تأثیر جست‌وجوی معنا و حضور معنا بر رضایت شغلی، و تأثیر نوع‌دوستی بر افزایش رضایت شغلی کارکنان (مته، ۲۰۱۹) و مراقبان افراد دارای کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی (ریان، برژین و ولز، ۲۰۲۱) از نظر تأثیر نوع‌دوستی و مؤلفه‌های همدلی بیانی و همدلی مشارکتی با یافته‌های این تحقیق همخوانی دارد.

نتیجه به دست آمده را بر اساس نتایج مطالعات بیگیت و آگار (۲۰۲۰)، پالتا (۲۰۲۰) و آجزنمان و همکاران (۲۰۲۰) می‌توان این‌گونه تبیین کرد که نوع‌دوستی به عنوان یک مفهوم فلسفی مدت‌هاست که در آموزش و پرورش برای توصیف یک اصل اخلاقی و هدف اخلاقی مورد استفاده قرار می‌گیرد که بسیاری از معلمان را به ایجاد رابطه قوی با دانش‌آموزان خود سوق می‌دهد و به کسب بهترین نتیجه با دانش‌آموزان، متعهد و پرشور نگه می‌دارد. این نوع‌دوستی معلمان برای یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان خود، بسیاری از محققان را بر آن داشته است تا عنوان کنند که نوع‌دوستی در تدریس، ذاتاً یک رفتار حرفه‌ای از معلمان است (دی، ۲۰۱۷).

ارزش‌ها و اصول نوع‌دوستانه معلم، شیوه‌هایی را که در آنها معانی اجتماعی، فکری و اخلاقی را از نقش خود به عنوان معلم استخراج می‌کنند، شکل می‌دهد. این معانی درونی معلمان را برای بهبود توانایی خود در تدریس خوب ترغیب می‌کند، و در نتیجه حرفه معلمی توسط بسیاری از معلمان متعهد و فداکار به عنوان "سبک زندگی" قلمداد شده است (سونگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ آجزنمان و همکاران، ۲۰۲۰). بدین ترتیب، رویکرد مذکور نسبت به آموزش، منجر به تأکید مثبت و مؤثر بر فرایند یادگیری فراگیران می‌گردد. این نگرش، نیاز معلمان را به مواجهه با چالش‌های فکری و افزایش ظرفیت خود در این زمینه، به عنوان بخشی ضروری از مسئولیت اخلاقی خود آشکار می‌سازد. از این منظر، تدریس نه تنها به عنوان یک فعالیت فکری، بلکه به عنوان یک فرایند اخلاقی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد (دمیر یلدیز، ۲۰۲۳؛ وارتنبرگ و همکاران، ۲۰۲۳).

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

از سوی دیگر، معناداری زندگی درک و پیگیری فرد از یک هدف خاص در طی یک دوره زمانی خاص است که نشان‌دهنده مفهوم خاصی است که در یک لحظه ویژه درک می‌شود (چن و همکاران، ۲۰۲۰). معناداری زندگی به طور معمول به احساس انسجام در وجود یا درک زندگی اشاره دارد که با پیگیری و تحقق اهداف ارزشمند و همچنین احساس موفقیت همراه است.

نتیجه به دست آمده را بر اساس نتایج مطالعات سزکیردا و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان این‌گونه تبیین کرد که معناداری زندگی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مهم سلامت جسمی، بهزیستی روانشناختی و کیفیت زندگی است. معناداری زندگی به خودی خود رفتاری را تنظیم نمی‌کند، اما به افراد کمک می‌کند تا بتوانند با استفاده از داشته‌های روانی-اجتماعی خود، با اتخاذ تصمیمات متناسب با ارزش شخصی خودشان، راحت‌تر بر حوادث تنش‌زا غلبه کنند (پورا‌براهیم و رسولی، ۲۰۱۹).

معلمان با سطح بالایی معناداری زندگی نیز ممکن است زندگی را خوش‌بینانه‌تر درک کنند. از آنجا که معنای زندگی با سازه‌هایی مانند ایمان، عشق، خوشبختی، خوش‌بینی و امید رابطه مثبت دارد و به‌عنوان یک جنبه اساسی در روند تاب‌آوری در نظر گرفته می‌شود، به نظر می‌رسد وجود معناداری زندگی، رضایت معلمان از جنبه‌های مختلف زندگی آن‌ها را تأمین می‌کند (بلومکه و همکاران، ۲۰۱۷). معلم‌هایی که سطح بالاتری از آرامش روانی را در محیط کار دارند، گزارش شده است که تعهد حرفه‌ای بیشتری نیز دارند. همچنین، به عنوان یکی از عوامل مراقبت‌کننده از فرد، معناداری زندگی با استفاده از منابع مقابله‌ای و مدیریت تنیدگی، معلمان را در مقابل رویدادها و احساسات منفی محیط کار حمایت می‌کند (گلاز، ۲۰۲۲؛ تانلیس اوغلو و همکاران، ۲۰۲۴).

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

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

در واقع به دلیل وجود نوع‌دوستی و نیز معناداری زندگی، معلمان تلاش می‌کنند تا اسیر تنیدگی و فشار کاری ناشی از تدریس به دانش‌آموزان با کم‌توانی‌های ذهنی و تحولی نشوند و به‌جای ناراضی و یا ترک شغل خود، حس نوع‌دوستی و معنای زندگی را تقویت کرده و به‌جای مقابله با ناملایمات در رویدادهای شغلی خود، آن‌ها را قبول کنند و در جهت رفع آن‌ها اقدام نمایند.

امکان کنترل نبودن ویژگی‌های شخصیتی مانند توانایی‌های همدلی، باورهای مذهبی، هوش وجودی از جمله محدودیت‌های این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود دیگر عوامل و متغیرهای مرتبط با افزایش رضایت شغلی معلمان مانند خودکارآمدی، رضایت از درآمد، شرایط کار در مدرسه، صفات شخصیتی، باورهای مذهبی و راهبردهای مقابله‌ای به‌عنوان نقش میانجی مورد بررسی قرار گیرند. در راستای دستیابی به فعالیت‌های شواهد-محور بررسی متغیرهای مورد نظر در ارتباط با دیگر گروه‌های کم‌توانی‌های تحولی پیشنهاد می‌شود.

References

- Ajzenman, N., Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., & Vargas, C. (2020). Altruism or money? Reducing teacher sorting using behavioral strategies in Peru. *IDB Publications*, 14, 1-11. <http://dx.doi.org/10.18235/0002625>
- Andzik, N. R., & Cannella-Malone, H. I. (2019). Practitioner implementation of communication intervention with students with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124, 395-410. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.5.395>

- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: the relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Atari, Y., Sodani, M., & Rezaei, K. (2014). The efficiency of social learning theory of krumboltz in increasing the satisfaction of female teachers from their supervisors and colleagues. *The Journal of New Thoughts on Education*, 9(4), 147-164. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2014.359>
- Bamonti, P., Lombardi, S., Duberstein, P. R., King, D. A., & van Orden, K. A. (2016). Spirituality attenuates the association between depression symptom severity and meaning in life. *Aging & Mental Health*, 20(5), 494-499. <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1021752>
- Bhatta, T. R., Kahana, E., Lekhak, N., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2021). Altruistic attitudes among older adults: examining construct validity and measurement invariance of a new scale. *Innovation in Aging*, 5(1), 55-60. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa060>
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). *Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States*, In G. K. LeTendre & M. Akiba (eds), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374-387). London: Routledge.
- Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2021). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 58, 702-722. <https://doi.org/10.1002/pits.22386>
- Chen, C., Zhang, Y., Xu, A., Chen, X., & Lin, J. (2020). Reconstruction of meaning in life: meaning made during the pandemic of COVID-19. *International Journal of Mental Health Promotion*, 22(3), 173-184. <https://doi.org/10.32604/IJMHP.2020.011509>
- Chuang, Y., Chiang, H., & Lin, A. (2019). Helping behaviors convert negative affect into job satisfaction and creative performance: The moderating role of work competence. *Personnel Review*, 48, 1530-1547. <https://doi.org/10.1108/PR-01-2018-0038>
- Czekierda, K., Banik, A., Park, C. L., & Luszczynska, A. (2017). Meaning in life and physical health: systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 11, 387-418. <https://doi.org/10.1080/17437199.2017.1327325>
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and their work*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315170091>
- Demircioglu, M. A. (2021). Sources of innovation, autonomy, and employee job satisfaction in public organizations. *Public Performance & Management Review*, 44(1), 155-186. <https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1820350>
- Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of methodologies. *Sustainability*, 15(18), 13986. <https://doi.org/10.3390/su151813986>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Farajpour, N., Pourshafei, H., & Ebrahimi, K. (2016). *The significant relationship between life, optimism and resilience with job satisfaction in lamerd teachers*, 3rd International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle, Mashhad. (Text in Persian)
- Głaz, S. (2022). The relationship between meaning in life, life satisfaction and job satisfaction with religious experience in the life of polish nurses. *Journal of Religion and Health*, 58, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01589-3>
- Heintzelman, S. J., & King, L. A. (2014). The feeling of meaning-as-information. *Personality and Social Psychology Review*, 18(2), 153-167. <https://doi.org/10.1177/1088868313518487>
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Lassibille, G., & Gomez, N. (2020). Teachers' job satisfaction and gender imbalance at school. *Education Economics*, 28(4), 567-586. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1811839>
- Lew, B., Chistopolskaya, K., & Osman, A. (2020). Meaning in life as a protective factor against suicidal tendencies in Chinese University students. *BMC Psychiatry*, 20, 73. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02485-4>
- Liang, G., & Akiba, M. (2017). *Teachers' working conditions: A cross-national analysis using the OECD TALIS and PISA data*. In G. K. LeTendre & M. Akiba (eds). *International handbook of teacher quality and policy* (388-402). London: Routledge.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Martin, J. (2020). Job satisfaction of professional librarians and library staff. *Journal of Library Administration*, 60(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1721941>
- Mason, R. A., Schnitz, A. G., Wills, H. P., Rosenbloom, R., Kamps, D. M., & Bast, D. (2018). Impact of a teacher-as-coach model: Improving paraprofessional's fidelity of implementation of discrete trial training for students with moderate-to severe developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 96-107. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3086-4>
- Mete, E. (2019). The relationship among altruism, affective commitment, job satisfaction, and turnover intention: a research on boundary spanning positions in hotel enterprises. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7: 310-327. <https://doi.org/10.21325/jotags.2019.364>
- Nesaiyan, A., & Asadi, G. (2016). The effectiveness of social skills training on behavioral problems of adolescents with mental disabilities. *Rehabilitation Archive (Rehabilitation)*, 17(2), 158-166. <https://doi.org/10.21859/jrehab-1702158> (Text in Persian).
- Nemati, S., Shojaeian, N., Martínez-González, A. E., Hosseinkhanzadeh, A. A., Katurani, A. & Khiabani, I. (2020). Maternal acceptance–rejection, self-compassion and empathy in mothers of children with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 20, 1-6. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1711613>
- Nemati, S. (2019). The role of resiliency and psychological hardiness in predicting psychological well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 1-12. <https://doi.org/10.22108/PPLS.2019.118220.1784> (Text in Persian)
- Okeke, I., & Mtyuda, N. (2017). Teacher job dissatisfaction: implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19, 54-68. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0004>
- Palta, A. (2020). Examining the attitudes and the opinions of teachers about altruism. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 490-493. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070222>
- Park, C. L. (2015). Integrating positive psychology into health-related quality of life research. *Quality of Life Research*, 24(7), 1645-1651. <https://doi.org/10.1007/s11136-014-0889-z>
- Pavenkov, O., Pavenkov, V., & Rubtcovac, M. (2015). The altruistic behavior: characteristic of future teachers of inclusive education in Russia. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 10-15. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.003>
- Pourebrahim, T., & Rasouli, R. (2019). Meaning of life and psychological well-being during adult, older adult and oldest old. *Elderly Health Journal*, 5(1), 40-46. <https://doi.org/10.18502/ehj.v5i1.1198>
- Reichenberg, M., & Lofgren, M. (2019). How satisfaction and self-efficacy for inclusive education matter for Swedish special educators' assessment practices of students with intellectual disability. *Journal for Reattach Therapy and Developmental Diversities*, 8, 12-25. <https://doi.org/10.26407/2019jrtd.1.17>
- Ryan, C., Bergin, M., & Wells, J. (2021). Work-related stress and well-being of direct care workers in intellectual disability services: a scoping review of the literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67, 1-22. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1582907>
- Scanlan, L., Devine, S., & Watkins, D. (2021). Job satisfaction of mental healthcare workers in multidisciplinary teams. *Journal of Mental Health*, 30, 80-87. <https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1644489>
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26, 3-31. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059>
- Sumanasena, M. L. H., Nawastheen, F. M., & Jayawardena, P. R. (2020). Job satisfaction of teachers working in the most difficult schools, with special reference to Puttalam education zone, Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 43(1), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4038/sljss.v43i1.7934>
- Tatlıcıoğlu, O., Kılıç, A., Apak, H., & Koçak, O. (2024). How job satisfaction is associated with psychological well-being among social workers in turkey: the mediating role of meaning in life. *Journal of Social Service Research*, 50, 92-106. <https://doi.org/10.1080/01488376.2023.2276134>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73, 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tsibidaki, A. (2021). Anxiety, meaning in life, self-efficacy and resilience in families with one or more members with special educational needs and disability during COVID-19 pandemic in Greece. *Research in developmental disabilities*, 109, 103830. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103830>
- Walker, V. L., DeSpain, S. N., & Thompson, J. R. (2019). Supporting educators to implement mand training for a student with multiple disabilities. *Exceptionality*, 27, 262-277. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480947>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35, 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>
- Yigit, S., & Acar, E. (2020). Investigation of physical education teachers' altruism features. *International Education Studies*, 13, 177-182. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n7p177>

- Yildirim, M., Kizilgecit, M., & Secer, I. (2021). Meaning in life, religious coping, and loneliness during the coronavirus health crisis in Turkey. *Journal of Religion and Health*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01173-7>
- Zablotsky, B., & Black, L. I. (2020). Prevalence of children aged 3-17 years with developmental disabilities, by urban city: United States, 2015-2018. *National Health Statistics Reports*, 139, 1-7.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., & Bitsko, R. H. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009-2017. *Pediatrics*, 144(4): 1-11. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811>



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/>).

تأثیر تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی مقطع ابتدایی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف

ابراهیم نامنی^۱، سید احمد محمدی حسینی^{۲*}، مرضیه جمالیان^۳، آزاده مذهب یوسفی^۴

۱. دانشیار مشاوره، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. رایانامه: sa.mohammadi@hsu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، گروه مشاوره، واحد الکترونیکی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی نیشابور، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان استثنایی شهر سبزوار در مقطع ابتدایی بودند که ۲۰۵ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹)، جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، تمایز یافتگی خود اسکورون و فریدلندر (۱۹۹۸) و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس (۱۹۷۰) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که تمایز یافتگی خود اثر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد ($p > 0/05$). ولی تمایز یافتگی خود به صورت غیرمستقیم یعنی از طریق انگیزه پیشرفت و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش و اجتنابی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه داشت ($p < 0/05$). بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی یک رابطه خطی ساده نیست و انگیزه پیشرفت و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش و اجتنابی می‌تواند این رابطه را میانجی‌گری نماید.

واژگان کلیدی: انگیزه پیشرفت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، تمایز یافتگی خود، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان استثنایی.

استناد به این مقاله:

نامنی، ابراهیم؛ محمدی حسینی، سید احمد؛ جمالیان، مرضیه؛ مذهب یوسفی، آزاده. (۱۴۰۳). تأثیر تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی مقطع ابتدایی: نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۹۱-۱۰۸. doi: 10.22051/JONTOE.2023.41693.3656.

مقدمه

آمارهای جهانی نشان می‌دهد که در هر جامعه بیش از ۱۰ درصد کودکان با ویژگی‌های متفاوت نسبت به دیگر کودکان متولد می‌شوند که از نظر جسمی و ذهنی با کودکان بهنجار تفاوت دارند. این گروه از کودکان مورد توجه مسئولان تعلیم و تربیت کشورها هستند. کودکان استثنایی^۱، به کسانی گفته می‌شود که نیازمند آموزش ویژه و خدمات مرتبط هستند تا از همه استعداد های انسانی خود بهره ببرند (هالاها و همکاران، ۲۰۲۰). به گفته نیازوف و همکاران (۲۰۲۲) دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، در مقایسه با همسالان خود، دارای خودکارآمدی تحصیلی^۲ پایین و خودتنظیمی^۳ ضعیف هستند. در همین راستا، نتایج مطالعه شانک و دی بندتو (۲۰۲۱) نشان داد دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، ممکن است باورهای خودکارآمدی نادرستی داشته باشند. آنها ممکن است توانایی‌های یادگیری خود را کمتر از آنچه هستند قضاوت کنند که این قضاوت ناصحیح می‌تواند برای انگیزه و خودکارآمدی تحصیلی^۴ آنان مشکل ساز شود. خودکارآمدی یک عامل انگیزشی اصلی است که اثربخشی عملکرد افراد را در کنار ویژگی‌های شناختی و شخصیتی توضیح می‌دهد (آل عباسی و همکاران، ۲۰۲۳) و بر تعهد فرد نسبت به یک هدف، عملکرد و مقاومت او در رویارویی با موانع تأثیر می‌گذارد (سریکاس و اسکالی، ۲۰۱۶). خودکارآمدی تحصیلی یک ارزیابی شناختی است که نقش اساسی در شکل دادن به رفتارهای دانش‌آموزان، تأثیرگذاری بر تعهد آنها به یادگیری و شکل دادن به دستاوردهای تحصیلی آنها ایفا می‌کند (گارسیا آلوارز و همکاران، ۲۰۲۱). لازم به ذکر است، باورهای شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌های ما بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به معنای قضاوت یادگیرنده درباره توانایی‌اش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است (مول و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، یک مجموعه قوی از تحقیقات به طور مداوم نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور مثبت با عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان-شناختی (ساگون و ایندبانا، ۲۰۲۳؛ ماتئوچی و سونسینی، ۲۰۲۱)، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (خوی‌نژاد و همکاران، ۲۰۲۰) و نیز با سرزندگی تحصیل که همان تجارب موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان یا دانشجویان در رویارویی با موانع و مشکلات تحصیلی است (فرید و اشرف‌زاده، ۲۰۲۱)، مرتبط است. مرور پژوهش‌های گذشته، همچون راملی و نوراھیمما (۲۰۲۰) این یافته را نشان داد که مهارت تمایز یافتگی^۵ یکی از زمینه‌هایی است که با خودکارآمدی در ارتباط است و بدیهی است لازمه ادراک خودکارآمدی افزایش تمایز یافتگی خود است. آنچنان‌که ما و همکاران (۲۰۲۲) و القدری و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش‌هایی جداگانه به این نتایج دست یافتند که خودتمایز سازی با تعهد تحصیلی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد.

تمایز یافتگی را در دو سطح می‌توان بررسی کرد: سطح درون‌فردی که اشاره به نوعی ظرفیت درونی برای تفکیک احساسات از تفکرات دارد و سطح میان‌فردی که به توانایی حفظ استقلال درون بافت خانواده^۶ اشاره می‌کند (ساندج و همکاران، ۲۰۱۲). بوئن (۱۹۷۸) از نظریه پردازان خودتمایز یافتگی، بیان نمود که تمایز یافتگی به‌عنوان تجربه نزدیکی (صمیمیت) و اقتدار (خودمختاری) با دیگران تعریف می‌شود. بوئن به‌نوعی فرایند بلوغ اشاره دارد که در آن فرد می‌تواند به تعادل بهینه بین نیروهای دیالکتیکی ریشه بیولوژیکی با هم بودن و جدایی دست یابد. به‌عنوان یک فرایند چند نسلی، تمایز در چهارچوب فرایند عاطفی خانواده حاصل می‌شود و در حوزه‌های درون‌روانی و بین‌فردی عملکرد آشکار می‌شود (نارایانان و سریرام، ۲۰۲۳). مؤلفه‌های واکنش هیجانی^۷ و جایگاه من^۸ در بعد درون فردی قرار

1. exceptional children
2. academic self-efficacy
3. self-regulation
4. academic self-efficacy
5. differentiation
6. family context
7. emotional reactivity
8. i-position



دارد و بعد بین فردی هم شامل همجوشی^۱ و گسلس عاطفی^۲ است (آیسیک و بالدوک، ۲۰۱۴). تمایز یافتگی، در سطح بین فردی، نشان‌دهنده ظرفیت حفظ تفکر منطقی به جای واکنش عاطفی، به ویژه در شرایط استرس است و در نتیجه با میزان رضایت از زندگی فرد رابطه معناداری دارد (گوا و همکاران، ۲۰۲۲). تمایز یافتگی در سطح درون فردی، به احساساتی که همه درباره خودشان دارند و توصیف می‌کنند و به‌عنوان توانایی تمایز بین افکار و احساسات است، اشاره می‌نماید (داچ کیبالوس و همکاران، ۲۰۲۰).

با توجه به رابطه بین خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی، در این پژوهش محقق به دنبال عاملی است که بتواند روابط بین عوامل یادشده را میانجی‌گری کند. در بررسی رابطه اهداف پیشرفت^۳ با خودکارآمدی تحصیلی نشان می‌دهد، اهداف تبحری^۴ با خودکارآمدی تحصیلی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله کارآمد با مشکلات و ناکامی‌های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی بالا به طور کلی هیجانات و نیم‌رخ انگیزشی مثبت رابطه مثبتی دارد (مینوی و آمیرودین، ۲۰۲۳؛ اکار و سانگر، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، در این تحقیق از جهت گیری اهداف پیشرفت به عنوان عامل میانجی یاد شده است. یافته‌های پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که جهت‌گیری اهداف پیشرفت تبحری با میزان پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت معناداری دارد و بین جهت‌گیری عملکرد اجتناب با درگیری تحصیلی دانش ارتباط منفی وجود دارد. لیو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فراگیران دارای اهداف تبحری از خودتنظیمی بالاتر و رشد بهتری در امور تحصیلی برخوردارند.

جهت‌گیری هدف، تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن دستیابی به هدف پیگیری می‌شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چربی تلاش) تأکید دارد (گیتز و همکاران، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف عبارت است از الگوی یکپارچه‌ای از باورها که دانش‌آموزان را به سوی رویکرد هدایت می‌کند و موجب می‌شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیت‌ها، به روش‌های گوناگون پاسخ دهند (ال بدرین و همکاران، ۲۰۱۵). سه نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد، اهداف تبحری که بر رشد شایستگی و تسلط در انجام تکالیف تمرکز دارند، اهداف عملکرد رویکرد^۵ به معنای مشخص کردن شایستگی افراد در مقایسه با دیگران است و اهداف عملکرد-اجتناب^۶ که به دوری کردن افراد از ناشایستگی اشاره دارند؛ به این معنا که آنها از دیگران بدتر نیستند (دینگر و همکاران، ۲۰۱۳).

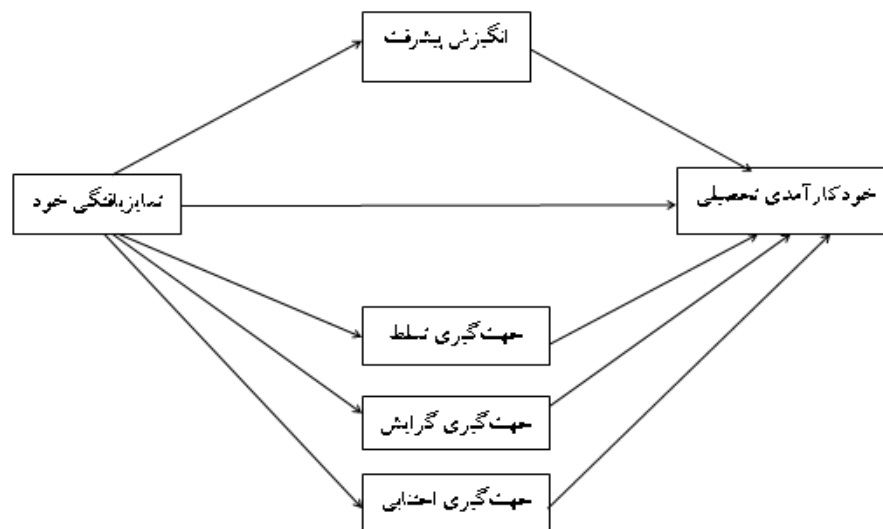
افزون بر مؤلفه جهت‌گیری اهداف پیشرفت، انگیزه پیشرفت^۷ نیز می‌تواند به‌عنوان مؤلفه میانجی در رابطه بین خودتمایز یافتگی و خودکارآمدی تحصیلی عمل کند؛ چرا که دانش‌آموزان با سطح انگیزه پیشرفت تحصیلی بالا از ویژگی‌های شخصیتی خود شناخت دارند و از طرفی این شناخت موجب می‌شود تا فرد تصور صحیحی از توانایی‌های خود داشته باشد و این نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای آنهاست؛ تاجری مقدم و همکاران (۲۰۲۰)، یوسفی افراشته و رضائی (۲۰۲۲) و صبوری اسماعیلی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش‌های جداگانه به نقش میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین مؤلفه‌های تحصیلی اشاره نمودند. انگیزه پیشرفت، یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری (۱۹۳۸) مطرح شد و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. انگیزش پیشرفت، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت و اثرات مثبت مرتبط با آن و اجتناب از شکست و اثرات منفی با آن را منعکس می‌کند (آراکری و سوناگر، ۲۰۱۷). افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالایی هستند، در تکالیفی که درجه دشواری بالاتری دارد، موفق می‌شوند و برای دستیابی به موفقیت تلاش بسیاری می‌کنند (ناراشیمن، ۲۰۱۸). به طور کل بررسی پیشینه پژوهش در منابع خارجی و داخلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های مختلفی رابطه بین مؤلفه‌های تمایز یافتگی، انگیزش تحصیلی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی را بررسی کرده‌اند. در خصوص رابطه بین تمایز یافتگی خود با

1. fusion
2. emotional cutoff
3. achievement goals
4. skill goals
5. performance oriented
6. performance-avoidance
7. achievement motivation

انگیزش پیشرفت تحصیلی، می‌توان به نتایج مطالعات وزیری و همکاران (۲۰۲۱)؛ هالرمانس (۲۰۲۲) و زارع و نیرومند (۱۳۹۶) در پژوهش‌هایی جداگانه به این نتایج دست یافتند که خودتمایزسازی با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار دارد. چندین پژوهش نیز به بررسی رابطه تمایز یافتگی با خودکارآمدی تحصیلی پرداختند؛ به‌عنوان نمونه، ما و همکاران (۲۰۲۲) و راملی و نوراھیمما (۲۰۲۰) عنوان نمودند که تمایز یافتگی خود توان پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی را دارد. مطالعات اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، مهدوی‌راد و همکاران (۲۰۲۱)، تاپیون و همکاران (۲۰۲۱)، سانچز و همکاران (۲۰۱۸)، دامنج و همکاران (۲۰۱۷) نیز به تأثیر انگیزش پیشرفت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی پرداختند و این یافته را نشان دادند که انگیزش پیشرفت تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. همچنین، نتایج مطالعات در داخل و خارج از کشور حاکی از رابطه بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی است؛ برای نمونه فراموس و همکاران (۲۰۲۴)، حسینی و ملکی (۲۰۲۳)، مالکیان و پالی (۲۰۲۲)، موریسی آیری و همکاران (۲۰۲۱)، اوسان سوپرویا و همکاران (۲۰۲۰)، الهادی و کارپینسکی (۲۰۲۰)، این یافته را مطرح نمودند که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و جهت‌گیری عملکرد اجتناب با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد. بررسی مطالعات گذشته نشان داد تمایز یافتگی تأثیر مستقیم بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دارد؛ آنچنانکه، هالرمانس (۲۰۲۲) و مصطفی و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش‌هایی جداگانه رابطه تمایز یافتگی با پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی مستقل به بررسی نقش میانجی انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نپرداخته است. با در نظر گرفتن این موضوع، شکاف دانشی مهمی در شناخت نقش انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دیده می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر به بررسی رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در قالب یک مدل معادله ساختاری پرداخته است.

همچنین در خصوص چرایی انجام این پژوهش می‌توان اضافه نمود، دستیابی به خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان استثنایی به عنوان جامعه هدف مسئولان تعلیم و تربیت، مستلزم وجود انگیزش پیشرفت تحصیلی و تقویت جهت‌گیری اهداف پیشرفت در آنان است. با توجه به مطالب عنوان شده و نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، محقق در پژوهش حاضر در صدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا انگیزش پیشرفت و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر رابطه خودتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی ایفا می‌کند؟

با توجه به مبانی نظری پژوهش مدل مفهومی به شرح زیر ارائه می‌گردد:



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

۱. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۲. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۳. انگیزش تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۴. تمایز یافتگی خود تأثیر مستقیم و معناداری بر جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۵. جهت‌گیری اهداف پیشرفت تأثیر مستقیم و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی دارد.
۶. انگیزش تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی معناداری دارد.
۷. جهت‌گیری اهداف (تسلط، گرایش و اجتنابی) در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی نقش میانجی معناداری دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف در زمره پژوهش‌های بنیادی محسوب می‌شود و به لحاظ روش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر با آسیب بینایی در دو سطح نابینا (۲۰/۲۰۰ یا کمتر) و نیمه‌بینا (بین ۲۰/۷۰ و ۲۰/۲۰۰)، ناشنوا با آسیب شنوایی عمیق (۹۰db و بیشتر) و کم‌توان ذهنی تربیت‌پذیر شاغل به تحصیل در دوره ابتدایی مراکز آموزش استثنایی شهر سبزوار بود. حجم جامعه طبق بررسی‌های انجام شده ۴۴۰ نفر برآورد گردید و از این تعداد ۲۰۵ به صورت در دسترس انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه مدل معادلات ساختاری و تحلیل عاملی براساس تعداد سازه‌های اصلی یا متغیرهای پنهان تعیین می‌شود. ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر پنهان) لازم است و بطور کلی حداقل ۲۰۰ نمونه توصیه شده است (حیبی و عدنور، ۲۰۱۷). از آنجاکه سازه‌های اصلی مدل رسم شده ۶ عدد می‌باشد به نمونه ۱۲۰ نفری نیاز است؛ ولی با توجه به حداقل مقدار توصیه‌شده حجم نمونه در معادلات ساختاری که ۲۰۰ نفر می‌باشد، نمونه ۲۰۵ نفری برای پژوهش حاضر در نظر گرفته شد. نحوه انتخاب نمونه بدین گونه بود که پژوهشگر، آزمودنی‌های مورد نیاز را از دانش‌آموزان نابینا، ناشنوا و کم‌توان ذهنی که توانایی درک سؤالات را داشتند و نیز علاقه‌مند به شرکت در پژوهش بودند انتخاب نمود.

معیارهای ورود آزمودنی‌ها (توانایی شرکت دانش‌آموزان با آسیب بینایی در دو سطح نابینا و نیمه‌بینا، ناشنوا با آسیب شنوایی عمیق و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی خفیف یا آموزش‌پذیر، زندگی با والدین و بستری نبودن، موافقت برای شرکت در طرح پژوهشی، دامنه سنی ۸ تا ۱۱ سال و نداشتن اختلال‌های هیجانی و رفتاری براساس ملاک‌های پنجمین ویرایش راهنمایی تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5))

معیارهای خروج آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان کم‌بینا، دانش‌آموزان با ناشنوایی در سطح خفیف (db ۲۶-۵۴) و متوسط (db ۵۵-۶۹)، دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی متوسط، شدید و عمیق، غیبت دانش‌آموزان در جلسه‌های آموزشی، داشتن اختلال‌های هیجانی و رفتاری و سایر اختلال‌های همبود مانند صرع که منجر به وقفه آموزشی شود و شرکت همزمان در جلسه‌های مشاوره و روان‌درمانی و روان-پزشکی)

در پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز، جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران، تمایز یافتگی خود اسکورون و فریدلندر و انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس استفاده شد که پرسشنامه‌های یادشده به‌طور کامل در ادامه شرح داده شده است. داده‌های به‌دست‌آمده از نمرات این تحقیق توسط نرم افزار آماری Amos22 و spss22 در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل می‌گردد. در سطح توصیفی از شاخص‌هایی همچون میانگین، انحراف معیار و فراوانی و در سطح استنباطی از روش همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل مسیر با نرم‌افزار آموس استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، توسط مورگان و جینکز در سال ۱۹۹۹ به منظور سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسشنامه که به بررسی میزان خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌پردازد، دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده‌مقیاس است. این خرده‌مقیاس‌ها شامل استعداد، کوشش و بافت می‌باشد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه یادشده و گویه‌های این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت به‌صورت پاسخ‌های چهار گزینه‌ای شامل، کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شده‌اند که به‌ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳ و ۴ می‌باشند. دامنه نمرات قابل دریافت در این پرسشنامه بین ۳۰ تا ۱۲۰ می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۰ تا ۵۲ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در این جامعه ضعیف می‌باشد. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۵۲ تا ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز در سطح متوسطی می‌باشد. در صورتی که نمرات بالای ۷۵ باشد، میزان خودکارآمدی دانش‌آموز بسیار خوب می‌باشد. انصارالحسینی و همکاران (۲۰۲۱) به منظور بررسی روایی سازه مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، تحلیل عاملی تأییدی نوع دوم روی داده‌ها انجام دادند که برابر با $TLI=0/91$ و $CFI=0/94$ ، $CMIN/DF=3/5$ ، $PNFI=0/67$ ، $PCFI=0/71$ ، $RMSEA=0/05$ بدست آمد. بنابراین می‌توان گفت، مدل اندازه‌گیری مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از برازش مناسبی برخوردار و در نهایت تأیید شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش انصارالحسینی و همکاران (۲۰۲۱) با آزمون آلفای محاسبه گردید که برای مقیاس استعداد، بافت و کوشش و کل به‌ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۸۲، به‌دست آمد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) میزان همسانی درونی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۲ اعلام کردند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ محاسبه گردید. در پژوهش توگچه اوزیترو و کوتلو (۲۰۲۲) روایی محتوا به تأیید چندین کارشناس در کشور ترکیه رسید و آنان پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را ابزاری مناسب برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی در فرهنگ ترکیه دانستند. در پژوهش توگچه اوزیترو و کوتلو (۲۰۲۲) برای تجزیه و تحلیل روایی معیار، از همبستگی بین نمرات کارنامه نهایی دانشجویان و نمرات آنها در مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده گردید و سطح همبستگی معنادار بود و این تأییدی بر روایی معیار این پرسشنامه می‌باشد.

1. perceived academic self-efficacy scale

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۱: هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی خود برمی‌گزیند. پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی^۲ و همکاران (۱۹۹۸) ۱۸ سؤال دارد که پاسخ‌دهی به سؤال‌های آن بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است. انتخاب پاسخ یک بدین معنا است که آن موضوع یا آن سؤال به هیچ‌وجه در مورد آنها صدق نمی‌کند (نمره ۱) و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا آن سؤال در مورد آنها (نمره ۷) است. دامنه نمرات قابل دریافت ۱۸ تا ۱۲۶ می‌باشد. خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف سه مورد است به اسامی: تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی که هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۶ سؤال را دربرمی‌گیرد. در هر خرده‌مقیاس هر چه نمره فرد بالاتر باشد، یعنی از جهت‌گیری یادشده بیشتر استفاده می‌کند. در تحقیق میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پایایی خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف تسلط، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حسینی ولطفیان (۱۳۸۹) به منظور بررسی روایی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد که مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۴ و خنثی آزمون کرویت بارتلت ۹۹۰/۵۵ محاسبه شد که بیان می‌کند در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده است.

پرسشنامه تمایز یافتگی خود^۳: در پژوهش حاضر به منظور سنجش سطح تمایز یافتگی خود در دانش‌آموزان، یعنی ارتباط‌های مهم زندگی و روابط جاری آن‌ها با اعضای خانواده اصلی خود، از پرسشنامه تمایز یافتگی خود اسکورن و فریدلندر (۱۹۹۸) که یک ابزار ۴۵ سؤالی است و دارای چهار خرده‌مقیاس واکنش‌پذیری عاطفی، جایگاه من، گریز عاطفی و هم‌آمیختگی با دیگران است، استفاده شد. پاسخ‌ها بر روی یک طیف شش درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره کسب شده توسط پاسخگو، ۴۵ و حداکثر آن نیز ۲۷۰ می‌باشد و نمره بالا در این مقیاس به معنای تمایز یافتگی و نمره پایین به معنای تمایز نیافتگی می‌باشد. اسکورن و اسمیت (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مقیاس کلی تمایز یافتگی را ۰/۸۸ و برای خرده-مقیاس‌های واکنش‌پذیری عاطفی، جایگاه من، گریز عاطفی و هم‌آمیختگی با دیگران به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ محاسبه گردیدند. این آزمون در ایران توسط یونسی (۲۰۰۵) روی نمونه عادی هنجاریابی شد و پایایی آن از طریق بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۸۵، واکنش عاطفی ۰/۷۷، موقعیت من ۰/۶۰، گسلس عاطفی ۰/۶۵ و امتزاج با دیگران ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون نیز از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت و ۴ عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک به دست آمد که در مجموع، ۵۷/۶۷ واریانس را تبیین کرد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس^۴: پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال می‌باشد که سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. این پرسشنامه برای سنجش، اعتماد به نفس، سخت‌کوشی، پشتکار و آینده‌نگری دانش‌آموزان ساخته شده است. نحوه نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که به گزینه‌ها بر حسب انگیزش پیشرفت از زیاد به کم و یا از کم به زیاد، نمره‌های ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد؛ دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ متغیر است. نمرات بالا نشانگر انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پایین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین در فرد می‌باشد. هرمنس (۱۹۷۰) برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. روایی این پرسشنامه توسط هرمنس (۱۹۷۰) محاسبه گردید و ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه نمود، ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ بدست آمد. هرمنس (۱۹۷۰) ضریب پایایی

1. achievement goal orientations scale
2. Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr
3. differentiation of self inventory
4. Hermans achievement motivation questionnaire (HAMQ)

محاسبه شده برای پرسشنامه توسط آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ محاسبه نمود. همچنین در پژوهش سلیمانی فر و شعبانی (۲۰۱۲) ضریب روایی ملاکی این پرسشنامه با استفاده از محاسبه همبستگی با پرسشنامه توصیف خود گزینی، ۰/۶۴ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات توصیفی پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۱. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های تمایز یافتگی خود، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف

مؤلفه	ابعاد متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
تمایز یافتگی خود	واکنش‌پذیری عاطفی	۲۰۵	۳۵/۴۲	۷/۹۳
	جایگاه من	۲۰۵	۳۸/۱۶	۶/۲۲
	گریز عاطفی	۲۰۵	۴۰/۴۸	۷/۹۶
	هم‌آمیختگی با دیگران	۲۰۵	۳۱/۱۲	۴/۸۸
	نمره کل تمایز یافتگی خود	۲۰۵	۱۴۵/۱۹	۱۷/۳۲
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۲۰۵	۳۸/۴۷	۶/۸۱
	باقت	۲۰۵	۳۷/۹۴	۷/۳۴
	کوشش	۲۰۵	۱۲/۰۹	۲/۶۲
	نمره کل خودکارآمدی تحصیلی	۲۰۵	۸۸/۵۱	۱۳/۵۵
جهت‌گیری هدف پیشرفت	تسلط (یادگیری)	۲۰۵	۱۶/۲۷	۴/۴۴
	عملکرد گرایش	۲۰۵	۱۷/۷۰	۳/۰۸
	عملکرد اجتناب	۲۰۵	۱۷/۲۱	۱/۴۵
انگیزه تحصیلی	انگیزه پیشرفت تحصیلی	۲۰۵	۸۳/۱۴	۱۱/۸۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بالاترین میانگین متعلق به نمره کل تمایز یافتگی خود و پایین‌ترین میانگین متعلق به خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (کوشش) می‌باشد.

با توجه با این نکته که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، خصوصاً مدل‌یابی معادلات ساختاری است؛ لذا قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش همراه با ضرایب همبستگی آنها در جدول (۲) ارائه شده است تا رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

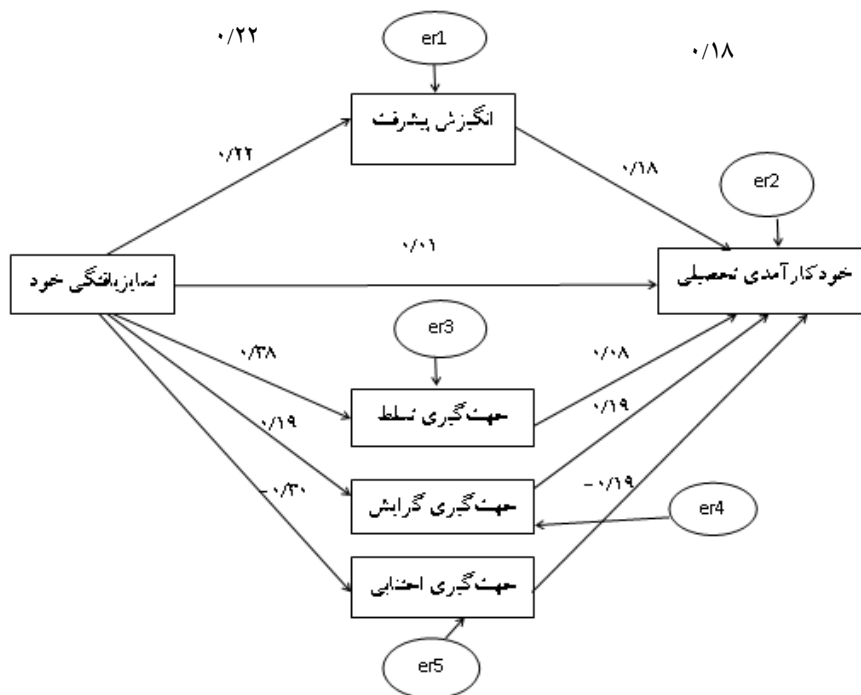
جدول شماره ۲. آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	تمایز یافتگی خود	خود کارآمدی	انگیزش تحصیلی	جهت‌گیری تسلط	جهت‌گیری عملکرد گرایش	جهت‌گیری عملکرد اجتناب
تمایز یافتگی خود	۱					
خود کارآمدی تحصیلی	۰/۱۷**	۱				
انگیزش تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۲۶**	۱			
جهت‌گیری تسلط	۰/۳۸**	۰/۱۶**	۰/۲۵**	۱		
جهت‌گیری عملکرد گرایش	۰/۱۹*	۰/۲۲**	۰/۱۹**	-۰/۰۳	۱	
جهت‌گیری عملکرد اجتناب	-۰/۲۹**	-۰/۲۲**	-۰/۱۲	-۰/۱۹**	۰/۰۲	۱

($P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین تمایز یافتگی خود (۰/۱۷)، انگیزش تحصیلی (۰/۲۶)، جهت‌گیری تسلط (۰/۱۶)، جهت‌گیری عملکرد گرایش (۰/۲۲) و جهت‌گیری عملکرد اجتناب (۰/۲۲-) با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین انگیزش تحصیلی (۰/۲۲)، جهت‌گیری تسلط (۰/۳۸)، جهت‌گیری عملکرد گرایش (۰/۱۹) و جهت‌گیری عملکرد اجتناب (۰/۲۹-) با تمایز یافتگی خود رابطه معناداری وجود دارد.

جهت ارزیابی نقش میانجی انگیزش تحصیلی و جهت‌گیری هدف لازم است که اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیر تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی محاسبه گردد؛ لذا پس از اطمینان یافتن از نرمال بودن متغیرهای وابسته، کلیه روابط میان متغیرها بر اساس مدل مفهومی تحقیق مورد بررسی قرار گرفت.



شکل شماره ۲. معادلات ساختاری متناسب با مدل مفهومی و بر روابط بین متغیرها

در جدول شماره ۳ شاخص‌های مربوط به برازش مدل مسیر ارائه شده‌اند که نشان‌دهنده برازش نسبتاً مطلوب مدل است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های برازش مدل

نتیجه	مقدار رضایت بخش	مقدار برازش	نشانه‌گر برازش
تأیید مدل	کوچکتر از ۳	۱/۵۷	نسبت کای اسکور به درجه آزادی ^۱
تایید مدل	نزدیک به ۰/۹ یا بیشتر	۰/۹۵	نرم شده برازندگی ^۲
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش ^۳
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۴	تعدیل شده نیکویی برازش ^۴
تایید مدل	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۸	برازندگی فزاینده ^۵
قابل قبول	بین ۰/۰۵ الی ۰/۰۸	۰/۰۵۳	مجذور میانگین مربعات خطای تقریب ^۶

1. Chi-square ratio to degrees of freedom
2. normed fit index (NFI)
3. goodness of fit index (GFI)
4. adjusted goodness of fit index (AGFI)
5. incremental fit index (IFI)
6. root mean square error of approximation (RMSEA)

لازم به ذکر است، مقدار مجذور میانگین مربعات خطای تقریباً را بین ۰/۰۵ الی ۰/۰۸ را قابل قبول و مقادیر بین ۰/۰۸ الی ۰/۱۰ برآزش متوسط و مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ را برآزش ضعیف مدل تلقی می‌کنند. بر اساس نمودار برآزش یافته معادلات ساختاری تحلیل مسیر برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم نتایج جدول زیر را به همراه دارد.

