

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۲۰، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۳
شماره پیاپی ۷۲

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 بوم
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 ذکاوتی قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
مسعود صفایی مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهرزاده
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.

- تبيين اهمال‌كاري تحصيلي دانش‌آموزان بر مبنای سبک‌های دلبستگی: تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی
محمدآقا دلاورپور؛ فائزه بابا احمدی میلانی؛ فاطمه اکبری
۷-۱۹
- اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصيلي دانش‌آموزان
نوجوان دختر
فاطمه سادات حسینی؛ یاسر مدنی؛ عباس جواهری؛ روح اله دهقانی بنادکی
۲۱-۳۴
- تبيين حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط بر اساس حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو
یادگیری برخط (مورد مطالعه: دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور)
مجید ربانی؛ حسین حافظی؛ محمود اکرامی؛ محمد رضا سرمدی
۳۵-۴۸
- تأثیر بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکردهای آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار
دانش‌آموزان دختر
مینا کشاورز؛ حسن محمدزاده
۴۹-۵۹
- طراحی و آزمودن الگویی از پیشنهاد و پیامدهای رسالت شغلی در معلمان
بتول سادات محمدی؛ عبدالزهرا نعمی؛ اقبال زارعی؛ علی خلفی
۶۱-۷۳
- ارائه مدل تأثیر تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی گری کمال گرایی و سبک‌های هویت
در دانش‌آموزان
شهناز محمدی؛ مه سیما پورشهریاری؛ یحیی یاراحمدی
۷۵-۹۲
- اثربخشی خواندن داستان‌های محلی آذربایجان بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ترک‌زبان نارساخوان
شبنم سلجوقی؛ هیمن محمودفخه؛ صبری کریمی
۹۳-۱۰۳
- تأثیر اتاق فرار آموزشی بر خلاقیت و درگیری تحصيلي دانش‌آموزان دوره ابتدایی
رحیم مرادی؛ معصومه سادات ابطحی؛ مجتبی کریمیان
۱۰۵-۱۱۵
- جایگاه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول
مرضیه معتمدی محمدآبادی؛ عباس اسدی
۱۱۷-۱۳۱
- بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس تکنیک آنتروپی شانون و
تاپسیس
فریده نصیری؛ خدیجه سادات طباطبایی؛ سید موسی طباطبائی
۱۳۳-۱۴۶
- تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌های کشور بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار
زهرا پاکباز؛ فریبا عدلی؛ مریم سادات قریشی خوراسگانی
۱۴۷-۱۶۲
- شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی
نگار محمدی؛ کیومرث عزیزملایری؛ محسن نظرزاده زارع
۱۶۳-۱۷۴

داوران این شماره

استاديار دانشگاه خوارزمي	عفت عباسي
دانشيار دانشگاه شهيد باهنر کرمان	مژده سلاجقه
استاديار دانشگاه شهيد بهشتي	اسماعيل جعفري
استاد دانشگاه کردستان	نعمت اله عزيزي
استاديار دانشگاه سيستان و بلوچستان	روح اله باقري مجد
استاديار موسسه پژوهش و برنامه ريزي آموزش عالي	مصطفي باقريان فر
استاد دانشگاه تبريز	منصور بيرامي
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	حسن نجفي
استاديار دانشگاه ملير	هانیه کلانتری دهقی
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	غلامرضا يادگارزاده
استاديار دانشگاه الزهرا	مريم سادات قریشي خوراسگانی
دانشيار دانشگاه گيلان	عباسعلي حسين خانزاده
دانشگاه الزهرا	رقيه نوري پور لياولي
استاديار دانشگاه يزد	محسن شاکري
استاديار دانشگاه سمنان	سيد موسی طباطبائي
دانشيار دانشگاه يزد	کاظم برزگر بفروئي
استاديار دانشگاه بيرجند	سمانه خزاعي
دانشيار پژوهشکده تحقيق و توسعه علوم انسانی (سمت)	محمد آرمند
استاديار دانشگاه تهران	محمد دادرس
استاد دانشگاه مازندران	ابراهيم صالحی عمران
استاديار دانشگاه اصفهان	محسن وحدانی
دانشيار دانشگاه شهيد مدنی آذربايجان	جواد مصرآبادی
استاديار دانشگاه تهران	منصوره حاج حسینی
استاديار دانشگاه بيرجند	ليلا طالب زاده شوشتری
دانشيار دانشگاه الزهرا	مه سيما پورشهریاری
استاديار دانشگاه سمنان	محمدآقا دلاورپور
استاديار دانشگاه زابل	معصومه عزيزي
دانشيار دانشگاه الزهرا	پروين احمدی
دانشيار دانشگاه فردوسی مشهد	محمود سعیدی رضوانی

تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بر مبنای سبک‌های دلبستگی: تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی

محمدآقا دلاورپور^{۱*}، فائزه باباحمدی میلانی^۲، فاطمه اکبری^۳

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: mdelavarpour@semnan.ac.ir
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۲

چکیده:

اهمال کاری تحصیلی یکی از رفتارهای مرتبط با بافت یادگیری است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با چالش مواجه می‌سازد. هدف از این پژوهش، بررسی اثر ساختاری سبک‌های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-همبستگی انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای از بین تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شهرکرد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، تعداد ۳۲۹ نفر نمونه (۲۲۷ دختر و ۱۰۲ پسر) انتخاب و به پرسشنامه سبک دلبستگی کولینز و رید، پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS و SPSS-23 تجزیه و تحلیل شدند. نتایج بیانگر اثر مستقیم سبک‌های دلبستگی ایمن ($\beta = -0.14, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.17, P < 0.03$) بر اهمال کاری تحصیلی بود. همچنین بهزیستی روان‌شناختی اثر سبک‌های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. دلبستگی ایمن ($\beta = -0.13, P < 0.02$) با افزایش بهزیستی به کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌انجامد و در مقابل دلبستگی ناایمن اجتنابی ($\beta = 0.11, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.15, P < 0.03$) با کاهش بهزیستی به افزایش اهمال کاری تحصیلی می‌انجامد. این نتایج بیانگر نقش تعیین‌کننده روابط عاطفی در سلامت روانی و نظم‌دهی به رفتارهای دانش‌آموزان نوجوان است. از این رو به والدین و روان‌شناسان توصیه می‌شود که در راستای بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، بهبود روابط و پیوندهای عاطفی مهم با آنان را مورد توجه قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: دلبستگی، بهزیستی روان‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی، نوجوانان.

استاد به این مقاله:

دلاورپور، محمدآقا؛ باباحمدی میلانی، فائزه؛ اکبری، فاطمه. (۱۴۰۳). تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر مبنای سبک‌های دلبستگی: تعیین نقش میانجی بهزیستی روان‌شناختی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹-۷ (۲): ۲۰. doi: 10.22051/JONTOE.2023.42650.3722

مقدمه

عملکرد تحصیلی، دانش و مهارت آموخته‌شده فرد در موضوعات درسی است و نیل به عملکرد تحصیلی موفقیت‌آمیز از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است (عبدی و زندی پیام، ۱۳۹۹). عملکرد تحصیلی موفق به رفتارهای دانش‌آموزان بستگی دارد. بعضی از این رفتارها می‌توانند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند و برخی دیگر، آن را مختل می‌کنند. یکی از عواملی که می‌تواند بعد رفتاری، شناختی و عاطفی موفقیت تحصیلی را مختل کند، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی یک تمایل غیرمنطقی برای ترک تکالیف یا محول کردن شروع و تکمیل تکالیف تحصیلی برای لحظه آخر یا زمانی دیگر است (ایلدیز و اسکندر، ۲۰۲۱). بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی به انجام عمدی و مکرر فعالیت‌های غیرضروری در زمان انجام وظایف تحصیلی و به تعویق انداختن فعالیت‌های اصلی یا توقف آنها که کاملاً قابل مشاهده است گفته می‌شود (هیراواتی و همکاران، ۲۰۲۱). افراد اهمال‌کار در دو دسته اهمال‌کاری عمدی یا فعال و اهمال‌کاری غیرعمدی یا منفعل قرار می‌گیرند در اهمال‌کاری عمدی، فرد به طور مستقیم تصمیم می‌گیرد که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بیندازد و در مقابل در اهمال‌کاری غیرعمدی بدون تصمیم مستقیم، فرد درگیر نوعی اهمال‌کاری می‌شود که عوامل بیرونی و درونی مختلفی بر هر دو نوع اهمال‌کاری تأثیرگذار است (شیخعلی زاده و همکاران، ۱۴۰۲). دانش‌آموزانی که به‌عنوان افرادی با تعلل بالا طبقه‌بندی می‌شوند؛ معدل درسی پایین، نمرات کلاسی کم و سطوح پایین‌تر خودکارآمدی در خودتنظیمی، نرخ بالای انصراف از تحصیل و سلامت ضعیف‌تری دارند (کورلند و سیگل، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تحصیلی اساساً تعارضی است بین قصد و عمل، که منجر به پاسخ‌های احساسی نامطلوب می‌شود. به تعویق انداختن و تأخیر ساده در انجام کار، خود باعث احساس آشفته‌گی درونی از جمله اضطراب، پشیمانی، از دست دادن امید و سرزنش خود، می‌شود. پیامدهای بیرونی تأخیر در انجام وظایف تحصیلی نیز می‌تواند مواردی مانند عملکرد پایین، از دست رفتن فرصت‌ها، افزایش خطرات سلامتی و مشکلات ارتباطی را شامل شود (آکینچی، ۲۰۲۱). برخی علل شخصی مرتبط با محیط تحصیلی از قبیل دلایل فرد برای درگیر شدن در یادگیری، اعتقاد به اینکه نتایج بستگی به تلاش یا توانایی‌های فرد دارد، انتظاراتی که فرد برای موفقیت دارد، و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط هستند (سادلر و بولی، ۱۹۹۹). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک رفتار نامطلوب با بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی مشکل‌ساز مرتبط است و مانع موفقیت تحصیلی می‌شود. بنابراین با توجه به نقش منفی برجسته‌ای که اهمال‌کاری در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، دستیابی به درک جامعی از عوامل مرتبط با آن و یافتن دلایل ایجاد اهمال‌کاری دارای اهمیت اساسی است (رحیمی و والرند، ۲۰۲۱). در این راستا محققان به‌طور فزاینده‌ای عوامل درون‌فردی مرتبط با اهمال‌کاری مانند: عزت‌نفس، توانایی خودتنظیمی، ویژگی‌های شخصیتی، چشم‌انداز زمانی و انگیزه موفقیت را مورد بررسی قرار داده‌اند (چن، ۲۰۱۷). با این حال عوامل بین‌فردی مرتبط با اهمال‌کاری کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ از جمله این عوامل می‌توان به سبک دلبستگی اشاره کرد.

نظریه دلبستگی یک مدل تبیین‌کننده برای فهم انواع روابط نزدیک اولیه بین کودکان و والدین و تأثیر آن بر توانایی و تمایل کودکان برای کشف محیط ارائه کرده است. از منظر تئوری، دلبستگی ایمن منعکس‌کننده ادراک و انتظار گرم بودن و قابل اعتماد بودن روابط می‌باشد و ممکن است پایه و اساس پیامدهای انطباقی کودکان را در حوزه‌های اجتماعی، شناختی و رفتاری ایجاد کند (چن، ۲۰۱۷). سبک دلبستگی چهارچوبی برای تعامل با دیگران است. این چهارچوب تا دوره نوجوانی و بزرگسالی ادامه دارد. کودکانی که مراقبت‌های پرورشی مناسبی را هنگام بزرگ شدن تجربه کرده‌اند، مدلی از روابط بین فردی و الگوی مثبتی از خود را می‌آموزند و به خود و دیگران به‌عنوان فردی شایسته، عشق و علاقه می‌ورزند. در مقابل، کودکانی که والدین خشن دارند یا در طول رشد خود، کودک‌آزاری را تجربه می‌کنند، افزون بر ایجاد یک خودپنداره منفی، روابط خصمانه و بی‌اعتمادی به دیگران را نیز در خود می‌پروراند (تاسی و همکاران، ۲۰۲۱). آنهایی که مراقبان غیرقابل پیش‌بینی، ناسازگار یا بدرفتار داشته باشند، بیشتر دچار اضطراب می‌شوند (نیس و همکاران، ۲۰۲۱). اگرچه فراوانی و شدت رفتارهای دلبستگی در اواسط کودکی و نوجوانی به‌طور فزاینده‌ای کاهش می‌یابد، اما روابط دلبستگی ایمن آنها



با والدین همچنان یکی از اصلی‌ترین عواملی است که بر رشد رفتاری، اجتماعی و سلامتی آنها تأثیر می‌گذارد. در راستای پژوهش حاضر، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های دلبستگی دانش‌آموزان احتمالاً می‌تواند بر رفتارهای درسی و به طور خاص اهمال‌کاری تحصیلی آنان اثرگذار باشد. آنچنان که افراد با سبک دلبستگی ناایمن کمتر احتمال دارد جهت‌گیری درسی هدفمندی داشته باشند؛ و بنابراین می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهم اهمال‌کاری تحصیلی نیز باشد (چن، ۲۰۱۷). کورلند و سیگل (کورلند و سیگل، ۲۰۱۶)، بر مبنای یافته‌های خود بیان کردند که افرادی که در اضطراب دلبستگی در سطح بالایی هستند، دیدگاه منفی نسبت به خود دارند و بنابراین ممکن است در مورد توانایی‌ها و اعمال خود مطمئن نباشند. این عدم اطمینان ممکن است به نوبه خود باعث شود که آنها هر تصمیمی را که ممکن است اتخاذ کنند به تأخیر بیندازند که این موضوع در حیطه تحصیلی نیز وجود دارد. یافته‌های نوری آل‌آقا و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که سبک دلبستگی ایمن با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت دارد. در مقابل، سبک‌های اضطرابی و اجتنابی با بهزیستی روان‌شناختی دارای رابطه منفی است. بربرسلیک و اوداچی (۲۰۲۰) نیز نشان دادند که سبک دلبستگی دل‌مشغول، پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال‌کاری تحصیلی است. ایلدیز و اسکندر (۲۰۲۱)، با اجرای یک برنامه آموزشی روانی-تربیتی مبتنی بر سبک دلبستگی ایمن روی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که این مداخله بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار دارد و در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر دایمی دارد. از آنجا که گفته می‌شود که اهمال‌کاری نشان‌دهنده شکست در خودتنظیمی^۱ است (استیل، ۲۰۰۷)، شاید بتوان گفت که مهمترین مکانیزم برآمده از نظریه دلبستگی در تبیین اهمال‌کاری، مدل‌های کاری درونی^۲ باشد. طبق نظریه بالبی، بازنمایی‌های درونی خویش (مدل‌های کاری درونی) ممکن است به‌عنوان یک مداخله‌گر در پیوند بین تجربیات دلبستگی قبلی و رفتارهای بعدی عمل کند. وان‌ایجنزدرون و همکاران (۱۹۹۵) نیز یک فرضیه خودتنظیمی را در چهارچوب نظریه دلبستگی پیشنهاد کردند. طبق این فرضیه، کودکانی که دلبستگی ایمن دارند، به احتمال زیاد دارای سطوح بالایی از توانایی خودتنظیمی هستند. در واقع این دیدگاه نظری، بر نقش روابط دلبستگی در شکست خودتنظیمی و به‌طور ضمنی اهمال‌کاری تحصیلی دلالت دارد. در این راستا برخی از پژوهش‌ها ارتباط مثبتی را بین دلبستگی ایمن دوران کودکی و خودتنظیمی در یادگیری نشان داده‌اند (چن، ۲۰۱۷). افزون‌براین پژوهش‌ها حاکی از آن است که کودکان با دلبستگی ناایمن، به احتمال کمتری در زندگی خود هدف مشخصی دارند. همچنین کودکانی که همکاری سطح بالایی با والدین خود دارند، کمتر در تکالیف درسی خود اهمال‌کاری نشان می‌دهند (چن، ۲۰۱۷). بنابراین پیش‌بینی می‌شود که سبک دلبستگی نوجوانان با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه دارد.

دیگر شواهد موجود دلالت بر آن دارند که تأثیر دلبستگی بر اهمال‌کاری ضرورتاً مستقیم و کامل نیست و در واقع دلبستگی با تأثیرگذاری بر دیگر عوامل روان‌شناختی مرتبط با سلامت می‌تواند به بروز برخی رفتارهای غیرمولد تحصیلی بینجامد. بهزیستی روان‌شناختی^۳ از جمله عواملی است که نقش آن در این زمینه می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. بهزیستی روان‌شناختی مفهومی چندبعدی و یکی از حیطه‌های مهم در پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است. پرداختن به بهزیستی روان‌شناختی در دوره نوجوانی همواره یکی از چالش‌های مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است؛ زیرا عدم توجه به اهمیت این مسئله می‌تواند مشکلات نامطلوبی را برای فرد و جامعه پیش‌بینی کند. در مدل بهزیستی ریف^۴، نوجوانانی که حس استقلال و خودمختاری بیشتری دارند و بر مبنای باورهای خود در زندگی تصمیم می‌گیرند، از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند (دلفروز و همکاران، ۱۴۰۰؛ دولین، ۲۰۱۸/۱۴۰۰). از نظر ریف، بهزیستی روان‌شناختی در جهت شکوفاشدن توانایی‌های ذاتی انسان است. از جمله مصادیق مثبت و اختصاصی بهزیستی روان‌شناختی می‌توان به پذیرش خود، روابط اجتماعی مثبت، ارتباط و تسلط بر محیط طبیعی، زندگی هدفمند، رشد شخصی، احترام به جنبه‌های خوب و بد خود، پذیرش وضعیت زندگی گذشته، حس دخیل بودن در تعیین سرنوشت شخص، اشاره نمود (دجانکهر و همکاران، ۲۰۱۹). این

1. self-regulation failure
2. internal working models
3. Psychological well-being
4. Ryff

ویژگی‌ها بخشی ضروری از آن چیزی هستند که برای عدم وقوع اهمال کاری ضروری هستند و بنابراین می‌توان رابطه بین بهزیستی و اهمال کاری تحصیلی را مفروض تلقی کرد (اسمولتز، ۲۰۱۹). در این راستا، یافته‌های بیو و همکاران (۲۰۲۱)، زارع و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی تأثیر منفی بر بهزیستی روان‌شناختی دارد. یافته‌های پژوهش دهقان مروستی (۱۴۰۱)، نشان داد دانشجویان اهمال کاری که از زندگی خود رضایت دارند، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری نسبت به دیگر دانشجویان تجربه می‌کنند. هاتف‌نیا و همکاران (۱۳۹۸) نیز به شواهدی مبنی بر اثر مستقیم و معنادار اهمال کاری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی را ارائه کرده است. در پژوهش اصفا و همکاران (۱۳۹۶) اثر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال کاری معنادار بود. از سویی، برخی پژوهشگران نیز شواهدی مرتبط با نقش سبک‌های دلبستگی در بهزیستی روان‌شناختی را گزارش کرده‌اند. برای نمونه، نتایج پژوهش گیلانی و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی دختران جوان با بهزیستی روان‌شناختی آنان رابطه منفی دارد. عمران و همکاران (۲۰۲۱) ارتباط بین دلبستگی اولیه و بهزیستی روان‌شناختی را در دو گروه از نوجوانان پاکستانی و اسکاتلندی مشاهده کردند. در پژوهش‌های اکبری و همکاران (۱۹۹۷) و فتحی آشتیانی و شیخ‌الاسلامی (۱۹۹۸)، مشخص شد که دلبستگی ایمن به‌طور مثبت و دلبستگی نایمن (اضطرابی، اجتنابی) به‌طور منفی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. نصرتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در گروهی از دانش‌آموزان تیزهوش گزارش کردند که دلبستگی ایمن به والدین با بهزیستی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن رابطه مستقیم دارد. نتایج پژوهش سیدخراسانی و همکاران (۱۴۰۲)، نشان داد که سبک دلبستگی دو سوگرا نقش معنادار و منفی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دارد؛ همچنین سبک‌های ایمن و اجتنابی با میانجی‌گری خودمهارگری با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معناداری داشتند. شواهد یادشده این مفروضه را تقویت می‌کنند که سبک‌های دلبستگی با تأثیرگذاری بر بهزیستی روان‌شناختی می‌توانند پیامدهای رفتاری [نظیر اهمال کاری] را به وجود بیاورد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). طبق فرضیه شکست خودتنظیمی، مدل‌های کارکرد درونی نایمن با تضعیف مؤلفه‌های مربوط به نظام خود^۱ مانند عزت‌نفس، خودارزشمندی^۲ و ... فرد را با مشکلات جدی سلامت و اختلال‌های روان‌شناختی مواجه و بهزیستی روان‌شناختی وی را به خطر می‌اندازند. از سویی این مؤلفه‌های تعیین‌کننده بهزیستی، نقش کلیدی در گرایش به اهمال کاری دارند (چن و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین می‌توان این استنتاج را به عمل آورد که بهزیستی روان‌شناختی اثرات دلبستگی بر اهمال کاری را میانجی‌گری می‌کند. در این باره، چن (چن و همکاران، ۲۰۱۷) نقش میانجی خودارزشمندی را در رابطه میان دلبستگی نوجوانان به والدین و اهمال کاری آنان مورد تأیید قرار داد. در مطالعه‌ای دیگر، یان و همکاران (۲۰۲۲) نقش میانجی‌گرانه کمال‌گرایی و نشخوار فکری را - که به نوعی بیانگر فقدان بهزیستی روان‌شناختی هستند - در رابطه بین دلبستگی نایمن و اهمال کاری تحصیلی نشان دادند. از سویی، در این رابطه برخی پژوهشگران (جین و همکاران، ۲۰۱۹) نقش میانجی مؤلفه‌های مثبت ارادی دخیل در هدف‌جویی مانند عزم راسخ^۳ را آشکار ساخته‌اند. همچنین شواهدی نیز وجود دارد (اصفا و همکاران، ۱۳۹۷) که نشان داده‌اند که دیگر عوامل فردی و ارتباطی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی می‌توانند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. با این حال، پژوهش‌های یاد شده عمدتاً برخی جنبه‌های بهزیستی را بررسی کرده‌اند و کمتر تمامیت این سازه را مورد توجه قرار داده‌اند، همچنین در برخی موارد نیز دلبستگی افراد صرفاً با رویکردی خاص یا تک‌بعدی مورد توجه قرار گرفته است و در مواردی نیز، نمونه مورد مطالعه، افراد غیرنوجوان و بزرگسالان بوده‌اند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گر بهزیستی روان‌شناختی در رابطه بین اهمال کاری و سبک‌های دلبستگی در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری است. درباره اهمیت انجام این پژوهش باید توجه داشت که اهمال کاری تحصیلی در تمامی دوره‌های تحصیلی و سنین مختلف مشاهده می‌شود. با این حال بروز آن در دوره نوجوانی می‌تواند نگرانی‌های بیشتری را ایجاد کند. بررسی رفتار اهمال کاری نوجوانان به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند نقطه آغازگر بسیاری از ناهنجاری‌های بعدی باشد. همچنین شناسایی عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی در این دوره، می‌تواند به مشخص شدن مسیر برای طراحی اقدامات پیشگیرانه منجر شود.



اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل نامطلوب در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و تا حد زیادی مانع موفقیت تحصیلی و شخصی آنها می‌شود. بنابراین دستیابی به یک فهم دقیق‌تر از عوامل دخیل در آن بسیار پر اهمیت است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مطالعه شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان شهرکرد بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با توجه رویکرد ژاکوب کوهن^۱ و کریستوفر وستلند^۲ (وستلند، ۲۰۱۲) و از طریق نرم افزار G-power محاسبه و تعیین شد. طبق رویکرد کوهن، با یک اندازه اثر و توان آزمون و سطح معناداری مناسب، می‌توان به حداقل حجم نمونه مکفی معرف برای انواع آزمون‌های آماری به‌ویژه آزمون‌های چندمتغیری دست یافت (سرمد و همکاران، ۱۴۰۱). درباره آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری، وستلند (۲۰۱۲) بر مبنای معیارهای ارائه شده توسط کوهن و پارامترهای مهم یک مدل معادله ساختاری (شامل تعداد متغیرهای مکنون و مشاهده‌پذیر)، الگویی جهت محاسبه حجم نمونه مکفی با اندازه اثر و توان آزمون مطلوب و سطح معناداری مورد قبول، ارائه نمود. در حال حاضر نرم‌افزار G-power، امکان محاسبه حجم نمونه مدل‌سازی معادله ساختاری بر اساس الگوی یادشده را فراهم آورده است. بر این اساس، در پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن اندازه اثر مورد انتظار در حدود ۰/۲۰، توان آزمون برابر با ۰/۸۰ و خطای ۰/۰۵ و با وجود ۵ متغیر مکنون و ۲۷ متغیر مشاهده‌پذیر در مدل پژوهش، حجم نمونه در حدود ۳۰۰ نفر برآورد شد که البته برای پرهیز از افت نمونه، تعداد بیشتری انتخاب شد. بنابراین پس از تأیید پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۲۹ نفر از دانش‌آموزان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که تعداد ۲۲۷ آنان دانش‌آموزان دختر و ۱۰۲ نفر را دانش‌آموزان پسر تشکیل می‌داد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که از میان مدارس دولتی متوسطه شهرستان شهرکرد تعداد ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در کلاس‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شده بود، در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. همچنین ملاحظات اخلاقی از جمله کسب رضایت آگاهانه در راستای تکمیل پرسشنامه‌ها و محرمانه ماندن اطلاعات دانش‌آموزان رعایت گردید.

ابزارهای پژوهش در مطالعه حاضر عبارتند از مقیاس سبک دلبستگی کولینز و رید^۳، فرم کوتاه مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف^۴ و مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم^۵ که در ادامه معرفی می‌شوند.

مقیاس سبک دلبستگی: این مقیاس در سال ۱۹۹۱ توسط کولینز و رید ساخته شد و شامل خود ارزیابی از مهارت‌های ایجاد روابط و نحوه شکل‌دهی روابط دلبستگی نسبت به چهره‌های دلبستگی نزدیک است و مشتمل بر ۱۸ گویه می‌باشد که از طریق علامت‌گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از نوع لیکرت) که از به هیچ‌وجه با خصوصیات من تطابق ندارد (۱)، تا کاملاً با خصوصیات من تطابق دارد (۵)، سنجیده می‌شود. پرسشنامه دارای ۳ زیرمقیاس وابستگی، نزدیکی و اضطراب است که هر کدام مشتمل بر ۶ ماده هستند. وابستگی، گستره اعتماد و اتکا فرد به دیگران به این صورت که آیا در موقع لزوم قابل دسترسی هستند را نشان می‌دهد. نزدیکی، میزان آسایش در رابطه با صمیمیت و نزدیکی هیجانی را اندازه‌گیری می‌کند. اضطراب، ترس از داشتن رابطه را می‌سنجد. زیرمقیاس اضطراب با دلبستگی اضطرابی - دوسوگرا مطابقت دارد و زیرمقیاس نزدیکی یک بعد دو قطبی است که اساساً توصیف‌های ایمن و اجتنابی را در مقابل هم قرار می‌دهد. بنابراین نزدیک بودن در تطابق با دلبستگی ایمن می‌باشد و زیر مقیاس وابستگی تقریباً عکس دلبستگی اجتنابی قرار می‌گیرد. کولینز و رید (۱۹۹۰) نشان دادند که زیر مقیاس‌های نزدیکی، وابستگی و اضطراب در فاصله زمانی

1. Jacob Cohen
2. Christopher Westland
3. Collins and Read
4. Ryyff
5. Solomon & Rothblum

دو ماه و حتی در طول ۸ ماه پایدار ماندند و در مورد قابلیت اعتماد مقیاس دلبستگی بزرگسالان کولینز و رید میزان آلفای کرونباخ برای هر زیرمقیاس در نمونه ۱۷۳ نفری دانشجویان ایمن ۰/۸۱، اجتنابی ۰/۷۸، اضطراب ۰/۸۵، گزارش کردند. در کل آزمون از اعتبار بالایی برخوردار است. در پژوهش پاکدامن (۱۳۸۰) میزان اعتبار آزمون با استفاده از آزمون مجدد به صورت همبستگی بین دو اجرا مشخص شده است. این پرسشنامه در مورد ۱۰۰ دختر و پسر کلاس دوم دبیرستان که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا گردید. نتایج حاصل از دو اجرای این پرسشنامه با فاصله زمانی یک ماه از یکدیگر بیانگر آن بود که این آزمون در سطح ۰/۹۵ دارای اعتبار است (پاکدامن، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ایمن، اجتنابی و اضطرابی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۳ و ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ گویه)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله (۸ گویه) می‌باشد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهگاهی»، «بیشتر اوقات»، و «همیشه» (از ۱ تا ۵) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش دادند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای پرسشنامه ۰/۹۱ و برای مؤلفه آماده شدن برای امتحانات ۰/۷۵، آماده شدن برای تکالیف ۰/۸۲ و آماده شدن برای مقاله ۰/۷۹ به دست آمد که این نتایج بیانگر همسانی درونی و پایایی بالای این ابزار است.

مقیاس بهزیستی روان‌شناختی: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۰ توسط ریف با ۵۴ پرسش و ۶ خرده‌مقیاس (پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال) ساخته شد. و در بررسی‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر ۸۴، ۵۴ و ۱۸ سؤالی پیشنهاد گردید (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷). بهزیستی روان‌شناختی ریف از آزمون‌های خودگزارش‌دهی و بسته پاسخ است که هر یک از سؤالات آن از یک طیف ۶ درجه‌ای کاملاً مخالفم، تا حدی مخالفم، موافقم، تا حدی موافقم، کاملاً موافقم تشکیل شده است. در این پرسشنامه برخی گویه‌ها به صورت مستقیم و برخی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) در یک نمونه ۹۷۶ نفری از دانشجویان به بررسی ساختار عاملی و همچنین روایی واگرا، همگرا و دیگر ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤالی) این مقیاس پرداختند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس از برازش خوبی برخوردار است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. ضریب پایایی به روش بازآزمایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف ۰/۸۲ و خرده‌مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۰ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای این خرده مقیاس‌ها به ترتیب ضریب آلفای برابر با به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۶۶، ۰/۸۱، ۰/۷۰ و ۰/۶۸ و کل ابزار برابر با ۰/۸۰ به دست آمد.

در ادامه، پس از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق شبکه اجتماعی شاد، فایل خام داده‌ها به منظور استفاده در نرم افزار SPSS مناسب سازی شد. سپس با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و همچنین آزمون مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی گزارش می‌شود. در بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی مشخص شد که دامنه سنی افراد نمونه بین ۱۵ تا ۱۷ سال است و میانگین سنی ۱۶/۵۹ می‌باشد. همچنین ۲۹/۷۹ درصد (۹۸ نفر) افراد نمونه دانش‌آموز پایه اول، ۳۷/۶۹ درصد (۱۲۴ نفر) پایه دوم و ۳۲/۵۲ درصد (۱۰۷ نفر) پایه سوم مقطع متوسطه دوم می‌باشند. ۳۰/۷۰ درصد (۱۰۱ نفر) نیز در رشته علوم انسانی، ۴۴/۰۷ درصد (۱۴۵ نفر) نیز در رشته علوم تجربی، ۲۵/۲۳ درصد (۸۳ نفر) نیز در رشته ریاضی- فیزیک مشغول به تحصیل بودند.

در ادامه میانگین، انحراف معیار و همبستگی دو متغیری میان متغیرها محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی صفرمرتب متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	M	S. D
۱. دلبستگی ایمن	۱				۱۵/۶۵	۳/۶۰
۲. دلبستگی اجتنابی	-۰/۳۵**	۱			۱۷/۷۰	۳/۹۸
۳. دلبستگی اضطرابی	-۰/۳۸**	۰/۴۵**	۱		۱۷/۸۵	۵/۲۸
۴. بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۵**	-۰/۳۶**	-۰/۴۲**	۱	۵۰/۴۶	۱۰/۹۳
۵. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۶**	۰/۳۰**	۰/۴۴**	-۰/۶۶**	۷۹/۵۱	۱۶/۱۳

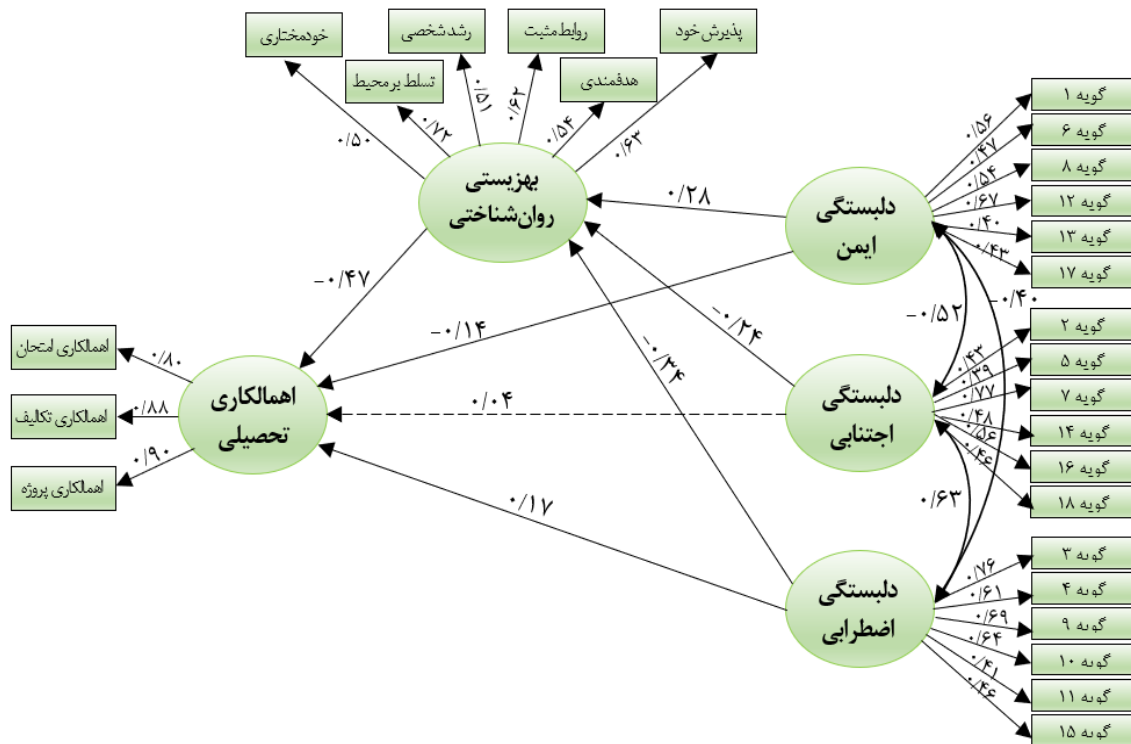
طبق مندرجات جدول شماره ۱، بین تمامی متغیرهای مندرج در مدل پژوهش رابطه معنادار وجود دارد. بدین نحو که رابطه سبک دلبستگی ایمن با بهزیستی روان‌شناختی مثبت و با اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است. در مقابل، رابطه دلبستگی‌های نایمن اجتنابی و اضطرابی، با بهزیستی روان‌شناختی منفی و با اهمال کاری تحصیلی مثبت و معنادار است. در ادامه به منظور آزمون فرضیه اصلی پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. پیش از آزمون مدل پژوهش، داده‌ها از نظر موارد مفقود شده و پرت مورد پایش قرار گرفت و پس از آن مفروضه بهنجاری توزیع‌های ساده و چندمتغیره بررسی و احراز شد. آنچنان که مقدار ضریب مردیا برابر ۲/۳۶ بیانگر برقراری مفروضه بهنجاری بودن توزیع چند متغیری داده‌هاست. نتایج آزمون دوربین واتسون نیز آماره‌ای برابر ۱/۹۹ به دست داد. بنابراین، فرض استقلال خطاها نیز برقرار است. در محاسبه میزان همخطی چندگانه میان متغیرهای پیشین، مقادیر مربوط به شاخص اغماض و عامل تورم واریانس (VIF) به ترتیب برای دلبستگی ایمن، ۰/۷۹ و ۱/۲۷، دلبستگی اجتنابی، ۰/۷۴ و ۱/۳۶، دلبستگی دوسوگرا، ۰/۶۹ و ۱/۴۵ و بهزیستی روان‌شناختی ۰/۷۶ و ۱/۳۲ بود که این نتیجه مبین نبودن همخطی چندگانه است.

در ادامه و پس از بررسی مفروضه‌ها، تحلیل آماری اجرا شد. ابتدا میزان برازش مدل نظری با داده‌ها محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ درج شده است.

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	d.f	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مقادیر	۲/۲۲۷	۳۱۵	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۶

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود، شاخص تعدیل شده χ^2 کمی ۲ کمتر از ۳ می‌باشد، میزان شاخص RSMEA نیز کمتر از ۰/۰۸ است. در دیگر شاخص‌ها نیز مقادیر محاسبه شده کمتر از معیار ۰/۹۰ است. بنابراین نتایج بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش با داده‌هاست. شکل ۱ تصویر مدل نهایی و برازش یافته پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل برازش یافته اثر سبک‌های دلبستگی بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی

در جدول شماره ۳ پارامترهای برآورد شده مدل پژوهش برای گزارش نتایج بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهش آورده شده است.

جدول شماره ۳. ضرایب مسیر مستقیم سبک‌های دلبستگی و بهزیستی بر اهمال کاری تحصیلی

مسیرها	R ²	B	خطا (S. E)	B	t	معناداری
دلبستگی ایمن به اهمال کاری	۰/۵۰	-۰/۱۴	۰/۵۶	-۰/۱۹۸	-۱/۹۹	۰/۰۵
دلبستگی اجتنابی به اهمال کاری		۰/۰۴	۳/۸۶	۱/۶۵	۰/۴۲۶	۰/۶۷
دلبستگی اضطرابی به اهمال کاری		۰/۱۷	۰/۳۹	-۰/۱۷۹	۲/۰۴	۰/۰۳
بهزیستی روان‌شناختی به اهمال کاری		-۰/۴۷	۰/۳۱	-۱/۵۴	-۴/۹۹	۰/۰۰۰۱
دلبستگی ایمن به بهزیستی	۰/۲۹	۰/۲۸	۰/۱۹	۰/۶۰	۳/۱۳۲	۰/۰۰۲
دلبستگی اجتنابی به بهزیستی		-۰/۲۴	۰/۲۲	-۱/۷۲	-۲/۲۲۲	۰/۰۳
دلبستگی اضطرابی به بهزیستی		-۰/۳۴	۰/۱۳	-۰/۴۷	-۳/۵۶۱	۰/۰۰۰۱

مشاهده نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که سبک دلبستگی ایمن اثر مستقیم منفی ($\beta = -0.14, P < 0.05$) بر اهمال کاری تحصیلی دارد. در مقابل، سبک دلبستگی اضطرابی اثر مستقیم مثبت و معناداری ($\beta = 0.17, P < 0.03$) بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. از سوی دیگر، مشخص شد که اثر مستقیم سبک دلبستگی اجتنابی بر این متغیر، معنادار نیست. در بررسی اثر سبک‌های دلبستگی بر متغیر میانجی (بهزیستی روان‌شناختی) مشخص شد که دلبستگی ایمن اثر مستقیم مثبت ($\beta = 0.28, P < 0.002$) و دلبستگی اجتنابی ($\beta = -0.24, P < 0.03$) و اضطرابی ($\beta = -0.34, P < 0.001$)، هر دو اثر معنادار منفی بر بهزیستی روان‌شناختی دارند. همچنین بررسی اثر مستقیم متغیر بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی نیز، بیانگر اثر منفی و معنادار ($\beta = -0.14, P < 0.05$) این متغیر است.



در ادامه تحلیل‌ها، با استفاده از تکنیک آماری بوت‌استرپ، بررسی اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای مدل پژوهش در دستور کار قرار گرفت. نتایج نشان داد که دل‌بستگی ایمن به‌طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری بهزیستی روان‌شناختی، اثر غیرمستقیم منفی و معناداری ($\beta = -0.13, P < 0.02$) بر اهمال‌کاری تحصیل دارد. همچنین اثر غیرمستقیم دو سبک دل‌بستگی نایمن اجتنابی ($\beta = 0.11, P < 0.05$) و اضطرابی ($\beta = 0.156, P < 0.03$) بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، مثبت و معنادار است. در واقع طبق این نتیجه، دو سبک ایمن و اضطرابی اثر میانجی سهمی و سبک اجتنابی اثر میانجی کامل بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند. بررسی قدرت تبیین مدل، نتایج مجذور R^2 کل مدل برابر با ۰/۵۰ است. این نتیجه بیانگر این است که مدل پژوهش حاضر ۵۰ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین دیگر نتایج بیانگر این است که میزان R^2 مدل برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی برابر ۰/۲۹ است. به عبارت دیگر، سبک‌های دل‌بستگی ۲۴ درصد از واریانس این متغیر را تبیین می‌کنند.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های این پژوهش حاکی از برآزش مدل مفهومی پژوهش مبتنی بر نقش سبک‌های دل‌بستگی در اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی بود. بر اساس نتایج تحلیل داده‌های پژوهش، از بین سبک‌های دل‌بستگی، اثر سبک دل‌بستگی اجتنابی بر اهمال‌کاری معنادار نیست. اما سبک دل‌بستگی اضطرابی و ایمن به صورت معنادار با اهمال‌کاری رابطه دارند. این یافته با نتایج پژوهش بربرسلیک و اوداچی (۲۰۲۰) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان از طریق روابط دل‌بستگی اولیه با کیفیتی که با والدین خود ایجاد کرده‌اند، و به مکانیزم کارکرد کاری درونی ایمنی مجهز شده‌اند، در خودنظم‌دهی یادگیری موفق عمل می‌کنند و اهمال‌کاری تحصیلی کمتر را تجربه می‌کنند. آنچنان که این دانش‌آموزان در مواجهه با مشکلات بیشتر هدف‌گرا هستند و از روش‌های مقابله مؤثرتر استفاده می‌کنند، در مقابل دانش‌آموزان دارای دل‌بستگی نایمن اضطرابی، اجتناب بیشتری نسبت به وظایف تحصیلی و درسی خود نشان می‌دهند و عوامل اجتماعی- فرهنگی و انتظارات والدین محدودیت‌های را برای رشد خودتنظیمی او بوجود می‌آورند و این باعث می‌شود که دانش‌آموز استرس بیشتری را تجربه کند و احساس کند که از نظر تحصیلی شکست خورده است. اگرچه افراد با دل‌بستگی اضطرابی ادراک منفی از خود دارند، ولی ادراک آنها از دیگران مثبت است؛ به عبارت دیگر، آنها ترجیح می‌دهند از یک مشکل اجتناب کنند تا اینکه با مشکلی روبه‌رو شوند. در زمینه تحصیلی، ادراکات منفی آنها از خود، مستقیماً با باورهای کارآمدی کم و اعتماد به نفس پایین متناسب است. باورهای آنها مبنی بر ناتوانی در انجام یا موفقیت در وظایف تحصیلی مانند امتحانات یا تکالیف، یا نادیده گرفتن مسئولیت‌های تحصیلی مربوط به خود، ممکن است باعث عدم شروع فعالیت و به تعویق انداختن کارهای‌شان گردد (بربرسلیک و اوداچی، ۲۰۲۰).

همچنین یافته‌ها نشان داد که سبک دل‌بستگی ایمن با بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معنادار و سبک دل‌بستگی اجتنابی و اضطرابی با بهزیستی رابطه منفی و معنادار دارد که این یافته با نتایج پژوهش گیلانی و همکاران (۲۰۲۰)؛ فتحی آشتیانی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۸) و اکبری و همکاران (۱۳۹۷) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دل‌بسته نایمن نیز چه دو سوگرا و چه اجتنابی در تنظیم عواطف خود دچار اختلال هستند. بنابراین این قبیل دانش‌آموزان برای کاهش اضطراب‌های درسی و تنظیم عواطف تحصیلی منفی خود به تنظیم‌گرهای بیرونی نامناسب متوسل می‌شوند و مبادرت به این رفتارهای غیرانطباقی، پیامدهای منفی شدیدتری را به دنبال دارد و بهزیستی روان‌شناختی این افراد به صورت منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (بزازیان و بشارت، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان دارای دل‌بستگی اضطرابی اغلب از خود انتقاد می‌کنند و توانایی خود را ضعیف ارزیابی می‌کنند، بنابراین، نگرانی شخصی‌شان بیشتر آنان را دچار مشکل می‌کند، خود را کمتر دوست دارند، در تجارب منفی‌ای که فقط برای آنها اتفاق افتاده است، زیاده‌روی می‌کنند و در تفکر و احساس‌های نامطلوب خود غرق می‌شوند. از آن‌سو، افراد با دل‌بستگی اجتنابی به خاطر نگرانی از آسیب دیدن و فریب خوردن، کمتر به دیگران اعتماد دارند و کمتر وارد رابطه می‌شوند، همیشه نگران رها شدن از طرف دیگران هستند و از ارتباط با آنها اجتناب

می‌کنند. از آنجا که روش مورد استفاده در این افراد واکنشی است، بیشتر در جهت فرار از هیجان عمل می‌کنند و از بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری برخوردارند، آنها تصویر منفی از دیگران دارند و در روابط خود با دیگران از روش‌های کناره‌گیرانه استفاده می‌کنند که همگی به بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری منتهی می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

بر اساس نظریه دلبستگی، دلبستگی ایمن در مقابل تهدید، فقدان یا بیماری احساس امنیت ایجاد می‌کند. در افراد ایمن توقعات مثبت از خود و دیگران، شامل دسترسی‌پذیری به دیگران و قابل‌اعتماد بودن اطرافیان و نظر مثبت نسبت به خود به‌عنوان شخصی ارزشمند و شایسته حمایت، شکل می‌گیرد. افراد ایمن با حس درونی شدن ارزش مراقبت و اعتماد به دیگران در زمان نیاز توانایی جلب مراقبت و حمایت را دارند. بنابراین دلبستگی ایمن با توان بالقوه اعتماد به دیگران و برقراری روابط بین فردی مناسب می‌تواند دریافت حمایت لازم در شرایط استرس‌زا مثل انجام تکالیف سخت و گذر از امتحانات دشوار را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر سازد و به تبع آن بهزیستی روان‌شناختی بیشتر آنان را موجب شود (بزازیان و بشارت، ۲۰۱۲).

یافته دیگر حاکی از آن بود که بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. این یافته با نتیجه پژوهش ییو و همکاران (۲۰۲۱)، اصفا و همکاران (۱۳۹۶)، هانف‌نیا و همکاران (۱۳۹۸)، همسو است. همچنین در تبیین رابطه بین اهمال‌کاری با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌توان گفت که بهزیستی روان‌شناختی سعی شخص برای تحقق مهارت‌های بالقوه‌اش را بازنمایی می‌کند و نشانگر مقابله با چالش‌ها و موقعیت‌های نامطلوب زندگی است. این مزیت نقش مهم و اساسی در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دارد. افزون‌بر آن به‌نظر می‌رسد که میزان پذیرش بالای خود، رشد شخصی، خوش‌بینی، امید، داشتن هدف، کنترل شرایط و محیط فردی، معنویت، جهت‌یابی خود، ارتباطات بین فردی مثبت که بهزیستی روان‌شناختی را نمایان می‌کنند (۱۳۹۶)، زمینه‌پشتکار و انگیزه بالاتری را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند و بر کاهش اهمال‌کاری آنان اثرگذار است. از سویی، بهزیستی روان‌شناختی که به کیفیت ارزیابی اشخاص از زندگی برمی‌گردد؛ دارای دو بعد شناختی و عاطفی است؛ بعد شناختی به معنای ارزیابی شناختی افراد از میزان رضایت از زندگی و بعد عاطفی به معنای داشتن حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی نسبت به زندگی و عملکرد خود می‌باشد. اهمال‌کاری نیز اغلب با تجربه هیجانات منفی مرتبط است هیجاناتی مانند ترس از شکست، افسردگی، اضطراب و خشم (۱۳۹۸). بنابراین می‌توان گفت که وقتی دانش‌آموزان از بهزیستی روان‌شناختی بالایی برخوردارند، هم‌گرایش برای تجربه نکردن این تجربیات در آنان کمتر است و هم در شرایط موجود راه‌های مقابله‌ای بهتر و مناسب‌تری برای مواجهه با این عواطف منفی محرک مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی را به‌کار می‌گیرند. افزون بر اثرات مستقیم، بررسی اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی اثر انواع دلبستگی را بر اهمال‌کاری میانجی‌گری می‌کند. این یافته می‌تواند توضیح بهتری برای ارتباط بین دلبستگی و اهمال‌کاری که توسط فرضیه خودتنظیمی برجسته شده است، ارائه دهد. بدین نحو که دانش‌آموزانی که روابط دلبستگی ایمنی دارند، به جهت بهزیستی روان‌شناختی بالا و بالطبع، نظام‌های خودتوانمندی که دارند، انگیزه‌های تحصیلی خود را حفظ می‌کنند و کمتر به رفتارهای تعلل‌ورزانه رو می‌آورند. در واقع این نتیجه نشان می‌دهد که سلامت ذهنی و روان‌شناختی عامل مهمی در ممانعت از رفتارهای غیرمولد تحصیلی مانند اهمال‌کاری است. از سویی، مشخص شد که دانش‌آموزانی که دلبستگی اجتنابی دارند، صرفاً به‌طور غیرمستقیم و با کاهش یافتن میزان بهزیستی روان‌شناختی‌شان، اهمال‌کار می‌شوند. در واقع این دانش‌آموزان به دلیل نگرانی‌ها و ترس‌های خود و اعتماد کمتر به دیگران، بهزیستی روان‌شناختی پایین‌تری دارند و به همین منظور در انجام و یادگیری دروس از دیگران کمتر کمک می‌گیرند، به خاطر ترس از شکست از مواجهه سریع با امور درسی اجتناب می‌کنند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سبک دلبستگی اجتنابی، به سبب اجتناب از مقابله با مسائل، قادر به سنجش میزان دشواری و مقدار انرژی که باید صرف انجام آن مسائل شود نیستند، از این رو توانایی تسلط بر مشکلات و مدیریت امور خود و ممانعت از اهمال‌کاری را ندارند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). به‌طور مشابه دانش‌آموزان با دلبستگی اضطرابی نیز هم‌به‌طور مستقیم و هم‌از طریق کاهش بهزیستی، اهمال‌کار می‌شوند. در واقع، از آنجا که تردید، بی‌تصمیمی و عدم اطمینانی که متوجه خود نیز هست، یک ویژگی عمده در این نوع دلبستگی است، بنابراین دانش‌آموزان با دلبستگی اضطرابی در مواجهه با مشکلات به دلیل این ویژگی‌ها یا

کمر هدفمند هستند و یا در مسیر رسیدن به اهداف درسی خود دوسوگرایانه عمل می‌کنند که این مسئله احتمالاً هم بر بهزیستی روان‌شناختی و هم بر افزایش اهمالکاری تحصیلی در این دانش‌آموزان مؤثر است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده صرف از پرسشنامه خودگزارشی به‌عنوان ابزار سنجش متغیرها اشاره کرد. در ابزارهای خودگزارشی ممکن است به دلیل مطلوبیت اجتماعی، پاسخ‌ها به صورت تحریف شده باشد. بنابراین تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین از محدودیت‌های دیگر پژوهش می‌توان به اجرای پژوهش فقط بر روی نوجوانان و دانش‌آموز مقطع خاص و اجرای پژوهش در یک شهر اشاره کرد؛ که این موضوع قابلیت تعمیم‌دهی به دیگر سنین و مکان‌ها را کاهش می‌دهد. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و اهمیت موضوع پیشنهاد می‌شود که مدل تبیین اهمالکاری بر اساس سبک‌های دلبستگی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی در دو گروه دختر و پسر به تفکیک مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. همچنین برای بالابردن قدرت تعمیم نتایج، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده روی نمونه بزرگتر و متنوع‌تری از افراد انجام گیرد. افزون بر این، به والدین توصیه می‌شود که به منظور ایجاد انگیزه تحصیلی و کاهش اهمالکاری در فرزندان خود، به جای تأکید صرف بر انجام امور و فراهم کردن همه‌جانبه امکانات و شرایط راحتی فرزندان شان، در ایجاد و حفظ روابط عاطفی ایمن با فرزندان خود تلاش کنند. در این باره، آموزش شیوه‌های مناسب ارتباط با نوجوان به والدین می‌تواند به آنها کمک کند تا به منبع قابل اتکایی برای حمایت از فرزند نوجوان خود تبدیل شوند. همچنین به مشاوران مدارس توصیه می‌شود که در اقدامات مداخله‌ای و مشاوره‌ای خود در زمینه مشکلات تحصیلی، به ویژه اهمالکاری تحصیلی، به الگوهای دلبستگی دانش‌آموزان و میزان بهزیستی آنان توجه داشته باشند. با توجه به مشخص شدن نقش عامل بین‌فردی دلبستگی، به پژوهشگران توصیه می‌شود که نقش عوامل بین‌فردی مشابه، مانند دلبستگی به معلم یا همسالان در ارتباط با بهزیستی و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Abdi, A., & Zandipayam, A. (2020). The Model of Academic Performance based on Academic Identity, Academic Vitality and Flourishing of Students, and Academic Self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20(39), 328-337. <http://dx.doi.org/10.29252/edcj.12.35.19> (Text in Persian).
- Akbari, B., Doupour, R., Kohansal, S., & Karimiyan, Z. (2018). Relationship between social support and attachment styles with psychological well-being of university students. *Journal of Educational Research*, 14(1), 21-38. https://edu.bojnourd.iau.ir/article_665114_c0a55a1381d0171e295ead748230167e (Text in Persian).
- Akinci, T. (2021). Determination of Predictive Relationships between Problematic Smartphone Use, Self-Regulation, Academic Procrastination and Academic Stress through Modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.3>
- Asfa, A., Abolmaali Alhosseini, K., & Hashemian, K. (2018). Structural Modeling for prediction of Academic Procrastination Based on Psychological Capital with Mediation of Psychological, Emotional and Social Well-being in University Students. *Journal of Research in Educational Science*, 11(39), 25-46. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.61047> (Text in Persian).
- Bayani, A. A., Mohammad Koochekya, A., & Bayani, A. (2008). Reliability and Validity of Ryff's Psychological Well-being Scales. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychology*, 14(2), 146-151. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-464-en.html> (Text in Persian).
- Bazzazian, S., & Besharat, M. A. (2012). An explanatory model of adjustment to type I diabetes based on attachment, coping, and self-regulation theories. *Psychology, health & medicine*, 17(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/13548506.2011.575168> (Text in Persian).
- Berber Çelik, Ç., & Odaci, H. (2020). Subjective well-being in university students: What are the impacts of procrastination and attachment styles? *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1803211>
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(7), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Chen, B. B. (2017). Parent-adolescent attachment and procrastination: The mediating role of self-worth. *J Genet Psychol*, 178(4), 238-245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1342593>
- Dehghan Marvasti, S. (2023). The relationship of psychological entitlement and religious orientation with life satisfaction in students with symptoms of academic procrastination: The mediating role of psychological well-

- being. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(4), 69-95. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37818.3422> (Text in Persian).
- Dejonckheere, E., Mestdagh, M., Houben, M., Rutten, I., Sels, L., Kuppens, P., & Tuerlinckx, F. (2019). Complex affect dynamics add limited information to the prediction of psychological well-being. *Nature human behaviour*, 3(5), 478-491. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0555-0>
- Delforooz, S., Ebrahimi, M., Mirhashemi, M., & Ghodsi, P. (2022). Develop a model of adolescent psychological well-being based on basic needs, parent-child relationship and responsibility mediated by self-efficacy. *Pajouhan Scientific Journal*, 20(2), 63-70. <https://doi.org/10.52547/psj.20.1.7> (Text in Persian).
- Delvin, A.S (2018). *Environmental Psychology and Human Well-Being: Effects of Built and Natural Settings* (H. Zare; M. Bakhtiari Translators). Nasle No Andish (2022) (Text in Persian)
- Fathi-Ashtiani, M., & Sheikholeslami, R. (2019). Relationship between attachment style and psychological well-being: The mediating role of cognitive flexibility. *Journal of Psychology*, 23(2), 134-147. <http://iranapsy.ir/en/Article/21522> (Text in Persian).
- Hatefnia, F., dortaj, f., Alipour, A., & farrokhi, n. (2019). Effect of Procrastination on Psychological Well Being: Mediating Roles of Flow Experience, Life Satisfaction and Positive-Negative Affective. *Social Psychology Research*, 9(33), 53-76. https://www.socialpsychology.ir/article_91536_cf9f278b21ef5fec69946346d16c13b7.pdf (Text in Persian).
- Herawati, A., Mishbahuddin, A., Uliyadari, M., & Saputra, A. (2021). The Effectiveness of Information Services Using Problem Based Learning Approach to Reduce Academic Procrastination of Counseling Students. *IJORER : International Journal of Recent Educational Research*, 2, 138-146. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i2.79>
- Imran, S., MacBeth, A., Quayle, E., & Chan, S. W. Y. (2021). Secondary attachment and mental health in Pakistani and Scottish adolescents: A moderated mediation model. *Psychol Psychother*, 94 Suppl 2, 339-358. <https://doi.org/10.1111/papt.12280>
- Jafari, S., Rafiepoor, A., Taheri, A., & Sabet, M. (2021). The mediating role of psychological well-being in the relationship between attachment styles and therapeutic alliances. *Razi Journal of Medical Sciences*, 28(7), 26-36. <https://doi.org/10.32598/JCCNC.8.1.399.1> (Text in Persian).
- Jilani, S., Akhtar, M., Faize, F. A., & Khan, S. R. (2022). Daughter-to-Father Attachment Style and Emerging Adult Daughter's Psychological Well-Being: Mediating Role of Interpersonal Communication Motives. *J Adult Dev*, 29(2), 136-146. <https://doi.org/10.1007/s10804-021-09390-4>
- Jin, H., Wang, W., & Lan, X. (2019). Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Front Psychol*, 10, 2645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645>
- Jowkar, B., & Delavarpour, M. (2007). The relationship between academic procrastination and achievement goals. *New Thoughts on Education*, 3(3), 61-80. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312> (Text in Persian).
- Knies, K., Bodalski, E. A., & Flory, K. (2021). Romantic relationships in adults with ADHD: The effect of partner attachment style on relationship quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(1), 42-64. <https://doi.org/10.1177/02654075211061617>
- Kurland, R., & Siegel, H. (2016). Attachment and Academic Classroom Behavior: Self-Efficacy and Procrastination as Moderators on the Influence of Attachment on Academic Success. *Psychology*, 07, 1061-1074. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.78107>
- Mohammadi, S., Soltanabadi, S., Adibi, M., Noori, M., & Davazdahemami, M. h. (2021). Investigating the relationship attachment styles and and psychological well-being in orphan and parenting adolescents: The mediating role of self-compassion and self-differentiation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 10(6), 151-160. <https://doi.org/20.1001.1.2383353.1400.10.6.16.6> (Text in Persian).
- Namian, S., & Hosseinchari, M. (2011). Explaining academic procrastination in university students based on locus of control and religious beliefs. *Journal of Educational Psychology Studies*, 8(14), 99-126. <https://doi.org/10.22111/jeps.2012.705> (Text in Persian).
- Nourialegha, B., Ajilchi, B., & Kisely, S. (2020). The mediating role of gratitude in the relationship between attachment styles and psychological well-being. *Australas Psychiatry*, 28(4), 426-430. <https://doi.org/10.1177/1039856220930672>
- Nosrati, F., Rahimi-Nejad, A., & Ghayoomi Naeeni, A. (2018). The relationship between parental attachment, spiritual intelligence and gender with psychological well-being in gifted students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 176-198. <https://doi.org/10.22098/jsp.2018.609> (Text in Persian).
- Pakdamani, S. (2001). *Evaluate the relationship between attachment styles and adolescents seeking community*. Tehran: Tehran University (Text in Persian).
- Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688. <https://doi.org/10.2466/PRO.84.2.686-688>
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2022). *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publication (Text in Persian).

- Seyedkhorasani M S, Rafiei-honar H, Mirzahosseini, H. (2023). The Role of Perceived Parenting Style and Attachment Style in Adolescents' Psychological Well-Being with the Mediation of Self-Control: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(7), 707-724. <http://dx.doi.org/10.61186/jrums.22.7.707> (Text in Persian).
- Sheikhalizadeh, S., Ahrari, E. A., Mosleh, S. Q., & Alipour, F. (2023). Discrimination of Students with High and Low Academic Procrastination Based on Components of Sense of School Connectedness and Cognitive Flexibility. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 149-164. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39364.3517> (Text in Persian).
- Smoletz, F. (2019). *Academic Procrastination and its effects on Perceived Stress and Mental Well-Being: Are Compensatory Health Beliefs and Self-Compassion Mediators or Moderators of the relation between Academic Procrastination on Perceived Stress or Mental Well-being?* University of Twente]. <https://purl.utwente.nl/essays/77488>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tussey, B. E., Tyler, K. A., & Simons, L. G. (2021). Poor Parenting, Attachment Style, and Dating Violence Perpetration Among College Students. *J Interpers Violence*, 36(5-6), 2097-2116. <https://doi.org/10.1177/0886260518760017>
- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis†. *Social Development*, 4(2), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Westland, J. C. (2012). Erratum to “Lower bounds on sample size in structural equation modeling” [Electron. Commerce Res. Appl. 9 (6) (2010) 476–487]. *Electronic Commerce Research and Applications*, 11(4), 445. <https://doi.org/10.1016/j.eierap.2012.06.001>
- Yan, L., Zhihong, L., Huizhen, D., Gongxiang, C., & Wenjuan, L. (2022). The Influence of Insecure Attachment on Academic Procrastination: The Mediating Role of Perfectionism and Rumination. *Psychology: Techniques and Application*, 10(7), 407-414. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153866>
- Yildiz, B., & Iskender, M. (2021). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 40(4), 1850-1863. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0112-4>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (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/>).

مقاله پژوهشی

اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر

فاطمه سادات حسینی^۱، یاسر مدنی^{۲*}، عباس جواهری^۳، روح‌الله دهقانی^۴

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: yaser.madani@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۸

چکیده:

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی سرمایه روان‌شناختی به شیوه مشاوره گروهی بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های این دو متغیر در دانش‌آموزان دختر نوجوان بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر نوجوان در رنج سنی ۱۳ تا ۱۸ سال شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. از میان آنها ۲۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب گردید و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) قرار گرفتند. هر دو گروه در شرایط یکسان و با استفاده از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و اشتیاق تحصیلی پیترریچ و همکاران (۱۹۹۱) ارزیابی شدند و گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی باعث افزایش نمره کل سرمایه روان‌شناختی ($F=29/77$, $\eta^2=0/58$) و اشتیاق تحصیلی ($F=16/64$, $\eta^2=0/44$) با سطح معناداری ۰/۰۱ می‌شود. نتایج نشان داد آموزش سرمایه روان‌شناختی نه تنها مؤلفه‌های این متغیر، بلکه اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: اثربخشی، اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، مشاوره گروهی، نوجوانان.

استناد به این مقاله:

حسینی، فاطمه سادات؛ مدنی، یاسر؛ جواهری، عباس؛ دهقانی، روح‌الله. (۱۴۰۳). اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۲۱-۳۴: ۲۰(۲). doi: 10.22051/JONTOE.2023.43283.3756

مقدمه

دوره نوجوانی^۱ نقطه عطفی در گذر زندگی انسان از مرحله کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات رفتاری، هورمونی و عصبی-شیمیایی گسترده همراه می‌شود و این تغییرات خود را در جنبه‌های مختلف زیستی و روانی-اجتماعی نشان می‌دهند (گومز و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۶۰). هر فردی در دوران نوجوانی خود با دوره‌های بحرانی متعددی روبه‌رو می‌شود که می‌تواند با ناامیدی، رنجش، درماندگی و گاهی خشم همراه باشد؛ دلایل چنین شرایطی ممکن است متفاوت باشد، اما رایج‌ترین آنها؛ درک متفاوت افراد از موقعیت‌های مشابه، به دلیل ویژگی‌های روان‌شناختی گوناگون است که، باعث بروز رفتارهای مختلف می‌گردد. تحت تأثیر این ویژگی‌ها نوجوانان جایگاه خود را در جامعه تعیین می‌کنند و در مورد مسائل تحصیلی و حرفه‌ای آینده خود دست به انتخاب می‌زنند (اوبایداللهیونا، ۲۰۲۲، ص. ۲۹۰). افزون بر این، نوجوانی در دختران به عنوان یک دوره خاص در چرخه زندگی آنها شناخته شده است که نیاز به توجه لازم دارد (تگه و سبسی، ۲۰۱۴، ص. ۱۰). با توجه به بلوغ دختران و شرایط جسمی و روانی که این دوران به موازات نوجوانی برای آنها پدید می‌آورد و نقش اساسی دختران در استحکام نظام خانواده و جامعه، می‌توان ادعا نمود که سلامت دختران نوجوان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و این دوران برای دختران سرآغازی است برای دوران بعدی زندگی آنها و تأثیر مستقیمی بر خانواده و کودکان آنها خواهد گذاشت به گونه‌ای که صندوق جمعیت ملل متحد سلامت دختران را کلید شکسته شدن چرخه فقر بین نسل‌ها و دسترسی به توسعه اجتماعی و فرهنگی می‌داند (اوجرز و جنسن، ۲۰۲۰، ص. ۳۳۶). اما مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهند که مشکلات عاطفی در بین نوجوانان به ویژه در میان دختران و زنان جوان به‌طور قابل توجهی در حال افزایش است (کولیشاو، ۲۰۱۵، ص. ۳۷۰). پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده است نیز نشان می‌دهد که سلامت روانی دختران نوجوان در خطر است و این گروه مستعد مشکلات عاطفی می‌باشند (صادقیان و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۳۹؛ خیراللهی و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۹۳۴؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۷۰). پژوهشگران معتقدند پدیده‌هایی مانند افزایش فروپاشی خانواده، شکاف‌های بین نسلی، کاهش سطح رفاه خانواده‌ها، فشارهای تحصیلی در مدرسه در سال‌های اخیر موجب افزایش استرس در بین پسران و دختران شده است؛ گرچه برخی از این عوامل مانند درآمد کمتر خانواده و فشارهای عملکرد مدرسه بیشتر بر دختران تأثیر می‌گذارد (پاتالای و فیتزسیمون، ۲۰۱۸، ص. ۱۵۰). بنابراین نیاز است فراتر از عوامل خطر که در دهه‌های اخیر به وجود آمده‌است و دختران را بیشتر از پسران تحت تأثیر قرار داده (گانل و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۴۲۰) در جست‌وجوی عواملی باشیم تا به‌زیستی را در دختران نوجوان افزایش دهد. در واقع نیاز است تا با راهنمایی و مشاوره در راستای موفقیت تحصیلی و فراگیری مهارت‌های رشدی در دانش‌آموزان دختر، آنها را به آمادگی لازم برسانیم و یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت تحصیلی نوجوانان در نقش دانش‌آموزی، اشتیاق تحصیلی^۲ است (واکر و پیرس، ۲۰۱۴، ص. ۲۸۱؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). اشتیاق به‌عنوان یک تمایل قوی به یک فعالیت معین تعریف می‌شود که فرد آن را مهم می‌داند و از انجام آن لذت می‌برد و سعی دارد تا زمان و انرژی خود را صرف پیگیری آن کند (والرند، ۲۰۱۵؛ رحیمی و والرند، ۲۰۲۱). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی-شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (آکومولاف و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۳۳۵). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (والرند، ۲۰۱۶، ص. ۳۱). اشتیاق تحصیلی حیطة گسترده‌ای دارد که شامل تعامل فرد با محیط است و این مفهوم به سه بعد شناختی، یعنی تلاش فرد برای درک موضوع و حل چالش‌ها، بعد عاطفی شامل احساسات مثبت و منفی فرد درباره محیط آموزشی و بعد رفتاری، نظیر مشارکت فرد در فعالیت‌های درسی و ورزشی است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۹۲). پژوهش‌های بسیاری مؤلفه اشتیاق تحصیلی را در دانش‌آموزان و دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند، که نتایج این تحقیقات بیانگر این موضوع است که هرچه اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان بیشتر باشد، به همان میزان نیز به‌زیستی روانی افزایش و فرسودگی کاهش

1. Adolescent

2. academic Passion

می‌باید (والرند، ۲۰۱۶، ص ۳۱؛ لی و دورکسن، ۲۰۱۸، ص ۱۳۸؛ ساویل و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۰۵؛ رحیمی و والرند، ۲۰۲۱؛ پیکسوتو و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۸۷۷). همچنین در تحقیقی که قدمی، زارع و رحیمی (۱۳۹۸) انجام داده‌اند نتایج نشان داد اشتیاق می‌تواند بین ابعاد شخصیتی و خانوادگی و درگیری تحصیلی واسطه‌ای مؤثر باشد. در تحقیق دیگری نتایج نشان داد که اشتیاق می‌تواند با پیامدهای مثبت تحصیلی و روانی در نوجوانان همراه باشد (صالح‌نجفی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۲۱).