جدول شماره ۴. ضرایب استاندارد مستقیم و غیرمستقیم

متغیر پیش‌بینی کننده	متغیر میانجی	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم
تمایز یافتگی خود	انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۴*
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری عملکرد گرایش	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۴*
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری تسلط	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۳
تمایز یافتگی خود	جهت‌گیری اجتنابی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۶*
تمایز یافتگی خود	-----	انگیزش تحصیلی	۰/۲۲**	-----
انگیزش تحصیلی	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۸**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری گرایش	۰/۱۹**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری تسلط	۰/۳۸**	-----
تمایز یافتگی خود	-----	جهت‌گیری اجتنابی	۰/۳۰**	-----
جهت‌گیری گرایش	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹**	-----
جهت‌گیری تسلط	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۸	-----
جهت‌گیری اجتنابی	-----	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۹**	-----

($P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *)

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار نیست ($p > ۰/۰۵$ - value)؛ در ادامه با دخالت مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و جهت‌گیری هدف بر رابطه بین دو مؤلفه فوق، نقش میانجی این مؤلفه‌ها را مورد ارزیابی قرار داده‌ایم. یافته‌های جدول فوق نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین جهت‌گیری هدف اجتنابی و عملکرد گرایش در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی‌گرانه داشت؛ ولی نقش میانجی جهت‌گیری اهداف تسلط در رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی رد شد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی شهر سبزوار می‌باشد. نتایج مدل نشان داد تمایز یافتگی خود بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری ندارد. القدری و همکاران (۲۰۲۴)، ما و همکاران (۲۰۲۲)، راملی و نوراھیما (۲۰۲۰)، به نتیجه‌ای ناهمخوان با نتایج پژوهش حاضر دست یافتند و عنوان نمودند که تمایز یافتگی خود توان پیش‌بینی و تأثیرگذاری بر خودکارآمدی تحصیلی را دارد. در تأیید نتایج این تحقیقات می‌توان عنوان نمود در افراد تمایز یافته، سیستم‌های هیجانی و فکری در کنار هم و با مشارکت یکدیگر عمل می‌کنند و فرد این توانایی را دارد تا منحصراً بر اساس اطلاعات منطقی و بدون نیاز به همخوانی هیجانات با آن تصمیم‌گیری کند. در تبیین نتایج این فرضیه مبنی بر عدم تأثیر مستقیم تمایز یافتگی بر خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت خود تمایز یافتگی بالا گاهی مشارکت نزدیک دانش‌آموزان با یکدیگر را با کاستی روبه‌رو می‌کند و در نتیجه بر خودکارآمدی تحصیلی در برخی موقعیت‌ها اثر مثبتی ندارد. در تأیید این یافته، می‌توان بنابه تعریف بوئن (۱۹۷۸) نظریه پرداز تمایز یافتگی خود عنوان نمود تمایز یافتگی شامل نوع ظرفیت درون‌فردی برای متمایز کردن تفکر و احساس و نیز توانایی بین‌فردی برای حفظ استقلال در روابط عمیق با افراد مهم زندگی می‌باشد. بنابراین باید عنوان نمود دانش‌آموزانی که از سطوح بسیار بالای تمایز یافتگی برخوردارند، به دلیل



حفظ استقلال، از روابط نزدیک با سایر دانش‌آموزان دوری نموده و این باعث می‌شود تا از لحاظ تحصیلی با کاستی روبه‌رو شوند؛ چرا که لزوماً پیشرفت و موفقیت در امور تحصیلی منوط به مشارکت دانش‌آموزان با یکدیگر در امور تحصیلی می‌باشد. با عنایت به مطالب عنوان‌شده، می‌توان گفت در پژوهش حاضر تمایز یافتگی تأثیر مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی ندارد.

همچنین، نتایج نشان داد که تمایز یافتگی خود بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معناداری دارد. این نتیجه با یافته‌های وزیری و همکاران (۲۰۲۱)، هالمانس (۲۰۲۲)، مصطفی و همکاران (۲۰۲۱) هم‌خوان است. در خصوص تأثیر مستقیم تمایز یافتگی خود بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان گفت، دانش‌آموزان تمایز یافته بهتر می‌توانند با اضطراب‌ها و مسائلی که در زمینه تحصیل برای آنان پیش می‌آید کنار بیایند. در همین راستا، مطابق با نظریه خودتمایز یافتگی بوئن (۱۹۷۸) می‌توان گفت، افراد با تمایز یافتگی بالا به هیجانات خود آگاهی دارند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت هستند و می‌توانند در موقعیت‌های گوناگون آرامش و راحتی خود را حفظ کنند. آنچنانکه نتایج پژوهش وزیری و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که دانش‌آموزان با سطح تمایز یافتگی بالا انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری نیز دارند و در نتیجه در امور تحصیلی موفق‌تر هستند. در نهایت می‌توان گفت، داشتن تمایز یافتگی خود، دانش‌آموز را قادر خواهد ساخت که با عزت نفس بالا، در امر تحصیل پشتکار داشته و در مقابل مسائل و مشکلات تحصیلی عملکرد درستی داشته باشد که این عوامل باعث تقویت انگیزش تحصیلی در دانش‌آموز خواهد شد.

همچنین نتایج نشان داد که یکی از عواملی که بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد، انگیزه پیشرفت آنهاست که نیروی مضاعف در جهت رسیدن به هدف ایجاد می‌کند. در تأیید این یافته می‌توان به نتایج پژوهش‌های اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، تاپیون و همکاران (۲۰۲۱)، سانچز و همکاران (۲۰۱۸)، دامنج و همکاران (۲۰۱۷)، اشاره نمود که این پژوهش‌گران نیز رابطه متقابل خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. بر مبنای نظریه نیاز به پیشرفت موری (۱۹۳۸) می‌توان گفت، انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است و عبارت است از گرایش فرد برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتر و حفظ معیارهای سطح بالا. در همین راستا، نتایج مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که هر چه انگیزه پیشرفت بالاتر باشد، احتمال بیشتری دارد که دانش‌آموزان وظایف چالش‌برانگیز را انتخاب کنند و خودکارآمدی عمومی بالاتری از خود نشان دهند. به عبارتی می‌توان گفت، انگیزه سیستم پویایی است که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. با عنایت به این مطالب و با تکیه بر نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۷۸) افراد با تلاش و پشتکار بالا در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آنها در انجام تکالیف بهتر است. این دیدگاه موجب می‌شود که علایق درونی فرد فزونی یافته و بر فعالیت‌های فرد اثر بگذارد. به گونه‌ای که این افراد در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب‌نشینی از هدف، حس خودکارآمدی خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی و نقص اطلاعات که همگی قابل دستیابی است، استناد می‌دهند. با عنایت به مطالب عنوان‌شده، می‌توان گفت انگیزش پیشرفت با مضاعف نمودن تلاش و پشتکار تأثیر مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارد.

نتایج نشان داد تمایز یافتگی تأثیر مستقیم و مثبت بر جهت‌گیری اهداف تسلط و گرایش و تأثیر مستقیم و منفی بر جهت‌گیری اجتنابی دانش‌آموزان دارد. همخوان با نتایج این فرضیه، هالمانس (۲۰۲۲) نیز رابطه تمایز یافتگی با پیشرفت تحصیلی را تأیید نمودند. در تبیین این نتایج باید گفت، خودتمایز یافتگی یک ویژگی شخصیتی است که در دانش‌آموزان گوناگون متفاوت است، یعنی افرادی که خودتمایز یافتگی بالایی دارند هر کدام با توجه به این که تا چه حد خودمهارگری دارند واکنش‌های متفاوت نشان می‌دهند و رفتارهای متفاوت دارند که این واکنش‌های رفتاری متفاوت نشانگر جهت‌گیری اهداف پیشرفتی است که آنان در موقعیت‌های گوناگون تحصیلی برمی‌گزینند. مطابق با نظریه تمایز یافتگی خود بوئن (۱۹۷۸)، خود تمایز یافته، خود یکپارچه و خود تمایز نیافته، خود کاذب؛ در نظر گرفته می‌شوند. خود یکپارچه می‌داند که چه می‌خواهد و به چه نیاز دارد، چه عقاید، نیازها و باورها و اصولی برای خود دارد، اما خود کاذب تنها به محیط اطرافش واکنش نشان می‌دهد، بر اساس قواعد، فرهنگ‌ها و آداب و رسوم و انتظارات عمل می‌کند و حقیقتاً

نمی‌داند که به چه اعتقاد و باور دارد. خود نامتمایز، محصول فشارهای هیجانی و فشار محیط مدرسه و فشار جامعه اطرافش است و به گروه‌هایی با عقاید سرسختانه و غیرقابل تغییر تعلق دارد. خود یکپارچه نیز ممکن است به همین گروه‌ها متعلق باشد؛ اما تعارضات و اشکالات آن گروه را می‌داند و با عقل و منطق تصمیم می‌گیرد. بنابراین، خود تمایز یافتگی باعث می‌شود که دانش‌آموز درک درستی نسبت به اینکه چه می‌خواهد و به چه نیاز دارد، داشته باشد و با به کارگیری اهداف پیشرفت تسلط و گرایش باعث تقویت هیجانات مثبت و با اجتناب از اهداف پیشرفت عملکرد اجتنابی باعث کاهش هیجانات منفی در خود شود. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت، تمایز یافتگی منجر به بهبود جهت‌گیری اهداف پیشرفت تسلط و گرایش و کاهش جهت‌گیری اجتنابی می‌شود.

نتایج حاکی از آن بود، که جهت‌گیری اهداف پیشرفت عملکرد گرایش و اجتناب تأثیر مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. همچنین نتایج حاصل از فرضیه فرعی پنج نشان داد جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی تأثیر معنادار ندارد. همخوان با نتایج این فرضیه، مینوی و امیرودین (۲۰۲۳)، حسینی و ملکی (۲۰۲۳)، مالکیان و پالی (۲۰۲۲)، اکار و سانگر (۲۰۱۷)، این یافته را مطرح نمودند که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و جهت‌گیری عملکرد اجتناب با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد. در خصوص تأثیر مستقیم جهت‌گیری عملکرد گرایش بر خودکارآمدی تحصیلی بر اساس نظریه بوفارد (۱۹۹۸) می‌توان گفت، دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف - عملکرد گرایش درصدد مقایسه توانایی‌های خود با دیگران هستند و تأکید دارند بر اینکه دیگران درباره آن‌ها چگونه قضاوت می‌کنند. آنها سعی می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند، نه اینکه بی‌کفایت. از اهداف دیگر این افراد، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آنها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی‌کفایتی فرد تلقی می‌شود. در همین راستا، مالکیان و پالی (۲۰۲۲) عنوان نمودند، جهت‌گیری هدف عملکردگرا می‌تواند باعث افزایش پشتکار تحصیلی و افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه شود. نتایج مطالعه هونیکو و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد، افرادی که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش دارند، بیشتر بیشتر در مواجهه با ناملایمات پایداری می‌کنند و ارزش ذاتی را در یادگیری می‌بینند. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت، دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد گرایش به دلیل سطح توانمندی بالا در تحصیل از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند؛ در نتیجه می‌توان گفت اهداف عملکرد گرایش بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد.

علاوه بر این باید اضافه نمود، دلیل تأثیر منفی و معنادار جهت‌گیری اجتنابی بر خودکارآمدی تحصیلی را در این مسئله می‌توان یافت که افراد دارای جهت‌گیری اجتنابی، نه به دلیل علاقه، بلکه به خاطر اجتناب از پیامدهای ناخوشایند آن بر تکلیف تمرکز می‌کنند و به دیگر سخن، انگیزه درونی چندانی برای انجام تکلیف ندارند، بنابراین انگیزه پیشرفت تحصیلی پایینی خواهند داشت. فراموس و همکاران (۲۰۲۴) نیز اشاره نموده‌اند، جهت‌گیری اجتنابی با نمرات بالایی از مؤلفه‌های انگیزشی در سطوح بالاتر منفی و سطوح پایین تر از هیجانات پیشرفت مثبت مرتبط بود. البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نظریه پردازان جهت‌گیری اهداف پیشرفت نیز عنوان می‌کنند که دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد اجتناب، ترس و اجتناب از وارد عمل شدن دارند و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش‌آموزان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. با عنایت به مطالب عنوان شده می‌توان گفت جهت‌گیری عملکرد اجتناب بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی دارد.

در خصوص عدم تأثیر جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی می‌توان بر اساس نظریه جهت‌گیری اهداف پیشرفت البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) این گونه عنوان نمود که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تسلط دارند کمتر به رقابت بین خود و دیگران اهمیت می‌دهند؛ زیرا برای آنها یادگیری مطالب مهم است و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند، چون انگیزه درونی بالایی دارند. بنابراین می‌توان گفت، لازمه برخورداری از جهت‌گیری هدف تسلط در دانش‌آموزان مطابق با نظریه البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) انگیزش درونی بالاست. بنابراین، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که جهت‌گیری هدف تسلط در این دانش‌آموزان نیز نست به دو جهت‌گیری دیگر پایین‌تر باشد؛ چرا که در جهت‌گیری تسلط دانش‌آموزان باید از انگیزه درونی بالایی



برای رسیدن به موفقیت برخوردار باشند؛ ولی به نظر می‌رسد، پایین بودن سطح انگیزش درونی در دانش‌آموزان استثنایی بر جهت‌گیری هدف تسلط آنان تأثیر منفی داشته و به حدی میزان جهت‌گیری هدف تسلط در این دانش‌آموزان در سطح پایینی قرار گرفته که نتوانسته بر خودکارآمدی تحصیلی آنان اثرگذارتر باشد. با عنایت به مطالب عنوان‌شده می‌توان گفت جهت‌گیری هدف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی تأثیر ندارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد انگیزه پیشرفت تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی‌گرانه دارد. یوسفی افراشته و رضایی (۲۰۲۲)، صبور اسماعیلی و همکاران (۲۰۲۲) و تاجری مقدم و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش‌های جداگانه به نقش میانجی انگیزه پیشرفت در رابطه بین مؤلفه‌های تحصیلی اشاره نمودند. مهدوی‌راد و همکاران (۲۰۲۱) و اینسی و همکاران (۲۰۲۳)، در پژوهشی به نقش انگیزه پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی اشاره نمودند. با کمی تأمل می‌توان تأثیر انگیزه پیشرفت تحصیلی را بر خود تمایز یافتگی دانش‌آموزان درک کرد؛ آنچنان‌که که همانند ویژگی‌های برشمرده برای دانش‌آموزان دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان با تمایز یافتگی بالا نیز به هیجانات خود آگاهی دارند و قادر به سنجش متفکرانه موقعیت هستند، این افراد توانایی رشد خود مستقل را در روابط صمیمانه دارند و می‌توانند در روابط عمیق، آرامش و راحتی خود را حفظ کنند (اسکورن و دندی، ۲۰۰۴). در نتیجه؛ دانش‌آموزان با سطح انگیزه پیشرفت تحصیلی و تمایز یافتگی بالا از ویژگی‌های شخصیتی خود شناخت دارند و از طرفی این شناخت موجب می‌شود تا فرد تصور صحیحی از توانایی‌های خود داشته باشد و این نشان‌دهنده خودکارآمدی بالای آن‌هاست؛ لیو و همکاران (۲۰۱۶) نشان داده‌اند که افرادی که می‌توانند افکارشان را از احساس فعلی‌شان به خوبی متمایز کنند، می‌توانند هیجانات خود را تنظیم کنند و به مفهوم نسبتاً ثابت و روشنی از خود دست یابند و قادرند آشکارا اندیشه‌های شخصی خود را بیان کنند. بنابراین، می‌توان گفت انگیزه پیشرفت تحصیلی در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه دارد.

افزون بر این، یافته‌ها نشان دادند که جهت‌گیری گرایش نقش میانجی‌گرانه معناداری در رابطه خود تمایز سازی با خودکارآمدی تحصیلی دارد. همخوان با نتایج این فرضیه، اوسان سوپرویا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نقش میانجی‌گرانه جهت‌گیری اهداف را در رابطه بین سطح مشارکت دانش‌آموزان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید نمودند. موریسی آیری و همکاران (۲۰۲۱)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۲)، لیو و همکاران (۲۰۲۳) نیز در پژوهش‌های جداگانه‌ای به نقش جهت‌گیری اهداف در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اشاره نمودند. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده می‌کنند و معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش‌انگیز یادگیری از خود نشان می‌دهند، در مقابل تکالیف مشکل پایدارترند و زود از تلاش دست نمی‌کشند و اعتماد به نفس بالاتری دارند (گاتمن و میدگلی، ۲۰۰۰). در چنین ساختاری تلاش و پیشرفت ارزشمند است. به اشتباهات به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود. فراگیری که هدف یادگیری گرایش دارند از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش بسیاری برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد. در همین راستا باید اضافه نمود، جهت‌گیری گرایش، منجر به حس تسلط فرد بر امور تحصیلی و درجه‌ای از خود تمایز سازی منجر می‌گردد. بوئن (۱۹۷۸) می‌گوید در افراد تمایز یافته، سیستم‌های هیجانی و فکری در کنار هم و با مشارکت یکدیگر عمل می‌کنند و فرد این توانایی را دارد تا منحصرأ بر اساس اطلاعات منطقی و بدون نیاز به هم‌خوانی هیجانات با آن تصمیم‌گیری کند. در این افراد تفکر از چنان رشد مناسبی برخوردار است که در شرایط بروز فشار روانی، فرد تحت سلطه احساسات خود قرار نمی‌گیرد و هرچه قدر میزان تمایز یافتگی افراد بیشتر باشد، توانایی تفکر منطقی و استدلال بدور از احساسات در آنها بیشتر است. لازم به ذکر است توانایی تفکر منطقی منجر به به‌کارگیری راهبردهای عمیق یادگیری در افراد می‌شود (زانگ و استرنبرگ، ۲۰۰۰)، و جهت‌گیری هدف گرایش را در افراد پررنگ می‌نماید. در نتیجه ارتباطی دوسویه بین دو مؤلفه

خودمتمایزسازی و جهت‌گیری هدف گرایش وجود دارد و همین جهت‌گیری دوسویه نقش میانجی مؤلفه جهت‌گیری هدف گرایش در رابطه خودمتمایزسازی با خودکارآمدی تحصیلی را پررنگ نموده است.

دلیل نقش میانجی‌گرانه منفی جهت‌گیری اجتنابی در رابطه بین خودمتمایزسازی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی را در این مسئله می‌توان یافت که دانش‌آموزان استثنایی دارای جهت‌گیری اجتنابی، نه به دلیل علاقه، بلکه به خاطر اجتناب از پیامدهای ناخوشایند آن بر تکلیف تمرکز می‌کنند و به دیگر سخن انگیزه درونی چندانی برای انجام تکلیف ندارند، خودتمایز یافتگی پایین‌تری دارند و تلاش کمتری در امور تحصیلی خواهند کرد. در همین راستا، نتایج مطالعه هونیکی و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که جهت‌گیری اجتنابی، تأثیر منفی و کاهشی بر عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. مطابق با این مطالب می‌توان اضافه نمود، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف اجتنابی، انگیزه پیشرفت تحصیلی پایینی دارند؛ چرا که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی فراگیران باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. در همین راستا، الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)؛ به عنوان نظریه‌پردازان اصلی جهت‌گیری اهداف این یافته را عنوان نمودند که بین اهداف عملکردی اجتنابی با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت وجود دارد. بنابراین می‌توان نقش میانجی جهت‌گیری هدف اجتناب در رابطه خودمتمایزسازی با خودکارآمدی تحصیلی را تأیید نمود.

در این تحقیق تلاش شده به بررسی نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی پرداخته شود. این پژوهش به دو دلیل از مطالعات پیشین متفاوت است؛ اولاً این مطالعه در زمره مطالعاتی است که به امر شفاف‌سازی تعیین‌کننده‌های خودکارآمدی تحصیلی از طریق ارزیابی رابطه با تمایز یافتگی خود می‌پردازد. ثانیاً، در این پژوهش نقش وابستگی به انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف به‌عنوان میانجی در شکل‌گیری رابطه بین تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی بررسی شد. باید عنوان کرد که در پی بررسی صورت گرفته در پایگاه‌های علمی، پژوهشی مشاهده نشده که همزمان رابطه تمایز یافتگی خود با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی انگیزه پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری هدف پرداخته باشد. بر این اساس، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود، برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها، این تحقیق را در نمونه‌های دیگر مورد بررسی قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود که به شناسایی عوامل افزایش‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بپردازند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این نکته اشاره کرد که پرسشنامه‌هایی که در پژوهش حاضر استفاده گردید برای کودکان عادی تعبیه شده است و گاه سؤالاتی در پرسشنامه وجود داشت که درک آن برای کودک استثنایی دشوار بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، پرسشنامه‌هایی مناسب با کودکان استثنایی تهیه و هنجاریابی شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر زمان‌بر بودن پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها برای کودکان استثنایی بود که ممکن است براعتبار نتایج بدست آمده تأثیر داشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی در کنار ابزار پرسشنامه از ابزارهای دیگر همچون مشاهده و مصاحبه استفاده نمایند.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر انگیزه پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که معلمان از روش‌های برانگیزاننده برای افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان استثنایی استفاده نمایند؛ چرا که دانش‌آموزان استثنایی به محرک‌ها، رویدادها و روش‌های آموزشی جذاب برای یادگیری بهتر پاسخ می‌دهند. از دیگر نتایج پژوهش حاضر تأثیر مستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی بود؛ بر اساس نتایج مطالعات گذشته همچون شیرازی و همکاران (۲۰۱۷) و ژاو و ژاو (۲۰۲۲) این یافته به‌دست آمد که وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در سنین پایین به‌راحتی تحت تأثیر دیگران مهم و عوامل محیطی خارجی قرار می‌گیرند و در این بین تأثیر محیط خانوادگی و رفتارهای والدین اثرگذاری بالاتری بر جهت‌گیری تحصیلی فرزندان دارد. به گونه‌ای که می‌توان گفت، والدینی که در درون خانواده از فرزندان خود انتظاراتی مبنی بر کسب مهارت در تحصیل، افزایش درک و فهم و رشد توانایی را از فرزندان خود دارند، فرزندان آنها جهت‌گیری مبتنی بر

تبحر را دنبال می‌نمایند. از طرف دیگر، والدینی که عملکرد دیگران را به عنوان معیاری برای مقایسه عملکرد فرزندان خود تمرکز می‌کنند، فرزندان‌شان جهت‌گیری عملکردگرایی را در خود رشد می‌دهند. با عنایت به این مطالب پیشنهاد می‌شود با دادن آموزش‌های لازم در خصوص جهت‌گیری اهداف پیشرفت به والدین، جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان استثنایی به بهترین نحو، شکل داده شود تا در نهایت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی اثر مثبت بگذارد.

References

- Alabbasi, A. M. A., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., & Ayoub, A. E. A. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 210, 112244. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112244>
- Al-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.345>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ansar-al-Hossaini, H., Abedi, M., & Nilforoshan, P. (2021). The Relationship between Academic Self-Concept and Academic Engagement with regard to the Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Self-Regulatory Learning Approaches. *Journal of Applied Psychological Research*, 12(1), 39-58. https://japr.ut.ac.ir/article_81414.html (Text in Persian).
- AL-Qadri, A., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(35), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5>
- Arakeri, S., & Sunagar, B. (2017). Locus of control: influence of internality, externality-others, externality-chance among management students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 155-162. DOI: 10.25215/0402.156
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 348-358. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students self-regulated leaning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Bowen, M. (1978), *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Aronson
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedent and consequences of student's achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.005>.
- Doménech, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Front Psychol*, 8, 1193. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01193.
- Duch-Ceballos, C., Oliver, J. & Skowron, E. (2020). Differentiation of Self and Its Relationship with Emotional Self-Regulation and Anxiety in a Spanish Sample. *The American Journal of Family Therapy*, 49(5), 517-533. <https://doi.org/10.1080/01926187.2020.1841039>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Self-Efficacy and Academic Hope. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 17(2), 203-227. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31522.3052> (Text in Persian)
- Frumos, F. V., Leonte, R., Candel, O. S., & Ciochină-Carasevici, L. (2024). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1296346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional intelligence and academic self-efficacy in relation to the psychological well-being of university students during COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in psychology*, 12, 759701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701>
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>.

- Guo, X., Huang, J., & Yang, Y. (2022). The association between differentiation of self and life satisfaction among Chinese emerging adults: the mediating effect of hope and coping strategies and the moderating effect of child maltreatment history. *International journal of environmental research and public health*, 19(12), 7106. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127106>
- Gutman, L. M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>.
- Habibi, A., & Ad-envar, M. (2017). *Structural Equation Modeling*, Jahad University Publications. (Text in Persian).
- Haelermans, C. (2022). The Effects of Group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50, 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2020). *Exceptional learners: An introduction to special education*, 14th Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hermans, H. J. M. (1970). A Questionnaire Measure of Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Honicke, T., Broadbent, J., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1685941>
- Hosseini, A., & Maleki, B. (2023). Explaining Academic Emotions Based on Academic Support and Achievement Goal Orientation: The Mediating Role of Academic Self-regulation. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 12(2), 143-168. <https://doi.org/10.22108/cbs.2023.135435.1698>. (Text in Persian).
- Hosseini, F., & Latifian, M. (2009). Prediction of goal orientation using five factors Personality traits among students of Shiraz University, Psychological Studie. *Faculty of Educational and Psychological Sciences Al-Zahra Science*, 3(3), 66-33. <https://doi.org/10.22051/psy.2009.1592> (Text in Persian).
- İnce, M. (2023). Examining the role of motivation, attitude, and self-efficacy beliefs in shaping secondary school students' academic achievement in science course. *Sustainability*, 15(15), 11612. <https://doi.org/10.3390/su151511612>
- Isik, E., & Bulduk, S. (2014). Psychometric properties of the differentiation of self-inventory revised in Turkish adult. *Journal Marital Family Therapy*, 41, 102-112. <https://doi.org/10.1111/jmft.12022>.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*. 72(4), 224-230. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>.
- Khoy Nejad, GH., Rajaei, A., & Nazemi, MR. (2020). The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational injuries and Academic Success in second grade high school Students. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 16(3), 191-212. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31199.3035> (Text in Persian).
- Liu, X., Zhang, Y., & Cao, X. (2023). Achievement goal orientations in college students: longitudinal trajectories, related factors, and effects on academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00764-8>
- Liu, S.W., Luo, L., Wu, M., Wang, R., Wu, Y. (2016). Correlation between self-differentiation and professional adaptability among undergraduate nursing students in China. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(4), 394-397. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.10.003>.
- Ma, Y., Yang, X.M., Hong, L., & Ju Tang, R. (2022). The Influence of Stress Perception on Academic Procrastination in Postgraduate Students: The Role of Self-Efficacy for Self-Regulated Learning and Self-Control. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/6722805>.
- Mahdavi Rād, H., Farzād, V., & Koushaki, SH. (2021). Structural model of academic performance based on academic self-efficacy, and academic motivation, mediated by cognitive engagement among mathematics -physics students. *Journal of Educational Innovations*, 20(2), 155-177. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.237385.1535> (Text in Persian).
- Malekian, N., & Pali, S. (2022). The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. *Management and Educational Perspective*, 4(1), 53-71. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316798.1085>. (Text in Persian).
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Contemp Educ Psychol*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>.
- Minwei, S., & Amirrudin, S. (2023). The Impacts of Achievement Goal Orientation and Academic Self-Efficacy on Academic Achievement. *Higher Education and Oriental Studies*, 3(3), 1-11. <https://doi.org/10.54435/heos.v3i3.101>

- Moll, K., Göbel, SM., Gooch, D., Landerl, K., Snowling, M.J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 272-281. <https://doi.org/10.1177/0022219414547221>
- Mostafa, V., Falahzadeh, H., Ahmadi, S., & Hamidi, O. (2021). Modeling Structural Equations of Relationships between Attachment Styles and Self-Differentiation with Academic Performance of University Students with the Mediating Role of Health Promoting. *QJCR*, 20 (79), 110-138. <https://doi.org/10.18502/qjcr.v20i79.7344>. (Text in Persian).
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Muriithi Ileri, A., Nyambura Mwangi, C., Wanjiku Mwaniki, E., & Kairu Wambugu, S. (2021). Achievement goal orientations as predictors of academic achievement among secondary school students in embu county, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 1-6-. <https://doi.org/10.35248/2329-8901.19.7.215>.
- Narasimhan, P. (2018). Self-Concept and Achievement Motivation as a Predictor of Academic Stress among High school students of ICSE Board, Chennai. *International Journal of Indian Psychology*, 6(3), 151-161. <https://doi.org/10.25215/0603.014>.
- Narayanan, M., & Sriram, S. (2023). An Exploration of Differentiation of Self in Indian Youth. *Human Arenas*, 14, 1-28. <https://doi.org/10.1007%2Fs42087-023-00335-9>
- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: The impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(2), 890-912. <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>
- Ramli, R., & Nurahimah, M. Y. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: A study among Malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252-1260. [DOI:10.13189/ujer.2020.080416](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416)
- Ross, A. S., & Murdock, N. L. (2014). Differentiation of self and well-being: The moderating effect of self-construal. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 36(4), 485-496. <https://doi.org/10.1007/s10591-014-9311-9>
- Sabour Esmaeili, N., Momtaz Eslami, V., Haji Arbabi, F., & Moniri, M. (2022). The mediating role of achievement motivation in the relationship between emotional intelligence with academic performance among female students of technical and vocational schools. *Journal of Students in Management*, 2(1), 53-65. <https://doi.org/10.22034/jsm.2023.403651.1011> (Text in Persian).
- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2023). The Roles of Academic Self-Efficacy and Intolerance of Uncertainty on Decisional Procrastination in University Students during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 13(5), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci13050476>
- Sandage, S. J., Crabtree, S., & Schweer, M. (2012). Differentiation of self and social justice commitment mediated by hope. *Journal of Counseling & Development*, 92, 67-74. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00131.x>.
- Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J., & Matarrita-Cascante, D. (2018). The Influence of Self-Efficacy Beliefs in the Academic Performance of Latina/o Students in the United States: A Systematic Literature Review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176-209. <https://doi.org/10.1177/0739986318761323>
- Serçekuş, P., & Başkale, H. (2016). Effects of antenatal education on fear of childbirth, maternal self-efficacy and parental attachment. *Midwifery*, 34, 166-172. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2015.11.016>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-Regulation, self-efficacy, and learning disabilities. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*, 14, 1-13. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.99570>.
- Shirazi, R., Mohajeran, B., & Ghaleei, A. (2020). The mediating role of parental expectations and parental involvement in the relationship between expectations of teachers with academic achievement in third grade students in West Azerbaijan Province 94-95. *Quarterly Journal of New Thoughts On Education*, 13(3), 229-249. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.10166.1299> (Text in Persian).
- Skowron, E. A., & Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlated of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26(3), 337-357. <https://doi.org/10.1023/B:COFT.0000037919.63750.9d>
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 235-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.235>
- Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(2), 209-222. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2003.tb01201.x>
- Solemani Far, O., & Shabani, F. (2012). The Relation of Self-Efficacy and Achievement Motivation with Academic Adjustment of First Year Undergraduate Students of Shahid Chamran University Ahvaz. *Educational psychology studies*, 10(17), 83-104. <https://doi.org/10.22111/jeps.2013.1448> (Text in Persian).
- Tajeri Moghadam, M., Abbasi, E., & Khoshnodifar, Z. (2020). Students' academic burnout in Iranian agricultural higher education system: the mediating role of achievement motivation. *Heliyon*, 6(9), e04960. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04960>.

- Tipon, F.K., Villanueva, A., Baluyot, M.K., & Lloyd, K. (2021). The Self-Efficacy and Its Relationship on the Academic Motivation to the Senior High School Students from Public Schools Amidst the New Normal Education in the Philippines. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 7(3), <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14813397.v2>.
- Tugce Ozyeter, N., & Kutlu, O. (2022). Adaptation of the Children's Perceived Academic Self-Efficacy Scale: Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 430-450. <https://doi.org/10.21449/ijate.958871>.
- Ucar, M.F., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Murillo Lorente, V. (2020). The Mediating Role of Goal Orientation (Task) in the Relationship between Engagement and Academic Self-Concept in Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8323. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228323>
- Vaziri, C., Ghanbaripannah, A., & Tajalli, P. (2021). Modeling the Cognitive Flexibility and Academic Engagement based on Self-Regulation, Psychological Hardiness and Self-Differentiation with Mediation of Family Functioning in High School Students. *Int J Pediatr*, 9(3), 13281-295. <https://doi.org/10.22038/ijp.2020.50410.4011>
- Wang, D., Guo, D., Song, C., Hao, L., & Qiao, Z. (2022). General self-efficacy and employability among financially underprivileged Chinese college students: The mediating role of achievement motivation and career aspirations. *Frontiers in Psychology*, 12, 719771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719771>
- Younesi, F. (2005). *Normalization and determination of psychometric characteristics of self-differentiation test among people aged 25-50*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University - Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).
- Yousefi Afrashteh, M., & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y>
- Zare, H., & Niroomand, A. (1970). The Effect of the Method of Presenting Educational Materials in Multime-dia Learning Environment on Recalling Vocabulary with the Mediation of Verbal Fluidity. *Research in School and Virtual Learning*, 5(2), 23-32. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23456523.1396.5.2.2.3>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The Association between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(10), 6304. <https://doi.org/10.3390/su14106304>
- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134, 469-489. <https://doi.org/10.1080/00223980009598230>
- Zhao, L., & Zhao, W. (2022). Impacts of family environment on adolescents' academic achievement: The role of peer interaction quality and educational expectation gap. *Frontiers in Psychology*, 13, 911959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911959>



مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین

رقیه مهربان^۱، سید داود حسینی نسب^{۲*}، مرضیه علیوندی وفا^۳

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

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. رایانامه: d.hosseinasab@iaut.ac.ir

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

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

چکیده:

هدف از این تحقیق، مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز بود. طرح تحقیق از نوع شبه آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری را تمامی دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز تشکیل می‌داد و از میان آنها ۷۵ نفر به روش هدفمند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها عبارت بودند از: پرسشنامه پرخاشگری باس و پری. بسته آموزش تنظیم هیجان در یک گروه آزمایشی و بسته آموزش ذهن آگاهی در گروه آزمایشی دیگر اجرا شد. گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل کواریانس یک‌راهه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از آن بود که روش آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری اثربخشی بیشتری داشت و در گروه کنترل تغییر چندانی مشاهده نشد. نتایج نشان داد استفاده از روش‌های آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی در کاهش پرخاشگری دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین مؤثر است.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، آموزش ذهن آگاهی، پرخاشگری.

استناد به این مقاله:

مهربان، رقیه؛ حسینی نسب، سید داود؛ علیوندی وفا، مرضیه. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱۸-۱۰۹: ۲۰(۱). doi: 10.22051/JONTOE.2023.41588.3649

مقدمه

عملکرد تحصیلی به معنای توانایی برنامه‌ریزی، خودکارآمدی، انگیزش، کاهش اضطراب، استفاده از اهداف سودمند و انجام فعالیت‌های مربوط به مطالعه می‌باشد (سرنات و مولدووان، ۲۰۱۸، ص. ۸۳۴) و می‌توان آن را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بازده‌های نظام آموزشی محسوب کرد (عزیزپور و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱). ارتقای عملکرد تحصیلی نیز دانش‌آموزان مسئله پیچیده‌ای است که تعامل عوامل انگیزشی و شناختی-اجتماعی و یادگیری را دربرمی‌گیرد (خیری‌پور و نیکنام، ۱۴۰۱، ص. ۲۱۶).

مروری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی مناسب، مورد پذیرش همسالان، والدین و معلمان قرار می‌گیرند و از عزت نفس و احساس کفایت بیشتری برخوردار هستند؛ در مقابل، دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند، احساس بی‌کفایتی و حقارت می‌کنند و از ادامه تحصیل بازمی‌مانند (منصوری و فرهادی، ۱۳۹۸، ص. ۹۸). مطالعات قبلی نشان دادند رفتارهای نوجوان تا حد زیادی با هیجان‌ها تعیین می‌شوند (لورکا و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۵۶۱؛ دامس و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۸۰). پرخاشگری گسترده‌ترین موضوع بررسی شده در بین تمامی مشکلات رفتار کودکان و نوجوانان است (چانگ، ۲۰۱۹، ص. ۱۱۵). پرخاشگری مفهوم بسیار پیچیده‌ای است که از یک‌سو تحت تأثیر عوامل موقعیتی و روان‌شناختی و از سوی دیگر تحت تأثیر عوامل ژنتیکی قرار دارد (استریت و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۳). نگرانی زیادی برای وقوع همزمان مشکلات رفتاری، هیجانی و شناختی وجود دارد (فایت و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۷۶).

معمولاً اثر روش‌های آموزشی و درمانی مختلف بر پرخاشگری افراد مورد توجه قرار می‌گیرد، از زمره این روش‌ها می‌توان به آموزش تنظیم هیجان و ذهن آگاهی اشاره نمود. کنترل هیجان شامل ایجاد افکار و رفتارهایی است که به افراد آگاهی می‌دهد چه نوع هیجانی دارند، چه هنگام این هیجان در آنها پدید می‌آید و چگونه باید آن را ابراز نمایند (میلگرام، ۲۰۱۹، ص. ۸۰). مفهوم تنظیم هیجان از طریق شناخت به‌طور جدایی‌ناپذیری با زندگی انسان آمیخته است و او را یاری می‌کند تا مثلاً زمانی که با حوادث فشارزا یا تهدیدکننده روبه‌رو شد، هیجان‌ها یا احساساتش را مدیریت یا تنظیم کند و روی آنها تسلط داشته باشد و در هیجان‌اتش غرق نشود (کرایچ و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۹). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به عنوان یک توانایی رفتاری و شناختی می‌تواند با هماهنگ کردن فریندهای ذهنی، زیستی، و انگیزشی موجب تثبیت ارتباط فرد با محیط شده و او را به پیامدهای کارآمد و مناسب در برخورد با موقعیت‌ها تجهیز کند و در نتیجه حس کارآمدی فرد را بهبود بخشد (گراس، ۲۰۰۲، ص. ۲۹۰).

تکنیک‌های ذهن آگاهی در راهبردهای پایبندی، تعهد و تغییر، به افراد برای دستیابی به زندگی پر نشاط، هدفمند و با معنا کمک می‌کند؛ هدف این درمان، تغییر شکل یا فراوانی افکار و احساسات آزارنده نیست؛ بلکه هدف اصلی آن تقویت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است. توانایی تماس با لحظه لحظه‌های زندگی و تغییر و تثبیت رفتار است (هوشی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۵۰). ذهن آگاهی، گونه‌ای از آگاهی است که وقتی بر تجربه‌ای به طریقی خاص، هدفمند، در لحظه حال و به‌دور از قضاوت توجه می‌کنیم، پدیدار می‌شود (کابات زین، ۲۰۰۹، ص. ۲۱). ذهن آگاهی، نوعی مدیتیشن است که در بسیاری از حوزه‌های مراقبت از سلامت جهان غرب طی چند دهه گذشته اصطلاح رایجی شده است (بروتو و گلدمایر، ۲۰۱۵).

برخی متخصصان به کاربرد فنون ذهن آگاهی و کاربرد آنها در مشکلات و اختلالات کودکان و نوجوانان علاقه‌مند شده‌اند (زارع و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۲۲۰) و اثربخشی این روش مداخله‌ای را در بین نوجوانان دبیرستانی نشان دادند (حسینی و منشی، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۵؛ کی و یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲۷۶). پژوهش‌لو و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۵۷) نشان داد ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است.

پژوهش رحمتی و غفاری (۱۳۹۴) نشان داد ذهن آگاهی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار هستند. (ص ۶۳) پارمنتیر و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۵۰۶)؛ فلسفی و دشت بزرگی (۱۳۹۸، ص. ۵۳)؛ یو (۲۰۱۷، ص. ۵) و پرستلوپریزا و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۲۹۳) در تحقیق



خود تأثیر ذهن‌آگاهی را بر پرخاشگری تأیید کردند. لهاک و اسدی (۱۳۹۹، ص. ۱۸)؛ سلیمی و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۱۵۹) و کیم و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۵۶۰) و نیز رستمی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۱۱۴) در تحقیق خود نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی موجب کاهش پرخاشگری و خشم در بین جوانان می‌شود. مرادی و همکاران (۱۳۹۹، ص. ۲۰۱) در تحقیق خود نشان دادند آموزش ذهن‌آگاهی مبتنی بر کاهش استرس یک روش مؤثر در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان است.

گراوند و منشتی (۱۳۹۹، ص. ۱۰۷) و رحمانی و دهقان (۱۳۹۵، ص. ۶۳) نیز اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی بر پرخاشگری نوجوانان را تأیید کردند. تحقیق صادقی، غفاری، سبحانی و رفیعی‌پور (۱۳۹۸، ص. ۴۵) تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان دانش‌آموزان باعث کاهش مشکلات اجتماعی و آموزشی این دانش‌آموزان می‌شود. همین‌طور، پیشتر، کم و بیش، اثربخشی مداخله آموزش تنظیم هیجان در بین دانش‌آموزان دختر بررسی شده است (پاکیزه و نظری، ۱۳۹۴، ص. ۱۶۰)؛ ولی تا جایی‌که مرور ادبیات نشان می‌دهد، تاکنون پژوهشی به بررسی مقایسه‌ای دو روش مداخله‌ای آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی در بین دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین نپرداخته است.

با توجه به یافته‌های پژوهشگرانی همچون مونترو_مارین و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۱۲۵۶) عزیزپور (۱۳۹۶، ص. ۱)؛ بلک و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۱۵۱) در مورد اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی در بین دانش‌آموزان نوجوان، همین‌طور تحقیق کرفت و همکاران (ص. ۱) و زوزاما و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۶۶۱۴) در مورد اثربخشی تنظیم هیجان بر نوجوانان و بر متغیرهایی همچون کاهش استرس و تنظیم هیجان در آنها که می‌تواند به ارتقای سطح عملکرد تحصیلی فراگیران در مدرسه بینجامد، می‌توان پیش‌بینی کرد که تقویت میزان تنظیم هیجان و نیز آموزش ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان بتواند گامی در جهت کمک به افراد با عملکرد تحصیلی پایین نیز باشد؛ لذا این تحقیق نیز به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا بین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد پایین در دوره اول دبیرستان شهر تبریز تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق از نوع شبه آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز تشکیل می‌داد و از میان آنها ۷۵ نفر به روش هدفمند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در سه گروه (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. جامعه پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین شاغل به تحصیل در دوره اول متوسطه شهر تبریز در نیمه اول سال ۱۴۰۰ تشکیل می‌داد. نمونه‌گیری از بین افراد دارای معدل پایین در ترم قبل (خرداد ۱۴۰۰) به روش هدفمند صورت گرفت. به این ترتیب که مطابق لیست معدل دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین در نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز، ناحیه ۱ دارای کمترین عملکرد تحصیلی در دوره اول دبیرستان دخترانه می‌باشد. این ناحیه در مجموع ۵۴ مدرسه (۲۰ مدرسه دولتی و ۳۴ مدرسه غیردولتی) و ۸۳۹۵ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در دوره اول دبیرستان دخترانه (۶۰۷۰ نفر در مدارس دولتی و ۲۳۲۵ نفر در مدارس غیردولتی) دارد. از میان این مدارس، ۱۹ مدرسه دارای پایین‌ترین عملکرد تحصیلی هستند. سه مدرسه در این ناحیه با کمترین عملکرد تحصیلی انتخاب شد (با میانگین کل: ۱۵/۵، ۱۵، و ۱۵/۰۶) سپس، از بین سه مدرسه ۷۵ دانش‌آموز دارای کمترین معدل انتخاب و دانش‌آموزان پایه هفتم این سه مدرسه، به‌طور تصادفی به‌عنوان دو گروه آزمایشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن‌آگاهی و یک گروه کنترل (۲۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند و تحقیق بر روی آنها اجرا شد.

پرسشنامه پرخاشگری¹ (AGQ): این پرسشنامه که در سال ۱۹۹۲ توسط باس و پری ساخته شد، مشتمل بر ۲۹ ماده است که چهارده ماده آن مربوط به عامل خشم^۲، هشت ماده آن مربوط به عامل تهاجم^۳ و هشت ماده دیگر نیز عامل کینه‌توزی^۴ را می‌سنجد. این پرسشنامه جزء ابزارهای کاغذ-مدادی^۵ شناخته می‌شود و به منظور بررسی میزان پرخاشگری افراد ساختارسازی شده است که در موقعیت‌های بالینی و تحقیقاتی نیز کاربرد دارد. در این پرسشنامه آزمودنی‌ها به یکی از پنج گزینه هیچ‌موقع، به‌ندرت، گاهی اوقات، اغلب و همیشه، پاسخ می‌دهند. نمره کلی این پرسشنامه از ۲۹ تا ۱۴۵ و با جمع نمرات سؤال‌ها به‌دست می‌آید. افرادی که نمره آنها در این مقیاس از میانگین کمتر است، پرخاشگری پایین خواهند داشت. ضرایب بازآزمایی به‌دست‌آمده بین نمره‌های آزمون‌ها در دو نوبت (آزمون، آزمون مجدد) ۰/۷۹ بوده است و ضرایب آلفای کرونباخ (همسانی درونی) برابر با ۰/۸۷۴، بوده است (نقل از سروقد و دانش‌پور، ۱۳۸۹: ۴).