از طرفی سرمایه روان‌شناختی^۱ به عنوان یک سازه مهم در آموزش و محیط زندگی افراد نوجوان در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد (داتو و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۲۶۰). سرمایه روان‌شناختی یکی از شاخص‌های روانشناسی مثبت‌گرا^۲ می‌باشد که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین برخوردار بودن از سرمایه روان‌شناختی، افراد را قادر می‌سازد تا افزون‌بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شوند، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند و به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار گیرند (قانع‌نیا و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۹). گرنبرگ و اوبرایان، زینز، فردریک و همکاران (۲۰۰۳) با بررسی شواهد و مستندات بسیاری در مطالعه خود نشان دادند که مؤثرترین رویکردهای پیشگیرانه در مدرسه و کاهش آسیب در بین نوجوانان، افزایش «سرمایه‌های شخصی و اجتماعی»^۳ دانش‌آموزان است. در این میان تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی^۴، امیدواری^۵، خوش‌بینی^۶ و تاب‌آوری^۷ مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی هستند (آوی و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۱۷). خودکارآمدی را می‌توان اعتقاد راسخ فرد به توانایی‌های خود، بسیج منابع انگیزشی، شناختی و به‌کارگیری راهکارهای مورد نیاز برای موفقیت در یک تکلیف خاص در یک زمینه خاص تعریف کرد (لیپکه، ۲۰۲۰، ص ۴۷۲۲). امیدواری یک حالت هیجانی مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است که به فرد جرأت می‌دهد تا با شرایط خویش مواجهه و ظرفیت غلبه بر آنها را پیدا کند (ساتیلی و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۶۷) و امیدواری فرایندی را شامل می‌شود که افراد برای رسیدن به اهداف خود در طی مسیر انگیزه خود را حفظ می‌کنند (اخوان انوری، شجاع کاظمی و عرب سرخی میسبایی، ۱۴۰۲، ص ۲۷۱). کارور و شی‌یر (۲۰۰۱) خوش‌بینی را «اعتقاد به اینکه در آینده رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق خواهند افتاد» تعریف کرده‌اند. به علاوه افراد خوش‌بین رفتارهای مواجهه‌ای مؤثرتر، روابط اجتماعی بهتر و با ارزش‌تر، انعطاف‌پذیری بالاتر و بهزیستی ذهنی و جسمی بیش‌تری را نسبت به بدبین‌ها نشان می‌دهند (لائو و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۷۸). چهارمین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی تاب‌آوری است؛ که آن را می‌توان ظرفیتی دانست که فرد از طریق آن خود را در مقابل مشکلات، کشمکش‌ها و شکست‌ها بازبانی و احیا می‌کند (هورنر، ۲۰۱۷، ص ۳۸۴).

افزون براین، بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد، سرمایه روان‌شناختی به نتایج مطلوب در مدیریت آموزش مانند عملکرد تحصیلی (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۲۵۳)، موفقیت تحصیلی (خویی نژاد، رجایی، ناظمی، ۱۳۹۹، ص ۱۹۱) اشتیاق دانش‌آموزان (لوتانز، لوتانز و پالمر، ۲۰۱۶) سازگاری دانش‌آموزان (هازن لیران و میلر، ۲۰۱۹، ص ۵۱) افزایش بهزیستی روانی و کاهش استرس تحصیلی (پوتر و کاسیدی، ۲۰۲۰) کاهش فرسودگی تحصیلی و به تبع آن عملکرد بهتر تحصیلی (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۵۶) و شادکامی نوجوانان (رشیدی‌کوچی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۷۹) منجر می‌شود. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند تقویت سرمایه روان‌شناختی در فرایند آموزش می‌تواند عامل زمینه‌ساز اشتیاق تحصیلی در دانشجویان و بهبود وضعیت تحصیلی آنان شود (صدوقی، ۱۳۹۷، ص ۸۷). سرمایه روان‌شناختی با تقویت اشتیاق تحصیلی در فراگیران می‌تواند به عنوان پشتیبانی مؤثر برای پیشرفت تحصیلی و افزایش احساسات مثبت در فرایند آموزش، نقش ایفا کند (سمن و ویراوان، ۲۰۲۱). اما علی‌رغم فواید بالقوه سرمایه روان‌شناختی در بافت آموزشی و

1. psychological capital
2. positive psychology
3. personal and social assets
4. self-efficacy
5. hope
6. optimism
7. resilience

تحصیلی، اطلاعات اندکی درباره اثرات ارزشمند این متغیر در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان وجود دارد. گرچه این مفهوم اساساً از بررسی کارکنان در محیط‌های شغلی برخوردار است (استراتمن و یوسف‌مورگان، ۲۰۱۹، ص. ۱۳)، اما می‌توان استدلال کرد که در بافت آموزشی و دانش‌آموزی نیز قابل استفاده است و دانش‌آموزان برای اینکه بتوانند با جامعه مدرن دائماً در حال تغییر و تعارض‌های زندگی و تحصیلی مقابله کنند، نیاز است به سرمایه روان‌شناختی مجهز شوند؛ لذا در این پژوهش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به این گروه که در جامعه از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند، ضرورت یافت. همچنین در بررسی که پژوهشگران این مطالعه انجام داده‌اند، نتایج نشان داد، نه تنها پژوهشی اثربخشی سرمایه روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی در نوجوانان دختر را بررسی نکرده است، بلکه نحوه آموزش این مطالعه که مبتنی بر مشاوره گروهی است در پژوهشی یافت نمی‌شود. بنابراین طراحی و اتخاذ رویکردی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی به صورت مشاوره گروهی و بررسی اثر آن بر اشتیاق تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک پژوهش جدید مورد توجه قرار گیرد تا به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش سرمایه روان‌شناختی به صورت مشاوره گروهی می‌تواند مؤلفه‌های این متغیر و به تبع آن اشتیاق تحصیلی را در دختران نوجوان افزایش دهد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر نوجوان دوره اول و دوم متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که بعد از فراخوان داوطلبان برای شرکت در پژوهش و اعلان آمادگی دانش‌آموزان؛ تعداد ۲۴ نفر از نوجوانان دختر که ملاک‌های ورود در پژوهش را دارا بودند، انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی تعداد ۱۲ نفر از آنها در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. حجم نمونه (۲۴) نیز بر اساس نرم‌افزار آماری G*Power با اندازه اثر ۰/۷، سطح معناداری ۰/۰۵، توان آزمون ۰/۹ (B-1) و تعداد هر گروه (۱۲) انتخاب شد (ابراهیم زاده و سلیمانی، ۱۴۰۱). گفتنی است ملاک‌های شمول آزمودنی‌ها شامل رضایت برای حضور در پژوهش، اشتغال به تحصیل در مدرسه، دارای محدوده سنی ۱۳ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: دریافت درمان دارویی یا غیردارویی همزمان با مطالعه حاضر و سوء مصرف مواد مخدر می‌باشند. این ملاک‌ها از طریق پرسشنامه جمعیت‌شناختی که شرکت‌کنندگان قبل از آغاز پژوهش به آن پاسخ داده بودند، به دست آمد.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی: برای سنجش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از پرسشنامه لوتانز، یوسف و آوولیو (۲۰۰۷) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال است و چهار خرده‌مقیاس خودکارآمدی (سؤالات ۱ تا ۶)، تاب‌آوری (سؤالات ۷ تا ۱۲)، امیدواری (سؤالات ۱۳ تا ۱۸) و خوش‌بینی (سؤالات ۱۸ تا ۲۴) را بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای می‌سنجد. سازندگان این مقیاس آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های امیدواری؛ تاب‌آوری؛ خودکارآمدی و خوش‌بینی و در نهایت برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند (لوتانز، یوسف و آوولیو، ۲۰۰۷). شاخص‌های روانسنجی این پرسشنامه در ایران نشان داد، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ برآورد شده است (رجائی، نادری و جعفری، ۱۳۹۵).

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ که توسط پیترریچ و دی گروت (۱۹۹۱) ساخته شده است، استفاده شد. این مقیاس دارای ۳۶ سؤال است و ۳ مؤلفه رفتاری (سؤالات ۷ تا ۱۰

1. motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)

و ۳۲ تا ۳۶)، شناختی (سؤالات ۱۱ تا ۳۶) و عاطفی (سؤالات ۱ تا ۶) را می‌سنجد. این پرسشنامه از نوع پنج گزینه‌ای است و دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ می‌دهند. در ایران این مقیاس مورد اعتبار سنجی قرار گرفته است و ضرایب همسانی درونی آن بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (افشاریان و درتاج، ۱۳۹۵).

روش اجرا: در پژوهش حاضر با توجه به بررسی که پژوهشگران انجام دادند پروتکلی مبتنی بر طرح و هدف پژوهش یافت نشد، لذا جلسات مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی توسط محققان این مطالعه با استفاده از منابع ترجمه‌شده به فارسی و منابع انگلیسی طراحی گردید. این منابع مانند گلن (۱۳۷۸/۱۹۹۴)؛ مک درموت و اسنیدر (۱۳۸۳/۲۰۰۰)؛ هریس (۱۳۹۶/۲۰۱۲)؛ لوتانز، لوتانز و لوتانز (۲۰۰۴)؛ لوتانز (۲۰۰۷). لوتانز، یوسف و اولیو (۲۰۰۷) و سالانو اورتگا-مالدونادو (۲۰۱۹) است. روایی این پروتکل توسط متخصصین در این حوزه مورد بررسی قرار گرفت و ۵ نفر از متخصصان در حوزه سرمایه روان‌شناختی، روایی محتوای جلسات را به لحاظ تناسب محتوای هر جلسه با اهداف جلسه، تکالیف ارائه‌شده در هر جلسه و تناسب محتوای هر جلسه را با فرایند تغییر مورد بررسی قرار دادند. برای ارزیابی کمی روایی محتوایی جلسه‌های مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی؛ براساس نظرات متخصصان از دو ضریب نسبت روایی محتوا CVI و CVR استفاده شد (لاشه، ۱۹۷۵: ۵۶۳). نتایج نشان داد، CVR برای روایی محتوای جلسات مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی، برای تمام جلسه‌ها مورد تأیید قرار گرفت و CVI برای تمام جلسات بیش از ۰/۷۹ می‌باشد. خلاصه جلسات آموزش سرمایه روان‌شناختی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

در ادامه برای انجام مداخله و جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، پس از انتخاب نمونه، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و اشتیاق تحصیلی پتتریچ و همکاران برای به‌دست‌آوردن نمرات پیش‌آزمون روی گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید و جلسات آموزشی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) بر روی گروه آموزش اجرا شد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده و به روال عادی خود ادامه داد. پس از اتمام جلسات آموزشی، هر دو گروه برای به‌دست‌آوردن نمرات پس‌آزمون، مجدداً با استفاده از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پتتریچ و همکاران مورد ارزیابی قرار گرفتند.

جدول شماره ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش (مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی)

جلسه	خرده مؤلفه‌ها	سرفصل مطالب
۱		معرفه، ارائه تصویر کلی از برنامه آموزشی، بیان اهداف، قوانین و انتظارات، توضیح مفاهیم و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با توجه به کلمه HERO، پیش‌آزمون.
۲	امیدواری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره هدفمندی، نشان دادن کلیپ کار گروهی و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان، صحبت در مورد هدف و اهمیت هدفمندی در زندگی، تعیین هدف، بیان ویژگی‌های یک هدف خوب (smart).
۳	امیدواری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره هدفمندی، نشان دادن کلیپ توربو، بیان تکنیک خرد کردن یا پله پله نمودن اهداف، بررسی راه‌های رسیدن به هدف و موانع احتمالی موجود.
۴	خودکارآمدی	مرور مباحث و تکنیک‌های گفته شده در جلسات قبل با یک داستان، نشان دادن کلیپ خودکارآمدی و صحبت در مورد جمله انگیزشی در رابطه با اعتماد به نفس، تعریف خودکارآمدی و بیان ویژگی‌های افراد خودکارآمد، پر کردن کاربرگ نقاط مثبت توسط فراگیران.
۵	خودکارآمدی	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خودکارآمدی، بیان نقاط مثبت و داستان‌های واقعی از زندگی خود سر کلاس، صحبت در مورد کارهای نیمه تمام در زندگی، بیان اهمیت در مرکز بودن هدف با یک بازی، نوشتن جدول مزیت برای اهداف.
۶	تاب‌آوری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره تاب‌آوری، صحبت درباره شکست در زندگی و نوع نگاه ما درباره آنها، صحبت در رابطه با تاب‌آوری و ویژگی‌های افراد تاب‌آور، آموزش تکنیک حل مسئله

۷	تاب‌آوری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره تاب‌آوری، نشان دادن کلیپ در رابطه با استرس، صحبت در رابطه با ترس و اضطراب؛ عوامل ایجادکننده و راهکارهای غلبه بر آن: یاد دادن تکنیک‌های جداسازی، تنفس عمیق، پیشنهاد دادن به دوستی که در مسیر مشابه قرار دارد و ریلکسیشن
۸	خوش‌بینی	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خوشبینی، بحث و گفت‌وگو در رابطه با اتفاقات واقعی ناگوار در زندگی و بررسی نوع نگاه و خودگویی‌های درونی جهت پیدا کردن الگوهای ذهنی، توضیح مدل ABC با مثال، بررسی ABCهای فراگیران در گروه و کلاس به صورت واقعی.
۹	خوش‌بینی	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خوش‌بینی، نمایش کلیپ تأثیر افکار در رابطه با خوشبختی، توضیح تغییر افکار و تأثیر آن بر روی احساسات در قالب مثال ABCDE، بازی افعال مثبت و منفی در راستای تربیت ذهن به سمت مثبت‌اندیشی.
۱۰	پرسش و پاسخ در رابطه با مباحث کلاس، گرفتن بازخورد درباره مباحث و میزان تأثیرگذاری بر آنها، گرفتن پس‌آزمون.	

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو - ویلک سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
سرمایه روان‌شناختی	خودکارآمدی	کنترل	۲۳/۸۳	۵/۳۲	۰/۹۳	۲۶/۴۲
	آزمایش	۲۵/۹۲	۵/۳۲	۰/۵۷	۲۸/۸۳	
	کنترل	۲۷/۲۵	۴/۷۳	۰/۴۴	۲۷/۴۲	
	آزمایش	۲۵/۴۲	۵/۹۲	۰/۸۱	۲۹/۵۸	
	کنترل	۲۴/۵۰	۵/۵۴	۰/۸۲	۲۳/۹۲	
	تاب‌آوری	آزمایش	۲۳/۸۳	۳/۶۴	۰/۶۲	۲۶
	کنترل	۲۴	۳/۵۹	۰/۸۲	۲۴/۳۳	
	خوش‌بینی	آزمایش	۲۴/۵۰	۲/۹۷	۰/۵۹	۲۸/۴۲
	نمره کل مقیاس	کنترل	۱۰۲/۵۸	۱۷/۵۸	۰/۹۳	۱۰۲/۰۸
	آزمایش	۹۹/۶۷	۱۳/۷۲	۰/۵۱	۱۱۲/۸۳	
اشتیاق تحصیلی	کنترل	۲۴/۳۳	۴/۰۱	۰/۲۰	۲۴	
	آزمایش	۲۱/۱۷	۳/۶۴	۰/۸۳	۲۴/۰۸	
	کنترل	۸۰/۳۳	۹/۴۸	۰/۰۷	۸۰/۴۲	
	آزمایش	۷۳/۷۵	۱۴/۲۷	۰/۲۹	۸۲/۲۵	
	کنترل	۳۳/۹۲	۳/۲۳	۰/۱۷	۳۳/۵۰	
	آزمایش رفتاری	آزمایش	۳۲/۰۸	۴/۵۲	۰/۸۵	۳۶/۸۳
	کنترل	۱۳۸/۵۸	۱۵/۱۰	۰/۵۰	۱۳۷/۹۲	
	نمره کل مقیاس	آزمایش	۱۲۷	۱۹/۳۹	۰/۲۰	۱۴۲/۱۷

با توجه به جدول شماره (۲) میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و نمره کل این متغیر و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و نمره کل متغیر مورد نظر در پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون و گروه کنترل در مرحله آزمایش افزایش یافته که نشان می‌دهد مداخله سرمایه روان‌شناختی بر متغیر وابسته تحقیق اثرگذار بوده است. همچنین نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در این جدول حاکی از برقرار بودن پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها ($P > 0/05$) برای انجام تحلیل کوواریانس است.

بر این اساس، برای پاسخگویی به سؤال تحقیق از تحلیل کوواریانس چند متغیری (مانکوا) برای مؤلفه‌های تحقیق و کواریانس تک متغیری (آنکوا) برای نمرات کل متغیرهای وابسته استفاده شد. در تحلیل‌های یاد شده رعایت مفروضه‌ها از قبیل توزیع نرمال بودن

داده‌ها که نتایج آن در جدول شماره (۲) ذکر شد، برابری واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس- کوواریانس، ترکیب خطی متغیرهای وابسته، همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس- کوواریانس ($P>0/05$) برای مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی برقرار است. همچنین مقدار ام باکس (۱۹) در سطح معناداری ۰/۱۲ به دست آمده و با توجه به معنادار نبودن این مفروضه، مقدار پیلایی با ارزش ۰/۶۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۲ در نتیجه تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری به دست آمد. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته پس از تعدیل تفاوت‌های اولیه، از متغیر مستقل تأثیر پذیرفته‌اند.

جدول شماره ۳. تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (خود کارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری، خوشبینی)

متغیرها	منبع	df	میانگین مجزورات	F	p-value	اندازه اثر
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	۱	۹۳/۳۷۶	۱۳/۸۶۲	۰/۰۰۲	۰/۴۳۵
	گروه	۱	۴۶/۲۱۴	۶/۸۶۰	۰/۰۱۷	۰/۲۷۶
	خطا	۱۸	۶/۷۳۶			
امیدواری	پیش‌آزمون	۱	۹/۲۹۶	۱/۷۳۵	۰/۲۰۴	۰/۰۸۸
	گروه	۱	۵۲/۱۸۳	۹/۷۳۹	۰/۰۰۶	۰/۳۵۱
	خطا	۱۸	۵/۳۵۸			
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۱	۱۳۴/۲۳۸	۳۷/۳۰۴	۰/۰۰۰	۰/۶۷۵
	گروه	۱	۳۶/۹۶۵	۱۰/۲۷۲	۰/۰۰۵	۰/۳۶۳
	خطا	۱۸	۳/۵۹۹			
خوشبینی	پیش‌آزمون	۱	۳۶/۲۲۲	۱۲/۵۳۸	۰/۰۰۲	۰/۴۱۱
	گروه	۱	۸۵/۶۸۵	۲۹/۶۵۹	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲
	خطا	۱۸	۲/۸۸۹			

نتایج بررسی پیش فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته حاکی از برقراری این پیش فرض‌ها برای ابعاد سرمایه روان‌شناختی است ($p> 0/05$). همچنین با توجه به جدول (۳) پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی برای همه خرده‌مقیاس‌های امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشد و برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

برای بررسی مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی نیز از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. همانند متغیر سرمایه روان‌شناختی پیش فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو- ویلک بررسی شد که نتایج آن در جدول شماره (۲) حاکی از برقراری این پیش فرض است. نتایج نشان داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها و ماتریس واریانس - کوواریانس برای مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در سطح ۰/۰۵ رعایت شده است. همچنین مقدار ام باکس (۶/۴۵) در سطح معناداری ۰/۴۸ به دست آمده و با توجه به معنادار نبودن این مفروضه مقدار پیلایی با ارزش ۰/۶۲ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ در نتیجه تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری به دست آمد. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته پس از تعدیل تفاوت‌های اولیه، از متغیر مستقل تأثیر پذیرفته‌اند.

جدول شماره ۴. تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه در مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (عاطفی، شناختی، رفتاری)

متغیرها	منبع	df	میانگین مجزورات	F	p-value	اندازه اثر
عاطفی	پیش‌آزمون	۱	۱۲۰/۸۸۷	۲۱/۳۶۱	۰/۰۰۰	۰/۵۲۹
	گروه	۱	۳۳/۸۶۳	۵/۹۴۸	۰/۰۲۴	۰/۲۴۰

		۵/۶۵۹		۱۹		خطا	
شناختی	پیش‌آزمون	۱۰۳۰/۶۳۰	۲۲/۹۹۹	۱	۰/۵۴۸	۰/۰۰۰	
	گروه	۳۱۰/۵۴۲	۶/۹۳۰	۱	۰/۲۶۷	۰/۰۱۶	
	خطا	۴۴/۸۱۳		۱۹			
رفتاری	پیش‌آزمون	۹۳/۹۹۵	۱۵/۲۲۹	۱	۰/۴۴۵	۰/۰۰۱	
	گروه	۱۳۰/۹۴۶	۲۱/۲۱۵	۱	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	
	خطا	۶/۱۷۲		۱۹			

در ابتدا پیش‌فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیرهای همپراش و وابسته مورد بررسی قرار گرفت و در ابعاد اشتیاق تحصیلی این پیش‌فرض‌ها برقرار بود ($p > 0/05$). نتایج جدول شماره ۴ نشان داد برای مؤلفه اشتیاق تحصیلی نیز خرده-مقیاس‌های اشتیاق شناختی و اشتیاق رفتاری در سطح ۰/۰۱ و اشتیاق عاطفی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه نمرات پس‌آزمون متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	منبع	df	میانگین مجزورات	F	p-value	اندازه اثر
روان‌شناختی سرمایه	پیش‌آزمون	۱	۴۱۲۲/۹۱۵	۱۱۷/۰۴۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۸
	گروه	۱	۱۰۴۸/۷۲۷	۲۹/۷۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۸۶
	خطا	۲۱	۳۵/۲۲۲			
اشتیاق تحصیلی	پیش‌آزمون	۱	۴۹۴۷/۰۰۰	۶۶/۱۸۸	۰/۰۰۰	۰/۷۵۹
	گروه	۱	۱۲۴۳/۸۹۳	۱۶/۶۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۲
	خطا	۲۱	۷۴/۷۴۲			

در انتها برای بررسی نمرات میانگین کل متغیر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد و همانند تحلیل مانکوا مفروضه‌های این آزمون نیز مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون در نمرات این دو مؤلفه در سطح بالاتر از ۰/۰۵ می‌توان با توجه به نتایج جدول شماره ۵ بیان کرد آموزش سرمایه روان‌شناختی توانسته است تفاوت معناداری بین گروه‌ها در مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی ایجاد کند ($P < 0/01$). بنابراین نتایج نشان داد ۰/۵۸ تغییرات سرمایه روان‌شناختی و ۰/۴۴ تغییرات اشتیاق تحصیلی در اثر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بوده است.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر افزایش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. با توجه به جدول شماره ۲ تفاوت میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی وجود دارد، همچنین با توجه به تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در جدول شماره ۵ این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بدین معنا که به احتمال ۹۹٪ آموزش برنامه سرمایه روان‌شناختی توانایی تغییر و افزایش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و به تبع آن اشتیاق تحصیلی را دارا می‌باشد. یعنی می‌توان گفت که بین سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و با افزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی آنان نیز می‌تواند افزایش یابد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مگنانو، کراپارو و پائولیلو (۲۰۱۶)؛ لوتانز، لوتانز و پالم (۲۰۱۶)؛ هازن لیران و میلر (۲۰۱۹)؛ صدوقی (۱۳۹۸)؛ سعادت، کرد و جلالی (۱۳۹۸) و غریبی، فضلی و غریبی (۱۴۰۱) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش مگنانو،



کراپارو و پائولیلو (۲۰۱۶) نشان داد سرمایه روان‌شناختی عامل اصلی انگیزه، پشتکار و انتظار برای موفقیت است و احتمال دستیابی به هدف را افزایش می‌دهد و افراد را قادر می‌سازد تا در بعد عاطفی و شناختی در محیط‌های پر استرس انگیزه استقامت در مواجهه با موانع را در خود ایجاد کنند و هرچه سرمایه روان‌شناختی بالاتر باشد به همان اندازه فرد در تعیین اهداف و برداشتن گام‌هایی برای رسیدن به این اهداف عملکرد بالاتری را نشان می‌دهد. لوتانز، لوتانز و پالم (۲۰۱۶) در تحقیق خود خاطر نشان کردند هرچه سرمایه روان‌شناختی بالاتر باشد نه تنها نقش کلیدی در بهبود اشتیاق دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی دارد، بلکه می‌تواند نقش مثبتی برای مربیان در طراحی مداخلات آموزشی برای افزایش اشتیاق دانش‌آموزان براساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی داشته باشد. مطالعه هازن لیران و میلر (۲۰۱۹) نشان داد سرمایه روان‌شناختی یک منبع مثبت با نقش محوری در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است؛ این مطالعه دانش را در مورد تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر رفتار سازمانی مثبت با تعمیم آن به آموزش عالی گسترش داد. در پژوهش صدوقی (۱۳۹۸) نتایج پژوهش حاکی از آن بود که سرمایه روان‌شناختی به‌ویژه امید و خوش‌بینی، نقش مهمی در اشتیاق تحصیلی به‌ویژه در بعد اشتیاق رفتاری دانشجویان دارد و تقویت سرمایه روان‌شناختی در فرایند آموزش دانشگاهی می‌تواند عامل زمینه‌ساز اشتیاق تحصیلی دانشجویان و بهبود وضعیت تحصیلی آنان باشد. سعادت، کرد و جلالی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به نقش سرمایه روان‌شناختی در افزایش انگیزه پیشرفت در آموزش عالی تأکید کردند و این مؤلفه را یکی از بایسته‌های نظام آموزشی در راستای موفقیت تحصیلی می‌دانند. مطالعه غریبی، فضلی و غریبی (۱۴۰۱) نشان داد بین تاب‌آوری با اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان ابتدایی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت در جلسات مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی تأکید بر شیوه‌هایی است که به رشد خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری منتهی می‌شوند. وجه اشتراک خودکارآمدی و امیدواری در این است که فرد به توانایی‌های فردی‌اش باور دارد در نتیجه هدفمند است و برای رسیدن به موفقیت، انگیزش درونی و انرژی لازم را دارد. دانش‌آموزان کارآمد و امیدوار، هم اهداف چالش برانگیزی را برای خود در نظر می‌گیرند و هم انگیزه و تلاش بیشتری برای موفقیت دارند؛ بنابراین، امیدواری می‌تواند نیرویی اضافی را علاوه بر خودکارآمدی فراهم کند؛ همچنین، می‌تواند بررسی مسیرهای بیشتر را برای یک فرد خودکارآمد، که دارای انگیزه، انرژی و پشتکار است، فراهم نماید (لوتانز، لوتانز و لوتانز، ۲۰۰۴). افزون بر این، خودکارآمدی، امیدواری و خوشبینی همگی انتظارات مثبتی را از آینده دارند و در مداخله‌ای ترکیبی، خوشبینی درباره آینده، می‌تواند از حیطه‌هایی که خودکارآمدی یا امیدواری قبلاً در آنها شکل نگرفته است، استفاده کند. در رویایی با ناکامی و شکست نیز، اگر به دانش‌آموزی که تاب‌آور است و توان جبران شکست را دارد، احساس خودکارآمدی و امیدواری هم القا شود، در نتیجه، او برانگیخته می‌شود تا در برابر مشکلات مقاومت کند و تلاش لازم را برای غلبه بر آنها و نیز پیگیری راه‌های جایگزین برای رسیدن به هدف اصلی خود، به کاربرد (آوی، لوتانز، اسمیت و پالم، ۲۰۱۱، ص. ۱۷).

از سویی وقتی جلسات آموزشی به شیوه بحث و مشاوره گروهی برگزار می‌شود، افراد را در شرایطی قرار می‌دهد که ناگزیر از تداوم ارتباط و تعامل با یکدیگر باشند و ثانیاً در معرض دیدگاه‌ها و نگرش‌های متفاوت و در مواردی ناهمساز قرار گیرند؛ در نتیجه زمینه برای افزایش سازگاری و غلبه بر موانع و مشکلات نیز افزایش می‌یابد. در روش مشاوره گروهی دانش‌آموزان از یک طرف ناگزیر به دقت در دریافت دقیق و روشن نظرات دیگر اعضای و از سوی دیگر، موظف به ارائه پاسخ‌های منطقی و مستدل به منظور پذیرش نظرات خود از سوی دیگران هستند و هر دو اینها مستلزم رعایت چهارچوب‌های ویژه‌ای برای برقراری یک ارتباط منطقی و اصولی بین تمام اعضای گروه است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۷۰). این اقدامات شرایط مناسبی را برای تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، افزایش سعه صدر و قدرت سازگاری را فراهم می‌سازد. در روش تدریس به شیوه مشاوره گروهی به دلیل اینکه همکاری، جایگزین رقابت می‌شود، از طریق تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، اعتماد به نفس بیشتر، تعهد و مسئولیت‌پذیری بالاتری پیدا می‌کنند

و یاددهی و یادگیری بهتر انجام می‌شود، همچنین زمینه پرورش مقابله با چالش‌های موجود در راه تحصیل و زندگی را نیز فراهم می‌کند (امیری و همکاران، ۱۳۹۳، ص. ۳۷).

بر این اساس می‌توانیم هر یک از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را در اثرگذاری به روی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دخیل دانست. در مؤلفه خودکارآمدی که به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار مربوط می‌شود، افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (زاهد و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۷۵). در نتیجه افزایش سطح خودکارآمدی موجب ارتقا و افزایش اشتیاق تحصیلی در تمامی ابعاد آن به خصوص بعد رفتاری می‌گردد؛ چرا که دانش‌آموزان با سرمایه روان‌شناختی بالا که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خویش برای دستیابی به هدف‌های تحصیلی و کسب تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند. همچنین امیدواری، پافشاری در رسیدن به اهداف و به هنگام لزوم، تغییر دادن مسیر در رسیدن به اهداف را میسر می‌سازد. فرد با امیدواری بالا توانایی بسیاری در ایجاد مسیرهایی برای رسیدن به اهدافشان دارند. این منبع روان‌شناختی به‌طور مداوم این امید را ایجاد می‌کند که اهداف میسر خواهند شد در نتیجه آنها برای رسیدن به موفقیت در وظایفی که در دست دارند بسیار با انگیزه عمل می‌نمایند (سعادت و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۶۷). آموزش مؤلفه امیدواری در سرمایه روان‌شناختی بطور مستقیم تأثیر مثبتی در افزایش اشتیاق تحصیلی به‌خصوص در بعد شناختی دارد؛ زیرا فرد امیدوار به دلیل هدفمندی دائماً سطح انگیزه و انرژی خود را بالا نگه می‌دارد.

تاب‌آوری به انسان قدرت روبه‌رو شدن با مشکلات را می‌دهد و در نتیجه فرد با دیدن مشکلات و موانع، انگیزه خود را برای دستیابی به اهداف از دست نمی‌دهد (مگنانو و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۹). افراد با تاب‌آوری بالا در شرایط استرس‌زا و محرک‌های تنش‌زا انعطاف‌پذیری نشان می‌دهند و به‌طور مؤثر با موقعیت‌ها مقابله می‌کنند (متقی دستنائی، زارع ده‌آبادی، صباح، ۱۴۰۲، ص. ۹۵). از آنجایی که دوران تحصیلی با استرس‌های زیادی در زمینه تحصیل، محیط مدرسه و خانواده همراه می‌باشد. و همچنین استرس یکی از عوامل مخرب اشتیاق تحصیلی است، اگر دانش‌آموزان از تاب‌آوری لازم جهت مقابله با استرس برخوردار باشند به خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و همچنان انگیزه خود را در مسیر پیشرفت حفظ نمایند. در نتیجه آموزش سرمایه روان‌شناختی و بالا رفتن مؤلفه تاب‌آوری در افزایش اشتیاق تحصیلی به خصوص در بعد شناختی اثرگذار است؛ چراکه فرد تاب‌آور به دلیل برخورداری از مهارت مقابله با استرس همواره انگیزه خود را جهت پیشبرد اهداف تحصیلی حفظ خواهد کرد. از طرفی خوشبینی نیز با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد (مشتاقی و مؤیدفر، ۱۳۹۶، ص. ۶۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط آموزشی و استفاده از فرصت‌های پیشرو، مستلزم خوشبینی و انعطاف‌پذیری است که به آنها کمک می‌کند به‌طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها و مشکلات استقبال کرده و تغییرات را بپذیرند. خوشبینی یعنی انتظار مثبت از رخدادها که به فرد انگیزه می‌دهد تا در مسیر پیشرفت حرکت کند. در واقع می‌توان گفت، خوش‌بینی بیشترین قدرت را در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دارد و به نوعی اولین قدم محسوب می‌شود. در حقیقت خوش‌بینی نسبت به یک هدف است که فرد را در برابر موانع امیدوار می‌کند و به فرد قدرت تاب‌آوری در برابر مشکلات را می‌دهد (مشتاقی و مؤیدفر، ۱۳۹۶، ص. ۶۱).

با توجه به نتیجه پژوهش سویت‌من، لوتانز، آوی و لوتان (۲۰۱۱) در مورد اینکه، برنامه آموزشی سرمایه روان‌شناختی یک مدل جامع است و در واقع تأثیر کل سرمایه روان‌شناختی از تک تک اجزای آن (خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوشبینی) بیشتر است، می‌تواند این نکته را برای محققان و مربیان تربیتی در پی داشته باشد که به جای توجه به تک تک مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به تمام ابعاد آن به‌صورت کل و یکجا نگاه کنند و با استفاده از یک رویکرد جامع تلاش نمایند که با افزایش سرمایه روان‌شناختی افراد، اشتیاق تحصیلی آنان را نیز افزایش دهند. بنابراین با توجه به یافته‌های فوق می‌توان مطرح نمود آموزش سرمایه روان‌شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوشبینی) و اشتیاق تحصیلی (عاطفی، شناختی و رفتاری) در دانش‌آموزان دختر نوجوان در سنین ۱۳ تا ۱۸ سال مؤثر است.

محدودیت‌ها:

از محدودیت این پژوهش می‌توان به نداشتن دوره پیگیری و حجم کم گروه نمونه اشاره کرد. همچنین تفاوت بین دو گروه سنی به لحاظ انگیزه و دغدغه‌مندی بعضاً باعث می‌شد محتوای بحث‌ها برای همه افراد کاربرد یکسان نداشته باشد و کار پژوهشگر برای ارائه مطالب را مورد تداخل قرار می‌داد.

پیشنهادها:

با توجه به شیوه به کار برده شده در این پژوهش یعنی مشاوره گروهی، پیشنهاد می‌شود که معلمان در آموزش دیگر دروس به خصوص دروسی که بیشتر حالت تئوری داشته و امکان مشارکت افراد در درس فراهم است به صورت بحث گروهی تدریس نمایند، نه به صورت معلم محور، چراکه به کارگیری این شیوه تدریس خود باعث افزایش تاب‌آوری و اعتماد به نفس به صورت غیرمستقیم می‌شود. از سوی دیگر پیشنهاد می‌شود این پژوهش در نوجوانان پسر نیز تکرار شود. در آخر نیز توصیه می‌گردد، آموزش این مؤلفه‌ها در گروه‌های سنی مختلف نیز به کار گرفته شود.

تشکر و قدردانی: از تمامی شرکت‌کنندگانی که در پایگاه فرهنگی ام‌ابیهای شهر سمنان، ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، سپاس‌گزار می‌کنیم.

References

- A, E., K, H., & Asghari, M. (2014). The Effectiveness of Solution-Focused Group Counseling on General Health of Single Parent Boys. *Psychological Methods and Models*, 4(15), 37-58 .
- Afsharian, n., & Dortaj, f. (2016). Evaluation of the Factor Structure of“ Motivated Strategies for Learning Questionnaire”forIranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(23), 23-43. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.11267.1327> (Text in Persian).
- Akhavan Anvari, M., Shoaakazemi, M., & Arabsorkhi Mishabi, M. (2023). The Effect of Mindfulness Training on Improving Educational Hope and Motivation in Junior High School Girls in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(4), 269-286. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40890.3616> (Text in Persian)
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p335>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*, 15(1), 17. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270 . <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Esmacilpour Eshkaftaki, M. (2020). The prediction of students' social support based on components of social capital and psychological capital in corona epidemic. *Quarterly Social Psychology Research*. 163-179 (39) 10. <https://doi.org/10.22034/spr.2020.247618.1553> (Text in Persian).
- Ghadami, G., Zare, M., & Rahimi, M. (2020). The Role of Personality Traits and Family Communication Environment in Academic Engagement with Passion Mediation. *Research in School and Virtual Learning*, 20-9 (2) 7. <https://doi.org/10.30473/etl.2019.46396.2965> (Text in Persian).
- Ghanenia, M., Forouhar, M., & Jalili, S. (2015). The Effect of Managers Psychological Capital Components Training on Increasing the Employees Engagement. *Positive Psychology Research*, 1(3), 59-72. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24764248.1394.1.3.6.4> (Text in Persian).
- Gharibi, F., Fazli, S., & Gharibi, A. (2022). Prediction of Academic Enthusiasm based on Families' Performance and Academic Resilience among Primary School Students. *Journal of Social Sciences Ferdowsi University of Mashhad*, 19(3), 262-239. <https://doi.org/10.22067/social.2023.80317.1286> (Text in Persian).

- Gomes, F. V., Rincón-Cortés, M., & Grace, A. A. (2016). Adolescence as a period of vulnerability and intervention in schizophrenia: Insights from the MAM model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 260-270. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.030>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Gunnell, D., Kidger, J., & Elvidge, H. (2018). Adolescent mental health in crisis (Vol. 361): British Medical Journal Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2608>
- Harris, R. (2012). *The reality slap: Finding peace and fulfillment when life hurts*: New Harbinger Publications. (Text in Persian).
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Hornor, G. (2017). Resilience. *Journal of pediatric health care*, 31(3), 384-390.
- Hoseini, Z., Akbari Torkestani, N., Majidi, A., & Moslemi, A. (2021). The Effects of Problem-solving-based Puberty Group Counseling on Adolescent Girls' Health Concerns. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 24(4), 470-481. <https://doi.org/10.32598/jams.24.4.538.2> (Text in Persian)
- Kheirollahi, F., Sharifshad, F., Sarraf, P., Mohammadsalehi, N., & Mohammadbeigi, A. (2017). EVALUATION THE CORRELATION BETWEEN GENERAL HEALTH STATUS AND HAPPINESS WITH FAMILY' CHILD-NUMBER IN HIGH SCHOOL GIRLS. *Nursing and Midwifery Journal*, 14(11), 934-941. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-3008-en.html> (Text in Persian).
- Khoy Nejad, G., Rajaei, A., & Nazemi, S. M. R. (2020). The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational injuries and Academic Success in second grade high school Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(3), 191-212. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31199.3035> (Text in Persian)
- Lau, S., Kubiak, T., Burchert, S., Goering, M., Oberländer, N., von Mauschwitz, H., Hiemisch, A. (2014). Disentangling the effects of optimism and attributions on feelings of success. *Personality and Individual Differences*, 56, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.030>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J., & Durksen, T. L. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *Educational Psychology*, 38 (2) 120-138. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342770>
- Lippke, S. (2020). Self-efficacy theory. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 4722-4727. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1167
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Journal of Business Horizons* 47 (1) 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital :Developing the human competitive edge* (Vol. 198): Oxford university press Oxford.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development* . 35 (9) 1098-1118. <https://doi.org/10.1108/jmd-06-2015-0091>
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1) 9-20. <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope*: New Harbinger Publications. (Text in Persian).
- Moshtaghi, S., & Moayedfar, H. (2017). The role of psychological capital components (Hope, Optimism, Resiliency and Self-Efficacy) and Achievement goals Orientation in predicting Academic Procrastination in Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 61-78. (Text in Persian). <https://dori.net/dor/20.1001.1.2423494.1393.3.2.2.0>
- Mottaghi Dastanai, S., Zare Dehabadi, N., & Sabbah, A. (2023). Effectiveness of Resilience-Based Training for Mothers on Reducing Parenting Stress and Promoting Resilience of 4-6 Year-old Children. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 93-109. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37664.3415> (Text in Persian)
- Ogders, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2018). Mental ill-health and wellbeing at age 14—Initial findings from the Millennium Cohort Study Age 14 Survey. *London, England: Centre for Longitudinal Studies* .

- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education*, 24(3), 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1991). Motivated strategies for learning questionnaire. *Journal of Educational Psychology*.
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 99, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- rajaei, a., nadi, m. a., & jafari, a. (2017). Psychometric characteristics of positive psychological capital scale among staff employees of education in Isfahan. *KNOWLEDGE & RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY*, 18(3), 94-108. (Text in Persian).
- rashidi kochi, F., Najafi, M & ,Mohammadyfar, M. A. (2016). The Role of Positive Psychological Capital and the Family Function in Prediction of Happiness in high school students. *Positive Psychology Research*, 2(3), 79-95. <https://doi.org/10.22108/ppls.2016.21553>. (Text in Persian).
- Saadat, S., Kord, N., & Jalali, M. (2019). The Role of Psychological Capital (Self-efficacy, Hope, Resilience, and Optimism) in Student Achievement Motivation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*, 8(8), 167-174. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.8.15.5> (Text in Persian).
- Sadeghian, E., Moghadari Kosha, M., & Gorji, S. (2010). The Study of Mental Health Status in High School Female Students in Hamadan City. *Avicenna Journal of Clinical Medicine*, 17(3), 39-45. <http://sjh.umsha.ac.ir/article-1-265-en.html> (Text in Persian).
- Sadoughi, M. (2019). Canonical Correlation between Psychological Capital and Academic Engagement among Students of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education*, 6(2), 87-101. <http://dx.doi.org/10.29252/dsme.6.2.87> (Text in Persian).
- Salanova, M., & Ortega-Maldonado, A. (2019). Psychological capital development in organizations: An integrative review of evidence-based intervention programs. *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts*, 81-102. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_4
- Salehnajafi, M., Hejazi, E., Kadivar, P., & Gholamali Lavasani, M. (2019). A relationship between Contextual, Individual Factors, Academic Passion with Positive Psychological Variables: Structural Model of Adolescence Academic Passion. *Journal of Modern Psychological Researches*, 13(52), 121-143. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1397.13.52.7.1>
- Saman, A., & Wirawan, H. (2021). Examining the impact of psychological capital on academic achievement and work performance: The roles of procrastination and conscientiousness. *Cogent Psychology*, 8(1), 1938853. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853>
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 67-74. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., & Maley, M. (2018). Passion and burnout in college students. *College Student Journal*, 52(1), 105-117.
- Soltani, Z., Sadegh mahboob, S., Ghsemi jobaneh, R., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 156-162. <http://edcbmj.ir/article-1-989-en.html> (Text in Persian).
- Stenhouse, G. (1994). Confident children: developing your child s self-esteem. (Text in Persian).
- Stratman, J. L., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Safety science*, 116, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.02.031>
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/cjas.175>
- Tegegne, T. K., & Sisay, M. M. (2014). Menstrual hygiene management and school absenteeism among female adolescent students in Northeast Ethiopia. *BMC public health*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1118>
- Ubaydullayevna, Y. R. (2022). SOCIAL ACTIVISM AND DYNAMIC CHARACTERISTICS DURING ADOLESCENCE. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 289-292.
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*: Series in Positive Psychology.
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: theory, research, and implications for the field of education. *Building autonomous learners* (pp. 31-58): Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_3
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.004>

- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Zahed Babolan, A., Karimianpour, G., & Dashti, A. (2017). Role of Life Quality in School and Academic Self-Concept on Academic Engagement in Salas babajani fifth and Sixth Grade Students. *New Educational Approaches* 12(1), 75-91. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21751> (Text in Persian).
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (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/>).

مقاله پژوهشی

تبیین حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط بر اساس حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط (مورد مطالعه: دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور)

مجید ربانی*^۱، حسین حافظی^۲، محمود اکرامی^۳، محمدرضا سرمدی^۴

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی آموزش از دور، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران. رایانامه: rabbani7566@gmail.com
 ۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.
 ۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.
 ۴. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص. پ. ۱۹۳۹۵-۴۶۹۷، تهران، ایران.
- این مقاله مستخرج از رساله دکتری مجید ربانی در دانشگاه پیام نور است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۲

چکیده:

آموزش الکترونیکی در چگونگی تفکر ما درباره تجارب آموزشی از نظر ارتباط و همکاری پایدار، تحولی شگرف ایجاد کرده است. هدف از این پژوهش، تبیین حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط بر اساس حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط در دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور بود. پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ ماهیت داده‌های گردآوری شده، کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی بود. شرکت‌کنندگان ۲۶۵ نفر از دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه‌های پیام نور استان خراسان شمالی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های حضور شناختی، حضور اجتماعی، ادراک از جو یادگیری برخط و خودکارآمدی رایانه‌ای استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد حضور شناختی، ادراک از جو یادگیری برخط و خودکارآمدی رایانه‌ای به صورت مثبت، حضور اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند؛ افزون بر این، متغیرهای پیش‌بین به‌طور کلی ۵۰/۱ درصد از واریانس حضور اجتماعی را تبیین می‌کند. به‌طور کلی نتایج حاکی از اهمیت نقش متغیرهای حضور شناختی، ادراک از جو یادگیری برخط و خودکارآمدی رایانه‌ای در پیش‌بینی حضور اجتماعی بود؛ بنابراین چنانچه با استفاده از روش‌های آموزشی بتوان میزان حضور شناختی، ادراک از جو یادگیری برخط و خودکارآمدی رایانه‌ای را افزایش داد، می‌توان سطح حضور اجتماعی را به میزان قابل ملاحظه‌ای ارتقا داد و از این طریق به رشد حضور اجتماعی در دانشجویان دوره‌های برخط کمک شود.

کلیدواژه‌ها: حضور اجتماعی، حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط.

استناد به این مقاله:

ربانی، مجید؛ حافظی، حسین؛ اکرامی، محمود؛ سرمدی، محمدرضا. (۱۴۰۳). تبیین حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط بر اساس حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط (مورد مطالعه: دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور). *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳۵-۴۸ : ۲۰(۲) . doi: 10.22051/JONTOE.2023.41000.3621

10.22051/JONTOE.2023.41000.3621

مقدمه

فناوری اطلاعات و ارتباطات جامعه را از لحاظ اقتصادی و اجتماعی دچار تغییر و دگرگونی‌های اساسی کرده که آموزش نیز از این امر مستثنا نبوده است. پایه‌های آموزش سنتی و معمولی با توجه به پیشرفت‌های تکنولوژی متزلزل شده است. یادگیری الکترونیکی پیوندی از پیشرفت‌های تکنولوژی و آموزشی است که منجر به یادگیری عمیق و معناداری در بین فراگیران شده است. ظهور آموزش الکترونیکی و نتایج پایدار آن نشان داده است که یادگیری عمیق و معناداری فقط به تجربه کلاس حضوری محدود نمی‌شود. یادگیری الکترونیکی در چگونگی تفکر ما درباره تجارب آموزشی از نظر ارتباط و همکاری پایدار تحول بزرگی ایجاد کرده است (گاریسون، ۲۰۱۷، ص. ۵۶). فناوری‌های نوین ارتباطی می‌تواند باعث ایجاد و حفظ ارتباط یادگیرندگان با هم شود و دسترسی آنی و سریع به اطلاعات را برای یادگیرندگان فراهم نماید که این امر درک و پذیرش ما را از یادگیری الکترونیکی به‌طور قابل توجهی تغییر داده است (ساسیلواتی، محمود و ساری، ۲۰۲۲، ص. ۵).

یادگیری الکترونیکی ممکن است به‌عنوان فرایند یادگیری پشتیبانی شده توسط ابزارها و رسانه‌های الکترونیکی دیجیتال (باساک، وتو و بلانگر، ۲۰۱، ص. ۱۹۳) یا به‌عنوان ارائه یک برنامه یادگیری، تدریس یا آموزش به‌وسیله ابزار الکترونیکی (سانگرا، ولاچوپوس و کابرا، ۲۰۱۲، ص. ۱۴۷) تعریف شود. یادگیری برخط، که از نوادگان آموزش از راه دور است، تعدادی مؤسسات آموزشی را ایجاد کرده است که صرفاً به برنامه‌های برخط اختصاص داده شده‌اند. دانشگاه‌های سنتی در دنیا نیز پیشنهادها را گسترش داده‌اند تا آموزش برخط را دربرگیرند (کاروس و کاروس، ۲۰۱۲، ص. ۱۲۵؛ هایمن، ۲۰۱۲، ص. ۱۸۹؛ لیو گوپتا، ۲۰۱۰، ص. ۶۱۸). راحتی یادگیری برخط این امکان را فراهم کرده است که به جمعیت دانشجویی دسترسی پیدا کنید که قبلاً به آنها خدمات داده نشده بود، دسترسی به دانشجویان بیشتری در ساعات اوج روز و به حداکثر رساندن منابع و انعطاف پذیری برای دانشگاه (لی و گوپتا، ۲۰۱۰). یادگیری الکترونیکی شامل استفاده از فناوری به‌عنوان یک روش آموزشی (ویلر، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۱۲) و استفاده از روش‌های سنتی در زمینه ارتباط برخط جدید است. در طول همه‌گیری آموزش الکترونیکی، آموزش مستقل از معلمان، صرفاً به‌صورت برخط اتفاق می‌افتد و تغییرات جدی را در الگوهای سنتی ارتباط معلم-دانش‌آموز تحمیل می‌کند. بنابراین، ویژگی مهم آموزش الکترونیکی اجباری که می‌خواهیم آن را برجسته کنیم این است که نه تنها اضطراری، بلکه یک شکل غیر ارادی ارتباط است؛ در واقع آموزش الکترونیکی توسط معلمان دانشگاهی انتخاب نشده، بلکه به دلیل وضعیت COVID-19 به آنها تحمیل شده است. بنابراین، و به‌طور کلی، آموزش الکترونیکی اجباری را می‌توان به‌عنوان یک ضرورت فوری و پیش‌بینی نشده شناخت که برای تقریباً همه دانشگاه‌های جهان برای انتقال تقریباً تمام فعالیت‌های مربوط به آموزش دانشجویان به محیط برخط از طریق ارتباطات رایانه‌ای و ابزار ابزارها و بسترهای مختلف فناوری اطلاعات تعریف شده است (هادجز و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۸۳). همچنین در یک اصلاح جالب توجه در شرایط کنونی ایجاد دسترسی موقت به یک اکوسیستم آموزشی در حالت بحرانی را به‌صورت "آموزش از راه دور اضطراری" تعریف کرده‌اند.

آنچه که در حوزه آموزش از دور و یا دوره‌های برخط از اهمیت زیادی برخوردار است، حضور اجتماعی است. دلیل تأکید بر حضور اجتماعی یادگیری برخط این است که متخصصان یادگیری برخط و مجازی معتقدند سازنده‌گرایی اجتماعی عامل مهمی برای ارتقای ارتباطات بین‌فردی و کیفیت یادگیری است. حضور اجتماعی تحت تأثیر عوامل مختلفی که فراگیران از تجارب یادگیری خود کسب می‌کنند قرار می‌گیرد و به‌طور خاص‌تر، حضور اجتماعی می‌تواند به انگیزه فراگیران (شاین، ۲۰۰۲ و تاو، ۲۰۰۹)، رضایت مربی و استاد (گریسون و الکیول، ۲۰۱۳، ص. ۱۱۶)، هم نتایج یادگیری واقعی و هم یادگیری ادراک شده تأثیر داشته است. افزون بر این، حضور اجتماعی دارای پیامدهای برای طراحی دوره آموزشی (آربینگ و رای، ۲۰۰۵، ص. ۹۳، ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۴۰۴؛

اندرسون، ۲۰۱۹/۱۴۰۲؛ ریزو و بوچارد، ۲۰۱۹/۱۴۰۱) و حتی برای حفظ و نگهداری و تمایل به ثبت نام در دوره برخط نیز مؤثر می‌باشد (لیو، زینگ، زانگ و وو، ۲۰۲۲).

مطالعات نشان داده‌اند که یکی از متغیرهایی که در حضور اجتماعی دانشجویان در دوره‌های برخط نقش بسزایی دارد، حضور شناختی است. حضور شناختی به درجاتی که فراگیران در ترکیب خاص در یک اجتماع تحقیق قادر به ساختن معنا از طریق ارتباط مداوم بپردازد، اشاره دارد. این عنصر ارتباط بسیار نزدیکی با فرایند و پیامدهای تفکر انتقادی داشته و ممکن است به‌عنوان چالش برانگیزترین عنصر برای تسهیل و اندازه‌گیری یادگیری در محیط یادگیری برخط به‌شمار آید (جیو و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۴۸۲). حضور تدریس یا آموزش نیز به‌عنوان طراحی، تسهیل و جهت‌دهی به فرایندهای اجتماعی و شناختی به منظور تحقق اهداف و نتایج پیش‌بینی شده، مطابق با قابلیت‌ها و نیازهای فراگیران تعریف می‌شود (جیو و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات نشان داده‌اند که یکی دیگر از متغیرهایی که در حضور اجتماعی دانشجویان در دوره‌های برخط نقش بسزایی دارد، خودکارآمدی در فناوری است. خودکارآمدی به قضاوت‌های افراد از امکانات و اجرای راهکارهای مورد نیاز برای نایل شدن به انواع عملکردها طرح‌ریزی شده، تعریف می‌شود. واژه خودکارآمدی، به سرعت در حوزه‌های ویژه‌ای مانند استفاده از رایانه گسترش یافت و به باورهای کاربران نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف خاص با کمک رایانه، نشان‌دهنده یک قضاوت از توانایی خود برای استفاده از رایانه می‌باشد، اطلاق می‌شود. خودکارآمدی رایانه یک متغیر واسطه‌ای مهم بین متغیرهای محیطی و پیامدهای مورد انتظار مثل استفاده کردن از رایانه می‌باشد. مطالعات انجام‌شده توسط ایگباریا و ایواری (۱۹۹۵) در مورد تأثیر خودکارآمدی رایانه بر استفاده کردن از رایانه، به این نتیجه منجر شد که خودکارآمدی رایانه تأثیر نیرومندی بر سهولت ادراک شده کاربرد فناوری دارد (ایگباریا و ایواری، ۱۹۹۵).

افزون بر این، مطالعات نشان داده‌اند که یکی دیگر از متغیرهایی که در حضور اجتماعی دانشجویان در دوره‌های برخط نقش بسزایی دارد، ادراک از جو یادگیری برخط است. دوره‌های برخط "جو" خود را دارند. کافمن، سلنو و فریسی (۲۰۱۶) به نقل از کول، لنون و وبر (۲۰۱۹) "فضای کلاس برخط" را به‌عنوان "یک ارتباط درک شده از تعامل مربی و دانشجویان در یک کلاس برخط" تعریف می‌کنند. نگرانی اغلب در مورد دوره‌های برخط "انزوا" است که بسیاری از دانشجویان ممکن است در صورت عدم امکان تعامل با دیگر دانشجویان در کلاس تجربه کنند. مبارزه با احساس انزوای دانشجویان در دوره‌های برخط ممکن است با رفتارهای مربیان آغاز شود. تحقیقات نشان می‌دهد که شیوه‌ای که مربیان بتوانند بحث در کلاس را تسهیل کنند، مربوط به علاقه دانشجوی، تعامل و درک مطلب درسی و ایجاد حضور اجتماعی و شناختی برای ایجاد ادراک مثبت فراگیر نسبت به جو یادگیری می‌باشد (فین و شرود، ۲۰۱۶). افزون بر این، رفتارهای تأیید کننده، مانند پاسخ دادن به سؤالات دانشجویان، ممکن است مربوط به احساسات مثبت دانشجویان و نتایج یادگیری باشد. از آنجا که رفتارهای تأیید شامل بازخورد به موقع و دقیق به سؤالات و نظرات دانشجویان، نمایش علاقه به یادگیری دانشجویان و اعتبار بازخورد دانشجویان با تطبیق دوره بر اساس نیاز دانش‌آموز است که همان حضور شناختی فراگیران در دوره‌های برخط می‌باشد. مطالعات نشان داده است که ارتباط دانشجویان برخط با مربیان برخط مربوط به رضایت دوره برخط است (کول، ۲۰۱۶) و درک مثبت دانشجویان از مربیان مربوط به درک مثبت از فضای یادگیری برخط است (کافمن و همکاران، ۲۰۱۶ به نقل از کول، لنون و وبر، ۲۰۱۹). صفری و همکاران (۲۰۲۳) در تحقیق خود به اهمیت سطح فراشناخت در ارتقای میزان یادگیری خودگردان برخط در دانشجویان دوره‌های برخط اشاره دارد که فراشناخت، متغیرهای آمادگی یادگیری برخط می‌توانند یادگیری خودگردان برخط را به‌صورت مثبت و معناداری پیش‌بینی کنند.

به‌طور کلی نیاز به مفهوم‌سازی واضح‌تری از حضور اجتماعی وجود دارد تا هم به درک جامع‌تری از افراد در محیط‌های برخط اجتماعی برسیم و هم حضور اجتماعی به‌عنوان ساختاری پیچیده، چندلایه و چندوجهی به‌طور سیستماتیک بررسی شود (کریجنس، ژبو و ویدلیچ، ۲۰۲۱). در واقع، توسعه یک نظریه سیستماتیک به نوبه خود امکان توسعه معیارهای مناسب حضور اجتماعی را فراهم می‌کند (کریجنس، ژبو و ویدلیچ، ۲۰۲۱). محققان مدت‌ها تلاش کرده‌اند تا شیوه‌های اجتماعی افراد را در محیط‌های برخط توضیح دهند و حضور اجتماعی

یکی از سازه‌های توضیحی کلیدی در این پژوهش هاست (امین، ریان، کوبانوگلو و نیزام، ۲۰۲۱). تصور می‌شود که حضور اجتماعی نقش حمایتی در شکل‌گیری روابط و تبادل اطلاعات در یک محیط میانجی ایفا می‌کند. همچنین بررسی مفهوم حضور اجتماعی از آنجایی که افراد را در یک محیط یادگیری برخط به هم متصل می‌کند و به آنها برای ایفای نقش فعال در فرایندهای ساخت دانش و معناسازی انگیزه می‌دهد، لازم و ضروری است (فانگ، ۲۰۰۴؛ هنینگ، ۲۰۰۴؛ استیسی، ۱۹۹۹). هیل، سونگ و وست (۲۰۰۹) پیشنهاد می‌کنند که محیط‌های برخط باید از شیوه‌های یادگیری پشتیبانی کنند که از طریق آن افراد «در حین پاسخ دادن به دیگران و درگیر شدن با آنها، در تعامل و مشاهده نتایج تعاملات خود هستند». به‌طور خلاصه، مطالعات نشان می‌دهد که حضور اجتماعی نه تنها از اقدامات ارتباطی افراد حمایت و تسهیل می‌کند، بلکه به‌طور بالقوه یادگیری در محیط‌های برخط را امکان‌پذیر می‌سازد.

شناسایی عواملی که بر حضور شناختی، حضور اجتماعی و ادراک دانشجویان از فضای یادگیری برخط، می‌تواند به نگرش روشن‌تری از ماهیت محیط یادگیری برخط یاری رساند؛ همچنین رهنمودهای روشن برای طراحان آموزشی فراهم می‌کند تا برای تدوین نقشه‌های یادگیری در آموزش برخط و مشارکت هر چه بیشتر در این فضا به ابزاری لازم مجهز باشند. فایده‌دیگر اینکه قسمت عمده نگرانی مخاطبان این نوع آموزش که به فقر محیط یادگیری برخط برای فراهم کردن فضای مشارکتی تعاملی بین یادگیرندگان برمی‌گردد را کاهش می‌دهد. نهایتاً از دیگر بازده‌های پژوهش حاضر، آگاه شدن مربیان، طراحان و دست‌اندرکاران آموزش‌های برخط از عواملی است که بر کمیت و کیفیت حضور شناختی و حضور اجتماعی و درک دانشجویان از فضای روانی یادگیری برخط تأثیرگذار است. بنابراین و با توجه به مطالب بیان‌شده هدف مطالعه حاضر، تبیین حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط بر اساس حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط در دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ ماهیت داده‌های گردآوری‌شده، کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور استان خراسان شمالی بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ دوره‌های برخط داشتند. دانشگاه‌های پیام نور استان خراسان شمالی عبارت بودند از دانشگاه پیام نور مرکز بجنورد، دانشگاه پیام نور واحد اسفراین، دانشگاه پیام نور واحد شیروان، دانشگاه پیام نور واحد آسرخانه، دانشگاه پیام نور واحد فاروج، دانشگاه پیام نور واحد گرمه، دانشگاه پیام نور واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز. با توجه به آماری که از معاونت آموزشی دانشگاه‌های پیام نور استان خراسان شمالی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ دریافت شد، حجم دانشجویان به تناسب مقطع تحصیلی از این قرار بود که؛ حجم کل دانشجویان بدون در نظر گرفتن جنسیت و مقطع تحصیلی ۳۳۴۰ نفر می‌باشد که از این تعداد، ۳۲۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی و ۱۴۰ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد بودند. جامعه مورد نظر (با هدف) در این مطالعه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های پیام نور استان خراسان شمالی بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ دوره‌های برخط داشتند می‌باشد که نمونه مورد پژوهش نیز از این جامعه انتخاب شد. در مطالعه حاضر از روش کرجسی-مورگان برای تعیین حجم نمونه استفاده شد و بر این اساس تعداد ۲۶۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب گردید.

ابزار: نمونه‌برگ جمعیت شناختی: این نمونه‌برگ محقق‌ساخته شامل سؤالاتی بود که موارد زیر را مورد سنجش قرار می‌داد: سن، جنس، سطح تحصیلات، وضعیت تأهل، رشته تحصیلی.

پرسشنامه حضور شناختی^۱: برای سنجش حضور شناختی از پرسشنامه گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) که توسط اربابگ و همکاران (۲۰۰۸) اجرایی شده و برای اندازه‌گیری شاخص‌ها و فاکتورهای محیط یادگیری برخط طراحی شده و دارای ۱۲ سؤال است، استفاده

شده است. پرسشنامه حضور شناختی گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) دارای چهار خرده‌مؤلفه رویداد عامل^۱، کشف^۲، یکپارچه‌سازی^۳ و تفکیک^۴ می‌باشد. خرده‌مؤلفه رویداد عامل شامل سؤالات ۱-۲-۳، خرده‌مؤلفه کشف شامل سؤالات ۴-۵-۶، خرده‌مؤلفه یکپارچه سازی شامل سؤالات ۷-۸-۹ و خرده‌مؤلفه تفکیک شامل سؤالات ۱۰-۱۱-۱۲ می‌باشد. سؤالات پرسشنامه در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه حضور شناختی به ترتیب ۱۲ و ۴۸ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده‌مؤلفه‌های رویداد عامل به ترتیب ۳ و ۱۲، خرده‌مؤلفه کشف به ترتیب ۳ و ۱۲، خرده‌مؤلفه یکپارچه‌سازی به ترتیب ۳ و ۱۲ و خرده‌مؤلفه تفکیک به ترتیب ۳ و ۱۲ می‌باشد. در مطالعه گاریسون و همکاران (۲۰۰۰) روایی صوری و محتوا به روش کیفی "پرسشنامه حضور شناختی"، با استفاده از نظر ۷ تن از متخصصان روان‌شناسی شناختی روان مطلوب گزارش شده است. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی سازه و نیز تحلیل ساختارهای عاملی آزمون، روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و در چرخش با استفاده از روش مایل مستقیم، تکرار شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مقیاس از چهار عامل اشباع شده است. در پژوهش حاضر، روایی محتوا به روش کیفی "پرسشنامه حضور شناختی"، با استفاده از نظر ۷ تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز خراسان شمالی مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه حضور شناختی"، که روی ۲۶۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور واحد فاروج، واحد گرمه، واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز اجرا شد ۰/۸۸ به دست آمد، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه خودکارآمدی رایانه‌ای: برای سنجش خودکارآمدی رایانه‌ای^۵ از مقیاس خودکارآمدی در فناوری لی^۶ (۲۰۱۵) که ۲۸ سؤال دارد، استفاده شده است. پرسشنامه خودکارآمدی در فناوری لی (۲۰۱۵) دارای چهار خرده‌مؤلفه^۷ "توانایی استفاده از اینترنت^۷"، "توانایی برقراری ارتباط همزمان^۸"، "توانایی استفاده از ایمیل^۹" و "توانایی تعامل ناهمزمان^{۱۰}" می‌باشد. خرده‌مؤلفه توانایی استفاده از اینترنت شامل سؤالات ۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱، خرده‌مؤلفه توانایی برقراری ارتباط همزمان شامل سؤالات ۲۲-۲۳-۲۴-۲۵، خرده‌مؤلفه توانایی استفاده از ایمیل شامل سؤالات ۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴ و خرده‌مؤلفه توانایی تعامل ناهمزمان شامل سؤالات ۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰ می‌باشد. سؤالات پرسشنامه در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه خودکارآمدی در فناوری به ترتیب ۲۷ و ۱۰۸ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده‌مؤلفه‌های "توانایی استفاده از اینترنت^۷" ۹ و ۳۶؛ خرده‌مؤلفه "توانایی برقراری ارتباط همزمان^۸" ۴ و ۱۶؛ خرده‌مؤلفه "توانایی استفاده از ایمیل^۹" ۹ و ۳۶ و خرده‌مؤلفه "توانایی تعامل ناهمزمان^{۱۰}" ۶ و ۲۴ می‌باشد. در مطالعه لی (۲۰۱۵) روایی صوری و محتوا به روش کیفی "پرسشنامه خودکارآمدی رایانه‌ای"، با استفاده از نظر ۶ تن از متخصصان روانشناسی عمومی مطلوب گزارش شده است. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی سازه و نیز تحلیل ساختارهای عاملی آزمون، روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و در چرخش با استفاده از روش مایل مستقیم، تکرار شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مقیاس از چهار عامل اشباع شده است. در پژوهش

1. Operating event
2. Discovery
3. Integration
4. Segregation
5. Computer self-efficacy
6. Self-efficacy scale in Lee technology
7. Ability to use the Internet
8. Ability to communicate simultaneously
9. Ability to use email
10. Ability to interact asynchronously

حاضر روایی محتوا به روش کیفی "پرسشنامه خودکارآمدی رایانه‌ای"، با استفاده از نظر ۶ تن از متخصصان حوزه روانشناسی عمومی دانشگاه پیام نور مرکز خراسان شمالی مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه خودکارآمدی رایانه‌ای"، که روی ۲۶۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور واحد فاروج، واحد گرمه، واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز اجرا شد ۰/۸۳ به دست آمد، که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه حضور اجتماعی: در این تحقیق برای سنجش حضور اجتماعی فراگیران در دوره‌های برخط از پرسشنامه حضور اجتماعی^۱ وی، چن و کیشونگ (۲۰۱۹) که شامل خرده‌مقیاس‌های رابط کاربری، نشانه‌های اجتماعی، انسجام گروهی، تعامل یادگیرندگان و عملکرد یادگیرندگان است، استفاده شده است. پرسشنامه حضور اجتماعی وی، چن و کیشونگ (۲۰۱۹) دارای ۲۸ سؤال و ۷ خرده-مؤلفه^۲ رابط کاربری^۳، "نشانه‌های اجتماعی"^۳، "حضور مشترک"^۴، "صمیمیت"^۵، "بی‌واسطه بودن"^۶، "تعامل یادگیری"^۷ و "عملکرد یادگیری"^۸ می‌باشد. خرده‌مؤلفه رابط کاربری شامل سؤالات ۵۶-۵۷-۵۸-۵۹، خرده‌مؤلفه نشانه‌های اجتماعی شامل سؤالات ۶۰-۶۱-۶۲-۶۳، خرده‌مؤلفه حضور مشترک شامل سؤالات ۶۴-۶۵-۶۶-۶۷، خرده‌مؤلفه صمیمیت شامل سؤالات ۶۸-۶۹-۷۰-۷۱، خرده‌مؤلفه بی‌واسطه بودن شامل سؤالات ۷۲-۷۳-۷۴-۷۵، خرده‌مؤلفه تعامل یادگیری شامل سؤالات ۷۶-۷۷-۷۸-۷۹ و خرده‌مؤلفه عملکرد یادگیری شامل سؤالات ۸۰-۸۱-۸۲-۸۳ می‌باشد. سؤالات پرسشنامه در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه حضور اجتماعی به ترتیب ۲۸ و ۱۰۸ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده‌مؤلفه‌های "رابط کاربری، ۴ و ۱۶"، "نشانه‌های اجتماعی، ۴ و ۱۶"، "حضور مشترک، ۴ و ۱۶"، "صمیمیت، ۴ و ۱۶"، "بی‌واسطه بودن، ۴ و ۱۶"، "تعامل یادگیری، ۴ و ۱۶" و "عملکرد یادگیری، ۴ و ۱۶" می‌باشد.

در مطالعه وی، چن و کیشونگ (۲۰۱۹) روایی صوری و محتوا به روش کیفی "پرسشنامه حضور اجتماعی"، با استفاده از نظر ۴ تن از متخصصان حوزه روانشناسی اجتماعی مطلوب گزارش شده است. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی سازه و نیز تحلیل ساختارهای عاملی آزمون، روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و در چرخش با استفاده از روش مایل مستقیم، تکرار شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مقیاس از چهار عامل ۷ عامل اشباع شده است. در پژوهش حاضر روایی محتوا به روش کیفی "پرس پرسشنامه حضور اجتماعی"، با استفاده از نظر ۶ تن از متخصصان حوزه روانشناسی اجتماعی دانشگاه پیام نور مرکز خراسان شمالی مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه حضور اجتماعی"، که روی ۲۶۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور واحد فاروج، واحد گرمه، واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز اجرا شد ۰/۸۸ به دست آمد، که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه جو یادگیری برخط: در این تحقیق برای سنجش ادراک از جو یادگیری برخط^۹ از پرسشنامه جو یادگیری برخط کافمن و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۶) استفاده شده است که هدف این پرسشنامه سنجش ادراک فراگیران از محیط یادگیری برخط و مجازی می‌باشد.

1. Social Presence in Online Classrooms (SPIOC)
2. User interface
3. Social cues
4. Shared presence
5. Intimacy
6. Immediate
7. Learning interaction
8. Learning performance
9. perception of online learning atmosphere
10. online learning atmosphere questionnaire of Kaufman et al



پرسشنامه جوّ یادگیری برخط کافمن و همکاران (۲۰۱۶) دارای ۱۵ سؤال و چهار خرده مؤلفه رفتار مربی^۱، ساختار دوره^۲، شفاف سازی دوره^۳ و ارتباط دانشجو^۴ می‌باشد. خرده مؤلفه "رفتار مربی" شامل سؤالات ۴۱-۴۲-۴۳-۴۴-۴۵-۴۶، خرده مؤلفه "ساختار دوره" شامل سؤالات ۴۷-۴۸-۴۹، خرده مؤلفه "شفاف سازی دوره" شامل سؤالات ۵۰-۵۱-۵۲ و خرده مؤلفه "ارتباط دانشجو" شامل سؤالات ۵۳-۵۴-۵۵ می‌باشد. سؤالات پرسشنامه در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه جوّ یادگیری برخط به ترتیب ۱۵ و ۶۰ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده مؤلفه‌های "رفتار مربی" به ترتیب ۶ و ۲۴، خرده مؤلفه "ساختار دوره" به ترتیب ۳ و ۱۲، خرده مؤلفه "شفاف سازی دوره" به ترتیب ۳ و ۱۲ و خرده مؤلفه "ارتباط دانشجو" به ترتیب ۳ و ۱۲ می‌باشد. در مطالعه کافمن و همکاران (۲۰۱۶) روایی صوری و محتوا به روش کیفی "جوّ یادگیری برخط"، با استفاده از نظر ۵ تن از متخصصان حوزه فناوری اطلاعات مطلوب گزارش شده است. همچنین پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی سازه و نیز تحلیل ساختارهای عاملی آزمون، روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و در چرخش با استفاده از روش مایل مستقیم، تکرار شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مقیاس از چهار عامل اشباع شده است. در پژوهش حاضر روایی محتوا به روش کیفی "پرسشنامه جوّ یادگیری برخط"، با استفاده از نظر ۶ تن از متخصصان حوزه فناوری اطلاعات دانشگاه پیام نور مرکز خراسان شمالی مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه جوّ یادگیری برخط"، که روی ۲۶۵ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور واحد فاروج، واحد گرمه، واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز اجرا شد ۰/۸۹ به دست آمد، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

روند اجرای پژوهش: برای اجرای پژوهش، ابتدا مجوزهای لازم از حراست، مدیریت آموزشی و امور دانشجویی دانشگاه پیام نور خراسان شمالی اخذ گردید و سپس پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی مرحله‌ای در بین دانشجویان توزیع گردید. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که در مرحله اول از بین دانشگاه پیام نور مرکز بجنورد، دانشگاه پیام نور واحد اسفراین، دانشگاه پیام نور واحد شیروان، دانشگاه پیام نور واحد آشنخانه، دانشگاه پیام نور واحد فاروج، دانشگاه پیام نور واحد گرمه، دانشگاه پیام نور واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز، ۴ دانشگاه پیام نور مرکز بجنورد، دانشگاه پیام نور واحد اسفراین، دانشگاه پیام نور واحد شیروان، دانشگاه پیام نور واحد فاروج به صورت تصادفی خوشه‌ای و به عنوان خوشه اول انتخاب شد. در مرحله دوم به مراکز دانشگاه‌های انتخاب شده مراجعه شد و لیستی از تعداد کلاس‌ها و دانشجویان به تفکیک مقطع و رشته تحصیلی در اختیار محققان قرار گرفت. سپس محققان از هر دانشگاه سه کلاس را به صورت تصادفی و به عنوان خوشه دوم انتخاب کردند. لیستی از دانشجویان کلاس‌های انتخاب شده (نام، نام خانوادگی، شماره دانشجویی، رشته و مقطع تحصیلی) توسط معاونت آموزشی مراکز دانشگاه‌های پیام نور واحد فاروج، واحد گرمه، واحد جاجرم و دانشگاه پیام نور واحد راز در اختیار محققان قرار گرفت. به دلیل شیوع بیماری کووید-۱۹ و مجازی بودن دانشگاه‌ها، پس از کسب مجوزها و هماهنگی‌های لازم دانشجویان به صورت مجازی و از طریق ایمیل و شبکه اجتماعی واتس آپ به صورت مجازی و آن لاین به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و در نهایت تعداد ۲۶۵ پرسشنامه، با استفاده از نرم‌افزارهای اس پی اس اس نسخه ۲۳ تحلیل شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در پژوهش حاضر از روش‌های آماری، مانند میانگین و انحراف معیار، ضریب همبستگی ساده و رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

1. Instructor behavior
2. course structure
3. course transparency
4. student communication

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱. توزیع فراوانی نمونه بر اساس رشته، وضعیت تأهل، سن و جنسیت

درصد	فراوانی	متغیر جمعیت شناختی	
۲۱/۱۳	۵۶	روان‌شناسی	رشته
۳/۷۷	۱۰	کشاورزی	
۱۶/۲۲	۴۳	حقوق	
۴/۵۲	۱۲	مهندسی برق	
۳/۰۱	۸	مهندسی عمران	
۱۷/۷۳	۴۷	تربیت بدنی	
۱۰/۹۴	۲۹	کامپیوتر	
۱۴/۳۳	۳۸	علوم تربیتی	
۸/۳۰	۲۲	مدیریت	
۷۶/۲۲	۲۰۲	مجرد	وضعیت تأهل
۲۳/۰۱	۶۱	متأهل	
۰/۰۰۷	۲	بدون جواب	
۸۴/۹۰	۲۲۵	بین ۱۸ تا ۲۵ سال	سن
۱۵/۰۹	۴۰	بین ۲۵ تا ۳۵ سال	
۷۳/۲۰	۱۹۴	دختر	جنس
۲۶/۷۹	۷۱	پسر	

جدول شماره ۱ توزیع فراوانی نمونه را با میانگین سنی $21/41 \pm 5$ بر اساس رشته تحصیلی و وضعیت تأهل را نشان می‌دهد. یافته‌های مربوط به سن، جنسیت، رشته و وضعیت تأهل در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول شماره ۲. شاخص‌های توصیفی در متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	خرده‌مقیاس	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
حضور شناختی	رویداد عامل	۳	۱۲	۹/۵۵	۳/۲۵
	کشف	۳	۱۲	۸/۳۲	۳/۱۰
	یکپارچه‌سازی	۳	۱۲	۱۰/۸۷	۴/۳۶
	تفکیک	۳	۱۲	۹/۳۰	۳/۷۱
	متغیر حضور شناختی (نمره کلی)	۱۲	۴۸	۳۸/۱۵	۱۴/۴۲
خودکارآمدی رایانه‌ای	توانایی استفاده از اینترنت	۹	۳۶	۲۵/۰۴	۶/۱۷
	توانایی برقراری ارتباط همزمان	۴	۱۶	۱۳/۵۷	۳/۳۸
	توانایی استفاده از ایمیل	۹	۳۶	۲۸/۲۲	۷/۲۲
	توانایی تعامل ناهمزمان	۶	۲۴	۲۰/۵۸	۵/۶۵
	متغیر خودکارآمدی رایانه‌ای (نمره کلی)	۲۸	۱۰۸	۸۷/۴۱	۲۲/۴۲
حضور اجتماعی	رابط کاربری	۴	۱۶	۱۱/۳۰	۳/۲۱
	نشانه‌های اجتماعی	۴	۱۶	۱۲/۴۸	۴/۱۴
	حضور مشترک	۴	۱۶	۱۲/۵۰	۳/۸۴
	صمیمیت	۴	۱۶	۱۳/۳۲	۳/۵۲
	بی‌واسطه بودن	۴	۱۶	۱۲/۱۴	۳/۶۹
	تعامل یادگیری	۴	۱۶	۱۱/۴۵	۳/۴۷
	عملکرد یادگیری	۴	۱۶	۱۳/۷۵	۴/۲۲
	متغیر حضور اجتماعی (نمره کلی)	۲۸	۱۰۸	۸۶/۹۶	۲۶/۰۹
	رفتار مربی	۶	۲۴	۲۰/۳۲	۴/۶۳

۳/۱۹	۱۱/۴۷	۱۲	۳	ساختار دوره	جو یادگیری برخط
۳/۳۰	۱۰/۸۴	۱۲	۳	شفاف‌سازی دوره	
۳/۶۴	۱۰/۷۱	۱۲	۳	ارتباط دانشجو	
۱۶/۲۱	۵۱/۳۴	۶۰	۱۵	جو یادگیری برخط (نمره کلی)	

همانطوری که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای رویداد عامل ۹/۵۵ و ۳/۲۵، کشف ۸/۳۲ و ۳/۱۰، یکپارچه‌سازی ۱۰/۸۷ و ۴/۳۶، تفکیک ۹/۳۰ و ۳/۷۱؛ و برای متغیر حضور شناختی به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۸/۱۵ و ۱۴/۴۲ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای توانایی استفاده از اینترنت ۲۵/۰۴ و ۶/۱۷، توانایی برقراری ارتباط همزمان ۱۳/۵۷ و ۳/۳۸، توانایی استفاده از ایمیل ۲۸/۲۲ و ۷/۲۲، توانایی تعامل ناهمزمان ۲۰/۵۸ و ۵/۶۵؛ و برای متغیر خودکارآمدی رایانه‌ای به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۸۷/۴۱ و ۲۲/۴۲ می‌باشد. همچنین مطابق جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای رابط کاربری ۱۱/۳۰ و ۳/۲۱، نشانه‌های اجتماعی ۱۲/۴۸ و ۴/۱۴، حضور مشترک ۱۲/۵۰ و ۳/۸۴، صمیمیت ۱۳/۳۲ و ۳/۵۲، بی‌واسطه بودن ۱۲/۱۴ و ۳/۶۹، تعامل یادگیری ۱۱/۴۵ و ۳/۴۷، عملکرد یادگیری ۱۳/۷۵ و ۴/۲۲؛ و برای متغیر حضور اجتماعی به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۸۶/۹۶ و ۲۶/۰۹ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار برای خرده‌متغیرهای رفتار مربی ۲۰/۳۲ و ۴/۶۳، ساختار دوره ۱۱/۴۷ و ۳/۱۹، شفاف‌سازی دوره ۱۰/۸۴ و ۳/۳۰، ارتباط دانشجو ۱۰/۷۱ و ۳/۶۴؛ و برای متغیر جو یادگیری برخط به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۵۱/۳۴ و ۱۶/۲۱ می‌باشد.

جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. حضور شناختی	-			
۲. خودکارآمدی رایانه‌ای	۰/۷۰**	-		
۳. جو یادگیری برخط	۰/۴۵**	۰/۸۳**	-	
۴. حضور اجتماعی	۰/۶۹**	۰/۵۵**	۰/۳۹**	-

* $P < 0.05$ ، ** $P < 0.01$

همان‌طوری که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد همبستگی بین حضور شناختی و خودکارآمدی رایانه‌ای ۰/۷۰؛ بین حضور شناختی و حضور اجتماعی ۰/۶۹ و ضریب همبستگی بین خودکارآمدی رایانه‌ای و حضور اجتماعی ۰/۵۵ است که همه این ضرایب در سطح معناداری $P > 0.01$ معنادار است. همچنین همبستگی بین حضور شناختی و جو یادگیری برخط ۰/۴۵ و ضریب همبستگی بین جو یادگیری برخط و حضور اجتماعی ۰/۳۹ در سطح معناداری $P > 0.01$ معنادار است.

در مرحله بعد برای بررسی نقش حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط در دانشجویان دوره‌های برخط در پیش‌بینی حضور اجتماعی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که نتایج در قالب جدول شماره ۴ گزارش شده است. برای استفاده از مدل رگرسیون مفروضه‌های آن مورد آزمون قرار گرفتند. نتایج آزمون دوربین واتسن برای بررسی استقلال خطاها، هم‌خطی بودن متغیرهای پیش‌بین با دو شاخص تحمل و عامل تورم خطا (VIF) بررسی شد. برای متغیرهای حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط در دانشجویان دوره‌های برخط مقادیر عددی آزمون دوربین واتسن (۰/۸۹) بیان‌کننده استقلال خطاها بود. شاخص‌های هم‌خطی نیز حاکی از آن بود که بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اتکاست.

جدول شماره ۴. رگرسیون چندگانه همزمان حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری، ادراک از جو یادگیری برخط و حضور اجتماعی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	Beta	t	P	R	R ²
حضور شناختی	۰/۲۱۴	۰/۱۳۹	۰/۵۲۸	۶/۲۵	۰/۰۰۱		
خودکارآمدی در فناوری	۰/۲۳۱	۰/۱۲۸	۰/۵۴۱	۶/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱	۰/۵۰۴
ادراک از جو یادگیری برخط	۰/۲۱۷	۰/۱۱۸	۰/۶۰۸	۶/۴۷	۰/۰۰۱		

به منظور بررسی اینکه حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط پیش‌بینی‌کننده میزان حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط هستند و به منظور تعیین سهم هر یک از این متغیرها در میزان پیش‌بینی حضور اجتماعی از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد که یافته‌های آن در جدول شماره ۴ گزارش شده است. براساس جدول شماره ۴ مقدار ضریب R^2 برابر با ۰/۵۰۴ است که به این معناست، حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط ۵۰/۴ درصد از واریانس حضور اجتماعی را تبیین می‌کنند. همچنین بر اساس جدول شماره ۴ هر سه متغیر پیش‌بین سهم معناداری در پیش‌بینی حضور اجتماعی دارند، به گونه‌ای که حضور شناختی ($\beta=0/528, p=0/001$)، خودکارآمدی در فناوری ($\beta=0/541, p=0/001$) و ادراک از جو یادگیری برخط ($\beta=0/608, p=0/001$) به صورت مثبت، حضور اجتماعی را پیش‌بینی کرده‌اند.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی نقش حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط در پیش‌بینی حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط دانشگاه پیام نور انجام شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و براساس سؤالات مطرح شده یافته‌های ارزشمندی از این مطالعه به دست آمد.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که همبستگی بین حضور شناختی و خودکارآمدی رایانه‌ای، بین حضور شناختی و حضور اجتماعی و ضریب همبستگی بین خودکارآمدی رایانه‌ای و حضور اجتماعی معنادار است. همچنین یافته‌ها نشان داد که همبستگی بین حضور شناختی و جو یادگیری برخط و ضریب همبستگی بین جو یادگیری برخط و حضور اجتماعی معنادار است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات (گریسون و الکیول، ۲۰۱۳، ص. ۱۱۶)، (آریننگ و رای، ۲۰۰۵، ص. ۹۳)، (ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۴۰۴)، (باساک و همکاران، ۲۰۱۸) و (کریجنس، ژبو و ویدلیچ، ۲۰۲۱) همسو و همخوان است.

در تبیین یافته مبنی بر رابطه بین حضور شناختی با حضور اجتماعی می‌توان گفت؛ چنانچه دانشجویان جهت‌گیری مثبتی و هوشمندانه‌ای نسبت به فضای مجازی داشته باشند، موقعیت‌های دشوار آموزشی در فضای برخط را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و حضور شناختی مثبت باعث می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست‌کم نگیرد و در آینده در محیط‌های برخط و برخط حضوری فعال و مطلوب داشته باشد (گریسون و الکیول، ۲۰۱۳).

در تبیین رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی فناوری و حضور اجتماعی می‌توان گفت که از دلایلی که برای تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد این است که تحقیقات نشان داده‌اند که فراگیرانی که احساس ارتباط مثبت با دیگر یادگیرندگان، مربی، محیط یادگیری و دیگر عوامل پشتیبانی را داشته‌اند، هم احتمال موفقیت آنها بیشتر بوده است و هم در مقایسه با کسانی که این احساس را نداشته‌اند، بیشتر دوره را تا انتها ادامه داده‌اند. طراحی محیط یادگیری که در آن افراد امکان تعامل هرچه بیشتر و با کیفیت‌تر با یکدیگر را داشته باشند، امری است که می‌تواند جوابی برای این نیاز باشد (کریجنس، ژبو و ویدلیچ، ۲۰۲۱). یو، گانگ و لیو (۲۰۲۲) که معتقدند که باورهای خودکارآمدی در فناوری اطلاعات در فراگیران باعث ایجاد حضور اجتماعی مثبت و مؤثر در دوره‌های برخط و همچنین باعث بهبود باوره‌های معرفت شناختی می‌شود همخوانی دارد.

در تبیین رابطه مثبت و معنادار بین ادراک از جو یادگیری برخط و حضور اجتماعی و در همسویی با نتایج مطالعات آربینگ و رای (۲۰۰۵) و ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۷) می‌توان گفت که حضور اجتماعی و مثبت فراگیران در فضای برخط می‌تواند در آنها یک ادراک مثبت نسبت به یادگیری برخط ایجاد کند و به عبارتی زمینه‌سازی برای درک یک جو یادگیری برخط بهینه و مطلوب باشد. همچنین در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان گفت که زمانی که در شناخت فراگیران زمینه‌های ادراکی مثبت ایجاد شود، همین عاملی می‌شود تا احساسی مطلوب نسبت به جو یادگیری برخط نیز در آنها ایجاد شود و لذا به‌طور کلی می‌توان گفت که حضور اجتماعی مثبت زمینه ساز اصلی برای ادراک از جو یادگیری برخط بهینه و مطلوب است. تحقیقات نشان داده‌اند که فراگیرانی که احساس ارتباط مثبت با دیگر یادگیرندگان، مربی، محیط یادگیری و دیگر عوامل پشتیبانی را داشته‌اند، هم احتمال موفقیت آنها بیشتر بوده است و هم در مقایسه با کسانی که این احساس را نداشته‌اند، بیشتر دوره را تا انتها ادامه داده‌اند (باساکو همکاران، ۲۰۱۸). طراحی فضای یادگیری برخط که در آن افراد امکان تعامل هرچه بیشتر و با کیفیت‌تر با یکدیگر را داشته باشند، امری است که می‌تواند زمینه ارتقای سطح حضور شناختی فراگیران را فراهم کند. بنابراین زمانی که فضای یادگیری برخط تعاملی، مثبت و جذاب باشد، نتیجه آن ارتقای سطح حضور اجتماعی در دانشجویان دوره‌های برخط است.

همچنین یافته‌های مربوط به رگرسیون نشان داد که حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده تغییرات حضور اجتماعی را هستند. یکی از دلایل تبیین این یافته و در همسویی با یافته‌های مطالعات (گریسون و الکیول (۲۰۱۳)، آربینگ و رای (۲۰۰۵)، ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۷) و کریجنس، ژبو و ویدلیچ (۲۰۲۱) این است که حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری در پیش‌بینی‌کننده تغییرات حضور اجتماعی دانشجویان دوره‌های برخط نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. دانشجویانی که از سطح بالاتری از خودکارآمدی فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط برخوردار هستند در دوره‌های برخط از موفقیت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و به تبع آن توانایی‌های خود را بیش‌برآورد می‌کنند؛ بنابراین پس از نزدیک به دو دهه تحقیق در چهارچوب نظریه اجتماع کاوشگر، توجه به نقش عاطفی، یا احساسات معطوف شده است. این امر اهمیت خاصی در تنظیم محیط شناختی- اجتماعی دوره‌های برخط دارد. شواهد نشان می‌دهد که هویت گروهی بر هویت شخصی در محیط‌های تحصیلی ارجحیت دارد. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که در ایجاد یک اجتماع کاوشگر، تنظیم فضای یادگیری برای ارتباطات باز و هدفمند بسیار مهم است (یونگ، ۲۰۱۹). در تبیین یافته مطالعه حاضر مبنی بر پیش‌بینی حضور اجتماعی از طریق حضور شناختی، خودکارآمدی در فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط می‌توان گفت که سطح بالای حضور شناختی، خودکارآمدی فناوری و ادراک از جو یادگیری برخط به موفقیت بیشتر دانشجویان در دوره‌های برخط کمک می‌کند که خود این فاکتور، عاملی می‌شود برای اینکه سطح حضور اجتماعی دانشجویان در دوره‌های برخط افزایش پیدا کند.

References

- Amin, M., Ryu, K., Cobanoglu, C. and Nizam, A., (2021). Determinants of online hotel booking intentions: website quality, social presence, affective commitment, and e-trust. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 30 (7), pp.845-870. <https://doi.org/10.1080/19368623.2021.1899095>
- Anderson, A (2019). *Virtual Reality, Augmented Reality and Artificial Intelligence in Special Education*. (H. Zare; S, Hadadi, Translators) Arjmand Pub (2023) (Text in Persian)
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York, NY: Academic Press.
- Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191–216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Behl, A., Jayawardena, N., Pereira, V., Islam, N., Del Giudice, M. and Choudrie, J., (2022). Gamification and e-learning for young learners: A systematic literature review, bibliometric analysis, and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 176, p.121445. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121445>
- Bergman, H. F. (2001). "The Silent University": The Society to Encourage Studies at Home, 1873-1897. *The New England Quarterly*, (74)3, 447-47, <https://doi.org/10.2307/3185427>

- Bruijns, B.A., Vanderloo, L.M., Johnson, A.M., Adamo, K.B., Burke, S.M., Carson, V., Heydon, R., Irwin, J.D., Naylor, P.J., Timmons, B.W. and Tucker, P., (2022). Change in pre-and in-service early childhood educators' knowledge, self-efficacy, and intentions following an e-learning course in physical activity and sedentary behaviour: a pilot study. *BMC Public Health*, 22(1), pp.1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12591-5>
- Caruth, G. D. & Caruth, D. L. (2013). The Impact of Distance Education ^[SEP]On Higher Education: A Case Study of The United States. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14 (4), 121-131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16898/176095>
- Chen Y, Lei J, Cheng J, (2019). What if Online Students Take on the Responsibility: Students' Cognitive Presence and Peer Facilitation Techniques. *Online Learning*. 23(1):37-61. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i1.1348>
- Cobb, S.C., (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3). <https://www.learntechlib.org/p/109399/>
- Cole M, Lindeque PK, Fileman E, Clark J, Lewis C, Halsband C, Galloway TS, (2016). Microplastics alter the properties and sinking rates of zooplankton faecal pellets. *Environmental science & technology*. 15;50(6):3239-46. <https://doi.org/10.1021/acs.est.5b05905>
- Curat, L., Suppan, M., Gartner, B.A., Daniel, E., Mayoraz, M., Harbarth, S., Suppan, L. and Stuby, L., (2022). Impact of Face-to-Face Teaching in Addition to Electronic Learning on Personal Protective Equipment Doffing Proficiency in Student Paramedics: Randomized Controlled Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), p.3077. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053077>
- Dal Santo, L., Peña-Jimenez, M., Canzan, F., Saiani, L. and Battistelli, A., (2022). The emotional side of the e-learning among nursing students: The role of the affective correlates on e-learning satisfaction. *Nurse Education Today*, p.105268. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105268>
- Dempsey, P.R. and Zhang, J., (2019w). Re-examining the construct validity and causal relationships of teaching, cognitive, and social presence in Community of Inquiry framework. *Online Learning*, 23(1), pp.62-79. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1419>
- Ferri F, Grifoni P, Guzzo T (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*.10(4):86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Finn AN, Schrod P (2016). Teacher discussion facilitation: A new measure and its associations with students' perceived understanding, interest, and engagement. *Communication Education*. 1;65(4):445-62. DOI: [10.1080/03634523.2016.1202997](https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202997)
- Garrison DR, Cleveland-Innes M, (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American journal of distance education*. 19(3):133-48. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2
- Garrison, R., (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), pp.1-17. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.).
- Guo, P., Saab, N., Wu, L. and Admiraal, W., (2021). The Community of Inquiry perspective on students' social presence, cognitive presence, and academic performance in online project-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), pp.1479-1493. <https://doi.org/10.1111/jcal.12586>
- Gurjar, N., (2019). Embedding Social Media to Enhance Social Presence: Perceived Learning and Cognitive Engagement in an Online Graduate Course. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2730-2739). <https://www.learntechlib.org/primary/p/208036/>.
- Hamdan, K.M., Al-Bashaireh, A.M., Zahran, Z., Al-Daghestani, A., Samira, A.H. and Shaheen, A.M., (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*. Vol. 35 No. 3, pp. 713-725. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. *Creative Education*, Vol.11 No.7, <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117071>
- Hyman, P. (2012) The year of the disruptive education: As college tuitions soar, various online models vie to educate college students worldwide—at no cost. *Communications of the ACM*: 55(12) doi:10.1145/2380656.2380664
- İlic, U. (2022). The Impact of ICT Instruction on Online Learning Readiness of Pre-Service Teachers. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7 (1), 116-126. <https://doi.org/10.53850/joltida.1007868>
- Jin, S., Fan, M. and Kadir, A., (2022). Immersive Spring Morning in the Han Palac e: Learning Traditional Chinese Art Via Virtual Reality and Multi-Touch Tabletop. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38(3), pp.213-226. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1930389>
- Kabir, H., Tonmon, T.T., Hasan, M., Biswas, L., Chowdhury, M., Hasnat, A., Islam, M.D., Rahman, M. and Mitra, D.K., (2022). Association between preference and e-learning readiness among the Bangladeshi female nursing students in the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *Bulletin of the National Research Centre*, 46(1), pp.1-10. <https://doi.org/10.1186/s42269-022-00697-0>

- Kalman, R., Macias Esparza, M. and Weston, C., (2020). Student views of the online learning process during the COVID-19 pandemic: A comparison of upper-level and entry-level undergraduate perspectives. *Journal of Chemical Education*, 97(9), pp.3353-3357. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00712>
- Kang, M., Kim, J. and Kang, J., (2008). Relationships among Self-efficacy, Metacognition, Cognitive presence, Flow, and Learning Outcomes in web-based PBL. *Society for Information Technology & Teacher Education International* (pp. 471-476). <https://www.learntechlib.org/primary/p/27210/>.
- Kaufmann, R., Sellnow, D.D. and Frisby, B.N., (2016). The development and validation of the online learning climate scale (OLCS). *Communication Education*, 65(3), pp.307-321. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1101778>
- Kehrwald, B., 2008. Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), pp.89-106. <https://doi.org/10.1080/01587910802004860>
- Kilis, S., & Yildirim, Z. (2019). Posting patterns of students' social presence, cognitive presence, and teaching presence in online learning. *Online Learning*, 23(2), 179-195. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1460>
- Kreijns, K., Xu, K. and Weidlich, J., 2021. Social presence: Conceptualization and measurement. *Educational Psychology Review*, pp.1-32. DOI:10.1007/s10648-021-09623-8
- Lee, C.Y., (2015). Changes in self-efficacy and task value in online learning. *Distance Education*, 36(1), pp.59-79. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019967>
- Lee, S.M., (2014). The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning. *The internet and higher education*, 21, pp.41-52. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.12.002>
- Lei, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College distance education courses: Evaluating benefits and costs from institutional, faculty and students' perspective. *Distance Education*, 616-631. <https://doi.org/10.4236/ojn.2015.511108>
- Lin, T.J., (2021). Exploring the differences in Taiwanese university students' online learning task value, goal orientation, and self-efficacy before and after the COVID-19 outbreak. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), pp.191-203. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00553-1>
- Liu B, Xing W, Zeng Y, Wu Y (2022). Linking cognitive processes and learning outcomes: The influence of cognitive presence on learning performance in MOOCs. *British Journal of Educational Technology*, 53(5), p 1459-1477, <https://doi.org/10.1111/bjet.13193>
- Liu, C., Bao, Z. and Zheng, C., (2019). Exploring consumers' purchase intention in social commerce: An empirical study based on trust, argument quality, and social presence. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*. <http://dx.doi.org/10.1108/APJML-05-2018-0170>
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y. and Nicoll, S., (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and information technologies*, 26(6), pp.6675-6697. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486>
- Mousavi A, Mohammadi A, Mojtahedzadeh R, Shirazi M, Rashidi H, (2020). E-Learning Educational Atmosphere Measure (EEAM): A New Instrument for Assessing E-Students' Perception of Educational Environment. *Research in Learning Technology* Vol. 28, pp1-12, <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v28.2308> (Text in Persian)
- Munir, F., Saeed, I., Shuja, A. and Aslam, F., (2021). Students' Fear of COVID-19, Psychological Motivation, Cognitive Problem-Solving Skills and Social Presence in Online Learning. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), pp.141-154. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.141.154>
- Oh, J. and Ki, E.J., 2019. Factors affecting social presence and word-of-mouth in corporate social responsibility communication: Tone of voice, message framing, and online medium type. *Public Relations Review*, 45(2), pp.319-331. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.02.005>
- Panjaburee P, Komalawardhana N, Ingkavara T, (2022). Acceptance of personalized e-learning systems: a case study of concept-effect relationship approach on science, technology, and mathematics courses. *Journal of Computers in Education*. 5:1-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.008>
- Parrish, C.W., Guffey, S.K., Williams, D.S., Estis, J.M. and Lewis, D., (2021). Fostering Cognitive Presence, Social Presence and Teaching Presence with Integrated Online—Team-Based Learning. *TechTrends*, 65(4), pp.473-484. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00598-5>
- Pham, L., Kim, K., Walker, B., DeNardin, T. and Le, H., (2022). Development and validation of an instrument to measure student perceived e-learning service quality. In *Research Anthology on Service Learning and Community Engagement Teaching Practices* (pp. 597-625). <http://dx.doi.org/10.4018/IJEIS.2019040102>
- Priyadarshini A, Bhaumik R, (2020). E-readiness of Senior School Learners to Online Learning Transition amid COVID-19 Lockdown. *Asian Journal of Distance Education*. 15(1):244-56.
- Rahayu NW, Ferdiana R, Kusumawardani SS, (2022). A systematic review of ontology use in E-Learning recommender system. *Computers and Education: Artificial Intelligence, A systematic review of ontology use in E-Learning recommender system*, V3, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100047>
- Rahmat, N. H., Sukimin, I. S., Taib, S. A., Amir, N., & Abidin, N. S. Z. (2022). Investigating Cognitive Presence in Learning Academic Writing Online. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(1), 2167–2178. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i1/12191>

- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Rizzo, A; Bouchard, S (2019). *Virtual Reality for Psychological and Neurocognitive Interventions (Virtual Reality Technologies for Health and Clinical Applications)*. (H, Zare, M.H, Abdollahi, E, Azad Translators) (2022) (Text in Persian)
- Rolim, V., Ferreira, R., Lins, R.D. and Găsević, D., (2019). A network-based analytic approach to uncovering the relationship between social and cognitive presences in communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 42, pp.53-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.05.001>
- Safari, M., Ekrami, M., Hafezi, H & Karimi Dashtaki, A. (2023). Proposing a Causal Model to Predict Self-regulated Online Learning Based on Metacognition—Mediated by Online Learning Readiness: A Path Analysis. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, 19(3), 179-203. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39693.3538> (Text in Persian)
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of Inquiry as a theoretical framework to foster “epistemic engagement” and “cognitive presence” in online education. *Computers and Education*, 52(3), 543-553. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.10.007>
- Susilowati, N., Mahmud, A. and Sari, P.N. (2022). Communication Skill, Student Engagement and Self-Efficacy: Flow on Effect on Student Online Learning. *Journal of Education Technology*, 6(1). <https://doi.org/10.23887/jet.v6i1.41941>
- Swan, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Engaging communities* (pp. 13-30). Needham, MA: Sloan-C.
- Tang, Y.M., Chen, P.C., Law, K.M., Wu, C.H., Lau, Y.Y., Guan, J., He, D. and Ho, G.T., (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*, 168(1), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
- Tu, C.-H. (2005). From presentation to interaction: New goals for online learning technologies. *Educational Media International*, 42(3), 189-206. <http://dx.doi.org/10.1080/09523980500161072>
- Ung, L.L., Labadin, J. and Mohamad, F.S., (2022). Computational thinking for teachers: Development of a localised E-learning system. *Computers & Education*, 177, p.104379 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104379>.
- Wang R, Li Y, (2022). Exploring College Students' Self-Presentation Behaviors, Motivations and Relationship with Presence in Online Learning Space. In 2022 11th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT) 6 (pp. 93-98). <https://doi.org/10.1109/ICEIT54416.2022.9690724>
- Wang, C.H. and Shan, S., (2018). The effects of self-efficacy on learners' perceptions of cognitive presence in online collaborative learning activities. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), pp.1144-1172. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.33.11441172>
- Wheeler, S. (2012). e-Learning and digital learning. In N.M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1109–1111). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_431
- Wiranto E, Kristiawan M, Fitriani Y, (2021). Learning atmosphere during the Covid-19 pandemic. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*.;2(2):387-99. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i2.133>
- Yan F, Wu N, Iliyasa AM, Kawamoto K, Hirota K, (2022). Framework for identifying and visualising emotional atmosphere in online learning environments in the COVID-19 Era. *Applied Intelligence*. 6:1-7. <https://doi.org/10.1007/s10489-021-02916>
- Ye I, Kuang, M & Liu S. (2022). ICT Self-Efficacy, Organizational Support, Attitudes, and the Use of Blended Learning: An Exploratory Study Based on English Teachers in Basic Education. *Frontiers in Psychology*.13:1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941535>
- Yusuf, B.N. and Ahmad, J., (2020). Are we prepared enough? A case study of challenges in online learning in a private higher learning institution during the Covid-19 outbreaks. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(5), pp.205-212. <https://doi.org/10.14738/assrj.75.8211>
- Zhang, Y., Tian, Y., Yao, L., Duan, C., Sun, X. and Niu, G., (2022). Individual differences matter in the effect of teaching presence on perceived learning: From the social cognitive perspective of self-regulated learning. *Computers & Education*, p.104427. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104427>
- Zhao L, Cao C, Li Y, Li Y (2022). Determinants of the digital outcome divide in E-learning between rural and urban students: Empirical evidence from the COVID-19 pandemic based on capital theory. *Computers in Human Behavior*. 1(130):107177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107177>
- Zhu M, Herring SC, Bonk CJ, (2019). Exploring presence in online learning through three forms of computer-mediated discourse analysis. *Distance Education*. 3;40(2):205-25. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1600365>



تأثیر بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکردهای آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار دانش آموزان دختر

مینا کشاورز*^۱، حسن محمدزاده^۲

۱. نویسنده مسئول: گروه رفتار حرکتی و مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران رایانامه: minaakeshavarzii@gmail.com
۲. استادیار، گروه رفتار حرکتی و مدیریت ورزشی، دانشکده علوم ورزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۹

چکیده:

هدف از این مقاله بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار دانش آموزان در قالب بازی‌های بومی-محلی بود. بدین منظور از روش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. تحقیق حاضر شامل دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله است که به سه گروه ۱۴ نفره قیودمحور، تدریس بازی برای فهمیدن و کنترل تقسیم شدند. آزمودنی‌ها به مدت دوازده هفته، هر هفته دو جلسه یک‌ساعته مطابق رویکرد آموزشی به تمرین پرداختند. از نرم‌افزار کاگلب برای بررسی یادگیری ناآشکار استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس مرکب تفاوت معناداری را بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه رویکرد قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن نشان داد. بنابراین، می‌توان گفت که ۹۵٪ و ۹۴٪ از تغییرات در یادگیری ناآشکار دانش آموزان تحت تأثیر آموزش آنها بر اساس رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن و قیودمحور بوده است. درحالی‌که در آموزش سنتی در متغیر مربوطه تأثیر معناداری مشاهده نشد. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که استفاده از رویکردهای غیرخطی می‌تواند یادگیری ناآشکار دانش آموزان را بهبود بخشد و لازم است از معلمان برای اجرای رویکردهای غیرخطی در محیط مدرسه حمایت شود چرا که درک فرایندهای اساسی برای پرداختن به مسائل آموزشی و برنامه درسی در تربیت‌بدنی برای تقویت یادگیری دانش آموزان حیاتی است.

کلیدواژه‌ها: بازی‌های سنتی، دانش آموزان، رویکردهای غیرخطی، یادگیری ناآشکار

استناد به این مقاله:

کشاورز، مینا؛ محمدزاده، حسن. (۱۴۰۳). تأثیر بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکردهای آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار دانش آموزان دختر. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۲): ۴۹-۵۹. doi: 10.22051/JONTOE.2023.43692.3779

مقدمه

آخرین روندها در زمینه آموزش حاکی از تغییر رویکردهای آموزشی و شیوه‌های تدریس در عین تلاش برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان و بهبود فرایند یادگیری است (تراجکویک و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۷). شاید یکی از مهم‌ترین سؤالاتی که در طی چند دهه گذشته توجه بسیاری از متخصصان را به خود جلب کرده است این می‌باشد که "یادگیری چیست و چگونه ارزیابی می‌شود؟ (بارتیت و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳). دیدگاه‌ها و نظریات مختلفی نیز در این زمینه وجود دارد. در این میان، یکی از رویکردهای سنتی که در طی چند سال اخیر مورد توجه قرار گرفته بود، رویکردهای پردازش اطلاعات^۱ بودند. این رویکردها بر تغییرات دائمی در رفتار فرد در نتیجه یادگیری تأکید داشتند. از این دیدگاه، یادگیری نیز در یک حالت تک‌بعدی در نظر گرفته می‌شد، تمام تمرکز بر ارتقای عملکرد یادگیرنده بود، بدون توجه به حالت روان‌شناختی فرد و یا این‌که دانش وی چقدر می‌تواند بر یادگیری تأثیر داشته باشد (فیتس و پوسنر، ۱۹۶۷، ص. ۱۵). انتقادات از این چنین رویکردهای سنتی به یادگیری که تا امروز نیز در بعضی از پژوهش‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد (بیچ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲)، از دهه ۱۹۸۰ با ظهور رویکرد قیود-محور^۲ (CLA) شروع شد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۸). رویکرد قیودمحور از کار نیوول (۱۹۸۶) سرچشمه گرفته و به‌عنوان یک گزینه آموزشی برای معلمان و مربیان در ورزش و تربیت‌بدنی پدیدار شده است و در ساده‌ترین حالت، به‌نظر می‌رسد که این رویکرد یک مدل مستقیم برای معلمان باشد (رنشاو و چو، ۲۰۱۹، ص. ۵). رویکرد قیودمحور بر نقش محدودیت‌ها در شکل دادن به کسب مهارت و عملکرد تأکید می‌کند (لیو، ۲۰۲۳) و بیان می‌کند که از طریق تعامل محدودیت‌های مختلف - تکلیف، محیط و فرد - یک یادگیرنده در تلاش برای ایجاد راه‌حل‌های حرکتی مؤثر خود است (رنشاو و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۲). از مزایای این رویکرد می‌توان به شاگرد-محور در مقابل معلم-محور بودن، استفاده از دستورالعمل پنهان در مقابل دستورالعمل آشکار، استفاده از الگوی منحصر به فرد در مقابل الگوی بهینه موجود، مقایسه عملکرد فرد با عملکرد پیش‌تر خودش در مقابل مقایسه با دیگران و حق انتخاب دادن در مقابل استفاده از سبک‌های آمرانه و اعمال فشار و تکرار تمرینی زیاد می‌باشد که یک روش آموزشی مناسب برای جایگزین کردن با روش‌های آموزش سنتی و خطی است (رنشاو و چو، ۲۰۱۹: ۷). همچنین، رابرت و همکاران (۲۰۱۹) مواردی را به عنوان اصول راهنما برای استفاده از CLA در زمینه تربیت‌بدنی ارائه کرده‌اند که عبارتند از:

- ۱) معلمان به عنوان معماران محیط کلاس: نقش معلم به عنوان سازنده محیط خلاق باید بیشتر مورد تأکید قرار گیرد.
 - ۲) دستکاری قیود: محدودیت‌های کلیدی را در یک محیط یادگیری باید دستکاری کرد تا از یادگیرندگان در جست‌وجو و کشف راه‌حل‌های مؤثر برای یک مشکل حرکتی حمایت شود.
 - ۳) سازگاری و همکاری: همان‌طور که یادگیرندگان برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کنند، باید با هم تیمی‌های خود از طریق خودسازماندهی برای ارضای محدودیت‌ها همکاری کنند.
- با این حال، برای به کارگیری موفقیت‌آمیز رویکرد قیودمحور، درک سیستم‌های پویا^۳ ضروری است. به عبارتی، می‌توان استدلال کرد که رویکرد قیودمحور یک رویکرد نسبتاً مستقیم و ساده برای درک است، با این حال، مفاهیم نظری زیربنایی آن می‌تواند بسیار چالش‌برانگیز باشد (چو و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۳). مطابق با یافته‌های لیو (۲۰۲۳) رویکرد مبتنی بر محدودیت، فراگیران را در مرکز فرایند یادگیری قرار می‌دهد و مشارکت فعال و انگیزه آنها را ارتقا می‌دهد. این رویکرد با ایجاد استقلال، انتخاب و فرصت‌هایی برای یادگیری خودراهبر به یادگیرندگان داده، از انگیزه درونی بهره برده و حس مالکیت و عاملیت را تقویت می‌کند. همچنین، پژوهشگران در مورد به کارگیری رویکرد مبتنی بر محدودیت در آموزش تربیت‌بدنی در مدارس بیان می‌کنند که CLA یک برنامه درسی مبتنی بر بازی را فراتر از بازی یا ورزش به سمت محیط‌های یادگیری هدفمند و فراگیر هدایت می‌کند (رابرت و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۴).

1. Information processing theory
2. Constraint-led approach
3. Dynamic systems



در اواخر سال‌های ۱۹۷۰، در واکنش به نارضایتی روبه افزایش از رویکردهای متداول یادگیری، رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن^۱ (TGFU) مطرح شد. از زمان ظهور آن در اوایل دهه ۱۹۸۰، مدل TGFU تقریباً ۱۵ سال بدون تغییر باقی مانده است و اخیراً مورد بررسی دقیق، نقد و مفهوم‌سازی مجدد قرار گرفته است (جینسین و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲). شاید مهم‌ترین تلاش برای بررسی دقیق مدل TGFU توسط کرک و همکارانش (۲۰۰۵) انجام شده باشد. آنها اصول تئوری یادگیری موقعیتی را به کار گرفته‌اند و از مریدان دعوت کرده‌اند که مدل را به عنوان نمونه‌ای از یادگیری موقعیتی که در آن دانش‌آموزان در یک جامعه اجتماعی-فرهنگی قرار دارند، مرور کنند. در واقع مدل TGFU بر چهار اصل آموزشی استوار است؛ این اصول عبارتند از:

- (۱) انتقال، که از طریق استفاده از قوانین و یافتن جنبه‌های تاکتیکی مشترک در ورزش‌های مختلف به دست می‌آید.
- (۲) تعدیل-جایگزینی، متشکل از انطباق بازی‌ها با سن یا سطح مهارت بدن دانش‌آموز، حفظ ساختار تاکتیکی.
- (۳) تعدیل - مبالغه، این اصل امکان گنجاندن قوانین جدید یا اصلاح آنها برای کمک به همسان‌سازی محتوای اصلی تاکتیکی را افزایش می‌دهد.
- (۴) پیچیدگی تاکتیکی، که در آن وظایف مطرح شده باید بر اساس پیشرفت در دشواری تاکتیکی باشد (ثورپ و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۱۰).

این زمینه‌سازی بازی و یادگیری به دانش‌آموزان «تجارب یادگیری معتبری را ارائه می‌دهد که توسط خودشان و دیگر اعضای جامعه ارزشمند است». پس از همه، بانکر و ثورپ (۱۹۸۶)، مهندسان مدل، اظهار داشتند که، "باور ما این است که اگر در یک بازی تأکید بر ملاحظات تاکتیکی شود، کودکان متوجه خواهند شد که بازی‌ها می‌توانند جالب و لذت‌بخش باشند". آنها از عباراتی مانند "ارزش دادن"، "جالب" و "لذت‌بخش" استفاده می‌کنند. اینها اصطلاحات تأثیرگذاری هستند که برای مدل TGFU حیاتی هستند. اورتیز و همکاران (۲۰۲۳) در تحقیقات خود نشان دادند که TGFU می‌تواند یک رویکرد آموزشی مناسب برای استفاده در هر موقعیتی برای بهبود یادگیری و عملکرد مهارت باشد. همچنین، باربا-مارتین و همکاران (۲۰۲۰) نیز به بررسی کاربرد TGFU در تربیت‌بدنی پرداختند و بر اثربخشی این رویکرد غیرخطی به عنوان یک روش آموزشی جدید در مدارس جهت توسعه بازی‌ها و ایجاد فرصت‌های درک برای دانش‌آموزان تأکید کردند. بنابراین، تمایزات کلیدی بین دو رویکرد قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن عبارتند از: اهداف کلی؛ روشی که در آن یادگیرنده و فرایند یادگیری اتفاق می‌افتد. استفاده از پرسش به عنوان ابزار آموزشی؛ تمرکز بر تفاوت‌های فردی در مقابل مفاهیم عمومی، و چگونه پیشرفت‌ها و مهارت‌ها در برنامه‌ریزی و اجرا (استرن و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۳). با وجود چنین تمایزاتی، این دو رویکرد تا حدودی هماهنگ هستند و شباهت‌های کلیدی دارند که عبارتند از: دیدگاه کل‌نگر آنها، نقش پیشنهادی معلم؛ و تکالیف یادگیری که توسط هر کدام طراحی شده است. همچنین، در هر دو رویکرد، نقش معلم این است که به عنوان یک تسهیل‌کننده برای هدایت اکتشافی دانش‌آموزان عمل کند (رنشاو و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۵).

یکی دیگر از ابزارهای روش‌های آموزش غیرخطی بر اساس رویکردهای جدید، بازی است. بازی مهم‌ترین بخش رشد کودک است و روی تمام جنبه‌های رشدی او از کودکی تا بزرگسالی تأثیر می‌گذارد (دادگور، ۲۰۱۳، ص. ۶). از طریق بازی کودکان مفاهیم و مهارت‌های اجتماعی، فیزیکی و زبانی را یاد می‌گیرند و ادغام بازی در زندگی کودکان باعث تسهیل، حفظ سبک زندگی سالم و فعال می‌شود (زنگ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۲). بر اساس نظریات پیازه و ویگوتسکی، بازی اصلی‌ترین عامل رشد شناختی کودک است. همچنین یکی از پاکترین روش‌های فکری قابل دسترس برای خردسالان می‌باشد (بهشتی، منطقی، ۲۰۱۱، ص. ۹۳). بازی یک واسطه قوی برای یادگیری مهارت‌های مختلف در طول زندگی فرد است و وقتی با رویکرد مناسب باشد، باعث تسهیل یادگیری می‌گردد. همچنین، بازی باعث یادگیری در مغز و طراحی ساختارهای مغزی می‌شود (ام‌پاچی و همکاران، ۲۰۲۰). بازی‌های سنتی، ریشه در خلاقیت و نیک‌اندیشی پیشینیان دارد و در بافت مناسب اجتماعی-فرهنگی شکل گرفته است (پریانو و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶). متأسفانه بازی‌های سنتی دیگر

جزئی از بازی‌های نسل فعلی نیستند (تالیب و احمد، ۲۰۲۰ ف ص. ۸). هرچند مکان، زمان و نوع خود بازی در توسعه بازی‌های سنتی تأثیر دارد، نسل جوان کمتر در معرض بازی‌های سنتی قرار دارد؛ زیرا آنها بازی‌های مبتنی بر رایانه و دیجیتال را ترجیح می‌دهند (فلر و هدگارد، ۲۰۱۰، ص. ۱). استفاده از بازی‌های بومی-محلی در حفظ فرهنگ جوامع، ارزش‌ها، نگرش‌ها و ایجاد نسلی با نظم و انضباط و علاقه‌مند به کار گروهی نقش اساسی دارد (ماسیهوری و ساهرم، ۲۰۲۰، ص. ۳). مولیا (۲۰۲۰) بیان می‌کند که اجرای بازی‌های بومی-محلی با هدف ارتقاء رشد مهارت‌ها، حرکات و کسب دانش در تربیت‌بدنی در مدرسه و به منظور تشویق حرکات فعال در بین دانش‌آموزان بسیار مهم است چرا که بازی در حین یادگیری می‌تواند علاقه کودکان را به پیشرفت تحصیلی جلب کند. بنابه گفته محققان اساس یادگیری کودکان شرایط محیطی غیر رسمی است که توسط مفهوم بازی هدایت می‌شود (کوسیباک و کامپانا، ۲۰۲۴، ص. ۱). بنابراین، یادگیری به‌عنوان اکتساب مهارت حرکتی در غیاب دانش آشکار که عملکرد را هدایت می‌کند، تعریف شده است (مسترز و مکسول، ۲۰۰۸، ص. ۱). اصطلاح یادگیری ناآشکار به فرایندی اشاره دارد که در آن دانش در مورد پیچیدگی‌های قانونمند محرک‌های محیطی، مستقل از تلاش‌های آگاهانه برای کسب این دانش، به‌دست می‌آید (کافمن و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۱۳، آیزنک و کین، ۲۰۲۰/۱۴۰۰؛ پرفکت و لیندسی ۲۰۱۳/۱۴۰۱). کلید بهره‌مندی از این نوع تمرین، کاهش احتمال تمرکز آگاهانه اجراکننده بر روی قواعد مکانیکی در شرایط اضطراب‌آور و پرفشار است. برای این امر، فراهم کردن شرایط خاص ضروری است. پژوهشگران بر تعاملی بودن محیط‌های آموزشی تأکید کرده‌اند تا دانش‌آموزان به جای گیرنده غیر فعال اطلاعات از منابع آموزشی، به‌طور مستقیم در یادگیری شرکت داشته‌باشند. بنابراین، یک موضوع برجسته در دستور کار تحقیقاتی تربیت‌بدنی در مدارس مربوط به رویکردهای آموزشی است (داسیلوا، ۲۰۲۲، ص. ۵).

درکل، بر اساس شواهد ارائه شده در بالا، علیرغم تلاش‌های قابل توجه نیوول و همکارانش (۱۹۸۶) برای پیشبرد درک یادگیری حرکتی در میان مربیان از طریق رویکرد قیودمحور و همچنین مطالعات راد تورپ و همکاران (۲۰۰۵) در مورد رویکردهای متفاوت آموزش (TGFU)، با این حال مطالعات کاربردی بسیار کمی در مورد رویکردهای فوق توسط محققان یادگیری حرکتی انجام شده است. بنابراین یکی از ضروریات انجام این پژوهش، نداشتن شواهد تجربی در استفاده از دو رویکرد غیرخطی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن در مدارس می‌باشد که این پژوهش یادگیری را در حالی پویا یعنی در زمان عملکرد بازی می‌سنجد. تحقیق حاضر به دنبال بررسی مطالعات انجام‌شده در رویکردهای غیرخطی و مقایسه میزان اثر آن با رویکردهای خطی است و به دنبال پاسخ این سؤال است که «آیا بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکردهای آموزشی غیرخطی بر یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان اثر مثبت دارد؟».

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌تجربی، با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود که به‌شکل میدانی انجام شد و از حیث نوع پژوهش کاربردی بود. برای گردآوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. حداقل تعداد نمونه با استفاده از نرم‌افزار جی‌پاور و با احتساب توان آماری ۰/۸، اندازه اثر ۰/۳ و فاصله اطمینان ۰/۹۵، برای روش آماری تحلیل واریانس مرکب تعداد ۱۴ نفر برآورد شد. جامعه آماری این تحقیق تمامی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان تبریز بودند. بنابراین، پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی، به‌عنوان نمونه آماری یک کلاس ۴۲ نفری از دختران پایه پنجم ابتدایی با دامنه سنی ۱۰ تا ۱۱ سال (۱۰/۷۸ = میانگین، ۰/۹۳ = انحراف معیار) انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۴ نفره قیودمحور، تدریس بازی برای فهمیدن و گروه کنترل قرار گرفتند. با توجه به اینکه گردآوری داده‌ها همزمان با بازگشایی مدارس بعد از همه‌گیری ویروس کرونا انجام شد، کلاس‌ها بر اساس تعداد دانش‌آموزان به دو یا سه گروه تقسیم شده بودند و به‌صورت یک درمیان در مدرسه حاضر می‌شدند. معیارهای ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش شامل داشتن سلامت جسمی و روانی (بررسی پرونده سلامت دانش‌آموزان و پرس‌وجو از اولیا)، رضایت کتبی خانواده و نداشتن سابقه آموزش از طریق رویکردهای آموزش غیرخطی در قالب بازی‌های بومی-محلی بود.

معیارهای خروج شرکت‌کنندگان از مطالعه نیز شامل نداشتن توانایی برای شرکت در بازی و آسیب‌دیدگی بود. مطالعه حاضر در محیط مدرسه‌ای انجام شد که در آن معلمان ورزش به طور سنتی از آموزش مستقیم استفاده می‌کردند. همچنین، مدرسه دارای تجهیزات و فضای کافی با کیفیت خوب بود، به طوری که هر گروه از دانش‌آموزان می‌توانستند توپ، مخروط برای تمرینات تیمی و چند بازی رقابتی کوچک، فضای بزرگ و سایر تجهیزات لازم را داشته باشند. سه معلم تربیت‌بدنی با دامنه ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه تدریس در مدرسه ابتدایی در این مطالعه شرکت کردند. دو نفر به ترتیب واحد CLA و TGFU در قالب بازی‌های بومی-محلی و یک نفر دیگر دستورالعمل مستقیم را اعمال کردند.

پژوهش حاضر شامل سه مرحله پیش از مداخله، مداخله و پس از مداخله بود. در مرحله پیش از مداخله، آزمودنی‌ها در یک هفته با انواع بازی‌های بومی-محلی و مراحل پژوهش آشنا شدند، درباره رویکردهای تمرینی به صورت مجزا بحث شد، وظایف و اهداف شرح داده شد. همچنین، پژوهشگر به معلمان ورزش مراجعه کرد تا در مورد هدف مطالعه بحث کنند و معلمان در مورد پیشینه مطالعه و رویکردهای غیرخطی مورد استفاده با تأکید بر این واقعیت که مشارکت آنها داوطلبانه بود، مطلع شدند. طی یک دوره، شش درس (سه هفته)، بازی بومی-محلی با استفاده از مدل CLA و TGFU توسط پژوهشگر به معلمان آموزش داده شد در حالی که هیچ یک از معلمان تجربه‌ای در استفاده از این رویکردها را نداشتند پژوهشگر دوره‌های لازم را گذرانده و توسط استادان کاردان و مجرب آموزش دیده بود و برنامه مداخله با مطالعه، مشورت و استخراج از مقالات معتبر خارجی در حیطه مربوطه نوشته شده بود. سپس متغیر وابسته پژوهش در پیش‌آزمون با استفاده از آزمون یادگیری ناآشکار نرم‌افزار کاگلب ارزیابی شد. سپس در مرحله مداخله، متغیرهای مستقل پژوهش با پروتکل‌های بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکرد آموزش غیرخطی (قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن) و آموزش خطی (کنترل) به مدت دوازده هفته، هر هفته دو جلسه و هر جلسه یک ساعت و در زنگ ورزش به صورت مجزا در هر گروه اجرا شد (با توجه به اینکه هر گروه فقط یک جلسه ورزش در هفته داشت با هماهنگی اولیا و مدیر مدرسه یک جلسه دیگر هم به برنامه درسی دانش‌آموزان اضافه شد). بر اساس نوع بازی، تجهیزات لازم فراهم و در فضای مورد نظر (حیاط مدرسه، کلاس یا فضای سرپوشیده بزرگ حاوی کف‌پوش) مداخله انجام گرفت. این مداخله در طول سه ماهه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، با هدف قرار دادن معلمان در معرض رویکردهای جایگزین برای آموزش انجام شد که باورها و شیوه‌های تثبیت شده را به چالش می‌کشد و نقش آنها را به عنوان معلم به یکی از تسهیل‌کننده‌ها تغییر می‌دهد (هاروی و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۳).

پروتکل تمرینی هر دو گروه آموزش غیرخطی و گروه آموزش خطی (کنترل) به تفکیک هفته‌های بازی در جدول شماره ۱ آمده است (بین-ابراهیم و سیونگ، ۲۰۲۱، ص. ۷). پس از اتمام پروتکل تمرینی، متغیر یادگیری ناآشکار در مرحله پس‌آزمون، با ابزار مد نظر و مشابه با پیش‌آزمون اندازه‌گیری شد.

جدول شماره ۱. پروتکل تمرینی

آموزش خطی	آموزش غیرخطی	هفته‌ها
بازی وسطی، دستورالعمل مستقیم معلم	بازی وسطی، توضیح چرایی بازی (TGFU)، دستکاری قیود تکلیف (CLA)	اول
بازی لی‌لی، تأکید بر تکرار مهارت به صورت صحیح	بازی لی‌لی، آگاهی تاکتیکی، دستکاری قید تکلیف و تعدیل بازی با سطح آمادگی بدنی دانش‌آموزان	دوم
پرچم را بگیر، توضیح در مورد چگونگی انجام بازی و تمرین آن	پرچم را بگیر، ارائه تاکتیک، دستکاری قید فردی و پرسش و بحث در انتها	سوم
نخ‌وسوزن، آموزش بازی توسط معلم و به صورت دستوری	نخ و سوزن، تأکید بر تصمیم‌گیری سریع و تحریک به بحث کردن، دستکاری قیود محیطی و تکلیف	چهارم
کبدی، آموزش چگونگی انجام بازی	کبدی، ارائه آگاهی تاکتیکی و دستکاری قیود محیطی و تکلیف، اصلاح تکنیک در حین بازی	پنجم

ششم	هوپ‌هوپ، ارائه راهکار برای داشتن سرعت عمل، پاسخ به سؤالات و درگیر کردن دانش‌آموز برای شرکت در بحث	هوپ‌هوپ، توضیح چگونگی انجام بازی توسط معلم
هفتم	خروس جنگی، توضیح در مورد چرایی، راه‌کارهای انجام بازی و اصلاح تکنیک در حین بازی	خروس جنگی، دستورالعمل مستقیم معلم و انجام آن توسط دانش‌آموز
هشتم	بالابندی، ارائه تعدادی راه‌کار تاکتیکی، دستکاری قیود محیط و درگیر کردن دانش‌آموزان برای سؤال کردن	بالابندی، آموزش مهارت و انجام آن
نهم	بازی باکش، توضیح درباره چرایی بازی و درگیر کردن افراد در توضیح بازی و دستکاری قیود تکلیف	بازی باکش، توضیح درباره چگونگی انجام بازی توسط معلم
دهم	کلاه پرن، آگاهی تاکتیکی، اصلاح تاکتیکی و تکنیکی هم قبل بازی و هم در حین بازی	کلاه پرن، آموزش به صورت سنتی توسط معلم
یازدهم	تبله بازی، توضیح در مورد چرایی و سؤال پرسیدن از دانش‌آموزان درباره چگونگی موفق شدن و دستکاری هر سه قیود	تبله بازی، توضیح چگونگی انجام بازی و تکرار مهارت توسط دانش‌آموزان
دوازدهم	الک‌دولک، آگاهی تاکتیکی، سؤال پرسیدن، دستکاری قیود تکلیف و محیط و تعدیل بازی متناسب با هدف	الک‌دولک، توضیح چگونگی انجام بازی و تمرین آن

ابزار سنجش

آزمون‌های روانشناسی شناختی با استفاده از نرم‌افزار کاگلب^۱: این نرم‌افزار یکی از نرم‌افزارهای معتبر در حوزه ارزیابی کارکردهای اجرایی و عملکردهای مغز می‌باشد. آزمون‌های نرم‌افزار کاگلب شامل حوزه‌های عصبی-شناختی، ادراک، توجه، حافظه کاری، حافظه کوتاه‌مدت، حافظه حسی، تصور، فراحافظه، فرایندهای حافظه، قضاوت، مفاهیم و زبان و گفتار می‌باشد. در این تحقیق از آزمون یادگیری ناآشکار (مربوط به حافظه) استفاده شد. ابزار مورد نیاز برای سنجش متغیر یادگیری ناآشکار یک دستگاه لب‌تاب ۱۴ اینچ بود که در یک اتاق تاریک و آرام به فاصله ۵۰ سانتی‌متری شرکت‌کننده نشسته روی صندلی قرار داده شد. از شرکت‌کننده درخواست گردید تا با تمرکز حواس، دقت و سرعت عمل، تکلیفی که به آنها ارائه شده است را انجام دهند.