برنامه مداخله در هر یک از گروه‌های آزمایشی به‌طور خلاصه به قرار زیر بود:

جدول شماره ۱. پروتکل آموزش تنظیم هیجان

جلسات	رئوس محتوای آموزشی	هدف جلسه	مدت آموزش
جلسه اول	پیش‌آزمون و آشنایی و برقراری ارتباط اعضا	آزمون و آشنایی اعضا	۹۰ دقیقه
جلسه دوم	انتخاب موقعیت	آموزش هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه سوم	انتخاب موقعیت	ارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی	۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	اصلاح موقعیت	ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	گسترش توجه	آموزش مهارت‌های تغییر توجه	۹۰ دقیقه
جلسه ششم	ارزیابی شناختی	تغییر در ارزیابی شناختی	۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	تعدیل پاسخ	تغییر پیامدهای رفتاری هیجان	۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	ارزیابی و کاربرد پس‌آزمون	ارزیابی مجدد و برنامه‌ریزی برای کاربرد	۹۰ دقیقه

جدول شماره ۲. خلاصه بسته ذهن آگاهی

جلسات	رئوس محتوای آموزشی	هدف جلسه	مدت آموزش
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی مشکل	آزمون، برقراری ارتباط	مدت آموزش
جلسه دوم	آموزش تن‌آرامی بر ۱۴ گروه از عضلات	آموزش تن‌آرامی	۹۰ دقیقه
جلسه سوم	تن‌آرامی برای ۶ گروه از عضلات	تن‌آرامی	۹۰ دقیقه
جلسه چهارم	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس در ۴ مرحله	آموزش ذهن‌آگاهی تنفس	۹۰ دقیقه
جلسه پنجم	آموزش تکنیک پویش بدن در ۴ مرحله	آموزش تکنیک پویش بدن	۹۰ دقیقه
جلسه ششم	تمرین القای فکر منفی و سپس فکر مثبت در ۳ مرحله	تمرکز توجه	۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	تمرین تکنیک پویش بدن در ۲ مرحله	تمرین تکنیک پویش بدن	۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	اجرای پس‌آزمون	پس‌آزمون و تأکید بر تمرین جلسات	۹۰ دقیقه

روش اجرای تحقیق به این صورت بود که پس از اخذ مجوز از دانشگاه برای اجرای مداخله بر روی دانش‌آموزان، با کد اخلاقی به شماره IR.IAU.TABRIZ.REC.1400.210 به اداره کل آموزش و پرورش تبریز مراجعه شد تا فهرست مدارس دارای عملکرد

1. Agresion questionnaire
2. Anger
3. Physical aggression (invasion)
4. Hostility
5. Paper and pencil

پایین اخذ شود. سپس، بر روی گروه آزمایشی اول، روش مداخله تنظیم هیجان و بر روی گروه آزمایشی دوم، روش مداخله ذهن آگاهی اجرا شد. در پایان درمورد هر سه گروه، سه پرسشنامه به‌عنوان پس‌آزمون اجرا شد. پس از گردآوری، داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۳. طرح تحقیق

گروه آزمایش R _۱	T _۱	X ₁	T _۲
گروه آزمایش R _۲	T _۱	X _۱	T _۲
کنترل R	T _۱	-	T _۲

یافته‌های پژوهش

در جدول زیر، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ارائه شده است.

جدول شماره ۴. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
ذهن آگاهی	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۸۸/۳۲	۱۲/۶۱	۰/۱۸۱	-۱/۳۵۵	۷۰	۱۰۸
		پس‌آزمون	۷۸/۸۰	۱۰/۸۱	۰/۲۴۲	-۰/۱۹۶	۵۸	۱۰۲
پرخاشگری	تنظیم هیجان	پیش‌آزمون	۹۰/۹۶	۱۰/۶۵	-۰/۵۲۵	-۰/۵۴۰	۶۹	۱۰۶
		پس‌آزمون	۷۴/۵۲	۹/۸۷	-۰/۰۷۶	۰/۰۱۰	۵۶	۹۶
کنترل	کنترل	پیش‌آزمون	۸۹/۰۸	۹/۸۲	-۰/۴۷۹	۰/۰۵۲	۶۷	۱۰۴
		پس‌آزمون	۸۸/۲۴	۱۰/۷۴	-۰/۰۱۵	-۱/۱۴۲	۷۱	۱۰۵

همان‌گونه که از نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر پرخاشگری در مرحله پیش‌آزمون تقریباً همسان است. اما در مرحله پس‌آزمون میانگین گروه‌های آزمایش در متغیر پرخاشگری کاهش داشته است. در مورد گروه کنترل تغییرات جزئی در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون مشاهده می‌شود. شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها در دامنه ۲+ الی ۲- قرار دارند.

بررسی پیش فرض‌های آزمون‌های پارامتریک: الف) نرمال بودن توزیع داده‌ها: برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ و کلموگروف-اسمیرنوف^۲ استفاده شد. مقادیر هر دو آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک مربوط به متغیرهای پژوهش در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است. این موضوع بیانگر توزیع نرمال داده‌ها در هر دو مرحله است. **ب)** آزمون استقلال متغیرهای پیش‌آزمون: برای آزمون مفروضه استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی، از روش تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج نشان داد ارزش F در سطح ۰/۰۵ غیر معنادار است این مطلب نشان‌دهنده آن است که پیش از اجرای متغیرهای مستقل بین گروه‌های آزمایش و کنترل به لحاظ متغیرهای پژوهش یعنی پرخاشگری تفاوت معناداری وجود ندارد و مفروضه استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی در بین داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش برقرار است. **ج)** آزمون برابری واریانس‌های خطا: برای آزمون برابری/عدم برابری مفروضه همگنی واریانس خطای پس‌آزمون‌های متغیر پرخاشگری در بین گروه‌ها از آزمون لون^۳ استفاده شد. نتایج نشان داد واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته

1. Shapiro -Wilk
2. Kolmogorov-Smirnov
3. Leven

پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، این موضوع نشان می دهد که مفروضه برابری واریانس های خطا برای متغیرهای پژوهش برقرار است. (د) آزمون همگنی شیب خط رگرسیون: جدول شماره ۵ نتیجه آزمون همگنی شیب خط رگرسیون بین پیش آزمون ها و پس آزمون متغیر پرخاشگری را در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می دهد. نتایج نشان داد نشان می دهد که تفاوت شیب خط متغیر وابسته پژوهش در گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. بر این اساس، می توان گفت در این پژوهش مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون برای هر دو متغیر وابسته پژوهش برقرار بود.

فرضیه: اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین در دوره اول متوسطه شهر تبریز با هم تفاوت دارد.

برای آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس یکراهه استفاده شد. بدین صورت که میانگین دو گروه آزمایشی ذهن آگاهی و تنظیم هیجان در مرحله پس آزمون در متغیر پرخاشگری پس از تعدیل نمرات افراد در مرحله پیش آزمون با یکدیگر مقایسه شدند. جدول زیر نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در آزمون اثر متغیر مستقل بر متغیر پرخاشگری را پس از تعدیل نمرات پیش آزمون نشان می دهد.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یکراهه در آزمون اثر متغیر مستقل بر متغیر پرخاشگری

متغیر وابسته: پرخاشگری	میانگین مجذورات بین گروهی	درجه آزادی	میانگین مجذورات خطا	F	p	η^2
پیش آزمون	۴۰۵۴/۱۲	۱	۴۰۵۴/۱۲	۱۷۴/۴۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸۸
گروه	۴۹۸/۶۹	۱	۴۹۸/۶۹	۲۱/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۳۱۳
خطا	۱۰۹۲/۱۱	۴۷	۲۳/۲۳			

بر اساس نتایج جدول شماره ۵، اجرای متغیرهای مستقل یعنی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی و تنظیم هیجان، متغیر پرخاشگری را ($F(1, 47) = 21/46, P < 0/001$) تحت تأثیر قرار داده است. برای بررسی اینکه میانگین کدام یک از گروه ها در پس آزمون پرخاشگری پس از تعدیل و کنترل نمرات پیش آزمون بیشتر است در جدول میانگین های تصحیح شده پرخاشگری گزارش شده است.

جدول شماره ۶. میانگین های اصلاح شده نهایی پرخاشگری در گروه ها

گروه	میانگین	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
ذهن آگاهی	۵۰/۸۳	۶/۳۵	۰/۹۶۷	۰/۰۰۱
تنظیم هیجان	۴۴/۴۸			

با توجه به جدول شماره ۶، میانگین گروه آزمایش ذهن آگاهی در پرخاشگری مساوی ۵۰/۸۳ و میانگین گروه تنظیم هیجان برابر ۴۴/۴۸ می باشد. تفاوت میانگین بین این دو گروه ۶/۳۵ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین می توان گفت که میانگین گروه آزمایش تنظیم هیجان به صورت معناداری کمتر از میانگین گروه ذهن آگاهی است. با توجه به این یافته ها فرضیه اول پژوهش تأیید می شود و می توان گفت که اثربخشی آموزش مبتنی بر تنظیم هیجان در کاهش پرخاشگری بیشتر از آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی است.

نتیجه گیری و بحث

در مورد تفاوت اثربخشی آموزش تنظیم هیجان و آموزش ذهن آگاهی بر پرخاشگری، نتایج نشان داد گروه آموزش تنظیم هیجان در مقایسه با آموزش ذهن آگاهی به صورت معناداری کاهش پرخاشگری نشان داد. یافته های پژوهش حاضر در مورد اثربخشی آموزش

تنظیم هیجان با نتایج رحمانی و دهقان (۱۳۹۵، ص. ۶۳)؛ صادقی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۴۵)؛ گراوند و منشی (۱۳۹۹، ص. ۱۰۷)؛ زوزاما و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۶۶۱۴)؛ فانی و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۱۵) همسو می‌باشند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، همان‌طور که در تعریف آمده است، آموزش تنظیم هیجان یعنی کاهش و کنترل هیجان‌های منفی و نحوه استفاده از هیجان‌های مثبت است (مک‌در موت و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۵۹۵). برخی تحقیقات همچون انریکز و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۴۶) و نیز کلسی و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۷۱۰) نشان دادند مداخله مبتنی بر تنظیم هیجانی بر بهبود رفتارهای پرخاشگری و در نهایت افزایش همدلی مؤثر است. یادگیری تنظیم هیجان با مدیریت و تعدیل به‌موقع هیجان ارتباط دارد و از تشدید آشفتگی و تداوم آن جلوگیری می‌کند. همین‌طور، تنظیم هیجان شامل آموزه‌هایی است که یادگیری آنها با بهبود عملکرد بین‌فردی همراه است. چون کسانی که قادر به تنظیم هیجانات خود هستند، بهتر می‌توانند در زمینه عملکرد اجتماعی به خصوص در برقراری ارتباط با دیگران و داشتن تعامل سازنده با اطرافیان عمل کنند (عدیلی و سرداری، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۴).

بنا به نظر فورسایت (۲۰۱۴، ص. ۴)، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها بتوانند مدیریت و کنترل هیجان‌های خود را در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی بر عهده گیرند و با کنترل هیجان‌های منفی، کمتر از دیگران تحت تأثیر افکار و احساسات منفی همچون، نگرانی، hc قضاوت‌ها و برخورد دیگران قرار گیرند و در نتیجه با حضور بیشتر و مطلوب در موقعیت‌های مختلف اجتماعی پریشانی و نگرانی کمتری در مورد نحوه برخورد با دیگران داشته باشند. همین‌طور، طبق تحقیق بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶، ص. ۱۱)، آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین‌فردی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که عواطف و احساسات و مدیریت و کنترل مناسب آن نقش مهمی در روابط بین‌فردی و تعاملات اجتماعی و همچنین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

روش مداخله ذهن‌آگاهی از طریق تمرین‌های مراقبه منظم، باعث بالارفتن هوشیاری لحظه به لحظه فرد نسبت به احساسات و عواطف معطوف به جسم خود می‌شود. افراد از این طریق یاد می‌گیرند که با آگاهی و هوشیاری نسبت به افکار هیجانی منفی خود، این افکار را به‌صورت غیرقضاوتی بپذیرند و با آرامش بیان کنند (بارکاسیا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۳۶).

در پایان، با توجه به یافته‌های این تحقیق پیشنهاد می‌شود آموزش‌های ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان به منظور کمک به کاهش سطح پرخاشگری دانش‌آموزان دختر در دبیرستان‌ها اجرا شود. علی‌الخصوص در دوران کرونا که دانش‌آموزان با مشکلات جدی از نظر هیجانی و تحصیلی مواجه شدند، اجرای چنین آموزش‌هایی حتی به‌صورت مجازی می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود.

پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدرسه بروشورهای آموزشی در مورد آموزش راهبردهای تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی به دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین تهیه کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود مشابه این تحقیق بر روی نمونه دانش‌آموزان پسر و سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان برخی نواحی جغرافیایی از جمله حاشیه شهرها آسیب‌پذیری روانی و رفتاری بالایی دارند، به پژوهشگران توصیه می‌شود در تحقیقات آتی نمونه خود را از دانش‌آموزان چنین مدرسی انتخاب کنند. پیشنهاد می‌شود مشابه پژوهش حاضر در نمونه بزرگتری اجرا شود. پژوهشگران اثربخشی بیش از دو آموزش را بر نمونه تحقیق بررسی کنند. این تحقیق نیز همچون هر تحقیقی با محدودیت‌هایی مواجه بود که از بین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: به دلیل ماهیت پژوهش امکان تصادفی ساختن کامل ممکن نبود و همچنین به دلیل تفاوت فرهنگی و جنسیتی تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت پذیرد.

References

- Adili, H., & Sardari, B. (2020). Effectiveness of intervention based emotion regulation on decreased bullying behaviors and increased empathy of bullying high school students. *Journal of Exceptional Children*, 20(4), 105-118. <https://sid.ir/paper/1060608/fa> (Text in Persian).

- Azizpour, T. (2017). *Examining training mindfulness on decreased female students*. International Conference of Culture, Mental and Education Pathology. <https://sid.ir/paper/890801/fa> (Text in Persian).
- Barcaccia, B., Baiocco, R., Pozza, A., Pallini, S., Mancini, F., & Salvati, M. (2019). The more you judge the worse you feel. A judgemental attitude towards one's inner experience predicts depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 138, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.012>
- Beyrami, M., Hashemi, T., & Aashuri, M. (2017). Effectiveness of training emotion regulation on social adjustment and interpersonal sensitivity of high school students. *Social Psychology Research*, 27, 1-14. www.socialpsychology.ir/article_67082.html (Text in Persian).
- Blake, M. J., Snoep, L., Raniti, M., Schwartz, O., Waloszek, J. M., Simmons, J. G., Murray, G., Blake, L., Landau, E. R., & Dahl, R. E. (2017). A cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep intervention improves behavior problems in at-risk adolescents by improving perceived sleep quality. *Behaviour research and therapy*, 99, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.10.006>
- Brotto, L. A., & Goldmeier, D. (2015). Mindfulness interventions for treating sexual dysfunctions: the gentle science of finding focus in a multitask world. *The journal of sexual medicine*, 12(8), 1687-1689. <https://doi.org/10.1111/jsm.12941>
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 63(3), 452. www.psycnet.apa.org
- Cernat, V., & Moldovan, L. (2018). Emotional problems and academic performance of students in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, 22, 833-839. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.118>
- Chung, J., Song, G., Kim, K. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *BMC*, 19, 115- <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1479-6>
- Domes, G., Hollerbach, P., Vohs, K., Mokros, A., & Habermeyer, E. (2013). Emotional empathy and psychopathy in offenders: An experimental study. *Journal of personality disorders*, 27(1), 67-84. <https://doi.org/10.1521/pedi.2013.27.1.67>
- Enríquez, H., Ramos, N., Esparza, O. (2017). Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (1), 39-48. www.proquest.com/openview/ef8a99392ac532bf59ea5be104faa263
- Faani, S., Hoseini nasab, S. D., & Panahali, A. (2021). Effectiveness of training emotion regulation on aggression and components of performance of female high school students. *Journal of Education*, 37(3, 147), 101-118. <http://qjoe.ir/article-1-1776-fa.html>. (Text in Persian).
- Falsafi, A., & Dashbozorgi, Z. (2019). The effect of mindfulness training on rumination, body image and sexual satisfaction in women with recurrent pregnancy loss. *Journal of Rehabilitation in Nursing*, 5(3), 47-55. (Text in Persian).
- Fite, P. J., Rubens, S. L., Preddy, T. M., Raine, A., & Pardini, D. A. (2014). Reactive/proactive aggression and the development of internalizing problems in males: The moderating effect of parent and peer relationships. *Aggressive Behavior*, 40(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/ab.21498>
- Forsythe, V. A. (2014). *Choosing emotion regulation strategies: the effects of interpersonal cues and symptoms of Borderline Personality Disorder*. The Ohio State University. www.proquest.com/openview/5ed1ed748d66eb6a7cdb374453e1222c
- Gravand, P., & Monsheii, G. (2020). Effectiveness of training emotion regulation and social skills on relational, evident aggression and sociable behavior of aggressive adolescents in Khorraabad. *Journal of disability studies*, 5(11), 100-109. <http://jdisabilstud.org/article-1-421-fa.html>. (Text in Persian).
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hooshi, N., Khodabakhshi, A., & Fasafinezhad, M. (2020). Effectiveness of group consulting based on mindfulness on quality of sleep and rumination of the elders. *Journal of Psychometrics and Research in Psychology and Consulting*, 2(1), 35-51. <https://sid.ir/paper/371354/fa> (Text in Persian).
- Hoseini, L., & Monsheii, G. (2018). Effectiveness of training child-based mindfulness on social adjustment and depressive symptoms in children with depression disorder. *Exceptional People Psychology*, 8(29), 170-200. <https://sid.ir/paper/514465/fa> (Text in Persian).
- Kabat-Zinn, J., & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kay, A. A., & Young, T. (2022). Distanced from others, connected to self: Online mindfulness training fosters psychological well-being by cultivating authenticity. *Academy of Management Learning & Education*, 21(2), 261-281. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0316>
- Kelsey, C., Zeman, J., & Dallaire, D. (2017). Emotion correlates of bullies, victims, and bully-victims in African American children. *Journal of Black psychology*, 43(7), 688-713. <https://doi.org/10.1177/0095798416680719>
- Kim, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Barlett, C. P. (2022). Are mindful people less aggressive? The role of emotion regulation in the relations between mindfulness and aggression. *Aggressive Behavior*, 48(6), 546-562. <https://doi.org/10.1002/ab.22036>

- Kheyripour, Z., Niknam, M. (2022). Relationship between helicopter parenting style and academic performance in the students: the mediating role of self-control. *New thought on education*, 18(2), 215-231. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36268.3353> (Text in Persian).
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.036>
- Kraft, L., Ebner, C., Leo, K., & Lindenberg, K. (2023). Emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, aggression, and addiction in children and adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cps0000156>
- Lahak, A., & Asadi, J. (2020). Effectiveness of training mindfulness on the rate of attention and aggression in children below 12 years old. *Social Psychology Research*, 40, 1-20. www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1737860. (Text in Persian).
- Llorca Mestre, A., Malonda Vidal, E., & Samper García, P. (2016). The role of emotions in depression and aggression. *Medicina Oral, Patología Oral, Cirugía Bucal*, 21(5), e559-64. <https://doi.org/10.4317%2Fmedoral.21561>
- Lu, S., Huang, C.-C., & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China. *Children and Youth Services Review*, 82, 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.008>
- Mansoori, M., & Farhadi, H. (2019). The relationship among addiction to computer games, social anxiety and emotion seeking with adolescents' academic performance: mediating role of self-control. *Journal of Information Technology and Communication in Education*, 9(3), 97-117. https://ictedu.sari.iau.ir/article_667552.html (Text in Persian).
- McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. (2009). The role of anxiety sensitivity and difficulties in emotion regulation in posttraumatic stress disorder among crack/cocaine dependent patients in residential substance abuse treatment. *Journal of anxiety disorders*, 23(5), 591-599. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.01.006>
- Millgram, Y., Sheppes, G., Kalokerinos, E. K., Kuppens, P., & Tamir, M. (2019). Do the ends dictate the means in emotion regulation? *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(1), 80. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000477>
- Montero-Marin, J., Hinze, V., Crane, C., Dalrymple, N., Kempnich, M. E., Lord, L., & Kuyken, W. (2023). Do adolescents like school-based mindfulness training? Predictors of mindfulness practice and responsiveness in the MYRIAD trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 62(11), 1256- 1269. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.02.016>
- Moradi, S., Beyrami, M., Hashemi, T., & Taklavi, S. (2020). Effectiveness of training mindfulness based stress reduction on positive and negative academic emotions in students. *Journal of education and evaluation*, 13(50), 183-206. <https://www.doi.org/10.30495/jinev.2020.1901343.2198> (Text in Persian)
- Pakize, A., & Nazari, M. (2015). Examining the effect of mindfulness and emotion regulation on general health of female high school students of Yasooj. *JondyShapoor Development of Education*, 6(2), 158-164. https://edj.ajums.ac.ir/article_79744.html (Text in Persian).
- Parmentier, F. B., García-Toro, M., García-Campayo, J., Yañez, A. M., Andrés, P., & Gili, M. (2019). Mindfulness and symptoms of depression and anxiety in the general population: The mediating roles of worry, rumination, reappraisal and suppression. *Frontiers in psychology*, 10, 506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00506>
- Pasandide, K. (2020). *Effectiveness of mindfulness-based group training on emotion regulation and life quality of female students*. Kooshyar University. M.A. Thesis in General Psychology.
- Perestelo-Perez, L., Barraca, J., Penate, W., Rivero-Santana, A., & Alvarez-Perez, Y. (2017). Mindfulness-based interventions for the treatment of depressive rumination: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.004>
- Rahmani, H., & Dehgan, F. (2016). Effectiveness of training emotion regulation on decreased aggression. *Journal of Child and Adolescent Psychometrics*, 3, 52-65. <https://www.magiran.com/paper/1564174> (Text in Persian).
- Rostami, H., Fathi, A., & Kheyri, A. (2019). Examining the effect of training mindfulness on decreased aggression and increased mental health of soldiers. *Journal of Health Training and Health Improvement*, 7(1), 109-117. <https://psyj.ir/files/site/phpnzNjUG.pdf> (Text in Persian).
- Sadeghi, E., Sajadian, I., & Nadi, M. (2020). Comparing effectiveness of compassionate –center mindfulness and cognitive therapy based on mindfulness on inefficient trends, self-control, mental health. *Journal of Positive Psychology Research*, 6(1), 31-48. <https://doi.org/10.22108/ppls.2020.120851.1861> (Text in Persian).
- Salimi, N., Karimi-Shahanjarini, A., Rezapur-Shahkolai, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019). Aggression and its predictors among elementary students. *Journal of injury and violence research*, 11(2), 159. <https://doi.org/10.5249%2Fjivr.v11i2.1102>
- Sarvgad, S., & Daneshpour, A. (2010). The relationship among metacognitive with aggression and coping methods with stress of pre-University students in Shiraz. *Journal of cognitive methods and models*, 1(2), 1-8. https://humanities.cfu.ac.ir/article_845_83f96e90dc45ce9e7d636171cdde8255.pdf (Text in Persian)

- Street, N. W., McCormick, M. C., Austin, S. B., Slopen, N., Habre, R., & Molnar, B. E. (2016). Sleep duration and risk of physical aggression against peers in urban youth. *Sleep health*, 2(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2016.03.002>
- Yu, M. (2017). The effects of mindfulness on self-rumination, self-reflection, and depressive symptoms: A research proposal. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.29173/bsuj399>.
- Zare, M., & Aghaziarati, A. (2018). Effectiveness of mindfulness training compared to emotion regulation on the compatibility of students with ADHD. *Journal of Applied Psychology*, 12(2), 203-222. <https://sid.ir/paper/151718/fa> (Text in Persian).
- Zuzama, N., Fiol-Veny, A., Roman-Juan, J., & Balle, M. (2020). Emotion regulation style and daily rumination: potential mediators between affect and both depression and anxiety during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6614. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186614>



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/>).

بازنمایی شاخص‌های تفکر مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه

جمال معمر حور^۱، مرضیه دهقانی*^۲، الهه حجازی^۳، کیوان صالحی^۴

۱. دانشجوی برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 ۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: dehghani_m33@ut.ac.ir
 ۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 ۴. گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۳

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف مفهوم‌پردازی تفکر مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه (اول و دوم) و بازنمایی شاخص‌های آن انجام شده است. به این منظور ابتدا با استفاده از روش اسنادی، به مرور نظام‌مند پیشینه پژوهش در پایگاه‌های ایرانداک، Science Direct، Google Scholar، Springer، IEEE و ACM در ۲۰ سال اخیر پرداخته شد. بررسی‌ها به شناسایی ۳۰ سند (کتاب، مقاله، پایان‌نامه، سایت علمی) منتج گردید. تحلیل داده‌ها مبتنی بر راهبرد تحلیل مضمون به شناسایی ۱۷۵ کد باز منجر گردید که با تقلیل احیاگرابانه به ۱۴۶ کد معنادار کاهش یافت و در ۸ عامل اصلی و ۳۰ ملاک دسته‌بندی شد. در ادامه با استفاده از روش پیمایشی، میزان تناسب مقوله‌ها و کدهای شناسایی شده مورد بررسی قرار گرفت و چهارچوب تشکیل‌شده برای سازه تفکر مستقل، روایی‌یابی گردید. مقوله‌های شناسایی شده شامل احساس آزادی و حق انتخاب، یادگیری متقابل و مشارکتی، تسلط به مهارت‌های شناختی، تسلط به مهارت‌های فراشناختی، آشنایی با مهارت حل مسئله، تربیت خانوادگی، فعالیت مستقل و پیروی آگاهانه، است. بر پایه نتایج بدست آمده، می‌توان بیان کرد، اگر در فرایندهای تربیتی دانش‌آموزان از شاخص‌های شناسایی شده، استفاده شود، محتمل است در بزرگسالی به افرادی مستقل با قابلیت‌های فردی و مقاوم در برابر ناهنجاری‌ها و آسیب‌های اجتماعی تبدیل شوند.

واژگان کلیدی: تفکر مستقل، برنامه درسی، دانش‌آموزان دوره متوسطه، شاخص‌های تفکر مستقل.

استناد به این مقاله:

معمر حور، جمال؛ دهقانی، مرضیه؛ حجازی، الهه؛ صالحی، کیوان. (۱۴۰۳). بازنمایی شاخص‌های تفکر مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۱): ۱۱۹-۱۳۱. doi: 10.22051/JONTOE.2020.29205.2892

مقدمه

در عصر حاضر، برنامه‌ی درسی یکی از مسائل مهم به‌شمار می‌آید؛ زیرا فراگیرندگان امروز شهروندان فردای جامعه محسوب می‌شوند که باید در ابعاد متفاوت رشد نمایند و مهارت‌های لازم را کسب کنند. از آنجا که تغییر و تحول در دنیای امروز در همه‌ی ابعاد زندگی به‌صورتی دائمی و اجتناب‌ناپذیر وجود دارد، برنامه‌ی درسی در هر جامعه مسئولیت آماده‌سازی فراگیرندگان برای رویارویی با چنین موقعیتی را بر عهده دارد (طالب‌زاده، موسی‌پور و حاتمی، ۱۳۸۸). یکی از مهارت‌هایی که برای زندگی در دنیای پر از تغییر امروزی لازم است و باید نظام‌های آموزشی به آن توجه ویژه داشته باشند و می‌توان توجه به آن را از ملاک‌های کیفیت نظام‌های آموزشی دانست، مهارت تفکر و پژوهشگری است (قنبری، بحرینی و سپهری، ۱۳۹۴). لذا از اهداف اساسی هر نظام آموزشی، تربیت انسان‌های هوشیار و آگاهی است که تفکر خود را بر پایه استدلال صحیح و منطقی بنا می‌نهند و در برخورد با دنیای پیرامون خویش با اندیشه‌های جامع و عمیق، جوانب مختلف کارها را بررسی می‌کنند و از توان انعطاف‌پذیری در رویارویی با مسائل زندگی برخوردارند (کریمیان، ناطقی و سیفی، ۱۳۹۵). در فلسفه تعلیم و تربیت، توجه به نیازهای انسان یکی از منابع استخراج هدف است. دیویی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت می‌نویسد: «هدف تربیتی باید از روی فعالیت‌های درونی و احتیاجات فرد پایه‌گذاری شود، اگر بناست که این فرد تربیت شود» (نلر، ۱۳۸۷، ص. ۷۹). در این راستا، معمولاً فهرستی از نیازهای انسان در ابعاد مختلف تهیه و اهدافی در جهت تأمین این نیازها تعریف می‌شود. بر اساس طبقه‌بندی معروف مازلو، پس از ارضای نیازهای اولیه و اساسی، انسان به فکر استقلال که در زمره نیازهای خودشکوفایی است، می‌افتد (سیف، ۱۳۹۸).

در یونان باستان، بحث استقلال در مفهومی سیاسی و درباره دولت شهری به‌کار می‌رفت که قدرت اداره امور خود را، بدون دخالت دیگران داشت. در دوران مدرن، این مفهوم درباره فرد به کار گرفته می‌شود به‌گونه‌ای که شخص ماهیت خود را آزادانه شکل دهد و همچنین متضمن این امر است که همه افراد در خصوص اعمال قانون موقعیتی مساوی داشته باشند (دژگاهی، ۱۳۸۷). از جمله رویکردهای مهم در نظام‌های جدید آموزشی رویکرد ناظر به پرورش تفکر مستقل^۱ در کودکان و نوجوانان است. پرورش تفکر مستقل، اگرچه در زمان حال تأکید خاصی یافته است، اما در تاریخ و سنت، اندیشه همواره مورد توجه بوده است. چنانکه سقراط، معتقد بود زندگی نیازمندی ارزش زیستن ندارد و افلاطون تفکر را نوعی دیالکتیک و ارسطو کنجکاوی را محرک تفکر می‌دانست. در دوران مدرن نیز دکارت رسالت فکری-فلسفی خود را بررسی آرای دیگر متفکران و به یقینی آرامش‌بخش رسیدن می‌دانست. هیوم نیز در دست داشتن بینه برای باور داشتن را رسالت تفکر می‌دانست و کانت که نفس اندیشیدن برای او مطرح بود (برخورداری و بانکی، ۱۳۹۱).

نظرات مختلفی از جمله نظرات توماس هابز، جان استوارت میل و جان لاک وجود دارد که کودکان باید تحت مراقبت والدین پرورش یابند. هر سه فیلسوف کودک را کسی می‌دانند که باید مطابق با پیش‌پنداشته‌های بزرگسالان بار بیاید. هیچ یک از این سه فیلسوف، خود کودک را در تعیین مصلحت خودش جدی نمی‌گیرند و هیچ کدام از آنها حقی برای کودک قائل نیستند (ولوی، صیدی، صفایی مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶). دیدگاه‌های سنتی نسبت به کودکان سبب ایجاد تصویری آسیب‌پذیر و ساده‌لوحانه از آنها گردید و کم‌کم این‌گونه دیدگاه‌ها به ایدئولوژی‌های غالبی تبدیل شد که کودکان موجودات ضعیف و آسیب‌پذیری هستند که بایستی تحت محافظت و مراقبت قرار گیرند. در همین راستا مدرسه‌ها از بسیاری لحاظ به این درک از کودکی کمک کردند آنها با عملیات آمرانه و منظم توانستند سرشت آسیب‌پذیر و وابسته کودکان را تقویت کنند (وارنیک، ۲۰۱۲).

در مواقع بسیاری در محیط‌های آموزشی مشاهده می‌شود که مرتبی در پاسخ به پرسش‌ها یا حتی در اظهارنظرها تحت تأثیر افکار دیگران قرار می‌گیرد و از آراء یا افکار آنها تقلید می‌کند و به نوعی آراء و اندیشه‌ها و پاسخ‌های آنها را تکرار می‌کند، بدون آنکه خود به تفکر



بپردازد و اندیشه‌ای جدید و نو را خلق کند (مداحی و حسینی‌زاده، ۱۳۹۲). پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) در سیره تربیتی خویش همواره مخاطبان را به «تفکر مستقل» و دوری از هرگونه تقلید و پیروی کورکورانه دعوت می‌کند تا مانع از جمود، انحراف و تحجر در فکر و اندیشه مرتبی شوند تا بدین‌سان مرتبی از تفکری خلاق و پویا برخوردار باشد (مداحی و حسینی‌زاده، ۱۳۹۲، ص. ۸). حضرت امام کاظم (ع) به هشام وصیت می‌کند و می‌فرماید: «ای هشام اگر گردویی داشته باشی و همه گویند لؤلؤ است سودت ندهد، تو خود می‌دانی که گردو است و اگر لؤلؤیی در دست باشد و مردم گویند گردو است زیانت نرساند، تو می‌دانی که لؤلؤ است»؛ بنابراین ملاک اصلی آن است که انسان استقلال فکر و تعقل خود را از دست ندهد و تحت تأثیر افکار و قضاوت‌های دیگران در مورد هر مسئله‌ای قرار نگیرد (حرآنی، ۱۳۸۷، ص. ۸۵۲). شهید مطهری نیز در این باره معتقد است که باید در تعلیم و تربیت مجال تفکر به دانش‌آموزان داده شود و او را به استقلال در اندیشه ترغیب کنند و نایستی ذهن را بسان معده تصور کرد که مرتب غذا بر آن تحمیل شود (مطهری، ۱۳۸۷، ص. ۲۰).

شکی نیست که بیشتر انسان‌ها در مواجهه با مسائل، تفکر مستقل را در پیش نمی‌گیرند و از راه‌های آسان‌تر و میان‌بر دیگری، با سرعت و سهولت بیشتر و با زحمت کمتر، مسائل را حل و فصل می‌کنند، اما این راه‌ها، درعین حال، بسیار خطرناکند و آثار و نتایج نامطلوب فراوان به بار می‌آورند. برخی از مهم‌ترین این راه‌ها عبارت‌اند از: القاپذیری؛ تحت تأثیر تلقین واقع شدن؛ تقلید کورکورانه؛ تبعیت از افکار عمومی و مد زدگی (کلمن، ۲۰۱۵). دغدغه‌های مریبان نیز پرورش کودکانی متفکر است که بتوانند آزادانه فکر کنند و مستقل تصمیم بگیرند. پرورش تفکر در کودکان به آن اندازه مهم و اهمیت دارد که امروزه دست‌یابی به آن را جزء اهداف اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند به‌طوری که بسیاری از اندیشمندان هدف اصلی تعلیم و تربیت را پرورش انسان اندیشمند و متفکر دانسته‌اند (مورفی، ۲۰۱۰). همچنین مریبان برجسته مدت‌هاست اهمیت تفکر مستقل را به رسمیت شناخته و خواستار توجه به چنین قابلیت‌هایی در دانش‌آموزان هستند (ارسیک، ۲۰۱۴).

اندیشه دانش‌آموزان در دوره عملیات انتزاعی یا صوری (سن ۱۱ تا ۱۵ سالگی) به قلمرو موضوعات کاملاً انتزاعی سوق پیدا می‌کند و رفتار خود را به‌صورت استدلالی انجام می‌دهند و در این سطح، نوجوانان به‌صورتی سازمان‌دهی شده و با در نظر گرفتن همه امکانات فعالیت می‌کنند (سیف، ۱۳۹۸). همچنین در دوره نوجوانی (۱۱ سالگی به بعد) ممکن است که نوجوان در ابعاد وجودی خود، در باورها و اعتقادات خود دچار شک و تردید گردد و این نه به معنای نفی وجود آنهاست، بلکه می‌خواهد باورها و اعتقادات خود را دوباره بازسازی کند و آنها را که قبلاً از روی اطاعت پذیرفته بود با زیربنای استدلالی و ذهنی خود مواجه سازد و امور را به‌صورت انتزاعی آن در ذهن خود تحت نظام درآورد و به «تفکر مستقل» دست یابد. در این دوره، نوجوان غالباً در مقابل آنچه دیگران به آنها می‌گویند تأمل و تردید می‌کند و آن را با «اما» و «اگر» روبه‌رو می‌سازد؛ زیرا می‌خواهد از توانایی ذهنی گسترده خود استفاده کند و بدین نحو تفکر مستقل خود را اعلام نماید (سیدفاطمی، رحمانی، برادران رضایی و صداقت، ۱۳۸۸).

در دوره نوجوانی یا در دوره متوسطه، فرد از کنترل و راهنمایی والدین رنج می‌برد و احساس می‌کند که بزرگ شده و باید مستقل فکر کرده و مستقل عمل کند. از آنجا که تفکر مستقل توانایی افزایش مهارت‌ها و تلاش‌های دانش‌آموزان به‌طور مستقل در مدارس تلقی می‌شود (ارسیک، ۲۰۱۴)؛ لذا انتخاب دوره متوسطه می‌تواند نقطه عطفی در بررسی موضوع پژوهش حاضر باشد. بی‌آلک و تریک (۲۰۱۶) نیز تفکر مستقل را در راستای تسلط دانش‌آموزان به مهارت‌های پیچیده و خودتنظیمی (شناخت، فراشناخت و انگیزش) تلقی می‌کنند. در زمینه تفکر مستقل؛ پژوهش‌هایی صورت گرفته که به چند مورد از آنها اشاره می‌شود؛ بر اساس یافته‌های پژوهش شعبانی و مؤیدی (۱۳۹۶)، بین استقلال کودکان با افسردگی دختران ارتباط منفی وجود دارد. به‌عبارتی هر چه دختران استقلال بیشتری احساس کنند، افسردگی کمتری خواهند داشت. همچنین طبق تحقیقات صورت‌گرفته، کودکانی که از آزادی بیان و تفکر مستقل کمتری برخوردار بوده‌اند، واپس‌گرا^۱ بوده و کمتر توانسته‌اند هر چیز را از زوایای مختلف ببینند (کیم، ۲۰۱۱). دهقان سیمکانی (۱۳۹۲) در پژوهشی به

بررسی «چالش عمده در تربیت الگویی (تقلید کورکورانه^۱)» پرداخته و راه برون‌رفت از آن را ترویج الگوی تربیت عقلانی و تفکر مستقل کودکان می‌داند. حمیدی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به «تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی» پرداختند و نتایج نشان داد که برنامه‌های آموزش فلسفه‌ورزی (فبک) بر میزان بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد. افتخاری و نوروزی (۱۴۰۲) در پژوهشی به «واکاوای روحیه‌ی پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه‌ی دهم دوره‌ی آموزش متوسطه» پرداختند و در آن به نقش استقلال رأی، پرسشگری، تفکر انتقادی، مشارکت‌جویی و علاقه به آزمایش و تجربه تأکید کردند. ماندیک (۲۰۱۲) در پژوهش خویش بیان می‌کند که برای خانواده باید شکل‌گیری شخصیت بالغ و استقلال فرزندان در اولویت باشد و از همان ابتدا در تربیت کودکان باید تلاش شود تا فرزندان استقلال داشته باشد. زورموند و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی بیان می‌کنند، برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند در آینده فردی مستقل باشند، نیازمند آن است که اجتماعی‌سازی و آموزش ارزش‌های اجتماعی با تفکر انتقادی همراه باشد. بک (۲۰۱۰) در پژوهش خویش هفت ویژگی، شامل؛ ۱. تبدیل شدن به یک متفکر مستقل از طریق آموزش مشترک در یک رابطه‌ی برابر و عادلانه بین معلم و دانش‌آموز؛ ۲. توسعه ذهن جست‌وجوگر دانش‌آموزان؛ ۳. نوشتن افکار خود؛ ۴. درگیر شدن در یادگیری متقابل یا همکاری؛ ۵. یادگیری خود ارزیابی؛ ۶. جست‌وجو و دنبال کردن هدف مشخص؛ و ۷. بحث و استدلال را به‌عنوان ویژگی‌های رسیدن به تفکر مستقل دانش‌آموزان بیان می‌کند. ساتو^۲ (۲۰۱۸) روش دیالکتیکی و بحث و گفتگو را برای درک و تفکر مستقل لازم می‌داند. روتوا (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی استفاده از روش‌های یادگیری تعاملی را برای توسعه استقلال در میان افراد بیان می‌کند. همچنین اکلف (۲۰۱۴) و کرانول و همکاران (۲۰۱۷) نیز، تمرین و کار مستقل را برای رسیدن دانش‌آموزان به تفکر مستقل ضروری می‌داند. ارسیک (۲۰۱۴) تفکر مستقل را افزایش مهارت‌ها و تلاش‌های دانش‌آموزان به‌صورت مستقل از سوی مدارس تلقی می‌کند و بیان می‌کند که فعالیت‌های مستقل باید از سن نوجوانی (۱۱ سالگی) در مدارس آغاز شود. گوسکو، استوناجویچ و گوزکوک-راجیچ (۲۰۱۴) فرا مؤلفه‌های استقلال فکری و تفکر مستقل (توانایی‌های فراشناختی، راهبردهای یادگیری و تفکر انتقادی) را به‌عنوان شاخص‌های کیفیت تدریس بیان می‌کند. خاپاردی (۲۰۱۳) مشارکت فعال دانش‌آموزان را در رسیدن به تفکر مستقل مهم می‌داند. بر اساس بررسی صورت‌گرفته تفکر مستقل تعاریف گوناگونی دارد، لیکن به‌نظر می‌رسد تفکر مستقل شامل؛ توانایی جست‌وجو و یافتن راه حل‌های فرد برای مقابله با مشکلات، تفکر به‌طور جداگانه، عدم پیروی و تقلید کورکورانه از دیگران، توسعه ذهن جست‌وجوگر دانش‌آموزان، درگیر شدن در یادگیری متقابل و همکاری یا مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان کلاس، یادگیری خود ارزیابی، جست‌وجو و دنبال کردن هدف مشخص، بحث و استدلال، تمرین و کار مستقل و به‌طور کلی فراگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی و راهبردهای یادگیری است. همچنین تفکر مستقل، تمایل فرد برای متقاعد کردن خود است که ممکن است اطلاعات ارائه شده درست یا معقول باشد. این با تفکر انتقادی تفاوت دارد، یعنی فرایندی که برای گردآوری و پردازش اطلاعات برای رسیدن به نتیجه‌گیری منطقی استفاده می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، تفکر مستقل بیشتر با تمایل به فکر کردن با خود در ارتباط است و تفکر انتقادی فرایندی است که برای مقابله با اطلاعات به کار می‌رود (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»^۳، ۲۰۱۹)؛ ۴. با این تعاریف مختلف و نگاه‌های متفاوت در این پژوهش قصد بر آن است که یک تعریف و مفهوم جامع و مانع ارائه شود.

در این میان خانواده‌های بسیاری گرفتار ناهنجاری‌های فرزندان‌شان هستند که با دقت در طیف وسیعی از این گروه، می‌توان متوجه شد که تعداد قابل توجهی از این فرزندان مربوط به خانواده‌های علمی، فرهنگی و حتی مرفه جامعه‌اند. بیشتر آنها همچنین درس‌خوان، مؤدب و سرب‌زیر بوده‌اند و به‌یک‌باره مثلاً در دانشگاه یا سربازی به یک فرد معتاد (قبادزاده و همکاران، ۱۳۹۵)، یا در زندگی مشترک به دلیل دخالت‌های اطرافیان دچار طلاق و جدائی (قاسمی و ساروخانی، ۱۳۹۲) که بر اثر دنباله‌روی از الگوهای غلط تربیتی است، می‌شوند.

1. Immitating blindly

2. Sato

3. Nondestructive Testing (NDT)

۴. این مرکز در سال ۱۹۹۶ توسط چهار دانشگاه آمریکا و زیر نظر بنیاد ملی علوم تأسیس شد و به‌عنوان یک برنامه ملی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیم مهم را با ابزار بصری و تعاملی یاد بگیرند.

تغییر ناگهانی سر و وضع و ظاهر و گرفتن دوست پسر و دختر از دیگر معضلاتی است که هر روزه در خانواده‌های ایرانی در حال اتفاق افتادن است و پدرها و مادرها را غافلگیر می‌کند. زمانی که فرزندان، کودک هستند، مقلدانه از والدین و بزرگ‌ترها پیروی می‌کند و این مسأله باعث خوشحالی بزرگ‌ترها و والدین می‌شود، ولی به محض رسیدن به جوانی کنترل فرزندان از دست پدر و مادر خارج شده و معمولاً همسالان و دوستان نفوذ بیشتری روی آنها پیدا می‌کنند و این‌گونه مسائل باعث می‌شود فرد در تمامی مراحل و موقعیت‌های زندگی به لحاظ ذهنی و فکری متکی به دیگران بوده و آسیب‌های جبران‌ناپذیری را نثار خود، خانواده، جامعه و... نماید. به نظر می‌رسد مدارس نیز با الگوبرداری از رویکرد سستی ناظر به کودک، باعث تشدید این‌گونه مسائل در جامعه ایرانی گردیده است. سیچانوسکا (۲۰۱۱) در این زمینه بیان می‌کند از آنجا که فراگیر در کنترل فرایند آموزش خود موفق نمی‌شود، قادر به کنترل زندگی خود نیز نخواهد بود.