آزمون یادگیری ناآشکار: یک شکل از یادگیری ناآشکار شامل یادگیری الگوی زنجیره‌ای است. در این تکلیف از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا هر وقت یک محرک همچون یک علامت ستاره (*) را در یکی از چهار موقعیت (a, b, c, d) مشاهده شد، به سرعت یکی از ۴ کلید را فشار دهند. مثلاً اگر علامت ستاره در موقعیت a قرار داشت، از آزمودنی خواسته می‌شود که کلید (Z) را فشار دهد و چنانچه در موقعیت b قرار داشت کلید (X) را فشار دهد. یک الگوی زیربنایی وجود دارد که ترتیب موقعیت‌ها را مشخص می‌کند. این الگو همان چیزی است که آزمودنی یاد خواهد گرفت. به موازات تکرار این زنجیره، آزمودنی‌ها کلیدها را سریع‌تر و سریع‌تر خواهند زد. این موضوع نشان می‌دهد که یادگیری در حال وقوع است. بلافاصله بعد از پایان آزمون، نرم‌افزار نمرات هر فرد را بر اساس ثانیه محاسبه کرده و در قالب صفحه جداگانه که قابل ذخیره می‌باشد، ارائه می‌دهد. شواهد اصلی برای حمایت از این دیدگاه که یادگیری به صورت ناآشکار و نه آگاهانه انجام می‌گیرد از آزمون‌هایی به دست می‌آید که در آنها از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که بگویند چه الگویی در آزمایش وجود داشته است. یافته معمول آن است که آزمودنی‌ها از وجود الگو آگاهی ندارند، اما با این وجود، رفتار آنها حاکی از این است که الگو را یاد گرفته‌اند (فرنکیس و همکاران، ۲۰۰۳، ص. ۴). مدت زمان اجرای آزمون برای هر فرد به طور متوسط ۲۰ دقیقه بود.

از آمار توصیفی برای دسته‌بندی داده‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها و از آزمون تحلیل واریانس مرکب برای بررسی اثربخشی بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکردهای قیودمحور، تدریس بازی برای فهمیدن استفاده شد. این مراحل با استفاده از نرم‌افزار اسپاس نسخه ۲۴ و در سطح آلفا ۰/۰۵ انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌ها در نمرات پیش‌آزمون، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج نشان داد که با توجه به بزرگتر بودن معناداری‌های به‌دست‌آمده از ۰/۰۵، در تمامی متغیرها فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها تأیید شد ($P > 0/05$)؛ بعد از تأیید نرمال بودن داده‌ها در راستای بررسی وجود یا عدم وجود تفاوت در پیش‌آزمون از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. با توجه به عدم تفاوت معنادار در پیش‌آزمون‌ها در متغیرهای وابسته تحقیق ($F=2/39$, $P=0/21$)، برای بررسی تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر سه گروه (TGFU, CLA) و گروه کنترل) از آزمون تحلیل واریانس مرکب $1 \times 3 \times 2$ برای متغیر یادگیری ناآشکار استفاده گردید. با توجه به نتایج آزمون لون ($P=0/38$) و آزمون باکس ($P=0/08$)، پیش فرض برابری واریانس‌ها و کوواریانس‌ها نیز رعایت شده است. در جدول شماره ۲ اطلاعات مربوط به آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار به تفکیک هر گروه و در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول شماره ۲. یافته‌های توصیفی پژوهش

گروه	متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
CLA	یادگیری ناآشکار	۹۶۳/۱۸	۲۸/۵۳	۷۱۴/۳۳	۱۹/۵۳
TGFU	یادگیری ناآشکار	۹۳۴/۹۵	۳۹/۶۸	۶۸۴/۵۸	۲۵/۴۲
کنترل	یادگیری ناآشکار	۱۰۶۶/۱۵	۴۷/۱۹	۱۰۶۶/۷۵	۴۷/۵۰

بررسی یادگیری ناآشکار

با توجه به نتایج تحلیل واریانس یک راهه، تفاوت معناداری بین چهار گروه در پیش‌آزمون توانایی شناختی به‌دست نیامد ($P=0/06$). در ادامه نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس مرکب نشان داد که اثر اصلی زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) ($F_{(2,39)}=3/02$)، اثر اصلی گروه (گروه CLA, TGFU و کنترل) ($F_{(1,39)}=905/14$, $P=0/0001$)، اثر اصلی گروه (گروه CLA, TGFU و کنترل) ($F_{(2,39)}=277/77$, $P=0/0001$)، اثر تعامل بین گروه و زمان ($F_{(2,39)}=227/91$, $P=0/0001$) معنادار است. در ادامه با توجه به معنادار بودن اثر دوره تمرین، گروه و همچنین تعامل بین سه گروه و شرایط تمرین در جدول شماره سه به بررسی اثرات آنها پرداخته شد.

جدول شماره ۳. مقایسه دوبه‌دوی گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادگیری ناآشکار

شرایط تمرین	مهارت	گروه (i)	گروه (j)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
CLA	یادگیری ناآشکار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۴۸/۸۵	۹/۵۷	*/۰۰۰۱
TGFU	یادگیری ناآشکار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۵۰/۳۷	۹/۵۷	*/۰۰۰۱
کنترل	یادگیری ناآشکار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۰/۵۹	۹/۵۷	۰/۹۵

نتایج مقایسه دوبه‌دوی گروه‌ها با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی در رویکرد قیودمحور عبارت است از: ($P=0/0001$)، $\text{partial}\eta^2=0/94$ ، $F_{(1,39)}=676/35$)، در رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن این یافته‌ها را نشان داد: ($P=0/0001$)، $\text{partial}\eta^2=0/95$ ، ($F_{(1,39)}=654/62$) و برای گروه کنترل شامل نتایج زیر است: ($P=0/95$)، $\text{partial}\eta^2=0/004$ ، $F_{(1,39)}=0/004$). با توجه به نتایج

می‌توان گفت انجام بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکرد قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن باعث بهبود یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان می‌شود؛ به طوری که احتمالاً به ترتیب ۹۴ و ۹۵ درصد از تغییرات در یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان به دلیل استفاده از این رویکردها بوده است. در حالی که در گروه سنتی فقط ۰/۰۴ درصد تغییرات در یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان مشاهده شد. براین اساس، می‌توان گفت که اجرای بازی‌های بومی-محلی بر اساس رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن اثر بیشتری بر یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان نسبت به رویکرد قیودمحور و تدریس سنتی دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که دانش‌آموزان در گروه تدریس بازی برای فهمیدن در مقایسه با گروه قیودمحور و آموزش سنتی (کنترل) در یادگیری ناآشکار برتری معناداری نشان دادند؛ به طوری که احتمالاً ۹۵٪ از تغییرات در یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان به علت استفاده از رویکرد غیرخطی تدریس بازی برای فهمیدن بوده است. از آنجایی که هدف سیستم آموزشی بهبود کیفیت تحصیلی، انگیزه و رشد شخصیت دانش‌آموزان است؛ این می‌تواند از طریق تغییر برنامه درسی بر اساس استانداردها و رویکردهای غیرخطی ایجاد شود. امروزه بر یادگیری و فعالیت دانش‌آموزان در کلاس بدون تسلط معلم تأکید ویژه‌ای شده است که رویکردهای غیرخطی با بازی‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان اجرا می‌شود تا آنها به درک قوانین رسیده و مهارت‌ها را یاد بگیرند. رویکردهای غیرخطی با هدف توسعه یادگیری مهارت‌های شناختی، روانی-حرکتی و اجتماعی دانش‌آموزان در قالب بازی بر اساس روش‌های حل مسئله در تصمیم‌گیری و تفکر اجرا می‌شود (ایریس-استرو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱). از طرف دیگر، رویکردهای غیرخطی باعث ایجاد انگیزه بیشتر برای پیوستن به کلاس می‌گردد زیرا از مفاهیم یادگیری شده لذت می‌برند و این باعث یادگیری بهتر مهارت می‌شود. همچنین این رویکردها می‌توانند بر مشکلات دانش‌آموزان در یادگیری و کسب مهارت غلبه کنند (چو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲). از طرف دیگر، اجرای رویکردهای غیرخطی در قالب بازی‌های بومی-محلی فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا ذهن آنها به چالش کشیده شود و بتوانند استراتژی و راهکارهای مناسب را با هم‌فکری برنامه‌ریزی کنند. افزون بر این، بازی‌های بومی-محلی باعث یادگیری معنی کار گروهی می‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند بر اساس توانایی‌های خود بر مهارت‌های اولیه بازی مسلط شده و باعث شکل‌گیری هویت و شخصیت خود شوند (بین ابراهیم و سیونگ، ۲۰۲۱، ص. ۲). نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پیل (۲۰۱۱)، بین ابراهیم و سیونگ (۲۰۲۱)، سیامسوار و زن (۲۰۲۱) و آدریانتو (۲۰۲۳) همخوانی دارد. پیل (۲۰۱۱) در یک پژوهش کیفی با عنوان استفاده معلم از رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن به این نتیجه رسید که این رویکرد در کودکان حدود ۱۱ سال بیشترین کاربرد و نتیجه را دارد و معلمان اجرای بازی برای آموزش را ترجیح می‌دهند اما این روش‌ها هنوز به طور کامل درک و اجرا نشده‌اند. همچنین، بین ابراهیم و سیونگ (۲۰۲۱) در تحقیق خود با عنوان کاربرد تدریس بازی برای فهمیدن با استفاده از بازی‌های بومی-محلی برای کودکان با نیازهای ویژه که با استفاده از رویکرد غیرخطی و ایجاد تغییرات با استفاده از روش TGFU، به این نتیجه رسیدند بازی‌های بومی محلی با استفاده از رویکرد غیرخطی TGFU برای بهبود یادگیری در کودکان دارای اختلال یادگیری مثل نارساخوانی، اوتیسم، دیرآموز مناسب است. سیامسوار و زن (۲۰۲۱) نیز به این نتیجه رسیدند که روش TGFU می‌تواند انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان را به ویژه در سیکل دوم آموزش افزایش دهد. آنها به معلمان تربیت‌بدنی توصیه می‌کنند از این الگو به منظور ارتقای مشارکت، انگیزه، یادگیری و پیشرفت ورزشی دانش‌آموزان استفاده کنند و معلمان نیازمند استفاده از رویکرد مبتنی بر بازی هستند. آنها همچنین گزارش کردند که رویکرد آموزش غیرخطی این پتانسیل را دارد که محققان و مربیان بدنی را با درک کار نظری و عملی در مورد TGFU، در ارتباط با اصول آموزشی آن، حمایت کند. از طرف دیگر، آدریانتو (۲۰۲۳) در مطالعات خود به این نتیجه رسید که یک رویکرد یادگیری برای توسعه موضوع مورد نظر در زمینه یادگیری مهارت‌های حرکتی مورد نیاز است تا درک دانش‌آموزان در طول بازی توسعه یابد و بتوانند آن را در طول بازی به کار ببرند که رویکرد TGFU این ویژگی را دارد. از نظر

روانشناختی، فرد با قرارگیری در محیط و حل چالش‌های پیش‌رو به یادگیری دست پیدا می‌کند. از این‌رو رویکردهای غیرخطی تغییرپذیری را در تمرین مفید می‌دانند و بیان می‌کنند که هیچ حرکتی در محیط واقعی شبیه به هم نیست و هر حرکتی متناسب با تعامل محدودکننده‌ها پاسخ منحصر به فرد خودش را خواهد داشت؛ از این‌رو یک فرد هر چه قدر در یک محیط اکتشافی و چالشی متناسب با ویژگی‌های منحصر به فرد خود تمرین کند درجات آزادی بیشتری در سیستم عصبی او بهره‌برداری می‌شود و این منجر به بروز حرکات جدید و یادگیری بهتر در محیط‌های گوناگون می‌گردد (چو، و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱). در نهایت باید اشاره کرد که بر اساس نتایج پژوهش، موضوع آموزش غیرخطی و رویکردهای قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان اثر مثبتی دارد؛ بنابراین، تطبیق مدل‌های آموزشی با دانش‌آموزان به منظور افزایش یادگیری آنها و تشویق آنها به تمرین منظم بازی‌های ورزشی بسیار مهم است. از طریق تجزیه و تحلیل دو مدل آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن، می‌توان سودمندی آن را برای معلم تربیت‌بدنی توصیف کرد (لایت، ۲۰۱۴، ص. ۱).

همچنین، محدودیت‌هایی در این مطالعه وجود دارد که باید به آنها توجه کرد؛ با توجه به نارضایتی از رویکرد آموزش سنتی به یادگیری در محیط‌های تربیت‌بدنی، در نظر گرفتن رویکردهای آموزشی جایگزین ضروری است. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که از مهم‌ترین کاربردهای نظری پژوهش این است که یکی از متغیرهای مهم در حوزه آموزش، رویکردهای غیرخطی هستند که به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته و تفاوت این نوع رویکردها با روش‌های سنتی مورد بحث قرار گرفته و برتری این روش نسبت به روش سنتی در متغیر وابسته تحقیق کاملاً مشهود است که همین مورد به توسعه نظری آموزش در زمینه رویکردهای جدید آموزش کمک خواهد کرد. بنابراین، ما پیشنهاد می‌کنیم که مطالعات آینده همچنان بر توسعه رویکردهای غیرخطی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن با تمرکز بر مداخله بر اساس دیگر رشته‌های ورزشی انجام گیرد. در پروتکل‌های آموزشی باید تکالیف و تمرینات بیشتری برای بهبود یادگیری حرکتی ادغام شوند و مربیان و معلمان باید آگاهانه یادگیرنده را به فکر کردن درباره نحوه بهبود یادگیری حرکتی سوق دهند. از این گذشته، کاربرد دیگر یافته‌های پژوهش این است که معلمانی که در حوزه تربیت‌بدنی فعالیت دارند، برای افزایش اثربخشی روش‌های تدریس غیرخطی به طور واضح و مشخص می‌دانند که اگر بخواهند تدریسی اثربخش‌تر داشته باشند، باید سطح سواد خود در حوزه نحوه استفاده از رویکردهای غیرخطی را ارتقا دهند. پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزش متناسب و کافی برای معلمان و مربیان تربیت‌بدنی درباره رویکردهای آموزش غیرخطی و به ویژه رویکرد قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن ارائه شود. در زمینه کاربردی از مهم‌ترین کاربردهای یافته‌های مطالعه حاضر، ساختن دفترچه راهنمایی از طرح تدریس بر اساس رویکردهای مورد بررسی است که به معلمان کمک خواهد کرد تا هنگام تدریس از این روش استفاده بکنند.

تشکر و قدردانی: این پژوهش با کد اخلاق IR/SSRI.REC.1401.1366 مستخرج از رساله دکتری با عنوان «اثربخشی بازی‌های بومی-محلی با روش‌های آموزشی قیودمحور، تدریس بازی برای فهمیدن و حس بازی بر تبحر حرکتی، ساختار دانشی و توانایی‌های شناختی، اجتماعی کودکان» است. از تمامی افرادی که در اجرای پژوهش مشارکت داشتند، تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Andrianto, J. R. (2023). Teaching Games for Understanding (TGfU) Learning Model on Learning Motivation in Soccer Learning. *JOURNAL RESPECS (Research Physical Education and Sports)*, 5(2), 296-300. <https://doi.org/10.31949/respecs.v5i2.6054>
- Arias-Estero, J. L., Jaquero, P., Martínez-López, A. N., & Morales-Belando, M. T. (2020). Effects of two TGfU lessons period on game performance, knowledge and psychosocial variables in elementary physical education. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3378. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103378>
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in physical education. Systematic review of the last six years. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>

- Barteit, S., Guzek, D., Jahn, A., Bärnighausen, T., Jorge, M. M., & Neuhann, F. (2020). Evaluation of e-learning for medical education in low-and middle-income countries: A systematic review. *Computers & Education, 145*, 103726. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103726>
- Beach, P. S., Perreault, M., Brian, A., & Collier, D. H. (2023). *Motor learning and development: Human Kinetics*. http://doi.org/10.1007/978-0-387-77064-2_20
- Beheshti, S., & Manteghi, Y. (2011). The role of playing in children's education: viewpoints of Quran and Imams. *The Journal of New Thoughts on Education, 7*(3), 4-4. <http://doi.org/10.22051/jontoe.2011.135> (Text in persian)
- Bin Ibrahim, M. F., & Siong, G. K.-C. N. (2021). The Application of Teaching Games for Understanding Using the Traditional Games (TGfU) for Teaching Physical Education for Special Needs Children in Malaysia. <http://doi.org/10.1186/s12889-021-11869-4>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. *Rethinking games teaching, 7-10*. <http://doi.org/10.4324/9781003247456>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction: Routledge*. <http://doi.org/10.4324/9781003247456>
- Chow, J. Y., Komar, J., Davids, K., & Tan, C. W. K. (2021). Nonlinear Pedagogy and its implications for practice in the Singapore PE context. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(3), 230-241. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1886270>
- Chow, J. Y., Meerhoff, L. A., Choo, C. Z. Y., Button, C., & Tan, B. S. J. (2023). The effect of nonlinear pedagogy on the acquisition of game skills in a territorial game. *Frontiers in Psychology, 14*, 1077065. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1077065>
- D'Angour, A. (2013). Plato and play: Taking education seriously in ancient Greece. *American Journal of Play, 5*(3), 293-307. <http://doi.org/10.1017/S0009840X06003040>
- da Silva, R. M. R. (2022). Teaching Physical Education through student-centered approaches: A year-long action research study of an early-career teacher. <http://doi.org/10.21680/2176-9036.2022v14n2ID29421>
- Eysenck, Michael W, Keane, Mark T. (2015). *Cognitive psychology: language, thinking, emotions and consciousness* (H.zare Translator) Tehran: Arjmand Book (2020) (Text in Persian)
- FITTS, P., & POSNER, M. (1967). *Human performance*.[sl] Oxford. England: Brooks/Cole. <http://doi.org/10.1109/MIAS.2023.3261103>
- Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play: Cambridge University Press*. <http://doi.org/10.1163/9789004520066>
- Francis, G., Neath, I., MacKewn, A., & Goldthwaite, D. (2003). *CogLab on a CD: Wadsworth Publishing Company*. <http://doi.org/10.4274/tnd.2022.99836>
- Ginciene, G., Amato, C., Rodrigues de Oliveira, E., Oliveira dos Santos, I., Dell Osbel, E., & Leonardi, T. J. (2023). Understanding the pedagogical practice in futsal teaching and learning process based on the TGfU approach. *International Journal of Sports Science & Coaching, 18*(1), 91-100. <https://doi.org/10.1177/17479541211070790>
- Haney, M., & Bissonnette, V. (2011). Teachers' perceptions about the use of play to facilitate development and teach prosocial skills. *Creative Education, 2*(01), 41. <http://doi.org/10.4236/ce.2011.21006>
- Harvey, S., Cushion, C. J., Wegis, H. M., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(1), 29-54. <https://doi.org/10.1080/17408980902729354>
- Kaufman, S. B., DeYoung, C. G., Gray, J. R., Jiménez, L., Brown, J., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability. *Cognition, 116*(3), 321-340. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.05.011>
- Kirk, D. (2005). *Future prospects for teaching games for understanding*. <http://doi.org/10.5040/9781718210424.ch-014>
- Kociubuk, J., & Campana, K. (2024). Coding for play: Identifying and categorizing educator-designed group playful learning experiences in libraries and other informal learning environments. *Library & Information Science Research, 46*(1), 101280. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2024.101280>
- Liu, C. (2023). A Constraint-Led Approach: Enhancing Skill Acquisition and Performance in Sport and Physical Education Pedagogy. *Studies in Sports Science and Physical Education, 1*(1), 1-10. <http://doi.org/10.56397/SSSPE.2023.06.01>
- Light, R. (2014). Quality teaching beyond games through game sense pedagogy. *University of Sydney Papers in HMHCE-Special Game Sense Edition, 1-13*. <http://doi.org/10.1080/17408980902729388>
- Masters, R., & Maxwell, J. (2008). The theory of reinvestment. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(2), 160-183. <https://doi.org/10.1080/17509840802287218>
- Masyhuri, S. F., & Suherman, W. S. (2020). *The traditional game learning model for the elementary school student character building*. Paper presented at the 4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2019). <http://doi.org/10.2991/ahsr.k.200214.003>
- Mbachi, R. A., Enemu, J. O., & Chigbo-Obasi, T. U. (2020). Perceived Influence of Play on Learning Activities Among Pupils in Anambra State. *Journal of Early Childhood and Primary Education, 2*(1), 49-60. <http://doi.org/10.53819/81018102t5068>

- Mulya, G. (2020). The Influence of Traditional Games on The Motor Development of Students with Disabilities. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 8(1), 1-5.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development on children: Aspects of coordination and control*. <http://doi.org/10.3390/sports11080139>
- Ortiz, M., Meroño, L., Morales-Belando, M. T., Vaquero-Cristóbal, R., & González-Gálvez, N. (2023). Teaching Games for Understanding in Game Performance and Psychosocial Variables: Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Control Trial. *Children*, 10(3), 573. <https://doi.org/10.3390/children10030573>
- Perfect, T.J; Lindsay, S.D (2013). *The SAGE Handbook of Applied Memory*. (H, Zare; A.A, Sharifi; Sh, Mosavi Translators) Arjmand Pub (2022) (Text in Persian)
- Pill, S. (2011). Teacher engagement with teaching games for understanding-game sense in physical education. *Journal of Physical Education & Sport/Citius Altius Fortius*, 11(2). <http://doi.org/10.4324/9781003298298>
- Priyono, A., Sahudi, U., & Hendrayana, Y. (2021). Improvement on gross motor skills of intellectual disability students through games. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(4), 20-24. <http://doi.org/10.13189/saj.2021.091304>
- Renshaw, I., Araújo, D., Button, C., Chow, J. Y., Davids, K., & Moy, B. (2016). Why the constraints-led approach is not teaching games for understanding: A clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 459-480. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095870>
- Renshaw, I., & Chow, J.-Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>
- Renshaw, I., Headrick, J., Maloney, M., Moy, B., & Pinder, R. (2019). Constraints-led learning in practice: Designing effective learning environments. In *Skill Acquisition in Sport* (pp. 163-182): Routledge. <http://doi.org/10.1080/17408980902791586>
- Roberts, W. M., Newcombe, D. J., & Davids, K. (2019). Application of a constraints-led approach to pedagogy in schools: Embarking on a journey to nurture physical literacy in primary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 162-175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552675>
- Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287-308. <https://doi.org/10.1177/1356336X12450789>
- Syamsuar, S., & Zen, Z. (2021). Teaching game for understanding model: increasing motivation and students' physical fitness. *JPPi (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 7(1), 128-136. <https://doi.org/10.29210/02021951>
- Thorpe, R. (2005). Rod Thorpe on teaching games for understanding. *Athlete-centred coaching: Developing inspired and inspiring people*, 229-243. <http://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Thalib, S. B., & Ahmad, M. A. (2020). The Outdoor Learning Modules Based on Traditional Games in Improving Prosocial Behaviour of Early Childhood. *International Education Studies*, 13(10), 88-104. <http://doi.org/10.5539/ies.v13n10p88>
- Trajkovic, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., & Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *Plos one*, 13(8), e0202172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Williams, A. M., Davids, K., & Williams, J. G. P. (1999). *Visual perception and action in sport*: Taylor & Francis.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed research international*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>



طراحی و آزمودن الگویی از پیشایند و پیامدهای رسالت شغلی در معلمان

بتول سادات محمدی^۱، عبدالزهرا نعمی^{۲*}، اقبال زارعی^۳، علی خلفی^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس. ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد تمام گروه روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: naamiabdol@scu.ac.ir
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه هرمزگان بندرعباس، بندرعباس، ایران.
۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان، شادگان، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۸

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، طراحی و آزمودن الگویی از پیشایند و پیامدهای رسالت شغلی در معلمان شهرستان کرمان بود. طرح پژوهش از نوع مقطعی بود و نمونه پژوهش ۲۸۳ نفر از معلمان بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های رسالت معنوی میتچل، نوبرت و هالسلین (۲۰۱۵)، رسالت شغلی (دوبرا و توستی خارس، ۲۰۱۱)، تعالی‌یابی شغلی (لاورنس، ۲۰۱۰)، بهزیستی شغلی (هینکین ۱۹۹۸) و شیفتگی شغلی (باکر ۲۰۰۸) را تکمیل نمودند. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویراست ۲۱ انجام گرفت. شاخص‌های برازندگی حاکی از برازش نسبتاً خوب الگو با داده‌ها بود. همچنین یافته‌ها نشان دادند که ضریب مسیر رسالت معنوی به رسالت شغلی و ضرایب مسیرهای رسالت شغلی به تعالی‌یابی شغلی، و شیفتگی شغلی و همچنین ضرایب تعالی‌یابی شغلی به بهزیستی شغلی و شیفتگی شغلی معنادار بودند. برای سنجش روابط غیر مستقیم از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو و هیز (۲۰۰۸) استفاده گردید. نتایج حاکی از این بود که رسالت شغلی به‌طور غیر مستقیم از طریق تعالی‌یابی شغلی بر بهزیستی شغلی و شیفتگی شغلی اثر معنادار دارد. با توجه به پیامدهای مثبت رسالت شغلی در پیش‌بینی تعالی‌یابی شغلی، بهزیستی و شیفتگی شغلی معلمان، پیشنهاد می‌شود که در استخدام و گزینش معلمان به نقش مهم این سازه توجه شود. شناسایی افرادی که رسالت شغلی همسو با رسالت سازمان دارند، موجب افزایش بهره‌وری و کارآمدی سازمان می‌شود. افزون بر این، به مدیران مجموعه‌های آموزشی توصیه می‌شود تا با برگزاری دوره‌های آموزشی رسالت شغلی معلمان را تقویت کنند.

کلیدواژه‌ها: رسالت معنوی، رسالت شغلی، تعالی‌یابی شغلی، بهزیستی شغلی، شیفتگی شغلی

استناد به این مقاله:

محمدی، بتول سادات؛ نعمی، عبدالزهرا؛ زارعی، اقبال؛ خلفی، علی. (۱۴۰۳). طراحی و آزمودن الگویی از پیشایند و پیامدهای رسالت شغلی در معلمان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۶۱-۷۳. doi: 10.22051/JONTOE.2022.39286.3513

مقدمه

موضوع مهمی که در خصوص هر شغل و حرفه از جمله حرفه معلمی وجود دارد، معنا و مفهومی است که این شغل برای افراد دارد. نوع نگرش افراد به کار بستگی به معنایی است که نسبت به آن دارند. افراد مختلف نگاه متفاوتی به کار دارند که می‌تواند به ایجاد انگیزه درونی، حس آرامش و در نتیجه عملکردی بهتر و یا برعکس باعث خستگی و دزدگی شود. ورزش‌سوسکی (۲۰۱۳) بر این باور است که ادراک افراد از معناداری کار به سه صورت انجام می‌گیرد: ۱. رویکرد شغلی. یعنی انگیزه فرد از انجام شغل روشی برای کسب منافع مادی است. ۲. کار به‌عنوان رویکرد حرفه و پیشرفت و موفقیت شغلی و ۳. کار به‌عنوان رسالت شغلی^۱.

افراد با رویکرد شغلی، فقط به مزایای مادی ناشی از کار علاقه‌مند هستند و به دنبال دریافت نوع دیگری از پاداش در کار خود نیستند. کار به‌خودی‌خود هدف نیست، بلکه ابزاری است که به افراد این امکان را می‌دهد تا منابع مورد نیاز برای لذت بردن از زندگی را به‌دست آورند. افرادی با رویکرد حرفه و پیشرفت و موفقیت شغلی وارد شغلی می‌شوند، سرمایه‌گذاری شخصی عمیق‌تری در کار خود به عمل می‌آورند و معنای خود را به‌واسطه پیشرفت در کار راه شغلی جست‌وجو می‌کنند. این پیشرفت معمولاً موقعیت اجتماعی بالاتری را نیز به همراه دارد، قدرت را در محدوده شغلی افزایش می‌دهد و عزت نفس بیشتری را برای افراد به همراه می‌آورد. سرانجام فردی با رویکرد رسالت شغلی نه برای منافع مالی یا پیشرفت در حرفه کار می‌کند، بلکه برای معنا و خشنودی‌ای که آن کار به وی می‌بخشد، انجام می‌دهد. کار برای این فرد احساسی فراتر از کسب یک نفع شخصی و یا دستیابی به پاداش است (دافی و همکاران، ۲۰۱۸).

تحقیقات متعدد نشان می‌دهند که کارکنانی که مبنای انگیزشی آنها در انجام یک حرفه رسالت شغلی است، تعهد به کارراهه شغلی (زیدلیس، ۲۰۱۹)، خشنودی شغلی (بیکر و کیم، ۲۰۲۰)، اشتیاق شغلی (سیرگی، ۲۰۱۹)، تلاش شغلی (آریزا-مونتز و همکاران، ۲۰۱۹)، بهزیستی روان‌شناختی (کانگ و باسر، ۲۰۱۸)، رفتار شهروندی سازمانی بیشتری تجربه می‌کنند (پارک و جانگ، ۲۰۱۶؛ عطایی و همکاران، ۱۳۹۸) و قصد ترک شغل کمتری را گزارش می‌کنند (دافی و همکاران، ۲۰۱۱). افزون بر این، تحقیقات نشان می‌دهند که رسالت شغلی به همانندسازی بیشتری با سازمان منجر می‌گردد (کولودنیسکی و همکاران، ۲۰۱۷).

در بررسی طیف وسیعی از تعاریف رسالت شغلی در علوم انسانی و علوم اجتماعی، به این نتیجه رسیدند که رسالت شغلی از سه مؤلفه فراخوانی بیرونی^۲، کار هدفمند^۳ و انگیزه جامعه‌یار^۴ تشکیل شده است. اولین مؤلفه، فراخوانی بیرونی می‌باشد که این عامل ناشی از یک برانگیختگی بیرونی است، یک تجربه شخصی است که فرد معتقد است توسط یک عامل بیرونی برای انجام یک حرفه و شغل برگزیده شده است (لیو و همکاران، ۲۰۱۹). دومین مؤلفه مربوط به کاری است که باعث ایجاد حس معناداری در زندگی می‌گردد (دافی و دیک، ۲۰۱۳). این موضوع نشان می‌دهد که در رسالت شغلی انگیزه‌های افراد موضوعات اقتصادی و کسب موقعیت اجتماعی نیست. وقتی فردی با کارش زندگی کند، کار عامل اصلی در زندگی‌اش قرار می‌گیرد (وبر، ۱۹۹۴). بلاه و همکاران (۱۹۸۵) مطرح می‌کنند که رسالت شغلی نوعی سوگیری فردی است که در آن کار هدف اساسی محسوب می‌شود البته فراتر از منافع مادی و پیشرفت‌های فردی است. در انگیزه اجتماع‌مداری از دیدگاه کانگ و همکاران (۲۰۲۰) افرادی که به رسالت شغلی باور و اعتقاد دارند، تا حدود زیادی خواسته‌ها و نیازهای دیگران را بر خود ترجیح می‌دهند و برای رفاه حال دیگران فداکاری می‌کنند.

با توجه به مرور پیشینه تحقیق، این پیش‌فرض در نظر گرفته شده که رسالت شغلی به‌صورت مستقیم و از طریق تعالی‌یابی شغلی بر بهزیستی شغلی و شیفتگی شغلی معلمان می‌تواند تأثیر گذار باشد. شکل شماره ۱ الگوی پیشنهادی تحقیق حاضر را نشان می‌دهد. در تحقیق حاضر، رسالت معنوی به‌عنوان پیشایند رسالت شغلی انتخاب شد، به دلیل اینکه جامعه تحقیق حاضر جامعه‌ای مذهبی است و مذهب در شئون مختلف زندگی آنها از جمله در کار نقش اساسی و تعیین‌کننده دارد.

1. Job calling
2. External summons
3. meaning/purpose
4. prosocial motivation

رسالت معنوی به‌عنوان یک دعوت از سوی خداوند برای انجام یک شغل معین، تعریف می‌شود. به‌عبارت دیگر، فردی که احساس رسالت معنوی می‌کند، یک حرفه معین را به‌عنوان مأموریتی که از جانب خداوند به او محول شده است، می‌داند (سلاسر، ۱۹۸۴؛ جیانگهونگ، ۱۹۸۹). تحقیقات نشان می‌دهند که این رویکرد و الگوی فکری پیامدهای متعددی در پی دارد. برای نمونه، معلمانی که در شغل خود احساس رسالت معنوی می‌کنند، علاقه و توجه عمیقی به دانش‌آموزان خود دارند. افزون بر اینها، در چنین مواردی از نظر دانش‌آموزان ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان مبتنی بر صداقت و اعتماد است (هانت، ۱۹۸۵؛ وانگ، ۱۹۸۴). رسالت معنوی باعث می‌شود معلمان احساس کنند آنچه را که انجام می‌دهند یک امر معنوی و مقدس است (هانت، ۱۹۸۵).

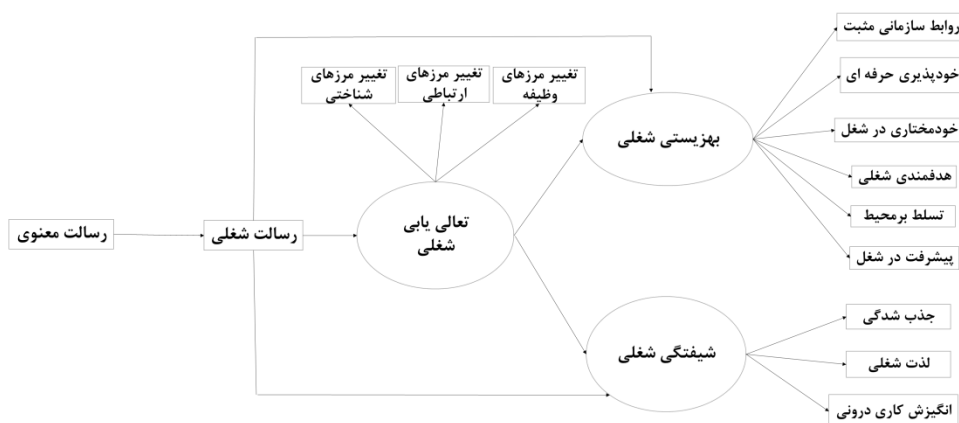
تحقیقات نشان می‌دهند که بین رسالت معنوی و انگیزش درونی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های رسالت شغلی رابطه مثبت وجود دارد. معلمانی که احساس رسالت معنوی می‌کنند از انجام شغل خود لذت می‌برند (بیکرتون و همکاران، ۲۰۱۴؛ کلارک، ۱۹۹۱؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۱). نکته دیگر این که احساس رسالت معنوی در معلمان باعث می‌گردد که علاقمندی اجتماعی به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد رسالت شغلی افزایش یابد (مون و همکاران، ۲۰۱۸). تحقیقات دیگر نشان می‌دهند که رسالت معنوی با خشنودی شغلی و تعهد سازمانی ارتباط دارد (نبرت و داگرتی، ۲۰۱۲).

متغیر میانجی انتخاب شده در این تحقیق، تعالی‌یابی شغلی است. ورزش‌سنیوسکی و داتن (۲۰۰۱) تعالی‌یابی شغلی را به‌عنوان مجموعه تغییراتی که افراد در وظایف، روابط کاری و دیدگاه خود نسبت به شغلشان ایجاد می‌کنند، تعریف کرده‌اند. در واقع تعالی‌یابی شغلی رفتاری پویاست که به‌وسیله آن کارکنان در چهارچوب شغل تعریف‌شده‌ی خود، تغییراتی در شغل یا در خود ایجاد می‌کنند، بین نیازها و علاقه‌شان با شغل تطابق ایجاد شود و این تطابق زمینه را برای افزایش عملکرد و رضایت شغلی معلمان فراهم می‌کند (تایمز و همکاران، ۲۰۱۳). اسلمپ و ولابرودریک (۲۰۱۴) تعالی‌یابی شغلی را "تغییراتی در شغل که کارکنان با هدف بهبود بخشیدن شغلشان انجام می‌دهند" تعریف کرده‌اند. تحقیقات محققانی مانند سیگل و همکاران (۲۰۲۲)، لازارارا و همکاران (۲۰۲۰)، دسی و رایان (۲۰۰۸)، شین و همکاران (۲۰۲۰)، باکر و اورلماز (۲۰۱۹)، بوهلنین و بام (۲۰۲۰)، اوپرا و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که تعالی‌یابی شغلی رابطه مثبتی با بهزیستی شغلی دارد. افزون بر این، تایمز و پارکر (۲۰۲۰)، باکر (۲۰۱۸)، باکر و همکاران (۲۰۲۰) و دباس و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که تعالی‌یابی شغلی باعث افزایش شیفتگی شغلی می‌گردد. همچنین محققانی مانند چانگ و همکاران (۲۰۲۱)، دافی و همکاران (۲۰۱۷)، تنگ و چن (۲۰۱۹)، و الدرین و مردیتی (۲۰۱۹) نشان دادند که رسالت شغلی می‌تواند تمایل کارکنان از جمله معلمان را به تعالی‌یابی شغلی افزایش دهد.

بهزیستی شغلی به‌عنوان نبودن تجارب منفی همچون اضطراب، فشار روانی و فرسودگی شغلی (دانا و گریفین، ۱۹۹۹)، و ظهور و وجود احساسات و تجارب عاطفی و هیجانی خوشایند (دینر و همکاران، ۱۹۹۹) و شادکامی در محل کار (رایت و و کراپانزانو، ۲۰۰۰) تعریف شده است. اخیراً شولتز (۲۰۰۸) و دولین (۲۰۱۸/۱۴۰۰) بر اساس تعریف ریف (۱۹۸۹)، برای بهزیستی شغلی ۶ حیطه شامل روابط سازمانی مثبت، خودپذیری حرفه‌ای، خودمختاری در شغل، هدفمندی در شغل، تسلط بر محیط و پیشرفت در شغل در نظر گرفته است. تحقیقات متعدد نشان می‌دهند که بین رسالت شغلی و بهزیستی شغلی رابطه مثبتی وجود دارد (دافی و همکاران، ۲۰۱۳؛ هرسچی و همکاران، ۲۰۱۸؛ دابرو، ۲۰۱۳؛ کروک، ۲۰۱۵، حاجیلو و همکاران، ۱۳۹۴).

پیامد بعدی هم شیفتگی شغلی است. اصطلاح شیفتگی شغلی برای نخستین بار توسط سیکزنت میهالی (۱۹۷۵) (زارع و همکاران، ۱۴۰۱) مطرح شده است. وی شیفتگی را به‌عنوان تجربه در کار کردن با تمام ظرفیت در یک فعالیت خاص و ارتباط زیاد با آن موضوع کاری تعریف کرده است. مفهوم شیفتگی شغلی برای نخستین بار توسط باکر (۲۰۰۸) در عرصه علوم سازمانی معرفی شده است. این سازه از سه حیطه و قلمرو مهم تشکیل گردیده است. انگیزش کاری درونی به‌عنوان تمایل یک شخص برای درگیر شدن در یک فعالیت شغلی خاص، با توجه به تجربه رضایت و لذتی که ذاتاً در خود شغل نهفته است، تعریف می‌شود (باکر، ۲۰۰۸). جذب شدن به شغل، به

غوطه‌ور شدن و تمرکز کامل بر روی یک فعالیت مربوط به کار برمی‌گردد. لذت از شغل به عنوان تفکرات و احساسات بسیار مثبت مربوط به موقعیت کاری یک شخص توصیف می‌گردد (وین هوون، ۱۹۸۴). درباره رابطه رسالت شغلی با شیفتگی شغلی تحقیقاتی که توسط دیک و شیمیزو (۲۰۱۹) و میچلسون و تاتسی - خاراس (۲۰۱۹) انجام شده، نشان می‌دهند که رسالت شغلی رابطه مثبتی با شیفتگی شغلی دارد. با وجود اهمیت نظری و کاربردی رسالت شغلی، متأسفانه این سازه مهم تا به حال مورد توجه محققان در کشورمان قرار نگرفته و به همین لحاظ دانش نظری و پژوهشی در مورد این موضوع وجود ندارد. با توجه به این خلأ پژوهشی، در تحقیق حاضر الگویی طراحی و مورد آزمون قرار گرفت که الگوی آن در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل شماره ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

بر اساس الگوی پیشنهادی در شکل شماره ۱ فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

۱. رسالت معنوی بر رسالت شغلی اثر مثبت دارد.
۲. رسالت شغلی به صورت مستقیم و از طریق تعالی‌یابی شغلی بر بهبودی شغلی اثر دارد.
۳. رسالت شغلی به صورت مستقیم و از طریق تعالی‌یابی شغلی بر شیفتگی شغلی اثر دارد.

روش‌شناسی پژوهش

در تحقیق حاضر، طرح پژوهش توصیفی از نوع مقطعی می‌باشد. جامعه آماری شامل تمامی معلمان شهرستان کرمان بود که در سال ۱۴۰۰ مشغول به کار بودند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، بر اساس روش شبیه‌سازی مونت کارلو (کاک، ۲۰۱۶)، ۲۸۳ معلم به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردیدند. شیوه نمونه‌گیری به این صورت بود که در ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهرستان کرمان، ناحیه یک آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب گردید؛ و از بین ۱۲۳ آموزشگاه ابتدایی دوره اول و دوم، ۴۱ آموزشگاه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد ۵۰ درصد آموزگاران هر کدام از آموزشگاه‌ها به صورت تصادفی انتخاب شدند که در نهایت ۲۸۳ نفر از معلمان به عنوان نمونه انتخاب شدند. از لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش ۳۲/۵ درصد مرد و ۶۷/۵ درصد زن بودند. افزون بر این، از لحاظ تحصیلات ۱۳/۱ درصد فوق دیپلم، ۶۷/۸ درصد کارشناسی و ۱۹/۱ درصد کارشناسی ارشد بودند. همچنین میانگین سن شرکت‌کنندگان ۴۳/۹۳ سال و میانگین سابقه کار ۲۰/۸۷ سال بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه رسالت معنوی

در پژوهش حاضر جهت سنجش رسالت معنوی از پرسشنامه رسالت معنوی که توسط میتچل، نوبرت و هالبسلین (۲۰۱۵) ساخته شده، استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۵ گویه است که رسالت معنوی را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) می‌سنجد. نوبرت و هالبسلین (۲۰۱۵) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش کردند. همچنین روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار دادند.

در پژوهش حاضر جهت بررسی ضریب پایایی پرسشنامه رسالت معنوی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آن ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و بر اساس مقادیر به دست آمده IFI (۰/۹۹)، CFI (۰/۹۹)، RMSEA (۰/۰۰۱) و X^2 (۱/۴۸) از برازش مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه رسالت شغلی

جهت بررسی رسالت شغلی از پرسشنامه رسالت شغلی که توسط دوپرو و توستی-خاراس (۲۰۱۱) ساخته شده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه است که رسالت شغلی افراد را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌سنجد. دوپرو و توستی-خاراس (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را در چهار نمونه متفاوت با روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که در دانشجویان موسیقی برابر با ۰/۹۰، در دانشجویان مدیریت برابر با ۰/۹۰، در مدیران برابر با ۰/۹۴، و در دانشجویان هنر برابر با ۰/۸۸ بود. همچنین روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار دادند که شاخص‌های به دست آمده (SRSMR=۰/۰۶، CFI=۰/۹۰) حاکی از روایی مطلوب آن بود. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه رسالت شغلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و بر اساس مقادیر به دست آمده IFI (۰/۹۱)، CFI (۰/۹۱)، RMSEA (۰/۰۸) و X^2/DF (۳/۲۴) از برازش مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه تعالی‌یابی شغلی

در پژوهش حاضر، برای بررسی تعالی‌یابی شغلی، از پرسشنامه تعالی‌یابی شغلی که توسط لاورنس (۲۰۱۰) ساخته شد، بهره برده‌ایم. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه است و سه حیطه تغییر مرزهای وظیفه (۶ گویه اول)، تغییر مرزهای ارتباطی (۶ گویه دوم) و تغییر مرزهای شناختی (۶ گویه سوم) را دربرمی‌گیرد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (خیلی زیاد) انجام گرفت. لاورنس (۲۰۱۰) ضرایب آلفای کرونباخ برای تغییر مرزهای وظیفه، تغییر مرزهای ارتباطی و تغییر مرزهای شناختی را برابر ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ گزارش کرد. افزون بر این به منظور تعیین روایی پرسشنامه تعالی‌یابی شغلی توسط طراحان از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل نشان داد که تمام ماده‌ها روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری داشته‌اند. در پژوهش حاضر برای سنجش ضرایب پایایی ۳ خرده مقیاس تعالی‌یابی شغلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های تغییر مرزهای وظیفه، تغییر مرزهای ارتباطی و تغییر مرزهای شناختی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۸ و برای کل مقیاس ۰/۹۳ محاسبه شد. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و بر اساس مقادیر به دست آمده IFI (۰/۹۰)، CFI (۰/۹۰)، RMSEA (۰/۰۹) و X^2/DF (۳/۶۵) از برازش مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه بهزیستی شغلی

برای سنجش بهزیستی شغلی از پرسشنامه بهزیستی شغلی که توسط هینکین (۱۹۹۸) ساخته شده، بهره برده‌ایم. این پرسشنامه دارای ۵۴ گویه و ۶ خرده مقیاس روابط سازمانی مثبت (۹ گویه اول)، خودپذیری حرفه‌ای (۹ گویه دوم)، خودمختاری در شغل (۹ گویه سوم)، هدفمندی شغل (۹ گویه چهارم)، تسلط بر محیط (۹ گویه پنجم) و پیشرفت در شغل (۹ گویه ششم) می‌باشد. این پرسشنامه

بهزیستی شغلی افراد را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌سنجد. شولتز (۲۰۰۸) با انجام تحلیل عاملی تأییدی روایی کل این پرسشنامه و هر ۶ بعد آن را در حد بسیار مطلوب و پایایی ابعاد آن را در دامنه‌ای از ۰/۷۱ تا ۰/۸۲ گزارش نمود. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ محاسبه شد. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و بر اساس مقادیر به‌دست‌آمده IFI (۰/۸۶)، CFI (۰/۹۰)، RMSEA (۰/۰۷) و X^2/DF (۲/۶۵) از برازش مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه شیفتگی شغلی

در این پژوهش، برای سنجش شیفتگی شغلی از پرسشنامه شیفتگی شغلی که توسط باکر (۲۰۰۸) ساخته شده، بهره برده‌ایم. این پرسشنامه ۱۳ گویه دارد و شامل سه خرده‌مقیاس جذب‌شدگی (۴ گویه اول)، لذت شغلی (۴ گویه دوم) و انگیزش کاری درونی (۵ گویه آخر) می‌باشد. این پرسشنامه، شیفتگی شغلی افراد را در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۷ (همیشه) می‌سنجد. دمرتوی و باکر (۲۰۱۴) آلفای کرونباخ متوسط برای جذب به شغل، انگیزش کاری درونی و لذت از شغل را برابر ۰/۷۴، ۰/۶۵ و ۰/۶۵ گزارش کردند. در هفت پژوهش انجام شده به وسیله باکر (۲۰۰۸) هر ۳ بعد دارای همسانی درونی بالایی بودند، که بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ بود. همچنین اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأیید کرد. در پژوهش حاضر برای سنجش ضرایب پایایی ۳ خرده‌مقیاس شیفتگی شغلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های جذب‌شدگی، لذت شغلی و انگیزش کاری درونی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۷ و برای کل مقیاس ۰/۹۰ محاسبه شد. همچنین روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و بر اساس مقادیر به‌دست‌آمده IFI (۰/۹۵)، CFI (۰/۹۵)، RMSEA (۰/۰۸) و X^2/DF (۳/۰۸) از برازش مناسبی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ شاخص‌های آماری میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول شماره ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
رسالت معنوی	۲۲/۸۷	۲/۶۶	۱				
رسالت شغلی	۴۶/۹۷	۶/۰۰۷	۰/۱۷**	۱			
تعالی یابی شغلی	۶۸/۲۶	۱۰/۱۸	۰/۲۶**	۰/۶۳**	۱		
بهزیستی شغلی	۱۱۶/۰۱	۱۳/۳۱	۰/۱۰	۰/۲۲*	۰/۳۲**	۱	
شیفتگی شغلی	۷۰/۳۹	۱۳/۹۸	۰/۰۸	۰/۴۱**	۰/۴۳**	۰/۳۲**	۱

** p<0/01

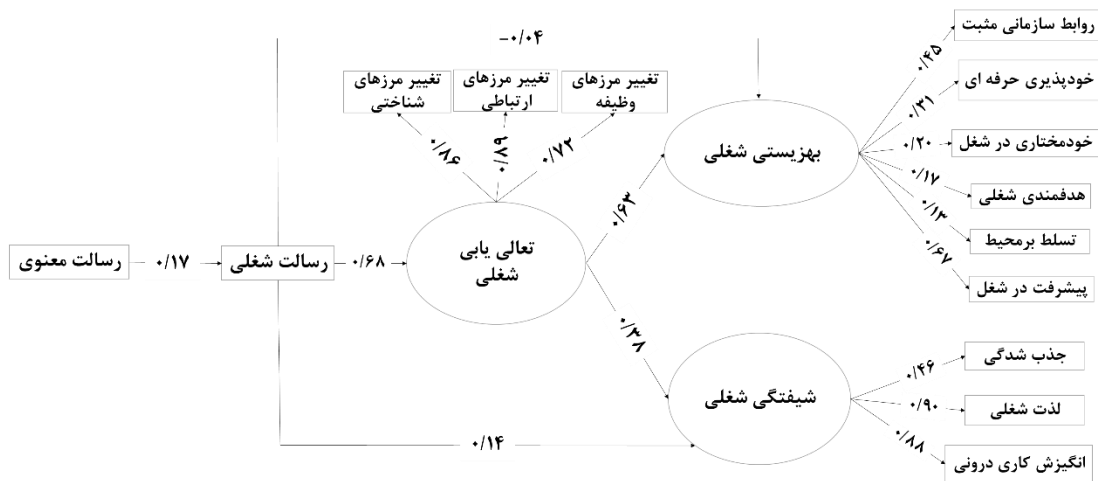
همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیر رسالت شغلی با دیگر متغیرها مثبت و معنادار است. به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس ترکیبی از سنجش‌های برازندگی جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، مورد استفاده قرار گرفتند. اگر مقدار مجذور خی دو از لحاظ آماری معنادار نباشد، بر برازندگی مناسب دلالت دارد. مقدار مجذور کای نسبی هر چه به صفر میل کند و کوچک‌تر باشد، بهتر است. مقدار مورد قبول آن کوچک‌تر یا مساوی ۳ است. مقدار قابل قبول GFI (شاخص نکویی برازش)، AGFI (شاخص نکویی برازندگی تطبیقی)، CFI (شاخص برازندگی مقایسه‌ای)، IFI (شاخص برازندگی فزاینده) و TLI (شاخص تاکر-لویز) برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ است. در شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)، مقدار بین ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ مدلی با برازندگی متوسط را

منعکس می‌کند، مقدار بین ۰/۰۶ تا ۰/۰۸ نمایانگر مدلی با برازندگی قابل قبول است. مقدار بین ۰/۰۱ تا ۰/۰۶ حاکی از برازندگی خیلی خوب مدل دارد و مقدار ۰/۰۰ (صفر) نشان‌دهنده مدلی با برازندگی عالی است (نسی، ۲۰۰۴، هومن، ۱۳۸۵؛ به نقل از عشرتی، ۱۳۸۹).

جدول شماره ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی طراحی شده

شاخص‌های برازش	X ²	df	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پژوهش حاضر	۶۰۷/۴۲	۷۳	۸/۳	۰/۷۵	۰/۶۵	۰/۷۰	۰/۶۲	۰/۶۹	۰/۶۷	۰/۱
الگوی اصلاح شده	۲۲۰/۲۵	۷۰	۳/۱	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۸۸	۰/۰۸

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مقادیر شاخص‌های الگوی مشاهده شده در مقایسه با مقادیر مطلوب شاخص‌های برازندگی پایین است. با انجام اصلاحات پیشنهادی شاخص‌های تعدیل در برونداد AMOS-24، مقادیر شاخص‌های برازندگی الگو به مطلوبیت مورد نظر رسیدند؛ که نتایج آن در جدول شماره ۲ نیز نشان داده شده است. در شکل شماره ۲ ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی طراحی شده، ارائه شده است.



شکل شماره ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم

جدول شماره ۳ مسیرهای غیرمستقیم و ضرایب استاندارد که با روش بوت استراپ محاسبه شدند را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳. مسیرهای غیرمستقیم و ضرایب استاندارد در الگوی نهایی پژوهش

مسیر	اثر غیرمستقیم	معناداری	حد پایین	حد بالا
رسالت شغلی ← تعالی یابی شغلی ← بهبودی شغلی	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱۰
رسالت شغلی ← تعالی یابی شغلی ← شیفتگی شغلی	۰/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۱۵

فرضیه ۱. رسالت معنوی بر رسالت شغلی اثر مستقیم دارد.

با استناد به شکل شماره ۲، ضریب مسیر رسالت معنوی به رسالت شغلی $\beta = 0.17$ که در سطح $P < 0.002$ قرار دارد. و از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین فرضیه ۱ تأیید می‌شود.

فرضیه ۲. رسالت شغلی به صورت مستقیم و از طریق تعالی یابی شغلی بر بهزیستی شغلی اثر دارد.

با استناد به شکل شماره ۲، ضرایب مسیر رسالت شغلی به تعالی یابی شغلی $\beta = 0/71$ و مسیر تعالی یابی شغلی به بهزیستی سازمانی $\beta = 0/42$ می باشد که هر دو مسیر در سطح $P < 0/001$ معنادارند اما ضریب مسیر رسالت شغلی به بهزیستی شغلی $\beta = 0/04$ که در $0/05$ معنادار نمی باشند. در خصوص روابط غیر مستقیم جدول شماره ۳ نشان می دهد که چون فاصله اطمینان حد پایین و بالای مسیرهای رسالت شغلی \leftarrow تعالی یابی شغلی \leftarrow بهزیستی شغلی صفر را در نمی گیرد حاکی از معنادار بودن این مسیرهای غیرمستقیم است. این یافته ها نشان می دهند که میانجی گری به صورت کامل اتفاق افتاده است.

فرضیه ۳. رسالت شغلی به صورت مستقیم و از طریق تعالی یابی شغلی بر شیفتگی شغلی اثر غیر مستقیم دارد.

با استناد به شکل شماره ۲، ضرایب مسیر رسالت شغلی به تعالی یابی شغلی $\beta = 0/71$ ، تعالی یابی شغلی به شیفتگی شغلی $\beta = 0/38$ و رسالت شغلی به شیفتگی شغلی $\beta = 0/14$ که هر دو مسیر در سطح $P < 0/001$ معنادارند. در خصوص روابط غیر مستقیم جدول شماره ۳ نشان می دهد که چون فاصله اطمینان حد پایین و بالای مسیرهای رسالت شغلی \leftarrow تعالی یابی شغلی \leftarrow شیفتگی شغلی صفر را در نمی گیرد و ضریب مسیر برابر است با $0/10$ در سطح $P < 0/001$ معنادارند، حاکی از معنادار بودن این مسیرهای غیرمستقیم است. بر اساس این یافته ها فرضیه شماره ۳ مورد تأیید قرار می گیرد.

نتیجه گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین و آزمون الگویی از پیشایند و پیامدهای رسالت شغلی معلمان انجام شد. نتایج حاکی از برآزش بسیار خوب الگوی طراحی شده با داده ها بود.

در خصوص فرضیه اول نتایج تحقیق حاضر نشان دادند که رسالت معنوی بر رسالت شغلی اثر دارد.

تحقیقات نشان می دهند که بین رسالت معنوی و انگیزش درونی به عنوان یکی از مؤلفه های رسالت شغلی رابطه مثبت وجود دارد (مون و همکاران، ۲۰۱۸؛ بریکتون و همکاران، ۲۰۱۴). معلمانی که احساس رسالت معنوی می کنند از انجام شغل خود لذت می برند، چون شغل را به عنوان یک مأموریت از جانب خداوند می دانند. بنابراین انجام شغل باعث رضایت خداوند می گردد و این عامل انگیزه درونی آنها را تأمین می کند. نکته دیگر اینکه احساس رسالت معنوی در معلمان باعث می گردد که علاقه مندی اجتماعی به عنوان یکی دیگر از ابعاد رسالت شغلی را تحت تأثیر قرار دهد. چنین معلمانی به رشد دانش آموزان خود علاقه وافری دارند و زمانی که این رشد را مشاهده کنند، احساس رضایت می کنند. آنها دانش آموزان خود را باور دارند و تلاش می کنند تا دانش آموزان نیز به خودباوری دست پیدا کنند. این معلمان تلاش می کنند تا دانش آموزانشان خودانگاره مثبتی داشته باشند. آنها دانش آموزان خود را تشویق می کنند که بخشنده باشند و آنچه را مطلوب، صحیح و قابل قبول است انجام دهند (کلارک، ۱۹۹۱). معلمانی که احساس رسالت معنوی می کنند از دیدگاه دانش آموزان به عنوان شنونده های خوب، مشاوره مناسب و دوستی همراه و صمیمی توصیف می شوند. همچنین از دیدگاه دانش آموزان این معلمان به عنوان الگویی از ویژگی های مثبت مانند صداقت، عدالت، توجه به دیگران توصیف می شوند.

در مورد فرضیه دوم نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان دادند که رسالت شغلی به صورت مستقیم بر بهزیستی شغلی اثر ندارد، اما روابط غیر مستقیم یعنی اثر رسالت شغلی بر بهزیستی شغلی از طریق تعالی یابی شغلی مورد تأیید قرار گرفت این یافته با پژوهش های سیگل و همکاران (۲۰۲۲)، لازارارا و همکاران (۲۰۲۰)، دسی و رایان (۲۰۰۸)، شین و همکاران (۲۰۲۰)، باکر و اورلماز (۲۰۱۹)، بوهلنین و بام (۲۰۲۰)، اوپرا و همکاران (۲۰۱۹) و تایمز و همکاران (۲۰۲۱) هماهنگ است.

ورزنسکی و داتن (۲۰۰۱) مطرح کردند که افرادی که احساس رسالت شغلی بیشتری می کنند به شکل پویا و فعالانه شغل و حرفه خود را تغییر می دهند تا در کارشان احساس معناداری بیشتری کنند. بنابراین می توان انتظار داشت که رسالت شغلی منجر به دگرگون سازی و تعالی یابی شغلی می گردد تا شغل با انگیزش درونی و اهداف فرد هماهنگ گردد. افزون بر آن دافی و همکاران (۲۰۱۷) و

ورزنیسکی و همکاران (۱۹۹۷) نشان دادند که معلمانی احساس رسالت شغلی می‌کنند به کارراهه شغلی خود تعهد بیشتری دارند و علاقه زیادی به تلاش در انجام کار دارند. این انگیزش درونی با تجربه هدفمندی و معناداری کار مضاعف می‌شود. در نتیجه احساس رسالت شغلی بالا باعث می‌گردد تا فرد شغل خود را به‌گونه‌ای دگرگون سازد تا بهزیستی شغلی افزایش یابد. همین‌طور رسالت شغلی باعث می‌شود تا فرد با تعالی‌یابی و دگرگونی شغلی مورد نظر به خصوصیات مورد نظر در شغل خود دسترسی پیدا کند. از آنجا که در بیشتر موارد، برخی ویژگی‌های مشاغلی که افراد در آنها احساس رسالت شغلی می‌کنند، متناسب با خواسته‌ها، انتظارات و نیازهای آنها نیست، بنابراین برای انطباق و متناسب‌سازی بیشتر، رسالت شغلی باعث ایجاد تغییراتی در ویژگی‌های شغل می‌شود تا افراد احساس رضایت درونی بیشتری از خود شغل پیدا کنند و آن را در چهارچوب اهداف معنادار و ارزشمند قرار دهند تا اشتیاق و علاقه آنها به شغل بیشتر شود (پرتو و همکاران، ۲۰۱۲). روی هم رفته، می‌توان گفت که عامل اصلی برای دگرگون‌سازی و تعالی‌یابی شغلی این است که افرادی که احساس رسالت شغلی می‌کنند بتوانند شغل را متناسب با نیازها و توانمندی‌های خود منطبق کنند. این نیازها شامل انگیزه درونی، احساس معناداری در شغل، احساس هدفمندی در شغل و احساس مفید فایده بودن برای دیگران است (تایمز و همکاران، ۲۰۱۶؛ فرید و همکاران، ۲۰۰۷).

تایمز و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که بین تعالی‌یابی شغلی و بهزیستی در محیط کار رابطه مثبت وجود دارد. یکی از نظریه‌هایی که می‌توان به کمک آن رابطه بین تعالی‌یابی شغلی و بهزیستی در محیط کار را تبیین کرد، نظریه خودتعیینی است (دسی و رایان، ۲۰۰۸). این نظریه مطرح می‌کند که انسان‌ها دارای سه نیاز روان‌شناختی درونی هستند که تأمین این نیازها باعث افزایش بهزیستی شغلی مانند تنش بهینه و رشد و شکوفایی می‌شوند. اینها شامل استقلال، ارتباط و صلاحیت و کفایت می‌شوند. تحقیقات متعددی نشان می‌دهند که تأمین این نیازها منجر به بهزیستی شغلی از جمله رشد و شکوفایی می‌شوند (وانستینکیت و رایان، ۲۰۱۳). یکی از عواملی که می‌تواند باعث تأمین این سه نیاز در محل کار شوند و در نتیجه بهزیستی شغلی افزایش یابد، ایجاد تطابق بین شخص - محیط است؛ یعنی اینکه تطابقی بین دانش، توانمندی‌ها، مهارت‌ها، نیازها و ترجیح‌های شخص با الزامات و ویژگی‌های شغل به وجود آید (ادواردز، ۱۹۹۱؛ کریستف - براون و همکاران، ۲۰۰۵). این تطابق زمینه را برای اشتیاق و رضایت بیشتر برای کارکنان فراهم می‌کند (وار و اینکاگلا، ۲۰۱۲). تعالی‌یابی شغلی می‌تواند با ایجاد تغییرات فیزیکی و شناختی و ارتباط در محل کار، باعث به وجود آمدن تطابق بین شخص و شغل گردد که در نتیجه آن نیازهای سه‌گانه روان‌شناختی بنیادین و در نهایت بهزیستی شغلی افزایش می‌یابد.

با تعالی‌یابی شغلی کارکنان می‌توانند شغل را به‌صورتی تغییر دهند که با عوامل انگیزشی و مهارت‌ها و ترجیح‌های آنها منطبق شود. به عبارت دیگر می‌توان گفت که به کمک تعالی‌یابی شغلی معلمانی می‌توانند تغییراتی در شغل خود ایجاد کنند تا با مهارت‌ها، دانش و نیازهای آنان انطباق بیشتری پیدا کنند و این مهم باعث افزایش بیشتر انگیزش درونی معلمانی می‌شود که در نهایت به بهزیستی شغلی از جمله لذت از شغل بیشتر، اشتیاق بیشتر و تجارب معناداری بیشتر می‌گردند. این یافته‌ها به‌وسیله اسلمپ و ولا - برادیک (۲۰۱۴) مورد تأیید نیز قرار گرفتند که نشان داد تعالی‌یابی شغلی باعث تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین می‌گردد و تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین باعث افزایش بهزیستی شغلی معلمانی می‌گردد.

در مورد فرضیه سوم نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان دادند که رسالت شغلی به صورت مستقیم و نیز از طریق تعالی‌یابی بر شیفتگی شغلی اثر دارد.

نتایج به‌دست آمده در خصوص اثر مستقیم رسالت شغلی بر شیفتگی شغلی با پژوهش‌های گانیه و دسی (۲۰۰۵)، دیک و شیمیزو (۲۰۱۹) و میچلسون و تاتسی - خاراس (۲۰۱۹) هماهنگ است. یکی از مؤلفه‌های مهم رسالت شغلی که می‌تواند به شیفتگی شغلی منجر شود، انگیزش درونی است. براساس نظریه خود-تعیینی (دیک و شیمیزو، ۲۰۱۹)، احساس رسالت شغلی می‌تواند انگیزه درونی را افزایش دهد و با افزایش انگیزش درونی، کارکنان نسبت به شغل خود علاقه و اشتیاق بیشتری نشان می‌دهند، از کار خود لذت می‌برند و شغل برای آنها بسیار جذاب می‌شود (میچلسون و تاتسی - خاراس، ۲۰۱۹). روی هم رفته می‌توان گفت که معلمانی که از

رسالت شغلی بالاتری برخوردارند، سرمایه‌گذاری بیشتری روی نقش کاری خود انجام می‌دهند. مطابق با نظریه سرمایه‌گذاری نقش این سرمایه‌گذاری بیشتر باعث می‌شود تا معلمان تمرکز بیشتری روی عوامل مرتبط با نقش کاری داشته باشند که این امر حاکی از شیفتگی معلمان به شغلشان می‌باشد.

در خصوص اثر مثبت تعالی‌یابی شغلی بر شیفتگی شغلی، یافته‌های به‌دست‌آمده با تحقیق تایمز و پارکر (۲۰۲۰)، باکر (۲۰۱۸)، باکر و همکاران (۲۰۲۰) و دباس و همکاران (۲۰۲۰) هماهنگ است. تحقیق تایمز و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که کارکنانی که نسبت به تعالی‌یابی و دگرگون نمودن شغل خود اقدام می‌کنند، اشتیاق و شیفتگی شغلی بیشتری را گزارش می‌دادند. براساس دیدگاه تایمز و همکاران (۲۰۱۴) تعالی‌یابی شغلی یک فن مناسبی است که کارکنان برای دستیابی به شیفتگی شغلی به‌کار می‌گیرند. از طریق تعالی‌یابی شغلی فرد تطابق بیشتری با شغل خود پیدا می‌کند که این امر باعث افزایش شیفتگی شغلی می‌گردد (تایمز و بیکر، ۲۰۱۰). یک تبیین دیگر برای اثر تعالی‌یابی شغلی بر شیفتگی شغلی براساس نظریه الزامات شغل - منابع است که توسط دمروتی و باکر (۲۰۱۴) مطرح شده است. براساس این نظریه افراد زمانی احساس شیفتگی شغلی می‌کنند که الزامات شغلی و منابع هر دو در سطح بالا باشند. در این خصوص، تعالی‌یابی شغلی از یک طرف با ایجاد چالش‌های شغلی الزامات شغلی را افزایش می‌دهد و از طرف دیگر با ایجاد تغییرات در منابع ساختاری شغل مانند ایجاد استقلال شغلی، تنوع شغلی، به‌روز نمودن خود از لحاظ مطالب علمی و نیز کسب حمایت از جانب مدیران و همکاران، منابع شغلی را افزایش می‌دهد. افزایش الزامات شغلی و منابع شغلی باعث افزایش شیفتگی شغلی می‌گردد (فالگر و کلوی، ۲۰۰۹؛ بیکر، و وان ورکام، ۲۰۱۷). با تعالی‌یابی شغلی کارکنان مشاغل خود را به‌گونه‌ای تغییر می‌دهند که برای آنها جذاب شوند که به تبع آن زمینه را برای شیفتگی شغلی فراهم آورند (تایمز و بیکر، ۲۰۱۰). افزون بر آن، تایمز و بیکر (۲۰۱۰) خاطر نشان کردند که با افزایش تطابق شخص - شغل از طریق تعالی‌یابی شغلی، شیفتگی شغلی افزایش می‌یابد. همچنین سکیزنت میهالی (۱۹۹۷) معتقد است که شیفتگی شغلی اساساً مبتنی بر انگیزش درونی است و انگیزش درونی زمانی حاصل می‌شود که تعادلی بین مهارت‌ها و چالش‌های شغلی وجود داشته باشد.

مانند هر تحقیقی این تحقیق نیز با محدودیت‌هایی مواجه است. اول این که با توجه به این که این پژوهش بر روی معلمان یک شهرستان و دو پایه انجام گردیده، لذا در تعمیم نتایج آن به سایر معلمان و شهرستان‌های دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. دوم، از آنجایی که در این پژوهش ابزار مورد استفاده پرسشنامه بوده است، محدودیت‌های مربوط به این ابزار را باید مد نظر قرار داد، از جمله اینکه با وجود تأکیدها و توضیحات لازم از سوی محقق، ممکن است برخی شرکت‌کنندگان از ارائه پاسخ واقعی خودداری کرده، پاسخی سطحی و بدون دقت لازم داده باشند و یا مطلوبی اجتماعی خود را افزایش داده‌اند. سوم اینکه چون طرح پژوهش مقطعی است در تفسیر یافته‌ها بر اساس روابط علت و معلولی باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

در نهایت با توجه به اهمیت شناخت، استفاده و گسترش نقش رسالت شغلی برای کمک به افزایش پیامدهای سازمانی مثبت در نظام آموزش و پرورش، به مدیران مجموعه‌های آموزشی توصیه می‌شود که در استخدام و گزینش معلمان به نقش مهم این سازه توجه شود. در این خصوص شناسایی و جذب افرادی که رسالت شغلی همسو با رسالت شغل معلمی داشته باشند، گام مهمی برای افزایش تعالی‌یابی شغلی، بهزیستی شغلی و شیفتگی شغلی معلمان محسوب می‌گردد. همچنین تقویت رسالت معنوی معلمان نیز می‌تواند به افزایش رسالت شغلی آنها کمک شایانی نماید. افزون بر آن مدیران سازمان‌های آموزشی معلمان را با سازه رسالت شغلی و کاربردهای آن آشنا کنند و آنها را تشویق و حمایت کنند تا همانندسازی عمیق‌تری با رسالت معلمی به عمل آورند.

References

- Aldrin, N., & Merdiaty, N. (2019). Effect of job crafting on work engagement with mindfulness as a mediator. *Cogent Psychology*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1684421>
- Ariza-Montes, A., Hern´andez-Perlines, F., Han, H., & Law, R. (2019). Human dimension of the hospitality industry: working conditions and psychological well-being among European servers. *Journal of Hospital. Tourism. Management*. 41, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.10.013>

- Ataei, F., Ahmadi, A., Kiamanesh, A.R., and Saif, A.A. (2019). The effectiveness of mindfulness practice in increasing academic motivation among high school students. *Journal of school Psychologh and Institutions*, 8(4): 176-199. (Text in Persian)
- Baker, M. A., & Kim, K. (2020). Dealing with customer incivility: the effects of managerial support on employee psychological well-being and quality-of-life. *International Journal of Hospital Management*. 87, 102503. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102503>
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400–414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
- Bakker, A. B. (2018). Job crafting among health care professionals: The role of work engagement. *Journal of Nursing Management*, 26(3), 321–331. <https://doi.org/10.1111/jonm.12551>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: A self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 417–443. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., Espevik, R., & De Vries, J. D. (2020). Job crafting and playful work design: Links with performance during busy and quiet days. *Journal of Vocational Behavior*, 122, Article 103478. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103478>
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W., Swindler, A., Madsen, R., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bickerton, G. R., Miner, M. H., Dowson, M., & Griffin, B. (2014). Spiritual resources in the job demands-resources model. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 11, 245–268. <https://doi.org/10.1080/14766086.2014.886517>
- Boehnlein, P., & Baum, M. (2022). Does job crafting always lead to employee well-being and performance? Meta-analytical evidence on the moderating role of societal culture. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 647–685. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1737177>
- Chang, P.-C., Xiaoxiao, G., & Wu, T. (2021). Sense of calling, job crafting, spiritual leadership and work meaningfulness: A moderated mediation model. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(5), 690–704. <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2020-0392>
- Clark, M. S. (Ed.). (1991). *Prosocial behavior*. Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1991-97117-000>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: HarperCollins.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/014920639902500305>
- Debus, M. E., Körner, B., Wang, M., & Kleinmann, M. (2023). Reacting to perceived overqualification: Uniting strain-based and self-regulatory adjustment reactions and the moderating role of formal work arrangements. *Journal of Business and Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09870-8>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- Delvin, A.S (2018). *Environmental Psychology and Human Well-Being: Effects of Built and Natural Settings* (H. Zare; M. Bakhtiari Translators). Nasle No Andish (2022) (Text in Persian)
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2014). Job crafting. In M. C. W. Peeters, deJonge J. & T. W. Taris (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (1st ed., pp. 414–433). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 272-302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment*, 27(2), 323-336. <https://doi.org/10.1177/1069072717748676>
- Dobrow, S. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431–452. <https://doi.org/10.1002/job.1808>
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001-1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428-436. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2013.06.006>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2013). Calling and life satisfaction: It's not about having it, it's about living it. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 42–52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030635>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 210-218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2010.09.013>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. L. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 65(4), 423–439. <https://doi.org/10.1037/cou0000276>

- Duffy, R. D., England, J. W., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2017). Perceiving a calling and well-being: motivation and access to opportunity as moderators. *Journal of Vocation Behavior* 98, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.11.003>
- Edwards, J. R. (1991). Person-Job fit. *International Review of industrial and organizational psychology*, 6, 233-357.
- Fried, Y., Grant, A. M., Levi, A. S., Hadani, M., & Slowik, L. H. (2007). Job design in temporal context: a career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior*. 28(7), 911–927. doi: 10.1002/job.486. <https://doi.org/10.1002/job.486>
- Fullagar, C. J., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 82 (3) 595– 615. <https://doi.org/10.1348/096317908X357903>
- Hajloo, N., Sobhi Gharamaleki, N., and Amel Hushmand, R. (2015). Personality Predictors of Teacher's Work Engagement. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 6(22): 61-76. (Text in Persian)
- Hinkin, T. J. (1998). A brief tutorial on the development of measures . *Organizational Research Methods*, 1, 104-121.
- Hirschi, A., Keller, A. C., & Spurk, D. M. (2018). Living one's calling: Job resources as a link between having and living a calling. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.12.001>
- Hunt, A. E. (1985). Public schools: The largest mission field. *Fundamentalist Journal*, 4, 21-22.
- Jianhong, J. (1989). Knowing the Lord's will. *Chinese Theological Review*, 108-118.
- Kang, H. J. A., & Busser, J. A. (2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: the role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospital Management*, 75, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.003>
- Kang, H. J. A., Kim, W. G., Choi, H. M., & Li, Y. (2020). How to fuel employees' prosocial behavior in the hotel service encounter. *International Journal of Hospital Management*, 84, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102333>
- Kock, N. (2016). Non-normality propagation among latent variables and indicators in PLS-SEM simulations. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 15(1), 299-315 <http://dx.doi.org/10.22237/jmasm/1462076100>
- Kolodinsky, R. W., Ritchie, W. J., & Kuna, W. A. (2017). Meaningful engagement: Impacts of a 'calling' work orientation and perceived leadership support. *Journal of Management & Organization*, 1-18.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x>
- Krok, D. (2015). The role of meaning in life within the relations of religious coping and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 54(6), 2292–2308. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9983-3>
- Laurence, G. A. (2010). Workaholism and expansion and contract oriented job crafting: The moderating effects of individual and contextual factors. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, Ann Arbor, M
- Lazazzara, A., Tims, M., & de Gennaro, D. (2020). The process of reinventing a job: A meta-synthesis of qualitative job crafting research. *Journal of Vocational Behavior*, 116(Part B), Article 103267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.001>
- Liu, C., Liu, S., Wang, S., & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this relationship among CDC employees: a cross-sectional study. *Psychology Research Behavior Management*, 12, 437-446. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S206636>
- Michaelson, C., & Tosti-Kharas, J. (2019). Serving self or serving others? close relations' perspectives on ethics and calling. *Journal of Vocational Behavior*, 114, 19–30. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jvb.2019.02.005>
- Mitchell J. Neubert, M., & Halbesleben, K. (2015). Called to Commitment: An Examination of Relationships Between Spiritual Calling, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 41-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2336-z>
- Moon, T. W., Youn, N., Hur, W.-M., & Kim, K.-M. (2020). Does employees' spirituality enhance job performance? The mediating roles of intrinsic motivation and job crafting. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 39(5), 1618–1634. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9864-0>
- Neubert, M. J., & Dougherty, K. D. (2012). *Christian perspectives on faith at work: An empirical exploration of faith and work associations across religious traditions*. In Judi. Neal (Ed.), *Handbook of faith and spirituality in the workplace* (pp. 45–67). New York: Springer.
- Neubert, M. J., & Halbesleben, K. (2015). Called to commitment: An examination of relationships between spiritual calling, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Business Ethics*, 132(4), 859–872. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2336-z>
- Oprea, B. T., Barzin, L., Virgă, D., Iliescu, D., & Rusu, A. (2019). Effectiveness of job crafting interventions: A meta-analysis and utility analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(6), 723–741. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1646728>
- Park, J. O., & Jung, K. I. (2016). Effects of advanced beginnerstage nurses' sense of calling, job satisfaction and organizational commitment on retention intention. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 22, 137-147 <https://doi.org/10.1111/jkana.2016.22.2.137>

- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1120–1141. <https://doi.org/10.1002/job.1783>
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in the quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Shin, J. Y., Kim, E., & Ahn, J. (2021). A latent profile analysis of living a calling, burnout, exploitation, and work–Life imbalance. *Journal of Career Development*, 6, 112-123. <https://doi.org/10.1177/0894845321994168>
- Shultz, M. I. (2008). *Occupational well-being: The development of a theory a measure*. Doctoral Dissertation, Kansas State University
- Siegel, M., Eder, J. S. N., Wicherts, J. M., & Pietschnig, J. (2022). Times are changing, bias isn't: A meta-metaanalysis on publication bias detection practices, prevalence rates, and predictors in industrial/organizational psychology. *Journal of Applied Psychology*, 107, 2013–2039. <https://doi.org/10.1037/apl0000991>
- Sirgy, M. J. (2019). Promoting quality-of-life and well-being research in hospitality and tourism. *Journal of Traveling & Tourism Marketing*, 36(1), 1–13. <http://dx.doi.org/10.1080/10548408.2018.1526757>
- Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2014). Optimising employee mental health: the relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting, and employee wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 957-977. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9458-3>
- Slusser, G. (1984). Inner experience and Christian education. *Religious Education*, 376-391.
- Teng, H. Y., & Chen, C. Y. (2019). Proactive personality and job crafting in the tourism industry: Does job resourcefulness matter? *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 41, 110–116. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.10.010>
- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *Journal of Industrial Psychology*, 36, 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>
- Tims, M., & Parker, S. K. (2020). How coworkers attribute, react to, and shape job crafting. *Organizational Psychology Review*, 10, 29–54. <https://doi.org/10.1177/2041386619896087>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18, 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Tims, M., Bakker, A., & Derks, D. (2014). Daily job crafting and the self-efficacy – performance relationship. *Journal of Managerial Psychology*, 29(5), 490–507. <https://doi.org/10.1108/JMP-05-2012-0148>
- Tims, M., Derks, D., & Bakker, A. B. (2016). Job crafting and its relationships with person–job fit and meaningfulness: A three-wave study. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.007>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263–280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0032359>
- Warr, P., & Inceoglu, I. (2012). Job engagement, job satisfaction, and contrasting associations with person-job fit. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17, 129–138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026859>
- Weber, M. (1994). *The profession and vocation of politics*. In P. Lassman, & R. Speirs (Eds.), *Weber: Political Writings* (pp.309–369). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wong, R. (1984). Called to be a teacher: A Christian and personal viewpoint. *Journal of Christian Education*, 79, 38-45.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 84-94. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.5.1.84>
- Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In *Advances in positive organizational psychology*. Emerald Group Publishing Limited. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/S2046-410X\(2013\)0000001015](https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/S2046-410X(2013)0000001015)
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179–201. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378011>
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).
- Zare, H; Abdollah zade, H; Baradaran, M (2022). *Measurement scales in cognitive psychology*. Aiizh Pub. (Text in Persian)
- Ziedelis, A. (2019). Perceived calling and work engagement among nurses. *Western journal of nursing research*, 41(6), 816-833. <https://doi.org/10.1177/0193945918767631>



ارائه مدل تأثیر تعارض والد- فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان

شهناز محمدی^۱، مه‌سیما پورشهریاری^{۲*}، یحیی یار احمدی^۳

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مشاوره و راهنمایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: mpourshahriari@yahoo.com

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

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۸

چکیده:

هدف از این مقاله بررسی تأثیر رویکردهای آموزشی قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن بر یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان در قالب بازی‌های بومی-محلی بود. بدین منظور از روش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. تحقیق حاضر شامل دانش‌آموزان ۱۱-۱۰ ساله است که به سه گروه ۱۴ نفره قیودمحور، تدریس بازی برای فهمیدن و کنترل تقسیم شدند. آزمودنی‌ها به مدت دوازده هفته، هر هفته دو جلسه یک ساعته مطابق رویکرد آموزشی به تمرین پرداختند. از نرم‌افزار کاگلب برای بررسی یادگیری ناآشکار استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس مرکب تفاوت معناداری را بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه رویکرد قیودمحور و تدریس بازی برای فهمیدن نشان داد. بنابراین، می‌توان گفت که ۹۵٪ و ۹۴٪ از تغییرات در یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان تحت تأثیر آموزش آنها بر اساس رویکرد تدریس بازی برای فهمیدن و قیودمحور بوده است. درحالی‌که در آموزش سنتی در متغیر مربوطه تأثیر معناداری مشاهده نشد. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که استفاده از رویکردهای غیرخطی می‌تواند یادگیری ناآشکار دانش‌آموزان را بهبود بخشد و لازم است از معلمان برای اجرای رویکردهای غیرخطی در محیط مدرسه حمایت شود؛ چرا که درک فرایندهای اساسی برای پرداختن به مسائل آموزشی و برنامه‌دستی در تربیت‌بدنی برای تقویت یادگیری دانش‌آموزان حیاتی است.

کلیدواژه‌ها: بازی‌های سنتی، دانش‌آموزان، رویکردهای غیرخطی، یادگیری ناآشکار.

استناد به این مقاله:

محمدی، شهناز؛ پورشهریاری، مه‌سیما؛ یار احمدی، یحیی. (۱۴۰۳). ارائه مدل تأثیر تعارض والد- فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۷۵-۹۲. doi: 10.22051/JONTOE.2023.43899.3809

مقدمه

نوجوانی از دوران‌های بسیار بحرانی زندگی فرد به شمار می‌رود که ورود به این دوره از زندگی فرد را با مشکلاتی نیز مواجه می‌سازد (شیخ‌الاسلامی، اسدالهی و محمدی، ۱۳۹۶، ص. ۲۰۶). این دوره معمولاً از سن ۱۱ سالگی شروع می‌شود و یک مرحله بحرانی در زندگی که در آن اختلالات روانی به احتمال بیشتری شکل می‌گیرند (سیاح و جمالی، ۱۳۹۸، ص. ۷۲). نوجوانی دوره‌ای از تغییر برای حوزه‌های رشدی و اجتماعی است (اسچلومر، کلیولند، واندلبرگ و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۵۸۲) که ممکن است با مشکلات رفتاری مانند رفتارهای پرخاشگرانه همراه باشد (فارینگتون، ۲۰۰۹، ص. ۶۲۸).

مهم‌ترین اختلال روانی که سلامت افراد به‌ویژه نوجوانان را به خطر می‌اندازد «پرخاشگری»^۱ است. روان‌شناسان اجتماعی پرخاشگری را رفتار آگاهانه‌ای می‌دانند که هدفش اعمال درد و رنج جسمانی یا روانی می‌باشد (ژی، چن، لی و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۵۷). پرخاشگری یکی از مشکلات مهم دوران نوجوانی است که می‌تواند زمینه بسیاری از مشکلات و رفتارهای پرخطر را در آینده ایجاد کند (حسین‌خانزاده، ملکی منش، طاهر و مجرد، ۱۳۹۷، ص. ۱۳۷). پرخاشگری و خشونت از سنین پایین شروع شده و در طول زندگی فرد ادامه می‌یابد، با این حال می‌توان بیشترین بروز و ظهور آن را به دوران نوجوانی و جوانی نسبت داد (اندرسون و کارنجی، ۲۰۰۹، ص. ۷۳۲). هنگامی که چنین رفتارهایی رخ می‌دهد، معمولاً طولی نمی‌کشد تا بزرگسالان در زندگی نوجوانان تشخیص دهند که مشکلی وجود دارد. این رفتارها مخرب، استرس‌زا، حتی ترسناک هستند و اگر به آنها توجه نشود، می‌تواند عواقب طولانی مدت قابل توجهی داشته باشد (ایوانز، کارلوویچ، خورانا، ایدلمن و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲).

بسیاری از دانش‌آموزان گزارش می‌دهند که حداقل سالی یک‌بار در مدرسه مورد حمله فیزیکی قرار گرفته‌اند (لی، چیو، خان و ژو، ۲۰۲۰، ص. ۱۰۶). این گزارش‌ها نشان می‌دهند که تمایل رفتاری به ایجاد آسیب عمدی فیزیکی یا روانی به دیگران (اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲، ص. ۸)، یک مشکل گسترده تلقی می‌گردد (میتز، احرنریچ، برون و وندروود، ۲۰۲۱، ص. ۱۵۴۴). در ایالات متحده، تقریباً ۱۰٪ از نوجوانان گزارش داده‌اند که در طول ۱۲ ماه گذشته توسط یک پسر یا دختر مورد ضرب و شتم، سیلی یا صدمه جسمی قرار گرفته‌اند (کان، کینچن، شانکلین و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۲) و تقریباً ۳۰ درصد گزارش کردند که رفتارهای پرخاشگرانه روانی را در طول زندگی خود تجربه کرده‌اند (هالپرن، اوسلاک، یانگو همکاران، ۲۰۰۱، ص. ۱۶۷۳). به اعتقاد ژانگ، وو، نی و همکاران (۲۰۱۶)، پرخاشگری در بین دختران نوجوان با پیامدهای جدی در فرهنگ‌ها و کشورهای مختلف مرتبط است و اثرات منفی آن گزارش شده است. پرخاشگری در میان دختران نوجوان نگرانی عمده‌ای تلقی می‌شود و این نگرانی با مشاهده پرخاشگری فیزیکی در میان دختران به اوج خود می‌رسد (دینیک، کودزوپلیک، سوکولودسکا و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۳۶۰؛ نیوت، استارلند، ایسنر و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۸۳). طبق جدیدترین پژوهش‌ها ۶۸٪ درصد از نوجوانان دختر درگیر پرخاشگری روان‌شناختی بودند (مونوز، فرناندز و سانچز جینزا، ۲۰۲۰، ص. ۱۷۲)، که این امر بر ضرورت پژوهش بیشتر در حوزه رفتارهای پرخاشگرانه دختران تأکید می‌کند (بوتین، تمشف و دیری، ۲۰۲۱، ص. ۷۸).

از طرفی نحوه تعامل و صحبت والدین با فرزندان می‌تواند با پرخاشگری فیزیکی و اجتماعی آنها مرتبط باشد. خانواده زمینه‌ای است که در آن فرزندان مهارت‌ها یا نقص‌های اجتماعی را به‌دست می‌آورند و سبک تربیت والدین ممکن است به‌عنوان الگویی باشد که کودکان و نوجوانان در تعاملات با همسالان خود از آن تقلید می‌کنند (میتز و همکاران، ۲۰۲۱؛ لاد، ۲۰۰۵). بنابراین روابط والدین و فرزند یکی از مهم‌ترین روابط نوجوانان است که تأثیر برجسته‌ای بر عملکرد و روابط روانی اجتماعی آنها دارد (سمتانا و روته، ۲۰۱۹، ص. ۴۲).

نوجوانی دوره‌ای از تغییرات سریع زیستی و روانی است که تأثیر برجسته‌ای بر روابط والدین و فرزندان دارد. برای مثال تلاش فزاینده نوجوان برای دستیابی به خودمختاری و استقلال می‌تواند منجر به تعارضات والد-فرزندی^۲ در اوایل نوجوانی شود (مستروتهدودروس، واندگراف، دکوویک و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۲۰؛ سمتانا و روته، ۲۰۱۹، ص. ۴۳؛ برانجه، ۲۰۱۸، ص. ۱۷۲). این تعارضات به‌عنوان

1. Aggression

2. Parent-child conflicts

وضعیتی ناسازگار، اختلاف عقیده یا یک مخالفت رفتاری تعریف شده است (لهو-کادمیل و برونستین-کلومک، ۲۰۱۸) و یکی از راه‌های مقابله‌ای غیرسازنده نوجوانان با این تعارضات، رفتارهای پرخاشگرانه و به‌گونه وسیع‌تر بزهکاری می‌باشد (میرن، داویس، بری و اسپلاگه، ۲۰۱۹، ص. ۱۹۶؛ میلر، لیود و برد، ۲۰۱۷، ص. ۲۶۰).

یکی دیگر از عوامل مرتبط با پرخاشگری در نوجوانان «عملکرد خانواده اصلی»^۱ است که به توانایی خانواده در انجام وظایفی که بر عهده دارد، نقش خانواده در زندگی انسان و رشد اجتماعی اشاره دارد (ریز استبان، مندز، فرناندز سوگورب و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۲۱؛ جیا، لی، چو و دای، ۲۰۲۱، ص. ۳۴۷). خانواده اصلی به محیط در حال رشدی اشاره دارد که توسط فرد و والدین ساخته شده است (فان، ۲۰۲۳، ص. ۱۸۴۸). خانواده اصلی از طریق عملکرد و تجارب اولیه خانواده به‌شدت بر رشد فرد تأثیر گذاشته و درک فرد از این تجارب و نحوه انطباق با آنها ممکن است کیفیت روابط فرد را تحت تأثیر قرار دهد (جیا و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۳۴۸؛ ریز استبان و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۲۲؛ رولینز، ویلیامز و سیمز، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۹). مطالعات متعددی نشان داده‌اند که محیط اولیه خانواده (برای نمونه: عملکرد خانواده) می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر رشد و سطح تاب‌آوری فرزندان تأثیر گذاشته و فرد را مستعد بروز رفتار پرخاشگرانه کند (اولیوروس و کلمن، ۲۰۲۱، ص. ۹۴۱۷؛ جیا و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۳۴۸). اعتقاد متیوز (۲۰۲۳)، سبک‌های فرزندپروری و محیط خانواده به‌شدت بر رشد نوجوانان تأثیر می‌گذارد. افزون بر این رشد ویژگی‌های روانی، اجتماعی و عاطفی در بزرگسالی مانند گرایش به رفتارهای پرخطر و پرخاشگری، سلامت روان و تاب‌آوری نیز عمیقاً تحت تأثیر جو خانواده، تجارب اولیه جسمی و ذهنی از خانواده مبدأ و رفتارهای والدینی به‌یادمانده از دوران کودکی می‌باشد (اولیوروس و کلمن، ۲۰۲۱، ص. ۹۴۱۸؛ جیا و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۳۴۹؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۳). شواهد از فرهنگ اروپایی-آمریکایی و شرقی نشان می‌دهد که شیوه‌های فرزندپروری با مشکلات مختلفی از جمله پرخاشگری در جوانان مرتبط است (نوفو، ایز، چوکوری، اورجاکور و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲). در پشتیبانی از این نظریه، تندوسکی، فیجو، سیلوا و همکاران (۲۰۱۴) تأیید کردند که الگوهای خانواده اصلی مرتبط با خشونت از طریق انتقال بین نسلی تکرار می‌شوند و به‌صورت پرخاشگری فیزیکی یا کلامی آشکار می‌شوند.

از سوی دیگر، یکی از متغیرهایی که می‌تواند رابطه تعارضات والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی را با پرخاشگری در مرتبه اول میانجی‌گری کند، «کمال‌گرایی»^۲ است (یلدیز، دورو و الدکلی اوغلو، ۲۰۲۰، ص. ۳؛ گلوچ، ۲۰۱۸، ص. ۲). کمال‌گرایی یکی از ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی فرد است که رفتار فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با ویژگی‌هایی همچون تلاش برای کامل و بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای بسیار افراطی در عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار مشخص می‌شود (رثوف، خادمی و نقش، ۱۳۹۸، ص. ۲۰۸). کمال‌گرایی یک ویژگی شخصیتی چندبعدی است که ممکن است با هر دو شاخص منفی و مثبت سلامت روان همراه باشد و مؤلفه‌های مختلف کمال‌گرایی ممکن است به طرق مختلف با جنبه‌های مثبت و منفی سلامت روان مرتبط باشد (بابچوک، آسپوا، وویچنکو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۶۳). استانداردهایی که افراد کمال‌گرا برای خود ایجاد می‌کنند، سطح بالایی دارند و برای رسیدن به استانداردهای تعیین‌شده تلاش زیادی می‌کنند و خود را بر اساس نتیجه‌ای که به دست می‌آورند ارزیابی می‌کنند (رایس، اشپی و اسلینی، ۱۳۹۸، ص. ۳۰۴). بنابراین کمال‌گرایی را می‌توان ترکیبی از استانداردهای بالا و سطح بالای خود انتقادی در نظر گرفت (فراست، مارتن، لاهارت و روزنبلت، ۱۹۹۰، ص. ۴۷۰). از طرفی هنگامی که ادبیات مربوطه به کمال‌گرایی بررسی می‌شود، به‌وضوح مشاهده می‌شود که رابطه والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی عامل مهمی در پیدایش کمال‌گرایی هستند (یلدیز و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴؛ گورگوا و اسلاچکوا، ۲۰۱۸، ص. ۱۴۰؛ کاکاوند، کلانتری، نوحی و طاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۰۹).

از سویی، خانواده به‌عنوان یکی از عناصر مهم و قابل پیوند با هویت و سبک‌های آن در نوجوانان، جایگاه مهمی دارد. هویت وسیله‌ای برای درک و عمل در محیط اجتماعی-فرهنگی فرد فراهم می‌کند (اوزر، ابادی و شوارتز، ۲۰۲۳، ص. ۵۰۹). همچنین سبک‌های هویت، ترجیح نسبی افراد برای به‌کارگیری شیوه‌های خاص حل مسائل هویتی و پردازش اطلاعات راجع به خود است که در سه سبک شناسایی

شده است. این سبک‌ها نشان‌دهنده راهبردهای ترجیحی شناختی-اجتماعی افراد هنگام درگیر شدن با تکلیفی که به ساخت یا حفظ احساس هویت مربوط می‌شود یا اجتناب از آن است (شریعتی و خالقی‌پور، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۷). در این راستا دانش کمی درباره اینکه کمال‌گرایی ناشی از تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی چگونه با پرخاشگری مرتبط بوده و می‌تواند موجب بروز این نتایج متفاوت گردد وجود دارد (غلامی و غفاری، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۹). در این راستا «سبک‌های هویت» به‌عنوان متغیر میانجی دوم اهمیت پیدا می‌کند. بدون شک شکل‌گیری هویت و فردیت هر نوجوان تحت تأثیر وراثت و محیط زندگی اوست. تجربه‌ای که نوجوان در اوایل زندگی خود با خانواده و به‌طور کلی والدین خود دارند، به‌عنوان عامل مهم و تعیین‌کننده فرایند تنظیم و سازگاری در دوران بلوغ و زندگی آینده اوست (شارما، ۲۰۱۲، ص. ۷۴۴)، چرا که خانواده اولین و مناسب‌ترین محل نقش‌آفرینی است و محور اصلی آموزش است و مانند سیستم پویایی عمل می‌کند که اعضای آن دائماً با یکدیگر در تعامل هستند و متقابلاً بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند؛ بنابراین اختلال در عملکرد این سیستم باعث اختلال در رفتار اعضای آن می‌شود، به‌طوری‌که وجود الگوهای نامناسب در خانواده، روابط نادرست والدین با نوجوان از نظر محبت و عواطف، روابط نامنسجم و ناپایدار خانوادگی و عدم انسجام بین خانواده اثرات مخربی بر روحیه او می‌گذارند (میرزایی‌کوتنایی، حسین‌خانزاده، اصغری و شاکری‌نیا، ۱۳۹۴، ص. ۷۴). نوجوان در چنین محیطی بیش‌ازحد تحریک‌پذیر، مضطرب و سرزنش می‌شوند و علل ایجاد الگوهای رفتاری خصمانه و پرخاشگرانه و گرایش به پرخاشگری در او فراهم می‌شود. بنابراین محیط متلاطم و ناسالم خانواده منجر به ایجاد ناهماهنگی هویت دانش‌آموزان می‌شود و آنها را به‌عنوان فردی ضعیف و پراکنده بارور می‌کند؛ بنابراین در نقطه مقابل آن، سبک هویت کارآمد دانش‌آموزان با توجه به محیط گرم و سالم خانواده تحقق می‌یابد (الهام، ۲۰۱۶، ص. ۸۰۰). بنابراین با توجه به سوابق ذکرشده نقش میانجی‌گری مرتبه دوم سبک‌های هویتی در رابطه بین تعارض والد-فرزند، عملکرد خانواده اصلی و پرخاشگری با نقش میانجی‌گری مرتبه اول کمال‌گرایی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

از آنجایی که در ایران اسلامی تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی زیادی با دیگر کشورها (خصوصاً کشورهای آمریکایی و اروپایی) وجود دارد و مشکلات نوجوانان و دانش‌آموزان در متن فرهنگ و اجتماع و حتی شرایط اقتصادی کشور ایران هیئت متفاوتی به خود می‌گیرد در راستای کسب بینشی از میزان پرخاشگری دانش‌آموزان دختر و تعیین مدلی بر مبنای متغیرهای ذکرشده این موضوع پژوهشی ضرورت پیدا می‌کند؛ بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به فرهنگ ایرانی و اسلامی و در راستای ادامه و گسترش پژوهش‌های مرتبط، فرض شده است که کمال‌گرایی و سبک‌های هویت می‌توانند رابطه بین تعارض والد-فرزند، عملکرد خانواده اصلی و پرخاشگری را میانجی‌گری کنند؛ بنابراین مطالعه حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال اساسی است که تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی با میانجیگری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان چه تأثیری بر پرخاشگری در دانش‌آموزان دختر شهر کرمانشاه دارد؟ و همچنین برازش مدل تجربی بر اساس مدل مفهومی چگونه است؟ این پژوهش از بعد نظری می‌تواند زمینه‌هایی برای نظریه‌پردازی و کاربردی‌ترین نظریه به پژوهش‌های حوزه پرخاشگری دختران نوجوانان کمک کند. افزون بر این، پژوهش حاضر از لحاظ کاربردی می‌تواند موجب شکل‌گیری و طراحی بسته‌های حمایت از سلامت روان دانش‌آموزان گردد و برای درمانگران در فهم و چگونگی تأثیر کارکرد خانواده در کاهش پرخاشگری دختران نوجوان و دانش‌آموزان مفید باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع هدف کاربردی^۲ است. این مطالعه از نوع توصیفی-مقطعی مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری است و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها به شیوه پیمایش مقطعی می‌باشد. جامعه آماری اولیه عبارت بودند از تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در شهرستان کرمانشاه مشغول به تحصیل بودند که بر اساس استعلام از آموزش و پرورش

منطقه برابر با ۶۰ هزار نفر بود. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای بود و تعداد نمونه‌ها با استفاده از فرمول کوکران برابر با ۳۸۴ نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کل استان کرمانشاه گرفته شد و پس از اخذ مجوز، ابتدا شهر کرمانشاه به سه ناحیه طبق تقسیم‌بندی آموزش و پرورش تقسیم شد و از بین نواحی آموزش و پرورش استان به شکل تصادفی، دو ناحیه انتخاب شد و سپس از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه دوم در هر ناحیه، ۳ مدرسه به تصادف انتخاب شد و در مرحله بعد از هر مدرسه و از هر سه رشته ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی در دوره دوم متوسطه یک کلاس انتخاب شد و از دانش‌آموزان آن کلاس درخواست شد که به صورت داوطلبانه و آگاهانه و رضایت‌مندانه به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند، به نمونه‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات دریافتی محرمانه می‌ماند، همچنین نمونه‌ها هر زمان که تمایل داشتند می‌توانستند از پژوهش خارج شوند تا نمونه‌های دیگری جایگزین شوند. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز در اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از چند پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

پرسشنامه پرخاشگری: این پرسشنامه یک ابزار ۳۰ سؤالی است که میزان پرخاشگری را در افراد و دانش‌آموزان مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. این پرسشنامه توسط آیزنک و گلن ویلسون در سال ۱۹۷۵ و در طیف سه درجه‌ای (بله، خیر، نمی‌دانم) تهیه شد. وایی این آزمون را آیزنک تعیین کرد. بدین ترتیب که آن را، برای انجام دادن کارهای کلینیکی تهیه و روی بیش از ۱۲۰۰۰۰ زن، مرد، کودک، افراد بالغ، بهنجار، عصبی، بیمار روانی، تبهکار و ضمناً ۲۰۰۰ زوج دوقلو و افزون بر آن تعداد زیادی افراد بالغ و کودک نیز که در تهیه الگوهای اولیه هنجارها از آنها استفاده شده بود، اجرا کرده است (آیزنک، ۱۹۷۵، به نقل از گنجی، ۱۴۰۰، ص. ۷۶). شیوه نمره‌گذاری به این صورت است که در مقابل اعداد ۱ تا ۳۰ که در واقع شماره سؤالات ۱ تا ۳۰ است، علائم + و - وجود دارد، اگر علامت سؤال + باشد و آزمودنی نیز پاسخ مثبت (بلی) بدهد، دو نمره دریافت خواهد کرد؛ اما اگر پاسخ منفی بدهد نمره نخواهد گرفت؛ یعنی اگر به پاسخی که علامت مثبت دارد، پاسخ نمی‌دانم بدهد، یک نمره دریافت خواهد کرد. حداکثر نمره در این آزمون ۶۰ و حداقل آن صفر می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که نمره ۳۰، ۲۰ تا ۳۰، پرخاشگری در حد متوسط را نشان خواهد داد. استفاده‌کنندگان می‌توانند، برحسب موارد، نمرات را طبقه‌بندی کنند. مثلاً بالاتر از ۴۵ را نشانه پرخاشگری در نظر بگیرند. روایی و پایایی این آزمون را آیزنک نیز تأیید کرد (آیزنک، ۱۹۷۵، به نقل از شایق بروجنی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۶۸)، این پرسشنامه بارها در خارج و داخل کشور مورد استفاده قرار گرفته است و روایی و پایایی آن مورد تأیید است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۲۷). دامنه ضرایب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش درتاج، مصائبی و اسدزاده (۱۳۸۸) از ۰/۶۹ تا ۰/۷۴ است (درتاج، و همکاران، ۱۳۸۸، ص. ۶۳). روایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی مطلوب بود. در پژوهش حاضر، پرسشنامه به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌ها بررسی شد و که ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰۲ بود، لذا پایایی پرسشنامه در این پژوهش نیز تأیید شد.

پرسشنامه تعارض والد-فرزند: پرسشنامه تعارض والد-فرزند برای اولین بار برای اولین بار توسط فاین، مورلند و شوبل در سال ۱۹۸۳ برای سنجیدن کیفیت روابط والد-فرزند تهیه شده است. این مقیاس با هدف سنجیدن کیفیت روابط والد-فرزند ساخته شده و یک ابزار ۱۵ سؤالی است که سه تاکتیک حل تعارض یعنی استدلال، پرخاشگری کلامی و پرخاشگری فیزیکی را می‌سنجد. سؤال‌های پرسشنامه دارای پنج درجه از خیلی کم تا خیلی زیاد هستند که میزان بروز رفتار در هر پرسش را نشان می‌دهند. دامنه نمرات برای کل آزمون بین ۱۵ تا ۷۵ است که نمره ۱۵ نشان‌دهنده عدم تعارض و نمره ۷۵ نشان‌دهنده وخیم بودن رابطه است. روایی و پایایی این ابزار در فرهنگ اصلی بررسی و تأیید شده است (فاین، مورلند و شوبل، ۱۹۸۳، ص. ۷۰۳). همچنین این پرسشنامه توسط زابلی، ثنایی ذاکر و حمیدی در سال ۱۳۸۳ بر روی ۴۶ نفر اجرا گردید، و ضمن تأیید روایی محتوایی، پایایی آن نیز برای کل آزمون ۰/۷۴ و برای خرده‌مقیاس استدلال ۰/۵۸، پرخاشگری کلامی ۰/۶۵ و پرخاشگری فیزیکی ۰/۸۲ گزارش نمود. روایی پرسشنامه در پژوهش حاضر

بر اساس نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی مطلوب بود. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌ها بررسی شد و که ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲۶ بود؛ لذا پایایی پرسشنامه نیز تأیید شد.

پرسشنامه عملکرد خانواده اصلی: این پرسشنامه توسط هاوشتات، اندرسون، پیرسی، کوچران و فاین در سال ۱۹۸۵ تهیه شد که یک ابزار ۴۰ سؤالی است و برای سنجیدن ادراک و استنباط فرد از میزان سلامت خانواده اصلی‌اش تدوین شده است. مقیاس خانواده اصلی بر استقلال و صمیمیت به‌عنوان دو مفهوم کلی در حیات یک خانواده سالم تمرکز دارد. حداقل و حداکثر نمره به‌ترتیب برابر با ۹۰ و ۲۰۰ می‌باشد که نمرات بالاتر نشانه سلامت بیشتر خانواده اصلی است. پایایی پرسشنامه توسط سازندگان آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش شده است (ثنائی، علاقبند، فلاحتی، هومن، ۱۳۸۷، ص. ۸۶)، همچنین در پژوهش ثنائی و همکاران (۱۳۸۷) طریق باز آزمایشی دوهفته‌ای در بعد استقلال و صمیمیت به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۷۳ برآورد شد. در پژوهش حسینیان، یزدی و جاسبی (۱۳۸۶) روایی این مقیاس مورد تأیید چند تن از استادان مشاوره کشور قرار گرفت و پایایی آن برای کل مقیاس ۰/۹۴ و برای ابعاد استقلال و صمیمیت به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۹ بود. روایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی مطلوب بود. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌ها بررسی شد و که ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۱۰ بود، لذا پایایی پرسشنامه نیز تأیید شد.

پرسشنامه کمال‌گرایی: این مقیاس را تری- شورت و همکاران (۱۹۹۵) طراحی کرده‌اند. این مقیاس یک آزمون ۴۰ سؤالی است که ۲۰ ماده آن کمال‌گرایی مثبت و ۲۰ ماده آن کمال‌گرایی منفی را می‌سنجد. پرسش‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم)، کمال‌گرایی فرد را از نمره یک تا نمره پنج در دو بعد مثبت و منفی اندازه‌گیری می‌کند. حداقل نمره در این پرسشنامه برابر با ۴۰ و حداکثر آن برابر با ۲۰۰ می‌باشد. روایی و پایایی پرسشنامه توسط سازندگان تأیید شد (بشارت، ۱۳۸۴). در ایران، بشارت (۱۳۸۴)، ضریب همسانی درونی کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی را به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۹۷ به‌دست آورد. طی بررسی مقدماتی توسط توتونچی، سامانی و زندی قشقایی (۱۳۹۱)، ضریب آلفای کرونباخ برای دو بعد کمال‌گرایی مثبت و منفی به ۰/۷۷ و ۰/۷۹ گزارش شد. در پژوهش هوشمندی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوا استفاده شده است. بدین صورت که پرسشنامه، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران سازمان و مدیریت قرار گرفته است در نتیجه مواردی برای اصلاح پیشنهاد شد و سرانجام پس از اعمال اصلاحات در پاره‌ای از موارد پرسشنامه نهایی مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش هوشمندی (۱۳۹۳) پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه بر اساس روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ به‌دست آمده و با اصلاحات لازم پرسشنامه نهایی طراحی شد و در نهایت بر روی گروه نمونه آماری اصلی به اجرا گذاشته شد. روایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی مطلوب بود. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌ها بررسی شد و که ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۲۰ بود، لذا پایایی پرسشنامه نیز تأیید شد.

پرسشنامه سبک‌های هویت: برزونسکی، سانس، لوییک و همکاران (۲۰۱۳) این پرسشنامه را طراحی کردند که از طریق ۲۷ گویه سه سبک پردازش هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم اجتنابی را می‌سنجد. نسخه پنجم حاوی مقیاس نه گویه سبک اطلاعاتی با ضریب ۰/۷۴، مقیاس نه گویه‌ای سبک هنجاری با ضریب ۰/۷۵ و مقیاس نه گویه‌ای سبک سردرگم / اجتنابی با ضریب ۰/۷۹ است. در این مقیاس نمره پاسخ‌ها بر مبنای طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱ تا حدودی مخالف = ۲، مطمئن نیستم = ۳ تا حدودی موافق = ۴ و کاملاً موافق = ۵) مشخص می‌شود. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۳۵ می‌باشد. برزونسکی و همکاران (۲۰۱۳) ضریب اعتبار این آزمون را در خرده‌آزمون‌ها از ۰/۷۷ تا ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز مرزبان، عابدی و نیلفروشان (۱۳۹۷) روایی و پایایی این پرسشنامه را در نوجوانان موردبررسی قرار داده‌اند، نتایج این بررسی نشان دادند که ساختار سه‌عاملی پرسشنامه برازش کافی را دارد. ضرایب آلفای کرونباخ برای سه زیر مقیاس این آزمون از ۰/۶۷ تا ۰/۷۹ به‌دست آمد. ضرایب باز آزمایشی خرده‌مقیاس‌های

سه‌گانه پرسش‌نامه از ۰/۷۷ تا ۰/۸۱ به دست آمد. یافته‌ها نشان می‌دهند نسخه فارسی پرسشنامه سبک‌های هویت در نمونه ایرانی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و قابلیت استفاده در پژوهش را دارد (مرزبان و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۶۲). روایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس نظرات ۱۰ نفر از صاحب‌نظران علوم تربیتی مطلوب بود. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر به‌طور مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از نمونه‌ها بررسی شد و که ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴۹ بود؛ لذا پایایی پرسشنامه نیز تأیید شد.

شیوه اجرای پژوهش: این پژوهش در سال ۱۴۰۱ و در سطح دبیرستان‌های دخترانه دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه انجام شد. پس از نمونه‌گیری، ابزار پژوهش در اختیار نمونه‌ها قرار گرفت و پس از گردآوری داده‌ها، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد و بدین‌منظور نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و SmartPLS نسخه ۳ مورد استفاده قرار گرفت. روش آمار توصیفی و جمعیت‌شناختی، شامل توصیف فراوانی، تعیین شاخصه‌های مرکزی و پراکندگی درصد فراوانی نسبی و فراوانی تجمعی بود. در روش آمار استنباطی جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق فرضیه‌های تحقیق از آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها (کولموگروف-اسمیرنوف^۱)، روش‌های تحلیل عاملی^۲ و تحلیل مسیر و حداقل‌سازی مربعات جزئی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۳ (SEM) استفاده شد. مدل معادلات ساختاری یک رویکرد آماری جامع برای آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط بین متغیرهای مشاهده شده^۴ و متغیرهای مکنون^۵ می‌باشد (هویل، ۱۹۹۵)، مدل معادلات ساختاری یا یک ساختار علی خاص بین مجموعه‌ای از سازه‌های غیرقابل مشاهده است. از طریق این رویکرد می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌های خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی، آزمایشی، همبستگی، غیرآزمایشی، آزمایشی آزمون نمود. از طریق این، رویکرد می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌های خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی، آزمایشی آزمون نمود. در تحقیق حاضر، مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از تکنیک PLS^۶ انجام شده است.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش ۳۸۴ دانش‌آموز دختر شرکت داشتند که ۶۱.۵ درصد از دبیرستان‌های دولتی و ۳۸.۵ درصد از مدارس غیردولتی بودند. بیشترین فراوانی مربوط به پایه دوازدهم با ۴۸.۴ درصد و نمونه‌های پایه دهم با ۲۴.۷ درصد کمترین فراوانی را داشتند. از نظر گروه سنی، بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۱۷ و ۱۸ سال بود و گروه بالای ۱۸ سال، کمترین درصد فراوانی را داشتند. در جدول شماره ۱، توصیف جمعیت شناختی نمونه‌ها نشان داده شده است.

جدول شماره ۱. توصیف جمعیت شناختی نمونه‌های تحقیق

نوع مدرسه	فراوانی	درصد	پایه تحصیلی	فراوانی	درصد	گروه سنی	فراوانی	درصد
دولتی	۲۳۶	۶۱/۵	دهم	۹۵	۲۴/۷	۱۶ سال و پایین‌تر	۹۳	۲۲/۴
غیر دولتی	۱۴۸	۳۸/۵	یازدهم	۱۰۳	۲۶/۸	۱۷ و ۱۸ سال	۲۷۳	۷۱/۱
جمع	۳۸۴	۱۰۰/۰	دوازدهم	۱۸۶	۴۸/۴	بالای ۱۸ سال	۱۸	۴/۷
			جمع	۳۸۴	۱۰۰/۰	جمع	۳۸۴	۱۰۰/۰

در جدول شماره ۲، شاخصه‌های مرکزی و پراکندگی نشان داده شده است.

1. Kolmogorov-Smirnov
2. Factor Analysis
3. Structural Equation Modeling
4. Observed
5. Latent
6. Partial Least Squares

جدول شماره ۲. شاخصه‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای تحقیق

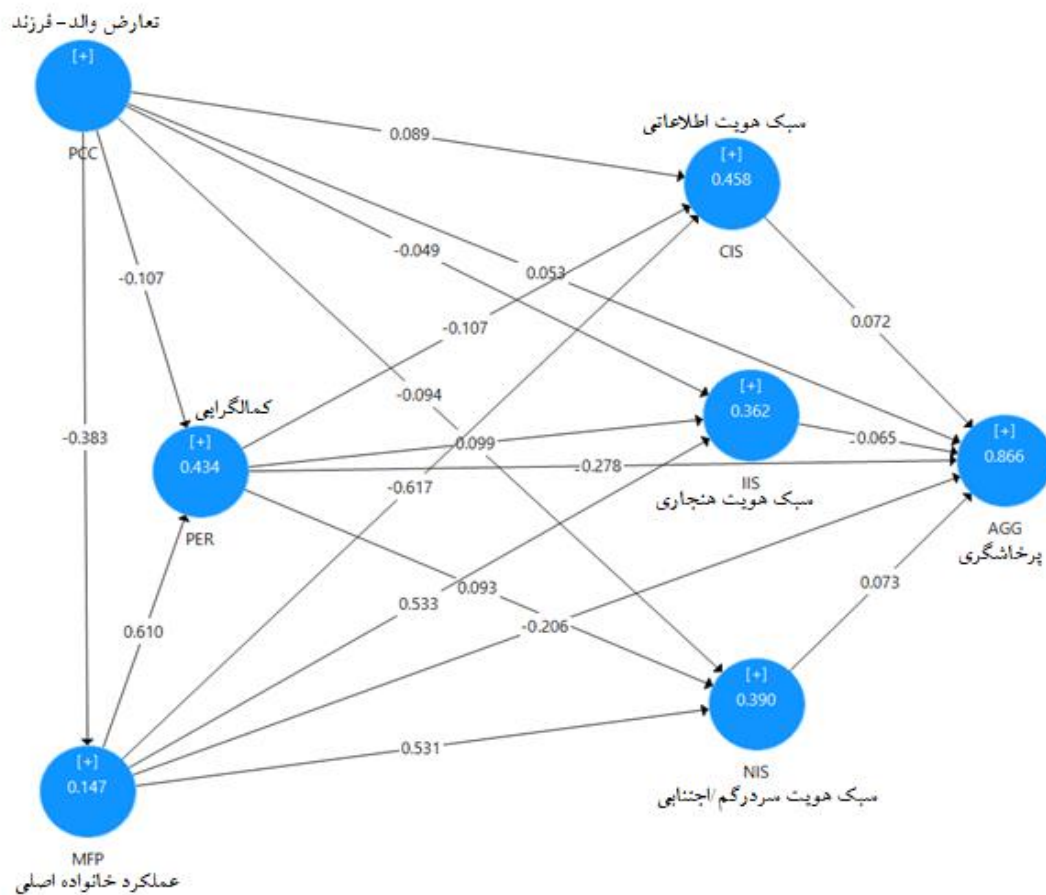
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
تعارض والد_ فرزند	۳۸۴	۱/۷۴۲	۰/۹۷۵	۰/۶۳۲	۱/۴۷۹	۱/۸۳۳
عملکرد خانواده اصلی	۳۸۴	۳/۵۹۵	۰/۴۶۹	۰/۲۲۰	-۰/۷۷۴	۰/۲۴۹
پرخاشگری	۳۸۴	۰/۷۴۸	۰/۵۶۴	۰/۳۱۸	۰/۶۶۶	-۰/۶۹۲
کمال‌گرایی	۳۸۴	۲/۹۳۰	۰/۶۲۶	۰/۳۹۱	-۰/۴۰۰	۰/۱۸۱
سبک هویت سردرگم_ اجتنابی	۳۸۴	۲/۵۹۰	۰/۸۱۴	۰/۶۶۲	۰/۱۵۹	-۰/۴۴۸
سبک هویت اطلاعاتی	۳۸۴	۲/۹۷۹	۰/۷۷۷	۰/۶۰۳	-۰/۱۸۵	-۰/۴۲۷
سبک هویت هنجاری	۳۸۴	۳/۰۹۷	۰/۶۵۸	۰/۴۳۳	-۰/۳۷۷	۰/۱۱۳

بر اطلاعات جدول شماره ۲، میانگین متغیر تعارض والد_فرزند (۱/۷۴۲)، کمتر از مقدار متوسط این شاخص (۲/۵) می‌باشد. میانگین متغیر عملکرد خانواده اصلی (۳/۵۹۵) بیشتر از مقدار متوسط شاخص (۳) می‌باشد. میانگین متغیر پرخاشگری (۰/۷۴۸) کمتر از مقدار متوسط شاخص (۱) می‌باشد. میانگین متغیر سبک‌های هویت نشان می‌دهد که متغیرهای سبک هویت سردرگم_اجتنابی (۲/۵۹۰) و سبک هویت اطلاعاتی (۲/۹۷۹) کمتر از مقدار متوسط شاخص (۳) می‌باشد و مقدار متوسط سبک هویت هنجاری (۳/۰۹۷) بیشتر از مقدار متوسط شاخص می‌باشد.

بر اساس نتایج آزمون KMO تعداد نمونه‌ها برای انجام مدل‌سازی کافی بود و همچنین سطح معناداری نشان داد که ماتریس همبستگی متعلق به جامعه‌ای با متغیرهای همبسته است و همبستگی میان داده‌ها مناسب است ($P=0.000, KMO=0.793$). همچنین جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگوروف_اسمیرنوف^۱ استفاده شد که نشان داد که داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نمی‌باشند. در ادامه با استفاده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی، آزمون همبستگی پیرسون و آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی^۲ (PLS) جهت آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. دلیل استفاده از این نرم افزار برای مدل‌سازی، حساس نبودن به نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. همچنین در ادامه بررسی اعتبار تمامی متغیرها (روایی و پایایی) در حد قابل قبولی می‌باشد ($CR > 0.7, AVE > 0.5, rho_A > 0.7$ و ضریب آلفای کرونباخ)

مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی (PLS) آزمون شد. روش‌های معادله ساختاری میزان و شدت روابط فرضی میان متغیرها را در یک مدل نظری تخمین می‌زند. این تکنیک‌ها اثر مستقیم یک متغیر بر متغیر دیگر و نیز اثر متغیر دیگری که بین این دو متغیر واقع می‌شوند (متغیرهای مداخله گر یا واسطه‌ای)، را نشان می‌دهند. در صورتی که بتوان تصور کرد که مدل فرضی صحیح می‌باشد، می‌توان گفت که اطلاعات منتج از مدل دقیقاً فراگردهای اساسی (علی) بین متغیرها را نشان می‌دهند (مارویاما ترجمه رسول‌زاده اقدام، ۱۳۸۹). مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد شده در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.

1. Kolmogorov-Smirnov test
2. Partial Least Squares



شکل شماره ۱. آزمون مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

آزمون مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده نشان می‌دهد که سطح معناداری ارتباط متغیرها در اغلب مسیرها کمتر از ۰/۰۵ در فاصله اطمینان ۰/۹۵ می‌باشد. همچنین آزمون مدل در حالت معناداری، نشان داد مقادیر t در ارتباط میان متغیرها بیشتر از ۱/۹۶ در فاصله اطمینان ۰/۹۵ و یا بیشتر از ۲/۵۸ در فاصله اطمینان ۰/۹۹ می‌باشد، لذا می‌توان گفت ارتباط میان متغیرها معنادار می‌باشد.

در جدول شماره ۳، مقادیر ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معناداری مسیرها نشان داده شده است.

جدول شماره ۳. بررسی ضرایب استاندارد شده، مقدار t و سطح معناداری

ردیف	مسیر رابطه	ضریب	مقدار t	مقدار P	نتیجه
۱	سبک هویت سردرگم- اجتنابی -> پرخاشگری	-۰/۰۷۸	۱/۹۸۵	۰/۰۴۸	P> ۰.۰۵
۲	سبک هویت اطلاعاتی -> پرخاشگری	۰/۱۰۳	۱/۲۸۷	۰/۱۹۹	P> ۰.۰۵
۳	عملکرد خانواده اصلی -> پرخاشگری	-۰/۷۷۵	۱۵/۰۴۸	۰/۰۰۰	P< ۰.۰۵
۴	عملکرد خانواده اصلی -> سبک هویت سردرگم- اجتنابی	۰/۴۹۲	۹/۹۵۹	۰/۰۰۰	P< ۰.۰۵
۵	عملکرد خانواده اصلی -> سبک هویت اطلاعاتی	۰/۲۷۹	۵/۰۸۲	۰/۰۰۰	P< ۰.۰۵
۶	عملکرد خانواده اصلی -> سبک هویت هنجاری	۰/۳۰۶	۵/۵۳	۰/۰۰۰	P< ۰.۰۵
۷	عملکرد خانواده اصلی -> کمال‌گرایی	-۰/۵۰۹	۱۵/۳۵۲	۰/۰۰۰	P< ۰.۰۵
۸	سبک هویت هنجاری -> پرخاشگری	۰/۰۲۶	۰/۳۱۶	۰/۷۵۲	P> ۰.۰۵
۹	تعارض والد-فرزند -> پرخاشگری	۰/۱۳۷	۳/۰۹۲	۰/۰۰۲	P< ۰.۰۵
۱۰	تعارض والد-فرزند -> سبک هویت سردرگم- اجتنابی	۰/۰۹۳	۱/۹۳۴	۰/۰۰۱	P> ۰.۰۵

P> .۰۰۵	۰/۸۳۸	۰/۲۰۵	۰/۰۰۹	تعارض والد - فرزند - سبک هویت اطلاعاتی	۱۱
P< .۰۰۵	۰/۰۰۰	۹/۶۹۲	۰/۳۶۴	تعارض والد - فرزند - عملکرد خانواده اصلی	۱۲
P< .۰۰۵	۰/۶۶	۰/۴۴	-۰/۰۱۹	تعارض والد - فرزند - سبک هویت هنجاری	۱۳
P< .۰۰۵	۰/۰۰۰	۷/۳۸۶	۰/۲۵۶	تعارض والد - فرزند - کمال‌گرایی	۱۴
P< .۰۰۵	۰/۰۰۳	۳/۰۲۲	۰/۱۲۲	کمال‌گرایی - پرخاشگری	۱۵
P< .۰۰۵	۰/۰۰۰	۰/۰۴۴۳	۰/۲۴۸	کمال‌گرایی - سبک هویت سردرگم - اجتنابی	۱۶
P< .۰۰۵	۰/۰۰۰	۹/۶۳۲	-۰/۵۱۵	کمال‌گرایی - سبک هویت اطلاعاتی	۱۷
P< .۰۰۵	۰/۰۰۰	۹/۱۲۴	-۰/۴۷۹	کمال‌گرایی - سبک هویت هنجاری	۱۸

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۳، در اغلب مسیرها، ارتباط معناداری میان متغیرها وجود داشته است و تنها در مسیر ردیف‌های ۲، ۸، ۱۱ و ۱۳ ارتباط معناداری وجود نداشته است.

ارتباط غیرمستقیم متغیرهای میانجی را از طریق آزمون سوبل^۱ بررسی شد. در صورت بیشتر شدن مقدار آزمون سوبل از ۱٫۹۶ می‌توان در سطح ۹۵ درصد معنادار بودن تأثیر میانجی یک متغیر را تأیید نمود. نتایج آزمون سوبل در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون سوبل برای تعیین ارتباط غیرمستقیم متغیرها با پرخاشگری

متغیر مستقل	متغیر میانجی	a	Sa	b	Sb	مقدار سوبل	سطح معناداری
تعارض والد - فرزند	کمال‌گرایی	۰/۱۵۱	۰/۰۵۶	۰/۳۴۰	۰/۰۳۲	۲/۵۷۶	۰/۰۰۹
	سبک هویت سردرگم	۰/۱۸۷	۰/۰۳۵	۰/۳۴۰	۰/۰۳۲	۴/۵۵۵	۰/۰۰۰
	سبک هویت اطلاعاتی	-۰/۰۹۵	۰/۰۴۶	۰/۳۴۰	۰/۰۳۲	۲/۰۰۱	۰/۰۴۴
عملکرد خانواده اصلی	سبک هویت هنجاری	-۰/۰۶۱	۰/۰۲۸	۰/۳۴۰	۰/۰۳۲	۲/۱۱۳	۰/۰۳۴
	کمال‌گرایی	۰/۱۵	۰/۰۴۴	-۰/۹۳۴	۰/۰۳۹	۳/۳۷	۰/۰۰۰
	سبک هویت سردرگم	-۰/۰۹۳	۰/۰۳۲	-۰/۹۳۴	۰/۰۳۹	۲/۸۸	۰/۰۰۳
	سبک هویت اطلاعاتی	۰/۰۶۸	۰/۰۲۵	-۰/۹۳۴	۰/۰۳۹	۲/۷۰	۰/۰۰۶
	سبک هویت هنجاری	۰/۰۶۵	۰/۰۲۳	-۰/۹۳۴	۰/۰۳۹	۲/۸۰	۰/۰۰۵

با توجه به نتایج جدول‌های بالا، سطح معناداری مقادیر آزمون سوبل کمتر از ۰٫۰۵ می‌باشد. همچنین مقدار سوبل بیشتر از ۱٫۹۶ می‌باشد، بنابراین می‌توان بیان کرد که با احتمال ۹۵٪ کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در رابطه بین تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی با پرخاشگری، نقش میانجی دارند. در جدول شماره ۵ نتایج بررسی شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.

جدول شماره ۵. شاخص‌های برازش مدل

متغیرهای وابسته	R ² (ضریب تعیین)	Q ² (اعتبار افزونگی)	نتیجه
پرخاشگری	۰/۶۴۱	۰/۳۱۳	برازش مناسب
سبک هویت سردرگم - اجتنابی	۰/۴۹۲	۰/۲۶۵	برازش مناسب
سبک هویت اطلاعاتی	۰/۵۱۵	۰/۲۰۸	برازش مناسب
سبک هویت هنجاری	۰/۴۱۳	۰/۲۰۷	برازش مناسب
عملکرد خانواده اصلی	۰/۵۲۰	۰/۲۴۶	برازش مناسب
کمال‌گرایی	۰/۴۴۲	۰/۲۹۲	برازش مناسب

شاخص	مقدار شاخص در مدل	مقدار مجاز	نتیجه
GOF	۰/۴۳۸	بالاتر ۰/۲۵	برازش مناسب
SRMR	۰/۰۷۸	کمتر از ۰/۰۸	برازش مناسب
d_ULS	۵/۲۴۰	کمتر از ۰/۹۵	برازش نامناسب
d_G	۰/۹۲	کمتر از ۰/۹۵	برازش مناسب
NFI	۰/۷۰۳	بین صفر تا یک	برازش مناسب

در مجموع با توجه به اینکه مقدار اغلب شاخص‌های برازش مدل مناسب بوده‌اند، می‌توان گفت که برازش مدل مطلوب است.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر به دنبال ارائه مدل نقش تعارض والد-فرزند و عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در دانش‌آموزان بود. رفتار پرخاشگرانه در میان نوجوانان به عنوان یک مشکل جدی در سراسر جهان شناسایی شده است، به‌ویژه هنگامی که با ویژگی تکانشگری همراه باشد (لیشم و ماشال، ۲۰۲۴، ص ۱). تحقیقات فزاینده‌ای نشان داده است که کودکان از سنین پایین پرخاشگرانه رفتار می‌کنند. در دهه‌های اخیر، چنین رفتاری به کانون توجه علمی تبدیل شده است، نه تنها به دلیل پیامدهای نامطلوب این فعل و انفعالات، بلکه به این دلیل که سطوح بالای پرخاشگری، به‌ویژه در سنین پایین، ممکن است یک عامل خطر برای استفاده از اشکال دیگر مانند قلدری در سنین بالاتر باشد (ناوارو و همکاران، ۲۰۲۲، ص ۱۵۵۵). یافته‌ها نشان داد که تعارض والد-فرزند به‌صورت مستقیم بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه تأثیر دارد. این یافته‌ها تا حدودی با یافته‌های نوفو و همکاران (۲۰۲۳)، مستروتهدوروس و همکاران (۲۰۲۰)، سمتانا و روته (۲۰۱۹)، میلر و همکاران (۲۰۱۷)، زاگفکا، کلارک، کابلی و همکاران (۲۰۲۱)، رولینز و همکاران (۲۰۱۸)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۶)، ایتاهاشی، اوکادا، آندو و همکاران (۲۰۲۰)، بهروزی، فرزادی و فرامزی (۱۳۹۵)، میرزایی کوتنایی و همکاران (۱۳۹۴) و شهنی بیلاق، عزیزی و مکتبی (۱۳۹۲) همخوانی دارد که به‌طور پیوسته تأیید نمودند تعارض والد-فرزند با پرخاشگری مرتبط هستند. نتیجه به دست آمده را بر اساس نتایج مطالعات و سمتانا و روته (۲۰۱۹) می‌توان این‌گونه تبیین نمود که نحوه تعامل و صحبت والدین با فرزندان با پرخاشگری فیزیکی و اجتماعی آنها مرتبط است. به زعم میتر و همکاران (۲۰۲۱)، خانواده زمینه‌ای است که در آن فرزندان مهارت‌ها یا نقص‌های اجتماعی را به دست می‌آورند و سبک تربیت والدین ممکن است به‌عنوان الگویی باشد که کودکان و نوجوانان در تعاملات با همسالان خود از آن تقلید می‌کنند و ارتباط متقابل والدین و فرزندان به منزله سرچشمه‌های رفاه و حمایت جسمی و روانی متقابل می‌باشند. خانه‌ای که محیط آن ویژگی‌های چون نزاع، سرزنش و ناسازگاری دارد، بر والدین و فرزندان، هر دو اثرات زیانباری می‌گذارد و نزاعهای شدید بین والدین، احساسات منفی کودکان را به دنبال می‌آورد (پدرسون و همکاران، ۱۹۷۷). اعضای خانواده چون با یکدیگر تعاملات زیادی دارند، ممکن است در بین آنها تعارض ایجاد شود و به یکپارچگی و وحدت خانواده لطمه وارد کند و شدت تعارض موجب بروز نفاق، پرخاشگری، ستیزه‌جویی و سرانجام اضمحلال خانواده گردد، کانون خانواده‌ای که بر اثر تعارض وجدال بین اعضای آن آشفته است، محیط امن روانی را که در خانواده باید وجود داشته باشد، از اعضای آن می‌گیرد و سبب بروز مشکلات می‌شود (شهنی بیلاق و همکاران، ۱۳۹۲). افزون بر این، یک چهارچوب نظری مهم که از آن می‌توان در مورد پیوندهای بین تعارضات والد-فرزند و پرخاشگری فرزند استفاده کرد، نظریه دل‌بستگی است. تئوری دل‌بستگی پیشنهاد می‌کند که تجربیات اولیه خانواده مبنای مهمی برای توسعه روابط بعدی با همسالان است (میچلیس، گریتنس، و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین آموزش مهارت لازم و آگاه‌سازی والدین و فرزندان، موجب رفع تعارض بین آنها می‌شود (مهری نژاد، صدری، رمضان ساعتچی و غفاری، ۱۳۹۸، ص ۲۰۰).

یافته‌ها نشان داد عملکرد خانواده اصلی به صورت مستقیم بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه تأثیر دارد. این یافته‌ها در راستای یافته‌های متیوز (۲۰۲۳) می‌باشد که نشان داد عملکرد خانواده یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های پرخاشگری نوجوانان است، این یافته‌ها با یافته‌های اولیوروس و کلمن (۲۰۲۱) منطبق است که نشان دادند خشونت در خانواده اصلی، پرخاشگری بزرگسالان با همسرانشان را در آینده پیش‌بینی می‌کند. همچنین این یافته‌ها منطبق با یافته‌های ویزر و وایگل (۲۰۱۷) می‌باشد که نشان دادند افراد تمایل دارند الگوهایی را که در دوران رشد خانواده‌شان مشاهده کرده‌اند تکرار کنند. این نتایج را بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، می‌توان این گونه تبیین نمود که کودکان از الگوهای بزرگسالی که در معرض آنها قرار می‌گیرند، تقلید می‌کنند و رفتار آنها را تکرار می‌کنند (بندورا و والتر، ۱۹۷۷؛ بندورا، راس و راس، ۱۹۶۱). این مکانیسم کلی همچنین در زمینه نحوه رفتار پرخاشگرانه افراد در روابط خود نشان داده شده است، همچنین به نظر مرادی و ثنایی (۱۳۸۵) کانون خانواده‌ای که بر اثر تعارض و جدال بین اعضای آن آشفته است، محیط امن روانی و روحی که در خانواده باید وجود داشته باشد را از اعضای آن می‌گیرد و باعث به وجود آمدن مشکلاتی برای اعضای آن می‌شود.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش نشان داد تعارض والد - فرزند به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت بر پرخاشگری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه تأثیر دارد. ارتباط معنادار کمال‌گرایی با سبک‌های هویت در این بخش از یافته‌ها تا حدودی با یافته‌های باپچوک و همکاران (۲۰۲۳)، پیوتروسکی، بویانوفسکا، نوویچکا و یاناسک (۲۰۲۱)، پیوتروسکی (۲۰۱۹)، تخمه‌فروشان خیابانی و حدیدی تمجید (۲۰۱۷)، شریعتی و خالقی‌پور (۱۴۰۲)، غلامی و غفاری (۱۳۹۶)، نادری نوبندگانی، مهرآورمونی و حسینیان (۱۳۹۳) و خیرالدین (۱۳۹۱) همخوانی دارد. همچنین تأثیر سبک‌های هویت بر پرخاشگری در این بخش از یافته‌ها منطبق بر یافته‌های الهام (۲۰۱۶)، واترمن (۲۰۰۷)، ولیوراس و بسمه (۲۰۰۵)، آرچر (۱۹۸۲)، برزونسکی (۱۹۹۰) و ابوالمعالی، افضلی قادی و بیدخوری (۱۳۹۴) می‌باشد.