به همین دلیل مفهوم‌پردازی تفکر مستقل برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و طراحی چهارچوبی برای تدوین برنامه درسی آن می‌تواند جلوی بخشی از مشکلات روانی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و از جمله استعمار فکری که به‌عنوان استعمار نوین در جهان امروز تلقی می‌گردد، گرفته و باعث شکوفایی اذهان و افکار شده و به تبع آن نشاط اجتماعی یک جامعه را افزون نماید. زمانی که دانش‌آموزان با مفاهیم تفکر و گرایش به تفکر مستقل و اهداف آن آشنا شوند، همچنین محتوای کتب درسی به‌صورتی آموزش داده شود تا دانش‌آموزان بتوانند به بلوغ فکری برسند، آن وقت می‌توانند راه صواب و ناصواب را به درستی تشخیص داده و همان‌طور که خداوند در آیه ۲۲-۱۹ سوره رعد فرموده در راستای رسیدن به کمال انسانی و رضایت الهی قدم بگذارند؛ بنابراین توجه به تفکر مستقل در دوره متوسطه، آموزش گرایش به تفکر مستقل، هموار کردن فعالیت‌های یادگیری مطابق با تفکرات مستقل و ارزشیابی دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تعیین شده می‌تواند بسیاری از مشکلات این حوزه را در بلندمدت حل نماید. لازم به ذکر است، انتخاب دوره متوسطه به این دلیل بوده است که عملیات انتزاعی و تفکر در این دوره شکل می‌گیرد؛ لذا بررسی تفکر مستقل با این دوره سنخیت بیشتری دارد. با توجه به اینکه در این زمینه، پژوهش‌های زیادی صورت نگرفته و اتفاق نظر یا تعریف جامع و مانعی وجود ندارد، در این مطالعه تلاش شده است ضمن شناسایی شاخص‌های تفکر مستقل در برنامه درسی دوره متوسطه، به مفهوم‌پردازی این سازه حساس و زیربنایی پرداخته شود. بدین‌منظور پرسش‌های زیر مطرح شد:

- مضامین اصلی (شاخص‌های) تفکر مستقل در برنامه درسی دوره متوسطه چیست؟
- مضامین فرعی تفکر مستقل چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با استفاده از روش مرور نظام‌مند به بررسی شاخص‌های تفکر مستقل پرداخته شد. برای همین منظور با استفاده از کلید واژه‌هایی از جمله؛ تفکر مستقل، خودمختاری، استقلال فکری، یادگیری مستقل در پایگاه‌های ایراندک، Science Direct، ACM و IEEE، Springer، Google Scholar و در ۲۰ سال اخیر (۲۰۱۹-۱۹۹۹) پرداخته شد و این بررسی‌ها منجر به شناسایی ۳۰ سند شامل؛ کتاب، مقاله، پایان‌نامه و سایت‌های علمی گردید. میزان نهایی اسناد مورد بررسی به این صورت بود که با جست‌وجوی دوره‌های چندگانه و چند نفری در پایگاه‌های مذکور، سندی خارج از آن یافت نشد. تحلیل اطلاعات جهت شناسایی شاخص‌های تفکر مستقل مبتنی بر راهبرد یا فن تحلیل مضمون بود. در ادامه با استفاده از روش پیمایشی، میزان تناسب مقوله‌ها و کدهای شناسایی شده مورد بررسی قرار گرفت و چهارچوب تشکیل‌شده برای سازه تفکر مستقل، روایی‌یابی گردید. به همین منظور ابتدا با بررسی ادبیات پژوهشی به‌صورت نظام‌مند اقدام به شناسایی شاخص‌های تفکر مستقل شد و با استفاده از فن تحلیل مضمون براوان و کلارک (۲۰۰۶) به تحلیل اسناد و ادبیات پژوهش‌های داخلی و خارجی اقدام شد.

یافته‌های پژوهش

ابتدا برای شناسایی ابعاد و شاخص‌های تفکر مستقل، به دلیل نو پا بودن موضوع به بررسی پیشینه و ادبیات پژوهشی طی سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۹ اقدام شد، سپس ادبیات پژوهشی از طریق تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفت. واحد اصلی کدگذاری در این پژوهش، مفاهیم بودند، هنگام تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق، به طور مستقیم از ادبیات پژوهشی (کدهای زنده^۱) و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آن‌ها، ایجاد شدند و به این ترتیب شاخص‌های تفکر مستقل مشخص گردیدند. برای این که شاخص‌های به دست آمده با مبانی نظری سازگاری داشته باشد، دوباره به تحلیل محتوای مبانی نظری و پیشینه پژوهش به صورت نظام‌مند پرداخته شد. بدین ترتیب، با استفاده از تحلیل مضمون، ۱۷۵ کد در مرحله اول به صورت باز انجام شد که با حذف کدهای مشابه به ۱۴۶ کد محوری کاهش یافت و در ۸ مضمون یا عامل اصلی و در ۳۰ ملاک یا مضمون فرعی دسته‌بندی شدند (جدول شماره ۱) و در نهایت از طریق روش CVR مورد اعتباریابی قرار گرفت که به دلیل محدودیت حجم مقاله، نتایج به صورت خلاصه‌وار آمده است.

جدول شماره ۱. مضامین اصلی و فرعی تفکر مستقل

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای استخراجی
	آزادی بیان	ابراز عقیده آزادانه افراد در مورد خویش (ماده ۱۲، کنوانسیون حقوق کودک)، برخورداری از آزادی بیان (کیم، ۲۰۱۱)، احساس آزادی (سیچانوسکا، ۲۰۱۱)، تفکر آزاد (مورفی، ۲۰۱۰)، داشتن آزادی جست‌وجو (ولوی، صیدی، صفایی‌مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶).
احساس آزادی و حق انتخاب	برخورداری از حق انتخاب	عملکرد بدون اجبار (گیل ^۲ ، ۲۰۰۲: ۳۳)، برخورداری از حق انتخاب (فینبرگ ^۳ ، ۱۹۸۰). بررسی طیفی از ارزش‌ها و آرمان‌ها (لوسکو ^۴ ، ۲۰۰۷).
توجه دولت به آزادی	توجه دولت به آزادی	شکل‌گیری شخصیت آزاد فرد در کشور (دژگاهی، ۱۳۸۷)، برخورداری کودکان از حق محافظت در نظام آموزشی (ولوی، صیدی، صفایی‌مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶)، تنظیم نظام آموزشی با توجه به حقوق کودکان در امر تفکر مستقل (ولوی، صیدی، صفایی‌مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶)، تساوی در برابر قانون (دژگاهی، ۱۳۸۷).
بحث گروهی	بحث گروهی	استفاده از آموزش مشارکتی (مورفی، ۲۰۱۰)، حل مسائل و مشکلات گروهی توأم با مذاکره و مشارکت (اکلف، ۲۰۱۴)، انجام تمرینات گروهی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، بحث گروهی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
یادگیری مشارکتی	یادگیری مشارکتی	مشارکت دادن دانش‌آموزان در جریان کلاس (خاپاردی، ۲۰۱۳)، مشارکت دادن کودکان در نظام آموزشی (آدامز، ۲۰۰۴)، مشارکت فعال در یادگیری آزمایشگاهی (خاپاردی، ۲۰۱۳)، مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در انجام وظایف آموزشی (ارسیک، ۲۰۱۴)، استفاده از روش دیالکتیکی و بحث و گفتگو در کلاس (ساتو، ۲۰۱۸)، آموزش مشترک در یک رابطه برابر و عادلانه بین معلم و دانش‌آموز (بک، ۲۰۱۰)، برخورداری از حق مشارکت در تصمیم‌گیری (ولوی، صیدی، صفایی‌مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶)، فراهم کردن بستر و زمینه مشارکت در تصمیم‌گیری (آدامز ^۵ ، ۲۰۰۴).
تبادل اجتماعی	تبادل اجتماعی	ارتباط قوی بین معلم و دانش‌آموزان در کلاس (می‌یر، هایوود، ساچدو و فرادی ^۶ ، ۲۰۰۸)، روابط متقابل بین یکدیگر (وارنیک، ۲۰۱۲)، درونی ساختن دانش از طریق تبادل نظر با دیگران (دژگاهی، ۱۳۸۷)، درگیر شدن در یادگیری متقابل (بک، ۲۰۱۰)، تبادل اجتماعی (مایرز، ۱۳۷۴، ص ۶۸)، برخورداری از توانایی یادگیری از دیگران (بک، ۲۰۰۹)، برخورداری از احترام متقابل (گاتمن ^۷ ، ۱۹۹۵)، برخورد داشتن کودکان با طیفی از دیدگاه‌های اخلاقی (لوسکو، ۲۰۰۷).

1. Invivo
2. Gill
3. Feinberg
4. Levesque
5. Adams
6. Meyer, Haywood, Sachdev & Faraday
7. Gutmann

اشتراک ایده‌ها	به اشتراک گذاشتن ایده‌ها در گروه (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، درک استدلال‌های دیگران (بی‌آلک و تربک، ۲۰۱۶)، ایجاد فضاهای باز برای گفتگو و تحقیق (مورفی، ۲۰۱۰)، بحث و استدلال در یادگیری (بک، ۲۰۱۰)، پرورش توانایی ارتباط برقرار کردن در فعالیت‌ها (باقری نوع پرست، ۱۳۹۵)، فعال بودن دانش-آموزان (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، ارتقای برنامه‌ها و محیط خود (آدامز، ۲۰۰۴)، هماهنگی اطلاعات دریافتی از محیط با موقعیت فردی (دژگاهی، ۱۳۸۷).
رشد ذهنی	ارتباط دادن اطلاعات فعلی با اطلاعات قبلی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، استفاده از توانایی نگهداری ذهنی (ظهره‌وند، ۱۳۹۰)، افزایش رشد ذهنی یادگیرندگان (سیچانوسکا، ۲۰۱۱)، تحت نظام در آوردن امور در ذهن به صورت انتزاعی (سیدفاطمی، رحمانی، برادران رضایی و صداقت، ۱۳۸۸)، رشد توانایی-های ذهنی (دژگاهی، ۱۳۸۷)، توسعه ذهن جست‌وجوگر دانش‌آموزان (بک، ۲۰۱۰)، آشنایی دانش‌آموزان با تنوع برنامه درسی (گیل، ۲۰۰۱).
تسلط به مهارت‌های شناختی	پرورش عقلانیت (اولسن ^۱ ، ۲۰۰۵)، ترویج الگوی عقلانی (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۲)، زندگی بر اساس عقل و انگیزه خود (گیل، ۲۰۰۲، ص ۳۳)، پرورش تصمیم‌گیری عقلانی-اخلاقی (اولسن، ۲۰۰۵)، عدم تصور ذهن به عنوان گیرنده مطالب (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۲۰)، استفاده از تفکر منطقی و معنادار (باقری نوع پرست، ۱۳۹۵)، سنجش قاعده‌ها و اصل‌ها (کانت، ۱۳۷۴)، جلسات طوفان مغزی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
درک شناختی	تسلط دانش‌آموزان به مهارت‌های شناخت (می‌یر، هایوود، ساچدو و فرادی، ۲۰۰۸)، توانایی افزایش مهارت‌ها و قابلیت‌های فرد (ارسیک، ۲۰۱۴)، داشتن درک معرفتی (ساتو، ۲۰۱۸)، استفاده از مصداق‌هایی جهت افزایش تفکر مستقل (ظهره‌وند، ۱۳۹۰)، پرداختن فعال به شناخت و تلاش‌های خود (ارسیک، ۲۰۱۴)، پرسیدن سؤالات سطح بالاتر (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، تشویق تفکر (کرانول و همکاران، ۲۰۱۷)، برخورداری از قدرت تشخیص و تمیز (لوسکو، ۲۰۰۷)، دریافت و رساندن اطلاعات و عقاید از هر نوع (ولوی، صیدی، صفایی‌مقدم و هاشمی، ۱۳۹۶).
خودارزیابی	ارزیابی فعالیت‌های خود (نیکل ^۲ ، ۱۹۸۷)، یادگیری خودارزیابی (بک، ۲۰۱۰)، آزمون و سنجش خویش (نقیب-زاده، ۱۳۷۴)، توانایی ارزشیابی بی طرفانه و نقادانه (باقری نوع پرست، ۱۳۹۵)، پرورش توانایی تمایز قائل شدن در فعالیت‌ها (باقری نوع پرست، ۱۳۹۵)، تشویق دانش‌آموزان جهت بررسی هویت خود (گیل، ۲۰۰۱)، یادگیری چگونگی تفکر علمی (خاپاردی، ۲۰۱۳)، قبول اشتباهات خود (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
تسلط به مهارت‌های فراشناختی	نوشتن افکار خود (بک، ۲۰۱۰)، نقد توانایی‌های خود (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴)، برخورداری از فرصت ایجاد و انتقاد از کار خویش (بک، ۲۰۰۹)، سؤال از مجموعه تئوری‌ها (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، پذیرش مسئولیت در قبال اقدامات خود (سیچانوسکا، ۲۰۱۱).
خودکنترلی	کنترل و بازاندیشی در فعالیت‌ها (نیکل، ۱۹۸۷)، کنترل هیجانات و احساسات (می‌یر، هایوود، ساچدو و فرادی، ۲۰۰۸)، برخورداری از انعطاف‌پذیری ذهنی (ارسیک، ۲۰۱۴).
برنامه‌ریزی و عمل	برنامه‌ریزی برای رسیدن به هدف‌ها (نیکل، ۱۹۸۷)، در دسترس گرفتن اطلاعات به صورت انتخابی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
مواجهه با چالش	مواجهه با چالش (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، برخورداری از زندگی نسبتاً آرام و از لحاظ فکری چالش برانگیز (لوینسون ^۳ ، ۱۹۹۹)، استفاده از روش حل مسئله هدایت شده در کلاس (خاپاردی، ۲۰۱۳).
مشارکت در حل مسئله	درگیر کردن افراد با مسئله (دیویی، ۱۳۶۹)، مشارکت در حل مسئله (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، تعیین ارتباط و یا تناقض اشیاء و فعالیت‌ها (ظهره‌وند، ۱۳۹۰).
آشنایی با مهارت حل مسئله	اتخاذ راه حل‌های مختلف در مواجهه با مشکلات (ماندیک، ۲۰۱۲)، خلق اندیشه جدید و نو (مداحی و حسینی-زاده، ۱۳۹۲)، توجه به عوامل موردنیاز برای حل مسئله (بی‌آلک و تربک، ۲۰۱۶)، ایجاد سوالاتی در زمینه ابعاد مختلف اشیاء و فعالیت‌ها (ظهره‌وند، ۱۳۹۰)، یافتن نقاط هم‌پوشی تجارب بشری (دژگاهی، ۱۳۸۷).
مشارکت در تربیت خانوادگی	شرکت دادن کودکان در تصمیم‌گیری (منن، هارمونی و پاور ^۴ ، ۱۹۸۹)، اقدامات خانواده با مشارکت فرزندان (ماده ۱۲، کنوانسیون حقوق کودک)، همسو بودن تصمیم‌گیری بزرگسالان با منافع کودکان در آینده (فینبرگ، ۱۹۸۰).

1. Olssen
2. Nickel
3. Levinson
4. Mann, Harmoni & Power

استفاده از سبک تربیتی اقتدارمنش	اهمیت خانواده به شکل‌گیری شخصیت بالغ فرزندان (ماندیک، ۲۰۱۲)، تربیت سالم کودکان (سیدفاطمی، رحمانی، برادران رضایی و صداقت، ۱۳۸۸)، روابط خوب خانواده‌ها با فرزندان (ماندیک، ۲۰۱۲)، استفاده والدین از شیوه تربیتی اقتدارمنش (سیدفاطمی، رحمانی، برادران رضایی و صداقت، ۱۳۸۸)، نقش خانواده‌ها در تربیت (ماندیک، ۲۰۱۲)، فضای گرم خانواده (ماندیک، ۲۰۱۲)
افزایش آگاهی	برخورداری از دیدگاه‌های مختلف نسبت به زندگی (وارنیک، ۲۰۱۲)، برخورداری دانش‌آموزان با شیوه‌های زندگی مختلف (گیل، ۲۰۰۱)، برخورداری از شایستگی‌های مختلف (ساتو، ۲۰۱۸)، توجه به زندگی ارزشمند برای فرد (فینبرگ، ۱۹۸۰).
تجربه شخصی	تجربه جهان بر اساس مشاهدات (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، تجربه شخصی یا بی واسطه (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴)، توضیح نتایج بر اساس تجربیات فردی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، حس کردن جهان بر اساس تجربیات شخصی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
تمرین مستقل	انجام کار فردی (ارسیک، ۲۰۱۴)، انجام کار مستقل در کلاس (اکلف، ۲۰۱۴)، تشویق افراد به کار و تمرین مستقل (کرانول و همکاران، ۲۰۱۷)، برخورداری از فعالیت‌های مستقل در کسب دانش (ارسیک، ۲۰۱۴)
تصمیم مستقل	ترغیب به استقلال در اندیشه (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۲۰)، تصمیم‌گیری مستقل (مورفی، ۲۰۱۰)، استقلال در تصمیم‌گیری (فینبرگ، ۱۹۸۰).
فعالیت مستقل	تفکر به تنهایی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، تمایل به فکر کردن برای خود (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹)، کمک به دانش‌آموزان جهت تفکر به تنهایی (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹).
افزایش مهارت-های فردی	توسعه قابلیت‌های مستقل (آرچارد ^۱ ، ۲۰۰۲: ۱۵۹)، توسعه مهارت‌ها و عادت‌های دانش‌آموزان برای کار مستقل (ارسیک، ۲۰۱۴)، دادن فرصت برای تحقیق مستقل با درک فرایند آموزش (کرانول و همکاران، ۲۰۱۷).
هدف مستقل	بهره‌گیری از قدرت کنجکاوی و پرسشگری (ظهوروند، ۱۳۹۰)، دنبال کردن آرزوهای اصیل خود (رینگ ^۲ ، ۱۹۹۷: ۱۱۴)، جست‌وجو و دنبال کردن هدف مشخص (بک، ۲۰۱۰)، رشد دادن اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان (منن، هارمونی و پاور، ۱۹۸۹).
عدم تقلید کورکورانه	عدم القابذیری (کلمن، ۲۰۱۵)، عدم پیروی از مزدگی (کلمن، ۲۰۱۵)، عدم تحمیل سنت‌ها و اراده‌ی دیگران بر فرزندان (گیل، ۲۰۰۲: ۳۳)، عدم تقلید کورکورانه (ماندیک، ۲۰۱۲)، تحت تأثیر تلقین واقع نشدن (کلمن، ۲۰۱۵).
اندیشه شک-گرایانه	شک کردن در مسائل (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴)، استفاده از اندیشه و تأمل (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۲)، تأمل و تردید در مقابل افکار دیگران (سیدفاطمی، رحمانی، برادران رضایی و صداقت، ۱۳۸۸)، اندیشه شک‌گرایانه (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴)
پیروی آگاهانه	طرفداری از حق (باقری نوع پرست، ۱۳۹۵)، غلبه بر دخل و تصرف، نوکر صفتی و اجبار (بریگ‌هوس ^۳ ، ۲۰۰۶)، پیروی آگاهانه از الگوها (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۲)، تحت تأثیر افکار دیگران قرار نگرفتن (حرانی، ۱۳۸۷: ۸۵۲)، دخالت ندادن دیگران در امورات
دخالت ندادن دیگران در امورات	نگرش به مسئله از زوایای مختلف (کیم، ۲۰۱۱)، نمایاندن ابعاد مختلف یک پدیده (ظهوروند، ۱۳۹۰)، تبعیت نکردن از افکار عمومی قبل از سنجش (کلمن، ۲۰۱۵).
نگرش آگاهانه	

همان‌طور که بیان شد، نتایج پژوهش منجر به شناسایی ۸ مضمون یا عامل اصلی و ۳۰ ملاک یا مضمون فرعی برای مفهوم تفکر مستقل گردید عوامل اصلی شامل؛ «احساس آزادی و حق انتخاب»، «یادگیری متقابل و مشارکتی»، «تسلط به مهارت‌های شناختی»، «تسلط به مهارت‌های فراشناختی»، «آشنایی با مهارت حل مسئله»، «تربیت خانوادگی»، «فعالیت مستقل» و «پیروی آگاهانه» هست.

روش اعتباربخشی به‌صورت پیمایشی انجام شده و برای تحلیل آن از راهبرد CVR بهره گرفته شده است. این راهبرد یا شاخص توسط لاوشه طراحی شده و جهت محاسبه این راهبرد از نظرات ۱۰ نفر از کارشناسان متخصص در زمینه محتوای آزمون موردنظر استفاده شده است و با توضیح اهداف آزمون برای آن‌ها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤال‌ها به آن‌ها، از آن‌ها خواسته

شد تا هریک از شاخص‌ها را بر اساس طیف سه بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. سپس بر اساس فرمول زیر، نسبت روایی محتوایی محاسبه شد:

$$CVR = \frac{\text{کل متخصصین} - \text{تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند}}{\text{کل متخصصین}}$$

با توجه به این که مقدار CVR به دست آمده برای شاخص‌های تفکر مستقل برای ۱۰ نفر، از مقدار ۶۲ صدم (معیار قابل قبول CVR برای ۱۰ نفر برابر با ۶۲ صدم است) بالا قرار دارد، لذا اعتبار شاخص‌های به دست آمده مورد تأیید قرار می‌گیرد. طبق اطلاعات جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود شاخص‌های احساس آزادی، یادگیری متقابل، مهارت‌های شناختی، مهارت‌های فراشناختی، مهارت حل مسئله، تربیت خانوادگی، فعالیت مستقل و پیروی آگاهانه اعتبار لازم را کسب کردند.

جدول شماره ۲. بررسی روایی شاخص‌های به دست آمده طبق نظرات متخصصان

شاخص‌ها	ضروری است	مفید است ولی ضرورتی ندارد	ضرورتی ندارد	CVR
احساس آزادی	۹	۱	۰	۰/۸
یادگیری متقابل	۱۰	۰	۰	۱
مهارت‌های شناختی	۹	۱	۰	۰/۸
مهارت‌های فراشناختی	۹	۱	۰	۰/۸
مهارت حل مسئله	۱۰	۰	۰	۱
تربیت خانوادگی	۹	۱	۰	۰/۸
فعالیت مستقل	۱۰	۰	۰	۱
پیروی آگاهانه	۱۰	۰	۰	۱
میانگین				۰/۹

نتیجه‌گیری و بحث

هدف کلی این پژوهش مفهوم‌پردازی تفکر مستقل در برنامه درسی بود که با استفاده از رویکرد کیفی به بررسی این مسئله پرداخته شد و نتایج پژوهش نشان داد هشت شاخص برای مفهوم تفکر مستقل شناسایی شد این شاخص‌ها عبارتند از؛ احساس آزادی و حق انتخاب، یادگیری متقابل و مشارکتی، تسلط به مهارت‌های شناختی، تسلط به مهارت‌های فراشناختی، آشنایی با مهارت حل مسئله، تربیت خانوادگی، فعالیت مستقل و پیروی آگاهانه. همان‌طور که بیان شد شاخص‌های به دست آمده از پژوهش به روش پیمایشی مورد تأیید قرار گرفت.

یکی از شاخص‌هایی که برای مفهوم تفکر مستقل در برنامه درسی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه شناسایی شد، شاخص «احساس آزادی و حق انتخاب» است. زمانی که دانش‌آموزان بتواند آزادانه در مورد خودشان ابراز عقیده نماید و به صورت آزاد بتوانند به تفکر پرداخته و شخصیت خودشان را آزادانه شکل بدهد و همچنین عملکرد آزاد و توأم با اختیار داشته باشند و از حق انتخاب در زندگی برخوردار باشند، چنین افرادی احساس آزادی کرده و می‌توانند زیرساخت‌های تفکر مستقل را در خود شکل داده و گرایش به تفکر مستقل را در خود افزایش دهند. چنین رویکردی می‌تواند با کمک خانواده، بزرگسالان، محیط اجتماعی و مدارس تحقق پیدا کند. مطالب مذکور را می‌توان با پژوهش‌های سیچانوسکا (۲۰۱۱)، مورفی (۲۰۱۰)، کیم (۲۰۱۱) همسو دانست.

یکی دیگر از شاخص‌هایی که برای مفهوم تفکر مستقل در برنامه‌دستی شناسایی شد، «یادگیری متقابل و مشارکتی» است. یادگیری متقابل و مشارکتی می‌تواند منجر به تفکر مستقل شود. بک (۲۰۱۰) بیان می‌کند تفکر مستقل فقط به تنهایی فکر کردن و عمل کردن نیست بلکه تفکر مستقل به یادگیری از دیگران نیز اطلاق می‌شود. زمانی که فرد در یادگیری متقابل شرکت می‌کند به راحتی می‌تواند با بحث و بررسی گروهی نقاط ضعف و قوت یک موضوع را به دقت بررسی کرده و خود را با دانش جدید انطباق داده یا دانش جدید را به ساختار شناختی خود اضافه نماید. تفکر مستقل در تمرینات گروهی همیشه مهم است. متفکران مستقل گروه را تقویت می‌کنند زیرا می‌دانند پیش‌زمینه‌ها و دیدگاه‌های مختلف ایده‌ها و راه‌حل‌های مختلفی را به همراه می‌آورد. آنها مایل به اشتراک گذاشتن ایده‌هایی هستند که با ایده‌های بقیه گروه متفاوت است و گاهی نیاز به توضیحاتی دارند که گروه را وادار می‌کند تا به اطلاعات دقیقی توجه کنند. بی‌آلک و تربیک (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که برای این‌که بتوان استدلال‌های دیگران را در مورد یک موضوع درک کرد و فهمید باید به بحث گروهی و مشارکت با یکدیگر روی آورد. ساتو (۲۰۱۸) نیز استفاده از روش دیالکتیکی و بحث و گفتگو در کلاس را برای افزایش تفکر مستقل لازم می‌داند. محققین و متخصصین مختلف از جمله وارنیک (۲۰۱۲)، خاپاردی (۲۰۱۳) و اکلف (۲۰۱۴) به نقش یادگیری متقابل و مشارکتی در رسیدن به تفکر مستقل اتفاق نظر دارند.

از دیگر شاخص‌های شناسایی شده در رسیدن به تفکر مستقل، تسلط به «مهارت‌های شناختی و فراشناختی» است. مهارت‌های شناختی به رشد توانایی‌های ذهنی از جمله توجه، ادراک، حافظه، تفکر و ... توجه دارد و مهارت‌های فراشناختی به چگونگی برنامه‌ریزی، نظارت، کنترل و خودارزیابی اشاره دارد. لذا توسعه ذهن جست‌وجوگر دانش‌آموزان (بک، ۲۰۱۰)، تشویق تفکر (کرانول و همکاران، ۲۰۱۷)، استفاده از توانایی نگهداری ذهنی (ظهره وند، ۱۳۹۰)، افزایش رشد ذهنی یادگیرندگان (سیچانوسکا، ۲۰۱۱)، نوشتن افکار خود (بک، ۲۰۱۰)، کنترل و بازاندیشی در فعالیت‌ها (نیکل، ۲۰۰۷) و قبول اشتباهات خود (مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب»، ۲۰۱۹) می‌تواند در گرایش به تفکر مستقل نقش داشته باشد؛ بنابراین برخورداری از مهارت‌های شناختی و فراشناختی فرد را قادر می‌سازد بیشتر متکی به تفکر مستقل بوده و از تقلید کورکورانه دیگران به دور باشد.

از شاخص‌های دیگر شناسایی شده برای مفهوم تفکر مستقل، برخورداری دانش‌آموزان از «مهارت حل مسئله» است. معلمان با استفاده از روش‌های مختلف می‌توانند دانش‌آموزان را با چالش‌هایی در کلاس مواجه سازند و آنان را به تفکر در این زمینه وادارند تا دانش‌آموزان بتوانند با اتخاذ راه‌حل‌های مختلف یا خلق اندیشه جدید و نو در مواجهه با مشکل و یا تفکر به تنهایی بتوانند راه حل مسئله را پیدا کنند. از نظر دیویی تنها در فرایند حل مسئله است که دانش مناسب و مقتضی به مرحله‌آزمون در آمده و در ساخت شناختی فرد تثبیت می‌شود. لذا مشارکت در حل مسئله می‌تواند باعث افزایش تجربه و مهارت‌های فردی دانش‌آموزان شود و عدم توجه به شیوه آموزش حل مسئله و درک و تفهیم آن موجب می‌گردد هنگامی که دانش‌آموز با یک موقعیت جدید یا فعالیت‌های عملی و تجربی مواجه می‌گردد قادر نباشد از آموخته‌های قبلی خود برای حل مسئله استفاده نماید. این نتیجه منطبق با دیدگاه‌ها و نتایج پژوهش‌های خاپاردی (۲۰۱۳)، ماندیک (۲۰۱۲)، بی‌آلک و تربیک (۲۰۱۶) و ... قرار دارد.

شاخص دیگری که در باره مفهوم تفکر مستقل شناسایی شد، «تربیت خانوادگی فرزندان» است. تربیت خانوادگی به شکل‌های مختلفی می‌تواند صورت بگیرد، ولی برای این‌که خانواده‌ها بتوانند مسیر رشد تفکرات مستقل فرزندان را در بزرگسالی هموار نمایند با استفاده از شکل‌گیری شخصیت بالغ فرزندان، شرکت دادن فرزندان در تصمیم‌گیری، استفاده از شیوه تربیتی اقتدارمنش در خانواده، شکل‌گیری فضای گرم خانواده، همسو بودن تصمیم‌های بزرگسالان با منافع فرزندان، آشنا کردن فرزندان با شیوه‌های مختلف زندگی می‌تواند گرایش به تفکرات فرزندان را در بزرگسالی به همراه داشته باشد. لذا عدم توجه به نشانگرهای به دست آمده در این پژوهش می‌تواند بزرگسالانی مقلد کورکورانه، مطیع، آسیب‌پذیر در مقابل خطرات اجتماعی و آسیب‌زا به جامعه بار آورد. مطالب مذکور با دیدگاه‌ها و نظریه‌های وارنیک (۲۰۱۲) و ماندیک (۲۰۱۲) همسویی و قرابت دارد.



«فعالیت مستقل» شاخص دیگری است که برای مفهوم تفکر مستقل دانش‌آموزان شناسایی شد. ارسیک (۲۰۱۴) بر خورداری از فعالیت‌های مستقل در کسب دانش را برای دانش‌آموزان مهم تلقی می‌کند. کرانول و همکاران (۲۰۱۷) دادن فرصت برای تحقیق مستقل با درک فرایند آموزش برای دانش‌آموزان را مهم دانسته و مرکز ارزیابی سالم «بدون مخرب» (۲۰۱۹) حس کردن جهان بر اساس تجربیات شخصی و تفکر به‌تنهایی را برای رشد گرایش به تفکر مستقل دانش‌آموزان مهم می‌دانند. لذا توجه به فعالیت‌های مستقل دانش‌آموزان می‌تواند آنان را به افرادی فعال، کارآمد و توانمند بار آورده و در آینده در تمامی زمینه‌ها می‌تواند افرادی مفید در خدمت مردم و جامعه باشند.

شاخص مهم دیگری که برای گرایش به تفکر مستقل دانش‌آموزان در این پژوهش شناسایی شده، «پیروی آگاهانه» است. پیروی آگاهانه به عدم تقلید کورکورانه (ماندیک، ۲۰۱۲)، به عدم پیروی از مدزدگی و القاپذیری (کلمن، ۲۰۱۵)، غلبه بر دخل و تصرف، نوکر صفتی و اجبار (بریگ‌هوس، ۲۰۰۶)، و دخالت ندادن دیگران در امورات (دژگاهی، ۱۳۸۷) اشاره دارد. لذا همان‌طور که نتایج نشان داد، تفکر مستقل فقط به‌تنهایی فکر کردن یا تنها تکیه دادن به تفکرات خود نیست. بلکه تفکر مستقل تسلط به مهارت‌های شناختی و فراشناختی، حل مسئله و یادگیری متقابل و مشارکتی است تا افراد بتوانند مبانی نظری یک موضوع را شناخته و در این زمینه بتوانند نظارت بیشتری بر نقاط ضعف و قوت خود داشته باشند، از سویی تفکر مستقل را می‌توان به توانایی استفاده از تفکرات و فعالیت‌های مستقل خود دانست و در این فرایند فرد باید احساس آزادی و حق انتخاب کرده و تقلیدهایی توأم با آگاهی داشته باشد؛ لذا در دوره متوسطه که دانش‌آموزان وارد مرحله تفکر انتزاعی شده‌اند، می‌توانند با آشنا شدن با شاخص‌های تفکر مستقل، پایه‌ها و زیرساخت‌های ذهنی و عملی لازم را در خود هموار کرده و در مراحل بعدی زندگی خود، به دور از ناهنجاری‌ها، زندگی سالمی را برای خود و اطرافیان رقم زده و فردی مفید و مؤثر در خدمت جامعه باشند. امید است از نتایج این پژوهش مسئولان آموزش و پرورش، برنامه‌ریزان و سیاستمداران، والدین و خانواده‌ها استفاده نمایند.

در این پژوهش سعی شد شاخص‌های تفکر مستقل در برنامه درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه شناسایی و معرفی شد و به نظر می‌رسد با استفاده از نتایج این پژوهش می‌توان در آینده جوانانی با تفکرات مستقل در راستای کاهش آسیب‌ها و ناهنجاری‌ها تربیت کرد. لذا با توجه به نتایج به‌دست آمده پیشنهاد می‌شود که؛

- ۱) در زمینه «احساس آزادی و حق انتخاب»، هم در خانه و هم در مدرسه به فرزندان و دانش‌آموزان آزادی بیان و حق انتخاب داده و در این زمینه تصویب قوانین دولتی می‌تواند پشتیبان احساس آزادی آنان را در پی داشته باشد.
- ۲) در زمینه «یادگیری متقابل»، خانواده‌ها با مشارکت دادن فرزندان در امورات مربوط به خانواده و مدارس با مشارکت دادن دانش‌آموزان در امورات مربوط به کلاس و مدرسه، باعث یادگیری متقابل فرزندان و دانش‌آموزان شوند.
- ۳) برای رسیدن به «تربیت خانوادگی» منطبق با تفکر مستقل پیشنهاد می‌شود خانواده‌ها در تصمیم‌گیری‌ها نظرات فرزندان را جویا شده، در امورات خانه به فرزندان مسئولیت داده و از سبک فرزندروری اقتدارمنش استفاده نمایند.
- ۴) شاخص دیگری که برای تفکر مستقل شناسایی شده، «فعالیت مستقل» است، لذا تشویق دانش‌آموزان به افزایش مهارت‌ها و تمرین و تحقیق مستقل و همچنین اتخاذ هدف مستقل می‌تواند آنان را به فعالیت مستقل سوق دهد.
- ۵) برای این‌که فرزندان و دانش‌آموزان در زندگی خویش، به ویژگی «پیروی آگاهانه» دست یابند، پیشنهاد می‌شود آنان را تشویق کرده تا مسئولیت انجام کارها را بر عهده گرفته، از تقلید کورکورانه بر حذر کرده و تصمیم‌های مستقلی بگیرند.
- ۶) شاخص‌های دیگری که برای تفکر مستقل شناسایی شده، «مهارت‌های شناختی، فراشناختی و حل مسئله» است، لذا پیشنهاد می‌شود، با آموزش راهبردهای یاددهی - یادگیری و همچنین مهارت‌های فراشناختی می‌توان دانش‌آموزان را در مسیر تفکر مستقل تشویق کرد. همچنین با آموزش مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان می‌توان آنان را در مواجهه با خطرات و آسیب‌های اجتماعی توانمند کرد، لذا لازمه انجام چنین کاری آشنایی و بکارگیری معلمان و دبیران با این‌گونه مهارت‌هاست.

References

- Adams, H. W. (2004). *Justice for children: The development of autonomy* (Doctoral dissertation). Retrieved from (<http://hdl.handle.net/1911/18606>).
- Archard, D. (2002). *Children, multiculturalism, and education*. In D. Archard and C. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children: New essays* (pp. 142-159). Oxford: Oxford University Press.
- Arsić, Z. (2014). Intellectual independence of students in the process of gaining knowledge. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(2): 83-86.
- Barkhordari, R. & Banki, F. (2012). Fostering Tolerance in Arbitration, *Journal of Child Thought*, 3 (2): 27-46. (Text in Persian).
- Beck, R. J. (2010). *The independent thinker: Assessing student outcomes in tutorial education*. Retrieved November, 1, 2010.
- Bialek, M. & Terbeck, S. (2016). Can cognitive psychological research on reasoning enhance the discussion around moral judgments? *Cognitive processing*, 17(3): 329-335.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brighouse, H., (2002). *What rights (if any) do children have?* In D. Archard and C. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children: New essays* (pp. 31- 52). Oxford: Oxford University Press.
- Ciechanowska, D. (2011). *Benefits of Student Autonomy and Independent Thought. Education of Tomorrow. Contemporary Education and Its Contexts*. Sosnowiec.
- Colman, A. M. (2015). *A dictionary of psychology*. Oxford Quick Reference.
- Cranwell, P. B., Davis, F. J., Elliott, J. M., McKendrick, J. E., Page, E. M., & Spillman, M. J. (2017). *Encouraging independent thought and learning in first year practical classes*. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12(1): 32-48.
- Dehghan Simkani, R. (2013). The Major Challenge in Model Education (Blind Imitation) and the Way Out, *Quarterly Journal of Advertising Education*, 1 (2): 83-104. (Text in Persian).
- Dewey, J. (1990). *Experience and Education*, Translated by Seyyed Ahmad Mir Hosseini, Tehran: Book Publishing and Translation Center. (Text in Persian).
- Dezhgahi, s. (2008). A Critical Thinking Challenge to Independence as an Educational Purpose, *Journal of Modern Educational Thoughts*, 4 (1): 63-80. doi: 10.22051/jontoe.2008.240 (Text in Persian).
- Eftekhari, J., & Nowrozi, R. A. (2023). Analyzing the spirit of research in the book Thinking and Media Literacy of the 10th grade of secondary education. *New Educational Thoughts*, 19(3), 27-43. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39065.3499> (Text in Persian).
- Eklöf, A. (2014). *Project work, independence and critical thinking*, thesis, Gothenburg studies in educational sciences.
- Feinberg, J. (1980). *A child's right to an open future*. In W. Aiken and H. LaFollette, (Eds.), *Whose child? Parental rights, parental authority and state power* (pp. 124-153). Totowa, NJ: Littlefield, Adams, and Co.
- Ghanbari, M. Bahraini, M. and Sepehri, K. (2015). What do sixth grade elementary teachers in Chaharmahal va Bakhtiari Province know about the opportunities and limitations of thinking and research lessons? A Qualitative Study, *Journal of Education Research*, 1 (4): 41-53. (Text in Persian).
- Ghasemi, A. and Sarukhani, B. (2013). Factors Related to Divorce in Couples Applying for Divorce, *Iranian Social Science Studies*, 10 (39): 69-87. (Text in Persian).
- Ghobadzadeh, S., Masoudi, M., Mohammadkhani, Sh., and Hosni, J (2016). Family and Personality Factors Related to Addiction, *Journal of Social Health and Addiction*, 3 (11): 35-58. (Text in Persian).
- Gill, E. (2001). *Becoming free: Autonomy and diversity in the liberal polity*. Kansas: Kansas University Press.
- Gockov, G., Stojanović, A., & Gojkov-Rajić, A. (2014). Meta-components of intellectual autonomy as higher education teaching quality indicators. *Interdisciplinary Management Research*, 10(4): 657-669.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hamidi, F., Imam Juma, M. R., & Nami, A. (2020). The effect of philosophizing education on the caring thinking of elementary school students. *New Educational Thoughts*, 16(3), 69-88. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.25970.2641> (Text in Persian).
- Harani, A (2008). *Under the minds of the Prophet*, translated by Ahmad Jan al-Rasoul, translated by Ahmad Jannati, Tehran: Islamic Advertising Organization. (Text in Persian).
- Karimian, H. Nateghi, F and Seifi, M. (2016). Critical Thinking Skills in Elementary Social Studies Subjects, *Journal of Islam and Educational Research*, 8 (1):52-67. <https://doi.org/10.22054/soece.2017.18985.1109> (Text in Persian).
- Khparde, R. B. (2013). *A Novel Approach to Encourage Students Independent Thinking in the Physics Laboratory*. arXiv preprint arXiv:1311.6255.
- Kim, Kyung Hee. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4): 285-295.

- Levesque, R. (2007). *Adolescents, media and the law: What developmental science reveals and free speech requires*. New York: Oxford University Press.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. New York: Oxford University.
- Lipman, M. Sharp, A. Esmaeian, F. (2016) *Philosophy in the Classroom*, Translated by: Mohammad Zahir Bagheri Tehranism: Humanities and Cultural Studies Institute Publications. (Text in Persian).
- Mandic, N. (2012). Family role in the development of Children's independence. *Research in Pedagogy*, 2(2): 109-129.
- Mann, L., Harmoni, R., Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(4): 265-278.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students. *Department for Children, Schools and Families Research Report*, 51.
- Meyers, Ch (1988). *Critical Thinking Training*, Translated by Khodayar Abili, Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Modahi, J and Hosseinizadeh, AS (2013). Investigating and Analyzing Cultivating Methods of Creative Thinking in the Innocence of the Innocent (AS), *Two Islamic Educational Quarterly*. 8 (17): 103-121. (Text in Persian).
- Motahari, M. (2008). *Education in Islam*, Tehran: Sadra Publications. (Text in Persian).
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues in Educational Research*, 20(1): 39-46.
- Naqibzadeh, AS. (1995). *Kant's Philosophy, Awakening of Dogmatism on the Field of Modern Philosophy*, Tehran, Agah. (Text in Persian).
- Neller, George F. (1971). *Introduction to the Philosophy of Education*, translated by Fereydoon Bazargan Dilghani (2008). Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Nickel, J. W. (1987). *Making sense of human rights: Philosophical reflections on the universal declaration of human rights*. Univ of California Press.
- Olszen, M. (2005). Foucault, educational research and the issue of autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3): 365-387.
- [Resources/ClassroomTips/Independent Thinking.php](https://www.nde-ed.org/Teaching/Resources/ClassroomTips/IndependentThinking.php), (2019). <https://www.nde-ed.org/Teaching>.
- Rotova, N. A. (2018). Development of Independence among Future Primary School Teachers by Applying Interactive Learning Methods. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2): 118-121.
- Sato, K. (2018). *Intellectual Autonomy and Understanding*. In Tokyo Forum for Analytic Philosophy.
- Seif, A (2019). *Modern Breeding Psychology: The Psychology of Learning and Education*. Tehran: Doran Publications. (Text in Persian).
- Seyed Fatemi, N; Rahmani, F; Rezaei Baradaran, M. and sadaghat, K. (2009). The Relationship between Parents' Educational Approach and the Level of Independence of Adolescent Students in Tabriz, *Journal of Faculty of Nursing and Midwifery, Iran University of Medical Sciences (Iranian Journal of Nursing)*, 22 (62): 75-84. (Text in Persian).
- Shabani, Z. and Moayedi, M. (2017). Investigating the Relationship between Parental Parenting Styles and Depression in High School and Pre-University Students, *Quarterly Journal of Family and Research*, 14 (36): 107-125. (Text in Persian).
- Talebzadeh, M., Musaipour, N and Hatami, F (2009). Cultivating Critical Thinking in High School Curriculum Implementation, *Curriculum Studies Quarterly*, 4 (14): 105-124. (Text in Persian).
- Voloi, P. Seyedi, Kh. Safai Moghaddam, M. and Hashemi, (2017). The International Convention on the Rights of the Child and the Opportunities for the Development of Independent Thinking in Children, *Journal of Thinking and Children, Institute for Humanities and Cultural Studies*, 8 (2): 1-20. (Text in Persian).
- Warnick, B. (2012). Student rights to religious expression and the special characteristics of schools. *Educational Theory*, 62(1): 59-74.
- Wringe, C. (1997). In defence of rational autonomy as an educational goal. *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world*, 115-126.
- Zohrvand, R (2011). *Content Analysis of Elementary School Textbooks on Thinking Culture and Dimensions and Aspects of Thinking Tendency*. Sponsor Vice Chancellor for Research and Technology of Academic Jihad. (Text in Persian).
- Zuurmond, A., Guérin, L., van der Ploeg, P., & van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.



اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی (سازمانی) و سبک رهبری تحول‌آفرین

حسین قلمی باویل علیائی^۱، منصور علی‌مهدی^۲ *^{id}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران پزشکی، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران پزشکی، تهران، ایران. رایانه: alimadi.mansoor@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

چکیده:

هدف از این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران بوده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود و جامعه آماری پژوهش تعداد ۱۴۰ نفر از مدیران شهرداری منطقه ۳ تهران بوده‌اند و تعداد ۳۰ نفر که در مقیاس سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و مقیاس سبک رهبری تحول‌آفرین بس و اولیو (۱۹۸۵) نمرات ضعیف‌تری کسب نموده‌اند، به‌طور داوطلبانه انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. برای گروه آزمایش، آموزش مهارت‌های ارتباطی مک کی، دیویس و فانینگ (۲۰۰۹) در ۱۰ جلسه اجرا شد، اما گروه کنترل هیچ نوع آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری آنکوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که با حذف اثر نمره‌های سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش، اثر اصلی متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های ارتباطی) بر نمره‌های سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین پس‌آزمون معنادار است. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی موجب افزایش سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین در مدیران می‌شود.

کلیدواژه‌ها: سبک رهبری تحول‌آفرین، سرمایه روان‌شناختی، مدیران شهرداری، مهارت‌های ارتباطی.