نتیجه به دست آمده را می‌توان بر اساس فرضیه سرخوردگی - پرخاشگری (برکوویتز، ۱۹۸۹؛ برور و السون، ۲۰۱۷) این گونه تبیین نمود که پرخاشگری اغلب به دلیل عاطفه منفی ناشی از یک هدف محقق نشده ایجاد می‌شود، همچنین به اعتقاد تعدادی از صاحب‌نظران کمال‌گرایی ناسازگار با سطوح زیادی از خشم و خصومت و ویژگی‌های شخصیتی پرخاشگر مرتبط است (رویز استبان و همکاران، ۲۰۲۱؛ گورگوا و اسلاچکوا، ۲۰۱۸، ویسنت، انگلس، سانمارتین و همکاران، ۲۰۱۸؛ چستر، نروین و دیوال، ۲۰۱۵؛ مکدو، سورس، آمارال و همکاران، ۲۰۱۵) و تلاش ناموفق برای رسیدن به هدف، پرخاشگری را از طریق عاطفه منفی ایجاد می‌کند (مثلاً مدل پرخاشگری عمومی؛ اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲). کمال‌گرایان به دلیل تثبیت بیش‌ازحد خود بر روی اختلاف بین اهداف و عملکرد (اسلینی، رایس و اشبی، ۲۰۰۲)، احتمالاً واکنش عاطفی شدیدتری به شکست را تجربه می‌کنند که ممکن است آنها را به سمت پرخاشگری متمایل کند (بسر، فلت و هیویت، ۲۰۰۴؛ دان، گوتوالز، دان و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین ارتباط سبک‌های هویت با پرخاشگری را بر اساس نظریه رشد روانی - اجتماعی اریکسون (۱۹۶۸) می‌توان این گونه تبیین نمود که ایجاد یک حس پایدار و منسجم از هویت شخصی یک وظیفه رشدی در نوجوانی است و بر اساس مدل هویت - وضعیت مارسیا (۱۹۶۶) تفاوت‌های فردی در شکل‌گیری هویت در امتداد ابعاد کاوش و تعهد تعریف می‌شود. در این راستا فکر و رفتارهای پرخاشگرانه توسط سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود (الهام، ۲۰۱۶؛ واترمن، ۲۰۰۷، برزونسکی، ۱۹۹۰؛ ابوالمعالی، افضلی قادی و بیدخوری، ۱۳۹۴). در تأیید این پیش‌بینی می‌توان گفت که در دیدگاه برزونسکی (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) افراد با هویت سردرگم - اجتنابی معمولاً انتظار شکست و ناکامی را ندارند و به دلیل انعطاف‌پذیر نبودن و اعتماد به دیگران و ضعف در برقراری روابط صمیمانه، با مشکلات اجتماعی و تحصیلی زیادی روبه‌رو می‌شوند و معمولاً قبل از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند. در این سبک نوجوان به ندرت می‌تواند تکانه‌های هیجانی مانند خشم را کنترل نمایند (الهام، ۲۰۱۶؛ ولیوراس و بسمه، ۲۰۰۵؛ متقی فر، ۱۳۸۳).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص تأثیر تعارض والد - فرزند بر عملکرد خانواده اصلی با نتایج پژوهش تعدادی از صاحب‌نظران (میر و همکاران، ۲۰۲۱؛ مستر و تهودوروس و همکاران، ۲۰۲۰؛ سمتانا و روت، ۲۰۱۹؛ برانجه، ۲۰۱۸؛ میر و همکاران، ۲۰۱۹؛

زاگفکا و همکاران، ۲۰۲۱؛ ریزر و همکاران، ۲۰۲۱؛ رولینز، ویلیامز و سیمز، ۲۰۱۸؛ اولیوروس و کلمن، ۲۰۲۱؛ جیا و همکاران، ۲۰۲۱؛ تریوود، ۲۰۱۴؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ ایتاهاشی و همکاران، ۲۰۲۰؛ آیزن و کین، ۲۰۱۵/۱۴۰۱ همخوانی داشته است. این نتایج در راستای یافته‌های سعیدمنش، سهروردی و جمال آبادی (۱۳۹۸)، رفاهی، داستان و اشرفی (۱۳۹۹)، چگنی، اسماعیل ابراهیمی و صاحبی (۱۳۹۸) و مرادی، زغبی قناد، عالی‌پور و سوادکوهی (۱۳۹۵) در خصوص تأثیر عملکرد خانواده اصلی بر روی پرخاشگری می‌باشد. به اعتقاد سون، چی و هارت (۲۰۲۳)، کنترل روان‌شناختی یکی از مکانیسم‌های زمینه‌ای است که خلق و خوی کودک و ناسازگاری کودک را به هم مرتبط می‌کند و کیفیت رابطه والد-کودک یک عامل محافظتی مهم است.

تأثیر کمال‌گرایی بر سبک‌های هویت را بر اساس یافته‌های پیوتروسکی و همکاران (۲۰۲۱) می‌توان این‌گونه تبیین نمود که کمال‌گرایی بر فرایندهای کاوش و تعهد که لازمه اصلی شکل‌گیری سبک‌های هویت می‌باشد، تأثیر می‌گذارد. اگر افراد میان خود واقعی، یعنی آنچه که هستند و خود آرمانی، یعنی آنچه که باید به آن برسند، فاصله‌ای منطقی بیابند، موجب افزایش تحرک و خلاقیت خواهد شد. ولی در صورتی که فرد دارای روحیه کمال‌گرایی افراطی و منفی باشد، به میزان گرایش به آرمان‌هایش، از خود واقعی‌اش دور می‌شود و دچار تضاد درونی می‌شود و به بحران هویت دچار می‌شود.

بر اساس یافته‌های الهام (۲۰۱۶)، ولیوراس و بسمه (۲۰۰۵) و متقی‌فر (۱۳۸۳)، و با تکیه بر دیدگاه برزونسکی (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) فکر و رفتارهای پرخاشگرانه توسط سبک‌های هویت نیز پیش‌بینی می‌شود و این تأثیر را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که افراد با هویت سردرگم-اجتنابی معمولاً انتظار شکست و ناکامی را ندارند و به دلیل انعطاف‌پذیر نبودن و اعتماد به دیگران و ضعف در برقراری روابط صمیمانه، با مشکلات اجتماعی و تحصیلی زیادی روبه‌رو می‌شوند و معمولاً قبل از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند. در این سبک نوجوان به‌ندرت می‌تواند تکانه‌های هیجانی مانند خشم را کنترل نمایند.

تأثیر غیرمستقیم عملکرد خانواده اصلی بر پرخاشگری با میانجی‌گری کمال‌گرایی و سبک‌های هویت را بر اساس نتایج رویز استبان و همکاران (۲۰۲۱)، ویسنت و همکاران (۲۰۱۸)، جیا و همکاران (۲۰۲۱)، هاشمی گلستان و همکاران (۱۳۹۸) و سلیمیان و همکاران (۱۳۹۵) می‌توان این‌گونه تبیین نمود که خانواده اصلی از طریق عملکرد و تجارب اولیه خانواده به‌شدت بر رشد فرد تأثیر گذاشته و درک فرد از این تجارب و نحوه انطباق با آنها ممکن است کیفیت روابط فرد را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین به زعم اولیوروس و کلمن (۲۰۲۱) محیط اولیه خانواده می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی بر رشد و سطح تاب‌آوری فرزندان تأثیر گذاشته و فرد را مستعد بروز رفتار پرخاشگرانه کند. افزون بر این رشد ویژگی‌های روانی، اجتماعی و عاطفی در بزرگسالی مانند گرایش به رفتارهای پرخطر و پرخاشگری، سلامت روان و تاب‌آوری نیز عمیقاً تحت تأثیر جو خانواده، تجارب اولیه جسمی و ذهنی از خانواده مبدأ و رفتارهای والدینی به‌یادمانده از دوران کودکی می‌باشد. از طرفی طبق نظریه یادگیری اجتماعی، احتمال بروز، سیر و پیشرفت رفتار پرخاشگرانه به شکل قابل‌توجهی با عملکرد والدین در ارتباط و تعامل است (آکر و جنینگز، ۲۰۰۹). در این راستا گلاسر (۱۹۷۳) معتقد است نوجوان از طریق تعامل و درگیری عاطفی با اطرافیان و به‌خصوص والدین به توسعه هویت خود می‌پردازد (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین با توجه به سوابق ذکرشده نقش میانجی‌گری سبک‌های هویتی در رابطه بین عملکرد خانواده اصلی و پرخاشگری با نقش میانجی‌گری کمال‌گرایی نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. در همین راستا، مطالعات متعددی کمال‌گرایی را با سطوح بیشتری از خشم و خصومت صفت مرتبط دانستند و نشان دادند که کمال‌گرایی ارتباط مثبت بیشتری با ویژگی‌های شخصیتی پرخاشگر دارد (رویز استبان و همکاران، ۲۰۲۱؛ گورگوا و اسلاچکوا، ۲۰۱۸، ویسنت و همکاران، ۲۰۱۸، ۲۰۱۷؛ بویوک بایراکتار و ارل، ۲۰۱۴؛ آروگوئت، ادمان و یاتل، ۲۰۱۲). همچنین تلاش ناموفق برای رسیدن به هدف، پرخاشگری را از طریق عاطفه منفی ایجاد می‌کند (مثلاً مدل پرخاشگری عمومی؛ اندرسون و بوشمن، ۲۰۰۲).

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، بروز پاندومی کرونا بود که بر فضای حاکم بر تحقیق سایه افکنده بود، جمع‌آوری اطلاعات با دشواری همراه بود و به علت افت آماری، به ناچار نمونه‌های دیگری جایگزین شدند. همچنین ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه بود که دارای محدودیت‌های ذاتی است.

با توجه به نقش میانجی کمال‌گرایی و سبک‌های هویت در پیش‌بینی ارتباط میان تعارضات والد-فرزند و عملکرد خانواده با پرخاشگری پیشنهاد می‌شود، آموزش مفاهیم سبک‌های هویت و کمال‌گرایی برای دانش‌آموزان و والدین آنها مورد توجه مسئولان قرار گیرد، در این راستا نقش رسانه‌های ارتباط جمعی و شبکه‌های اجتماعی نیز نباید نادیده گرفته شود و همراهی آنان با آموزش و پرورش و انجام اقداماتی همسو با یکدیگر می‌تواند در هویت موفق دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا کند. همچنین به مسئولان نظام تربیتی کشور توصیه می‌شود بسته‌های حمایتی و آموزشی از سلامت روان دانش‌آموزان را به منظور جلوگیری از عوامل موثر بر پرخاشگری، در قالب کارگاه‌های آموزشی جلسات مشاوره‌ای و موردکاوی طراحی و پیاده‌سازی نمایند، همچنین با تدارک برنامه‌های درمانی فرزندپروری مثبت برای والدین به عنوان یک روش مؤثر برای درمان پرخاشگری دانش‌آموزان استفاده کرد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از ابزار مصاحبه عمیق با روش‌های کیفی استفاده شود. همچنین توصیه می‌شود اثر میانجی دیگر متغیر روان‌شناختی نظیر تنظیم هیجان یا راهبردهای مقابله‌ای در ارتباط میان تعارضات والد-فرزند و عملکرد خانواده با پرخاشگری مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2009). Causal effects of violent sports video games on aggression: Is it competitiveness or violent content?. *Journal of experimental social psychology*, 45(4), 731-739. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.019>
- Babchuk, M. I., Babchuk, O. G., Asieieva, Y., Vdovichenko, O., & Melnychuk, I. (2023). Psychological features of physical perfectionism in personality. *Amazonia Investiga*, 12(66), 163-174. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.66.06.16>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Prentice Hall: Englewood cliffs. <https://doi.org/10.1177/105960117700200317>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Berzonsky, M. D., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, I., Papini, D. R., & Goossens, L. (2013). Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): factor structure, reliability, and validity. *Psychological assessment*, 25(3), 893. <https://doi.org/10.1037/a0032642>
- Besharat, M. A. (2004). Examining the relationship between perfectionism and self-esteem in pre-university students. *Journal of Iranian psychologists*, 1(1), 20-30. (Text in Persian).
- Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs. success. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 297-324. <https://doi.org/10.1023/b:jore.0000047313.35872.5c>
- Boutin, S., Temcheff, C. E., & Déry, M. (2021). The Use of Indirect Aggression among Boys and Girls with and without Conduct Problems: Trajectories from Childhood to Adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(1), 77-89. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00708-6>
- Branje, S. (2018). Development of parent-adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176. <https://doi.org/10.1111/cdep.12278>
- Chester, D. S., Merwin, L. M., & DeWall, C. N. (2015). Maladaptive perfectionism's link to aggression and self-harm: Emotion regulation as a mechanism. *Aggressive behavior*, 41(5), 443-454. <https://doi.org/10.1002/ab.21578>
- Dartaj, F., Masaibi, A., Asadzadeh, H. (2008). The effect of anger management training on aggression and social adjustment of 12-15-year-old male students. *Applied Psychology Quarterly*, 3(4): 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.347>
- Dinić, B. M., Kodžopeljić, J. S., Sokolovska, V. T., & Milovanović, I. Z. (2016). Empathy and peer violence among adolescents: Moderation effect of gender. *School Psychology International*, 37(4), 359-377. <https://doi.org/10.1177/0143034316649008>

- Dunn, J. G., Gotwals, J. K., Dunn, J. C., & Syrotuik, D. G. (2006). Examining the relationship between perfectionism and trait anger in competitive sport. *International journal of sport and exercise psychology*, 4(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2006.9671781>
- Elham, K. (2016). The relation between identity styles and family cohesion with tendency to the aggressive behaviors in students of boys high school in Qazvin City. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 9(2), 799-808. <https://doi.org/10.13005/bpj/1006>
- Evans, S. C., Karlovich, A. R., Khurana, S., Edelman, A., Buza, B., Riddle, W., & López Sosa, D. (2024). Evidence base update on the assessment of irritability, anger, and aggression in youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/15374416.2023.2292041>
- Eysenk, M.W; Kean, M.T (2015). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. (H. Zare Translator). Aiizh Pub (2022) (Text in Persian)
- Fan, W. (2023). The Effect of Parenting Styles of Original Families on Individual's Close Relationship. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1848-1853. <http://dx.doi.org/10.54097/ehss.v8i.4595>
- Farrington, D. P. (2004). Conduct disorder, aggression, and delinquency. *Handbook of adolescent psychology*, 627-664. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001021>
- Fine, M. A., Moreland, J. R., & Schwebel, A. I. (1983). Long-term effects of divorce on parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 19(5), 703. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.5.703>
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive therapy and research*, 15, 469-489. <https://doi.org/10.1007/bf01175730>
- Ganji, H. (2022). *Personality evaluation*. second edition. Savalan publication. (Text in Persian).
- Gholami, S., & Ghaffari, M. (2016). Positive and negative perfectionism and academic performance: mediating effects of identity style and identity commitment. *Journal of Psychological Achievement*, 24(2), 117-136. <https://doi.org/10.22055/PSY.2018.18271.1568> (Text in Persian).
- Glaser, K. (1967). Masked depression in children and adolescents. *American Journal of Psychotherapy*, 21(3), 565-574. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1967.21.3.565>
- Gurgová, B. Ž., & Slačková, S. (2018). Parental Behaviour and Attitudes as The Source of Adolescents' Perfectionism. *The New Educational Review*, 51(1), 139-149. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.51.1.11>
- Gurgová, B. Ž., & Slačková, S. (2018). Parental Behaviour and Attitudes as The Source of Adolescents' Perfectionism. *The New Educational Review*, 51(1), 139-149. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.51.1.11>
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., & Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American journal of public health*, 91(10), 1679-1685. <https://doi.org/10.2105/ajph.91.10.1679>
- Hashemi Golestan, N. S., Aghamohammadian Sharbaf, H. R., & Moeenizadeh, M. (2020). The Study of the role of incompatible schemas, personality traits in predicting student communication model with mediating perfectionism. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(5.1), 834-851. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.15682> (Text in Persian).
- Hossein khazadeh, A. A., Malekimanesh, A., Taher, M., & maojarad, A. (2018). The Effectiveness of Self-Awareness Training on Reduce Aggressive Behavior, Addict ability, and the Suicide of High School Girl Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(1), 135-157. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.16655.1902> (Text in Persian).
- Hosseinian, S., Yazdi, S M., & Jasbi, M. (2007). The relationship between the health level of the main family and the marital satisfaction of the women of the education secretary of Karaj city. *New Educational Approaches*, 3(1), 63-76. (Text in Persian).
- Houshmandi, M. (2014). *The relationship between dimensions of perfectionism and epistemological beliefs*. Master's thesis. Islamic Azad University, Arsanjan branch. (Text in Persian).
- Hovestadt, A. J., Anderson, W. T., Piercy, F. P., Cochran, S. W., & Fine, M. (1985). A FAMILY - OF - ORIGIN SCALE. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1985.tb00621.x>
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Sage. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367621.003.0002>
- Jia, G., Li, X., Chu, Y., & Dai, H. (2021). Function of family of origin and current quality of life: exploring the mediator role of resilience in Chinese patients with type 2 diabetes. *International Journal of Diabetes in Developing Countries*, 41, 346-353. <https://doi.org/10.1007/s13410-020-00894-5>
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production*, 8(1), 108-123. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v8i1.501>
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., Harris, W. A., ... & Zaza, S. (2014). Youth risk behavior surveillance—United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 63(4), 1-168. <https://doi.org/10.1037/e621472009-001>

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.43-3704>
- Lahav-Kadmiel, Z., & Brunstein-Klomek, A. (2018). Bullying victimization and depressive symptoms in adolescence: The moderating role of parent-child conflicts among boys and girls. *Journal of adolescence*, 68, 152-158. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.014>
- Lei, H., Chiu, M. M., Quan, J., & Zhou, W. (2020). Effect of self-control on aggression among students in China: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 116, 105-107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105107>
- Leshem, R., & Mashal, N. (2024). What does metaphoric language say about aggression? The relationships between metaphoric language, impulsivity, and aggression. *Acta Psychologica*, 243, 104173. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104173>
- Maliki, S., Falahi Khokhnab, M., Rahgoi, A., & Rahgozar, M. (2011). Investigating the effect of group training on anger management skills on the aggression of 12-15 year old male students. *Iranian Journal of Nursing*, 24 (69), 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.347> (Text in Persian).
- Marzban, a., Abedi, M. R., & Nilforooshan, P. (2018). Comparing the effect of career counseling method based on social cognitive theory and calling-oriented career counseling method on academic engagement among high school students. *Career and Organizational Counseling*, 10(35), 61-80. <https://doi.org/10.18502/qjcr.v21i84.12102> (Text in Persian).
- Mastrotheodoros, S., Van der Graaff, J., Deković, M., Meeus, W. H., & Branje, S. (2020). Parent-adolescent conflict across adolescence: Trajectories of informant discrepancies and associations with personality types. *Journal of youth and Adolescence*, 49, 119-135. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01054-7>
- Matthews, S. (2023). *Influence of Parenting Style and Family Environment on Adolescent Aggression* (Doctoral dissertation, Alliant International University).
- mehrenejad, A., sadri, N., Ramezan Saatchi, L., & ghafari, Z. (2019). The effectiveness of life skills training on self-esteem and parent-child conflict among first secondary school girls in Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 187-206. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.20838.2252> (Text in Persian).
- Merrin, G. J., Davis, J. P., Berry, D., & Espelage, D. L. (2019). Developmental changes in deviant and violent behaviors from early to late adolescence: Associations with parental monitoring and peer deviance. *Psychology of violence*, 9(2), 196. <https://doi.org/10.1037/vio0000207>
- Meter, D. J., Ehrenreich, S. E., Beron, K., & Underwood, M. K. (2021). Listening In: How Parent-Child Communication Relates to Social and Physical Aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1540-1553. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01959-7>
- Michiels, D., Grietens, H., Onghena, P., & Kuppens, S. (2008). Parent-child interactions and relational aggression in peer relationships. *Developmental Review*, 28(4), 522-540. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2008.08.002>
- Miller, P. A., Lloyd, C. A., & Beard, R. (2017). Preadolescents' coping goals and strategies in response to postdivorce interparental conflict. *Qualitative Psychology*, 4(3), 260. <https://doi.org/10.1037/qap0000067>
- Mirzaei Kotnai, F., Hossein Khanzadeh, A.A., Asghari, F., & Shakrinia, I. (2014). The role of family cohesion in explaining children's aggressive behavior. *Children's Mental Health Quarterly*, 2 (2), 73-84. (Text in Persian).
- Moradi, M., ZeqeibiGannad, S., Alipour, S., & Savadkoohi, S. (2016). Investigating the causal relationship between family environment and classroom environment with aggressive behavior in school with the mediating role of loneliness, non-conformist ideal reputation and. *Journal of School Psychology*, 5(2), 109-130.(Text in Persian).
- Motaghifar, G. (2004). Identity and identity crisis with an emphasis on youth. *Marefat*, 86-87,101. (Text in Persian).
- Muñoz-Fernández, N., & Sánchez-Jiménez, V. (2020). Cyber-aggression and psychological aggression in adolescent couples: A short-term longitudinal study on prevalence and common and differential predictors. *Computers in Human Behavior*, 104, 106-191. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106191>
- Naderi Nobandangani, Z., Mehravar Momeni, J., & Hosseinian, S. (2013). Presenting a conceptual model to explain the relationship between identity styles, neo personality traits and perfectionism. *Scientific-Research Quarterly of Psychological Methods and Models*, 4(16), 85-99. <https://doi.org/20.1001.1.22285516.1393.4.16.6.5> (Text in Persian).
- Nasiri, S., & Nasiri, F. (2013). Prediction of aggression based on perfectionism in athletes. *Motor Behavior*, 6(15), 173-182. (Text in Persian).
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & VÍllora, B. (2022). Families, parenting and aggressive preschoolers: a scoping review of studies examining family variables related to preschool aggression. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 15556. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315556>
- Nivette, A., Sutherland, A., Eisner, M., & Murray, J. (2019). Sex differences in adolescent physical aggression: Evidence from sixty-three low-and middle-income countries. *Aggressive behavior*, 45(1), 82-92. <https://doi.org/10.1002/ab.21799>
- Noori Samarin, S., Kheyrollah Bayatiany, G., & Seraj Khorrami, N. (2013). Study of the Relationship between Perfectionism with Life Satisfaction and Aggression among High School Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 8(31), 201-219 <https://doi.org/10.16877/kjds.44.5.201309.113> (Text in Persian).

- Nwufu, J., Eze, J. E., Chukwuorji, J., Orjiakor, C. T., & Ifeagwazi, C. M. (2023). Parenting styles contributes to overt aggression, but age and gender matters. *European Review of Applied Psychology*, 73(5), 100852. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100852>
- Oliveros, A. D., & Coleman, A. S. (2021). Does emotion regulation mediate the relation between family-of-origin violence and intimate partner violence?. *Journal of interpersonal violence*, 36(19-20), 9416-9435. <https://doi.org/10.1177/0886260519867146>
- Ozer, S., Obaidi, M., & Schwartz, S. J. (2023). Radicalized Identity Styles: Investigating Sociocultural Challenges, Identity Styles, and Extremism. *Self and Identity*, 22(4), 507-532. <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2131618>
- Piotrowski, K., Bojanowska, A., Nowicka, A., & Janasek, B. (2021). Perfectionism and community-identity integration: the mediating role of shame, guilt and self-esteem. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01499-9>
- Raouf, K., Khademi Ashkzari, M., & Naghsh, Z. (1398). Relationship between perfectionism and academic procrastination :the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-handicapping.. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.14118.1684> (Text in Persian).
- Refahi, J., Dastan, N., & Ashrafi, H. (2019). Predicting children's aggression based on domestic violence and communication patterns. *Children's Mental Health Quarterly*, 7 (2), 55-65. <https://doi.org/10.29252/jcmh.7.2.6> (Text in Persian).
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 304. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- Rollins, P., Williams, A., & Sims, P. (2018). Family dynamics: Family-of-origin cohesion during adolescence and adult romantic relationships. *Contemporary Family Therapy*, 40(2), 128-137. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9430-1>
- Ruiz-Esteban, C., Méndez, I., Fernández-Sogorb, A., & Álvarez Teruel, J. D. (2021). Perfectionism classes and aggression in adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 686380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.686380>
- Saeed Manesh, M., Sohrvardi, M., & Jamal Abadi, P. (2018). Effectiveness of positive parenting program training on reducing anxiety and aggression in children with thalassemia. *Journal of Disability Studies*, 9 (1), 1-9. <https://doi.org/10.18502/ijph.v48i1.3536> (Text in Persian).
- Salimian, Z., Mehdizadegan, I., & Namazizadeh, M. (2015). The effect of perfectionism, team norm and moral climate on aggressive behaviors in basketball players. *Journal of sports management and movement behavior*, 12(23), 145-156. [https://doi.org/10.53469/jssh.2022.4\(11\).12](https://doi.org/10.53469/jssh.2022.4(11).12) (Text in Persian).
- Sandu, M. L., & Ciubuc, G. A. (2023). Aggression as a Form of Adaptation in Conflicting Relationships Parents-Teenagers. *Technium Soc. Sci. J.*, 48, 188. DOI:10.47577/tssj.v48i1.9565
- Sayyah, S. S., & Jamali, M. (2019). The Effectiveness of Spiritual Skills Training on Female Student's Aggression. *Woman and Culture*, 11(39), 71-85. <https://doi.org/10.3946/kjme.2016.44> (Text in Persian).
- Schlomer, G. L., Cleveland, H. H., Vandenbergh, D. J., Feinberg, M. E., Neiderhiser, J. M., Greenberg, M. T., ... & Redmond, C. (2015). Developmental differences in early adolescent aggression: A gene× environment× intervention analysis. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 581-597. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0198-4>
- Shafiabadi, A. (2011). *Basics of developmental psychology*. Tehran, Chehar Sohami Publications. (Text in Persian).
- Shareati, Y., & Khaleghipour, S. (2023). Structural relationships of internet tendency with temperament and character, diurnal preferences, and identity styles as mediated by anxiety. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 225-244. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39897.3557> (Text in Persian).
- Sharma, A. (2012). Correlates of juvenile delinquency: the role of family environment and self-esteem. *Advances in Asian Social Science*, 4(1), 773-777. <https://doi.org/10.31219/osf.io/cu3gh>
- Shayegh Borojeni, B., Manshaee, G., & sajjadian, I. (2019). Comparing the effects of teen-centric mindfulness and emotion regulation trining on aggression and anxiety in type II with bipolar disorder female adolescent. *Psychological Achievements*, 26(2), 67-88. doi: 10.22055/psy.2019.30660.2387
- Shehni-Yailagh, M., Azizimehr, A., & Maktabi, G. (2014). The Causal Relationship between Covert and Overt Conflicts and School Performance, Mediated by Parent-Child Relationship, Antisocial Behavior and Withdrawal/Depression among High school Students. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 3(Vol. 2 NO.3), 1-16. <https://doi.org/10.52547/jrums.21.7.741> (Text in Persian).
- Sheykholeslami, A., Asadolahi, E., & Mohammadi, N. (2017). Prediction of Aggressive of Juvenile Delinquents with Problem Solving Strategies and Communication Skills. *SALĀMAT-I IJTIMĀĪ (Community Health)*, 4(3), 204-214. <https://doi.org/10.22037/ch.v4i3.16584> (Text in Persian).
- Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). *A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales*. <https://doi.org/10.1037/10458-003>

- Smetana, J. G., & Rote, W. M. (2019). Adolescent-parent relationships: Progress, processes, and prospects. *Annual Review of Developmental Psychology, 1*, 41-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084903>
- Sun, Y., Cheah, C. S., & Hart, C. H. (2023). Parent-child relationship buffers the impact of maternal psychological control on aggression in temperamentally surgent children. *Social Development, e12722*. <https://doi.org/10.1111/sode.12722>
- Tokhmehforoushan Khiabani, N., & Hadidi Tamjid, N. (2017). The Relationship between Iranian Male and Female EFL Learners' Motivation and their Identity: Perfectionism and Hardiness. *Journal of English Language Pedagogy and Practice, 10*(20), 187-207.
- Tondowski, C. S., Feijó, M. R., Silva, E. A., Gebara, C. F. D. P., Sanchez, Z. M., & Noto, A. R. (2014). *Intergenerational patterns of family violence related to alcohol abuse: a genogram-based study*. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(4), 806-814. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427421>
- Totonchi, M., Samani, S., & Zandi Ghashghaei, K. (2012). Mediating Role of Self-Concept in Perfectionism and Mental Health of Adolescents in the City of Shiraz in 2012 [Research]. *Journal of Advanced Biomedical Sciences, 2*(3), 210-217. (Text in Persian).
- Vicent, M., Inglés, C. J., Sanmartín, R., González, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Aggression profiles in the Spanish child population: differences in perfectionism, school refusal and affect. *Frontiers in behavioral neuroscience, 12*, 12. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00012>
- Vleioras, G., & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being?. *Journal of adolescence, 28*(3), 397-409. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.09.001>
- Xie, X., Chen, W., Lei, L., Xing, C., & Zhang, Y. (2016). The relationship between personality types and prosocial behavior and aggression in Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences, 95*, 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.002>
- Yıldız, M., Duru, H., & Eldeleklioğlu, J. (2020). Relationship between parenting styles and multidimensional perfectionism: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 20*(4). <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.002>
- Zablei, P., Sanai Zakir, B., & Hamidi, M.A. (2013). Measuring the usefulness of the demonstration method in improving the conflict resolution skills of girls with their mothers who are first year high school students in the 2nd district of Tehran. *Counseling Research (News and Counseling Research), 4*(13), 81-98. (Text in Persian).
- Zahn, M. A., Hawkins, S. R., Chiancone, J., & Whitworth, A. (2011). The girls Study group - charting the way to delinquency prevention for girls. 1-15. <https://doi.org/10.1037/e530862008-001>
- Zhong, X., Wu, D., Nie, X., Xia, J., Li, M., Lei, F., ... & Mahendran, R. (2016). Parenting style, resilience, and mental health of community-dwelling elderly adults in China. *BMC geriatrics, 16*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12877-016-0308-0>.



اثربخشی خواندن داستان‌های محلی آذربایجان بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ترک‌زبان نارساخوان

شبیم سلجوقی^۱، هیمن محمودفخه*^۲، صبری کریمی^۳

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: hemanmahmoudfakhe@pnu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی داستان‌های محلی آذربایجان بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان انجام گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بود. بدین منظور ۱۶ نفر (۵ دختر و ۱۱ پسر) دانش‌آموز نارساخوان پایه ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به مرکز اختلالات یادگیری آموزش پرورش شهر نقده مراجعه کرده و تشخیص نارساخوانی دریافت کرده بودند با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت گمارش تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند (هر گروه ۸ نفر). دو گروه در ابتدا و انتهای پژوهش به آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه، هر هفته یک‌مرتبه، در جلسات خوانش داستان محلی شرکت کردند. در نهایت تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و آزمون فرضیه پژوهش نشان داد که میانگین عملکرد خواندن (خواندن کلمات، زنجیره کلمات، آزمون قافیه، نامیدن تصاویر، درک متن، درک کلمات، حذف آواها، خواندن ناکلمات، نشانه‌های حرف، نشانه‌های مقوله)، در گروه آزمایش به‌طور معناداری افزایش یافته است ($p < 0/05$). با توجه به نتایج این تحقیق یکی از روش‌های مؤثر جهت بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان، خوانش داستان‌های محلی است.

کلیدواژه‌ها: داستان‌های محلی، عملکرد خواندن، نارساخوانی.

استناد به این مقاله:

سلجوقی، شبیم؛ محمودفخه، هیمن؛ کریمی، صبری. (۱۴۰۳). اثربخشی خواندن داستان‌های محلی آذربایجان بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان ترک‌زبان نارساخوان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۹۳-۱۰۳. doi: 10.22051/JONTOE.2023.43661.3778

مقدمه

در حوزه روان‌شناسی تربیتی، بررسی مشکلات و مسائل مطرح در زمینه تحصیلی امری بسیار حائز اهمیت است (زارع، رضایی و مصطفایی، ۱۴۰۰، ص. ۲). در این راستا، مشکلات و اختلال‌های حوزه یادگیری نیازمند بررسی بیشتر متخصصان این حوزه می‌باشد (زارع و فرمانی، ۱۳۹۶، ص. ۲). در تاریخ نارساخوانی نیز همواره کشمکش بر سر ویژگی‌های این اختلال و ارتباط پیچیده آن با دیگر اشکال ناتوانی یادگیری وجود داشته است. از اولین توصیف آن در بیش از ۱۰۰ سال اخیر تا مطالعات تکمیلی امروز، همچنان این عقیده وجود دارد که نارساخوانی یک ناتوانی یادگیری خاص است (سنولینگ و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۵۰۱) که معمولاً در دوران کودکی تشخیص داده می‌شود (مندک و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱) و با ویژگی‌های اصلی همچون مشکل در درست خواندن، سریع خواندن و درک مطلب و عدم تطابق با سن تقویمی، هوش‌بهر و شرایط تحصیلی کودک شناخته می‌شود. یادگیری که در حوزه تحصیلی مهم‌ترین عامل است، از طریق گردآوری، پردازش و درک اطلاعات صورت می‌گیرد (زارع و نیرومند، ۱۳۹۶، ص. ۲۵) و یکی از مهارت‌های مهم و ضروری جهت دریافت و درک مفاهیم و اطلاعات جدید، مهارت خواندن است (مختاری و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۳۸). کودک مبتلا به نارساخوانی کلمات را تحریف می‌کند و به جای یکدیگر به کار می‌برد و صرفاً مقداری از مطلب خوانده شده را می‌فهمد (غریبی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۹۳) به گزارش مرکز نارساخوانی ایالات متحده (۲۰۱۲) حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد از کودکان در سنین مدرسه به نارساخوانی مبتلا هستند و برای برخی از دانش‌آموزان، نارساخوانی ممکن است حتی تا بزرگسالی نیز ادامه یابد. این اختلال موجب مشکلات جدی بر سر راه یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و پیامدهای مختلف دیگری مانند اختلالات املائی، مشکل در رمزگشایی کلمات و عدم تسلط در خواندن نیز می‌شود (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۱). این اختلال در دو دوره کودکی و بزرگسالی به شیوه‌های متفاوتی نمود پیدا می‌کند و علائم متفاوتی دارد؛ برای نمونه، نارساخوانی در کودکان پیش‌دستانی بیشتر با مشکل در یادگیری صحبت کردن، یادگیری ارتباط صدا و حروف، یادگیری اعداد، مهارت‌های حرکتی ظریف و نیز در دستخط نمایان می‌شود، اما دانش‌آموزان بزرگسالی که دچار نارساخوانی بودند بیشتر در فراگیری زبان خارجی، سازماندهی زبان، به خاطر سپردن، املائی صحیح، نوشتن و محاسبات مشکل داشتند (احتسابی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱۶۱). این اختلال به‌عنوان یکی از مسائل حاد آموزشگاهی و یکی از دلایل عمده سازش‌ناپافتگی دوره تحصیلی معرفی می‌شود و عواقب و پیامدهای جدی از نظر آموزشگاهی به دنبال دارد (خانجانی و همکاران، ۱۳۹۱، ص. ۱۳۶). در همین راستا می‌توان اشاره کرد به مشکل روان خواندن که یکی از مشکلات اصلی کودکان نارساخوان است (ادوی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱) و مهارت در خواندن برای آموختن همه موضوع‌های درسی و غیردرسی ضروری است (ادوی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۶). از خواندن به مثابه یکی از شگفت‌انگیزترین مهارت‌های انسانی یاد می‌شود که به درک مفهوم و کسب معنا از کلمات نوشته شده یا چاپ‌شده اطلاق می‌شود (حسن‌زاده اول و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۳۵۲). خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش محسوب می‌شود، به همین دلیل در بیشتر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است و کودکانی که ضعف خواندن دارند، گروهی بسیار آسیب‌پذیر در یادگیری دروس مختلف در تمامی سال‌های تحصیلی و بعد از آن هستند که موجب می‌شود پیشرفت‌های ناچیزی در امور تحصیلی داشته باشند (موگان و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۸۹۳) خواندن، فرایندی است که عوامل مهمی مانند دانش خوانندگان، ساختارهای متن، دانش زبانی و دانش شناختی و عواملی مانند کیفیت مطالب خواندنی و نوع آموزش نیز بر روند آن تأثیر می‌گذارند (قراوند و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۰۸). باین‌همه، تحقیقات نشان می‌دهد که اگر کودکان مبتلا به مشکل خواندن در سنین پایین تشخیص زودهنگام دریافت کنند و برای مشکلشان مداخله صورت گیرد، می‌توان تا ۷۰ درصد دانش‌آموزان را از طریق آموزش‌های ویژه یا برنامه‌های آموزشی اصلاحی از این مشکل رهایی بخشید و همه اینها نشان‌دهنده اهمیت مداخله زودهنگام مناسب برای نارساخوانی است (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲). در همین راستا آمارها نشان‌دهنده میزان شیوع ۴ تا ۱۲ درصدی این اختلال در جمعیت دانش‌آموزی ایران است که با توجه به جوان بودن کشور این میزان جمعیت وسیعی را دربرمی‌گیرد (سامع و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۶۴)؛ لذا تلاش‌ها برای شناخت و کمک به

بهبود شرایط دانش‌آموزان نارساخوان بسیار حائز اهمیت است. همچنان که می‌دانیم مسیر درمان افراد دارای اختلال یادگیری خاص بسیار چالش‌برانگیز است، به همین خاطر رویکردهای زیادی ادعای درمان و کمک به این افراد را دارند که از جمله آنها می‌توان به داستان خوانی اشاره کرد.

در روانشناسی از سه جنبه مختلف به «داستان» اشاره شده است: (۱) به‌عنوان ابزاری تشخیصی (۲) به‌عنوان ابزاری آموزشی و (۳) به‌مثابه یک فن درمانی (کریمی ثانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ص، ۱۳۶) که در تحقیق حاضر یک رویکرد مداخله‌ای اخذ شده است. بدین نحو که با استفاده از داستان‌های محلی عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مورد بررسی قرار گرفت. داستان به‌عنوان یک جزء فرهنگی که توان فرهنگ‌سازی را نیز داراست؛ در بهره‌مندی از توان بالقوه خود گاهی صاحب‌عناوینی می‌شود که نیازمند تبیین و توضیح بیشتری است. داستان محلی^۱ یکی از همین عناوین است. اصولاً هر انسانی از بوم رشد و بالندگی خود و بومی که در آن زیست می‌کند متأثر است. داستان هم به‌عنوان یک تولید ذهنی متأثر از بوم خواهد بود (زارع، ۱۳۹۰، ص. ۱۲۰). امروزه استفاده از داستان یکی از رویکردهای روان‌درمانی است که فرض می‌کند افراد معنای تجربه خود را از طریق روایت‌های زندگی روزمره یا رویدادها می‌سازند. پس از بررسی پیشینه پژوهشی ادبیات در مورد داستان درمانی، مشخص شد که درمانگران اغلب از داستان‌ها به‌عنوان استعاره‌ای برای مفهوم‌سازی و تفهیم مشکلات و تشویق تغییرات درمانی استفاده می‌کنند (چان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). داستان کودک را یاری می‌دهد که تخیلات، رویدادها و تصوراتش را در یک کلیت یکپارچه منسجم کند که به‌گونه‌ای به ارتقای خودآگاهی او نیز بینجامد (نصیری، ۱۳۹۹، ص. ۳). داستان‌ها از روایت‌های متعددی تشکیل شده‌اند که همزمان اتفاق می‌افتند و هر داستان در یک زمینه فرهنگی و تحت تأثیر گفتمان‌های فرهنگی قرار دارد (چان و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). تحقیقات نشان داده مهارت داستان‌گویی با موفقیت‌های خواندن، نوشتن و موفقیت‌های تحصیلی مرتبط است (نجف‌آبادی و رحمانی، ۱۴۰۱: ۳۱۰) چراکه فرض بر این است که ماهیت تکراری داستان‌های محلی، خطوط داستانی ساده و آشنایی با آن ممکن است به یادآوری و یادگیری کلمات کمک کند و روشی مؤثر برای معرفی واژگان جدید، ترکیب کلمات و درک بهتر زبان باشد (هتیاراچی و همکاران، ۲۰۲۲: ۹۱). داستان‌ها به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین حاملان دانش بشری (کافورد و همکاران، ۲۰۰۴، ص. ۲) شناخته می‌شوند که استفاده از آنها در روند آموزشی، موجب افزایش انعطاف‌پذیری تحصیلی و کاهش اضطراب و کمرویی کودکان (پرندین و غلامی، ۱۴۰۱: ۱۱۲)، ارتقای توانمندی‌ها و مهارت‌های اجتماعی کودکان (مهرآیین و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲)، رشد مهارت‌های مباحثه و پرسشگری و گفتگوی کودکان (پورامیرزاداری و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۸۰) و ارتقای مهارت‌های گوش دادن، خواندن و درک کردن در دانش‌آموزان می‌شود (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۱۸۵). یکی از رویکردهایی که می‌توان اتخاذ کرد، رویکرد بهره‌گیری از داستان‌های محلی و خوانش آنها برای کودکان است. در این روش کودک با مشاهده فرد دیگر که برایش داستان می‌خواند ترغیب می‌شود که خودش نیز به تلاش برای خواندن پردازد و همین خواندن داستان توسط خود کودک موجب می‌شود کودک با تسلط بر عناصر موجود در ساختار داستان، ایجاد چهارچوب داستان و تجزیه و تحلیل بیشتر محتوای متن، درک مطلب خود را بهبود ببخشد (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۲) و بر عملکرد خواندن آنها تأثیر بگذارد. در همین راستا، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان‌دهنده تأثیر مثبت داستان‌خوانی و داستان محلی بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان است. خضرای، جعفری و جلالی پور (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر قصه و درک مطلب بر دانش‌آموزان فارسی‌زبان مبتلا به نارساخوانی دریافتند که مهارت بازگویی داستان نقش مستقیمی در شکل‌گیری پایه‌های زبانی و فرازبانی دارد که به‌نوعی مهم‌ترین پیش‌نیاز دانش‌کلامی برای رشد و یادگیری مهارت‌های خواندن و درک مطلب است. بارواسر، لنز و گرونک (۲۰۲۱، ص. ۲۹) در تحقیقی به بررسی اثربخشی داستان‌خوانی بر بهبود مهارت خواندن و واژگان دانش‌آموزان نوجوان و دارای اختلال یادگیری و رفتاری که زبان آلمانی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند پرداختند. در نهایت یافته‌ها نشان داد که داستان‌خوانی ابزار مناسبی برای بهبود عملکرد خواندن و واژگان دانش‌آموزان بوده است. همچنین، کوتامان (۲۰۲۰، ص. ۴۰) در تحقیقی به بررسی تأثیر خواندن کتاب داستان بر نگرش خواندن و رشد واژگان در کودکان خردسال پرداخت. در این تحقیق واژگان و نگرش

خواندن کودکان قبل از آموزش خواندن کتاب داستان گفت‌وگویی و هفت هفته بعد از آموزش اندازه‌گیری شد. نتایج نشان داد کودکان گروه تجربی افزایش قابل توجهی در واژگان دریافتی و نمرات نگرش خواندن دریافت کرده بودند. طهماسی و احمدی (۱۴۰۰، ص. ۳۰۳) نیز در تحقیقی به بررسی تأثیر قصه درمانی بر هوش کلامی، خلاقیت و ادبیات لغاتی کودکان پرداختند و نتایج نشان داد که استفاده از روش قصه‌گویی تأثیر معناداری بر هوش کلامی، خلاقیت و ادبیات لغاتی کودکان گروه آزمایش در مقایسه با گروه شاهد داشته است. استفنز (۲۰۱۸)؛ به نقل از هتیارچی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۹۲) در پژوهش خود عنوان کرد داستان‌خوانی شفاهی، آواز خواندن، قافیه‌خوانی و بلندخوانی برای حمایت از رشد زبان در کودکان ضروری است؛ چراکه ارتباط بافت فرهنگی داستان‌های محلی، یادگیری زبان را در کودکان تقویت می‌کند. یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۵) نیز در تحقیقی به بررسی اثربخشی داستان‌گویی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر (پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان) پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که روش داستان‌گویی روش مؤثری برای بهبود عملکرد خواندن و حیطه‌های مختلف خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بوده و می‌توان با این روش جنبه‌های مختلف عملکرد خواندن آنها را تقویت کرد. نصیری (۱۳۹۹) نیز در تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش قصه درمانی بر بهبود عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان پرداخت و با کمک رویکرد قصه‌گویی بر روی ۳۰ دانش‌آموز ابتدایی نارساخوان، عملکرد خواندن آنها را مورد بررسی قرارداد. نتایج نشان داد که قصه درمانی بر بهبود عملکرد خواندن (حیطه خواندن کلمات، درک متن، درک کلمات، نشانه‌های کلمات، حیطه خواندن کلمات بی‌معنا، نامیدن تصاویر، زنجیره حیطه حذف آواها، نشانه‌های مقوله، حیطه قافیه، زنجیره کلمات) در دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر معنادار و مثبتی دارد. درنهایت، رحمانی (۲۰۱۱، ص. ۷۸۰) در پژوهشی با عنوان اثربخشی قصه درمانی و قصه‌گویی در کاهش خطاهای خواندن کودکان نارساخوان بدین نتیجه رسید که این روش باعث کاهش ۶۰ درصدی خطاهای خواندن در کودکان نارساخوان شده است.

با عنایت به اینکه امروزه به‌کارگیری شیوه‌های غیرمستقیم آموزش، مثل بازی و داستان در آموزش مهارت‌ها یک ضرورت به حساب می‌آید و به‌کار بردن راهبردهای مناسب و کاربردی برای آموزش دادن به این گروه از دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به رشد و پیشرفت در خواندن دست یابند و در نتیجه انگیزش آنان برای خواندن به حالت طبیعی برگردد. با توجه به مطالب گفته‌شده و به دلیل اینکه پژوهشی در خصوص تأثیر و اهمیت داستان‌های محلی یافت نشد، هدف اصلی پژوهش پاسخگویی به این سؤال است که آیا خواندن داستان‌های محلی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق نیمه‌آزمایشی از نوع طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان نارساخوان پایه دوم ابتدایی (۵ دختر و ۱۱ پسر) بودند که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مرکز توان‌بخشی و اختلالات یادگیری وابسته به آموزش و پرورش شهر نقده معرفی شده بودند و تشخیص اختلال نارساخوانی را دریافت کرده بودند. بر این اساس، تعداد ۱۶ دانش‌آموز که اسامی آنها در مرکز اختلالات یادگیری ثبت شده بود با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و سپس به‌صورت گمارش تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. در همین راستا برای هر گروه ۸ نفر در نظر گرفته شد (۸ نفر گروه آزمایش و ۸ نفر گروه کنترل) درنهایت گروه آزمایش در جلسات داستان‌های محلی شرکت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. تمامی اطلاعات به‌دست‌آمده از این مطالعه از طریق SPSS 26 تجزیه و تحلیل شده است.

گفتنی است که به جهت رعایت اصول اخلاقی، در خصوص محرمانه بودن اطلاعات به والدین کودکان اطمینان داده شد و همچنین ملاک‌های ورود و خروج نیز مد نظر قرار گرفت. ملاک‌های ورود به برنامه آموزشی، شامل: ۱. کسب اجازه از والدین ۲. تمایل خود کودک به حضور در جلسات ۳. تشخیص اختلال یادگیری (نارساخوانی) بر اساس پرونده‌های مرکز اختلالات یادگیری نقده بود و

معیارهای خروج نیز شامل: ۱. نارضایتی والدین در هر جلسه‌ای از روند درمانی ۲. مصرف همزمان قرص‌های روان‌پزشکی افزایش توجه ۳. غیبت در بیش از یک جلسه از جلسات داستان‌خوانی.

آزمون خواندن و نارساخوانی‌نما: کرمی نوری و مرادی در سال ۱۳۸۴ این آزمون را برای دانش‌آموزان پسر و دختر پایه‌های اول تا پنجم ابتدایی تک‌زبانه (فارسی) و دوزبانه (سنندجی و تبریز) هنجاریابی کردند. این آزمون، ۱۰ آزمون فرعی را دربرمی‌گیرد: ۱. آزمون خواندن واژه‌ها که سه فهرست را دربرمی‌گیرد که هر کدام دارای ۴۰ کلمه هستند (الف. در سطح کلماتی مانند روباه و سرب، ب. در سطح کلماتی مانند آب و ژاله و پ. در سطح کلماتی مانند اتوبوس و میز)، ۲. آزمون خواندن واژه‌های بدون معنا، ۳. درک واژه‌ها، ۴. زنجیره واژه‌ها، ۵. درک متن (شامل دو آزمون فرعی اختصاصی و عمومی است)، ۶. نامیدن تصاویر، ۷. نشانه حروف، ۸. نشانه واژه‌ها، ۹. آزمون قافیه‌ها و ۱۰. حذف آوا (حسینی و همکاران، ۱۳۹۵). نقطه برش این آزمون ۱۵۷ است، یعنی اگر دانش‌آموزی ۱۵۷ یا کمتر بگیرد، مبتلابه نارساخوانی تشخیص داده می‌شود. همسانی درونی این آزمون ۰/۸۱ گزارش داده شده و ضریب آلفای کل آن نیز ۰/۸۲ گزارش شده است (باقریان و همکاران، ۲۰۲۲).

داستان‌های محلی: این داستان‌ها بر اساس داستان‌های محلی منطقه آذربایجان و برگرفته از افسانه‌ها و حکایت‌های قدیمی ترکی (مانند قصه‌های صمد بهرنگی و شهریار) بودند که با کمک متخصص حوزه ادبیات کودک و متخصص روان‌شناسی تربیتی انتخاب شد و به هر دو زبان فارسی و ترکی برای دانش‌آموزان خوانده شدند. مبنای انتخاب داستان‌های محلی در تحقیق حاضر علاوه بر زبان محلی، (۱) جغرافیا و منطقاً برخاسته داستان‌ها جهت آشنا بودن داستان‌ها برای کودکان بود، همچنین (۲) توجه به بار ارزشی و مفهومی داستان‌ها به دلیل بینشی که به کودک منتقل می‌کرد، و (۳) داشتن واژگان متفاوت و جدید برای تمرین، (۴) جذابیت و آهنگین بودن داستان‌ها جهت نگه‌داشتن اشتیاق و انگیزه کودکان برای تمرین و حضور منظم در جلسات بود. در طول ۸ جلسه داستان‌خوانی، افزون بر خوانش داستان توسط پژوهشگر، داستان‌های آهنگین در آخر جلسات به صورت گروهی خوانده و همچنین بعد از روایت هر داستانی برای فهم عمیق‌تر فرایند داستان و درک مطلب، از دانش‌آموزان در خصوص داستان سؤالاتی پرسیده می‌شد در تمامی جلسات واژگان جدید به صورت نوشتاری و شفاهی چندین مرتبه بازخوانی می‌شد.

جدول شماره ۱. محتوای جلسات آموزشی گروه آزمایش

جلسات	عنوان داستان	محتوای داستان
اول	داستان مادر بزرگ پیر (قاری ننه)	داستان آهنگین جهت ایجاد فضای شاد و راحت در جلسه اول آشنایی، یادگیری ارتباط و پیوستگی طبیعت و حیوانات (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
دوم	داستان شکایت خرگوش (دووشانین شکایتی)	آشنایی دانش‌آموزان با مضامین مثبتی چون شکرگزاری نعمت‌های خداوند، اعتماد به نفس و توجه به نکات مثبت خود بود. (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
سوم	داستان اونی که خدا می‌دونه بهتره (هر نه تانری مصلحت بیلسه یاخجیدی)	آشنایی دانش‌آموزان با ارزش‌های معنوی و اخلاقی و صحبت در خصوص بخشندگی، بزرگی و عظمت خداوند (با پیام: خدای بزرگ خودش مصلحت همه‌ی کارها را می‌داند) با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید
چهارم	داستان خرس و موش (آبی و سیچان)	آشنایی دانش‌آموزان با پیامد انتخاب‌ها و رفتارهایشان (با تکرار شعر هر چه کنی به خود کنی) با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید
پنجم	داستان لک‌لک و روباه (حاجی لیئلک و تولکو)	آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیمی چون رفاقت، صداقت و احترام به تفاوت‌های یکدیگر (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
ششم	داستان نخودی (جیرتدان)	داستان به جهت آشنایی دانش‌آموزان با روش حل مسئله بود (با تأکید بر یادگیری و خوانش واژگان جدید)
هفتم	داستان آقا کوزه (کوزه آقا)	آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیمی چون رفاقت و تعاون، اعتماد و تعهد و پایبندی به قول-های خود. (با تأکید بر تکرار خوانش واژگان جدید)

یافته‌های پژوهش

در این بخش جهت توصیف وضعیت نمرات آزمودنی‌ها در دو گروه کنترل و آزمایش از شاخص‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار استفاده شد.

جدول شماره ۲. شاخص‌های آمار توصیفی ابعاد عملکرد خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان شهر نقده

عملکرد خواندن (نمره کلی) و خرده مقیاس	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خواندن کلمات	کنترل	۸۴/۵	۷/۵۲	۸۵/۶۲	۶/۳۲
	آزمایش	۹۲/۱۲	۱۰/۵۲	۱۱۰/۱۲	۱۰/۰۸
زنجیره کلمات	کنترل	۹۲	۴/۰۳	۹۱/۸۷	۳/۹۸
	آزمایش	۹۲	۹/۲۴	۱۱۲/۲۵	۷/۵۳
آزمون قافیه	کنترل	۹۱/۶۲	۵/۹۵	۹۳/۷۵	۸/۱۹
	آزمایش	۹۰/۱۲	۵/۹۱	۱۱۳/۲۵	۳/۹۶
نامیدن تصاویر	کنترل	۷۴/۳۷	۳/۶۶	۷۷/۵۰	۶/۸۰
	آزمایش	۷۵	۵/۹۰	۱۱۸/۷۵	۸/۹۶
درک متن	کنترل	۵۶/۲۵	۲۳/۴۴	۶۷/۵۰	۲۲/۱۶
	آزمایش	۷۲/۷۵	۲۸/۶۷	۱۱۱/۷۵	۵/۹۵
حذف آواها	کنترل	۸۴/۶۲	۶/۶۵	۸۷	۸/۱۹
	آزمایش	۸۹/۲۵	۶/۳۴	۱۰۲/۷۵	۳/۸۵
خواندن ناکلمات	کنترل	۸۰/۸۷	۷/۱۶	۸۱/۳۷	۶/۷۴
	آزمایش	۹۰	۹/۵۹	۱۰۲/۷۵	۸/۲۹
نشانه‌های حروف	کنترل	۹۱/۶۲	۵/۰۴	۹۴	۵/۰۷
	آزمایش	۹۶/۸۷	۵/۹۹	۱۰۵/۵۰	۴/۹۳
درک کلمات	کنترل	۹۳	۱۰/۵۲	۹۸/۷۵	۹/۱۸
	آزمایش	۱۰۰/۶۲	۱۵/۱۲	۱۳۳/۱۲	۸/۲۰
نشانه مقوله	کنترل	۹۱/۲۵	۹/۸۸	۸۷/۱۳	۴/۹۷
	آزمایش	۱۰۱/۵	۱۲/۴۴	۱۱۴	۷/۵۶
عملکرد خواندن (نمره کلی)	کنترل	۸۴۹	۵۶/۵۸	۸۶۲	۶۰/۵۷
	آزمایش	۹۰۰/۲۵	۶۴/۸۴	۱۱۰۸/۳۷	۴۷/۳۰

پیش از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفتند. به‌منظور سنجش نرمال بودن فرضیه‌ها، از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. با توجه به اینکه سطح معناداری در تمام متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر به دست آمد؛ لذا توزیع نمرات در متغیرهای تحقیق طبیعی است.

در راستای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. نتیجه این آزمون برای متغیر عملکرد خواندن ($F=1/328$ و $P=0/259$) نشانگر برقراری پیش‌فرض همگنی واریانس‌های خطا بود. از این‌رو، با توجه به برقراری پیش‌فرض‌های اصلی می‌توان از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین‌های متغیرهای مورد نظر استفاده کرد.

تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) برای تعیین اثر مداخله خواندن داستان‌های محلی بر روی متغیرهای وابسته (خرده مقیاس‌های عملکرد خواندن شامل: خواندن کلمات، زنجیره کلمات، آزمون قافیه، نامیدن تصاویر، درک متن، حذف آواها، خواندن نا کلمات، نشانه‌های حروف، درک کلمات و نشانه مقوله) اجرا شد.

در پاسخ به سؤال پژوهش حاضر، همسو با گفته‌های تاباچنیک و فیدل (۱۹۹۷؛ نقل از دنسی و ریڈی، ۱۹۹۹) محقق از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، لامبدا ویلکز، هتلینگ و ریشه روی) آزمون لامبدای ویلکز را برای محاسبه F انتخاب کرده است.

جدول شماره ۳. نتایج شاخص‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین تفاوت بین ترکیب متغیرهای وابسته

شاخص	میزان	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۹۹۹	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۱	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
اثر هتلینگ	۸۰۳/۷۳۴	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳
کمترین ریشه روی	۸۰۳/۷۳۴	۲۰۰/۹۳۳	۴	۱	۰/۰۴۳

با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول شماره ۳، و بر اساس لامبدای ویلکز مشاهده می‌شود که سطح معناداری این شاخص‌ها و از جمله شاخص لامبدای ویلکز کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، لذا بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر ترکیب متغیرهای وابسته (خرده مقیاس‌های عملکرد خواندن) در دانش‌آموزان نارساخوان شهر نقده تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به اینکه این شاخص معنادار بوده و ترکیب خطی متغیر وابسته از متغیر مستقل (خواندن داستان‌های محلی) اثر پذیرفته است در این مرحله به تحلیل این موضوع پرداخته می‌شود که هر یک از متغیرهای وابسته، به‌طور جداگانه از متغیر مستقل (خواندن داستان‌های محلی) اثر پذیرفته‌اند یا خیر؟

به عبارتی چون بیش از یک متغیر وابسته وجود دارد، ضروری است با تحلیل کوواریانس تک متغیری درون‌متن مانکوا برای هر کدام از این متغیرهای وابسته (در حکم آزمون‌های تعقیبی) بررسی بیشتری به عمل آورد تا مشخص شود تفاوت در ترکیب خطی متغیرهای وابسته در کجا قابل مشاهده است.

جدول شماره ۴. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای مقایسه پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات اِتا
خواندن کلمات	گروه	۷۰۹/۲۶۷	۱	۷۰۹/۲۶۷	۷۵/۴۷۴	۰/۰۰۱	۰/۹۵۰
	خطا	۳۷/۵۹۰	۴	۹/۳۹۷			
	کل	۳۳۹۱/۷۵۰	۱۵				
زنجیره کلمات	گروه	۷۹۶/۵۳۲	۱	۷۹۶/۵۳۲	۱۶/۹۷۹	۰/۰۱۵	۰/۸۰۹
	خطا	۱۸۷/۶۴۹	۴	۴۶/۹۱۲			
	کل	۲۱۶۸/۹۳۸	۱۵				
آزمون قافیه	گروه	۸۲۰/۷۶۰	۱	۸۲۰/۷۶۰	۹۲/۹۷۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵۹
	خطا	۳۵/۳۱۱	۴	۸/۸۲۸			
	کل	۲۵۵۲	۱۵				
نامیدن تصاویر	گروه	۴۲۴۰/۲۷۸	۱	۴۲۴۰/۲۷۸	۶۴۲/۹۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۴
	خطا	۲۶/۳۷۹	۴	۶/۵۹۵			
	کل	۷۶۹۱/۷۵۰	۱۵				
درک متن	گروه	۴۱۶۷/۲۷۰	۱	۴۱۶۷/۲۷۰	۱۶/۶۶۴	۰/۰۱۵	۰/۸۰۶

			۲۵۰/۰۸۳	۴	۱۰۰۰/۳۳۳	خطا	
				۱۵	۱۱۵۱۷/۷۵۰	کل	
۰/۹۸۲	۰/۰۰۰۱	۲۱۸/۷۴۰	۴۰۴/۲۹۰	۱	۴۰۴/۲۹۰	گروه	
			۱/۸۴۸	۴	۷/۳۹۳	خطا	حذف آواها
				۱۵	۱۵۶۵/۷۵۰	کل	
۰/۸۸۶	۰/۰۰۰۵	۳۱/۰۸۰	۴۰۶/۹۱۸	۱	۴۰۶/۹۱۸	گروه	
			۱۳/۰۹۲	۴	۵۲/۳۷۰	خطا	خواندن ناکلمات
				۱۵	۲۶۲۶/۹۳۷	کل	
۰/۶۶۴	۰/۰۰۴۸	۷/۹۱۲	۲۰۵/۹۱۳	۱	۲۰۵/۹۱۳	گروه	
			۲۶/۰۲۶	۴	۱۰۴/۱۰۳	خطا	نشانه‌های حروف
				۱۵	۸۷۹	کل	
۰/۹۱۵	۰/۰۰۰۳	۴۳/۲۹۰	۲۰۳۳/۸۹۹	۱	۲۰۳۳/۸۹۹	گروه	
			۴۶/۹۸۴	۴	۱۸۷/۹۳۵	خطا	درک کلمات
				۱۵	۵۷۸۶/۹۳۸	کل	
۰/۹۱۳	۰/۰۰۰۳	۴۲/۰۲۲	۱۳۹۶/۹۰۴	۱	۱۳۹۶/۹۰۴	گروه	
			۳۳/۲۴۲	۴	۱۳۲/۹۶۸	خطا	نشانه مقوله
				۱۵	۳۴۶۱/۹۳۷	کل	

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، چون F محاسبه شده برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها از ارزش بحرانی F (با درجه آزادی ۱ و ۱۵ و سطح معناداری $P < 0/05$) بزرگ‌تر است؛ پس فرض صفر در این خرده‌مقیاس‌ها رد می‌شود. بنابراین با عنایت به رد فرض صفر با ۹۵٪ اطمینان نتیجه می‌گیریم که بین گروه کنترل و آزمایش (گروهی که در جلسات خواندن داستان‌های محلی حضور داشته است) در پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌های عملکرد خواندن تفاوت معناداری وجود دارد.

طبق نتایج جدول توصیفی نیز میانگین خرده‌مقیاس‌های عملکرد خواندن گروه‌های آزمایش (گروهی که در جلسات خواندن داستان‌های محلی حضور داشته است) در پس‌آزمون به‌طور معناداری از گروه کنترل بیشتر است. مجذور اتا در جدول فوق نشان‌دهنده آن است که مقدار بالایی از واریانس مقیاس خواندن کلمات (۹۵٪)، زنجیره کلمات (۸۰/۹٪)، آزمون قافیه (۹۵/۹٪)، نامیدن تصاویر (۹۹/۴٪)، درک متن (۸۰/۶٪)، حذف آواها (۹۸/۲٪)، خواندن ناکلمات (۸۸/۶٪)، نشانه‌های حروف (۶۶/۴٪)، درک کلمات (۹۱/۵٪) و نشانه مقوله (۹۱/۳٪) توسط خواندن داستان‌های محلی برای دانش‌آموزان نارساخوان قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی داستان‌های محلی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مشخص شد که در گروه‌های آزمایش و کنترل، خواندن داستان‌های محلی بر بهبود عملکرد خواندن کودکان نارساخوان تفاوت معناداری ایجاد کرده است که همه اینها در نهایت به تأیید فرضیه اصلی پژوهش انجامید. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که داستان‌خوانی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان مؤثر است. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های خضرای و همکاران (۲۰۲۳)، بارواسر و همکاران (۲۰۲۱)، طهماسبی و احمدی (۱۴۰۰)، نصیری (۱۳۹۹)، کوتامان (۲۰۲۰)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۵)، استفنز (۲۰۱۸)؛ به نقل از هتیاراچی و همکاران (۲۰۲۲)، رحمانی (۲۰۱۱) که به تأثیر داستان‌خوانی و قصه‌گویی در کمک به دانش‌آموزان نارساخوان اشاره کرده بودند همسو بود.

در تبیین این فرض ابتدا به نارساخوانی و مشکلات خواندن در دانش‌آموزان اشاره می‌کنیم. همچنان که خضرای، جعفری و جلیل پور (۲۰۲۳) نیز در تحقیق خود عنوان کردند که دانش‌آموزان نارساخوان در بیشتر عناصر خرده مقیاس‌های آزمون بازگویی ضعیف‌تر از همسالان عادی خود هستند و به عبارتی این دانش‌آموزان مهارت‌های زبانی و شناختی ضعیف‌تری برای توسعه مهارت‌های سوادآموزی خود دارند، لذا مهارت‌های روایتگری می‌تواند نقش مستقیمی در کسب مهارت‌های سوادآموزی برای این دسته از دانش‌آموزان داشته باشد. دلیل بهبود عملکرد خواندن با خوانش داستان‌های محلی دانش‌آموزان از چند جهت می‌تواند قابل بحث باشد. اول اینکه به نظر می‌رسد در طی فرایند خواندن داستان‌های محلی با تأکید بر یادگیری و تکرار واژگان جدید (به صورت شنیداری و نوشتاری) و با استفاده از آهنگین خواندن تعدادی از داستان‌ها، کودک نارساخوان ترغیب می‌شود به شکل حروف، شیوه نوشتاری، شیوه تلفظ و ادای درست کلمات بیشتر توجه کند و همه این عوامل می‌تواند منجر به درک بیشتر متون در این کودکان شود. از جهت دیگر خواندن داستان محلی همچنان که (هتیاراچی و همکاران، ۲۰۲۲) نیز در تحقیق خود تأکید کردند، به دلیل ماهیت تکراری بودن داستان‌ها، خطوط ساده داستانی و احساس آشنایی با آن داستان‌ها از دلایل اصلی به یادآوری و یادگیری کلمات هستند. از سوی دیگر، این داستان‌های آشنا روشی مؤثر برای معرفی واژگان جدید، ترکیب کلمات و درک بهتر زبان محسوب می‌شوند که می‌تواند به عنوان یک ابزار یادگیری توانایی درک متون، عملکرد خواندن را بهبود بخشد. بر اساس پیشینه ادبیاتی داستان‌های محلی، این واقعیت که این روایات برخاسته و نشان‌دهنده خصوصیات، زندگی اجتماعی، بستر فرهنگی، افتخارات، باورها، زبان مادری و ارزش‌های آن قوم و ملت هستند، برای کودک نارساخوانی که در حال یادگیری در مراحل اولیه است، احساس نزدیکی و فهم بیشتری به همراه خواهد داشت. در پژوهش حاضر نیز افزون بر فارسی خواندن تمامی داستان‌ها، از داستان‌خوانی به زبان مادری کودکان (زبان ترکی) نیز استفاده شد.