استناد به این مقاله:

قلمی باویل علیائی، حسین؛ علی‌مهدی، منصور. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی (سازمانی) و سبک رهبری تحول‌آفرین. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۱): ۱۳۳-۱۴۴. doi: 10.22051/JONTOE.2022.39805.3548

مقدمه

در دنیای فرارقابیتی کنونی، رسیدن به حدبیشتر بهره‌وری یک ایدئال نیست، بلکه یک ضرورت است و سازمان‌ها بدون توجه به اندازه‌شان برای رسیدن به این هدف ضروری، ناگزیرند عملکرد انسانی و در نتیجه عملکرد سازمانی خود را بهبود بخشند. (ایزدی و کریمی، ۱۳۹۷). در این راستا مفهوم جدیدی که به تازگی معرفی شده و برگرفته از رفتار سازمانی مثبت‌گرا است، سرمایه روان‌شناختی است (سیدجوادی، ۱۳۹۷). سرمایه روان‌شناختی نشان‌دهنده یک منبع مهم روانی در قالب امید، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی است. امیدوار بودن در مورد کار، که به حرکت انگیزشی مرتبط است که برای موفقیت در کار مورد نیاز است، خوش‌بینی به یک رویکرد مثبت نسبت به کار گره خورده است، خودکارآمدی به تجهیز منابع موردنیاز برای تحقق وظیفه به طور موفقیت‌آمیز همراه شده است و انعطاف‌پذیری که به پشتکار در مواجهه با سختی مربوط است (فراسر و هولبی، ۲۰۲۰). لوتانز و یوسف مورگان (۲۰۱۷) این چهار منبع روان‌شناختی را در کنار یکدیگر به عنوان مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی معرفی کرده‌اند. سرمایه روان‌شناختی از سرمایه‌های ناملموس سازمانی بوده که بر خلاف سرمایه‌های ملموس با هزینه‌های کمتر، قابل مدیریت و رهبری بوده، و می‌تواند اعتماد به نفس، خوش‌بینی، امیدواری و انعطاف‌پذیری را در کارکنان افزایش دهد و بدین‌وسیله عملکرد فردی و سازمانی را بهبود بخشد. (هویدا، مختاری فر و فروهر، ۱۳۹۶). در این راستا عوامل متعددی بر سرمایه روان‌شناختی تأثیر گذارند. برای نمونه، مالیک (۲۰۲۴) دریافت رهبری تحول‌آفرین در تسهیل مسئولیت‌پذیری، مکانیسم میانجی سرمایه روان‌شناختی و شکوفایی در کار کارکنان می‌شود. وانگ، گوای و کان (۲۰۲۴) پی بردند که چگونگی رهبری تحول‌آفرین بر خلاقیت و انعکاس آن در سرمایه روانی مدیران تأثیر می‌گذارد. مبنای پژوهش زیبا، دسیوس، نوید و انور (۲۰۲۲) سبک رهبری تحول‌آفرین از طریق بالابردن خودکارآمدی کارکنان بر سرمایه روان‌شناختی آنان تأثیر می‌گذارد. بر مبنای پژوهش لوتانز و یوسف مورگان (۲۰۱۷) سرمایه روان‌شناختی باعث افزایش همدلی سازمانی و ادراک از عملکرد شغلی می‌شود.

سبک و نوع رهبری اجرایی در سازمان از راهبردی‌ترین ابزار تعالی یا شکست در سازمان‌ها به حساب آمده چرا که سلسله تصمیم‌گیری‌ها و سازمان‌دهی‌های سازمان تحت اراده و هدایت رهبری امکان‌پذیر شده است. مفهوم رهبری تحول‌گرا در اصل از نظریه رهبری کاریزماتیک ناشی می‌شود (چن، نینگ، یانگ، فنگ و یانگ، ۲۰۱۸). مطالعات و پژوهش‌های متعدد در کشورهای مختلف یوزباشی، میرکمالی و کریمپور (۱۳۹۸)، ساشکین (۲۰۱۹)، مورا، راموس و یوسف (۲۰۱۸) و کورجا، ها، دریش و الفکی (۲۰۱۷) تبعیت سبک رهبری را از مقتضیات موقعیت مورد تأیید قرار داده است. بنابراین رهبران می‌توانند با درایت و تفکرات خود توانمندسازی روان‌شناختی افراد را بالا برده و به همین منوال روند رو به رشد سازمان خود را بالا ببرند. سبک‌های رهبری ابعاد مختلفی دارد که شامل سبک تحول‌آفرین، سبک تبدیلی و سبک عدم مداخله‌گر است. (لوتانز و یوسف مورگان، ۲۰۰۷؛ نومن و گیل، ۲۰۱۷؛ پترسون، لوتانز و جیونگ، ۲۰۱۴). رهبران تحول‌گرا دارای مشخصه‌هایی مانند الگوی نقش‌بودن، توجه شخصی و اختصاصی به کارکنان، انگیزش الهام‌بخش و تحریک هوشمندانه هستند. این رهبران و مدیران از طریق تعاملات سازمانی خود تحسین احترام و وفاداری را به کارکنان منتقل می‌کند و هدفمندی گروهی را تقویت می‌نمایند (چین فی گه، آدام و کنگ تام، ۲۰۱۶) به همین خاطر این سبک رهبری، افراد عادی را به سطوح بالاتر، ارتقا داده و به‌عنوان مؤثرترین سبک رهبری در سازمان‌های امروزی بیان می‌گردد (اسرار ال‌هاک و کوچینک، ۲۰۱۶؛ یعقوبی، کریمی، حسن‌زاده، ماندگار، جوادی و عابدی، ۱۳۹۴). دلیل تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر سرمایه روان‌شناختی را می‌توان چنین تبیین نمود؛ رهبران تحول‌آفرین در باورها، ارزش‌ها و اهداف پیروان نفوذ کرده و تأثیر فوق‌العاده‌ای در پیروان خود به جای می‌گذارند. آنها از طریق گفتار و کردارشان کل سازمان را دچار تحول می‌کنند. پیروان این رهبران نسبت به آنها احساس اعتماد و وفاداری می‌کنند. نفوذ رهبران تحول‌آفرین از طریق کلمات، گفت‌وگو، بینش و الهام‌بخشی به دیگران است (موغلی و آخوندزاده، ۱۳۹۹). بر این اساس، می‌توان گفت رهبر تحول‌گرا از طریق توانایی شخصی برای پیش‌بینی ساخت آینده، انعطاف‌پذیری، تفکر راهبردی و کار با دیگران که فرصت‌های متغیری را برای ایجاد یک

آینده قابل دسترس برای سازمان داشته باشد، سرمایه روان‌شناختی کارکنان را افزایش می‌دهد. (بهادری و دهگان، ۱۳۹۶؛ سینگ، ۱۳۹۲/۲۰۱۱)

یکی از پیش‌فرض‌های مهم رفتار سازمانی، ویژگی‌های ارتباطی افراد در راستای دستیابی به اثربخشی، کارایی و در نهایت تحقق اهداف سازمانی است. (حمیدیان و هادی‌زاده مقدم، طبرسا و رضائیان، ۱۳۹۸). منظور از مهارت‌های ارتباطی مدیران، مهارت‌های کلامی؛ شنود؛ و مهارت بازخوری آنان است (مقیم، ۱۳۹۵). مهارت‌های کلامی مدیران عبارت است از به‌کارگیری آگاهانه نمادهای کلامی جهت ترغیب دیگران به انجام دادن کار (رابینز، ۱۳۹۹). نظیم، سعید، شریف و احمد (۲۰۱۷) در تحقیق خود عنوان کرده که مهارت‌های صحبت کردن، شنیدن و سؤال کردن، از مشخصات رهبران کارآمد است. رضائیان (۱۳۹۶) بر این باور است که مهارت در ارتباطات کلامی نه تنها برای کسب شغل، بلکه در عملکرد و بهره‌وری سازمان نیز مؤثر است. مهارت‌های شنیداری عبارت است از توانایی در شنونده‌ای خوب بودن که شامل گوش دادن و توجه، تفسیر و به خاطر سپردن علائم صوتی است. به اعتقاد ریگاس و نوار (۲۰۱۶)، در زندگی کاری، هنر خوب گوش دادن، کیفیت ارتباطات مدیران را با کارکنان سازمان بالا می‌برد و مدیر را قادر می‌سازد محبت، همکاری، همدلی و همفکری کارکنان را جلب کند و از تنش‌ها و سوءتفاهمات در محیط کاری بکاهد و باعث می‌شود مدیران در دل کارکنان نفوذ کنند و احساس مسئولیت و تعهد کاری آنان را افزایش دهند و بهتر و مؤثرتر به اهداف سازمانی که در واقع همان افزایش سرمایه روان‌شناختی است، نایل شوند. مهارت بازخورد عبارت است از برگشت نتیجه پیام به فرستنده پیام؛ به طوری که فرستنده پیام از وضعیت ارسال پیام و نحوه دریافت و درک آن آگاه شود. (تونگ، تاک و ونگ، ۲۰۱۵). از این رو مدیران تحول‌گرا با استفاده از طیف گسترده‌ای از برندهای از نگرشی و رفتاری از قبیل رفتار سازمانی، عملکرد شغلی و ارتباط شغلی را پیشینی می‌نماید. (مادانگا، مسوسا و چیکوکوا، ۲۰۲۲).

با توجه به منابع و پیشینه داخلی و خارجی تحقیق مهارت‌های ارتباطی می‌تواند بر سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین مؤثر باشد. حسینی، مدنی، جواهری و بنادگی (۱۴۰۲) با استفاده از اثربخشی آموزش مشاوره گروهی بر سرمایه روان‌شناختی پی بردند که آموزش سرمایه روان‌شناختی با نمره کل ابعاد آن و اشتیاق کاری رابطه مثبت و معناداری دارد. زوار، شبان بسیم و مهدی زاده (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران دریافتند که با بهینه کردن سطح توانمندی روان‌شناختی معلمان و انتخاب سبک رهبری مناسب از سوی مدیران می‌توان شاهد تأثیرات مثبت بر عملکرد شغلی معلمان بود. مصطفی‌زاد، قاسمی و زاهدی (۱۴۰۰) دریافتند که رهبری تحول‌آفرین از طریق مهارت‌های ارتباطی و سازگاری شغلی، اثر مثبت و معناداری بر ارتقای انطباق‌پذیری سازمانی می‌گذارد. حسینیان، بهرنگی و قاسم‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهشی خود به نقش اثربخشی مهارت‌های ارتباطی بر سازگاری اجتماعی، پرخاشگری و پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های ارتباطی به مادران باعث بهبود سازگاری اجتماعی، پرخاشگری، و پیشرفت تحصیلی فرزندان می‌شود. مارینوس و الیچی (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان رهبری تحول‌آفرین و بر ظرفیت نوآوری سرمایه روان‌شناختی کارکنان دریافتند که بر اساس ابعاد سرمایه روان‌شناختی، مشخص شد که خودکارآمدی و خوش‌بینی بر ظرفیت نوآوری رادیکال تأثیر مثبت دارد. این کار به رهبران کسب‌وکار درک عمیق‌تری از عوامل روان‌شناختی که برای ارتقا و بهبود ظرفیت نوآوری در شرکت‌ها ضروری تلقی می‌شوند، ارائه می‌دهد. جانکلوا و جونیاکوا (۲۰۲۱) دریافتند که مهارت‌های ارتباطی و سبک رهبری تحول‌آفرین بر رضایت شغلی پرستاران تأثیر دارد. همچنین به علت جدید و نو بودن متغیر سبک رهبری تحول‌آفرین در شیوه مدیریت کارکنان و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی بودن و کمبود پژوهش‌های داخلی مرتبط در این زمینه، اهمیت موضوع ضرورت انجام تحقیق را نمایان می‌سازد. مدیران شرکت‌ها می‌توانند از نتایج این تحقیق در بهبود عملکرد و بهره‌وری نیروی انسانی و سازمانی استفاده نمایند. از این رو سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی (سازمانی) و سبک رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران اثربخش است یا نه؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف کاربردی، بر اساس ماهیت داده، کمی از نوع نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. جامعه آماری تحقیق عبارت است از مدیران منطقه سه شهرداری تهران بزرگ که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ ۱۴۰ نفر بودند. انتخاب اعضای گروه نمونه بدین شکل صورت گرفت که نخست ابزار پژوهش شامل پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و پرسشنامه سبک رهبری تحول‌آفرین^۱ بس و الیو (۱۹۸۵) تدوین گردید و به صورت تصادفی بین ۱۴۰ نفر از مدیران شهرداری توزیع شد. پس از گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها نمره‌گذاری گردیدند و همه مدیرانی که بر اساس نقاط برش پرسشنامه‌ها در پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین نمرات پایین گرفته بودند، مشخص شدند. از آنجا که روش پژوهش حاضر شبه-آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و یک مرحله پیگیری بود و برای هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل بین ۱۰ تا ۲۰ نفر عضو نمونه لازم است در این پژوهش ۳۰ نفر از مدیرانی که همزمان دارای نمرات سرمایه روان‌شناختی و سبک رهبری تحول‌آفرین پایین بودند انتخاب شدند و ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. روش اجر پژوهش، به این ترتیب است که پس از اخذ معرفی‌نامه و ارائه آن به مدیران شهرداری تهران برای ۴ ناحیه آارات و ونک، صدر و اختیاریه، قباد و قلهدک و کاووسیه مجوز انجام تحقیق صادر شد، امکان همکاری فراهم آمد. در مرحله بعد، با اعلام یک فراخوان عمومی در بین مدیران منطقه ۳ از ستاد و نواحی شش‌گانه از آنان خواسته شد که اگر علاقه‌مند هستند می‌توانند در کارگاه آموزش مهارت‌های ارتباطی شرکت کنند. ملاک‌های خروج نیز شامل علاقه نداشتن به ادامه پژوهش و غیبت بیش از یک جلسه در طول آزمایش بود. نیز گروه آزمایش (۱۵ نفر) به مدت ۱۵ ساعت در ۱۰ جلسه آموزشی ۱.۵ ساعته در هر هفته تحت آموزش مهارت‌های ارتباطی قرار گرفتند. به منظور آموزش مهارت‌های ارتباطی از بسته آموزش مهارت‌های ارتباطی مک کی، دیویس و فانینگ (۲۰۰۹) استفاده شد. این بسته آموزشی از کتاب متیو مکی، مارتا دیویس، پاتریک فنینگ (۲۰۰۹) ترجمه محمدعلی رحیمی مبارکی (۱۳۹۳) به‌منظور آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر در زمینه‌های گوش دادن به دیگران، درک زبان بدن افراد، روابط متقابل زناشویی، مذاکره درباره تعارضات و حل آنها، رابطه متقابل با اعضای خانواده، مدیریت روابط متقابل گروهی، نحوه گفت‌وگو با کودکان، ارائه سخنرانی و آمادگی برای مصاحبه‌های شغلی اقتباس شده است که ده جلسه آموزش گروهی دارد که در بیشتر پژوهش‌های داخلی و خارجی از آن استفاده شده و نتایج اثربخشی آن را اثبات کرده‌اند. پایایی متن ترجمه‌شده دو بار از طریق آزمون مجدد در فاصله زمانی سه هفته روی ۳۰ نفر از افراد جامعه مورد مطالعه آزمون شد و مقدار ضریب پایایی متن ترجمه‌شده ۰/۸۲ بود (حکیمی و صمدزاده ۱۳۹۴). روایی پرسشنامه توسط کارشناسان مورد تأیید قرار گرفت و پژوهشگر برای تعیین پایایی ۲۰ نفر از افراد نمونه را به صورت تصادفی انتخاب نمودند و از ضریب آلفای کرونباخ جهت برآورد پایایی استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ درصد بوده است. شرح جلسات مداخله گروهی مطابق جدول زیر است:

جدول شماره ۱. خلاصه جدول مداخله‌های گروهی

جلسات	عناوین	تکنیک‌ها
جلسه اول	آشنایی با ارتباط	طرز عمل: اجرای پیش‌آزمون، شرح مصادیق ارتباط، تبیین هدف ارتباط. ارتباط
جلسه دوم	پل‌ها و موانع	طرز عمل: شرح عناصر مثبت و منفی در ارتباط، تبیین این عناصر در یک برنامه ارتباط تلویزیونی، درخواست از یک داوطلب برای شرح نمونه‌ای از موانع و پل‌ها، استفاده از برگه توزیعی پل‌ها و موانع بر سر راه ارتباط
جلسه سوم	انتخاب دقیق کلمات با ارائه راهنمایی درست	طرز عمل: توضیح یک موقعیت فرضی که مخاطبان با تأخیر دوستی مواجه می‌شوند و این تأخیر به ضرر آنهاست و درخواست از آنها به توضیح نحوه راهنمایی درست صحبت با دوستشان در این موقعیت، برکه توزیعی جایگزینی پیام‌های مثبت به جای منفی



جلسه چهارم	زبان بدن	طرز عمل: نوشتن صفاتی که بیانگر عواطف هستند از قبیل خشمگین، خوشحال، ناراحت. آشنایی با زبان بدن، تبیین تناقض بین زبان بدن و پیام‌های کلامی
جلسه پنجم	خوب گوش دادن	طرز عمل: تشکیل گروه‌های سه نفره و شماره‌گذاری آنها، انتخاب یک کارت راهنما برای شنونده که واکنش او را به سخنان گوینده تعیین می‌کند، درخواست از گویندگان به انتخاب شنوندگانی که خوب گوش می‌دادند و بر عکس و توضیح پیام‌های مثبت و منفی تأثیرگذار
جلسه ششم	قاطعی در رفتار	طرز عمل: شرح داستانی که حقوق یک نفر توسط دیگران پایمال می‌شود و رفتار درخواست از شرکت‌کنندگان به توضیح واکنش‌شان در این موقعیت، طبقه‌بندی پاسخ‌دهندگان در سه گروه انفعالی، تهاجمی و قاطع.
جلسه هفتم	بررسی میزان قاطعیت	طرز عمل: یادآوری اهمیت قاطعیت در برقراری ارتباط، ارائه ۱۵ جمله که قاطعیت عملکرد را در سه وضعیت بیشتر اوقات، برخی اوقات، و تقریباً هرگز نشان می‌دهد.
جلسه هشتم	بیان نظر	طرز عمل: ارائه سه پوستر که رفتارهای انفعالی، تهاجمی، و قاطع به مخاطبان و تمرین ابراز خواسته‌ها در گروه‌های دو نفره، ارائه یک کارت راهنما به افراد که در آن یک نفر باید رفتار قاطع داشته باشد طرز عمل: یادآوری دو روش برای به‌دست آوردن خواسته‌ها.
جلسه نهم	امتناع از آنچه نمی‌خواهید (۱)	۱. درخواست آنچه که می‌خواهیم. ۲. رد کردن آنچه که نمی‌خواهیم، ارائه موقعیت فرضی از لزوم امتناع صحیح و بحث در مورد آن امتناع با استفاده از زبان بدن.
جلسه دهم	امتناع از آنچه نمی‌خواهید (۲)	طرز عمل: طبقه‌بندی شرکت‌کنندگان به گروه‌های ۴ یا ۵ نفره و درخواست از اعضا به انتخاب داستان‌هایی که نقش آنها را خوب توصیف می‌کند و جمع‌بندی جلسات به کمک اعضای گروه.

به‌منظور تجزیه و تحلیل از اطلاعات مشخصه‌های توصیفی گروه‌های مداخله بر پایه آمار توصیفی (مقدار گرایش به مرکز، پراکندگی و...) استفاده گردید و در بخش آمار استنباطی برای تحلیل داده‌ها و آزمون معناداری میانگین‌ها از آزمون‌های t مستقل و تحلیل کوواریانس آنکووا استفاده شد.

برای سنجش سرمایه روانشناختی از پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز PCQ^1 (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۴ سؤالی و شامل چهار خرده مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. روایی پرسشنامه در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. لوتانز (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خبی دو این آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و $RMSEA$ این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. پایایی پرسشنامه در ایران توسط بهادری خسروشاهی، هاشمی نصرت آباد و باباپور (۱۳۹۱) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، نمره کل ضریب آلفای کرونباخ سرمایه روانشناختی ۰/۸۶ به‌دست آمد.

برای سنجش رهبری تحول‌آفرین از پرسشنامه استاندارد رهبری تحول‌آفرین MLQ^2 (۱۹۸۵) استفاده شد. رهبری تحول‌آفرین در تحقیق حاضر توسط پرسشنامه از طریق ۱۸ سؤال و توسط سؤال‌های ۱ تا ۱۸ تحت طیف پنج نقطه‌ای لیکرت مورد سنجش قرار می‌گیرد و شامل چهار مؤلفه ملاحظه فردی، انگیزش الهام‌بخش، نفوذ آرمانی و ترغیب ذهنی می‌باشد. در پژوهش روحی مرجقل (۱۳۹۲) برای تعیین روایی پرسشنامه، طرح اولیه پرسشنامه تهیه گردید و پس از استفاده از نظریات استاد راهنما و مشاور، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران جامعه مورد مطالعه قرار داده شده که در نتیجه مواردی برای اصلاح پیشنهاد شد و سرانجام پس از اعمال اصلاحات در پاره‌ای از موارد پرسشنامه نهایی تدوین گردید. (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش روحی مرجقل (۱۳۹۲) پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه بر اساس روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار $SPSS$ به‌دست آمد. در نهایت با اصلاحات لازم پرسشنامه نهایی طراحی شد و در نهایت بر روی گروه نمونه آماری اصلی به اجرا گذاشته شد که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ به‌دست آمد.

1. Luthans Psychological Capital Questionnaires (PCQ)
2. Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

یافته‌های پژوهش

با داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه، برای هر یک از متغیرهای تحقیق به ارائه آماره‌های حداقل، حد بیشتر نمره، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی به صورت جدول زیر نمایش داده می‌شود:

جدول شماره ۲. جدول متغیرهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	حداقل	حدبیشتر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
پیش‌آزمون	سرمایه روان‌شناختی	۲.۱۳	۳.۵۸	۲.۷۴	۰.۳۶	۰.۹۴۹
	رهبری تحول‌آفرین	۲.۱۷	۳.۳۳	۲.۷۲	۰.۲۹	۱.۳۵۸
	سرمایه روان‌شناختی	۲.۰۴	۳.۴۲	۲.۷۴	۰.۴	-۰.۱۴۵
	رهبری تحول‌آفرین	۲.۲۲	۳.۴۴	۲.۶۳	۰.۳	۱.۵۷۲
پس‌آزمون	سرمایه روان‌شناختی	۳.۷۱	۵.۰۴	۴.۰۸	۰.۳۸	۱.۱۱۸
	رهبری تحول‌آفرین	۳.۴۴	۴.۰۶	۳.۷	۰.۲	-۰.۶۳۱
	سرمایه روان‌شناختی	۲.۳۳	۴.۳۳	۳.۰۶	۰.۵۳	۰.۸۷۵
	رهبری تحول‌آفرین	۲.۲۲	۳.۱۷	۲.۶۵	۰.۳۱	-۰.۹۱۳

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد در گروه آزمایش میانگین نمره سرمایه روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته و تغییر چشمگیری داشته است. در گروه کنترل میانگین نمره سرمایه روان‌شناختی در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کمی افزایش یافته است. همچنین در گروه آزمایش میانگین نمره رهبری تحول‌آفرین در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است. در گروه کنترل میانگین نمره رهبری تحول‌آفرین تغییر چشمگیری نداشته است.

جدول شماره ۳. نتایج حاصل از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن متغیرهای تحقیق

شاخص‌ها	کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
پیش‌آزمون	سرمایه روان‌شناختی	۰.۹۶۹
	رهبری تحول‌آفرین	۰.۴۶۳
	سرمایه روان‌شناختی	۰.۹۹۵
	رهبری تحول‌آفرین	۰.۹۵
پس‌آزمون	سرمایه روان‌شناختی	۰.۷۰۴
	رهبری تحول‌آفرین	۰.۹۴۳
	سرمایه روان‌شناختی	۰.۹۱۸
	رهبری تحول‌آفرین	۰.۹۲۹

با توجه به نتایج جدول شماره ۳، سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای پژوهش، بیشتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه، توزیع متغیرهای فوق ذکر تفاوت معناداری با توزیع نرمال ندارد؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که توزیع متغیرهای تحقیق نرمال می‌باشد. همچنین برای بررسی همگن بودن واریانس‌های درون گروهی از آزمون لوین استفاده شد.

جدول شماره ۴. نتایج حاصل از آزمون لوین برای بررسی همگنی کوواریانس نمرات درون گروهی آمودنی‌ها

متغیر	F	Df ₁	Df ₂	Sig
سرمایه روان‌شناختی	۱.۹۱۶	۱	۵۸	۰.۱۷۲

۰.۷۲۵

۵۸

۱

۰.۱۲۵

سبک رهبری تحول‌آفرین

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ مفروضه همگنی کواریانس نمرات پیش‌آزمون دو گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و با توجه به اینکه مقدار لوین در سطح $a=0/05$ معنادار نبود، بنابراین، مفروضه همگنی کواریانس داده‌ها و شیب رگرسیون برقرار است. در این قسمت با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نتایج تفسیر گردیده است. فرضیه اول پژوهش این بود که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران مؤثر است. نتایج آزمون تحلیل کواریانس در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تحلیل کواریانس نمره سرمایه روان‌شناختی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
۲۱.۹۴۶	۱	۲۱.۹۴۶	۹۰.۸۸۱	۰.۰۰۱	۰.۶۱۵
۱۰.۳۱۳	۱	۱۰.۳۱۳	۴۲.۷۰۶	۰.۰۰۱	۰.۴۲۸
۳.۸۹۷	۱	۳.۸۹۷	۱۶.۱۳۹	۰.۰۰۱	۰.۲۲۱
۱۳.۷۶۴	۵۷	۰.۲۴۱			
۶۲۵.۶۸۹	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۵ مقدار $F=16.139$ با درجات آزادی (۱ و ۵۷) در متغیر مورد بررسی در سطح $a=0/05$ معنادار است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که کاربرد آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی تأثیر دارد. بنابراین، فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود.

به‌منظور آزمون فرضیه دوم پژوهش مبنی بر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران مؤثر است، مجدداً از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تحلیل کواریانس نمره رهبری تحول‌آفرین

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
SS	df	MS		sig	
۲۸.۴۵۶	۱	۲۸.۴۵۶	۲۰۳.۴۷۲	۰.۰۰۱	۰.۷۸۱
۳.۷۲۲	۱	۳.۷۲۲	۲۶.۶۱۵	۰.۰۰۱	۰.۳۱۸
۴.۸۴۸	۱	۴.۸۴۸	۳۴.۶۶۶	۰.۰۰۱	۰.۳۷۸
۷.۹۷۲	۵۷	۰.۱۴			
۵۲۹.۸۸	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۶ مقدار $F=34.366$ با درجات آزادی (۱ و ۵۷) در متغیر مورد بررسی در سطح $a=0/05$ معنادار است؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که کاربرد آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سبک رهبری تحول‌آفرین تأثیر دارد. بنابراین، فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران انجام گرفت. نتایج آزمون نشان داد که با حذف اثر نمره‌های سرمایه روان‌شناختی پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش، اثر اصلی متغیر مستقل بر نمره‌های سرمایه روان‌شناختی پس‌آزمون معنادار است. بنابراین فرضیه پژوهشی

پذیرفته می‌شود؛ به این معنا که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سرمایه روان‌شناختی در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران مؤثر است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات ایالا و مانزانو (۲۰۲۰)، خواجه‌جوی، مکی عابدی و عابدینی (۲۰۱۹)، بخشوده و رحیمی (۱۴۰۰)، عباسیانفرد، کیامنش، بهرامی و درتاج (۱۳۹۶) همخوانی داشته و همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، ارزش سرمایه انسانی، دانش و مهارت‌های افراد، سرمایه اجتماعی، شبکه ارتباطی و روابط میان آنها منجر به ارتقای سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های خود، چون امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی در سازمان می‌شود (لوتانز، ۲۰۰۷). رهبران تحول‌گرا از طریق ایجاد انگیزه مضاعف و چشم انداز دوربرد در کارکنان منجر به ایجاد تعهد در دستیابی به اهداف بزرگ اداری شده و از این طریق کارکنان را به یکدیگر پیوند می‌دهند و باعث دستیابی و برآورده شدن اهداف کارکنان و همچنین، رسیدن به خواسته‌های آنان می‌شود؛ لذا رهبران بایستی از طریق ایجاد جوّی از اعتماد و احترام در پیروان، روحیه انگیزش و شوق کاری را تشویق کنند، چراکه دستیابی کارکنان به این مهم موجبات رضایت شغلی و ارتقای سرمایه روان‌شناختی را نیز فراهم می‌کند. (ینسنن هویپر، موزر و جانیک، ۲۰۲۳). بر این اساس می‌توان بیان کرد که سرمایه روان‌شناختی، با تکیه بر متغیرهای روان-شناختی مثبت‌گرایی همچون امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی منجر به ارتقای ارزش سرمایه انسانی (دانش و مهارت‌های افراد) و سرمایه اجتماعی (شبکه روابط میان آنها) در سازمان می‌شود. با توجه به آموزش مهارت‌های ارتباطی و مشارکت کاری رهبری تحول‌آفرین، می‌توان بیان کرد که وجود جوّ حمایتی و روانی مطلوب از سوی رئیس‌ان و سرپرستان، حس شوق در کارهای گروهی و مشارکتی را در بین کارکنان رواج خواهد داد. (وه و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع مهارت‌های ارتباطی و حمایت سازمانی یک کمک دوجانبه است که موجب خلق تصویر مثبت از خود، پذیرش خود و امیدواری می‌شود. همچنین کاهش اضطراب و فرصت شکوفایی از اثرات مهارت‌آموزی است (مهرابی‌زاده، تقوی و عطاری، ۱۳۹۸). بنابراین، سرمایه روان‌شناختی، از متغیرهای روان‌شناختی مثبت‌گرایی تشکیل شده است که قابل اندازه‌گیری، توسعه و پرورش هستند و امکان اعمال مدیریت بر آنها وجود دارد. سرمایه روان‌شناختی باعث می‌شود که فرد در برخورد با مسائل و مشکلات بردباری بیشتری از خود نشان دهد و با برنامه‌ریزی گام بردارد و به‌ترین راه‌ها را برای حل مشکل انتخاب کند. سرمایه‌های روان‌شناختی فرد را قادر می‌سازد تا کمتر دچار تنش شود و با اینکه در معرض عوامل استرس‌زا و خطرات قرار می‌گیرد، بهزیستی خود را حفظ کند، خود را خودکارآمدتر تصور نماید و نسبت به آینده و آنچه اتفاق خواهد افتاد خوشبین باشد. باید توجه داشت که توسعه و ارتقا سرمایه روان‌شناختی نشان‌دهنده تمرکز سازمان بر ارتباط با محیط است. (ایالا و مانزانو، ۲۰۲۰)

همچنین نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس یک متغیره نشان داد که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سبک‌های رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران مؤثر است که با حذف اثر نمره‌های رهبری تحول‌آفرین پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش، اثر اصلی متغیر مستقل بر نمره‌های رهبری تحول‌آفرین پس‌آزمون معنادار است. بنابراین فرضیه پژوهشی پذیرفته می‌شود که این معنا که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری منطقه سه شهر تهران مؤثر است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات جانکلووا و جونیاکوا (۲۰۲۱)، یالاپ، ایلماز و پلاتسی (۲۰۲۰)، شافعی و میرزایی (۱۴۰۰)، جمالی، مصطفی‌زبان، قاسمی و زاهدی (۱۴۰۰) همخوانی داشته و همسو می‌باشد. می‌توان ادعا داشت رهبران تحول‌آفرین از توجه به نیازهای موجود و پیش‌پا افتاده یا فراتر می‌نهند و همواره با کسب مهارت‌های لازم سعی می‌کنند تا با نفوذ به عمق باور افراد، ساختار سلسله‌مراتب نیازهای پیروان را به گونه‌ای دستخوش دگرگونی قرار دهند. رهبران تحول‌گرا با بینش به مهارت‌های ارتباطی در سازمان با کارکنان خود ارتباط مؤثر برقرار کرده و به تفاوت‌های فردی آنها توجه می‌کنند و آنها را در راستای به‌کارگیری استعدادها بالقوه خود و افزایش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به مسئولیت‌های خود در سازمان یاری می‌کنند. مدیران شهرداری با توجه به ماهیت شغل خود به‌طور طبیعی ارتباط کلامی بیشتری با مراجعان خود دارند و بیشتر به‌عنوان یک گوینده عمل می‌کنند و این موضوع هم نیاز به مهارت‌های کلامی را افزایش می‌دهد و هم به مرور زمان و با کسب تجربه موجب افزایش مهارت‌های کلامی می‌شود، این موضوع شاید دلیلی برای بالاتر بودن مهارت‌های کلامی مدیران نسبت به دو بعد دیگر مهارت‌های ارتباطی باشد. ضمن اینکه استقلال و چالش‌های کاری را

تقویت می‌کنند و با رواج دادن تفکر و اندیشیدن در روند فرایندهای کاری انگیزش‌های الهام‌بخشی را در سازمان تسری می‌بخشند و با این روش در راستای تقویت ارتباط سازمانی گام برداشته و نهایتاً اثربخشی سازمانی را برای سازمان‌های متبوع خود به ارمغان می‌آورند. با توجه به نظر ویسنت (۲۰۱۶) می‌توان تبیین کرد که مسائل شغلی و احساسات آنها و عقاید آنان از جمله عوامل اثرگذار در ارتباط می‌دانند به نوعی هر چقدر فرد از سابقه کار و سابقه مدیریت بیشتری برخوردار باشد، بهتر جایگاه خود را در این محیط پیدا نموده و مهارت‌های لازم که به آنها کمک می‌کند تا ارتباطات بهینه‌ای در محیط سازمانی برقرار نمایند کسب کنند؛ چرا که دارا بودن توانایی‌های و مهارت‌های ارتباطی و ارتباطات بین فرد در بین مدیران بسیار حائز اهمیت می‌باشد. مهارت‌های ارتباطی نقش بسیار مهمی بر سبک رهبری تحول‌آفرین در مدیران شهرداری می‌گذارد. رهبران تحول‌گرا، به واسطه سطح قابل قبولی از مهارت‌های ارتباطی که به صورت بالقوه در آنها نهفته و یا کسب نموده‌اند به صورت مستقیم تأثیر مثبتی بر روی بهبود روند سازمان و انطباق‌پذیری سازمانی دارند. با توجه به اینکه رهبران نیاز به توسعه مهارت‌هایی از جمله گسترش دامنه مهارت‌های ارتباطی دارند تا آنها را قادر ساز به منظور بهبود عملکرد سازمانی، جنبه‌های فرهنگی سازمان را تغییر دهند. ضمن اینکه بر اساس تحقیقات انجام شده در سازمان‌های اداری، به دلیل ماهیت دولتی و فعالیت‌های کلی، اثربخشی رهبری هنگامی مطلوب خواهد بود که جامعه‌پذیری سازمانی باعث نزدیک شدن ارزش‌ها، هنجارها و باورهای تمامی سطوح سازمانی به یکدیگر گردد. (سیلر و همکاران، ۲۰۲۲)

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به عدم دسترسی کامل به تمام اطلاعات کارکنان، انجام تحقیق در مکان خاص مانند شهر تهران و اعضای نمونه که فقط مدیران شهرداری تهران می‌باشند، اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج فرضیه اول تحقیق، مبنی بر تأثیر مهارت‌های ارتباطی مدیران بر سرمایه روان‌شناختی نیروی انسانی، در انتخاب مدیران، میزان بهره‌مندی آنان از مهارت‌های ارتباطی و روابط عمومی به عنوان یک عامل مهم مورد توجه قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج فرضیه دوم تحقیق، مبنی بر تأثیر مهارت‌های ارتباطی بر سبک رهبری تحول‌آفرین مدیران، پیشنهاد می‌شود میزان ارتباط مستقیم مدیران با کارکنان و مراجعان به عنوان معیار ارزشیابی آنان توسط مدیران رده‌های بالاتر در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر را در سازمان‌های دیگری که از نظر مهارت‌های ارتباطی، سرمایه روان‌شناختی سازمانی و سبک‌های رهبری تحول‌آفرین، مهم می‌باشند، پیاده‌سازی و اجرا نمایند.

References

- Abasiyan Fard, M., Kiamanesh, A., Bahrami, H., and Dortaj, F. (2021). The effectiveness of social skills training on the four components of psychological capital (resilience, hope, optimism, self-efficacy). *Ahwaz Jundishapur Education Development Quarterly*, 2(8): 51-58. <https://doi.org/10.22059/jscm.2015.54088> (Text in Persian)
- Asrar-ul-Haq, M., & Kuchinke, K.P. (2016). Impact of leadership styles on employees' attitude towards their leader and performance: Empirical evidence from Pakistani banks. *Future Business Journal*, 2(1): 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2016.05.002>
- Bahadori khosroshahi, J., Hashemi Nosrat Abad, T., and Babapor, Jalil. (2012). The Relationship between Psychological Capital and Social Capital of Tabriz University Students. *Specialized Journal of Research and Health Gonabad Center for Social Development and Health Research*, 2(7):145- 153. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23223782.1393.3.2.3.1> (Text in Persian).
- Bahadori, S., & Dehgan, M. (2017). The effect of transformational leadership on transformational organizational citizenship behavior. *Public Administration Mission Quarterly*, 8(22): 74-92. <https://doi.org/10.22055/jac.2021.37888.1817> (Text in Persian)
- Bokhshode, M., & Rahimi Saleh, Sh. (2021). Investigating the Relationship between Communication Skills and Social Adaptation with Quality of Life in Female Students of Sirjan Azad University. *Psychology and Educational Sciences Spring*, 1(22): 293- 314. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.26042.1639> (Text in Persian)
- Chen, Y., Ning, R., Yang, M., Feng., S, and Yang, C. (2018). Is transformational leadership always good for employee task performance? Examining curvilinear and moderated relationships. *Front Bus Res China*, 12(4): 442-469. <https://doi.org/10.1186/s11782-018-0044-8>
- Chin Fei Goh, S.L., Adam, M., and Tan, O. W. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Hum Resour Health*, 1(4): 73-89. <https://doi.org/10.1186/s12960-016-0171-2>

- Eyzadi, S., & Karimi, S. (2018). Survey on the effect of information technology training courses on improving employee performance (Case study: Higher Institute of Management Research and Planning. *Management Research Journal*, 14(3): 43-51. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.2083> (Text in Persian).
- Fraser, K., & Hvolby, H.H. (2020). Effective team working: can functional flexibility act as an enhancing factor?, *Team Performance Management*, 6(1): 74-94. <http://dx.doi.org/10.1108/13527591011028933>
- Hamidian, M., Hadizadeh Moghadam, A., Tabarsa, G., and Rezaeian, A. (2020). Presenting a Predictive Model of Employees' Behavior based on Leader-Follower Perceptual Interactions in the Threatened Social Support. *Applying Conservation of Resources Approach*, 9(4): 91-115. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.22286977.1398.9.4.5.0> (Text in Persian).
- Hoveida, R., Mokhtari Far, H., and Foroohar, M. (2017). Relationship between Psychological Capital Components and Organizational Commitment Components. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research*. 3(2): 43-56. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2010.210> (Text in Persian)
- Hosseini, F.S., madani, Y., Javaheri, A., & Dehghani-Banadaki, R. (2023). The effectiveness of group counseling based on psychological capital on the components of psychological capital and academic enthusiasm of adolescent female students. *The Journal of New Thoughts on Education*. 1(1):25-36. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.43283.3756> (Text in Persian).
- Hosseiniyan, S., Behrang, M. R., Ghasemzade, S., Taziki, T. (2017). The effectiveness of teaching communication skills to mothers on social adjustment, aggression and academic achievement. *The Journal of New Thoughts on Education*. 12(1):9-26. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2016.2268> (Text in Persian).
- Jamali, M., Mostafeziyan, M., Ghasemi, H., and Zahedi, H. (2020). Presenting a model of the effect of transformational leadership style on organizational adaptability with the mediating role of communication skills and job adjustment in Iran. *Journal of Organizational Behavior Management Studies in Sport*, 7(4): 89-99. <https://doi.org/10.30473/fmss.2021.56034.2227> (Text in Persian).
- Jankelova, N., & Joniakova, Z. (2021). Communication Skills and Transformational Leadership Style of First-Line Nurse Managers in Relation to Job Satisfaction of Nurses and Moderators of This Relationship. *Healthcare (Basel)*, 9(3): 346. <https://doi.org/10.3390/healthcare9030346>
- Juan, A., & Guadalupe, M. (2020). The influence of psychological capital on graduates' perception of employability: the mediating role of employability skills. *Higher Education Research and Development*, 4(3): 79-85. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1738350>
- Khajavy, Gh.H., Makiabadi, H., and Abedini, S. (2019). The Role of Psychological Capital in Language Learners' Willingness to Communicate. Motivation, and Achievement, *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 5(3):95-110. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6968> (Text in Persian).
- Kruja, D., Ha, H., Drishti, E., and Oelfke, T. (2016). Empowerment in the hospitality industry in the United States. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 25(1): 25-48. <http://dx.doi.org/10.1080/19368623.2015.976696>
- Malik, P. (2024). Exploring the role of individual-focused transformational leadership in facilitating taking charge: mediating mechanism of psychological capital and thriving at work. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 73(2): 435-455. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-02-2022-0077>
- Luthans, F. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3): 541-572.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(10): 1146. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Madhanga, C.S., Msosa, S.K., and Chikukwa, T. (2022). Assessing various leadership styles used at a multinational company specialising in marine services in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(2): 136-143. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i2.1620>
- Mariños, L. S., & Alecchi, B. A. (2024). Influence of Psychological Capital on Innovation Capacity: An Empirical Study on Banking Institutions. *Management and Labour Studies*, 0258042X231220484.
- McKay, M., Davis, M., and Fanning, P. (2009), *Messages: the communication skill book*. Translated by Rahimi Mobaraki, M.A (2021), Tehran: Arjmand. (Text in Persian).
- Mehrabizadeh, H., Taghavi, F., and Attari, Y. (2019). The impact of assertive training on social skills, social phobia and academic performance of female students. *Journal of Behavioral Sciences*, 3 (1): 64-59. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2018.91190> (Text in Persian)
- Mogheli, A., & Akhonzade haghhigh, E. (2020). Examining the effect of talent management components on job security. *The 4th international conference on modern economics, management and accounting studies in Iran*, 4(1): 89-101. <https://doi.org/10.22054/jpe.2016.5279> (Text in Persian)
- Moghimi, A. (2016). Designing a transformational leadership model in Iranian administrative organizations. *Management knowledge*, 1(6):11- 32. (Text in Persian). <https://doi.org/10.1080/14783363.2019.1665011>
- Moura, D., Ramos, A., & de Jesus, S.N. (2018). Psychological empowerment and work engagement as predictors of work satisfaction: a sample of hotel employees. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 3 (2): 74- 89. <https://doi.org/10.1108/CMS-04-2017-0108>

- Naumann, E., & Giel, K. (2017), *Customer satisfaction measurement and management: using the voice of the customer*. Cincinnati, Ohio: Thomson Executive Press.
- Nazim, M., Saeed, R., Sharif, M.S., and Ahmed, M. (2017). Parametric Analysis of Leadership Styles on Organizational Performance and the Mediating Role of Organizational Innovativeness. *In Proceedings of the Tenth International Conference on Management Science and Engineering Management*, 13(8): 777-788. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-1837-4_65
- Paterson, T., Luthans, F., and Jeung, W. (2014). Thriving at work: Impact of psychological capital and supervisor support. *Journal of Organizational Behavior*, 4(6):53-69. <http://dx.doi.org/10.1002/job.1907>
- Rezaeiyan, A. (2016), *Fundamentals of Organizational Behavior Management Organization*. Tehran: Samat Publications, eighth edition. (Text in Persian)
- Rigas, D., & Nawar, Y.S. (2016). Leadership and Innovation Growth: A Strategic Planning and Organizational Culture Perspective. *International Conference on HCI in Business, Government and Organizations*, 1(12): 565-575. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39396-4_52
- Robbins, S. (2020). *Organizational Behavior, Concepts, Theories and Applications*. (A. Parsiaeiyan, & S.M. Aarabi, Translators) (2021), Tehran: Cultural Research Office. (Text in Persian) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01803>
- Rohi Morgaghl, Z. (2015). *The Relationship between Transformational Leadership on Organizational Citizenship Behavior through Understanding Justice in Guilan University of Medical Sciences*. Master Thesis. Islamic Azad university Rasht unit. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v1i1.1> (Text in Persian)
- Sarmadm Z., Hejazi, E., and Bazrgan, A. (2011), *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agha Publications. <https://doi.org/10.1108/JAMR-03-2020-0036> (Text in Persian)
- Seyed Javadein, S.R. (2018), *Human Resources and Personnel Management*. Tehran: Negah Danesh. <https://doi.org/10.1108/JAMR-03-2020-0036> (Text in Persian)
- Shafei, R., & Mirzaei, P. (2021). Evaluation of the effectiveness of anger management training on resilience of Farabi Hospital staff in Tehran. *First National Conference on Futurology in Educational Sciences and Psychology*, 1(1): 211-221. (Text in Persian)
- Siller, J., Dolansky, M.A., Clavelle, J.T., & Fitzpatrick, J.J. (2022). Shared Governance and Work Engagement in Emergency Nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 42(4), 325-330. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2016.01.002>
- Singh, N. (2011). *Industrial psychology*. (H. Zare, S. Davoodi, S. Talebi Translators) (2012). Tehran: Aeeizh (Text in Persian)
- Tong, C., Tak, W.I.W., and Wong, A. (2015). The Impact of knowledge sharing on the relationship between organizational culture and Job satisfaction: The perception of information communication and technology (ICT) practitioners in Hong Kong. *International Journal of Human Resource Studies*, 3(1): 9-37. <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v3i1.3112>
- Visent, V.R. (2016). Achieving communication goals in superior-subordinate relationships: The multi-functionality of upward maintenance tactics. *Communication Monographs*, 58(3): 289-306. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2015-0182>
- Vincent-Höper, S., Muser, C., & Janneck, M. (2023). Transformational leadership, work engagement, and occupational success. *Career Development International*, 17(7), 663-682. <https://doi.org/10.1108/13620431211283805>
- Wang, Z., Guan, C., & Cai, S. (2024). How authentic leadership affects green creativity: the role of self-reflection and psychological capital. *Chinese Management Studies*, 18(1): 71-90. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v2i1.4>
- Wu, X., Li, J., Liu, G., Liu, Y., Cao, J., & Jia, Z. (2023). The effects of emotional labor and competency on job satisfaction in nurses of China: A nationwide cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Sciences*, 5(4), 383-389. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2018.08.001>
- Yaghobi, M., karimi, S., Hasanzade, A., javadi, M., Mndegar, H.A., and Abedi, F. (2015). Investigating the effective factors on improving staff performance based on Achieve model from the perspective of senior nursing managers of Isfahan. *teaching hospitals*, 8(2): 13-32. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2019-0245> (Text in Persian)
- Yalap, O., Yilmaz, H., and Polateci, S. (2020). Do Psychological Capital and Communication Skills Affect Entrepreneurial Intention?. *Global Journal of Business, Economics and Management: Current Issues*, 15(6): 364-385. <https://doi.org/10.1002/job.1916>
- Youzbashi, A., Mirkamali, S.M., and Karampoor, A. (2019). Investigating the relationship between transformational leadership style and creativity. *Journal of Innovation and Value Creation*, 3(2): 21-32. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2016-0282> (Text in Persian)
- Zovar, T., Shaban Basim, F., & Mehdizadeh, J. (2022). Predicting teachers' job performance based on psychological empowerment and leadership style of managers. *The Journal of New Thoughts on Education*. 17(1), 153-173. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.18898.2099> (Text in Persian)
- Zia, M.Q., Decius, J., Naveed, M., and Anwar, A. (2022). Transformational leadership promoting employees' informal learning and job involvement: the moderating role of self-efficacy. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(1): 56-74. <http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-06-2021-0286>



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 سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در دوره پاندمی کرونا با رویکرد نظریه موقعیتی

بهروز آزاد دولابی^۱، رضوان حکیمزاده^{۲*}، محمد جوادی پور^۳

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ایران.
 ۲. نویسنده مسئول: دانشیار، عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir
 ۳. دانشیار، عضو هیئت علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه نویسنده اول می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۲۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف واکاوی فرایند سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در دوره پاندمی کرونا صورت گرفت. برای انجام پژوهش، رویکرد کیفی و روش نظریه موقعیتی مبتنی بر طرح نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۲۰۱۵) استفاده شد. میدان پژوهش شامل معلمان ابتدایی شهرستان قشم بود که برای گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اطلاع‌رسان‌ها صورت گرفت. ملاک انتخاب اطلاع‌رسان‌ها داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس و تجربه تدریس در آموزش حضوری در زمان قبل از کرونا و راهبرد نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری نظریه‌ای و در دسترس بود که در نهایت ۱۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی صورت گرفت و نظریه مستخرج از یافته‌ها پیرامون مقوله "جهت‌گیری‌های ناسازوار ذی‌نفعان" ایجاد گردید. نظریه مستخرج از یافته‌ها با استفاده چهار ملاک گویا و لینکلن شامل قابلیت اعتماد، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری مورد بازبینی قرار گرفت. طبق یافته‌ها، جهت‌گیری‌های ناسازوار ذی‌نفعان نسبت به آموزش مجازی به‌طور عمده به ماهیت و کارکردهای آن مرتبط نیست، بلکه بیشتر تحت تأثیر شرایط و بستر ارائه آموزش مجازی می‌باشد. به گونه‌ای که بیشتر معلمان جهت انطباق با آموزش مجازی اقدامات ضد و نقیضی انجام داده بودند. به همین دلیل بیشتر معلمان میزانی از نشانه‌های سازگاری و ناسازگاری را تجربه کرده بودند. یافته‌ها نشان می‌دهد آنچه فرایند سازگاری شغلی معلمان را تسهیل می‌نمود، مهارت خودارزیابی است؛ لذا ضرورت دارد معلمان ابتدایی جهت سازگار نمودن خود با آموزش مجازی مهارت خودارزیابی از طریق واکاوی انتظارات و مشکلاتی که دانش‌آموزان و والدین آنها در آموزش مجازی با آن مواجه هستند را در خود تقویت نمایند.