دوم اینکه، با ترکیب داستان خوانی با فعالیت کلاسی که به صورت تکرار و گلچین واژگان دشوار بعد از روایت هر داستانی بود و پرسیدن سؤالاتی در خصوص رویدادهای داستان سعی بر رشد مهارت‌های گفتگو، مباحثه و توجه به روند داستانی به منظور درک کلی داستان بود، دانش‌آموزان با کسب توانمندی داستان خوانی، کلمات را بهتر شناسایی می‌کردند و در نتیجه میزان صحیح خوانی متون و سرعت خواندن آنها نیز افزایش پیدا کرده بود. این شیوه از داستان‌خوانی باعث می‌شود که دانش‌آموز در برخورد با زبان و مطالب شفاهی و نوشتاری بر آن تسلط و کنترل بیشتری پیدا کنند، چراکه هر چه درک و فهم دانش‌آموز از ساختار و ماهیت زبانش بیشتر شود میزان عملکرد خواندن وی نیز بهبود خواهد یافت. همچنین نوشتن کلمات جدید به کودک کمک می‌کند کلمه‌ای را با توجه به شکل ظاهری آن به درستی تشخیص دهد و بخواند. در نهایت با توجه به تأثیرگذار بودن خوانش داستان‌های محلی بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان پیشنهاد می‌شود از این روش مداخله در راستای تقویت و ارتقای عملکرد خواندن دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان نارساخوانی که در سطح ضعیفی هستند استفاده شود. همچنین مراکز ناتوانی‌های یادگیری با توجه به اینکه با دانش‌آموزان نارساخوان سروکار بیشتری دارند، می‌توانند از نتایج این پژوهش برای بهبود و پیشرفت این دانش‌آموزان استفاده کنند. پژوهش حاضر به مانند هر پژوهش دیگری، با محدودیت‌های مواجه شد که از جمله آنها می‌توان به کم بودن نمونه آماری کودکان در برنامه درمانی و دشواری کسب رضایت والدین در خصوص شرکت فرزندانشان در پژوهش و نبودن مرحله پیگیری، اشاره کرد. در نهایت پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده داستان‌های محلی سایر اقوام در سطح گسترده‌تر و با جامعه آماری بیشتر و با لحاظ مرحله پیگیری مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود مراکز اختلالات یادگیری و مراکز مشاوره کودکان جهت کمک به دانش‌آموزان نارساخوان، خوانش گروهی داستان‌های محلی را زیر نظر متخصصان در دستور کار قرار دهند.

تشکر و قدردانی: از تمامی خانواده‌هایی که با اعتماد به گروه پژوهشی ما اجازه حضور فرزندان خود را دادند سپاسگزاریم و همچنین قدردان همکاران عزیز مرکز اختلالات یادگیری شهر نقده هستیم که با کمک‌های سخاوتمندانه و بی‌دریغ خود، به ما در پیشبرد این تحقیق یاری رساندند.

ملاحظات اخلاقی: اصول اخلاقی در این مقاله رعایت شده است و تمامی والدین شرکت‌کنندگان اجازه داشتند هر زمان که مایل بودند اجازه‌نامه کتبی خود را لغو کنند، همچنین فرایند انجام پژوهش و هدف تحقیق به صورت کامل توضیح داده شد.

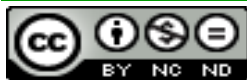
حامی مالی: این تحقیق هیچ‌گونه حامی مالی نداشته و از هیچ سازمان و نهادی کمک مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع: بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

References

- Adavi H, Ghadampour E, Abasi M. (2022). *Investigating the mediating role of attitudes to reading in relation to cognitive strategies, metacognitive reading strategies, and parents' attitudes to reading with reading motivation students with reading difficulties*. Rooyesh; 10 (12):1-14 <http://frooyesh.ir/article-1-3161-fa.html>. (Text in Persian)
- Barwasser, A., Lenz, B., & Grünke, M. (2021). A Multimodal Storytelling Intervention for Improving the Reading and Vocabulary Skills of Struggling German-as-a-Second-Language Adolescents With Learning and Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, 18(1), 29-51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.683873>
- Chan, T. M. S., Lau, C. Y. V., & Yu, H. W. C. (2022). Systematic Review of Narrative Therapy Publications in Hong Kong. *Research on Social Work Practice*: <https://doi.org/10.1177/10497315221125242>
- Crawford, R., Brown, B., & Crawford, P. (2004). *Storytelling in therapy*. Nelson Thornes.
- Ehtesabi A, Faramarzi S, Ehteshamzadeh P, Bakhtiarpour S, Ghamarani A.(2022). The Effectiveness of Training Package based on Executive Functions of Delis-Kaplan on Reading skill of Dyslexic students. *jayps*; 3 (2):160-170 <http://jayps.iranmehr.ac.ir/article-1-198-fa.html>. (Text in Persian)
- Gharibi, H., Ahmadi, B., Mahmoodi, H., Karimian, E., & Gharibi, J. (2022). The Effectiveness of Attention Games on Reading Ability of Dyslexic Children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(3), 90-102. (Text in Persian)
- Garavand, S., Khoshbakht, T., Azizifar, A., & Welidi, S. (2022). Effect of Cognitive Intervention Training on the Elementary School Students' Reading Performance with Dyslexia. *Journal of Language and Translation*, 12(3), 207-220. <https://doi.org/10.30495/tlt.2022.692207>. (Text in Persian)
- Hettiarachchi, S., Walisundara, D. C., & Ranaweera, M. (2022). The effectiveness of a multisensory traditional storytelling program on target vocabulary development in children with disabilities accessing English as a second language: A preliminary study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(1), 90-108. <https://doi.org/10.1177/1744629520961605>
- Hassanzadeh Aval M, Bahrami H, Sima Shirazi T, Abdulhazade Rafi M, Salehi M.(2011). The effect of Sina educational instrument on reading accuracy of educable mentally retarded students. *JOEC*; 10 (4):351-358 <http://joec.ir/article-1-258-fa.html>. (Text in Persian)
- khazraie, F., Jafari, S., & Jalalipour, M. (2023). Narrative and Reading Comprehension Performance in Dyslexic Persian Students. *Journal of Rehabilitation Sciences & Research*, 10(2), 63-69. <https://doi.org/10.30476/jrsr.2022.94496.1276> (Text in Persian)
- Karimi sani, P., Mansouri, S., & Ahmadpour, P. (2020). The effectiveness of storytelling based on multi-sensory method on emotional processing in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 9(3), 153-171. [doi: 10.22098/jld.2020.925](https://doi.org/10.22098/jld.2020.925). (Text in Persian)
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Khanjani, Z., Mahdavian, H., Ahmadi, P., Hashemi, T., & Fathollahpour, L. (2012). The Effect of Fernald's Multisensory Approach on Dyslexia of Second-grade Students in Tabriz: A case study. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2(6), 135-157. (Text in Persian)
- Mandke, K., Flanagan, S., Macfarlane, A., Gabrielczyk, F., Wilson, A., Gross, J., & Goswami, U. (2022). Neural sampling of the speech signal at different timescales by children with dyslexia. *NeuroImage*, 253, 119077. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2022.119077>.

- Mehraeen, F., DANESH, E., KHALATBARI, J., & Mofidi, T. H. (2020). *Native Children's Stories on the Socio-Communicative Skills of Children with High-Performing Autism Spectrum Disorders*. <http://jdisabilstud.org/article-1-1645-en.html>. (Text in Persian)
- Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 893-901.
- Bayat Mokhtari, L., Agha Yousefi, A R., Zare, H. & Nejati, V.(2018). The Impact of Transcranial Direct Current Stimulation (TDCS) and Phonological Awareness Training on the Auditory Function of Working Memory in Children with Dyslexia. *JOEC*; 17 (4), 37-48 <http://joec.ir/article-1-523-fa.html>. (Text in Persian)
- Pouramirzadari, F., Badri, R., & Vahedi, S. (2021). Effectiveness of Dialectical Storytelling in Questioning Skills of Elementary Students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(62), 178-191. magiran.com/p2328375. (Text in Persian)
- Parandin, Sh. Gholami, N. (2022). Effectiveness of storytelling with an emphasis on spirituality on reducing shyness and anxiety and increasing academic flexibility in primary school children in Kermanshah. *Bi -Quarterly Journal of Teacher Educational Literacy*. Feb 20;1(1):110-24 (Text in Persian)
- Rahmani, P. (2011). The efficacy of narrative therapy and storytelling in reducing reading errors of dyslexic children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 780-785. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.305> (Text in Persian)
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- SAME, S. K. L., Alizadeh, H., & KOUSHESH, M. (2009). The impact of visual perception skills training on reading performance in students with dyslexia: 63-72. (Text in Persian)
- Stephens V (2018) *National Library of New Zealand. Feel the rhythm: developing language through rhythm and rhyme*. Available at: <https://natlib.govt.nz/blog/posts/feel-the-rhythm-developing-language-throughrhythm-and-rhyme> (accessed 4 January 2020).
- Tahmasebi, M., Ahmadi, S, A.(2022) The Effect of Teachers' Narrative Therapy on Verbal Intelligence, Creativity, and Lexical Literature of Isfahan Kindergarten Children, Iran. *HSR*; 17 (4):303-310. <http://dx.doi.org/10.22122/jhsr.v17i4.1438> (Text in Persian)
- Yang H. (2022). *Effect of Story Structure Instruction Based on Visual Analysis on Reading Comprehension Intervention for Dyslexic Students*. *Comput Intell Neurosci*. Aug 29;2022:9479709. <https://doi.org/10.1155/2022/9479709>. PMID: 36072715; PMCID: PMC9444370.
- Yarmohamadian A, Ghamarani A, Shirzadi P, Ghasemi M.(2016) The Effectiveness of Storytelling method on Reading Performance of Students with Dyslexia in third grade primary school boys in Isfahan. *MEJDS*; 6 :184-190 <http://jdisabilstud.org/article-1-533-fa.html>. (Text in Persian)
- Zare, M.(2011). *Native story on the column of events*. *Qoms culture*.n(45):p:119 to 133 . (Text in Persian)
- 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://etl.journals.pnu.ac.ir/article_4251.html. (Text in Persian)
- Zare, H., Rezaei, A., & Moustafaei, A. (1970). *Educational psychology*. Payame Noor University Pub(Text in Persian)
- Zare, H., & Farmani, A. (2017). The Role of Patience Components in Predicting Learning Approaches with the Mediating role of Cognitive Flexibility. *Educational Psychology*, 13(45), 1-20. <https://doi.org/10.22054/jep.2017.8141> (Text in Persian)



تأثیر اتاق فرار آموزشی بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

رحیم مرادی*^۱، معصومه السادات ابطحی^۲، مجتبی کریمیان^۳

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران. رایانامه: rahimnor08@gmail.com
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
۳. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۱

چکیده:

هدف این پژوهش تأثیر اتاق فرار آموزشی بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن بوده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها ۳۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و کنترل (۱۸ نفر) تقسیم شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) بود. در این پژوهش از بازی رایانه‌ای آموزشی محقق‌ساخته با راهبرد اتاق فرار آموزشی برای درس قرآن استفاده شد. پیش از اجرای مداخله، پیش‌آزمون شامل پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس و پرسشنامه درگیری تحصیلی از هر دو گروه آزمایش و کنترل به عمل آمد. سپس گروه آزمایش از طریق بازی اتاق فرار آموزشی و گروه کنترل به شیوه متداول آموزش دیدند. در پایان پژوهش از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد استفاده از اتاق‌های فرار آموزشی بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. از این رو پیشنهاد می‌شود که برای افزایش میزان خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از بازی اتاق فرار آموزشی استفاده شود و وزارت آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی ضمن خدمت با هدف توانمندسازی معلمان در استفاده از این راهبرد آموزشی در برنامه‌های درسی برنامه‌ریزی نماید. **کلیدواژه‌ها:** بازی آموزشی، اتاق فرار آموزشی، خلاقیت، درگیری تحصیلی.

استناد به این مقاله:

مرادی، رحیم؛ ابطحی، معصومه السادات؛ کریمیان، مجتبی. (۱۴۰۳). تأثیر اتاق فرار آموزشی بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۱۰۵-۱۱۵. doi: 10.22051/JONTOE.2023.43501.3771

فناوری اطلاعات و ارتباطات و پیشرفت فناوری‌های سیار تغییرات اساسی، نه تنها در آموزش، بلکه در جوامع نیز به وجود آورده است (بکر، ۲۰۲۲). در واقع تغییرات در دسترسی به اطلاعات و ارتباطات، مشارکت نسلی جدید از فراگیران را به وجود آورده که می‌توانند زمینه یادگیری را با تعامل یکدیگر و محیط خود در دنیای مجازی و واقعی ایجاد کنند (آدامز و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه این پیشرفت، مربیان و استادان حوزه آموزش از این فناوری‌ها برای تسهیل فرایند یادگیری در بین فراگیران و ایجاد فرصت‌های یادگیری نوآورانه و خلاقانه، استفاده کرده‌اند (آباکس، ۲۰۲۰). انگیزه و درگیری نقش اساسی در یادگیری دارد (داکن، ۲۰۲۰). اینکه دانش‌آموزان را در یک درس تا پایان آن درگیر کنید تا شانس آنها برای قبولی در آن درس افزایش یابد بسیار مهم است؛ لذا، آنها باید به‌طور فعال در یادگیری شرکت کنند (بگان و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس مطالعات آموزشی، یکی از اصلی‌ترین عواملی که باعث یادگیری دانش‌آموزان می‌شود انگیزه است. در آموزش ابتدایی معلمان می‌توانند برخلاف مدل سنتی آموزش، با استفاده از پویایی‌های مختلف، یادگیری را بهبود و باعث ایجاد انگیزه در فراگیران شود (بورگو، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش‌های (کلارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلاسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاریگ، ۲۰۲۰) نشان داد که یادگیری اثربخش زمانی حاصل می‌شود که یادگیرندگان علاقه و انگیزه درونی داشته باشند. افزون بر موارد یادشده، محیط یادگیری دانش‌آموزان، برای انگیزه و درگیر شدن آنها در آموزش بسیار مهم می‌باشد (دیلافلو و همکاران، ۲۰۲۰؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). از طرفی مهارت‌های تفکر خلاق برای نسل‌های جدید بسیار مهم شده است، به‌ویژه از زمانی که تفکر خلاق به‌عنوان زمینه نوآورانه برای برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان توسط سازمان همکاری اقتصادی و توسعه انتخاب شد (برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان، ۲۰۱۹). افزون بر این، مهارت‌های تفکر خلاق در میان شایستگی‌های تحول‌آفرین آینده که تعیین می‌شوند، اهمیت دارند (ادوارد، ۲۰۱۹). آنچه که مهارت تفکر خلاق را بسیار مهم می‌کند، نیاز به راه‌حل‌های خلاقانه و نوآورانه برای دستیابی به اهداف توسعه پایدار تعیین‌شده توسط سازمان ملل است. درگیری تحصیلی و خلاقیت می‌تواند تحت تأثیر روش‌های آموزشی باشد و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد (ایوکل و همکاران، ۲۰۱۹). یادگیری مبتنی بر بازی، به‌عنوان یک روش آموزشی از یک بازی استفاده می‌کند که آموزش دانش و مهارت در یک بازی فعال است (فریو گونزالز، ۲۰۱۹؛ پرفکت و لیندسی، ۲۰۱۳/۱۴۰۱).

پژوهش حقیقت‌پناه و همکاران (۱۳۹۸) تحت عنوان "اثربخشی کاربرد بازی‌های رایانه‌ای بر خلاقیت و ادراک فضایی کودکان پیش-دبستانی" نتایج نشان داد که اجرای برنامه مداخله‌ای کاربرد بازی‌های رایانه‌ای، بر میزان خلاقیت و ادراک فضایی کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد.

پژوهش کیهان (۱۳۹۹) با عنوان "اثربخشی بازی جورچین رایانه‌ای بر دقت، سرعت، یادگیری و پایداری یادگیری ریاضی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه" نشان داد که بازی‌های جورچین رایانه‌ای اثر معناداری برافزایش سرعت و دقت در انجام محاسبات ریاضی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه داشته است، درحالی‌که اثر بازی رایانه‌ای بر یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی معنادار نبود. با توجه به تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر سرعت و دقت یادگیری ریاضی در این تحقیق، معلمان و متصدیان آموزش می‌توانند از بازی‌های کامپیوتری در کنار آموزش کلاسی درس ریاضی استفاده کنند. در واقع بازی‌های آموزشی می‌توانند از طریق بالا بردن سطح چالش‌های آموزشی، بهره بردن از قدرت پاداش و بازخورد به‌موقع به افزایش استقلال و تعامل کاربر، حفظ انگیزه و درگیری فراگیر در سراسر فرایند یادگیری و در نتیجه، تقویت تسلط بر دانش و تفکر خلاق کمک کنند و از این طریق باعث ایجاد مشارکت فراگیران در فرایند یادگیری شود (فرانکو و همکاران، ۲۰۱۹؛ فردریش و همکاران، ۲۰۱۹؛ گورد، ۲۰۲۰؛ گومز و همکاران، ۲۰۱۹؛ گوکین، ۲۰۲۰). بازی‌ها نقش مهمی در افزایش انگیزه دانش‌آموزان (آلبرتازی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ۴)، پیشرفت و درگیری تحصیلی (هارا، ۲۰۱۹)، تقویت انگیزه درونی یا بیرونی (هلی و همکاران، ۲۰۱۹؛ هانگ، ۲۰۲۰؛ جامبکر، ۲۰۲۰) یا لذت یادگیری (کانلوپولس، ۲۰۱۹؛ کینو، ۲۰۱۹؛ کوتزین، ۲۰۱۹؛ لاپلیگا، ۲۰۲۰) دارند.

بنابراین می‌توان گفت که استفاده از اتاق‌های فرار در چند سال اخیر، محبوبیت زیادی پیدا کرده و بسیاری از مربیان و محققان را برای تلفیق این فناوری در فرایند یادگیری سوق داده است. "مفهوم اتاق فرار آموزشی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی جدید به ایجاد محیط‌های آموزشی و یادگیری اختصاص داده شده، که ارائه دانش فنی را با شایستگی‌های آموزشی، کلیدی برای حل پازل‌ها و یافتن راه حل‌هایی برای معماها با استفاده از روش‌های فیزیکی ترکیب می‌کند و چالش‌های شناختی، در یک محیط کاری ایجاد می‌کند" (مورل، ۲۰۲۰). اتاق‌های فرار آموزشی یک محیط بازی‌گونه است که در آن شرکت‌کنندگان با یک سری چالش‌ها مواجه می‌شوند، سرخ‌ها را کشف و معماهایی را برای «فرار از اتاق» و برای برنده شدن حل می‌کنند (نیکلسون، ۲۰۱۵).

در واقع اتاق فرار آموزشی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی جدید به ایجاد محیط‌های یادگیری اختصاص داده شده است که از طریق تلفیق دانش فنی با شایستگی‌های آموزشی، کلیدی برای حل پازل‌ها و یافتن راه حل‌هایی برای معماها را ایجاد کرده و باعث شکل‌گیری چالش‌های شناختی در یک محیط مبتنی بر بازی می‌شود (ولدکمپ و همکاران، ۲۰۲۰). در زمینه آموزشی، اتاق‌های فرار برای اهداف مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند. قابل توجه‌ترین آنها این است که این روش دانش‌آموزان را به مشارکت و تعامل تشویق کرده و از این طریق یادگیری فعالی را ترویج می‌کند، که به‌عنوان مزایایی برای اهداف یادگیری شناخته می‌شود. این در تضاد با تجربه روش‌های سنتی است، که در آن علی‌رغم تلاش‌های مربیان، بسیاری از دانش‌آموزان همچنان با ترس از شکست مواجه هستند و ترجیح می‌دهند در کلاس‌ها شرکت فعالانه نداشته باشند (مورا و سانتوس، ۲۰۲۰).

هیم، داک و هالت (۲۰۲۲) معتقدند اتاق فرار آموزشی دارای چندین مؤلفه کلیدی است:

۱. سرخ؛ متن یا معماهای پنهان شده در سراسر اتاق می‌باشد که شرکت‌کنندگان را در تلاش برای «فرار» از اتاق راهنمایی می‌کند. بیشتر سرخ‌ها نکاتی را ارائه می‌دهند یا به اطلاعاتی پیوند می‌دهند تا شرکت‌کننده از آن استفاده کند تا امکان دهد کدی را تعیین کند و «قفل‌های» مربوطه را باز می‌کند. در یک اتاق فرار مجازی، سرخ‌ها در اسلاید اصلی با تصاویری که به اشیای خارجی پیوند داده شده‌اند (برای نمونه، فیلم‌ها، مقالات علمی، اسناد حاوی اطلاعات یا دستورالعمل‌ها) نشان داده می‌شوند.
۲. کدها؛ کدها توالی‌های الفبایی هستند که از سرخ‌ها به دست می‌آیند که می‌تواند قفل را باز کند.
۳. قفل‌ها؛ معماهای فیزیکی یا مجازی که فقط با تهیه کد صحیح، برای باز کردن قفل‌ها حل می‌شوند. این کدها با استفاده از "سرخ‌ها" پنهان شده در اتاق به دست می‌آیند و بازخورد فوری را برای شرکت‌کنندگان در مورد صحیح بودن کدهای آنها ارائه می‌دهد.
۴. قفل نهایی؛ معمای نهایی در یک اتاق فرار، که معمولاً اتاق را باز می‌کند تا شرکت‌کنندگان بتوانند "فرار کنند" و برنده شوند و یا به پایان بازی برسند. قفل‌های نهایی از قطعاتی از تمام قفل‌های کوچکتر استفاده می‌کنند تا شرکت‌کنندگان بتوانند از همه قفل‌های دیگر عبور کنند تا با موفقیت قفل نهایی را باز کنند (یعنی یک سرخ و قفل بستگی به آن دارد که به‌طور صحیح حل شود). همچنین نتایج پژوهش صالح عبدالعزیزی (۲۰۲۳) با عنوان "تأثیر فناوری اتاق فرار برای آموزش درس ریاضی دانش‌آموزان راهنمایی" نشان داد اتاق فرار باعث افزایش انگیزه، پیشرفت یادگیری، کاهش اضطراب، افزایش انگیزه و خودمختاری دانش‌آموزان می‌شود و نگرش منفی آنها را در مورد یادگیری ریاضی از بین می‌برد. در پژوهش آنگ، کی و لیو (۲۰۲۳) تحت عنوان "اتاق فرار دیجیتالی و فیزیکی برای یادگیری درس شیمی" نشان داد اتاق‌های فرار آموزشی موجب تقویت انگیزه یادگیری و در نهایت افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش کوتزبو، زومباخ و برندلمایر (۲۰۲۲) نشان داد انگیزه و علاقه به یادگیری در مورد فرهنگ‌های جدید را می‌توان با استفاده از یادگیری مبتنی بر بازی با اتاق‌های فرار آموزشی پشتیبانی کرد.

در پژوهش حاضر، اتاق‌های فرار آموزشی متشکل از چند اتاق دیجیتالی برای آموزش مفاهیم درس قرآن است که توسط پژوهشگران طراحی و آماده‌سازی شده است. در این اتاق فرار، دانش‌آموزان با توجه به مهارت‌هایی که کسب کرده‌اند به سرخ‌هایی دست پیدا کرده تا قفل‌ها را باز و از اتاق‌ها خارج شوند. اتاق‌های فرار از عناصری برخوردار هستند که آنها را از بازی‌های دیگر متمایز می‌کند. این عناصر می‌تواند از این قبیل باشند: تعامل، سطح فعالیت، چالش زمان، برخورداری از یک هدف و واقعگرا بودن آنها. این عناصر به همراه یکدیگر

موجب می‌شوند که این بازی‌ها برای تمام رده‌های سنی سرگرم‌کننده باشند. همچنین پژوهشگرانی که در حوزه بازی‌های رایانه‌ای به فعالیت مشغول هستند و افرادی که در صنعت تولید بازی‌های رایانه‌ای کار می‌کنند، نیازمند این هستند که قابلیت‌های بالقوه بازی‌های رایانه‌ای در زمینه آموزش و یادگیری را بشناسند و سعی در تولید بازی‌های آموزشی از جمله (اتاق‌های فرار) بزنند، که برای مقاصد آموزشی طراحی شده است.

با توجه به آنچه بیان شد، در درس قرآن ابتدایی و مبحث یافتن مؤلفه‌های اتاق‌های فرار آموزشی و تعبیه آن با هدف بررسی تأثیر آن بر خلاقیت و درگیری تحصیلی فراگیران بیش از پیش دارای اهمیت می‌باشد، زیرا این راهبرد در نظام آموزشی مغفول مانده است؛ لذا شروع ساخت محتوای اتاق فرار آموزشی بر اساس اهداف آموزشی دروس آموزش و پرورش و همچنین معرفی آن به معلمان، یک شروع عملیاتی برای معرفی و ترویج زیر ساخت‌های این سبک آموزش می‌باشد. با توجه به اسناد بالادستی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، با تأکید بر استفاده از فناوری‌ها در امر آموزش، فرایند اتاق‌های فرار آموزشی، شکل نوینی از بهره‌گیری فناوری با توجه به ویژگی‌های این نسل به شمار می‌رود و می‌تواند در خلال آموزش از این فناوری نوظهور برای درگیر کردن مخاطب در فرایند یادگیری استفاده کرد. با توجه به مبانی نظری یادشده، هدف پژوهش حاضر تأثیر اتاق فرار آموزشی و تأثیر آن بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن بود.

فرضیه کلی: استفاده از اتاق فرار آموزشی در درس قرآن باعث افزایش خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.
فرضیه اول: استفاده از اتاق فرار آموزشی در درس قرآن باعث افزایش خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.
فرضیه دوم: استفاده از اتاق فرار آموزشی در درس قرآن باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

روش اجرای پژوهش از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی در دسترس و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم دوره اول ابتدایی شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در حال تحصیل بودند. از آنجایی که اجرای پژوهش حاضر امکانات خاص کامپیوتری را می‌طلبد، روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند و در دسترس انتخاب شد. در این پژوهش برای هر یک از دو گروه (آزمایش و کنترل) کلاس ۱۸ نفری انتخاب شد و حجم کل نمونه ۳۶ نفر تعیین شد؛ در این پژوهش از یک بازی رایانه‌ای آموزشی محقق‌ساخته با رویکرد اتاق فرار آموزشی استفاده شد که در زیر به فرایند طراحی آن اشاره شده است:

ابتدا دو فصل از درس قرآن پایه چهارم دوره ابتدایی انتخاب و براساس آن سناریوی اتاق فرار آموزشی براساس اصول طراحی آموزشی تدوین شد. سپس مفاهیم درس به صورت چند رسانه‌ای تولید شد. در بازی اتاق فرار آموزشی، دانش‌آموزان می‌بایست پازل‌ها و روابط و پیوندهای موجود بین مفاهیم درسی را کشف کند. با پیدا کردن هر قطعه از پازل جعبه ابزار کودک از مفاهیم تکمیل و او را به حل مساله می‌کشاند تا به رمز درست، دست پیدا کند و قفل این مرحله را بگشاید و به مرحله بعدی وارد شود. در طراحی بازی اتاق فرار آموزشی از یک سیستم خبره استفاده شد به گونه‌ای که باعث کاهش انگیزه و درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری درس قرآن نشود و در زمان‌های مختلف و یا با درک فعالیت‌های کم دانش‌آموز مسیرهایی را برای او روشن می‌کند تا مسیر درست را راهیابی کند.

در خصوص اعتبارسنجی بازی اتاق فرار آموزشی برای درس قرآن، از متخصصان حوزه تکنولوژی آموزشی و همچنین متخصصان حوزه آموزش قرآن برای بررسی روایی محتوایی بازی آموزشی استفاده شد. به این صورت که بعد از تایید سناریوی بازی توسط گروه استادان راهنما و مشاور، فرایند تولید بازی آغاز شد که حدود ۳ ماه به طول انجامید و سپس محتوای تولید شده به همراه پرسشنامه محقق‌ساخته با هدف اعتبارسنجی برنامه آموزشی در اختیار متخصصان تکنولوژی آموزشی قرار گرفت و نکات پیشنهادی جهت اصلاح

فرایند بازی دریافت شد. در این پژوهش برای اعتباریابی بازی اتاق فرار آموزشی از پانل متخصصان استفاده شد. به این صورت که ابتدا روایی صوری بسته آموزشی درس قرآن از نظر اعتبار، کاربرد پذیری، تناسب، جامعیت، نوآوری، ادراک پذیری، ابهام عبارات یا معانی کلمات از نظر استادان راهنما و مشاور مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت. سپس نسخه اولیه تولید شده بازی اتاق فرار به همراه پرسشنامه اعتباریابی، به منظور بررسی کفایت مؤلفه‌ها و سازماندهی فرایندها به متخصصان ارسال شد. این پرسشنامه معیارهای اعتبار، کاربرد پذیری، انسجام، تناسب، جامعیت، نوآوری و مقبولیت این بسته آموزشی را می‌سنجد. پس از نهایی‌سازی پرسشنامه اعتباریابی درونی بازی اتاق فرار آموزشی، فایل بازی اتاق فرار به همراه توضیحات عناصر آن در اختیار متخصصان قرار گرفت تا اعتباریابی درونی بازی بررسی شود. در این پرسشنامه محقق، ۲۶ نفر از متخصصان حوزه تکنولوژی آموزشی و همچنین متخصصان حوزه آموزش قرآن و همچنین معلمان دوره ابتدایی درخواست کرد که وضعیت هر یک از مؤلفه‌های استخراج شده را در یک طیف لیکرت ۵ درجه ارزیابی کنند. بعد از چندین بار اطلاع‌رسانی و پیگیری، در نهایت، ۱۸ نفر از اعضای نمونه آماری، پرسشنامه را تکمیل کردند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای بررسی شد، که نتایج آن در جدول شماره ۱ بررسی و گزارش شده است.

جدول شماره ۱. معیارهای اعتباریابی درونی بازی اتاق فرار آموزشی

گوته	معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین حد متوسط: ۳ T معناداری
۱) تا چه اندازه مفاهیم آموزش داده شده در بازی اتاق فرار مرتبط با موضوع پژوهش هستند؟	اعتبار	۴/۲۸	۰/۵۷	۹/۴۳ ۰/۰۰۱
۲) چینش و توالی عناصر و مؤلفه‌های به‌کار رفته در بازی اتاق فرار تا چه حد مناسب است؟	تناسب	۴/۰۶	۰/۷۲	۶/۱۷ ۰/۰۰۱
۳) تا چه اندازه اصول طراحی بازی های آموزشی مناسب دانش آموزان دوره ابتدایی هستند؟	انسجام	۴/۰۰	۰/۶۸	۶/۱۸ ۰/۰۰۱
۴) تا چه اندازه این بازی آموزشی می‌تواند در اثربخش کردن محیط یادگیری برای دانش آموزان مفید باشد؟	کاربردپذیری	۴/۱۷	۰/۷۱	۷/۰۰ ۰۰/۰۰۱
۵) تا چه اندازه این بازی می‌تواند نیازهای دانش آموزان ابتدایی در درس قرآن را برطرف سازد؟	اطمینان	۴/۰۶	۰/۸۰	۵/۵۸ ۰/۰۰۱
۶) تا چه اندازه این بازی اتاق فرار از نوآوری برخوردار است و می‌تواند به اشاعه رویکردهای نوین آموزشی در ارتباط با دانش آموزان کمک کند؟	نوآوری	۴/۰۰	۰/۶۸	۶/۱۸ ۰/۰۰۱
۷) تا چه اندازه رابطه بین عناصر بازی را برای دانش آموزان ابتدایی مناسب محیط یادگیری مبتنی بر وب می‌دانید؟	جامعیت	۳/۷۲	۰/۸۲	۳/۷۱ ۰/۰۰۲
۸) تا چه اندازه بازی اتاق فرار می‌تواند برای استفاده و کاربرد آن در مدارس ابتدایی مؤثر و مورد قبول واقع شود؟	مقبولیت	۴/۳۹	۰/۷۰	۸/۴۴ ۰/۰۰۱

براساس نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای (جدول شماره ۱) متخصصان اعتبار درونی بسته آموزشی اتاق فرار آموزشی را از نظر معیارهای اعتبار، کاربردپذیری، انسجام، تناسب، جامعیت، نوآوری و مقبولیت با ۹۹ درصد اطمینان تأیید کردند ($P < 0.01$).

ابزار گردآوری داده‌ها:

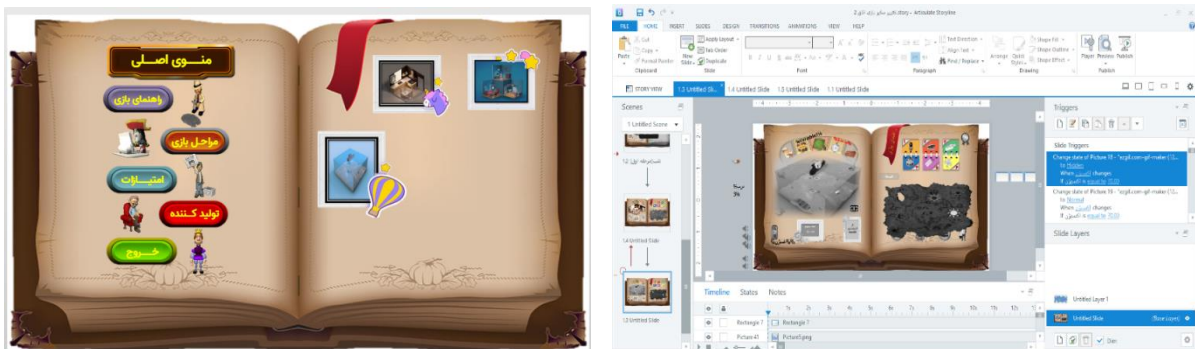
پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس:

آزمونی که تحت عنوان پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس در ایران شناخته شده که توسط عابدی (۱۳۷۲) تدوین و معرفی گردید. این آزمون دارای ۶۰ سؤال می‌باشد. پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس در واقع چهار عامل تشکیل‌دهنده خلاقیت یعنی سیالی، ابتکار، انعطاف و بسط را مورد سنجش قرار می‌دهد. دامنه نمره کل خلاقیت هر آزمودنی بین ۰ تا ۱۲۰ خواهد بود. در تحقیقی که کفایت در موضوع موصوف انجام داده بود میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از روش تصنیف و فرمول اسپیرمن- براون را ۰.۹۰٪ برای کل آزمون مقیاس سیالی ۰.۸۸٪، مقیاس انعطاف‌پذیری ۰.۷۷٪، مقیاس ابتکار ۰.۳۹٪ و بسط ۰.۳۹٪ گزارش شده که همه نتایج در سطح کمتر از ۰.۰۵٪ معنا دار می‌باشد. در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای میزان خلاقیت کل، مقیاس سیالی، مقیاس انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط به ترتیب نتایج ۰.۸۷٪، ۰.۸۷٪، ۰.۸۱٪، ۰.۳۷٪ و ۰.۷۰٪ گزارش شد که این نتایج نیز در سطح کمتر از ۰.۰۵٪ معنادار است.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳):

پرسشنامه درگیری تحصیلی دارای ۱۷ سؤال است که توسط ریو (۲۰۱۳) طراحی و تنظیم شده است و دارای ۴ مؤلفه (درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی) می‌باشد. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داور تخصصی و از جهت انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی برای پرسشنامه درگیری تحصیلی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه در مرحله مقدماتی با ۳۸ سؤال ۰.۹۲٪ به دست آمد که در حد مطلوب و قابل قبول می‌باشد.

پیش از اجرای آزمایش پیش آزمون بر روی گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا شد. سپس یکی از گروه‌ها (آزمایش) از طریق بازی اتاق فرار آموزشی و گروه دیگر (کنترل) به شیوه متداول آموزش دیدند. در پایان تحقیق پس آزمون شامل پرسشنامه سنجش خلاقیت تورنس و پرسشنامه درگیری تحصیلی بر روی گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.



شکل شماره ۱. نمای از صفحه اصلی بازی آموزشی

یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا اطلاعات مربوط به آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار متغیرهای وابسته پژوهش) و بعد اطلاعات مربوط به آمار استنباطی در مورد متغیرها ارائه شده است. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۱/۵ سال بود. تمامی شرکت‌کنندگان پسر بودند.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه مورد مطالعه

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خلاقیت	آزمایش	۱۲۰/۲۲	۵/۱۲	۱۵۲/۳۳	۴/۶۵
	کنترل	۱۱۸/۵۰	۵/۳۷	۱۲۶/۹۴	۵/۹۴
درگیری تحصیلی	آزمایش	۸۱/۳۳	۱۳/۲۷	۹۱/۳۸	۱۳/۷۵
	کنترل	۷۷/۸۸	۱۵/۵۷	۸۱/۶۱	۱۵/۹۵

همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون متغیر خلاقیت به ترتیب ۱۲۰/۲۲ و ۵/۱۲ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۱۸/۵۰ و ۵/۳۷ بوده است. میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون متغیر خلاقیت در گروه آزمایش به ترتیب ۱۵۲/۳۳ و ۴/۶۵ و در گروه کنترل به ترتیب ۱۲۶/۹۴ و ۵/۹۴ بوده است. در بخش یافته‌های استنباطی با استفاده از تحلیل کوواریانس به مقایسه میانگین هر دو گروه پرداخته شده است. دلیل استفاده از این آزمون، کنترل اثر پیش‌آزمون و کاهش واریانس خطا بود. از این رو به منظور استفاده از تحلیل کوواریانس، ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شد.

مفروضه نرمال بودن در متغیرهای خلاقیت و درگیری تحصیلی در دو گروه با سطح معناداری بزرگتر از $p > 0.05$ تأیید شد. در آزمون لوین برای بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا سطح معناداری برای متغیر خلاقیت ($F = 2.96, sig = 0.095$) و برای متغیر درگیری تحصیلی ($F = 0.052, sig = 0.83$) تأیید شد. این مفروضه برای متغیر درگیری تحصیلی با ($F = 0.12, sig = 0.73$) رد شد. با توجه به اینکه تحلیل کوواریانس زمانی حجم نمونه در دو گروه مساوی باشد نسبت به رد مفروضه همگنی واریانس‌ها مقاوم می‌باشد، رد این مفروضه مانعی در استفاده از تحلیل کوواریانس ایجاد نمی‌کند (شیولسون، ترجمه، کیامنش، ۱۳۹۵). آزمون واریانس برای بررسی شیب رگرسیون در متغیر خلاقیت ($F = 1/78, sig = 18/0$)، در متغیر درگیری تحصیلی ($F = 0/38, sig = 68/0$) تأیید شد. ($p > 0.05$). نتیجه آزمون ام باکس جهت بررسی مفروضه برابری ماتریس واریانس-کوواریانس با سطح معناداری $p > 0.05$ تأیید شد.

جدول شماره ۲. نتایج آزمون کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه آزمودنی در متغیرهای وابسته

منابع	ارزش	F	DF فرضیه	DF خطا	Sig	ضریب ایبتا
اثر پیلایی	۰/۹۶	۳۴۰/۸۷	۲	۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری ۲ برای مقایسه بین دو گروه آزمایش و کنترل متغیرهای خلاقیت و درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که بین دو گروه با سطح معناداری $p > 0.01$ اختلاف معناداری وجود دارد ($P > 0.01$)؛ یعنی تفاوت تأثیر دو روش اتاق فرار آموزشی و روش سنتی در افزایش ترکیب خطی خلاقیت و درگیری تحصیلی در درس قرآن معنادار بوده است. برای اینکه مشخص شود تأثیر کدام روش بیشتر بوده است، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در جداول زیر گزارش شده است.

فرضیه اول: استفاده از اتاق فرار آموزشی باعث افزایش خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن می‌شود.

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای متغیر خلاقیت بین دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
مدل تصحیح شده	۶۴۰۰/۳۰	۱	۲۱۳۳/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۱/۰۰
عرض از مبدأ	۵۰/۹۹	۱	۵۰/۹۹	۰/۰۴۴	۰/۱۲	۰/۵۳
پیش‌آزمون	۳۸۵/۳۹	۱	۳۸۵/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۱/۰۰
گروه	۵۰۵۴/۲۸	۱	۴۳۷/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۱/۰۰

خطا	۳۲	۳۷۰/۰۰
کل	۳۶	۷۰۸۷۳۵/۰۰

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ ($P < 12/437 = F_{0/01}$)، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در متغیر خلاقیت معنادار است؛ میانگین تعدیل شده گروه آزمایش در این متغیر ۱۵۱/۶۵ و میانگین تعدیل شده گروه کنترل ۱۲۷/۶۲ بوده است که میانگین گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بوده است، در نتیجه می‌توان گفت بعد از حذف اثر پیش‌آزمون (اختلافات اولیه) تأثیر اتاق فرار آموزشی در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان بیشتر بوده است. متغیر آزمایشی با اندازه اثر ۰/۹۳، ۹/۳ درصد از واریانس متغیر خلاقیت را پیش‌بینی می‌کرد.

فرضیه دوم: استفاده از اتاق فرار آموزشی باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن می‌شود.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای متغیر درگیری تحصیلی بین دو گروه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
مدل تصحیح شده	۸۳۱۰/۵۰	۱	۹۵۸/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۱/۰۰
عرض از مبدأ	۲/۴۶	۱	۰/۸۵	۰/۳۶	۰/۰۲	۰/۱۴
پیش‌آزمون	۳۵۶۳/۵۱	۱	۱۲۳۲/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۱/۰۰
گروه	۳۴۴/۴۷	۱	۱۱۹/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۱/۰۰
خطا	۹۲/۵۰	۳۲				
کل	۲۷۷۷۶۴/۰۰	۳۶				

با توجه به نتایج جدول شماره ۴: ($P < 17/119 = F_{0/01}$)، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در متغیر درگیری تحصیلی معنادار است؛ میانگین تعدیل شده گروه آزمایش در این متغیر ۸۹/۶۴ و میانگین تعدیل شده گروه کنترل ۸۳/۳۶ بوده است که میانگین گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بوده است، در نتیجه می‌توان گفت بعد از حذف اثر پیش‌آزمون (اختلافات اولیه) تأثیر اتاق فرار آموزشی در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر بوده است. متغیر آزمایشی با اندازه اثر ۰/۷۹، ۷/۹ درصد از واریانس متغیر درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کرد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف تحقیق حاضر تأثیر اتاق‌های فرار آموزشی و تأثیر آن بر خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. یافته پژوهش نشان داد اتاق‌های فرار آموزشی باعث افزایش خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های حقیقت‌پنا و همکاران (۱۳۹۸)، بود (۲۰۱۳)، بورگو (۲۰۱۷)، هلی و همکاران (۲۰۱۹)، هانگ (۲۰۲۰)، جامبکر (۲۰۲۰) در تحقیق خود دریافتند که به کارگیری اتاق بازی آنلاین در بهبود خلاقیت دانش‌آموزان مدارس اثربخش است.

برای مثال پژوهش حقیقت‌پنا و همکاران (۱۳۹۸) تحت عنوان "اثربخشی کاربرد بازی‌های رایانه‌ای بر خلاقیت و ادراک فضایی کودکان پیش‌دبستانی" نتایج نشان داد که اجرای برنامه مداخله‌ای کاربرد بازی‌های رایانه‌ای، بر میزان خلاقیت و ادراک فضایی کودکان تأثیر دارد. همچنین نتیجه تحقیق کینو (۲۰۱۹) و چونا (۲۰۲۲) نشان داد استفاده از مداخله آموزشی بازی فرار می‌تواند منجر به بهبود خلاقیت و تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان شود.

یکی از راه‌های تحقق یادگیری فعال، استفاده از بازی‌های آموزشی است. یادگیری فعال که از طریق بازی‌های آموزشی از جمله اتاق فرار آموزشی محقق می‌شود، می‌تواند حوزه‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان و مهارت‌هایی را که با رویکرد آموزش سنتی قابل کسب نیست بهبود ببخشد (پریتو، جانگ و گومز، ۲۰۲۱)

در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان کم سن و سال عموماً از بازی به طور طبیعی و به‌ویژه از بازی اتاق فرار به طور خاص، استقبال می‌کنند. به همین دلیل، اگر مفاهیم آموزشی در قالب بازی اتاق فرار به آنها ارائه شود، نسبت به زمانی که مفاهیم آموزشی به روش مرسوم سنتی به آنها آموزش داده شود، اشتیاق بیشتری را برای یادگیری از خود نشان می‌دهند. از طرفی بازی‌های آموزشی می‌توانند بر چالش، روایت، پاداش‌ها، استقلال کاربر، تعامل، و بازخورد به‌موقع، برای تقویت تسلط بر دانش و تفکر خلاق، برای تغییر رفتار و یا حفظ انگیزه یادگیری مفید و درگیری مؤثر باشند که این امر می‌تواند بر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر باشد.

با توجه به قابلیت‌های اتاق‌های بازی فرار آموزشی مبنی بر امکان‌پذیر بودن گنجاندن چالش‌های طلبی‌های کودکان در سطوح و مراحل ساده تا پیچیده، از آنها می‌توان به عنوان فرصت‌های تازه استفاده نمود. تفکر قابل انعطاف الگوهای جدیدی برای اندیشیدن را طراحی می‌کند. از طرفی این یافته می‌تواند با ادبیات نظری همسو باشد که نتایج پژوهش‌ها نشان داد که یادگیری اثربخش زمانی حاصل می‌شود که یادگیرندگان انگیزه درونی و علاقه واقعی به موضوعی که می‌آموزند داشته باشند (کلارک و همکاران، ۲۰۱۷؛ کلاسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاریگ، ۲۰۲۰). بیشتر معلمان به دانش‌آموزان کمک نمی‌کنند تا انگیزه آنها را رشد دهند و این باعث کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود (داویس، ۲۰۱۹). افزون بر موارد یادشده، محیط یادگیری دانش‌آموزان، برای انگیزه و درگیر شدن آنها در آموزش بسیار مهم می‌باشد (دیلافلو و همکاران، ۲۰۲۰).

همچنین یافته بعدی پژوهش نشان داد اتاق‌های فرار آموزشی باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن می‌شود. یافته‌های این فرضیه با پژوهش‌های حقیقت‌پناه و همکاران (۱۳۹۸)، کیهان (۱۳۹۹)، فریو گونزالز (۲۰۱۹)، فرانکو و همکاران (۲۰۱۹)، فردریش و همکاران (۲۰۱۹)، هلی و همکاران (۲۰۱۹)، گوکین (۲۰۲۰)، هانگ (۲۰۲۰)، کوتزبو، زومباخ (۲۰۲۲)، عبدالعزیزی (۲۰۲۳)، آنگ، کی و لیو (۲۰۲۳) همسو می‌باشد. پژوهش کیهان (۱۳۹۹) نشان داد که بازی‌های جورچین رایانه‌ای اثر معناداری برافزایش سرعت و دقت در انجام محاسبات ریاضی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه داشته است. همچنین گورد (۲۰۲۰)، گومز و همکاران (۲۰۱۹)، گوکین (۲۰۲۰)، هلی و همکاران (۲۰۱۹)، هانگ (۲۰۲۰) در پژوهش‌های خود دریافتند که به بازی‌های اتاق فرار در مدرسه و محیط یادگیری منجر به درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در جریان تدریس می‌شود. همچنین می‌توان به نتایج تحقیق جامبکر (۲۰۲۰)، کینو (۲۰۱۹) و کوتزین (۲۰۱۹) اشاره کرد که در مداخله آنها در به‌کارگیری اتاق فرار آموزشی منجر به مشارکت تحصیلی بیشتر و انگیزه بیشتر دانش‌آموزان شد. همچنین پژوهش کوتزبو، زومباخ و برندلمایر (۲۰۲۲) نشان داد انگیزه و علاقه به یادگیری در مورد فرهنگ‌های جدید را می‌توان با استفاده از یادگیری مبتنی بر بازی با اتاق‌های فرار آموزشی پشتیبانی کرد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که افزایش کاربرد فناوری‌های دیجیتال، تأثیر شگفتی بر روی فعالیت‌های معلم در آموزش به دانش‌آموزان دارد. این فناوری‌ها، فرصت‌هایی را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا درگیر یادگیری به راه‌های جدید شوند. برای مثال با سهولت دسترسی به اینترنت، نقش معلم که قبلاً به عنوان تنها منبع دانش محسوب می‌شد، به راهنمای کسب اطلاعات در دنیای امروزی تبدیل گردد. از نمونه کاربرد رسانه‌ها و فناوری‌های دیجیتال، استفاده از بازی‌های رایانه‌ای برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان به‌ویژه اتاق‌های فرار آموزشی است که با چالش‌های جدیدی که ایجاد می‌کند جذابیت و درگیری و خلاقیت و تفکر دانش‌آموزان را برمی‌انگیزاند.

در پژوهش آنگ، کی و لیو (۲۰۲۳) تحت عنوان "اتاق فرار دیجیتالی و فیزیکی برای یادگیری درس شیمی" نشان داد اتاق‌های فرار آموزشی موجب تقویت انگیزه یادگیری و در نهایت افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در تأیید این یافته می‌توان گفت راهبرد اتاق فرار، به عنوان یک روش آموزشی از یک بازی استفاده می‌کند که آموزش دانش و مهارت در یک محیط مبتنی بر بازی است (فریو گونزالز، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش صالح عبدالعزیزی (۲۰۲۳) نشان داد اتاق فرار باعث افزایش انگیزه، پیشرفت یادگیری، کاهش اضطراب، افزایش انگیزه و خودمختاری دانش‌آموزان می‌شود و نگرش منفی آنها را در مورد یادگیری ریاضی از بین می‌برد. بازی‌های آموزشی می‌توانند بر چالش، روایت، پاداش‌ها، استقلال کاربر، تعامل، و بازخورد به‌موقع، برای تقویت تسلط بر دانش و

تفکر خلاق، برای تغییر رفتار و یا حفظ انگیزه یادگیری مفید و درگیری مؤثر باشند و منجر به درگیری تحصیلی بیشتر شوند (فرانکو و همکاران، ۲۰۱۹؛ فردریش و همکاران، ۲۰۱۹؛ گورد، ۲۰۲۰؛ گومز و همکاران، ۲۰۱۹). پیشنهاد می‌شود برای افزایش میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در درس قرآن، از بازی اتاق فرار آموزشی استفاده شود. همچنین با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود کاربرد اتاق فرار آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی و تلفیق آن با برنامه‌های درسی در راستای بهبود کیفیت تدریس از طریق معرفی این راهبرد به معلمان و آموزش نرم‌افزارهای مرتبط برای تولید بازی‌های آموزشی مبتنی بر اتاق فرار در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد.

تشکر و قدردانی: از تمامی همکاران و دانش‌آموزانی که ما را در این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم.

References

- Adams, V., Burger, S., Crawford, K., & Setter, R. (2018). Can you escape? Creating an escape room to facilitate active learning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(2), E1-E5. <https://doi.org/10.1097/nnd.0000000000000433>
- Ang, J. W. J., Cai, S., Ng, Y. N. A., & Liew, R. S. (2023). Physical and Digital Educational Escape Room for Chemical Education. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.1001960>
- Aubeux, D., Blanchflower, N., Bray, E., Clouet, R., Remaud, M., Badran, Z., ... & Gaudin, A. (2020). Educational gaming for dental students: Design and assessment of a pilot endodontic-themed escape game. *European Journal of Dental Education*, 24(3), 449-457. <https://doi.org/10.1111/eje.12521>
- Baker, C. M., Crabtree, G., & Anderson, K. (2020). Student pharmacist perceptions of learning after strengths-based leadership skills lab and escape room in pharmacy practice skills laboratory. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(6), 724-727. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2020.01.021>
- Beguín, E., Besnard, S., Cros, A., Joannes, B., Leclerc-Istria, O., Noel, A., ... & Nicomette, V. (2019). Computer-security-oriented escape room. *IEEE Security & Privacy*, 17(4), 78-83. <http://dx.doi.org/10.1109/MSEC.2019.2912700>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE*, 7(2), 162-171. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.247>
- Boud, D., & Feletti, G. I. (2013). Changing problem-based learning. In *The challenge of problem-based learning* (pp. 9-22). Routledge. <https://doi.org/10.4236/jct.2018.93026>
- Clarke, S., Peel, D. J., Arnab, S., Morini, L., Keegan, H., & Wood, O. (2017). EscapED: A framework for creating educational escape rooms and interactive games for higher/further education. *International Journal of Serious Games*, 4(3), 73-86. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v4i3.180>
- Clauson, A., Hahn, L., Frame, T., Hagan, A., Bynum, L. A., Thompson, M. E., & Kinningham, K. (2019). An innovative escape room activity to assess student readiness for advanced pharmacy practice experiences (APPEs). *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(7), 723-728. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2019.03.011>
- Craig, C., Ngondo, P. S., Devlin, M., & Scharlach, J. (2020). Escaping the routine: Unlocking group intervention. *Communication Teacher*, 34(1), 14-18. <https://doi.org/10.1080/17404622.2019.1593475>
- De la Flor, D., Calles, J. A., Espada, J. J., & Rodríguez, R. (2020). Application of escape lab-room to heat transfer evaluation for chemical engineers. *Education for chemical engineers*, 33, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.06.002>
- Diemer, G., Jaffe, R., Papanagnou, D., Zhang, X. C., & Zavodnick, J. (2019). Patient safety escape room: a graduate medical education simulation for event reporting. *MedEdPORTAL*, 15, 10868. <https://doi.org/10.15766/mep.2374-8265.10868>
- Duncan, K. J. (2020). Examining the effects of immersive game-based learning on student engagement and the development of collaboration, communication, creativity and critical thinking. *TechTrends*, 64(3), 514-524. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-020-00500-9>
- Edwards, T., Boothby, J., & Succheralli, L. (2019). Escape room: Using an innovative teaching strategy for nursing students enrolled in a maternity clinical course. *Teaching and learning in nursing*, 14(4), 251-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2019.05.001>
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational gaming for pharmacy students—design and evaluation of a diabetes-themed escape room. *American journal of pharmaceutical education*, 81(7), 6265. <https://doi.org/10.5688%2Fajpe8176265>
- Ferreiro-González, M., Amores-Arocha, A., Espada-Bellido, E., Aliaño-Gonzalez, M. J., Vázquez-Espinosa, M., González-de-Peredo, A. V., ... & Cejudo-Bastante, C. (2019). Escape classroom: Can you solve a crime using

- the analytical process?. *Journal of Chemical Education*, 96(2), 267-273. <https://doi.org/10.1021/ACS.JCHEMED.8B00601>
- Franco, P. F., & DeLuca, D. A. (2019). Learning through action: Creating and implementing a strategy game to foster innovative thinking in higher education. *Simulation & Gaming*, 50(1), 23-43. <http://dx.doi.org/10.1177/1046878118820892>
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P., & Sick, B. (2019). Escaping the professional silo: an escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of interprofessional care*, 33(5), 573-575. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1538941>
- Garwood, J. (2020). Escape to learn! An innovative approach to engage students in learning. *Journal of Nursing Education*, 59(5), 278-282. <https://doi.org/10.3928/01484834-20200422-08>
- Gómez-Urquiza, J. L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González-Jiménez, E., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a "Nursing Escape Room" as a teaching game: A descriptive study. *Nurse education today*, 72, 73-76. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.10868
- Guckian, J., Sridhar, A., & Meggitt, S. J. (2020). Exploring the perspectives of dermatology undergraduates with an escape room game. *Clinical and Experimental Dermatology*, 45(2), 153-158 <https://doi.org/10.1111/ced.14039>
- Haara, F. O., & Jenssen, E. S. (2019). The Influence of Pedagogical Entrepreneurship in Teacher Education. In Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.754>
- Haghighat panah, A., Esteki, M., & Moghaddam, K. (2019). impact of video games on creativity and spatial perception preschoolers. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(3), 229-256. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.14586.1726>. (Text in Persian)
- Healy, K. (2019). Using an escape-room-themed curriculum to engage and educate generation Z students about entomology. *American Entomologist*, 65(1), 24-28. <https://doi.org/10.1093/ae/tmz009>
- Heim, A. B., Duke, J., & Holt, E. A. (2022). Design, discover, and decipher: student-developed escape rooms in the virtual ecology classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(1), e00015-22. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00015-22>
- Huang, S. Y., Kuo, Y. H., & Chen, H. C. (2020). *Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability*. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100681. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100681>
- Jambhekar, K., Pahls, R. P., & Deloney, L. A. (2020). Benefits of an escape room as a novel educational activity for radiology residents. *Academic Radiology*, 27(2), 276-283. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.04.021>
- Kanellopoulos, P. A. (2019). *Improvisation and/or Music Education: A Child's Upsetting Clarity. In Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (pp. 253-274). Springer, Cham http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-17791-1_16
- 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. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(3), 167-189. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.17731.1991> (Text in Persian)
- Kinio, A. E., Dufresne, L., Brandys, T., & Jetty, P. (2019). Break out of the classroom: the use of escape rooms as an alternative teaching strategy in surgical education. *Journal of surgical education*, 76(1), 134-139. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2018.06.030>
- Kutzin, J. M. (2019). Escape the room: Innovative approaches to interprofessional education. *Journal of Nursing Education*, 58(8), 474-480. <https://doi.org/10.3928/01484834-20190719-07>
- LaPaglia, J. A. (2020). Escape the evil professor! Escape room review activity. *Teaching of Psychology*, 47(2), 141-146. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>
- Morrell, B. L., Eukel, H. N., & Santurri, L. E. (2020). Soft skills and implications for future professional practice: Qualitative findings of a nursing education escape room. *Nurse Education Today*, 93, 104462. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104462>
- Perfect, T.J; Lindsay, S.D (2013). *The SAGE Handbook of Applied Memory*. (H, Zare; A.A, Sharifi; Sh, Mosavi Translators) Arjmand Pub (2022) (Text in Persian)
- Saleh Alabdulaziz, M. (2023). Escape rooms technology as a way of teaching mathematics to secondary school students. *Education and Information Technologies*, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-023-11729-1>
- von Kotzebue, L., Zumbach, J., & Brandlmayr, A. (2022). Digital escape rooms as Game-Based learning environments: A study in sex education. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(2), 8. <http://dx.doi.org/10.3390/mti6020008>
- Yllana-Prieto, F., Jeong, J. S., & González-Gómez, D. (2021). An online-based edu-escape room: A comparison study of a multidimensional domain of PSTs with flipped sustainability-stem contents. *Sustainability*, 13(3), 1032. <http://dx.doi.org/10.3390/su13031032>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).



جایگاه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول

مرضیه معتمدی محمدآبادی^۱، عباس اسدی^۲

۱. دکترای برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روزنامه نگاری، دانشکده علوم ارتباطات، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: assadiabbas1@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۰۵

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول انجام شد. رویکرد پژوهش، کمی و روش پژوهش، تحلیل محتوا بود. جامعه پژوهش، همه کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که از میان آنها ۱۵ کتاب شامل کتاب‌های تفکر و سبک زندگی، مطالعات اجتماعی، آمادگی دفاعی، پیام‌های آسمان، فارسی و کار و فناوری پایه‌های هفتم، هشتم و نهم به دلیل تناسب با موضوع به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات چک‌لیست محقق‌ساخته شامل ۵ مؤلفه و ۲۹ زیرمؤلفه سواد رسانه‌ای بود. برای بررسی روایی، چک‌لیست تهیه‌شده به تأیید پنج نفر از صاحب‌نظران رسید و برای تعیین پایایی از روش توافق ارزیابان استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آنتروپی شانون و آمار توصیفی انجام شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد در کتب درسی پایه هشتم بیش از دیگر پایه‌ها به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای توجه شده است. همچنین از میان ابعاد سواد رسانه‌ای، بعد نظری سواد رسانه‌ای دارای بیشترین فراوانی (۴۱ درصد) و رژیم مصرف رسانه‌ای دارای کمترین فراوانی (۱/۵ درصد) بود و بر اساس نتایج حاصل از آنتروپی شانون، زیرمؤلفه آسیب‌های رسانه، بیشترین ضریب اهمیت را در کتاب‌های دوره اول متوسطه داشت. نتایج پژوهش حاکی از توجه نامتوازن به ابعاد سواد رسانه‌ای در کتب دوره متوسطه اول است؛ از این‌رو چگونگی توزیع مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در این دوره نیازمند بازنگری می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، تحلیل محتوا، کتاب درسی.

استناد به این مقاله:

معتمدی محمدآبادی، مرضیه؛ اسدی، عباس. (۱۴۰۳). جایگاه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱۷-۱۳۱ (۲): ۲۰. doi: .

10.22051/JONTOE.2023.42849.3736

مقدمه

از پایان قرن بیستم با توسعه فناوری‌های نوین و افزایش امکان دسترسی به رسانه‌ها و منابع اطلاعاتی، فرصت‌های جدیدی برای بشر به وجود آمده و وب تبدیل به محیط زندگی کاربرانی شده است که خود خالق و مبادله‌کننده معنا هستند (ریک و هیلر، ۲۰۲۱، ص. ۱۲) و دسترسی به رسانه‌ها و ابزار ارتباط جمعی، به‌عنوان پدیده‌های شگفت‌انگیز عصر اطلاعات (کستلز، ۲۰۱۰، ص. ۲۶) تغییرات زیادی در زندگی انسان‌ها ایجاد کرده است (هیل، ۲۰۰۵، ص. ۳۷). برخورد صحیح با رسانه‌ها نیازمند مهارت خاصی تحت عنوان «سواد رسانه‌ای» است که به‌عنوان یکی از مهارت‌های اساسی شهروندان در قرن بیست‌ویکم به شمار می‌آید (رنی، ۲۰۱۰، ص. ۱۸) و هدف آن کمک به فرد برای به حداقل رساندن خطرات رسانه و بهره‌گیری از فرصت‌های آن است (کرویل، ۲۰۰۹، ص. ۳۹۵؛ لیوینگستون و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳). سواد رسانه‌ای بر مهارت فهم، ارزیابی و به کار بستن رسانه‌ها تأکید می‌کند (مولر و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۱) و به دنبال تبدیل کردن افراد به شهروندان هوشمندی است که به آسانی تسلیم پیام‌های رسانه‌ای نشوند (روگو، ۲۰۰۹، ص. ۷۲).

بر اساس نظریه تامن^۱ سواد رسانه‌ای مانند فیلتری است که سه لایه دارد. لایه اول برنامه‌ریزی شخصی در استفاده از رسانه‌هاست یعنی فرد تلاش می‌کند میزان استفاده خود از رسانه‌ها را مدیریت کند. در لایه دوم مخاطب به ابعاد پنهان رسانه توجه می‌کند و به پرسش‌های عمیقی می‌پردازد؛ مانند این سؤال که مالک و سازنده پیام رسانه‌ای کیست؟ هدف این پیام کدام است؟ ذی‌نفعان آن چه کسانی هستند؟ سطح سوم فهم انتقادی رسانه است که مخاطب به تجزیه و تحلیل و پرسش درباره چهارچوب ساخت پیام و ابعاد پنهان آن می‌پردازد. آنچه در این لایه اهمیت دارد، درک حقیقت و ابعادی از پیام است که حذف شده است (کواج و رزوستیل، ۲۰۰۷، ص. ۷۹). کمیسیون اتحادیه اروپا نیز تعریف جامعی از سواد رسانه‌ای ارائه کرده است. طبق این تعریف «سواد رسانه‌ای یعنی توانایی دسترسی، استفاده، تجزیه و تحلیل و ارزیابی پیام‌هایی که در جهان کنونی به‌صورت روزانه با آنها مواجه می‌شویم؛ همچنین توانایی تولید و ارتباط مؤثر با رسانه‌هایی که افراد به آن‌ها دسترسی دارند» (کمیسیون اتحادیه اروپا، ۲۰۱۱، ص. ۲۱) این تعریف بر پایه چهار بعد اساسی بنا شده است: ۱. دسترسی به رسانه‌ها؛ که به فرصت‌های استفاده فیزیکی از رسانه‌ها اشاره داد (لیوینگستون، ۲۰۰۴، ص. ۱۳) ۲. استفاده: این مؤلفه به بعد فنی سواد رسانه‌ای تأکید می‌کند. با این مهارت، مخاطب می‌تواند به شکل مؤثر و مفید از رسانه‌ها استفاده کند ۳. فهم انتقادی: این بعد شامل رمزگشایی، تحلیل و ارزیابی است. در این مرحله فرد می‌آموزد چگونه معنای نامحسوس پیام‌های رسانه‌ای را آشکار کند (کلوت و تورنرو، ۲۰۰۹، ص. ۹) ۴. تولید پیام رسانه‌ای: مهارتی که امکان تولید، خلق و انتشار پیام‌هایی با رمزگان مختلف را به فرد می‌دهد (تیلور، ۲۰۰۲، ص. ۶).

پرورش شایستگی‌های رسانه‌ای نیازمند آموزش است؛ لذا آموزش سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از کارآمدترین ابزار احیا و توسعه این سواد، مورد توجه کشورهای پیشرفته قرار گرفته است (تقی‌زاده، ۱۳۹۰، ص. ۶). در برنامه درسی مدارس این کشورها، سواد رسانه‌ای در قالب آموزش‌های رسمی از دوران کودکی ارائه می‌شود و این باور وجود دارد که نظام آموزش و پرورش تنها موظف به ارتقای سواد خواندن و نوشتن نیست، بلکه باید به‌صورت تخصصی برای آموزش سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان فعالیت کند (دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱، ص. ۷۱).