کلیدواژه‌ها: آموزش مجازی، پاندمی، سازگاری شغلی، معلمان ابتدایی.

استناد به این مقاله:

آزاد دولابی، بهروز؛ حکیمزاده، رضوان؛ جوادی پور، محمد. (۱۴۰۳). واکاوی سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در دوره پاندمی کرونا با رویکرد نظریه موقعیتی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۱): ۱۴۵-۱۵۹. doi: 10.22051/JONTOE.2023.41238.3632

مقدمه

پاندمی ویروس کرونا (کووید-۱۹) ثابت کرد که تغییرات خواه ناخواه رخ می‌دهند و لازم است انسان‌ها راهی برای سازگار شدن با آن پیدا کنند. یکی از حوزه‌هایی که به شدت تحت تأثیر تبعات ناشی از پاندمی اخیر قرار گرفت، آموزش بود. چنانچه شواهد نشان داده‌اند با رخ دادن این واقعه و روی آوردن به آموزش مجازی^۲، شرایط و محیط تدریس معلمان دچار تغییر و تحول شده و این امر به نوبه خودش سازگاری معلمان نسبت به شغلشان را با چالش‌های جدی روبه‌رو کرده و بر سلامت جسمی و روانی آنها اثرات منفی گذاشت (لیو و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱).

در هر نظام آموزشی، معلمان به دلیل آن‌که نقش آموزش و پرورش نسل نوپای جامعه را به عهده دارند از جایگاه ویژه‌ای برخوردار هستند؛ لذا در مدیریت منابع انسانی یکی از عوامل اصلی ایفای وظایف معلمان موضوع سازگاری شغلی^۳ است. سازگاری شغلی فرایند سازگاری با تغییرات عمیق در محیط کار افراد می‌باشد (استراسر و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۲). به بیان دقیق‌تر، فرایند سازگاری شغلی به سازگاری فرد با شغل (مسئولیت‌ها و وظایف شغلی)، محیط کاری، همکاران، قوانین و مقررات مربوط به شغل، توانایی همکاری با ناظران و سرپرستان و حالات روان‌شناختی فرد نسبت به شغل او اشاره دارد (نانان، ۲۰۱۹، ص. ۳؛ سلمر و فنر، ۲۰۰۹، ص. ۲). بدون شک سازگاری شغلی نقش مهمی در موفقیت شغلی دارد و هرچه افراد بیشتر بتوانند خود را با تغییرات پیش‌آمده در محیط کارشان سازگار نمایند، در شغلشان هم موفق‌تر خواهند بود (حاجیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص. ۲).

علیرغم آن که آموزش مجازی پدیده جدیدی نیست ولی هیچ‌گاه به اندازه زمان حاضر آن هم به صورت گسترده مورد استفاده قرار نگرفته است. روی آوردن به آموزش مجازی آن هم به صورت گسترده در راستای سیاست‌های پیشگیری از همه‌گیری کرونا، برای بسیاری از معلمان در سرتاسر جهان ناگهانی بود. چنانچه برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشتر معلمان آمادگی لازم و تجربه کافی برای ایفای مؤثر وظایف خویش در آموزش مجازی نداشته‌اند (اندرسون و هرا، ۲۰۲۰، ص. ۴؛ برگدال و نوری، ۲۰۲۰، ص. ۹). برخی از پژوهش‌ها به روشنی نشان داده‌اند که صلاحیت‌های دیجیتالی معلمان و فراهم آوردن فرصت‌های آموزشی جهت بهبود و تقویت صلاحیت‌های دیجیتالی در طول دوره پاندمی، نقش مؤثری در انطباق آنها با آموزش مجازی دارد (کونینگ، ییگر بلا و گلوچ، ۲۰۲۰، ص. ۱). لذا در پاسخ به شرایط حاضر و التزام معلمان به آموزش مجازی، توسعه حرفه‌ای اورژانسی آنها در حوزه دیجیتالی‌سازی به شدت مدنظر قرار گرفت (زینی‌وند نژاد و نویدی، ۱۴۰۰، ص. ۱۱).

در مورد سازگاری شغلی معلمان ابتدایی و عوامل اثرگذار بر آن پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است که جای دارد به برخی از آنها اشاره شود: در پژوهش‌های داخلی تأثیر عواملی مانند هوش هیجانی و کیفیت زندگی کاری (احمدنژاد و همکاران، ۱۳۹۱، ص. ۱۱)، رضایت از جبران خدمات (فرح‌بخش و رسولی، ۱۳۹۷، ص. ۱)، هوش فرهنگی و سرمایه اجتماعی (پارمحمدزاده و داداش‌زاده، ۱۳۹۴، ص. ۲۰)، غرور سازمانی (احمدی، قاسمی و نصرتی‌هشی، ۱۴۰۲، ص. ۱۵) و در پژوهش‌های خارجی تأثیر عواملی مانند حمایت سازمانی (نانان، جونگتراکول و دهین هیرون، ۲۰۱۸، ص. ۱)، راهنمایی، فرهنگ مدرسه، خودکارآمدی و تناسب فرد و شغل (راجاگانی دیویا، ۲۰۱۴، ص. ۱) بر سازگاری شغلی معلمان ابتدایی مطلوب گزارش شده است. به نظر می‌رسد بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته عمدتاً به رابطه و تأثیر متغیرهای گوناگون بر سازگاری شغلی معلمان ابتدایی پرداخته‌اند و به تشریح سازگاری شغلی و ابعاد آن نپرداخته‌اند. همچنین با مروری بر پیشینه پژوهش در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی^۴ و خارجی^۵، پژوهشی در زمینه سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در

1. COVID-19
 2. Virtual education
 3. Work adjustment
 4. Magiran, Noormags, Sid, Ensani, Civilica, Irandoc
 5. Scopus, ScienceDirect, ProQuest, Emerald, SpringerLink

آموزش مجازی یافت نشد. در همین راستا جای دارد به برخی از پژوهش‌هایی که مرتبط با پژوهش حاضر هستند و می‌توانند در تبیین موضوع مورد نظر مفید باشند، اشاره شود.

پژوهش‌های صورت گرفته در مورد آموزش مجازی، به‌طور عمده دغدغه‌ها و چالش‌های معلمان ابتدایی نسبت به تغییر از آموزش حضوری به مجازی را بیان کرده‌اند، مانند: نبودن دستورعمل‌ها و رهنمودهای مناسب برای معلمان (برگدال و نوری، ۲۰۲۰، ص. ۹)، ناآشنایی با نرم‌افزارهای جدید (البرزی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۰)، فراهم نساختن فرصت‌های مناسب یادگیری در بستر فضای مجازی و مدیریت شرایط دسترسی دانش‌آموزان به محتوای دیجیتال و بازخورد مناسب به آنها (هنریک، کوریا و دیاس ترینداد، ۲۰۲۱، ص. ۸)، ناآشنایی با روش‌های تدریس مرتبط با آموزش مجازی (آزاد دولابی، دهقانی و خطاط، ۱۴۰۱، ص. ۷)، بازتولید پویایی کلاس درس (جیوانانلا، پاسارلی و پرسیکو، ۲۰۲۰، ص. ۱؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۲، صص. ۱۵-۱۴)، چالش در مدیریت کلاس مجازی (کندو بیج، ۲۰۲۱، ص. ۱؛ ساری و نفیر، ۲۰۲۰، ص. ۱)، نداشتن کاربست مناسب آموخته‌ها در آموزش مجازی به دلیل پشتیبانی نکردن از طرف مدیریت مدرسه و نبود زیرساخت‌های مناسب (چوآه و محمد، ۲۰۲۰، ص. ۱)، چالش در حفظ تعامل اجتماعی و حمایت از انگیزه دانش‌آموزان (لپ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۱)، نبود دوره‌های توجیهی و مهارتی برای معلمان (مرادی و ضرغامی‌همراه، ۱۴۰۰، ص. ۱۱)، افزایش حجم کاری (امری و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱)، فقدان درک صحیح و روشن از روند چگونگی به‌کارگیری فناوری‌های نوین برای افزایش یادگیری (امراه و آزادی احمدآبادی، ۱۴۰۰، ص. ۸؛ جعفری، قلیزاده و احمدی، ۱۴۰۱، ص. ۱۲)، پاسخگو نبودن آموزش مجازی به دانش‌آموزان اقلیت‌های فرهنگی (لامبرو، ۲۰۲۴، ص. ۷)، چالش توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان (چیه، اولیوری و هیوز، ۲۰۲۳، ص. ۱)، فاقد ساختار بودن آموزش مجازی (کالیا، ۳ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۸)، نقش الگوشوندگی معلم (زارع‌شیکخکلائی و جوادپور، ۱۴۰۱، ص. ۱۲)، دشواری در سنجش یادگیری واقعی دانش‌آموزان (عالیه و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۷؛ عباسی، حجازی و حکیم‌زاده، ۱۳۹۹، ص. ۱۵) و کاهش تعهد حرفه‌ای معلمان و مدیران (پورموسوی و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۸).

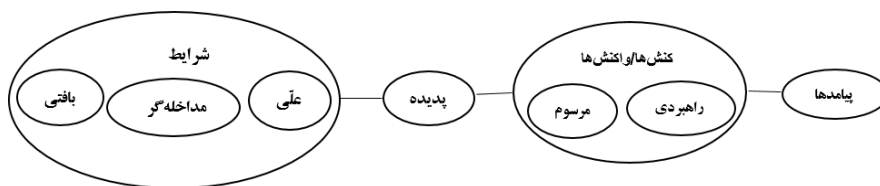
پژوهش‌های ذکر شده به‌طور عمده به مواجهه و چالش‌های معلمان ابتدایی نسبت به تغییر از آموزش حضوری به مجازی پرداخته‌اند و به سازگاری شغلی آنها و ابعاد آن توجه کافی ننموده‌اند؛ لذا با توجه به خلأ پژوهشی ذکر شده، پژوهش حاضر به دنبال آن است که از طریق اتخاذ رویکرد کیفی و روش نظریه‌موقعیتی به بازنمایی چگونگی فرایند سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی بپردازد. لذا سؤال اساسی در پژوهش حاضر آن است که سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از طریق اتخاذ رویکرد کیفی و روش نظریه‌موقعیتی^۱ انجام شده است. نظریه‌موقعیتی، یک روش پژوهشی عام، استقرایی و تفسیری است که در این روش پژوهشگر در صدد دستیابی به نظریه‌ای است که از عمق واقعیت و داده‌های برگرفته از یک عرصه و زمینه می‌باشد و به‌صورت کیفی تکوین می‌یابد؛ وقتی که برای تبیین یک فرایند به یک نظریه نیاز باشد و نظریه‌های موجود از عهده‌چنین امری برنمایند، روش یادشده در راستای تبیین بهتر آن فرایند مربوط به موقعیت نامعین به‌کار برده می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۱، ص. ۹۳). به‌عبارت دیگر، روش نظریه‌موقعیتی در صدد آن است تا آنچه را که قبلاً به‌وقوع پیوسته یا اکنون در حال به‌وقوع پیوستن می‌باشد، در اطراف یک پدیده یا رویداد خاص تبیین نماید (مورس و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۳)؛ لذا با توجه به قابلیت روش نظریه‌موقعیتی در تبیین فرایند ساگازی شغلی معلمان ابتدایی در آموزش مجازی از روش نامبرده و طرح نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۲۰۱۵) استفاده گردید. شکل (به شکل ۱ نگاه کنید)

1. Lambrev
2. Cheah, Oliveri & Hughes
3. Kalia
4. Grounded theory

شکل (۱). چهارچوب کلی یک پارادایم در نظریه برخاسته از داده‌ها طرح نظام‌مند (۲۰۱۵) (صفایی موحد، ۱۴۰۰: ۱۲۰)



شکل شماره ۱. چهارچوب کلی یک پارادایم در نظریه برخاسته از داده‌ها طرح نظام‌مند (۲۰۱۵) (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۱۲۰)

میدان پژوهش حاضر شامل همه معلمان ابتدایی شهرستان قشم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. ملاک انتخاب اطلاع‌رسان‌ها داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس و تجربه آموزش حضوری قبل از پاندمی کرونا بود. از آنجایی که در روش نظریه موقعیتی، پژوهشگر به سراغ مکان‌ها، افراد و رویدادهایی می‌رود که امکان کشف گوناگونی‌ها را افزایش می‌دهد و به غنای مقوله‌ها کمک می‌کند (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۶۲). لذا مشارکت‌کنندگان بر مبنای میزان مساعدتی که می‌توانستند در تولید نظریه داشته باشند و همچنین از اطلاع‌رسان‌هایی که در دسترس پژوهشگر بودند نیز جهت مصاحبه دعوت به عمل آمد. به همین دلیل راهبرد نمونه‌گیری در پژوهش حاضر را می‌توان نمونه‌گیری نظریه‌ای^۱ و در دسترس^۲ بیان کرد. در نهایت برای رسیدن به اشباع نظریه‌ای ۱۸ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، بر اساس پارادایم کدگذاری اشتراوس و کوربین که شامل کدگذاری باز^۳، محوری^۴ و گزینشی^۵ است، صورت گرفت (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۱۱). برای دستیابی به صحت و پایایی داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از چهار ملاک لینکلن و گوبا^۶ استفاده گردید که بدین شرح است: برای تضمین قابلیت اعتماد^۷ در پژوهش حاضر تلاش گردید از طرق بررسی به‌وسیله اعضا^۸ (قرار دادن نتایج مصاحبه در اختیار اطلاع‌رسان‌ها) و ممیزی همگان^۹ (درخواست بازبینی تحلیل مصاحبه‌ها از همکارانی که تجربه تحلیل داده‌های کیفی را دارند)، صحت و باورپذیری داده‌های پژوهش حاصل شود. برای تضمین اطمینان‌پذیری^{۱۰} از روش کفایت اجماعی^{۱۱} استفاده شد؛ به این شیوه که جلسه‌ای با دو تن از استادان متخصص برنامه‌ریزی درسی برگزار گردید و شرحی از روند انجام پژوهش در اختیار ایشان قرار داده شد تا در جای خود بازخوردهای لازم را ارائه دهند. برای تضمین تأییدپذیری^{۱۲}، پژوهشگر تلاش نمود تا در حین گردآوری و تحلیل داده‌ها، اعمال، احساسات و تضادهایی را که مشاهده می‌نمود برای آگاهی از جهت‌گیری‌ها منعکس نماید. برای تضمین انتقال‌پذیری^{۱۳} سعی شد از منابع چندگانه برای گردآوری داده‌ها (مجلات و مصاحبه با برخی از مدیران و معاونان) استفاده شود.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با هدف واکاوی فرایند سازگاری شغلی معلمان ابتدایی در دوره پاندمی کرونا صورت گرفت. بیشتر اطلاع‌رسان‌ها (۱۴ نفر از ۱۸ نفر) آن دسته از معلمان ابتدایی بودند که در مناطق روستایی شهرستان قشم مشغول به تدریس بودند. افزون بر آن، بیشتر

1. Theoretical Sampling
2. Convenience Sampling
3. Open coding
4. Axial coding
5. Selective coding
6. Lincoln & Guba
7. Credibility
8. Member check
9. Peer debriefing
10. Dependability
11. Consensual adequacy
12. Confirmability
13. Transferability

اطلاع‌رسان‌ها (۱۲ نفر از ۱۸ نفر) اذعان داشتند که در روستای زادگاه خویش مشغول به تدریس هستند. به اذعان اطلاع‌رسان‌ها، در روستاها بیشتر مردم به نوعی با یکدیگر نسبت خویشاوندی دارند و این امر بر انتظارات آنها از معلمان به‌ویژه اگر معلم خود نیز اهل همان روستا باشد، می‌تواند اثر بگذارد. در روستاها رفت‌وآمد و تعامل بین افراد زیاد می‌باشد؛ لذا به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها در مناطق روستایی ممکن است در برخی از اوقات معلمان مشغول انجام فعالیت‌هایی در راستای کمک به دانش‌آموزان شوند که در حیطه وظایف رسمی آنها قرار نگیرد. با توجه به بیانات اطلاع‌رسان‌ها، بیشتر والدین روستایی از نظر تحصیلات در سطح پایینی هستند. اطلاع‌رسان‌ها به دفعات فراوان بیان داشتند که از جمله مهم‌ترین مسائلی که آنها در تدریس مناطق روستایی با آن مواجه بوده‌اند کمبود امکانات آموزشی و در زمینه آموزش مجازی با معضل دسترسی نامطلوب به اینترنت دسته‌وپنجه نرم کرده‌اند. در پژوهش حاضر با توجه به اتخاذ روش نظریه موقعتی، تلاش شد تا انجام مصاحبه‌ها و تحلیل آن به‌صورت دو عمل همزمان با یکدیگر صورت گیرد. پس از مرور نظام‌مند چندباره مصاحبه‌ها، در نهایت داده‌های پژوهشی حول سه تم، ۱۴ مقوله و ۳۲ زیرمقوله سازمان‌دهی شد.

تم ۱) شرایط: در روش نظریه موقعتی، شرایط به مجموعه رویدادها یا اتفاقاتی که به یک پدیده مرتبط هستند و تبیین‌کننده چرایی و چگونگی واکنش افراد و گروه‌ها می‌باشند، اطلاق می‌گردد (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۱۱۸).

۱) عوامل فردی: این مقوله به آن دسته از عواملی اشاره دارد که مربوط به معلمان هستند و بر سازگاری شغلی آنها تأثیر بسزایی دارند. **۱-۱) بی‌تجربگی:** به اذعان بیشتر اطلاع‌رسان‌ها، نداشتن تجربه و مهارت مورد نیاز در زمینه آموزش مجازی و ابزارهای مرتبط با آن، یکی از بزرگترین مسائلی بود که آنها با آن دست‌وپنجه نرم کرده‌اند که در قالب مواردی مانند نداشتن آمادگی و یا هرگونه پیش‌زمینه به آن اشاره شده است.

اطلاع‌رسان شماره ۲: «همه چی بهیوی پیش اومد یعنی اون موقع بهمون یه دفعه‌ای کرونا اومد و تعطیل شد و یه دفعه گفتن مجازی و دیگه فرصت دوره و اینا نبود و بدون هیچ پیش‌زمینه‌ای رفتیم سراغ مجازی.»

۲-۱) برداشت محدود: با تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مشخص گردید که بیشتر اطلاع‌رسان‌ها برداشت روشنی از چگونگی آموزش مجازی و نقش‌ها و کارکردهای آن ندارند و این امر به نوعی بر کم‌وکیف چگونگی فعالیت آنها در آموزش مجازی تأثیر نامطلوبی گذاشته بود.

اطلاع‌رسان شماره ۱: «کلاس اولی‌ها نمی‌تونن فقط فیلم ببینن و بعدش تکالیفشون رو انجام بدن.»

۳-۱) ابهام نقش: طبق بیانات اطلاع‌رسان‌ها، بیشتر آنها افزون بر ناآگاهی مناسب از چگونگی آموزش مجازی و نقش‌ها و کارکردهای آن، در مورد نقش‌ها و وظایف خود نیز آگاهی مناسبی نداشتند.

اطلاع‌رسان شماره ۱۱: «اول توی اون گروه مجازی که داشتیم ویس فرستادم. توضیح دادم بعد متوجه شدم که نه، یه خورده گنگه! این که یه ویس خالی بفرستیم گنگه و بگیم فلان کار انجام بدید گنگه و مشخص نیست تکلیفش.»

۲) عوامل آموزشی: این مقوله به آن دسته از عواملی اشاره دارد که مربوط به فرایند آموزشی در آموزش مجازی هستند.

۲-۱) نظارت آموزشی: با توجه به بیانات اطلاع‌رسان‌ها، در آموزش مجازی مسئله نظارت معلم بر دانش‌آموزان و نظارت بر خود معلم دچار تغییر و تحولاتی گردیده است که در قالب مواردی مانند سلب شدن قدرت نظارت معلم و چرخش نظارت بر کار معلمان بدان اشاره گردیده است.

اطلاع‌رسان شماره ۶: «یه بار موقع پخش زنده شاد اینترنتم قطع شد. چون از مدرسه تا خونه‌مون پنج دقیقه بیشتر فاصله نیست. رفتم خونه‌مون و توی مسیر یکی از دانش‌آموزانم رو با دوچرخه‌اش دیدم که داره ول توی روستا می‌چرخه! در حالی که توی پخش زنده حضری خودش رو زده و حتی صدای خودش رو هم فرستاده!»

۲-۲) بروز آموزش چندکانالی: به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها در آموزش مجازی، معلم حاشیه‌نشین شده و این والدین به‌ویژه مادران هستند که سنگینی بار آموزش را به‌دوش می‌کشند. این مسئله در نارضایتی والدین نسبت به شرایط مجازی تأثیرگذار بوده است. طبق بیان اطلاع‌رسان‌ها روند ارائه آموزش در حضوری و مجازی بدین‌گونه است:

آموزش حضوری: معلم ← دانش‌آموز → والدین

آموزش مجازی: معلم ← والدین ← دانش‌آموز

اطلاع‌رسان شماره ۴: «مثلاً من این آموزشی که می‌دم مادر پای گوشی می‌بینم و توجه می‌کنم و به جایی رو متوجه نمیشه و از من می‌پرسه میشه این رو برا من توضیح بدی که برا بچه‌ام توضیح بدم!»

۳) عوامل اجتماعی - فرهنگی: این مقوله به آن دسته از عواملی اشاره دارد که مربوط به مسائل اجتماعی-فرهنگی پیش‌آمده برای معلمان در حین آموزش مجازی و باورهای افراد نسبت به آن است.

۳-۱) جو کلاس مجازی: به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها در کلاس مجازی والدین و بزرگترهای دانش‌آموزان در کلاس درس در کنار آنها حضور دارند که در قالب مواردی مانند معلم در زیر ذره‌بین و افزونگی مخاطبان بدان اشاره گردیده است.

اطلاع‌رسان شماره ۱۳: «توی مجازی مدیر و والدین همه کاره‌تون رو می‌بینن یعنی این که شما چجوری تدریس می‌کنی؟ چه تکلیف‌هایی می‌دی به دانش‌آموزان و این یه جور حس بهتون میده که زیر ذره‌بین هستین.»

۳-۲) انتظارات ذی‌نفعان: با توجه به بیانات اطلاع‌رسان‌ها، انتظارات ذی‌نفعان از معلمان در آموزش مجازی چندان سازگار با یکدیگر نیستند و این ناسازگاری میان انتظارات، به‌گونه‌ای باعث شده است که معلمان در وفق دادن خود با شرایط موجود دچار مشکل شوند. این انتظارات در قالب مواردی مانند پیاده‌سازی آموزش حضوری در مجازی بدان اشاره گردیده است.

اطلاع‌رسان شماره ۴: «یعنی همون کاری که توی حضوری می‌کردیم همون انتظارات رو داشتند و مدرسه همی تأکید داشت که کتاب تموم بشه و تمام مطالب گفته بشه.»

۳-۳) باور عموم: بیشتر اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند یکی از معضلات اصلی آنها این بوده که خود را باید برای ایفای نقش در نوعی از آموزش آماده کنند که از همان شروع کار با انتقادات گسترده‌ای مواجه بوده است و در قالب مواردی مانند موضع منفی جامعه بدان اشاره شده است.

اطلاع‌رسان شماره ۱۴: «توی روستایی که من بودم همه مردم می‌گفتن که اینکه بچه‌ها توی مدرسه نباشن تا یاد بگیرن که نمیشه اسمش رو آموزش گذاشت و یه جورایی با حالت تمسخر به آموزش مجازی نگاه می‌کردن.»

۳-۴) برچسب‌های ناروا: به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، مجازی شدن ناگهانی آموزش اتفاقات غیرمنتظره‌ای را برای معلمان رقم زد که برخی از این اتفاقات چندان خوشایند نبودند. شکسته شدن برخی حرمت‌ها و برچسب‌هایی که به معلمان زده شد از این دست موارد ناخوشایند بود.

اطلاع‌رسان شماره ۲: «فقط توی خونه نشستن و دارن حقوق می‌گیرن. همه این حرف‌ها بین خانواده‌ها جا افتاده بود و حتی برا خودمون می‌نوشتند.»

۳-۵) سوژه شدن معلمان: به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، یکی از عواملی که باعث شده بود آنها در ایفای وظایف خویش در آموزش مجازی دچار استرس شوند، مسئله سوژه شدن در اثر اشتباهات سهوی‌ای بود که ممکن بود برای هر یک از آنها حین تدریس پیش بیاید.

اطلاع‌رسان شماره ۲: «دوره‌ای شده بود که سوتی‌های معلمان رو دست به دست توی فضای مجازی می‌پرخوندن و ما به‌خاطرش می‌ترسیدیم که برا خودمون ممکنه این اتفاق بیفته.»



۴) چالش‌های زیرساختی: این مقوله به آن دسته از عواملی اشاره دارد که کیفیت ارائه آموزش مجازی را با مشکلات جدی روبه‌رو کرده بود.

۴-۱) اختلال در اینترنت و برنامه شاد: برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند که با مشکل قطع و وصل شدن اینترنت و برنامه شاد روبه‌رو بوده‌اند. به‌گونه‌ای که این امر بر نظم و انسجام کلاس درس و توجه دانش‌آموزان به درس تأثیر نامطلوب گذاشته بود. اطلاع‌رسان شماره ۱۲: «برای تدریس هم مشکلاتی بود که روستایی که ما بودیم به کم دورافتاده بود و دسترسی به اینترنت هم سخت بود.»

۴-۲) دسترسی نداشتن برخی از دانش‌آموزان به گوشی هوشمند و اینترنت: به اذعان اطلاع‌رسان‌ها، برخی از دانش‌آموزان به دلیل وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده‌هایشان به گوشی هوشمند دسترسی نداشتند که این امر خود در تشدید نقض عدالت آموزشی نقش داشته است.

اطلاع‌رسان شماره ۱۲: «مونده بودیم که چجوری به اون دانش‌آموزانی که گوشی ندارند آموزش بدیم؟!»

۵) عوامل ساختاری: این مقوله به آن دسته از عواملی اشاره دارد که مربوط به رهنمودها و دستورعمل‌های لازم برای پیشبرد اهداف آموزشی و حمایت آموزشی از معلمان می‌باشد.

۵-۱) نبودن دستورعمل‌های راهنمایی‌کننده: طبق گفته برخی از اطلاع‌رسان‌ها، در آموزش مجازی رهنمودهای ویژه‌ای برای راهنمایی آنها وجود نداشته و پیش بردن فرایند آموزشی تا حد زیادی به خلاقیت و ابتکار خودشان بستگی داشته است.

اطلاع‌رسان شماره ۵: «به جوری شده بود که هر کسی از طرف اداره دوره برگزار می‌کرد، به چیزی برا خودش می‌گفت که فقط باعث می‌شد ما گیج بشیم که بالاخره چیکار کنیم؟»

۵-۲) جای خالی حمایت آموزشی مناسب: به اذعان اطلاع‌رسان‌ها، معلمان برای انجام بهینه فعالیت‌های آموزشی و به دلیل بی‌تجربگی و آگاهی کافی به راهنمایی و ارشاد نیاز داشته‌اند؛ ولی این راهنمایی و ارشاد آن‌طور که لازم بوده به آنها ارائه نشده است.

اطلاع‌رسان شماره ۱: «همه حمایتی که از ما می‌شد فقط محدود شده بود به تولید محتوا.»

تم ۲) کنش‌ها/واکنش‌ها: منظور از راهبردها در روش نظریه موقعیتی، همان کنش‌ها/واکنش‌ها یا اصطلاحاً واکنش‌های راهبردی یا مرسوم می‌باشند که افراد یا گروه‌ها تحت تأثیر شرایط ویژه در برابر موضوعات، مسائل، حوادث و رویدادها از خود بروز می‌دهند (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۱۱۹).

۱) سماجت بر آموزش حضوری: این مقوله به اصرار ذی‌نفعان آموزش و پرورش (مدیران، معلمان و والدین) بر آموزش حضوری اشاره دارد. طبق یافته‌ها، کیفیت نامطلوب آموزش مجازی و برخی چالش‌های زیرساختی و ساختاری، ذینفعان را بدین واکنش سوق می‌داد.

۱-۱) منفعت‌طلبی مدیر مدرسه: به گفته برخی از اطلاع‌رسان‌ها، در برخی از مدارس به‌ویژه مدارس غیرانتفاعی، مدیر مدرسه که از نزدیک نظاره‌گر شرایط بوده، به دلیل افت تحصیلی شدید دانش‌آموزان و همچنین جلوگیری از نارضایتی والدین، معلمان را علی‌رغم هشدارهای ستاد ملی مقابله با کرونا، مجبور به برگزاری آموزش حضوری در شرایط حساس کرونایی کرده بودند.

اطلاع‌رسان شماره ۲: «مدیر ما رو کشوند مدرسه که بعضی از خانواده‌ها خیلی ناراضی هستن و شما باید بیاید و اونا رو راضی کنید و حضوری به دانش‌آموزان درس بدید وگرنه سال بعد دیگه بچه‌هاشون رو اینجا ثبت نام نمی‌کنند.»

۱-۲) پافشاری والدین: به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، برخی از والدین به دلیل مشغله زیاد، ناتوانی در ارائه آموزش مناسب در خانه به دانش‌آموزان و نداشتن استطاعت مالی جهت تهیه وسایل سمعی و بصری، به معلمان برای برگزاری آموزش حضوری در شرایط حساس کرونایی فشار وارد نموده بودند.

اطلاع‌رسان شماره ۶: «مادران مدام بهم زنگ می‌زدن و اعتراض می‌کردن که نمی‌تونیم بچه‌هامون رو وادار به درس خواندن کنیم، تو رو خدا بعضی از روزها از بچه‌ها بخواید بیان مدرسه.»

۳-۱) **چندپایه بودن کلاس:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، به دلیل کاهش مدت زمان آموزش در آموزش مجازی، آنها در ارائه آموزش و همچنین مدیریت بهینه کلاس‌های چندپایه با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو شده بودند. به همین دلیل در شرایط حساس کرونایی متوسل به آموزش حضوری شده بودند.

اطلاع‌رسان شماره ۱۶: «توی مجازی چرخوندن یک کلاس سخته و چرخوندن چند تا کلاس با هم خیلی سخت‌تره؛ برا همین روزهایی رو از قبل برای دانش‌آموزان با کمک مدیر مشخص می‌کردم تا بیان مدرسه.»

۲) **عادی‌انگاری موقعیت:** این مقوله اشاره دارد که معلمان از طریق اتخاذ این راهبرد به نوعی تلاش کرده بودند که شرایط را برای خود عادی جلوه دهند. طولانی‌تر شدن مدت زمان پاندمی کرونا نیز خود مزیدی شده بود بر این علت که آنها تلاش نمایند از این طریق، از نظر عاطفی-روانی بیشتر بر خود مسلط شوند.

۲-۱) **ریسک‌پذیری:** برخی از معلمان با وجود هشدارهای ستاد ملی مقابله با کرونا، اقدام به برگزاری کلاس حضوری نموده بودند. به نظر این دسته از معلمان با وجود شرایط حاد کرونایی باز نمی‌توان به‌طور محض بر آموزش مجازی متکی بود.

اطلاع‌رسان شماره ۳: «مجبور بودم بعضی مواقع از بچه‌ها بخوام حضوری بیان مدرسه چون می‌دیدم مجازی محض بازده مناسبی نداشت.»

۲-۲) **تکرار رویه:** برخی از معلمان معتقد بودند که هر چند آموزش مجازی طبق روال فعلی بازده مطلوبی ندارد اما باید آن را ادامه دهند و دانش‌آموزان و والدین نیز باید خویشتن‌داری نمایند و هر طور شده آن را علی‌رغم کیفیت پایین آن دنبال نمایند.

اطلاع‌رسان شماره ۱: «مجبور بودیم آموزش رو فقط به همین صورت انجام بدیم و راه دیگه‌ای به جز آموزش مجازی نبود، فقط خدا کنه شرایط هر چه زودتر بهتر بشه.»

۳) **انباشت نقش:** این مقوله بدان اشاره دارد که معلمان برای انطباق خویش با آموزش مجازی نقش‌های متعددی ایفا می‌نمودند. طبق بیانات اطلاع‌رسان‌ها، معلمی کردن در بافت روستایی بر زیاد شدن نقش‌ها به دلیل مراودات و قرابت خانوادگی اثر گذاشته است. افزون بر آن، ابهام نقش برخی از اطلاع‌رسان‌ها در انباشت نقش نیز تأثیرگذار بوده است.

۳-۱) **معلم در نقش تکنسین:** برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند که در آموزش مجازی تحت تأثیر تأکیدات عوامل اداری مدرسه و همچنین تصویری که از طرف بقیه همکاران از آموزش مجازی مُد شده بود، به‌صورت عمدی به تولید محتوا و فیلم‌های آموزشی روی آورده بودند. برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند که در آموزش مجازی مجبور بودند مدت زمان بیشتری در دسترس دانش‌آموزان و والدین آنها باشند.

اطلاع‌رسان شماره ۷: «چیزی که همه بهش خیلی تأکید می‌کردند تولید محتوا بود.»

۳-۲) **معلم در نقش مددکار:** برخی از معلمان چون در روستای زادگاه خود به خدمت معلمی مشغول بودند و از وضعیت اقتصادی خانواده‌ها به‌خوبی اطلاع داشتند، تلاش نموده بودند با کمک عوامل اداری مدرسه و جذب کمک خیرین به آن دسته از دانش‌آموزانی که از تمکن مالی جهت تهیه وسایل سمعی و بصری برای حضور در آموزش مجازی برخوردار نیستند، مساعدت برسانند.

اطلاع‌رسان شماره ۵: «وظیفه جذب کمک خیرین برای کمک به دانش‌آموزان که یه جورایی بیشتر وظیفه مدیر مدرسه هستش هم افتاده گردن معلمان.»

۳-۳) **معلم در نقش مشاور خانواده:** برخی از معلمان چون شاهد لطمه‌های روحی و جسمی وارده بر دانش‌آموزان از سوی والدین بودند، به مدد نسبت‌های فامیلی و مراودات خانوادگی‌ای که در بافت روستاها زیاد به چشم می‌خورد، سعی نموده بودند آگاهی‌های لازم را به والدین جهت برخورد مناسب با دانش‌آموزان حین آموزش ارائه بدهند.

اطلاع‌رسان شماره ۶: «مجبور بودیم چندین بار والدین رو به‌طور غیرمستقیم توجیه کنیم که موقع کلاس آنلاین چجوری باید با بچه‌هاشون رفتار کنن تا اونا از درس خواندن توی خونه زده نشن.»

۴) **بازسازی دانش حرفه‌ای:** با توجه به داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از آنجایی معلمان ابتدایی تجربه و اطلاعات چندانی در زمینه آموزش مجازی نداشتند و آموخته‌های حرفه‌ای خود را کافی نمی‌دانستند؛ لذا سعی نمودند در آموخته‌های پیشین خود تغییراتی ایجاد نمایند تا بتوانند خود را با شرایط جدید سازگار نمایند.

۴-۱) **تعمیم آموخته‌های حرفه‌ای:** در این زمینه برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند که سعی نموده‌اند تا اقدامات آموزشی‌ای که در آموزش حضوری انجام داده‌اند را به همان طریق با ابتکار عمل خویش در آموزش مجازی نیز به‌کار ببرند. البته چنانچه پیشتر بیان شد، این اقدام ناشی از انتظارات ذینفعان نیز بود.

اطلاع‌رسان شماره ۶: «قبل از شروع کلاس، حضور و غیاب رو انجام می‌دادم. سعی می‌کردم حضور و غیاب به‌صورت فایل صوتی باشه و فیلم. بعد از دانش‌آموزان یه سؤال می‌پرسیدم در مورد همون نشانه که شما چند تا کلمه بگید.»

۴-۲) **تقویت سواد دیجیتال:** برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان نمودند که در آموزش مجازی سعی کرده بودند توانمندی‌های خویش از حیث مهارت‌های تولید محتوا و کار با ابزارهای مرتبط با آن را تقویت نمایند.

اطلاع‌رسان شماره ۷: «تقویت سواد دیجیتال توی آموزش مجازی مهم‌ترین چیزیه که هر معلمی باید توجه کنه و از این نظر برام خیلی مفید بود.»

۴-۳) **خودارزیابی پیوسته:** برخی از اطلاع‌رسان‌ها بیان داشتند که جهت ارتقای کیفیت تدریس خویش، همواره سعی نموده‌اند کیفیت عملکرد آموزشی خود را از طریق بازخوردهای والدین و دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار دهند.

اطلاع‌رسان شماره ۷: «خیلی مهم بود که به حرف‌های والدین و دانش‌آموزان گوش بدیم تا بفهمیم چه کارهایی انجامش بهتره و یه جورایی با این کار خودمون رو ارزیابی می‌کردیم.»

۵) **آسان‌گیری:** با توجه به بیانات اطلاع‌رسان‌ها، آنها جهت قابل تحمل نمودن شرایط دشوار مجازی برای دانش‌آموزان و همچنین تحت تأثیر فشار عوامل اداری مدرسه، سعی نموده بودند در مواردی مانند ارزشیابی، انجام به موقع تکالیف، حضور و غیاب مرتب و منظم، نسبت به دانش‌آموزان سخت‌گیری ننمایند و تا حد امکان از این طریق رضایت آنها را جلب نمایند.

۵-۱) **سهل‌انگاری در ارزشیابی آموزشی:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، تحت تأثیر فشار عوامل اداری مدرسه و همچنین از آن جایی که برای ارزشیابی‌های مجازی سازوکار مناسبی تدوین نگردیده بود، سعی نمودند که تا حد امکان نسبت به نتایج آن خنده نگیرند!

اطلاع‌رسان شماره ۱۰: «مدیر و معاون بهمون می‌گفتن دیگه مجازیه! کوتاه بیاید یه جوری ارزشیابی شون رو یه کاری کنید بره.»

۵-۲) **ملاحظه کردن افراطی دانش‌آموزان:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، به‌خاطر مشکلاتی که دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان با آن مواجه بودند، سعی می‌نمودند تا حد امکان مدارا کنند. چون به اعتقاد آنها سخت‌گیری و قانون‌مندی در چنین شرایطی ممکن است منجر به دلسرد شدن دانش‌آموزان نسبت به آموزش و در حالت‌های ناخوشایندتر، ترک تحصیل گردد.

اطلاع‌رسان شماره ۱۵: «به‌خاطر خانواده‌ها خب البته ما می‌دونستیم ولی خب دیگه اصلاً اذیتشون نمی‌کردیم یعنی شرایط جوری بود که اگر یه کم بهشون گیر می‌دادید، حتی توی مجازی شرکت هم نمی‌کردند.»

تم ۳) پیامدها: هنگامی که افراد در مقال یک پدیده (مسئله، موقعیت یا موضوع) واکنش نشان می‌دهند، پیامدهای متعددی شکل می‌گیرند که برخی خواسته و برخی دیگر ناخواسته می‌باشند؛ تشریح این پیامدها و چگونگی ارتباط آنها با پدیده مورد مطالعه منجر می‌شود تا تصویر جامع‌تری از موقعیت شکل گیرد (صفایی موحد، ۱۴۰۰، ص. ۱۲۰).

۱) **تبعات روانی-عاطفی:** این مقوله بدان اشاره که معلمان ابتدایی در آموزش مجازی با افزایش حالات روان‌شناختی نامطلوب مواجه شده‌اند که به اذعان اطلاع‌رسان‌ها علیرغم اتخاذ نقش‌های متعدد از سوی آنها، همچنان در انطباق با شرایط مجازی دچار مشکل بوده‌اند.

۱-۱) **افزایش حالات روان‌شناختی نامطلوب:** با توجه به بیانات اطلاع‌رسان‌ها، آنها در آموزش مجازی با افزایش حالات روان‌شناختی نامطلوبی مانند احساس خستگی مفرط، کاهش انگیزه، احساس فقدان عاملیت، احساس عذاب وجدان و تشدید احساس مسئولیت مواجه شده‌اند.

اطلاع‌رسان شماره ۳: «این حس که بهترین کاری که می‌تونیم انجام بدیم و بیشتر از این دیگه از دستمون کاری بر نیامد واقعاً آزاردهنده بود. البته فکر کنم برا بقیه همکاران هم همین جوری بود.»

۲) **ارتقای توانمندی‌های شغلی:** این مقوله بدان اشاره دارد که علیرغم آن که معلمان ابتدایی در آموزش مجازی با مسائل متعددی روبه‌رو بودند، ولی این دوره از حیث تجربه‌اندوزی و کسب مهارت‌های شغلی برای آنها مفید بوده است.

۲-۱) **افزایش آمادگی شغلی:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، در آموزش مجازی آنها مجبور بودند، تدریس‌های گوناگون مدرسان کشوری را مشاهده نمایند و خود نیز دست به تولید محتوا بزنند؛ لذا آنها به‌خاطر دوره آموزش مجازی از آمادگی شغلی مطلوبی برخوردار شدند که بعدها در آموزش حضوری از آن بهره بردند.

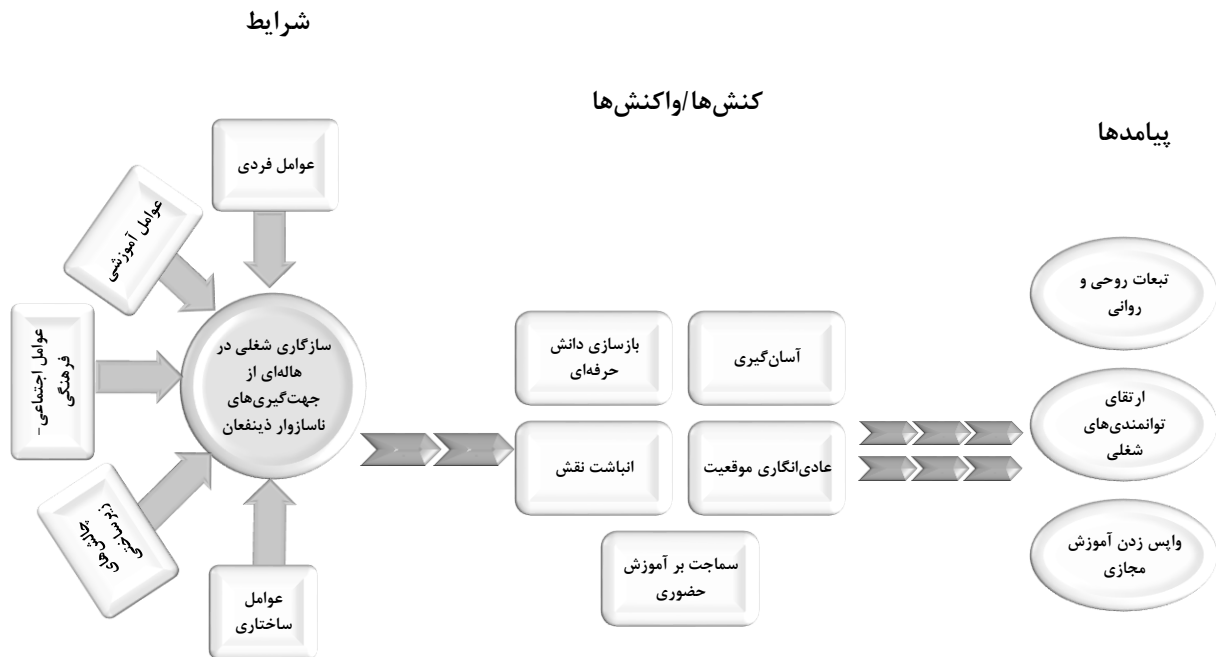
اطلاع‌رسان شماره ۱۲: «وقتی که مجازی بود سعی می‌کردم فیلم‌های آموزشی که خودم دانلود کردم رو با دقت ببینم و بفهمم که کدومش بهتره و همون‌طور که نگاه می‌کردم، خود به خود با روش‌های تدریس مختلف هم آشنا می‌شدم.»

۲-۲) **اكتساب بینش تازه:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، به لطف آموزش مجازی آنها دیگر آموزش را منحصر به کلاس فیزیکی نمی‌دانند و از طرف دیگر آنها به خوبی پی برده‌اند که در فرایند آموزش، دانش‌آموزان و والدین آنها چه نقش مهمی را به‌عهده دارند. اطلاع‌رسان شماره ۱۳: «یه دوره‌ای که اومدیم ابتدا حضوری بود به‌نظرم این حس رو معلم داشت که خودش همه‌کاره‌ست و بار آموزش و تدریس همه‌اش روی دوش خودش. وقتی که مجازی شد برای خود آموزش به‌نظرم این ذهنیت عوض شده که شاید این معلم به تنهایی نیست خود دانش‌آموزان و والدین هم مهم هستند.»

۳) **واپس زدن آموزش مجازی:** این مقوله بدان اشاره دارد که برخی از معلمان با توجه به شرایطی که پیشتر اشاره گردید در نهایت از آموزش مجازی روی گردان شدند و رغبت آن چنانی به تقویت خویش در این زمینه نداشتند.

۳-۱) **کاهش رغبت به کاربست آموزش مجازی:** به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها، با حضوری شدن مدارس و علی‌رغم تأکید مدیران و اداره آموزش و پرورش بر ارتقای سواد دیجیتالی، برخی از معلمان به بهانه آموزش حضوری در برابر این امر مقاومت می‌کردند.

اطلاع‌رسان شماره ۱۶: «خوشبختانه با حضوری شدن مدرسه، دیگه لازم نیست کارهای وقت‌گیری مثل تولید محتوا انجام بدیم.»



شکل شماره ۲. نظریه موقعیتی مستخرج از یافته‌ها

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج یافته‌ها نشان داد که مقوله محوری در تبیین سازگاری شغلی معلمان ابتدایی، جهت‌گیری‌های ناسازوار ذینفعان است. به عبارت دیگر آموزش مجازی به دلیل شرایط ذکر شده از سوی ذینفعان از نظر کیفیت مورد تردید بوده و این مسئله کنش‌ها و واکنش‌های معلمان را جهت سازگاری با آموزش مجازی تحت تأثیر قرار داده است. به گونه‌ای که آنها اقدامات ضد و نقیضی در راستای سازگاری با شرایط مجازی انجام داده بودند؛ لذا جای دارد یافته‌های پژوهش حاضر از حیث شرایط اثرگذار بر فرایند سازگاری شغلی معلمان ابتدایی تبیین گردد.

در زمینه شرایط اثرگذار بر فرایند سازگاری شغلی معلمان ابتدایی، یافته‌ها از حیث عوامل فردی بر مواردی مانند نداشتن تجربه و مهارت در زمینه ابزار و ملزومات آموزش مجازی در بین معلمان ابتدایی اشاره داشتند. در مورد ابهام نقش، طبق یافته‌ها در آموزش مجازی برای معلمان دوره‌های توجیهی و مهارتی مورد نیاز و دستورالعمل‌های خاص جهت پیشبرد فرایند آموزشی مهیا نبوده است. به گونه‌ای که آنها می‌بایست بر حسب تشخیص خویش جریان آموزش را پیش ببرند. طبق یافته‌ها، حمایت‌هایی که از معلمان صورت می‌گرفت عمدتاً در زمینه تولید محتوای آموزشی بود. به همین دلیل، ابهام نقش معلمان تا حدودی قابل درک است. از سوی دیگر در چنین شرایطی به دلیل تأکید بر تولید محتوا و اتخاذ نقش صرفاً ارائه‌دهنده محتوا از سوی معلمان، نقش تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر کم‌رنگ شده و فشار آموزش بر روی دوش والدین افتاده بود. به همین دلیل در چنین شرایطی سوگیری ناسازوار والدین نسبت به آموزش مجازی تا حدودی قابل درک می‌باشد.

طبق یافته‌ها، به دلیل نبودن سازوکار مناسب جهت نظارت آموزشی، معلمان با مشکلات عدیده‌ای مواجه شده بودند. به گونه‌ای که آنها قادر به نظارت مطلوب بر فعالیت‌های دانش‌آموزان در حین کلاس مجازی نبودند. در اثر این امر، معلمان در مورد کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و میزان اثربخشی فعالیت‌های آموزشی خود همواره ابهام داشتند. افزون بر آن، در پاره‌ای از مواقع افراد بالادستی از والدین به‌عنوان منبع اطلاعاتی بالقوه، برای ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی معلمان استفاده می‌کردند. در تبیین عوامل اجتماعی-فرهنگی

باید بیان داشت که طبق یافته‌ها شرایط حاکم بر آموزش مجازی نسبتاً متفاوت با آموزش حضوری می‌باشد. در این راستا جو کلاس مجازی، به دلیل گشوده بودن فضای آن برای سایرین من جمله مدیران و والدین، باعث افزایش استرس و اضطراب در معلمان گردیده بود؛ لذا معلمان در شرایطی مشغول به فعالیت بوده‌اند که سایرین بدون اطلاع و آگاهی آنها قادر به نظارت بر فعالیت آموزشی آنها بوده‌اند و از طرف دیگر ترس از انتشار اشتباهات سهوی آنها در حین آموزش مجازی توسط دیگران بر استرس و اضطراب آنها افزوده بود. با نگاهی به محتوای شبکه‌های اجتماعی می‌توان دریافت که معلمان و دانش‌آموزان از زمان مجازی شدن آموزش به‌خاطر انتشار اشتباهات سهوی سوژه شده‌اند. با توجه به آنچه تا بدین جا بیان شد، باید گفت آنچه در تقویت مقوله سوگیری‌های ناسازوار ذی‌نفعان نقش بسزایی داشته، شرایط و بستری می‌باشد که آموزش مجازی در آن ارائه می‌شده است؛ به گونه‌ای که معلمان جهت سازگار نمودن خود نسبت به آموزش مجازی واکنش‌های ضدونقیضی انجام داده بودند.

در زمینه کنش‌ها/واکنش‌های معلمان ابتدایی و در تبیین مقوله سماجت بر آموزش حضوری باید بیان داشت که طبق یافته‌ها، شرایط و بستر ارائه آموزش مجازی مانند وجود چالش‌های زیرساختی و ساختاری نیز از جمله مهم‌ترین دلایل نارضایتی معلمان، دانش‌آموزان و والدین آنها بود. در تبیین مقوله عادی‌انگاری موقعیت باید بیان داشت که در این مورد معلمان جهت سازگاری با آموزش مجازی تصمیماتی را اتخاذ نموده بودند که به نوبه‌ای با سوگیری‌های ناسازوار آنها ارتباط تنگاتنگی دارد. باید گفت از دلایل اصلی که معلمان چنین راهبردهایی را اتخاذ نموده بودند. نخست اینکه به دلیل نداشتن قابلیت انعطاف‌پذیری که به موجب آن حاضر نبودند در روال آموزشی خود تغییر و تحولاتی ایجاد نمایند. دوم اینکه ناآشنایی با کارکردهای آموزش مجازی و نقش‌های خویش که به موجب آن همواره در حالت سردرگمی بوده و آموزش مجازی را ناکافی می‌پنداشتند. به گونه‌ای که با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر این چنین دریافت شد که معلمان از مهم‌ترین نقش‌های خویش در آموزش مجازی را تولید و ارائه محتوای آموزشی به دانش‌آموزان در نظر گرفته‌اند که این امر باعث مغفول ماندن نقش تعامل اجتماعی در آموزش مجازی و به دنبال آن منجر به افزایش مسئولیت آموزشی والدین شده بود. افزون بر آن، طبق یافته‌ها آن دسته از معلمانی که به نوعی رویکرد اقتضای داشتند و سعی می‌کردند روال آموزشی خود را از طریق بررسی مشکلات دانش‌آموزان و والدین آنها اصلاح نمایند، در سازگاری با شرایط مجازی موفق‌تر بودند. در تبیین مقوله آسان‌گیری باید بیان داشت که طبق نتایج حاصل از تحلیل یافته‌ها در آموزش مجازی به دلیل مسائلی مانند نبودن سازوکار مناسب و نظارت مورد نیاز از سوی معلم، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان از کیفیت چندان مناسبی برخوردار نیست. با توجه به آنکه کنش‌ها/واکنش‌های معلمان جهت انطباق با شرایط مجازی در پاره‌ای از مواقع ضد و نقیض یکدیگر بوده‌اند و همچنین با عنایت به شرایط اثرگذار بر آموزش مجازی، بیشتر معلمان میزانی از پیامدهای سازگاری و ناسازگاری را تجربه کرده بودند.

در زمینه پیامدهای جهت‌گیری‌های ناسازوار ذی‌نفعان و واکنش‌های معلمان در رویارویی با آن، طبق یافته‌ها در آموزش مجازی معلمان با مسائلی مانند افزایش استرس، اضطراب و کاهش انگیزه روبه‌رو شده‌اند؛ لذا باید بیان داشت در شرایط مجازی معلمان بیش از هر زمان دیگری نیازمند حمایت اجتماعی هستند. در تبیین مقوله ارتقای توانمندی‌های شغلی باید بیان داشت طبق یافته‌ها، در پرتو آموزش مجازی سواد دیجیتالی معلمان در مواردی مانند تولید محتوا و آشنایی و کاربست ابزارهای گوناگونی آموزش مجازی افزایش یافته است که این امر طبق یافته‌ها باعث بهبود عملکرد آموزشی معلمان پس از بازگشایی مدارس شده بود. در باب محدودیت‌های پژوهش حاضر باید گفت که مصاحبه‌های پژوهشی به‌طور عمده با آن دسته از معلمانی صورت گرفت که در مناطق روستایی شهرستان قشم مشغول به تدریس بودند. به همین دلیل در زمینه تعمیم نتایج آن به معلمان مناطق شهری باید جوانب احتیاط را رعایت نمود (هر چند پژوهش کیفی قابلیت و ادعای تعمیم ندارد). در روش نظریه موقعیتی غالباً داده‌های مورد نیاز از طرق انجام مصاحبه‌های متعدد با اطلاع‌رسان‌ها و مشاهدات میدانی گردآوری می‌شود. به همین دلیل از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که به دلیل شرایط ویژه کرونایی، همه مصاحبه‌ها از طریق تماس تلفنی صورت گرفت. به‌عبارت دیگر، با توجه به شرایط حساس کرونایی پژوهشگران به ناچار صرفاً به داده‌های روایتی اطلاع‌رسان‌ها بسنده نمودند. همچنین برخی از اطلاع‌رسان‌ها با توجه به حساسیت موضوع، از دادن برخی اطلاعات مهم و حیاتی خودداری می‌کردند.

پیشنهادها:

- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده سازگاری شغلی معلمان ابتدایی شاغل در مناطق شهری مورد بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده سازگاری شغلی معلمان دوره متوسطه اول و دوم مورد بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده رابطه راهبردهای معلمان ابتدایی در آموزش مجازی و انواع جهت‌گیری‌های آنها تبیین شود.
- با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود چهارچوبی برای شرح وظایف معلمان در آموزش مجازی تدوین شود.
- پیشنهاد می‌شود دوره‌هایی برای تقویت مهارت خودارزیابی معلمان برگزار شود.

References

- Abbasi, F., Hejazi, & E., Hakimzadeh. (2020). Lived Experience of Elementary School Teachers about the Opportunities and Challenges of Teaching in the Educational Network of Students (SHAD): A Phenomenological Study. *Journal of Research in Teaching*, 8(3), 1-24. <https://dori.net/dor/20.1001.1.24765686.1399.8.3.1.0> (Text in Persian)
- Ahmadi, H., Ghasemi, S., & Nosrati, K. (2023). Investigating the effect of organizational pride on Emotional commitment with the mediating role of job adjustment and work conscience among primary school teachers. *Applied Educational Leadership*, 4(3), 37-55. Doi:10.22098/ael.2023.11784.1181 (Text in Persian)
- Ahmadnejad, M., Hassani, M., Sepehrian Azar, F., & Shojaie, K. (2012). Surveying the Relationship between Emotional Intelligence and Working Life Quality with Job Adjustment of Registered and Unregistered Teachers in Elementary Level of Sardasht Province Schools during 1389-90. *Research in Curriculum Planning*, 9(32), 123-136. <https://sanad.iau.ir/fa/Home/XMLArticle/899174> (Text in Persian)
- Alborzi, M., Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Safari, M., & Mirqhafari, F. (2021). Elementary School Teachers' Experiences of the Challenges of Changing Traditional Education to Virtual Education during the Corona Virus Outbreak. *Studies in Learning & Instruction*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6310> (Text in Persian)
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <https://www.jstor.org/stable/48710085>
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African medical journal*, 35(Suppl 2). <https://doi.org/10.11604/pamj.supp.2020.35.2.24345>
- Amrollah, O., & Azadi ahmadabadi, G. (2021). The Barriers to Virtual Implementation of the Country's Official Curriculum during the Global Outbreak of Coronavirus. *Journal of Curriculum Studies*, 16(61), 1-26. <https://dori.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.61.1.4> (Text in Persian)
- Anderson, E., & Hira, A. (2020). Loss of brick-and-mortar schooling: how elementary educators respond. *Information and Learning Sciences*. 121(5/6): 411-418 <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0085>
- Azad Dolabi, B., Dehghani, M., & Khattat, M. (2022). Teachers' Engagement with the Implementation of Curricula in Virtual Education and Their Solutions to Optimize the Teaching-Learning Process. *Journal of Curriculum Research*, 12(1), 121-153. <https://doi.org/10.22099/jcr.2022.6767> (Text in Persian)
- Bazargan, A. (2013). *An Introduction to Qualitative and Mixed Methods Research*. Tehran: Didar Publishing. (Text in Persian) ISBN: 978.600.104.032.0
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cheah, Y. H., Oliveri, A. R., & Hughes, J. E. (2023). Unpacking K-12 teachers' technology-supported, equitable practices: A mixed-methods systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 125, 103984. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103984>
- Chuah, K. M., & Mohamad, F. S. (2020). Emergency Remote Teaching Scenarios, Struggles and Soundboxes: A Case Study on Malaysian Teachers. *IxD&A*, 46, 13-28. <http://ixdea.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/index.php?s=102>
- Farahbakhsh, S., & Rasouli, S. (2018). The role of Mediation perceived distributive justice in the Effect satisfaction of the compensation on Outlooking hope, Job engagement and Job Adjustment of teachers. *Journal of Management*

- and Planning in Educational Systems, 11(20), 109-138. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24235261.1397.11.1.5.6> (Text in Persian)
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(s)*, 45, 264-286. <https://doi.org/10.55612/s-5002-045-012>
- Hajian, A., Sheykholeslami, M., Homaiy, R., Mohammadi, S., & Kheirabadi, G. (2013). Relationship between role clarity and job adjustment. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 10(6), 520-525. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17352029.1391.10.6.14.8> (Text in Persian)
- Hajizadeh, A., Azizi, G., & Keyhan, K. (2021). Analyzing the opportunities and challenges of e-learning in the Corona era: An approach to the development of e-learning in the post-Corona. *Research in Teaching*, 9(1), 174-204. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1400.9.1.9.1> (Text in Persian)
- Henriques, S., Correia, J. D., & Dias-Trindade, S. (2021). Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. *Education Sciences*, 11(9), 542. <https://doi.org/10.3390/educsci11090542>
- Jafari, E., Gholizadeh, I., & Ahmadi, A. (2022). Flipped Classroom Approach: Emerging Applications, Functions, and Barriers. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 27-45. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.37392.3401> (Text in Persian)
- Kalia, P., Behal, B., Kaur, K., & Mehta, D. (2023). Impact of COVID-19 on education in India: stakeholders' voice. Benchmarking: *An International Journal*, 31(1), 243-264. <https://www.emerald.com/insight/1463-5771.htm>
- Khosravi, R. (2022). Understanding Primary School students' Mothers' Experiences of Home-schooling during the Covid-19 Pandemic. *Research in Teaching*, 9(4), 59-91. https://trj.uok.ac.ir/?_action=xml&article=62210 (Text in Persian)
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and information technologies*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5>
- Kuscu, A. (2019). Green marketing and branding: Combining micro and macro perspectives to achieve a circular economy. In *The Circular Economy and Its Implications on Sustainability and the Green Supply Chain* (pp. 213-229). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-8109-3.ch012
- Lambrev, V. S. (2024). Adaptive teacher leadership in a pandemic context: The case of Roma education in Bulgaria. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104483. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104483>
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The Decisions Made in Teaching. *Education Sciences*, 11(2), 47. <https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Liu, F., Chen, H., Xu, J., Wen, Y., & Fang, T. (2021). Exploring the Relationships between Resilience and Turnover Intention in Chinese High School Teachers: Considering the Moderating Role of Job Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6418. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126418>
- Mohammadi, M., Naseri, R., Mokhtari, Z., Hesampoor, Z., & Naseri, R. (2020). Analyzing the Experiences of Elementary Teachers of Mindfulness During Teaching. *Research in Teaching*, 8(1), 19-37. <https://doi.org/10.34785/J012.2020.72> (Text in Persian)
- Mohammadi, M., Keshavarzi, F., Naseri, J. R., Naseri, J. R., Hesampoor, Z., Mirghafari, F., & Ebrahimi, S. (2020). Analyzing the Parents' Experiences of First course Elementary School Students from the Challenges of Virtual Education with Social Networks in the Time of Coronavirus Outbreak. *Educational Research*, 7(40), 74-101. Doi:10.52547/erj.7.40.74 (Text in Persian)
- Mohammadi, M., Nāseri Jahromi, R., Khādemi, S., Shādi, S., Mesgarpoor, M., & Hesāmpoor, Z. (2023). Meaning-making strategies of teachers in classroom management during the Corona crisis. *Journal of Educational Innovations*, 22(4), 7-22. <https://doi.org/10.22034/jei.2023.336338.2303> (Text in Persian)
- Morādi, A., & Zarghāmi Hamrāh, S. (2021). Barriers and strategies of using student social network (SHĀD) in the teaching and learning of students during the corona outbreak: A phenomenological study. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 20(78), 35-60. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.234448.1514> (Text in Persian)
- Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., Porr, C. J., & Stern, P. N. (2021). *Developing grounded theory: The second generation revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Na-Nan, K. (2019). Employee work adjustment scale for small and medium-sized enterprises in Thailand. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 36(8):1284-0178 <https://doi.org/10.1108/IJORM-07-2018-0178>
- Na-Nan, K. H., Joungtrakul, J., & Dhienhirun, A. (2018). The influence of perceived organizational support and work adjustment on the employee performance of expatriate teachers in Thailand. *Modern Applied Science*, 12(3), 105. <https://doi.org/10.5539/mas.v12n3p105>
- Pourmousavi, S. M., Arabzadeh, M., Shirazi manesh, Z., & Baharloo, K. (2023). Living experience of mothers educating their children with online education in Corona Pandemic. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(1), 167-185. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37242.3403> (Text in Persian)

- Rajagani-Diwyaa, V. (2014). Relationship between mentoring, self-efficacy, person job-fit and school culture with work adjustment among new teachers. *Asian Social Science*, 10(16), 90. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n16p90>
- Safaeimovahhed, S. (2022). *Grounded Theory: Theoretical Basis, Approaches and procedures*. Tehran: Dowrans Publishing. ISBN: 978.622.7666.12.0 (Text in Persian)
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Selmer, J., & Fenner, C. R. (2009). Spillover effects between work and non-work adjustment among public sector expatriates. *Personnel Review*. 38(4):366-379 <https://doi.org/10.1108/00483480910956328>
- Strauser, D. R., Greco, C. E., Koscuilek, J. F., Shen, S., George Strauser, D., & Phillips, B. (2021). A tool to measure work adjustment in the post-pandemic economy: The Illinois work adjustment scale. *Journal of Vocational Rehabilitation*, (Preprint), 1-8. <https://doi.org/10.3233/JVR-201117>
- Yarmohammadzadeh, P., & Dadashzadeh, M. (2015). Study the role of cultural intelligence and social capital in teachers Job compatibility: Testing mediating role of social capital. *New Educational Approaches*, 10(1), 41-66. <https://nea.ui.ac.ir/?action=xml&article=19126> (Text in Persian)
- Zare Sheykh Kolaie, S. F., & Javadipour, M. (2023). Primary Teachers' Lived Experiences of Digital Competencies Required for Post-Covid-19 Era: A Phenomenological Study, *Journal of Curriculum Research*, 12(2), 173-201. <https://doi.org/10.22099/jcr.2023.6961> (Text in Persian)
- Zeynivandnezhād, F., & Naveedy, A. (2021). Using SHĀD application and television teaching during Covid-19 pandemic outbreaks: shortcomings and challenges. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 20(78), 7-34. <https://doi.org/10.22034/jei.2021.248048.1627> (Text in Persian)



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

مؤلفه‌های بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان در نوجوانان از نظر متخصصان؛ یک مطالعه کیفی

فریبا بیابانی^۱، حسن عشایری^۲، هومن نامور^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

۲. استاد، گروه علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران.

۳. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران. رایانه: Hooman.namvar@gmail.com

• این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۷

چکیده:

هدف این مطالعه، مؤلفه‌های متغیرهای بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی، تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت روزمره) در نوجوانان از نظر متخصصان است. نوع تحقیق هدف اکتشافی با رویکرد کیفی است. جامعه آماری، متخصصان حوزه هیجان، نوجوانی و سلامت می‌باشند. انتخاب نمونه به روش هدفمند بود که ده نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و بازپاسخ استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها از روش دلفی فازی استفاده گردید. تحلیل داده‌ها نشان داد که از شاخص‌های اولیه به دست آمده از متغیر تنظیم شناختی هیجان، مؤلفه‌های ارزیابی مجدد مثبت، ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران تأیید شد و رفتارهای متقابل، شیوه تنظیم رفتارهای قلدرمآبانه و تمرکز بر خود حذف شد. از متغیر درد ذهنی مؤلفه‌های تغییرناپذیری، فقدان کنترل، خودشیفتگی/بی‌ارزشی، آشفتگی هیجانی، خشک‌زدگی (بهت)، ازخودبیگانگی، سردرگمی، فاصله‌گیری اجتماعی و پوچی (بی‌معنایی) تأیید شد و توانایی کنترل ذهنی، تقابل‌های ذهنی و آشفتگی ذهنی حذف شد. برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی مؤلفه‌های تسلط بر محیط، رشد شخصی، پذیرش خود، خودمختاری، روابط مثبت با دیگران و هدفمندی در زندگی تأیید گردید و برنامه ریزی زندگی، تعامل سازنده و توجه به ویژگی‌های شخصی حذف شد و برای متغیر عاطفه، دو مؤلفه عاطفه مثبت و منفی تأیید شد و درگیری عاطفی و تأثیرپذیری هیجانی حذف گردید.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی؛ درد روان‌شناختی؛ عاطفه مثبت و منفی؛ تنظیم شناختی هیجان.

استناد به این مقاله:

بیابانی، فریبا؛ عشایری، حسن؛ نامور، هومن. (۱۴۰۳). مؤلفه‌های بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان در نوجوانان از نظر متخصصان؛ یک مطالعه کیفی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۱): ۱۶۱-۱۷۴. doi: 10.22051/JONTOE.2022.39709.3540

مقدمه

نوجوانی یک مرحله رشدی منحصربه فرد و چالش‌برانگیز است (عظیمی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱). دوره نوجوانی^۱ با تغییرات ناشی از بلوغ و تحول جسمانی، شناختی، عاطفی و انتظارات اجتماعی همراه است (رضایی و جعفری، ۱۴۰۱، ص. ۴۸) و دوره‌ای است که تغییرات جسمانی، روانی و اجتماعی با هیجانات شدید همراه است (ملکی مجد، ۱۳۹۵، ص. ۱۰). تغییرات ناگهانی و گسترده‌ای که در تمامی جنبه‌های زندگی نوجوانی ایجاد می‌شود، مرحله بحرانی را ایجاد می‌کند که طبعاً مشکلات و ناسازگاری‌هایی را به همراه خواهد داشت (کازمی، ۱۳۹۵، ص. ۲). نوجوانان در دسرها و مسائل روزمره زندگی بیشتر، هیجان‌های منفی بیشتر و هیجان‌های مثبت کمتری را نسبت به زمان کودکی، تجربه می‌کنند (لارسون و هام، ۱۹۹۳، ص. ۱۳۸) و همچنین نوسانات بیشتری از هیجانات را تجربه می‌نمایند (سیلک، استینبرگ و موریس، ۲۰۰۳: ۱۸۶۹؛ ماسیجوسکی، ون لیر، برنج و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۹۰۹). بسیاری از چالش‌ها (از جمله افزایش تعارضات با والدین، پیداکردن گروه همسالان، تغییر در ارتباط، اختلالات روان‌شناختی غیرمنتظره) در نوجوانان هیجان وابسته هستند (آلن و شیبیر، ۲۰۰۹، ص. ۵).

عواطف و هیجانات یکی از جنبه‌های رفتار انسان است که نقش مهمی در زندگی انسان‌ها دارد. بی‌توجهی به هیجان‌ها، نبودن مدیریت و بی‌توجهی به ابراز آنها می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری به زندگی و سلامت انسان وارد نماید (عجم و رنجبر اسفنجیر، ۱۴۰۰، ص. ۲). مطالعات در زمینه ساختار عاطفی، به نحو ثابتی به دو بعد مسلط دست یافته‌اند که این دو بعد به‌عنوان عاطفه مثبت و عاطفه منفی^۲ شناخته شده‌اند (ملکی مجد، ۱۳۹۵، صص. ۲۸-۲۹). عاطفه مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی، گشاده‌رویی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و عاطفه منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، نگرانی، اضطراب، بیقراری و بی‌تابی، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است (محمدی و علی بیگی، ۱۳۹۸، ص. ۴۱). عاطفه منفی با حالات ناخوشایندی همراه است و به دنبال آن حالات خلقی از قبیل خشم، غم، تنفر، حقارت، احساس گناه، ترس و عصبانیت پدید می‌آید و عاطفه مثبت حالتی از انرژی فعال، تمرکز زیاد و اشتغال به کار لذت بخش می‌باشد و حالات خلقی مانند شادی و علاقه را شامل می‌شود (واتسن، کلارک و کاری، ۱۹۸۸، ص. ۳۴۷). نوجوانان در فعالیت‌های روزمره خود و در رویارویی با رویدادهای مختلف از هیجانات مختلفی استفاده می‌کنند. استفاده از هیجانات مثبت می‌تواند سبب تداوم و ثبات عواطف و هیجانات شود و هیجانات منفی را که در موقعیت‌های مختلف رخ می‌دهد را کاهش دهد. هیجانات مثبت، افزون بر خشتی‌سازی اثرات هیجان‌های منفی، دارای مزایایی همچون افزایش امید به زندگی و سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی^۳ می‌باشد (تقی‌پور، غلامی، رنجبر و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۴۸). نتایج پژوهش ریاضی و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که بین عواطف منفی و تعادل‌ورزی ارتباط معناداری وجود دارد و عاطفه منفی حالاتی را در فرد ایجاد می‌کند که با حالات فرد تعادل‌ورز همخوانی دارد (حسن آبادی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۵).

در رویارویی با رویدادهای استرس‌زا، هیجان‌ها همواره به تنهایی سودمند نیستند و بیشتر اوقات باید آنها را تنظیم و مدیریت کرد (قره‌داغی، زمستانی و ولیئی، ۱۳۹۷، ص. ۱۱۱). تنظیم هیجان^۴ فرایندی است که منجر به تغییر در نوع، شدت، مدت و بیان احساسات می‌شود که باعث پرورش سطح بهینه‌ای از تعامل با محیط شده و در به راه‌اندازی و حفظ رفتار انطباقی و کاهش استرس و تجربه هیجان‌های منفی و رفتار ناسازگارانه حائز اهمیت است (گرایر و کاسوف، ۲۰۱۴، ص. ۵۰۲). تنظیم شناختی هیجان^۵ به توانایی فهم هیجان‌ها، نظارت، ارزیابی و اصلاح و تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌ها به شیوه‌ای که برای عملکرد بهنجار سودمند باشد، اشاره دارد (آزادی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۴). افراد در رویارویی با رویدادهای تنش‌زا، از راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی برای اصلاح یا تعدیل تجربه‌های هیجانی خود

1. Adolescent
2. Positive and negative emotions
3. Psychological well-being
4. Emotion regulation
5. Cognitive emotion regulation

استفاده می‌کنند (تروی، ۲۰۱۲، ص. ۲). گارنفسکی و کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) نه راهبرد^۱ متفاوت تنظیم شناختی هیجان را تحت عنوان سرزنش خود^۲، پذیرش^۳، نشخوار ذهنی^۴، تمرکز مجدد مثبت^۵، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی^۶، ارزیابی مجدد مثبت^۷، اتخاذ دیدگاه^۸، فاجعه‌آمیز پنداری^۹ و سرزنش دیگران^{۱۰} معرفی کرده‌اند (اندامی خشک، گلزاری و اسماعیلی نسب، ۱۳۹۲، ص. ۵۹). راهبردهای تنظیم هیجان می‌توانند از طریق تأثیر بر کنترل، تعدیل، مدیریت و تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های استرس‌زا، بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر بگذارند. تنظیم شناختی هیجان با سلامت روان‌شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوانان رابطه مثبت دارد (ساکسنا، دویی و پاندی، ۲۰۱۱، ص. ۱۴۷). اختلال و آشفتگی در هیجان‌ها و تنظیم آنها به دلیل اهمیت ذاتی‌شان در زندگی روزمره، پیامدهای آسیب شناختی خواهند داشت (آلداو، هوریا، گلدین و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۳۸۹). تنظیم هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی است (جعفری، غضنفریان، علی اکبری، کمرزین، ۱۳۹۶، ص. ۹۷). در سال‌های اخیر گروهی از پژوهشگران حوزه سلامت روان، سلامت روان را معادل کارکرد مثبت روان‌شناختی تلقی نموده و آن را در قالب اصطلاح «بهزیستی روان‌شناختی» مفهوم سازی کرده‌اند. بهزیستی روان‌شناختی یکی از معیارهای اساسی در بررسی کیفیت زندگی افراد و جوامع است (گنابادی و رضوی، ۱۴۰۰، ص. ۶۶). بهزیستی روان‌شناختی به معنای قابلیت یافتن تمام استعدادها و فرد است (آزادی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۳؛ دولین ۲۰۱۸/۱۴۰۱). ریف (۱۹۹۵)، بهزیستی روان‌شناختی را «تلاش برای کمال در جهت تحقق توانایی‌های بالقوه واقعی فرد» می‌داند. بهزیستی تلاش برای استعلا و ارتقا است که در تحقق استعدادها و توانایی‌های فرد متجلی می‌شود. بهزیستی روان‌شناختی یک مفهوم چند مؤلفه‌ای و دربرگیرنده پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری^{۱۱}، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند^{۱۲} و رشد شخصی^{۱۳} می‌باشد (ریف و کیس، ۱۹۹۵، ص. ۷۲۳). بهزیستی روان‌شناختی در دوره نوجوانی به سطح بالای سازگاری رفتاری و هیجانی و قدرت سازگاری اشاره دارد. نوجوانانی که سطح بهزیستی روان‌شناختی بالایی دارند، در برآورده ساختن مطالبات موقعیتی و رویارویی با عوامل استرس‌زا، به گونه موفقیت آمیزی عمل می‌کنند، در حالی که بهزیستی روان‌شناختی پایین، منجر به عدم موفقیت و بروز مشکلات هیجانی می‌گردد (کریمی، ۱۳۹۶، ص. ۳۷). یکی دیگر از متغیرهای مطرح شده در این پژوهش درد روان‌شناختی یا درد ذهنی^{۱۴} است. درد ذهنی به پیامدهای عاطفی ناشی از قرار گرفتن در معرض یک رویداد ناخوشایند نسبت به آنچه انتظار می‌رود اشاره می‌کند (دلیری و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از پاپنی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۲). مطابق نظر کاسل (۱۹۸۲)، درد ذهنی را می‌توان به‌عنوان حالتی از پریشانی شدید مرتبط با رخدادهایی که کامل بودن و سالم بودن شخص را تهدید می‌کند، تعریف کرد و زمانی اتفاق می‌افتد که در آن نابودی قریب‌الوقوع ادراک شود. «رنج»^{۱۵} توسط اشخاص تجربه می‌شود و منبع آن در چالش‌هایی است که سالم بودن شخص را به‌عنوان یک وجود روان‌شناختی و اجتماعی پیچیده تهدید می‌کند. رنج، فرد رنج دیده را از خود و جامعه منحرف و بیگانه کرده و ممکن است «بحران معنا» و از بین رفتن امید را ایجاد نماید (کرسلی، ۲۰۱۰، ص. ۹۹). اشنایدمن (۱۹۹۹)، اولین بار اصطلاح درد روان‌شناختی را برای توصیف درد ذهنی غیرقابل تحمل به کار برد. وی اعتقاد داشت که درد ذهنی توسط ناکامی یا بی‌نتیجه ماندن نیازهای اساسی فرد (برای نمونه؛ مورد عشق واقع شدن، کنترل داشتن، حمایت از خودانگاره خویش، اجتناب از شرم و خجالت،

1. Strategy
2. Self blame
3. Acceptance
4. Rumination
5. Positive refocusing
6. Refocus on planning
7. Positive reappraisal
8. Putting into perspective
9. Catastrophizing
10. Others blame
11. Autonomy
12. Purpose in life
13. Personal growth
14. Mental pain
15. Suffering

احساس امنیت داشتن یا درک شدن) ایجاد می‌شود که در آن شخص بدون رضایت بوده و صرفاً نمی‌تواند دیگر زنده بماند. ناکامی در ارضای این نیازها منجر به ترکیبی از احساسات منفی مانند احساس گناه، شرم و خجالت، شکست، تحقیر، بی‌حرمتی، غم و غصه، ناامیدی و خشم می‌گردد. (شنایدمن (۱۹۹۹)، تأکید می‌کند که انواع هیجان‌های منفی می‌تواند تبدیل به تعمیم تجربه درد ذهنی غیرقابل تحمل گردد (حالتی از اختلال هیجانی). اورباخ، میکولینسر، سیروتا و همکاران (۲۰۰۳)، نیز درد ذهنی را به‌عنوان دامنه وسیعی از تجربه‌های ذهنی توصیف کرده‌اند که به‌عنوان ادراک تغییرات منفی در خود و عملکرد آن مشخص می‌شود که با احساسات منفی شدیدی همراه است. با توجه به مدل آنها، درد ذهنی یک تجربه ذهنی است که مجزا از دیگر حالات منفی و احساساتی مانند افسردگی و اضطراب است. اورباخ و همکاران (۲۰۰۳)، در مطالعه‌ای با هدف درد ذهنی و ارتباط آن با رفتارهای خودکشی‌گرا و معنای زندگی نشان داده‌اند که بین درد ذهنی و معنای زندگی رابطه منفی وجود دارد. همچنین بین درد ذهنی با رفتارهای خودکشی‌گرا رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (بگیان کوله مرزی، کرمی، مومنی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۳۷). در مجموع نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که درد ذهنی رابطه مثبت و معناداری با افسردگی، اضطراب، اختلال شخصیت مرزی و خودکشی داشته و رابطه منفی با مهارهای مقابله‌ای مثبت، سلامت روان و بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی دارد (کرمی، بگیان کوله مرزی، مومنی و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۱۵۰).

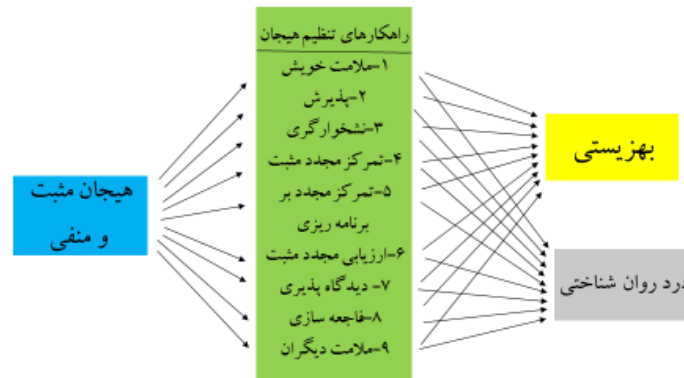
با توجه به اهمیت دوره نوجوانی و نقش مهمی که هیجان‌ها و تنظیم شناختی هیجان در این دوره بر بهزیستی و سلامت روان‌شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی و همچنین بر آسیب‌شناسی روانی نوجوانان دارد، مطالعه در این زمینه می‌تواند به گسترش دانش بیشتری در این خصوص کمک کند. بنابراین، پژوهش حاضر در پی مؤلفه‌های بهزیستی، درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی، تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت روزمره) در نوجوانان از نظر متخصصان می‌باشد. از این رو پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که مؤلفه‌های بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان (عاطفه و راهکارهای تنظیم هیجان) در نوجوانان از نظر متخصصان کدام است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با هدف مؤلفه‌های بهزیستی، درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی، تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت روزمره) در نوجوانان از نظر متخصصان، با رویکرد کیفی انجام شده و به روش دلفی فازی تحلیل شده است. روش دلفی فازی فرایندی ساختاریافته برای جمع آوری و طبقه‌بندی دانش موجود در نزد گروهی از کارشناسان و خبرگان است که از طریق توزیع پرسشنامه‌هایی در بین این افراد و بازخورد کنترل شده پاسخ‌ها و نظرات دریافتی صورت می‌گیرد. این روش با مشارکت افرادی انجام می‌پذیرد که در موضوع پژوهش دارای دانش و تخصص باشند. گزینش اعضای واجد شرایط برای گروه دلفی از مهم‌ترین مراحل این روش شمرده می‌شود، زیرا اعتبار نتایج بستگی به شایستگی و دانش این افراد دارد. اعتبار علمی خبرگان از تعدادشان مهم‌تر است. تکنیک دلفی فازی برای شناسایی و غربال مهم‌ترین شاخص‌های تصمیم‌گیری قابل استفاده است. روش دلفی فازی شباهت زیادی به روش دلفی کلاسیک دارد و تنها تفاوت آن در فازی‌سازی جواب پاسخگویان است.

در پژوهش حاضر، در گام نخست با بررسی پیشینه و ادبیات نظری پژوهش و همچنین نظر استادان راهنما چند مدل مفروضه تدوین شد که با تلفیق دو مدل به مدل مفهومی نهایی دست پیدا کردیم. در گام دوم با ۴ سؤال تشریحی پیرامون تأیید، تدوین و نقد به مدل با متخصصان وارد مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شدیم. متخصصان، محققان، مؤلفان و مدرسان از بین افراد سرآمد اجتماعی بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و وارد طرح شدند. ملاک‌های ورود متخصصان، محققان، مؤلفان و مدرسان این بود که اول عضو هیئت علمی باشند و حداقل کاندید دانشیاری یا دانشیار باشند؛ دوم دارای حسن شهرت در حوزه سلامت و نوجوانی باشند و سوم حداقل ۱۰ مقاله مکتوب در حوزه‌های مفروض داشته باشند (خانواده، هیجان، نوجوانی و سلامت) که از بین متخصصان این حوزه ۱۰

نفر برگزیده و انتخاب شدند و پس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با این متخصصان، محتوای مصاحبه با توجه به فیش‌های موجود و فایل صوتی استادان مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج قابل مشاهده است. شیوه تحلیل داده‌ها نیز با روش دلفی فازی بود.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

یافته‌های پژوهش

پس از تعیین شاخص‌های معیار متغیرهای تحقیق، به منظور تعیین وزن پارامترهای مختلف، فرم‌های نظرسنجی شامل تمامی پارامترها تهیه شده و برای تکمیل در اختیار خبرگان قرار گرفته شد. در مرحله دوم با توجه به نتایج اولیه نظرات خبرگان، اقدام به محاسبه ماتریس زوجی شده است. پس از انجام نظرسنجی و ارزیابی نتایج حاصل از آن، تمامی نتایج حاصله برای تشکیل ماتریس مقایسه زوجی اصلی پارامترها مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در ادامه به منظور غیرفازی کردن وزن شاخص‌ها، طبق رابطه فوق میانگین هندسی مؤلفه‌های عدد فازی وزن پارامترها به دست می‌آید و بدین ترتیب وزن پارامترها به صورت عدد قطعی بیان می‌شود:

جدول شماره ۱. غیرفازی کردن وزن پارامترهای متغیر تنظیم شناختی هیجان

وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها	وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها	شاخص‌ها
۰/۰۸۷۹۸۱	۰/۱۷۷۳۴۷	۰/۰۹۰۸۸۸	۰/۰۴۲۲۵۱	سلامت خویش
۰/۰۹۵۸۹۶	۰/۲۰۴۱۷۵	۰/۰۹۵۶۵	۰/۰۴۵۱۵۷	پذیرش
۰/۰۹۴۶۳۲	۰/۲۰۵۲۷۵	۰/۰۹۴۱۴۵	۰/۰۴۳۸۵۱	نشخوارگری
۰/۰۴۶۴۷۷	۰/۱۲۴۰۳۱	۰/۰۴۸۸۳۴	۰/۰۱۶۵۷۵	رفتارهای متقابل
۰/۰۵۴۲۲۷	۰/۰۱۱۲۶۹۴	۰/۰۵۳۸۶۴	۰/۰۲۶۲۶۹	شیوه تنظیم رفتارهای قلدرمآبانه
۰/۰۹۱۳۲۲	۰/۲۰۱۴۹۵	۰/۰۸۹۴۵۹	۰/۰۴۲۲۵۱	تمرکز مجدد مثبت
۰/۰۹۱۷۱۲	۰/۱۸۶۰۵۴	۰/۰۹۳۵۴	۰/۰۴۴۳۲۵	تمرکز مجدد بر برنامه ریزی
۰/۰۹۹۷۷۵	۰/۰۲۲۳۳۱۱	۰/۱۰۰۰۱۳	۰/۰۴۴۶۷۴	ارزیابی مجدد مثبت
۰/۰۵۷۳۰۷	۰/۱۳۰۱۲	۰/۰۵۶۰۹۲	۰/۰۲۵۷۸۶	تمرکز بر خود
۰/۰۹۰۱۹۷	۰/۱۹۱۵۹۳	۰/۰۸۹۴۵۹	۰/۰۴۲۸۱۳	دیدگاه پذیری
۰/۰۸۵۷۸۵	۰/۱۸۸۰۶۵	۰/۰۸۴۴۵۹	۰/۰۳۹۷۴۵	فاجعه سازی

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مشاهده می‌شود که مؤلفه ملامت دیگران با وزن ۰/۱۰۳۵ بیشترین وزن را داشته است. در رتبه دوم مؤلفه ارزیابی مجدد مثبت به وزن ۰/۰۹۹۸ بوده‌اند. میانگین شاخص‌ها برابر با ۰/۰۸۲۵ می‌باشد و مشاهده می‌شود مؤلفه‌های رفتارهای متقابل و شیوه تنظیم رفتارهای قلدرمآبانه پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند و باید در ادامه روند تحقیق حذف شوند. دیگر مؤلفه‌های ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه-سازی و ملامت دیگران از نظر خبرگان تحقیق مورد تأیید قرار گرفتند. در ادامه برای بررسی مؤلفه‌های متغیرهای درد ذهنی، بهزیستی روان‌شناختی و عاطفه مثبت و منفی با توجه به محدودیت حجم مقاله صرفاً نتایج نهایی آنها ارائه می‌شود:

نتایج نهایی نظرسنجی از متخصصان متغیرهای تحقیق به روش دلفی فازی درد ذهنی: در مرحله آخر به منظور غیرفازی کردن وزن شاخص‌ها، طبق رابطه فوق میانگین هندسی مؤلفه‌های عدد فازی وزن پارامترها به‌دست می‌آید و بدین ترتیب وزن پارامترها به صورت عدد قطعی بیان می‌شود.

جدول شماره ۲. غیرفازی کردن وزن مؤلفه‌های متغیر درد ذهنی

وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها	وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها	تغییرناپذیری
۰/۱۰۷۶۶۴	۰/۲۱۴۶۸۵	۰/۱۱۰۰۴۷	۰/۰۵۲۸۲۴	فقدان کنترل
۰/۱۰۳۵۳۶	۰/۲۱۳۵۳۸	۰/۱۰۶۹۳۹	۰/۰۴۸۶۰۳	توانایی کنترل ذهن
۰/۰۵۴۵۶۶	۰/۱۲۶۰۱۷	۰/۰۴۹۴۹	۰/۰۲۶۰۵۱	تقابل‌های ذهنی
۰/۰۵۳۱۴۹	۰/۱۰۷۴۵۶	۰/۰۵۲۱۳۸	۰/۰۲۶۷۹۸	خودشیفتگی/بی‌ارزشی
۰/۰۸۶۳۱۴	۰/۱۸۶۵۷۱	۰/۰۸۶۴۳۳	۰/۰۳۹۸۷۷	آشفته‌گی هیجانی
۰/۰۸۹۲۸۹	۰/۱۸۵۵۷۴	۰/۰۸۸۳۷۶	۰/۰۴۳۴۰۶	خشک‌زدگی (بهت)
۰/۰۹۰۶۷۲	۰/۱۸۹۰۴۳	۰/۰۹۰۳۶۲	۰/۰۴۳۶۳۹	از خود بیگانگی
۰/۰۹۱۷۴۸	۰/۲۰۹۶۱۹	۰/۰۹۲۳۹۳	۰/۰۳۹۸۷۷	آشفته‌گی ذهنی
۰/۰۴۴۸۷۹	۰/۱۱۱۱۳۴	۰/۰۴۸۶۶	۰/۰۱۶۷۱۶	سردرگمی
۰/۰۹۲۵۴۱	۰/۱۹۴۶۵۱	۰/۰۸۸۹۴۶	۰/۰۴۵۷۷۳	فاصله‌گیری اجتماعی
۰/۰۸۸۳۵۱	۰/۱۷۸۸۲۶	۰/۰۸۸۳۷۶	۰/۰۴۳۶۳۹	پوچی (بی‌معنایی)
۰/۰۹۵۹۴۸	۰/۲۰۱۹۹۷	۰/۰۹۷۸۴۲	۰/۰۴۴۶۹۳	

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مشاهده می‌شود مؤلفه تغییرناپذیری با وزن ۰/۱۰۷۷ بیشترین وزن را داشته است. در رتبه دوم مؤلفه فقدان کنترل به وزن ۰/۱۰۳۵ بوده‌اند. میانگین شاخص‌ها برابر با ۰/۱۱۱۱ می‌باشد و مشاهده می‌شود مؤلفه‌های توانایی کنترل ذهن، تقابل‌های ذهنی و آشفته‌گی ذهنی پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند و باید در ادامه روند تحقیق حذف شوند. دیگر مؤلفه‌های خودشیفتگی/بی‌ارزشی، آشفته‌گی هیجانی، خشک‌زدگی (بهت)، ازخودبیگانگی، سردرگمی، فاصله‌گیری اجتماعی و پوچی (بی‌معنایی) از نظر خبرگان تحقیق مورد تأیید قرار گرفتند.

نتایج نهایی نظرسنجی از متخصصان متغیرهای تحقیق به روش دلفی فازی بهزیستی روان‌شناختی: در مرحله آخر به منظور غیرفازی کردن وزن شاخص‌ها، طبق رابطه فوق میانگین هندسی مؤلفه‌های عدد فازی وزن پارامترها به‌دست می‌آید و بدین ترتیب وزن پارامترها به‌صورت عدد قطعی بیان می‌شود:

جدول شماره ۳. غیرفازی کردن وزن مؤلفه‌های متغیر بهزیستی روان شناختی

وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها			
۰/۱۲۱۹۲	۰/۲۸۲۹۸۹	۰/۱۲۵۲۴۱	۰/۰۵۱۱۳۴	پذیرش خود
۰/۱۱۹۹۴۴	۰/۲۷۷۳۱۴	۰/۱۲۱۶۸۹	۰/۰۵۱۱۳۴	خودمختاری
۰/۰۸۰۸۹۵	۰/۲۰۱۰۴۱	۰/۰۷۷۲۸۱	۰/۰۳۴۰۷۳	برنامه ریزی زندگی
۰/۱۱۶۴۹۶	۰/۲۷۶۰۵۹	۰/۱۱۶۸۵۵	۰/۰۴۹۰۱	روابط مثبت با دیگران
۰/۱۱۶۲۴۲	۰/۲۶۹۲۹۹	۰/۱۱۹۰۰۴	۰/۰۴۹۰۱	هدفمندی در زندگی
۰/۰۹۶۶۲۴	۰/۲۳۶۲۳۴	۰/۰۹۶۶۴۸	۰/۰۴۰۳۴۶	تعامل سازنده
۰/۰۸۱۸۳۸	۰/۱۹۷۲۸۲	۰/۰۸۰۴۷۹	۰/۰۳۴۵۲۱	توجه به ویژگی‌های شخصی
۰/۱۳۱۰۵۵	۰/۳۲۲۴۷۱	۰/۱۲۷۵۴۵	۰/۰۵۴۷۲۸	رشد شخصی
۰/۱۳۴۷۷	۰/۳۲۲۴۷۱	۰/۱۳۷۲۵۷	۰/۰۵۵۳۰۳	تسلط بر محیط

با توجه به نتایج به دست آمده مشاهده می‌شود مؤلفه تسلط بر محیط با وزن ۰/۱۳۴۷۷ بیشترین وزن را داشته است. در رتبه دوم مؤلفه رشد شخصی به وزن ۰/۱۳۱۱ بوده‌اند. میانگین شاخص‌ها برابر با ۰/۱۱۱۱ می‌باشد و مشاهده می‌شود مؤلفه‌های برنامه‌ریزی زندگی، تعامل سازنده و توجه به ویژگی‌های شخصی پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند و باید در ادامه روند تحقیق حذف شوند. دیگر مؤلفه‌های پذیرش خود، خودمختاری، روابط مثبت با دیگران و هدفمندی در زندگی از نظر خبرگان تحقیق مورد تأیید قرار گرفتند.

نتایج نهایی نظرسنجی از متخصصان متغیرهای تحقیق به روش دلفی فازی عاطفه مثبت و منفی: در این مرحله به منظور غیرفازی کردن وزن شاخص‌ها، طبق رابطه فوق میانگین هندسی مؤلفه‌های عدد فازی وزن پارامترها به دست می‌آید و بدین ترتیب وزن پارامترها به صورت عدد قطعی بیان می‌شود:

جدول شماره ۴. غیرفازی کردن وزن مؤلفه‌های متغیر عاطفه مثبت و منفی

وزن غیرفازی شاخص‌ها	وزن فازی شاخص‌ها			
۰/۳۲۰۷۲۶	۰/۷۲۵۱۶۳	۰/۳۱۶۱۵۸	۰/۱۴۳۹	عاطفه مثبت
۰/۲۰۰۷۵	۰/۴۴۶۷۱۱	۰/۱۹۳۸۲۵	۰/۰۹۳۴۴	درگیری عاطفی
۰/۰۱۹۴۰۸	۰/۴۰۳۶۴۹	۰/۱۹۳۸۲۵	۰/۰۹۳۴۴	تأثیرپذیری هیجانی
۰/۲۸۳۵۷۵	۰/۶۵۵۲۵۹	۰/۲۹۶۱۹۲	۰/۱۱۷۴۹۴	عاطفه منفی

با توجه به نتایج به دست آمده مشاهده می‌شود مؤلفه عاطفه مثبت با وزن ۰/۳۲۰۷ بیشترین وزن را داشته است. در رتبه دوم مؤلفه عاطفه منفی به وزن ۰/۲۸۳۶ بوده‌اند. میانگین شاخص‌ها برابر با ۰/۲۴۹۸ می‌باشد و مشاهده می‌شود مؤلفه‌های درگیری عاطفی و تأثیرپذیری هیجانی پایین‌تر از حد میانگین می‌باشند و باید در ادامه روند تحقیق حذف شوند.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف این پژوهش مؤلفه‌های متغیرهای بهزیستی و درد روان‌شناختی از طریق عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی، تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت روزمره) در نوجوانان از نظر متخصصان بوده است؛ لذا محقق در وهله اول اقدام به شناسایی مؤلفه‌های متغیرهای بهزیستی، درد روان‌شناختی نوجوانان و عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی، تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت روزمره) از ادبیات نظری پژوهش کرده، که مؤلفه‌های عاطفه مثبت و عاطفه منفی، برای متغیر عاطفه مثبت و منفی، مؤلفه‌های ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران برای

متغیر تنظیم شناختی هیجان، مؤلفه‌های تغییرناپذیری، فقدان کنترل، خودشیفتگی/بی‌ارزشی، آشفتگی هیجانی، خشک‌زدگی (بهت)، از خود بیگانگی، سردرگمی، فاصله‌گیری اجتماعی، پوچی (بی‌معنایی)، برای متغیر درد ذهنی و در نهایت مؤلفه‌های پذیرش خود، خودمختاری، روابط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی و تسلط بر محیط بوده‌اند. در مرحله دوم با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان، محققان، مؤلفین و مدرسان حوزه هیجان داخل کشور در سال ۱۳۹۹، و با نظر ایشان مؤلفه‌های درگیری عاطفی و تأثیرپذیری هیجانی به متغیر عاطفه مثبت و منفی، مؤلفه‌های رفتارهای متقابل، شیوه تنظیم رفتارهای قلدرمآبانه و تمرکز بر خود به متغیر تنظیم شناختی هیجان، مؤلفه‌های توانایی کنترل ذهن، تقابل‌های ذهنی و آشفتگی ذهنی به متغیر درد ذهنی و در نهایت مؤلفه‌های برنامه‌ریزی زندگی، تعامل سازنده و توجه به ویژگی‌های شخصی به متغیر بهزیستی روان‌شناختی اضافه شدند. سپس با استفاده از روش دلفی فازی بر روی کل مؤلفه‌ها، مؤلفه‌های اضافه شده بعد از مصاحبه توسط متخصصان، حذف و ۲۶ مؤلفه از ۴ متغیر مورد تأیید قرار گرفتند.

یافته‌های روش دلفی فازی برای متغیر تنظیم شناختی هیجان، نشان داد شاخص ملامت دیگران دارای بیشترین وزن بوده است و مؤلفه ارزیابی مجدد مثبت با وزن ۰/۰۹۹۸ در رتبه دوم قرار داشته است. این یافته با یافته‌های سیلورز (۲۰۲۲)، اسمیت و همکاران (۲۰۲۲)، میو و همکاران (۲۰۲۲)، هلدن و همکاران (۲۰۲۱)، لنارز، هولستین، لیتوارک و همکاران (۲۰۱۹)، گارنفسکی و کرایچ (۲۰۱۸)، گارنفسکی (۲۰۰۶)، آزادی و همکاران (۱۴۰۱)، آریازنگنه و همکاران (۱۴۰۱)، شیبانی، میکائیلی و نریمان (۱۳۹۹)، شریفی باستان و همکاران (۱۳۹۵)، همسو بود. در تدوین این یافته‌ها می‌توان گفت که تنظیم هیجان یک توانایی برای تعدیل تجربه و ابراز هیجان‌هاست (گراس و تامسون، ۲۰۰۷) و شامل همه راهبردهای آگاهانه و ناآگاهانه می‌شود که برای افزایش، حفظ و کاهش مؤلفه‌های هیجانی، رفتاری و شناختی یک پاسخ هیجانی به‌کار برده می‌شود (گراس و جان، ۲۰۰۳). نوجوانان همواره با دامنه‌ای از مشکلات هیجانی برخورد می‌کنند که راهبردهای مختلف تنظیم هیجان را طلب می‌کند (تروی، ۲۰۱۲). راهبردهای تنظیم هیجان، کنش‌هایی در رابطه با راهکارهای کنار آمدن فرد با شرایط استرس‌زا و یا اتفاقات ناگوار هستند (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶). افراد در رویارویی با رویدادهای استرس‌زا، از راهبردهای تنظیم هیجانی متفاوتی خود استفاده می‌کنند (تروی، ۲۰۱۲). گارنفسکی و کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱) نه راهبرد تنظیم شناختی هیجان را تحت عنوان سرزنش خود، پذیرش، نشخوار ذهنی، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه، فاجعه‌آمیز پنداری و سرزنش دیگران معرفی کرده‌اند (اندامی خشک و همکاران، ۱۳۹۲). تحقیقات نشان داده است که استفاده از هر راهبرد، پیامدهای متفاوتی را به دنبال دارد و برخی راهبردها، مخصوصاً راهبردهای سازگارانه، نقش مهمی در سلامت روان افراد ایفا می‌کند. (ویچ، برویا، کینگ و همکاران، ۲۰۱۱). بررسی متون و مطالعات روان‌شناختی نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی عامل مهمی در تعیین سلامتی و داشتن عملکرد موفق در تعاملات اجتماعی به‌ویژه در سنین نوجوانی و جوانی است (آریا زنگنه و همکاران، ۱۴۰۱)

پژوهش توسط سیلورز (۲۰۲۲) با عنوان نوجوانی به‌عنوان دوره اساسی برای رشد تنظیم هیجان، شواهدی را که تجربه‌های مراقبتی نقش متفاوتی را در شکل‌دهی تغییرپذیری میان فردی در تنظیم هیجان در طول نوجوانی بازی می‌کند، را شرح می‌دهد و ارتباطات بین مراقبت با تأکید روی تمرین‌های اجتماعی والدینی و پیامدهای تنظیم هیجان را نشان می‌دهد. همچنین مشخص می‌کند که چطور علامت‌های رفتاری نورویبولوژیکی تنظیم هیجان در طول دوره نوجوانی رشد می‌کند. به‌طور مثال، بازارزیابی به‌عنوان نمونه‌ای از راهکارهای تنظیم هیجان. گارنفسکی و کرایچ (۲۰۱۸)، در تحقیقی نشان دادند که راهکارهای تنظیم هیجانی شناختی یکسان که با علائم افسردگی مرتبط بودند، با علائم اضطراب هم مرتبط بودند. بعداز کنترل برای علائم اضطراب همایند، نشخوار، سرزنش خود و ارزیابی مثبت و تمرکز مجدد مثبت (به‌صورت معکوس) با علائم افسردگی مرتبط بودند و بعداز کنترل علائم افسردگی همایند، فاجعه‌پنداری و سرزنش خود با علائم اضطراب مرتبط بودند. لنارز و همکاران (۲۰۱۹)، عنوان کردند که راهکارهای پذیرش، حل مسئله، نشخوار، اجتناب، ارزیابی، حمایت اجتماعی و فرونشانی توسط نوجوانان بیشتر استفاده شدند و حوادث منفی در استفاده از راهکارهای تنظیم هیجان تأثیر می‌گذارند. در هیجان منفی با شدت کم، راهکار پذیرش بیشتر مورد استفاده قرار گرفت و در هیجان



منفی با شدت زیاد راهکارهای فرونشانی، حل مسئله، حواس پرتی، اجتناب، حمایت اجتماعی و نشخوار بیشتر مورد استفاده قرار گرفتند. گارنفسکی (۲۰۰۶) چنین بیان کرده است که دو مؤلفه ملامت دیگران و ارزیابی مجدد مثبت، کمترین آسیب پذیری را در فرد در مقابل اختلال‌های درونی‌سازی خصوصاً در بازه سنی نوجوانان دارا می‌باشند. این در حالی است که مؤلفه‌های نشخوار گری، فاجعه سازی و ملامت خود نسبت به دیگر راهبردها آسیب‌های بیشتری دارند. حسنی و آریاناکیا (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که بیماران دارای همبودی اختلال دوقطبی و وسواس جبری از راهبردهای سازش‌نا یافته ملامت خویش و ملامت دیگران بیشتری در مقایسه با افراد بهنجار استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده اهمیت بالای دو بعد ملامت خود و دیگران می‌باشد، همچنین نشان دادند که هر دو گروه بیماران از راهبردهای نشخوارگری و فاجعه‌سازی بیشتری نسبت به افراد بهنجار بهره می‌گیرند. آریازنگنه و همکاران (۱۴۰۱)، نشان دادند که تنظیم هیجانی، نشخوار خشم، خودانتقادی، شفقت به خود و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از مهم‌ترین متغیرهای اثرگذار بر ناسازگاری اجتماعی نوجوانان است. شریفی باستان و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای شناختی هیجان شامل ارزیابی مجدد مثبت، سرزنش خود، اتخاذ دیدگاه و توجه مجدد به برنامه‌ریزی بر تاب‌آوری تأثیرگذار می‌باشند که نشان‌دهنده اهمیت بالای مؤلفه ارزیابی مجدد مثبت می‌باشد.

یافته‌های روش دلفی فازی برای متغیر درد ذهنی نشان داد شاخص تغییرناپذیری دارای بیشترین وزن بوده است و مؤلفه فقدان کنترل با وزن ۰/۱۰۳۵ در رتبه دوم قرار داشته است. این یافته با یافته‌های پژوهش دلیری و همکاران (۱۴۰۰)، بگیان و همکاران (۱۳۹۸)، بگیان و همکاران (۱۳۹۸)، کرمی و همکاران (۱۳۹۷)، زراعتی، برماس و ثابت (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که درد ذهنی را می‌توان به‌عنوان حالتی از پریشانی شدید مرتبط با رخدادهایی که کامل بودن و سالم بودن شخص را تهدید می‌کند، تعریف کرد و زمانی اتفاق می‌افتد که در آن نابودی قریب الوقوع شخص ادراک می‌شود. کرمی و همکاران (۱۳۹۷)، به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی متغیر درد ذهنی پرداخته‌اند. در مدل به‌دست‌آمده از این متغیر، دو مؤلفه تغییرناپذیری و فقدان کنترل در رتبه‌های سوم و چهارم قرار داشته‌اند و بیشترین توانایی را در سنجش متغیر درد ذهنی پوچی/بی‌ارزشی دارا بوده است، که در این پژوهش در رتبه سوم قرار داشته است. بگیان و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهش خود عنوان کردند که پوچی/بی‌ارزشی، تجربه ترومای دوران کودکی و ناتوانی در پذیرش و مقابله با عوامل شناختی منفی می‌تواند زمینه‌ساز اقدام به خودکشی شود. دلیری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش بر روی پیش‌بینی درد ذهنی (روان‌شناختی) بر اساس سرمایه روان‌شناختی در افراد دارای تجربه سوگ ناشی از کرونا، نشان دادند که مدل پژوهش مبتنی بر رابطه سرمایه روان‌شناختی با حمایت اجتماعی ادراک شده بر درد ذهنی در افراد دارای تجربه سوگ ناشی از کرونا از برازش مطلوب برخوردار است. همچنین زراعتی و همکاران (۲۰۱۹)، در تحقیقی بر روی ارتباط بین آسیب‌های دوران کودکی و افکار خودکشی نشان دادند که ترومای کودکی از طریق درد ذهنی تأثیر هم مستقیم و هم غیرمستقیمی بر روی افکار خودکشی دارد. بر طبق یافته‌های آنها، درد ذهنی یک نقش میانجی بین ترومای دوران کودکی و افکار خودکشی دارد.

یافته‌های روش دلفی فازی برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی نشان داد شاخص تسلط بر محیط دارای بیشترین وزن بوده است و مؤلفه رشد شخصی با وزن ۰/۱۳۱۱ در رتبه دوم قرار داشته است. این یافته با یافته‌های صف‌آرا و سلم‌آبادی (۱۴۰۰)، ثناگوی محرر، شیرازی، میرشرف‌الدین و همکاران (۱۳۹۹)، تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۹)، تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، اسپچیب و مقیمی (۲۰۲۱)، ایلدیریم و ارسلان (۲۰۲۰) و مونتانا و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، از نظر ریف و کیس (۱۹۹۵) بهزیستی روان‌شناختی یعنی برداشت مثبت از ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی که این ابعاد شامل استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود است (چن، یانگ، وانگ و ژانگ، ۲۰۱۲). پذیرش خود به منظور داشتن نگرش مثبت به خود و پذیرش زندگی گذشته خویش است. خودمختاری به احساس استقلال، خودکفایی و آزادی از هنجارها اطلاق می‌شود. ارتباط مثبت با دیگران، به معنی کیفیت رابطه خوب داشتن و رضایت از رابطه است. تسلط بر محیط مبتنی بر توانایی خود در مدیریت زندگی و تعلقات آن است. چنین فردی به ابعاد مختلف زندگی خود احاطه دارد و آنرا دستکاری و تغییر می‌دهد. هدفمندی

به معنی داشتن اهداف بلندمدت و کوتاه مدت در زندگی و داشتن معنا برای تلاش‌های خود است و رشد شخصی به گشودگی نسبت به تجارب دلالت دارد. فردی که این مؤلفه‌ها را دارد، در صدد یادگیری و یافتن چیزهای جدیدی برای بهبود زندگی است (یعقوبی و نسایی مقدم، ۱۳۹۸). فرد سالم توانایی عشق ورزیدن دارد و در ارتباط با دیگران در محیط کار، بازی یا ارتباطات نزدیک و صمیمی، دارای لیاقت و کفایت است و می‌تواند مقتضیات زندگی در یک جامعه را برآورد، خود را با تغییرات سازگار کرده و مشکلات به‌وجودآمده در زندگی روزمره را حل کند (کریمی، ۱۳۹۶). این مهم خصوصاً در دوره نوجوانی که با تغییرات زیادی همراه است، دارای اهمیت دوجندانی می‌شود. ساداتی فیروز و ملتفت (۱۳۹۶)، همسانی درونی برای ۳ مؤلفه هدفمندی، رشد شخصی و تسلط بر محیط را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۱ و ۰/۸۹ به دست آورد. میکائیلی (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان داد که مؤلفه هدفمندی در زندگی دارای بیشترین میزان میانگین می‌باشد و رشد شخصی در رتبه دوم قرار داشته‌اند. پژوهش ایلدیریم و ارسلان (۲۰۲۰)، با عنوان بررسی ارتباط بین تاب‌آوری، امیدواری، رفتارهای پیشگیرانه، بهزیستی روان‌شناختی و سلامت روان‌شناختی دلالت می‌کند که تاب‌آوری در ارتباط بین امیدواری و سلامت روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی میانجی‌گری می‌کند. نتایج همچنان نشان داد که امیدواری و تاب‌آوری اثرات مستقیم معناداری بر روی سلامت روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی داشتند.

یافته‌های روش دلفی فازی برای متغیر عاطفه مثبت و منفی نشان داد شاخص عاطفه مثبت دارای بیشترین وزن بوده است و مؤلفه عاطفه منفی با وزن ۰.۲۸۳۶ در رتبه دوم قرار داشته است. این یافته با یافته‌های واندرلیند (۲۰۲۲)، طباطبایی و چلبیانلو (۱۳۹۹)، تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، محمدی و علی بیگی (۱۳۹۸)، و هی و چیونز (۲۰۱۴) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که عواطف یکی از جنبه‌های رفتار انسان است که نقش مهمی در زندگی انسان‌ها دارد. بعضی از دانشمندان مانند داروین براین نکته تأکید می‌کنند که عواطف برای بقای انسان سودمند است، از آن جهت که فعالیت‌های او را به سوی هدفی متوجه می‌سازد. بدین ترتیب عواطف انسان را وادار به انجام کارهایی می‌نماید که برای بقا سودمند است و او را از انجام کارهایی که برای بقا مضر است، آگاه می‌سازد (ملکی مجد، ۱۳۹۵). واتسون و تلگن (۱۹۸۵) عواطف را به دو بعد عاطفی پایه تقسیم می‌کنند. عاطفه مثبت نشان می‌دهد که یک شخص تاجه حد شور و شوق زندگی دارد و چه میزان احساس فاعلیت و هشیاری می‌کند. عاطفه مثبت بالا، حالت خوشایند ولذت بخشی است که دلالت بر انرژی و تمرکز زیاد دارد؛ در حالی که در عاطفه مثبت پایین با غمگینی و رخوت مرتبط است. عاطفه منفی یک بعد عام ناراحتی درونی و حالت ناخوشایندی را نشان می‌دهد که با حالات خلقی مانند خشم، نفرت، بیزاری، گناه، ترس و عصبیت مرتبط است (یوسفی، ۱۳۹۴). یافته‌های پژوهش پاشا شریفی و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که هیجان منفی دارای درصد واریانس برابر با ۲۷/۷۱۲ و هیجان مثبت دارای درصد واریانس ۱۵/۹۱۹ می‌باشد. نتایج پژوهش کریمی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان داد که هیجان‌ها نقش بسیار زیادی در سازگاری فرد در زمینه‌های مختلف فردی، خانوادگی و اجتماعی دارند. پژوهش واندرلیند و همکاران (۲۰۲۲)، با عنوان هیجان مثبت در زندگی روزمره: تنظیم هیجان و افسردگی، از یک ارزیابی زودگذر بوم‌شناختی طراحی شده برای ارزیابی ارتباط بین افسردگی با هیجان مثبت در زندگی روزمره، استفاده کرده است. هیجان مثبت زودگذر با استفاده بیشتر از نشخوار مثبت و استفاده کمتر از فرونشانی مرتبط بود. سطوح علائم افسردگی، ارتباط بین هیجان مثبت و راهکارهای مورد استفاده را تعدیل نمی‌کرد. استفاده کمتر از نشخوار مثبت و استفاده بیشتر از فرونشانی با سطوح پایین‌تر هیجان مثبت زودگذر مرتبط بود. نتایج نشان داد که تنظیم هیجان به توضیح کمبود هیجان مثبت در افسردگی کمک می‌کند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این مورد اشاره کرد که به علت شیوع گسترده و ویروس کووید ۱۹ امکان دسترسی و مصاحبه حضوری با تعداد بیشتری از متخصصان میسر نبود و به دلیل عدم تمایل تعدادی از صاحب‌نظران به مشارکت در مصاحبه، پژوهش فقط با ۱۰ نفر از متخصصان انجام گردید.

پیشنهاد می‌شود پژوهش با تعداد بیشتری از متخصصان در این حوزه انجام شود و پژوهش مشابه بر روی گروه نمونه دیگری همچون جوانان نیز صورت گیرد، همچنین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی طراحی مدل‌های مفهومی متفاوت با متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

این پژوهش برگرفته از رساله دکترای روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه با عنوان "تدوین چهارچوب مفهومی بهزیستی و درد روان‌شناختی نوجوانان بر اساس عامل هیجان (عاطفه مثبت و منفی و تنظیم شناختی هیجان برای فعالیت‌های روزمره)" می‌باشد؛ لذا از تمامی استادان و متخصصان که در این پژوهش ما را یاری کردند، سپاسگزاریم.

References

- Ajam, A.A., & Ranjbar Asfijer, N. (2022). The Relationship between Academic Emotions and Emotional Creativity of Male and Female Sixth Grade Students in Public and Private Elementary schools. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 89-100 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.32833.3132> (Text in Persian)
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8: 155-172. <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- Aldao, A., Hooria, J., Goldin, P., & Gross, J.J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for Social Anxiety Disorder. *Journal of Anxiety Disorder*, 28(4): 382-9. <https://doi.org/10.1016%2Fj.janxdis.2014.03.005>
- Allen, N.B., & Sheeber, L.B. (2009). *Handbook of Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorder*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Andamikhoshk, A. (2013). Role of nine strategies of cognitive emotion regulation in the prediction of resilience. *Journal of Thought & Behavior in Clinical Psychology*. Vol 7(27): 61-70. (Text in Persian)
- Ariyazangane, E., Borna, M.R., & Joharifard, R. (2023). The effect of emotion regulation anger rumination and self-criticism on social maladaptation by the mediating role of self-compassion and psychological flexibility in senior high school students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 23(4): 51-67. <http://doi.org/10.30486/JSRP.2021.1932554.3021> (Text in Persian)
- Azadi, S., Hasheminasab, F., & Ghaemi, R. (2023). The effectiveness of emotion regulation training on optimism and psychological well-being of mothers of children with type 1 mucopolysaccharide. *Journal of Modern Psychological Research*, 17(65): 1-9. <https://doi.org/20.1001.1.27173852.1401.17.65.14.2> (Text in Persian)
- Azemi, K., Shehniyailagh, M., &omidian, M. (2021). The Effect of Personal Best Goals and Social-Emotional Learning on Academic Engagement through the Mediation of Academic Buoyancy. *Journal of New Thoughts on Education*. 17(2): 1-6. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31205.3036> (Text in Persian)
- Begian Koulemarzi, M., Karami, J., Momeni, Kh., & Elahi, A. (2018). The effectiveness of cognitive behavioral analysis system of psychotherapy (CBASP) and dialectical behavior therapy based on compassion on resilience and motivations for suicide attempts in people attempted suicide. *Contemporary Psychology*, vol 13(1): 26-38. <http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.13.1.26> (Text in Persian)
- Begian Koulemarzi, M., Momeni, Kh., Elahi, A., & Karami, J. (2019). The investigation of the role of childhood trauma experience, cognitive reactivity, and mental pain in suicide attempted normal individual. *The Journal of Thought & Behavior in Clinical Psychology*, 14 (53), 77-89. (Text in Persian)
- Chen, Y., Yang, X., Wang, L. & Zhang, X. (2012). A randomized controlled trial of the effects of brief mindfulness meditation on anxiety symptoms and systolic blood pressure in Chinese nursing students. *Nurse Education Today*. 33(10): 1166-1172. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.11.014>
- Daliri, R., Fatahiandabil, A., & Dokanehifard, F. (2022). Prediction of mental pain based on psychological capital among people with grief experience because of coronavirus: The mediating role of social support. *Journal of Applied Family Therapy*, 2(5): 229-247. <https://doi.org/10.22034/AFTJ.2022.314313.1253> (Text in Persian)
- Dolin, A.N. (2018). *Environmental psychology and human well-being* (H. Zare; M. Bakhtiari, Translators). Nasle No Andiah Pub. (2022) (Text in Persian)
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Journal of Cognition and Emotion*, Vol 32(7): 1401-1408. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P.H. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8): 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gharadaghi, A., Zemestani, M., & Valiei, Z. (2020). On the relationship between family functioning and cognitive emotion regulation with students' psychological well-being. *Journal of School Psychology*, vol 9(2): 108-122. (Text in Persian)
- Gonabadi, F., & Razavi, M.R. (2021). The Effect of Online Mindfulness Training and Integrative Training of Emotional Competencies on Psychological Well-being of Teachers. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(4): 65-82 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31911.3077> (Text in Persian)

- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85: 348-362. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundation*. In Gross, J.J.(Ed), Handbook of emotion regulation (pp3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Gruber, R., & Cassoff, J. (2014). The interplay between sleep and emotion regulation inconceptual framework empirical evidence and future directions. *Current Psychochiatry report*, 16(11): 500. <https://doi.org/10.1007/s11920-014-0500-x>
- Hasan Abadi,A., Khamesan,A., & Talebzade,L. (2021). The Effectiveness of Gross Emotional Regulation Training Package on Procrastination of Students of University of Birjand. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 107-123 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.29881.2947> (Text in Persian)
- Hasani, J., & ArianaKia, E. (2016). Cognitive emotion regulation strategies, anxiety and impulsivity in bipolar disorder with and without comorbid obsessive-compulsive disorder. *IJPCP*,22(1): 39-49. (Text in Persian)
- Heiy, J.E., & Cheavens, J.S. (2014). Back to basics: A naturalistic assessment of the experience and regulation of emotion. *Emotion*, 14(5): 878-891. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0037231>
- Jafari, E., Ghazanfarian, F., Aliakbari, M., Kamarzarin, H. (2017). The effectiveness of coping skills training on emotional regulation in delinquent adolescents, *Archivements*, 24(1), 97-110. (Text in Persian)
- Karimi, E. (2017). *Social problem-solving and emotion control skills training on adolescent's aggression and psychological well-being: a comparison*. Master Thesis, Allameh Tabatabaei University, Tehran. (Text in Persian)
- Karimifar, M., dinparvar, E., & Rouholamini, M, S. (2017). The effectiveness of teaching emotion regulation based on Gross model on the amount of social and emotional adaptation among young men. *Advances in Cognitive Sciences*,19(1): 23-37. (Text in Persian)
- Karami, J., Begiankoulemarzi, M.J., Momeni, Kh., & Elahi, A. (2018). Measurement of mental pain: Psychometric properties and confirmatory factor analysis of multidimensional mental pain questionnaire. *Journal of Health Psychology*, vol7, no1(25): 146-172. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23221283.1397.7.25.10.7> (Text in Persian)
- Kazemi, Z. (2016). *The role of mother's emotion regulation strategies and attachment style in adolescents internal and external problems*. Master Thesis in Clinical Psychology of children and adolescent, kharazmi University, Tehran. (Text in Persian)
- Kearsley, J.H. (2010). Therapeutic use of self and the relief of suffering. *Cancer Forums*. 34(2): 98-101.
- Larson, R. Ham, m. (1993). Stress strom and stress in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29: 130-140. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.1.130>
- Lennarz, H.K., Hollenstein, T., Lichtwarck, A., Kuntsche, E., & Granic, I. (2019). Emotion regulation in action: use, selection & success of emotion regulation in adolescents' daily lives. *International Journal of Behavioral Development*, Vol 43(1): 1-11. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025418755540>
- Malekiemajd, M. (2016). *Efficacy of emotion regulation training on impulsivity and positive and negative affect in juvenile offenders*. Master thesis in General Psychology, Allameh Tabatabae University, Tehran. (Text in Persian)
- Maciejewski, D., Van lier, P., Branje, S., Meeus, W., & Koot, H. (2015). A 5-year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development*, 86: 1908-1921. <https://doi.org/10.1111/cdev.12420>
- Michaelimane, F. (2010). The study of Ryff psychological well-being scale factorial structure between Urmia University students. *JMPR*,5(18): 143-165. (Text in Persian)
- Miu,C.A., Tătar,A.S., Balázsi,R., Nechita,D., Bunea,L. Pollak,S.D. (2022).Emotion regulation as mediator between childhood adversity and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology Review*,Volume 93,102141. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141> [Get rights and content](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102141)
- Mohammadi, A. (2019). Predictability of Garmsar adolescent's liability for adolescents 15-17 years based on behavioral self-concepts and positive and negative emotions and psychological well-being. *Journal of Analytical-Cognitive Psychology*, 10(36): 33-44. (Text in Persian)
- Moltafet, Gh., & Sadati Firoz Abadi, S. (2017). Investigate psychometric evaluation of Ryffs psychological scale in gifted high school students: reability, validity and factor structure. 7(27): 103-119. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.11432.1332> (Text in Persian)

- Montana, J.I., Matamala-Gomez, M., Maisto, M. Mavrodiev, P.A., Cavallera, M.C., Diana, B., Mantovani, F., & Realdon, O. (2020). The Benefits of Emotion Regulation Interventions in Virtual Reality for the Improvement of wellbeing in Adults and Older Adults: A Systematic Review. *Journal of Clinical Medicine*, 9(2): 500,1-22. <https://doi.org/10.3390%2Fjcm9020500>
- Orbach, I., Mikulincer, M., Sirota, D., & Gilboa-schetman, E. (2003). Mental pain: A multidimensional operationalization and definition. *Suicide & Life-threatening Behavior*, 33(3): 219-30. <https://doi.org/10.1521/suli.33.3.219.23219>
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-728. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Rezaee, M., & Jafari, A. (2023). Predicting Emotional Maturity of Female students Based on Parenting Styles and Perceived Social Support. *GJFR*, 2023;19(4): 47-60 <http://doi.20.1001.1.26766728.1401.1.19.4.3.5> (Text in Persian)
- Ryff, C.D., & Singer, B.H. (2013). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *In the Exploration of Happiness*: 97-116. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saber, M., Tehrani, H., Shojaezadeh, D. Maleki, z., & Esfandiariyarpour, R. (2013). Mental health and exposure to stressful life events of nurses working in emergency medical service. *Journal of Health System Research*, 9(3): 294-300. (Text in Persian)
- Safara, M., & Salmabadi, M. (2021). Psychological well-being in the elderly; the role of self-compassion and alexithymia. *Aging Psychology*, 7(1): 83-92. (Text in Persian)
- Sanagouye Mohrer, Gh., Shirazi, M., Mirsharafoldin, A., & Miri Ghaleho, Z. (2020). The effect of psychological well-being training of life expectancy, psychological well-being and social anxiety in mothers of students with mentally retarded. *Journal of Social Psychology*, Vol8(56): 13-22. (Text in Persian)
- Saxena, P., Dubey, A., & Panday, R. (2011). Role of emotion difficulties in predicting mental health and well-being. *Journal of Projective Psychology and Mental Health*, 18(2): 147-57. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698>
- Scheibe, S., & Moghimi, D. (2021). Age and Context Effects in Daily Emotion Regulation and Well-Being at work. *Work, Aging and Retirement*, 7(1): 31-45. <https://doi.org/10.1093/workar/waz014>
- Sharifabastan, f., Yazdi, S., & Zahraei, S. (2016). The role of cognitive emotion regulation and positive and negative affect in resiliency of women with breast cancer. *IJPN*, 4(2): 38-49. <http://dx.doi.org/10.21859/ijpn-04025> (Text in Persian)
- Sheybani, H., Mikaeili, N., & Nariman, M. (2020). The effectiveness of cognitive behavioral therapy and emotion regulation training on irritability, depression, anxiety and emotion regulation in adolescents with disruptive mood dysregulation disorder. *JCP*, vol12(2): 41-50. <https://doi.org/10.22075/jcp.2020.19250.1778> (Text in Persian)
- Shneidman, E.S. (1999). The psychological pain assessment scale. *Suicide and Life-threatening Behavior*, 29(4): 287-294. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1999.tb00524.x>
- Silk, J.S., Steinberg, L., & Morris, A.S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Journal of Child Development*, 74: 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Silvers, J.A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion Psychology*, 44: 253-263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Smith, MR., Seldin, K., Galtieri, L.R., Alawadhi, Y.T., Lengua, L.J., King, K.M. (2022). Specific emotion and momentary emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Emotion*, 23(4): 1011-1027. <https://doi.org/10.1037/emo0001127>
- Tabatabaei, S. M., & Chalabainloo, G. (2020). The effectiveness of resilience training on positive and negative affect and reduction of psychological distress in mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Arak Uni Med Sci*, 23(4): 438-449. <http://dx.doi.org/10.32598/jams.23.4.1224.5> (Text in Persian)
- Taghipour, B., Qolami, f., Ranjbar, M.J., & Rostam oqli, Z. (2019). The role of positive and negative affect in predicting psychological well-being of athletic students. *Journal of School Psychology*, 8(31): 187-198. (Text in Persian)
- Troy, A.S. (2012). *Cognitive reappraisal ability as protective factor: Resilience to stress across time and context*. Doctoral Dissertation of Philosophy. University of Denver.
- Vanderlind, W.M., Everaert, J., & Joormann, J. (2022). Positive emotion in daily life: Emotion regulation and depression. *Emotion*, 22(7), 1614-1624. <http://doi.org/10.1037/emo0000944>
- Watson, D., Clark, L.A. & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depression disorders. *Journal of Abnormal Psychology*. 97(3): 346-359. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.97.3.346>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40: 1659-1669. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2005.12.009>

- Weich.S., Bruyha.T., King.m, Mcmanus.S., Bebbington.P., Jenkins.R.& Stewart.B.S. (2011). Mental well-being and mental illness: findings from the adult psychiatric morbidity survey for England. *The British Journal of Psychiatry*, 199(1): 23-28. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.091496>
- Yaghoobi, A., & Nesaimoghadam, B. (2019). The effect of positive psychology intervention on the psychological well-being of adolescents. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, vol25(1): 14-25. (Text in Persian)
- Yildirim, M & Arsalan, G. (2020). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviors, subjective well-being and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Journal of Current Psychology*, 14: 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01177-2>
- Yosefi, J. (2015). The relationship between emotional regulation and positive and negative emotion with psychological well-being of students. *Journal of Neyshabur University of Medical Sciences*, 3(1): 66-74. (Text in Persian)
- Zaraati, I., Bermas, H., & Sabet, M. (2019). The Relationship between Childhood Trauma and Suicide Ideation. *Annals of Military and Health Science Research*, 17(1): e89266. (Text in Persian)

سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته:

- ۱- نظرتان درباره مدل مفروضه چیست؟
- ۲- اگر بخواهید تغییری را به این موضوع اضافه کنید، چه تغییری را اضافه خواهید کرد؟
- ۳- اگر بخواهید تغییری را حذف کنید، کدام متغیر است؟
- ۴- به نظر شما چه چیزی در پژوهش ذکر شود که مورد توجه واقع نشده است؟



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

Reviewer's List

Solmaz Noor Abadi	Assistant Professor of Shahed University
Rahim Moradi	Assistant Professor of Arak University
Asghar Minaei	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Efat Abbasi	Assistant Professor of Kharazmi University
Mahmoud Najafi	Assistant Professor of Semnan University
Azam Farah Bijari	Assistant Professor of Alzahra University
Mansour Beyrami	Professor of Tabriz University
Ameneh Alli	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Maryam Pour Jamshidi	Assistant Professor of Bu Ali Sina University
Zahra Rahbarnia	Associate Professor of Alzahra University
Abbas Ali Hossein Khanzadeh	Associate Professor of Gillan University
Roghayeh Noori Pur	Alzahra University
Mohsen Imani	Associate Professor of Tarbiat Modares University
Marjan Kian	Associate Professor of Kharazmi University
Seyede Mosa Tabatabaei	Assistant Professor of Semnan University
Mohammad Asgari	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Ismaeil Saadi Pour	Professor of Allameh Tabatabaei University
Leyla Taleb Zadeh Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Mah Sima Pour Shahriari	Associate Professor of Alzahra University
Masomeh Azizi	Assistant Professor of Zabol University
Ismaeil Zarei Zovaraki	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Simin Dokht Rezakhani	Assistant Professor of Islamic Azad University/ Roudehen Branch
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University

Abstract

The effect of gamifying virtual classes on academic motivation and academic performance of students
Atefeh Ebrahimipur; Mohsen Bagheri 7-20

Structural Relationships Modeling of High School Students' Scholastic Adjustment and Performance based on Attachment to the Teacher with Mediation of Problematic Cell phone Use 21-34
Maryam Kabir Dehboneh; Sajjad Rezaei; Ashkan Naseh

Comparison of students' feelings and emotional regulation from the perspective of superiority (left and right handed) 35-46
Alireza Merati

The Effectiveness of a Social Cognition Training Program on Moral Metacognition and Level of Empathy in Students 47-60
Nahid Mohebbali Zadeh; Bagher Sardary

Teleology of Rational Education in Plotinus's Grace-Oriented Approach 61-78
Akbar Gholami; Reza Ali Nowrozi; Mohammad Hossein Heyderi; Mojtaba Sapahi

Prediction of Job Satisfaction in Teachers of Students with Intellectual and Developmental Disabilities through Altruistic and Meaningful Life Structures 79-89
Shahrooz Nemati; Rahim Badri Gargari; Hedieh Ghasemi; Sakineh Shahriari

The Effect of Self-differentiation on the Academic Self-efficacy of Exceptional Elementary School Students: The Mediating Role of Academic Achievement Motivation and Goal Orientation 91-108
Ebrahim Nameni; Seyed Ahmad Mohammadi Hoseini; Marziyeh Jamalian; Azadeh Mozahhab Yousefi

Aggressive Behavior under the Influences of Trainings Based on Emotion Regulation and Mindfulness in Female Students 109-118
Rogaye Mehraban; Sayed Davood Husseini Nasab; Marziye Alivandi Vafa

Representation of Independent Thinking Indicators in the Curriculum of High School Students 119-131
Jamal Moammer hour; Marzieh Dehghani; Elaheh Hejazi; Keyvan Salehi

The effectiveness of communication skills training on organizational psychological capital and transformational leadership style 133-144
Hossein Ghalami Bawil Aliai; Mansour Ali Mehdi

Analyzes of elementary school teachers' work adjustment in a period of Coronavirus pandemic Based on grounded theory 145-159
Behrouz Azad Doulabi; Rezvan Hakimzadeh; Mohammad Javadipour

The components of well-being and psychological pain via emotion factor in adolescents from the experts' point of view: A qualitative study 161-174
Fariba Biabani; Hassan Ashayeri; Hooman Namvar

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 20, No. 1
Spring 2024, Ser.71

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**