در ایران، سواد رسانه‌ای مقوله‌ای کمتر شناخته‌شده است و در سال‌های اخیر بیشتر به مباحث سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک ضرورت نظری پرداخته شده و آموزش سواد رسانه‌ای در سطح گسترده کمتر مورد توجه قرار گرفته است (دهقان‌شاد و محمودی، ۱۳۹۱، ص. ۷۱). در حالی که در بسیاری از کشورها آموزش سواد رسانه‌ای از دوران ابتدایی آغاز می‌شود، در کشور ما برخی از مفاهیم سواد رسانه‌ای از سال ۱۳۹۱ به‌طور ضمنی در برنامه درسی دوره متوسطه اول گنجانده شده و از سال ۱۳۹۵ به‌طور رسمی در قالب درس «تفکر و سواد رسانه‌ای» به پایه دهم در دوره متوسطه دوم اضافه شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱، ص. ۳) که این موضوع به ورود

دیر هنگام آموزش سواد رسانه‌ای به نظام آموزش رسمی، در مقایسه با کشورهای پیشرفته اشاره دارد. با توجه به اینکه در دوره متوسطه اول درس مجزایی برای آموزش سواد رسانه‌ای وجود ندارد، بررسی برنامه درسی این دوره تحصیلی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای، ابعاد و چگونگی آن ضرورت می‌یابد.

آموزش سواد رسانه‌ای در دوره متوسطه اول از این جهت اهمیت دارد که این دوران مقارن با تغییرات زیستی و اجتماعی بلوغ در دانش آموزان است. در این دوره دانش آموزان در حال گذار از تفکر انضمامی به تفکر انتزاعی هستند. به تدریج در راستای تشخیص طلبی اخلاقی گام برمی‌دارند و به مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی و مذهبی علاقه‌مند می‌شوند (صافی، ۱۳۹۳، ص. ۱۲۴) با محیط اجتماعی برخورد فعال دارند، بیش از هر دوره‌ای تحت تأثیر گروه‌های اجتماعی قرار می‌گیرند و در جست‌وجوی استقلال، هویت‌یابی و پذیرش نقش‌های اجتماعی هستند (منصور و دادستان، ۱۴۰۰، ص. ۱۲۴). ناتوانی در تفکر منطقی، تأثیرپذیری از دیگران، بحران هویت و سرگردانی نوجوانان در این دوره سنی باعث می‌شود که آسیب‌پذیری آنان در برابر رسانه‌ها بیشتر باشد؛ چراکه رسانه‌ها با تغییر در الگوهای سنتی و ایجاد ارزش‌ها و هنجارهای جدید تلاش می‌کنند رفتار، نگرش و سبک زندگی مخاطبان خود را تغییر دهند (عبداللهی بکتاش و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۹۴) تزلزل نوجوانان و ناتوانی آنان برای تجزیه و تحلیل درست اطلاعات در این دوره، تأثیرپذیری آنان را از رسانه‌ها دوچندان می‌کند؛ لذا مؤثرترین راه کاهش این مخاطرات ارتقای سطح سواد رسانه‌ای آنان از طریق آموزش است.

در نظام آموزشی کنونی کشور، کتاب درسی را می‌توان مهم‌ترین ابزار برای آموزش به حساب آورد (ملکی، ۱۳۸۲؛ به نقل از ابراهیمی درچه و همکاران، ۱۳۹۵). همان‌طور که اشاره شد، کتاب درسی مجزایی برای آموزش سواد رسانه‌ای در دوره متوسطه اول وجود ندارد، لذا برای آنکه بدانیم تا چه اندازه آموزش متوسطه اول در دستیابی به اهداف آموزش سواد رسانه‌ای موفق بوده است بررسی محتوای کتاب‌های این دوره تحصیلی ضروری است. در صورتی که کتاب‌های درسی فرصت ارتقای سواد رسانه‌ای را ایجاد کنند دانش‌آموزان می‌توانند در برابر رسانه‌ها صورت عمیق، دقیق و جدی فکر کنند؛ تسلیم پیام‌های رسانه‌ای نشوند، پیام‌ها را به چالش بکشند و آگاهانه در معرض آنها قرار گیرند، دست به انتخاب بزنند و محتوای سالم را انتخاب کنند (محمودی، ۱۳۹۷، ص. ۹۸).

درباره آموزش سواد رسانه‌ای در نظام آموزشی ایران نیز پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است. کدخدائیان آرانی و همکاران (۱۴۰۲) پژوهشی با هدف آسیب‌شناسی کیفی درس تفکر و سواد رسانه‌ای دوره متوسطه انجام دادند. یافته‌ها نشان داد آسیب‌های اجرایی این درس عبارتند از: محتوای ناسازگار، عدم توفیق دانش‌آموزان در تعیین صحت و درستی اطلاعات، عدم منجر شدن دانش‌آموزان به تأمل‌ورزی و فهم انتقادی اطلاعات، ناتوانی نسبت به نیازهای اطلاعاتی دانش‌آموزان، عدم توفیق دانش‌آموزان نسبت به ارتقای مسئولیت‌پذیری انتخاب و استفاده از پیام‌ها و اشکال دانش‌آموزان در شناخت شکل‌های بصری ارتباط که لازم است ضمن توجه به این آسیب‌ها در راستای رفع آن‌ها تلاش صورت گیرد. افتخاری و نوروزی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «واکاوی روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه» ضمن معرفی مؤلفه‌های پرسشگری، کنجکاوی، تفکر انتقادی، ابراز وجود، استدلال کردن، مشارکت‌جویی و استقلال رأی، بیان نمودند که ضریب درگیری کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای از منظر مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری به صورت فعال و پویا می‌باشد. رحیمی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «طراحی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه دوره ابتدایی» برنامه‌ای در قالب چهار بعد هدف، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی تدوین کردند و ریزمؤلفه‌هایی همچون مهارت تشخیص تأثیرات محتوای رسانه و اتخاذ موضع فعال در برابر رسانه را از مهم‌ترین سرفصل‌های محتوایی برنامه سواد رسانه‌ای برشمردند. ولی‌زاده و جعفری (۱۳۹۸)، در پژوهشی پیمایشی با عنوان «نقش کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای در ارتقای ابعاد سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر اردبیل» نشان دادند که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای توانسته در پرورش چهار بعد ادراکی، زیباشناختی، احساسی و اخلاقی سواد رسانه مؤثر باشد. نصیری و بختیاری (۱۳۹۸) در پژوهش خود به بررسی و نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم پرداختند و اذعان کردند که سه نوع تفکر قالب در این کتاب تفکر فلسفی، تفکر سیستمی و تفکر انتقادی می‌باشد. رویکرد کتاب مسئله محور است و از چهار مرحله آموزش سواد رسانه‌ای شامل دسترسی، تحلیل، تفکر نقادانه و تولید و خلق

پیام است تنها به دو بخش تحلیل و تفکر نقادانه پرداخته است. عبداللهی بکناش، اسلامی وآفانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم پرداختند و نشان دادند ۳۹ درصد از مؤلفه‌های مورد بررسی ناظر به اهداف و ۶۰ درصد مؤلفه‌ها به محتوا اشاره دارد و از میان این مؤلفه‌ها، مهارت پرسشگری و آشنایی با شیوه‌های اقتناع مخاطب بیشتر از دیگر مؤلفه‌ها مورد تأکید قرار گرفته است. صلواتیان، حسینی و معتمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به طراحی الگوی آموزش سواد رسانه‌ای برای نوجوانان پرداختند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که برای طراحی الگوی بومی آموزش سواد رسانه‌ای به نوجوانان در ایران، باید از ظرفیت‌های دو سازمان آموزش و پرورش و صدا و سیما، استفاده کرد. در الگوی تدوین شده، تربیت افراد هدف اصلی است و بر همین اساس دیگر ابعاد آموزش سواد رسانه‌ای، مانند روش تدریس و محتوای آموزشی مشخص شده است. تقی‌زاده و طاهری (۱۳۹۵) مطالعه‌ای با عنوان «ضرورت‌ها و نیازمندی‌های آموزش بومی سواد رسانه‌ای» از طریق مصاحبه با متخصصان حوزه برنامه درسی، حوزه ارتباطات و رسانه و کارشناسان ستادی و اجرایی انجام دادند. یافته‌ها حاکی از ضرورت تدوین محتوا در قالب کتاب درسی مجزا در دوره متوسطه برای دانش‌آموزان است. این محتوا باید با ویژگی‌های فرهنگ بومی و اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هماهنگی داشته باشد به گونه‌ای تدوین شود که دربردارنده فرصت‌هایی برای پرورش مهارت نقد و تحلیل‌گری در فراگیران باشد. دلاوری، خانیکی و شاه‌حسینی (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «مطالعه موردی اجرای طرح درس سواد رسانه‌ای برای دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی» با مطالعه کتابخانه‌ای برنامه‌های درباره سواد رسانه‌ای در قالب ۸ جلسه آموزشی طراحی کردند. نتایج به‌دست‌آمده از اجرای این دوره حاکی از موفقیت‌آمیز بودن آن ابعاد مهارت‌های انتقادی و رویکرد شناختی بوده است. تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ارائه آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس موجب افزایش مهارت دانش‌آموزان در استفاده هوشمندانه از رسانه‌ها و توسعه هویت ایرانی-اسلامی می‌گردد. محتوای آموزش رسانه‌ای باید دربردارنده فرصت‌هایی برای شناخت رسانه‌ها، نقد و تحلیل متون و ساخت محتوای رسانه‌ای باشد. به این منظور در دوره ابتدایی تلفیق آموزش رسانه‌ای با دیگر متون درسی و برای دوره متوسطه تدوین درس مستقل پیشنهاد شد.

در خارج از کشور ژانگ و همکاران (۲۰۲۴) با اجرای یک پژوهش نیمه‌تجربی با هدف بررسی نقش بسته آموزشی سواد رسانه‌ای در مدارس به این نتیجه رسیدند که دوره سواد رسانه‌ای دیجیتال بر مشارکت شهروندی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته، اما بر مهارت‌های فنی، درک انتقادی و ایجاد ارتباط نقشی نداشته است. چوی (۲۰۲۳) در پژوهش خود به بررسی ادراک دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه از مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای پرداخت. نتایج به‌دست‌آمده نشان‌دهنده درک مثبت سواد رسانه‌ای بین دانش‌آموزان بود همچنین یافته‌ها نشان داد که لازم است در زمینه چالش‌های رسانه‌های دیجیتال و قضاوت انتقادی پیام‌ها به دانش‌آموزان آموزش ارائه شود. داپری (۲۰۲۲) که در پژوهش خود به بررسی سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان متوسطه پرداخته چنین نتیجه‌گیری کرده است که دانش‌آموزان در جست‌وجوی منابع اطلاعاتی و گزینش آن مهارت کافی ندارند همچنین نمی‌توانند به درستی درباره پیام‌های رسانه‌ای قضاوت و تحلیل کنند؛ لذا آموزش سواد رسانه‌ای و شیوه منبع‌یابی برای آنان ضروری است. پولیزی (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «سواد دیجیتال در برنامه درسی انگلستان» به تعیین ابعاد سواد دیجیتال پرداخته و مؤلفه‌های آن را شامل تأمل در ماهیت و منشأ اطلاعات، دانش زمینه‌ای و استفاده از منابع متعدد، مهارت‌ها و دانش کاربردی در مورد اینترنت و محیط دیجیتال می‌داند و بر لزوم بازنگری برنامه درسی برای گنجاندن مؤلفه‌های نام برده تأکید می‌کند.

مرور پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهد که پژوهشگران هرکدام به بررسی جنبه‌ای از آموزش سواد رسانه‌ای پرداخته‌اند. بخشی از پژوهش‌ها با هدف نیازسنجی و شناسایی ابعاد ضروری آموزش سواد رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان انجام شده است. دسته‌ای دیگر به طراحی الگوی مطلوب سواد رسانه‌ای برای مقاطع تحصیلی مختلف اختصاص دارد. بخشی دیگر تأثیر دوره‌های آموزشی را بر ارتقای سواد رسانه‌ای بررسی می‌کند و سطح سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان را می‌سنجد و گروه آخر بر کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» پایه دهم به‌عنوان نخستین تجربه رسمی نظام آموزشی در حوزه سواد رسانه‌ای تمرکز دارد و به نقد، تحلیل و بررسی آن می‌پردازد. پژوهش‌های قبلی نشان‌دهنده توجه پژوهشگران به آموزش سواد رسانه‌ای است اما جای خالی بررسی برنامه درسی و به‌ویژه تحلیل کتاب‌های درسی مقاطع تحصیلی



مختلف احساس می‌شود. از مرور پژوهش‌ها چنین برداشت می‌شود که پژوهشی درباره آموزش سواد رسانه‌ای در دوره متوسطه اول و جایگاه آن در کتب درسی این دوره انجام نشده است؛ لذا با توجه به ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای در این دوره، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی جایگاه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول می‌باشد و به این منظور به پرسش‌های زیر پاسخ داده خواهد شد:

میزان توجه هر یک از کتاب‌های درسی به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در هر پایه تحصیلی چه میزان است؟
توزیع فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کمی بر اساس روش تحلیل محتوا با فن آنتروپی شانون انجام شد. جامعه پژوهش، کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول در سال ۱۴۰۱ بود که از میان آنها در مجموع ۱۵ کتاب (در شش عنوان و سه پایه) به صورت هدفمند، برای نمونه انتخاب شدند. نمونه مورد نظر شامل کتاب‌های مطالعات اجتماعی (هفتم، هشتم و نهم)، پیام‌های آسمان (هفتم، هشتم و نهم)، فارسی (هفتم، هشتم و نهم)، کار و فناوری (هفتم، هشتم و نهم)، تفکر و سبک زندگی (هفتم و هشتم) و آمادگی دفاعی (نهم) بود. ملاک انتخاب کتب مورد بررسی ارتباط آن‌ها با موضوع پژوهش و قابلیت‌شان برای دربرداشتن مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای بود. کتاب‌های مطالعات اجتماعی و کار و فناوری کتبی هستند که به طور مستقیم با سواد رسانه‌ای در ارتباط‌اند. همچنین از آنجایی که در کتاب‌های فارسی، هدیه‌های آسمان، آمادگی دفاعی و تفکر و سبک زندگی به آموزش مباحث اخلاقی، دینی و سبک زندگی صحیح پرداخته می‌شود، این کتاب‌ها می‌توانند برای آموزش مفاهیم سواد رسانه‌ای نیز مناسب باشند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش چک‌لیست محقق‌ساخته آموزش سواد رسانه‌ای بود. برای ساخت ابزار نخست مبانی نظری، گردآوری و مورد بررسی قرار گرفت و به منابع گوناگون داخلی و خارجی مراجعه شد. همچنین با مطالعه پژوهش‌های انجام شده در حوزه آموزش سواد رسانه‌ای و ابعاد آن، مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای شناسایی شدند. به این منظور، از نتایج پژوهش‌های افتخاری و نوروزی (۱۴۰۲)، رحیمی و همکاران (۱۴۰۰)، ولی‌زاده و جعفری (۱۳۹۸)، نصیری و بختیاری (۱۳۹۸)، عبداللهی بکتاش و همکاران (۱۳۹۷)، محمودی (۱۳۹۷)، صلواتیان، حسینی و معتمدی (۱۳۹۶)، دلاوری، خانیکی و شاه‌حسینی (۱۳۹۴)، تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳)، محمودی کوکنده (۱۳۹۰) استفاده شد. با مطالعه مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده، مجموعه‌ای از مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای به دست آمد که پس از دسته‌بندی در گروه مؤلفه‌های اصلی و فرعی، در قالب چک‌لیست اولیه تدوین شد. این چک‌لیست در اختیار ۵ نفر از متخصصان حوزه علوم ارتباطات قرار گرفت و با اعمال نظرات ایشان پس از حذف و ادغام برخی از مؤلفه‌ها، چک‌لیست نهایی در قالب ۵ مؤلفه اصلی شامل مبانی نظری، مهارت نقد و تحلیل پیام، ملاحظات اخلاقی و امنیتی، کاربست رسانه و رژیم مصرف رسانه‌ای و ۲۹ زیرمؤلفه تهیه شد که در جدول شماره ۱ مشخص شده است. واحد تحلیل در پژوهش حاضر مضامین مرتبط با سواد رسانه‌ای بود؛ به این منظور متن کتاب‌های درسی مورد نظر تحلیل شد. برای تعیین پایایی از روش توافق ارزیابان استفاده شد. به این منظور متن چهار کتاب درسی توسط سه نفر مسلط به تکنیک تحلیل محتوا و آشنا با موضوع سواد رسانه‌ای بررسی شد و مقدار ضریب همبستگی معادل ۰/۸۹ محاسبه شد.

جدول شماره ۱. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های آموزش سواد رسانه‌ای

مؤلفه	زیرمؤلفه	مؤلفه	زیرمؤلفه
۱	مفهوم رسانه و ارتباط	۲	مقاصد و ارزش‌های پنهان رسانه
	فرصت‌های رسانه		مالکیت در رسانه
۳	محدودیت‌ها و آسیب‌های رسانه	۴	تحلیل پیام و درک لایه‌های آن
	تاریخچه تحولات رسانه		نقد و ارزیابی متن، فیلم، تصویر
۵	رسانه‌های دیداری، امکانات و ویژگی‌های آن	۶	زبان و نمادهای رسانه

فنون اقناعی رسانه‌ها	رسانه‌های شنیداری، امکانات و ویژگی‌های آن	
رعایت حریم شخصی خود و دیگران	رسانه‌های نوشتاری، امکانات و ویژگی‌های آن	
رعایت نکات امنیتی در کاربست رسانه	پایگاه‌های اینترنتی، امکانات و ویژگی‌های آن	
مصادیق بی‌اخلاقی در فضای رسانه	بازی‌های رایانه‌ای، امکانات و ویژگی‌های آن	
رعایت مالکیت معنوی	تبلیغات و اخبار، امکانات و ویژگی‌های آن	
صداقت و امانت داری	کاربا نرم افزارهای صوتی و تصویری	
مدیریت زمانی در مصرف رسانه	کار با نرم افزارهای گرافیکی	کاربست رسانه
	کار با نرم افزارهای ارتباطی	
انتخاب و گزینش محتوای رسانه ای	مهارت‌های اساسی کامپیوتر (ICDL) جست‌وجو در اینترنت تولید محتوای رسانه‌ای (فیلم، پوستر، بازی)	

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آنتروپی شانون که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، استفاده شد. آنتروپی شانون، پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاه جدیدی مطرح می‌کند. براساس این روش، تحلیل داده‌ها در تحلیل محتوا بسیار قوی‌تر و معتبرتر عمل خواهد کرد. آنتروپی در نظریه اطلاعات، شاخصی برای اندازه‌گیری عدم اطمینان است که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود (آذر، ۱۳۸۰). بر اساس این روش، محتوای کتاب‌های درسی مورد نظر بر اساس ۵ مؤلفه و ۲۹ زیرمؤلفه سواد رسانه‌ای مورد بررسی قرار گرفت.

در گام اول پس از طبقه‌بندی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای و تنظیم جدول فراوانی، فراوانی مضامین بر اساس مؤلفه‌ها، ماتریس‌های فراوانی مورد نظر به هنجار شدند. به این منظور از روش نرمال سازی خطی با فرمول زیر استفاده شد:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i = 1, 2, 3, \dots, m, j = 1, 2, \dots, n)$$

F: فراوانی مؤلفه، P: هنجار شده ماتریس فراوانی، i: تعداد پاسخگو
N: تعداد مؤلفه، m: تعداد پاسخگو، j: شماره مؤلفه

در گام دوم بار اطلاعاتی هر مقوله بر اساس رابطه زیر محاسبه شد:

$$E_j = -k \sum_{i=1}^m [p_{ij} \ln p_{ij}] \quad (i=1, 2, 3, \dots, m, j=1, 2, \dots, n) \quad k = \frac{1}{\ln M}$$

Ej: بار اطلاعاتی، P: هنجار شده ماتریس فراوانی
Ln: لگاریتم نپری

در گام سوم با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها ضریب اهمیت هریک بر اساس رابطه زیر محاسبه شد (آذر، ۱۳۸۰: ۹):

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

Ej: بار اطلاعاتی، Wj: درجه اهمیت

یافته‌های پژوهش

برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش متن هر کتاب درسی بر اساس مؤلفه‌های مورد نظر تحلیل شد که نتایج این بخش در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی برحسب پایه تحصیلی

کتاب‌ها زیرمؤلفه‌ها	پایه هفتم			پایه هشتم			پایه نهم			
	تفکر و سبک زندگی	فارسی	پیام‌های آسمان	مطالعات اجتماعی	کاروفناوری	آمادگی دفاعی	فارسی	پیام‌های آسمان	مطالعات اجتماعی	کاروفناوری
مفهوم رسانه و ارتباط	۰	۰	۰	۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰
فرصت‌های رسانه	۱	۱	۰	۱۲	۱	۱	۵	۰	۰	۲
آسیب‌های رسانه	۱	۱	۰	۱۰	۱	۱۲	۷	۰	۰	۲

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲ کتاب‌های پیام‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه هفتم دارای کمترین فراوانی (۱ مورد) در مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای هستند و کتاب کاروفناوری پایه هشتم با فراوانی ۷۱، بیشترین فراوانی در مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای را به خود اختصاص داده است. همچنین در میان پایه‌های تحصیلی، پایه هفتم با ۷۱ مورد فراوانی کمترین توجه را به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای دارد و بیشترین توجه به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی پایه هشتم با فراوانی ۱۶۹ می‌باشد. برای پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش، در گام اول فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در هر موضوع درسی محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ گزارش شده است.

جدول شماره ۳. توزیع فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی متوسطه اول برحسب موضوع درسی

مؤلفه‌ها زیرمؤلفه‌ها	کتاب‌ها	تفکر و سبک زندگی	آمادگی دفاعی اجتماعی	مطالعات پیام‌های آسمان	فارسی	کار و فناوری	مجموع فراوانی	درصد فراوانی		
	مفهوم رسانه و ارتباط	۲	۰	۴	۰	۰	۶			
	فرصت‌های رسانه	۲	۱	۱۲	۱	۲۰	۳۶			
	آسیب‌های رسانه	۱۰	۱۲	۱۰	۷	۴	۵۶			
	تاریخچه تحولات رسانه	۱	۰	۱	۰	۱	۳			
مبانی	رسانه‌های دیداری و ویژگی‌های آن	۰	۱	۰	۰	۱	۲	۴۱	۱۴۵	
نظری	رسانه‌های شنیداری و ویژگی‌های آن	۰	۱	۰	۰	۱	۲			
	رسانه‌های نوشتاری و ویژگی‌های آن	۰	۱	۰	۰	۳	۴			
	پایگاه‌های اینترنتی و ویژگی‌های آن	۰	۱	۰	۰	۱۷	۱۸			
	بازی‌های رایانه‌ای و ویژگی‌های آن	۰	۱	۰	۰	۹	۱۰			
	تبلیغات و اخبار و ویژگی‌های آن	۰	۱	۱	۵	۱	۸			
	زبان و نمادهای رسانه	۲	۶	۰	۱	۰	۹			
	فنون اقناعی رسانه‌ها	۱	۰	۰	۳	۰	۴			
نقد و تحلیل	مقاصد و ارزش‌های پنهان رسانه	۳	۲	۲	۲	۱	۱۰	۱۲/۵	۴۴	
	مالکیت در رسانه	۲	۰	۲	۳	۰	۸			
	تحلیل پیام و درک لایه‌های آن	۴	۰	۰	۰	۷	۱۱			
	نقد و ارزیابی متن، فیلم، تصویر، بازی	۱	۱	۰	۰	۰	۲			
	کاربا نرم‌افزارهای صوتی و تصویری	۱	۰	۰	۰	۹	۱۰			
	کار با نرم‌افزارهای گرافیکی	۱	۰	۰	۰	۲۳	۲۴			
کاربست رسانه	کار با نرم‌افزارهای ارتباطی	۱	۰	۰	۰	۱۲	۱۳	۳۴	۱۱۹	
	مهارت‌های اساسی کامپیوتر (ICDL)	۱	۰	۰	۰	۳۳	۳۴			
	جست‌وجو در اینترنت	۰	۱	۰	۰	۲۳	۲۴			
	تولید محتوای رسانه‌ای (پوستر، فیلم، بازی)	۰	۰	۶	۰	۸	۱۴			
رژیم مصرف	مدیریت زمانی در مصرف رسانه	۰	۰	۱	۰	۱	۲	۱/۵	۵	
	انتخاب و گزینش محتوای رسانه‌ای	۰	۱	۰	۰	۲	۳			
	رعایت حریم شخصی خود و دیگران	۱	۰	۱	۱	۲	۵			
ملاحظات اخلاقی و امنیتی	نکات امنیتی در کاربرد رسانه	۲	۰	۸	۰	۱۳	۲۳	۱۱	۴۰	
	مصادیق اخلاق و بی‌اخلاقی در رسانه	۰	۰	۲	۱	۰	۳			
	رعایت مالکیت معنوی	۱	۰	۰	۰	۲	۳			
	صداقت و امانت داری	۵	۰	۰	۰	۱	۶			
	مجموع	۴۱	۲۹	۵۱	۲۶	۱۸	۱۸۸		۳۵۳	

بر اساس داده‌های جدول شماره ۳ مؤلفه مبانی نظری دارای بیشترین فراوانی (۱۴۵ مورد معادل ۴۱ درصد) و پس از آن به ترتیب مؤلفه‌های کاربری رسانه با فراوانی ۱۱۹ (۳۴ درصد) نقد و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای با فراوانی ۴۳ (۱۲/۵ درصد) و ملاحظات امنیتی و اخلاقی با فراوانی ۴۰ (۱۱ درصد) قرار دارند و مؤلفه رژیم مصرف رسانه‌ای با فراوانی ۵ (۱/۵ درصد) دارای کمترین فراوانی می‌باشد. در بین زیرمؤلفه‌ها نیز آسیب‌های رسانه دارای بالاترین فراوانی (۵۹) است. در گام بعدی داده‌های به دست آمده به هنجار شدند و مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر کدام محاسبه شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴. داده‌های بهنجار شده مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتب درسی متوسطه اول

مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای	تفکر و سبک زندگی		آمادگی دفاعی		مطالعات اجتماعی		پیام‌های آسمان		فارسی	کار و فناوری
	تفکر و سبک زندگی	آمادگی دفاعی	مطالعات اجتماعی	پیام‌های آسمان	فارسی	کار و فناوری				
مفهوم رسانه و ارتباط	۰/۳۴	۰	۰/۶۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
فرصت‌های رسانه	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۳۴	۰	۰	۰	۰	۰/۰۲	۰/۵۷	۰
آسیب‌های رسانه	۰/۱۷	۰/۲۱	۰/۱۷	۰	۰/۲۳	۰	۰	۰/۱۲	۰/۰۷	۰
تاریخچه تحولات رسانه	۰/۳۳	۰	۰/۳۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۳۳	۰
رسانه‌های دیداری و ویژگی‌های آن	۰	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۵	۰
رسانه‌های شنیداری و ویژگی‌های آن	۰	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۵	۰
رسانه‌های نوشتاری و ویژگی‌های آن	۰	۰/۲۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۷۵	۰
پایگاه‌های اینترنتی و ویژگی‌های آن	۰	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹۵	۰
بازی‌های رایانه‌ای و ویژگی‌های آن	۰	۰/۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹	۰
تبلیغات و اخبار و ویژگی‌های آن	۰	۰/۱۲	۰/۱۲	۰	۰/۶۴	۰	۰	۰	۰/۱۲	۰
زبان و نمادهای رسانه	۰/۲۲	۰/۶۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۱۱	۰	۰
فنون اقناعی رسانه‌ها	۰/۲۵	۰	۰	۰	۰/۷۵	۰	۰	۰	۰	۰
مقاصد و ارزش‌های پنهان رسانه	۰/۳	۰/۲	۰/۲	۰	۰/۲	۰	۰	۰	۰/۱	۰
مالکیت در رسانه	۰/۲۵	۰	۰/۲۵	۰	۰/۳۷	۰	۰	۰	۰/۱۳	۰
تحلیل پیام و درک لایه‌های آن	۰/۳۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۶۴	۰	۰
نقد و ارزیابی متن، فیلم، تصویر، بازی	۰/۵	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
کار با نرم افزارهای صوتی و تصویری	۰/۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹	۰
کار با نرم افزارهای گرافیکی	۰/۰۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹۶	۰
کار با نرم افزارهای ارتباطی	۰/۰۷	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹۳	۰
مهارت‌های اساسی کامپیوتر (ICDL)	۰/۰۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹۷	۰
جست‌وجو در اینترنت	۰	۰	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۹۵	۰
تولید محتوای رسانه‌ای (پوستر، فیلم، بازی)	۰	۰	۰/۴۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۵۷	۰
مدیریت زمانی در مصرف رسانه	۰	۰	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۵	۰
انتخاب و گزینش محتوای رسانه‌ای	۰	۰/۳۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۶۴	۰
رعایت حریم شخصی خود و دیگران	۰/۲	۰	۰/۲	۰	۰	۰	۰	۰/۲	۰/۴	۰
نکات امنیتی در کاربری رسانه	۰/۰۸	۰	۰/۳۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۶۵	۰
مصادیق اخلاق و بی‌اخلاقی در رسانه	۰	۰	۰/۶۷	۰	۰	۰	۰	۰/۳۳	۰	۰
رعایت مالکیت معنوی	۰/۳۶	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۶۴	۰
صداقت و امانت داری	۰/۸۳	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۱۷	۰

بر اساس داده‌های به دست آمده در مرحله قبل، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول شماره ۵. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتب درسی متوسطه اول

ضریب اهمیت (Wj)	بار اطلاعاتی (Ej)	مؤلفه‌ها
۰/۰۲۷	۰/۳۵۳۸	مفهوم رسانه و ارتباط
۰/۰۴۳	۰/۵۵۳۹	فرصت‌های رسانه
۰/۰۷۴	۰/۹۵۳۱	آسیب‌های رسانه
۰/۰۴۸	۰/۶۱۳۱	تاریخچه تحولات رسانه
۰/۰۵۶	۰/۷۱۹۸	رسانه‌های دیداری و ویژگی‌های آن
۰/۰۵۶	۰/۷۱۹۸	رسانه‌های شنیداری و ویژگی‌های آن
۰/۰۲۴	۰/۳۱۵۲	رسانه‌های نوشتاری و ویژگی‌های آن
۰/۰۰۸	۰/۱۱۰۲	پایگاه‌های اینترنتی و ویژگی‌های آن
۰/۰۱۴	۰/۱۸۳۵	بازی‌های رایانه‌ای و ویژگی‌های آن
۰/۰۴۶	۰/۵۸۶۵	تبلیغات و اخبار و ویژگی‌های آن
۰/۰۳۷	۰/۴۷۰۵	زبان و نمادهای رسانه
۰/۰۲۴	۰/۳۱۵۲	فنون اقناعی رسانه‌ها
۰/۰۷۱	۰/۹۱۴۲	مقاصد و ارزش‌های پنهان رسانه
۰/۰۵۸	۰/۷۴۰۱	مالکیت در رسانه
۰/۰۲۸	۰/۳۶۵۶	تحلیل پیام و درک لایه‌های آن
۰/۰۵۶	۰/۷۱۹۸	نقد و ارزیابی متن، فیلم، تصویر، بازی
۰/۰۱۴	۰/۱۸۳۵	کار با نرم‌افزارهای صوتی و تصویری
۰/۰۰۷	۰/۰۹۳۲	کار با نرم‌افزارهای گرافیکی
۰/۰۱۱	۰/۱۴۰۲	کار با نرم‌افزارهای ارتباطی
۰/۰۰۵	۰/۰۷۴۹	مهارت‌های اساسی کامپیوتر (ICDL)
۰/۰۰۸	۰/۱۱۰۲	جست‌وجو در اینترنت
۰/۰۲۹	۰/۳۷۹۸	تولید محتوای رسانه‌ای (پوستر، فیلم، بازی)
۰/۰۵۶	۰/۷۱۹۸	مدیریت زمانی در مصرف رسانه
۰/۰۲۸	۰/۳۶۵۶	انتخاب و گزینش محتوای رسانه‌ای
۰/۰۴۴	۰/۵۶۴۶	رعایت حریم شخصی خود و دیگران
۰/۰۳۷	۰/۴۷۲۴	نکات امنیتی در کاربست رسانه
۰/۰۲۷	۰/۳۵۳۹	مصادیق اخلاق و بی‌اخلاقی در رسانه
۰/۰۲۸	۰/۳۶۵۶	رعایت مالکیت معنوی
۰/۰۲۰	۰/۲۵۵۸	صداقت و امانت‌داری

بر اساس داده‌های جدول شماره ۵، مؤلفه آسیب‌های رسانه دارای بیش‌ترین ضریب اهمیت (۰/۰۷۳) می‌باشد و کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌ها مهارت‌های اساسی کامپیوتر (۰/۰۰۵) است.

نتیجه‌گیری و بحث

زندگی در جهانی که با رسانه‌های مختلف احاطه شده است نیازمند سواد رسانه‌ای است. سواد رسانه‌ای به‌عنوان مهارت ضروری انسان عصر حاضر، به فرد کمک می‌کند در برخورد با پیام‌های رسانه‌ای فعال باشد، آنها را تحلیل کند و هوشمندانه دست به انتخاب و گزینش بزند. از این‌رو آموزش سواد رسانه‌ای در سطوح مختلف به‌ویژه برای دانش‌آموزان امری ضروری است. اگرچه در کشور ما آموزش سواد رسانه‌ای در قالب یک درس مجزا در پایه دهم متوسطه دوم تدریس می‌شود، ولی برخی از مفاهیم سواد رسانه‌ای در دوره متوسطه اول در قالب برخی دروس به‌صورت مستتر و تلفیقی نیز ارائه شده است. پژوهش حاضر به منظور بررسی میزان توجه

کتاب‌های دوره متوسطه اول به مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای با روش تحلیل محتوا انجام شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آنتروپی شانون استفاده گردید.

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد توزیع فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی و پایه‌های تحصیلی مختلف به‌صورت نامتوازن است. کتاب‌های کاروفناوری هشتم، نهم و هفتم به ترتیب بیشترین میزان توجه را به سواد رسانه‌ای دارند، در حالی که در کتاب‌های مطالعات اجتماعی و پیام‌های آسمان پایه هفتم میزان فراوانی تنها یک مورد است. به‌طور کلی فراوانی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمان هر سه پایه کمتر از دیگر کتب است. همچنین در میان پایه‌های تحصیلی، کتاب‌های پایه هشتم مؤلفه‌های بیشتری را در خود گنجانده‌اند و وضعیت بهتری نسبت به بقیه پایه‌ها دارند. از یافته‌های این بخش چنین استنباط می‌شود که از ظرفیت دروس مختلف برای آموزش مفاهیم رسانه‌ای به خوبی استفاده نشده است.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از بررسی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای، مؤلفه مبانی نظری دارای بیشترین فراوانی (۱۴۵ مورد) در بین دیگر مؤلفه‌ها بوده است و ۴۱ درصد فراوانی را به خود اختصاص داده است. مبانی نظری شامل تعریف مفاهیم، فرصت‌ها و محدودیت‌های رسانه، سیر تحول رسانه و معرفی انواع رسانه‌ها و چگونگی کارکرد آنهاست. این بعد از سواد رسانه به‌عنوان دانش نظری اطلاعات جامعی درباره رسانه در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد و زمینه دستیابی به مهارت‌های رسانه‌ای را فراهم می‌کند. نتایج این بخش با پژوهش‌های رحیمی و همکاران رحیمی و همکاران (۱۴۰۰) و تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳) و چوی (۲۰۲۳) که به لزوم سواد رسانه‌ای شناختی و آگاهی نسبت به رسانه، انواع و کارکردهای آن تأکید کرده‌اند هماهنگی دارد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از تأکید بیش از اندازه کتاب‌های درسی بر مبانی نظری است؛ چرا که نزدیک به نیمی از فراوانی مؤلفه‌ها به این بعد سواد رسانه‌ای اختصاص دارد و این موضوع سبب غفلت کتاب‌های درسی از دیگر ابعاد سواد رسانه‌ای شده است که بیشتر جنبه مهارتی دارند. در میان زیرمؤلفه‌های این بخش نیز، آسیب‌های رسانه با فراوانی ۵۶، بیشتر از دیگر زیرمؤلفه‌ها مورد تأکید قرار گرفته و در تمامی کتاب‌های مورد بررسی به آن اشاره شده است. آسیب‌های فرهنگی، هویت‌زدایی، تخریب ارزش‌های اخلاقی، نفاق اجتماعی، ترویج بی‌بندوباری، مصرف‌گرایی و تغییر سبک زندگی از مواردی است که در کتاب‌های درسی مورد تأکید قرار گرفته است. به نظر می‌رسد رویکرد کتاب‌های درسی متوسطه اول درباره رسانه تأکید بر جنبه سلبی آن و تمرکز بر محدودیت‌های رسانه است. همچنین از میان انواع رسانه‌ها، معرفی پایگاه‌های اینترنتی و ویژگی‌های آن به دلیل نوظهور بودن و تأثیرگذاری بیشتر بر مخاطب دارای بالاترین فراوانی و معرفی رسانه‌های دیداری و شنیداری به علت ملموس بودن دارای کمترین فراوانی می‌باشد.

دومین مؤلفه پرتکرار سواد رسانه‌ای، مؤلفه کاربرت رسانه با فراوانی ۱۱۹ (معادل ۳۴ درصد) است. این مؤلفه ناظر بر مهارت استفاده از رسانه‌های مختلف و کار با نرم‌افزارهای پایه مانند پاورپوینت، اکسل، ورد، جست‌وجو در اینترنت، ساخت ایمیل، کار با نرم‌افزارهای گرافیکی، صوتی و تصویری است و سطح پیشرفته‌تر این مهارت‌ها به تولید و ویرایش محتوای رسانه‌ای اشاره دارد که به افراد اجازه می‌دهد پیام‌هایی با رمزگان مختلف خلق، تولید و منتشر کنند. نتایج این بخش با پژوهش‌های ژانگ و همکاران (۲۰۲۴)، پولیزی (۲۰۲۰)، تقی‌زاده و طاهری (۱۳۹۵) و تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳) مبنی بر لزوم آموزش بعدی سواد رسانه‌ای هماهنگی دارد. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده مؤلفه کاربرت رسانه تنها در کتاب کار و فناوری مورد تأکید قرار گرفته و در دیگر کتب مورد غفلت قرار گرفته است. این در حالی است که تمامی کتب می‌توانند در قالب فعالیت‌های مختلف زمینه کاربرت فناوری در همان حوزه موضوعی را فراهم کنند تا ضمن تعمیق آموخته‌های درس کار و فناوری، بستر مناسبی برای تجارب جدید دانش‌آموزان در کار با فناوری باشند. از میان زیرمؤلفه‌های این بخش، مهارت تولید رسانه‌ای از مؤلفه‌هایی است که فراوانی کمتری نسبت به بقیه دارد. در حالی که یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش سواد رسانه‌ای توانایی افراد در ترکیب کلیه آموخته‌های این حوزه برای خلق یک محتوای رسانه‌ای مانند فیلم، پوستر و بازی برای انتقال مفاهیم و اثرگذاری بر مخاطب است. تولید رسانه‌ای نیز مانند دیگر مؤلفه‌ها تنها در کتاب کار و فناوری مورد تأکید قرار گرفته و از ظرفیت دیگر دروس در این زمینه استفاده نشده است.

سومین مؤلفه سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی، مؤلفه نقد و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای با فراوانی ۴۳ (معادل ۱۲/۵ درصد) است که به مهارت هدف‌شناسی، مخاطب‌شناسی، مالکیت در رسانه، ارزش‌های پنهان رسانه، لایه‌های پیام، فنون اقناعی، زبان و نمادهای رسانه و نقد پیام‌های رسانه‌ای اشاره دارد و مهم‌ترین چیزی که رسانه به او ارائه می‌دهد، هدف آموزش سواد رسانه‌ای به شمار می‌آید؛ چرا که به فرد کمک می‌کند به جای پذیرش پیام‌ها، خود در پی بررسی و ارزیابی آنها برآمده و با تحلیل پیام‌ها و کشف معنای ضمنی لایه‌های هر پیام، مواجهه‌ای هوشمندانه با رسانه داشته باشد. در پژوهش‌های چوی (۲۰۲۳)، داپری (۲۰۲۲)، افتخاری و نوروزی (۱۴۰۲)، کدخدائیان آرانی و همکاران (۱۴۰۲)، رحیمی و همکاران (۱۴۰۰)، عبداللهی بکتاش و همکاران (۱۳۹۷)، ولی‌زاده و جعفری (۱۳۹۸)، دلاوری، خانیکی و شاه‌حسینی (۱۳۹۴)، تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳)، دهقان‌شاد و محمودی (۱۳۹۱) نیز به لزوم آموزش مواجهه انتقادی با رسانه‌ها تأکید شده است. علی‌رغم اهمیت ویژه بعدانتقادی سواد رسانه، نتایج تحلیل کتاب‌های متوسطه اول، حاکی عدم توجه کافی به این مهم است. برای نمونه، زیرمؤلفه نقد متن، فیلم، تصوی و بازی در بین کتاب‌های درسی تنها دو بار استفاده شده و این در حالی است که در همه کتاب‌ها به‌ویژه کتاب فارسی بستر مناسب برای نقد اشکال مختلف رسانه مخصوصاً متن وجود دارد که متأسفانه از این ظرفیت در کتاب‌های درسی استفاده نشده است.

دیگر مؤلفه مورد تأکید در کتاب‌های درسی، ملاحظات اخلاقی و امنیتی است که ۱۱ درصد از فراوانی را به خود اختصاص داده و شامل حفظ حریم شخصی، امانت‌داری و صداقت، مالکیت معنوی، اصول امنیتی و مصادیق اخلاق و بی‌اخلاقی در کار با رسانه است. با توجه به گسترش رسانه‌های نوین خصوصاً رشد فضای مجازی لازم است دانش‌آموزان چگونگی حفاظت از اطلاعات شخصی در برابر سوءاستفاده‌های مالی یا اخلاقی را بیاموزند و به تکالیف و حقوق خود در فضای رسانه‌ای واقف باشند نتایج این بخش با پژوهش تقی‌زاده و کیا (۱۳۹۳) مبنی بر لزوم آموزش اخلاق در رسانه همخوانی دارد. براساس یافته‌های حاصل بیشترین فراوانی ملاحظات اخلاقی و امنیتی مربوط به کتاب کاروفناوری است و از نکات مثبت این درس ارائه نکات امنیتی هنگام آموزش کار با رسانه‌های مختلف است. البته دیگر دروس به‌ویژه درس تفکر و سبک زندگی و درس پیام‌های آسمان قابلیت گنجاندن مفاهیم اخلاقی و کاربردی در مواجهه با رسانه‌های مختلف را داراست که متأسفانه از این ظرفیت به خوبی استفاده نشده است.

کمترین فراوانی مؤلفه‌ها به رژیم مصرف رسانه‌ای با ۱/۵ درصد اختصاص دارد. این مؤلفه به این معناست که دانش‌آموزان بتوانند در استفاده از رسانه‌ها مدیریت زمانی داشته و محتوای رسانه‌ای را گزینش نمایند. نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش داپری (۲۰۲۲) مبنی بر ضعف دانش‌آموزان در گزینش و انتخاب محتوای رسانه‌ای هماهنگی دارد. از آنجایی که یکی از مهم‌ترین مشکلات همه افراد علی‌الخصوص نوجوانان با رسانه‌های الکترونیکی، اعتماد اینترنتی و استفاده بی‌رویه از ابزار الکترونیکی است؛ انتظار می‌رود در کتاب‌های درسی، ضمن هوشیارسازی نوجوانان از آسیب‌های این نوع استفاده، راهکارهای عملیاتی برای کنترل زمانی و محتوایی رسانه‌ها به دانش‌آموزان ارائه کنند؛ متأسفانه این مهارت نیز در کتاب‌های دوره متوسطه اول مورد غفلت قرار گرفته است.

در بخش دوم پژوهش با روش آنتروپی شانون ضریب اهمیت مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای محاسبه شد و نتایج این بخش نشان داد مؤلفه آسیب‌های رسانه دارای بیشترین ضریب اهمیت است و در تمامی کتاب‌های مورد بررسی درباره آسیب‌های رسانه توضیح داده شده است و از طرفی کمترین ضریب اهمیت مربوط به مؤلفه‌های مهارت‌های اساسی کامپیوتر، جست‌وجو در اینترنت، کار با نرم‌افزارهای ارتباطی، کار با نرم‌افزارهای صوتی و تصویری و کار با نرم‌افزارهای گرافیکی است. علت این موضوع چنانچه پیشتر به آن اشاره شد این است که مؤلفه‌های نام برده تنها در کتاب کار و فناوری مورد توجه قرار گرفته‌اند و در دیگر کتب اشاره‌ای به آنها نشده است.

جمع‌بندی نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که تأکید آموزش سواد رسانه‌ای در مقطع متوسطه اول بر دو بعد مبانی نظری و کاربردی رسانه‌هاست و مهارت‌های اساسی شامل نقد و تحلیل، مدیریت مصرف رسانه‌ای و ملاحظات اخلاقی و امنیتی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که دانش‌آموزان به واسطه پیشرفت فناوری خواه ناخواه روش استفاده از ابزار الکترونیک را می‌آموزند و این مهارت مواجهه هوشمندانه با رسانه‌هاست که به آموزش نیاز دارد و لازم است در کتاب‌های درسی مورد توجه قرار گیرد؛ لذا انتظار می‌رود به حساسیت دانش‌آموزان به لحاظ سنی و تأثیرپذیری زیاد آنان در برابر رسانه‌ها در دوره متوسطه اول برنامه‌ای مدون و

ویژه برای آموزش سواد رسانه‌ای وجود داشته باشد و سواد رسانه‌ای در قالب یک درس مجزا در برنامه درسی دوره متوسطه گنجانده شود. از طرفی بسیاری از دروس نیز قابلیت ارائه آموزش درباره ابعاد سواد رسانه‌ای را دارا هستند. برای نمونه، درس تفکر و سبک زندگی، بستر مناسبی برای آموزش سواد رسانه‌ای در همه ابعاد است. در کتاب هدیه‌های آسمان نیز دو فصل تحت عنوان اخلاق و جامعه اسلامی وجود دارد که برای آموزش ملاحظات اخلاقی پرورش مهارت نقد و ارزیابی پیام‌ها مناسب است. در کتاب فارسی فصلی تحت عنوان سبک زندگی وجود دارد که می‌تواند زمینه مناسبی برای آموزش رژیم مصرف رسانه‌ای و ملاحظات اخلاقی و امنیتی باشد، همچنین کتاب فارسی بستر مناسبی برای آموزش نقد متن است و لازم است فرصت‌هایی برای نقد و ارزیابی متون به‌عنوان یکی از اشکال پیام رسانه‌ای فراهم کند. در کتاب مطالعات اجتماعی نیز ظرفیت مناسبی برای ارائه مبانی نظری مانند نقش رسانه‌ها در زندگی فردی و اجتماعی و چگونگی تجهیز در برابر آن وجود دارد. در کتاب کاروفناوری نیز لازم است بیش از پیش به ارائه آموزش در خصوص چگونگی تولید محتوا با ابزارهای مختلف بپردازد. همچنین پیشنهاد می‌شود با برقراری ارتباط عرضی بین دروس مختلف امکان استفاده از آموزه‌های درس کاروفناوری در قالب کار با رسانه‌های مختلف در دیگر دروس فراهم شود و تکالیف درسی به سمت کاربرد تکنولوژی و به‌ویژه تولید محتوای رسانه‌ای حرکت کند.

از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به کمبود پژوهش‌های انجام شده در زمینه بررسی سواد رسانه‌ای در کتاب‌های درسی اشاره کرد که مقایسه و تبیین نتایج را با محدودیت مواجه ساخت؛ لذا به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که به بررسی مؤلفه‌های سواد رسانه‌ای در دیگر کتاب‌های درسی و مقاطع تحصیلی مختلف بپردازند.

References

- Abdolahi Bektash, R., Eslami, I., & Afani, K. (2019). Content analysis of the 10th grade thinking and media literacy textbook based on media literacy education. *Tafakkor va Kudak*, 9(2), 25-48. https://fabak.ihcs.ac.ir/article_3547.html?lang=fa (Text in Persian)
- Azar, A. (2001). Extension and development of Shannon's entropy method for data processing in content analysis. *Journal of humanities*, 37, 1-18. (Text in Persian)
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: economy, society, and culture*. Wiley. <https://books.google.com/books?id=62FPnwEACAAJ>
- Celot, P., & Tornero, J. M. P. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of how Media Literacy Levels in Europe Should be Assessed: Final Report*. European Association for Viewers' Interests. <https://books.google.com/books?id=zka-kgEACAAJ>
- Commission, E. (2011). *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe* [report]. E. publications. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbb53b5-689c-4996-b36b-e920df63cd40>
- Choi, J. (2023). Digital Media Literacy Perceptions of Middle and High School Students in Korea. *Korean Association for Literacy*. <https://doi.org/https://doi.org/10.37736/kjlr.2023.04.14.2.08>
- Dehghamshad, H., & Mahmoodi, M. (2012). Examining the necessity of media literacy training for children and teenagers from the point of view of experts in the field of education. *Media Studies*, 7(1), 69-82. (Text in Persian)
- Delavari, a., Khaniki, h., & Shah Hosseini, v. (2016). Case study of performing media literacy lesson plan for fourth grade primary school students. *Society Culture Media*, 4(16), 11-41. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.38552322.1395.4.16.1.8> (Text in Persian)
- DuPree, H. M. (2022). Media Literacy and Sourcing Skills for Middle Grades Students. *Strategies*, 35(2), 15-18. <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2030834>
- Ebraahimi Dorcheh, E., Cheshmeh Sohraabi, P. D., M., & Neyestaani, P. D., M. R. (2016). Content Analysis of the High School Textbooks in Iran from Information Literacy Perspective [Research]. *Quarterly Journal Of Education*, 32(1), 169-200. <http://qjoe.ir/article-1-153-fa.html> (Text in Persian)
- Eftekhari, J., & Nowrozi, R. A. (2023). Analysis of research Spirit in the tenth-grade textbook of "thinking and media literacy". *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 27-43. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.39065.3499> (Text in Persian)
- Hill, M. W. (2005). *The Impact of Information on Society: An Examination of Its Nature, Value and Usage*. De Gruyter. <https://books.google.com/books?id=iajZAAAAMAAJ>

- kakhodaiyan arani, H., Vasefian, F., & Shahtalebi, B. (2024). A Qualitative Pathology of High School Media Thinking and Literacy Course in the Implementation Stage. *Journal of Curriculum Studies*, 18(71), 129-154. <https://doi.org/10.22034/jcs.2024.161733> (Text in Persian)
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of children and media*, 3(4), 394-409. <https://doi.org/10.1080/17482790903233440>
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2007). *The Elements of Journalism: What Newspeople Should Know and the Public Should Expect*. Three Rivers Press. <https://books.google.com/books?id=iMA1WhtiRBkC>
- Livingstone, S., Couvering, E. V., & Thumim, N. (2005). Adult Media Literacy: A Review of the Research Literature.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Mahmoudi, S. (2018). Study of First and Second Elementary and Secondary Curriculum Based on Media Literacy Components. *Journal of Society Culture Media*, 7(28), 95-112. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.38552322.1397.7.28.5.3> (Text in Persian)
- Mansour, M., & Dadsetan, P. (2021). *Genetic psychology 2 (from psychoanalysis to psychology)*. Roshd. (Text in Persian)
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators. Background document of the UNESCO Expert Meeting* (Bangkok, Thailand, 4-6 November 2010),
- Nasiri, B., & Aghili, V. (2012). A study on media literacy education in Canada & Japan. *Educational Innovation*, 11(1), 137-159. (Text in Persian)
- Nasiri, B., & Bakhtiari, A. (2019). Reviewing and criticizing the book of Thinking and Media Literacy (Theoretical-Technical-Professional- Professional) of the 10th grade of secondary school 2015. *Rasaneh*, 30(2), 27-4. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.10227180.1398.30.2.2.1> (Text in Persian)
- organization, E. r. a. p. (2016). *Thinking and media literacy*. Iran Textbook Publishing Company. (Text in Persian)
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Rahimi, R., Soltaanfifar, M., ZamaaniMoghadam, A., AzizaabaadiFaraahaani, F. & ,Nasiri, B. (2022). Designing a curriculum in media literacy for the elementary school. *Educational Innovation*, 37(4), 7-30. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1400.37.4.1.8>. (Text in Persian)
- Renee, H. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. *New York: The Aspen Institute*. <https://doi.org/https://www.aspeninstitute.org/publications/digital-media-literacy-plan-action-2/>
- Rizk, J., & Hillier, C. (2021). "Everything's technology now": the role of technology in home-and school-based summer learning activities in Canada. *Journal of children and media*, 15(2), ۲۰-۱. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1778498>
- Rogow, F. (2009). Voices from the Field: Teaching Media Literacy in Less than an Hour. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 72-73 <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-7>.
- Safi, A. (2013). *Primary education, guidance and secondary education*. Samt. (Text in Persian)
- Salavatian, S., Hosaini, S. B., & Motazedi, S. (2016). Proposing a model for teaching media literacy to teenagers. *Journal of Educational Planning Studies*, 5(10), 50-75. <https://doi.org/10.22080/eps.2017.1615> (Text in Persian)
- Taghizadeh, A. (2011). *A comparative study of media literacy of girls and boys high school students "A case study of high schools in Kerman"* [Masters thesis, Allameh Tabatabai University]. Tehran. (Text in Persian)
- Taghizadeh, A. (2011). *The role of media literacy training course on the ability to process media messages of high school students; A case study of first year high school students in Kerman city in the academic year 2013-2014*. [Master's thesis, Allameh Tabatabai University]. Tehran. (Text in Persian)
- Taghizadeh, A., & Kia, A. (2014). Needs assessment of media literacy education in schools. *Journal of Culture-Communication Studies*, 15(26), 79-104. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088760.1393.15.26.4.6> (Text in Persian)
- Taghizadeh, A., & Taheri, S. (2016). *Studying the Needs and Requirements of Local Media Literacy Education The basic pattern of progress Conference*, Tehran. (Text in Persian)
- Taylor, T. R. (2002). *The implementation of media literacy: An analysis of the media literacy curricula of Ontario, Canada; New South Wales, Australia, and England*. The University of Southern Mississippi. <https://www.proquest.com/openview/b76741ac578fd9a097719210309dccb2/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Valizadeh, K., & Ja'fari, A. (2020). The role of "Thinking and Media Literacy" book in promoting media literacy dimensions of high school students in Ardabil. *Communication Research*, 26(4), 209-233 <https://doi.org/10.22082/cr.2019.109529.1859> (Text in Persian)
- Zhang, H., Zhu, C., Sang, G., & Questier, F. (2024). Effects of digital media literacy course on primary school students' digital media literacy: an experimental study. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09824-y>



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

بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس تکنیک آنتروپی شانون و تاپسیس

فریده نصیری* ^۱، خدیجه‌سادات طباطبایی ^۲، سید موسی طباطبایی ^۳

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. رایانامه: faride_nasiri@semnan.ac.ir
۲. دانشجوی دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.
۳. استادیار گروه علوم شناختی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، مهدیشهر، سمنان، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۸

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش بررسی مؤلفه‌های جرئت‌ورزی، در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. جامعه آماری آن، همه کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بوده که جمله‌ها، تصویرها و کاربرگ‌های این کتاب به صورت تمام شماری، مورد بررسی قرار گرفت. ابزار این پژوهش، سیاهه تحلیل محتوای محقق‌ساخته می‌باشد که دارای روایی محتوایی و صوری بوده و از نظرات صاحب‌نظران بهره‌مند شده است. پایایی پژوهش با استفاده از روش ویلیام اسکات ۸۸/۶٪ محاسبه شد. در این پژوهش از روش آنتروپی شانون و تاپسیس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، مقایسه ضرایب اهمیت آنها و همچنین رتبه‌بندی استفاده شده است. نتایج نشان داد که بیشترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن» و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد و ارزیابی» است. همچنین، نتایج به دست آمده از طریق تاپسیس بیانگر رتبه اول در کتاب پایه ششم و رتبه آخر در کتاب پایه چهارم است. بنابراین در محتوای کتب مطالعات اجتماعی ابتدایی توازن رعایت نشده است.

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، مهارت‌های جرئت‌ورزی، تحلیل محتوا، کتاب درسی، دوره ابتدایی.

استناد به این مقاله:

نصیری، فریده؛ طباطبایی، خدیجه‌سادات؛ طباطبایی، سید موسی. (۱۴۰۳). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس تکنیک آنتروپی شانون و تاپسیس. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴۶-۱۳۳: (۲) ۲۰. doi: 10.22051/JONTOE.2023.41906.3680

مقدمه

جرئت‌ورزی یکی از اهداف برنامه آموزشی است (آزاداندیش و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۳) و از امور اساسی در زندگی روزمره محسوب می‌شود (بینوجا و ناگارا جایا، ۲۰۲۰، ص. ۸۳۲)؛ که برای کمک به افراد در تغییر خودپنداره به‌کار می‌رود (گوندو و غدو، ۲۰۱۲؛ شرودر و همکاران، ۲۰۱۲؛ توکلی و همکاران، ۲۰۱۴ به نقل از ساکن‌آذری و تاجدینی، ۱۳۹۷، ص. ۱۰۹) و موجب درک صحیح قوانین، آداب، رسوم و برقراری صحیح ارتباط با دیگران می‌گردد (گارسیا لویز و گوترز، ۲۰۱۵، ص. ۴) و با تأکید بر حقوق فرد به‌طور صریح، شخص را قادر می‌سازد تا بتواند حرفه‌ایش را ابراز کند (ناسی اوگلو، ۲۰۱۶، ص. ۵)، همچنین برای حقوق دیگران نیز احترام قائل شود و به نیازها و خواسته‌های دیگران احترام بگذارد (پترسون و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۳۷). به بیان دیگر، ابراز وجود توانایی ابراز عقاید، علایق، افکار، احساسات، اعتقادات و نیازهای آزادانه، واضح، با اطمینان و صادقانه، بدون انکار یا نقض حقوق دیگران است (آزاداندیش و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۰۹). مهارت جرئت‌ورزی و اعتماد به نفس از جمله مهارت‌های اجتماعی است که در روابط بین فردی و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی نقش مهمی دارد (نیک روان مفرد و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۷۶) و بر کیفیت روابط بین فردی که وجود دارد تأثیر می‌گذارد (چادیجا و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۴). مفهوم جرئت‌ورزی بر این فرض‌ها استوار است: هر فردی دارای حقوق انسانی است که باید مورد احترام باشد. این نظریه بر حقوقی که همه ما از آن بهره‌مند هستیم و نیز بر مسئولیت‌هایی تأکید می‌کند که با داشتن این حقوق متوجه ماست. ولی اولین دانشمندی بود که اصطلاح جرئت‌ورزی را به کار برد و آموزش آن را مد نظر قرارداد. او بیماران دچار اضطراب اجتماعی را افراد بدون جرئت معرفی نمود، که توان دادن پاسخ «نه» و اصرار بر خواسته خود را ندارند (صمدی، ۱۳۹۰، ص. ۵).

مهارت جرئت‌ورزی موجب افزایش رفتارهای جرئت‌مندانه می‌شود (لارسن، جوردن، ۲۰۱۷، ص. ۹۹) که با افزایش عملکردهای مبتنی بر ارتباط، مورد توجه قرار می‌گیرد (امورا و همکاران، ۲۰۱۹، صص. ۹-۱۰)؛ همچنین با بهبود دانش، باورها، عزت نفس و خودکارآمدی، افراد را قادر می‌سازد تا نگرش‌های منفی خود را تغییر داده و روابط بین فردی ارزشمندی را شکل دهند (بوکت و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۶۹۲). افراد جرئت‌مند روابط نزدیکی با دیگران دارند، به دیگران اجازه نمی‌دهند که از آنها سوء استفاده کنند و بدون احساس گناه، استرس، اضطراب، یا تحققی حقوق دیگران افکارهای منفی و مثبت مختلفی را می‌توانند بیان کنند (باقری و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۵۷) مسئولیت رفتارها و انتخاب‌های خود را می‌پذیرند، به خود احترام می‌گذارند و رفتارشان با خود و دیگران صریح و صادقانه است (مک وائل و موریس، ۲۰۱۰، ص. ۲۵۸). جرئت‌ورزی به فرد احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌بخشد و اعتماد به نفس و عزت نفس را افزایش می‌دهد که این امر منجر به ارج نهادن به احساس و فکر خود و شناخت نقاط قوت و ضعف خویشتن می‌گردد (طحان و کلانتری، ۱۳۹۸، ص. ۱۲۹؛ اسکین، ۲۰۰۳، ص. ۹؛ قاضی و پروین، ۲۰۱۵، ص. ۹۹ و راتی، ۲۰۱۵، ص. ۳). به‌طور کلی جرئت‌ورزی، عامل اساسی در روابط اجتماعی و تعاملات شخصی در دوران کودکی و نوجوانی تلقی می‌شوند (هریس و اورت، ۲۰۱۹، ص. ۵) که می‌تواند احساس شایستگی را در فرد به وجود آورد و توانایی افراد را برای موفقیت در موقعیت‌های اجتماعی تضمین کند (سارکوا و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۱۵۱).

به سبب بروز مسائل خاص، گذر از دوره کودکی به نوجوانی، شرایط و نیازهای خاص خود را دارد که با تغییرات جسمی و روانی همراه است (کومار، ۲۰۱۶، ص. ۱۵۷). دانش‌آموزان با فرصت‌ها و خطرات به‌طور همزمان مواجه‌اند، مهم آن است که به ایشان کمک شود تا از فرصت‌های جدید با حداقل خطرات سود جویند باشند (پاتل و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۶). جریان رفتار جرئت‌ورزی از کودکی شروع شده و در تمام طول زندگی ادامه دارد، اما برخی از کودکان، رفتارهای جرئت‌مندانه را یاد نگرفته‌اند و قدرت «نه گفتن» ندارند و براین اساس، میزان پذیرش و احترام به خود در این‌گونه کودکان پایین است (زارع و همکاران، ۱۴۰۰). و در مدرسه عملکردهای کمتری دارند (محامد، ۱۳۹۶، ص. ۱۰). بنابراین، توجه به مسائل مربوط به دانش‌آموزان یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش و پرورش معاصر است (یاسمی‌نژاد



و همکاران، ۱۳۹۲، ص. ۳۲۹). نقش مدرسه در فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای تغییرات مطلوب رفتاری و پرورش مهارت‌های لازم در دانش‌آموزان امری انکارناپذیر است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۱). آموزش یکی از اساسی‌ترین نیازهای جوامع بشری و از محورهای توسعه می‌باشد (سید فاطمی و همکاران، ۱۳۹۲، ص. ۷۴). و به‌عنوان یک عنصر لازم در کلیه ابعاد بهزیستی روان‌شناختی باید در نظر گرفته شود (رضایی کارگرو همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۵۲) و به‌عنوان یک مهارت اجتماعی حیاتی سبب افزایش بهزیستی شخصی می‌شود (رهاپو، ۲۰۲۳، ص. ۵۳۸) آموزش در دوره ابتدایی سنگ زیربنای نظام آموزشی به‌شمار می‌آید و دانش‌آموزان با خواندن کتاب‌های درسی می‌توانند اولین آگاهی‌ها را درباره آداب و رسوم، قوانین و مقررات، مهارت‌های اجتماعی به دست آورند (رون و معافی، ۱۳۹۲، ص. ۸۵). و افراد را برای ادامه یک زندگی مطلوب یاری می‌کند، لذا تقویت مهارت جرئت‌ورزی و آموزش آن می‌تواند تأثیر مثبتی در زندگی فردی و اجتماعی افراد داشته باشد. برنامه آموزش جرئت‌ورزی در مدارس سبب می‌شود تا عقاید و رفتارهای جرئت‌مندانه افراد را بهبود ببخشد؛ به‌طوری که بتوانند با دیدی بهتر به خود بنگرند، به خوداعتمادی برسند، عواطف و تفکرات فردی خود را بروز دهند و در نتیجه روابط میان‌فردی موثرتری با دیگران برقرار نمایند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۴، یوشیناگا و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۶۱) و با توسعه مهارت‌های جرئت‌ورزی، بهزیستی روانی و مشارکت کاری را بهبود ببخشند (خنام ۲۰۲۳، ص. ۷۸).

همچنین آگاهی افراد را افزایش داده (کلیات و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۳۰) و با تقویت اعتماد به نفس و احساس خودباوری و خودارزشمندی، بر مهارت حل مسئله و فرایند تصمیم‌گیری و همچنین موفقیت تحصیلی و شغلی تأثیر می‌گذارد (ناکامورا و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۳). همچنین می‌تواند به آنها کمک کند تا خود را به‌طور مؤثر بیان کنند و از دیدگاه خود دفاع کنند. وقتی برای خود ارزش قائل هستند و اعتماد به نفس خوبی دارند، احساس امنیت و ارزشمندی می‌کنند. معمولاً می‌توانند با دیگران رابطه مثبت داشته باشند و نسبت به توانایی‌های خود احساس اطمینان نمایند (سری و لاکشمانان، ۲۰۲۳، ص. ۲۳).

چنانچه پژوهش بارتون آرود و همکاران (۲۰۰۵، ص. ۴۳۵) و هارل و همکاران (۲۰۰۹، ص. ۳۸۰)، نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و افزایش مهارت‌های اجتماعی است. همچنین پژوهش رشیدزاده و همکاران (۱۳۹۰، ص. ۶۱) بیانگر تأثیر به‌سزای کاربرد آموزش جرئت‌ورزی در محیط‌های آموزشی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی و زندگی دانش‌آموزان می‌باشد. آموزش برنامه‌های جرئت‌ورزی به دانش‌آموزان دبیرستانی در پژوهش ربیعی و همکاران (۱۳۹۲، ص. ۱۴) منجر به افزایش مهارت‌های خودتصمیم‌گیری و خودحمایتی و در پژوهش‌های تقی‌بیگی و همکاران (۲۰۱۵، ص. ۱۱۶) و خجسته و ابوالمعالی (۱۳۹۴) و کالژانوا و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۴۶۲)، سبب افزایش پیشرفت تحصیلی و در پژوهش عطایی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۲۵) افزایش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان را در پی داشت. همچنین سبب کاهش پرخاشگری و عدم تحمل بلا تکلیفی، در پژوهش‌های حجت و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۶۸۹) و ساکن‌آذری و تاجدینی (۱۳۹۷، ص. ۱۱۷) گردید.

با توجه به تأثیر آموزش در تقویت مهارت‌های اجتماعی به‌طور عام و مهارت جرئت‌ورزی به‌طور خاص، لازم است محتوای کتب درسی، به‌عنوان ابزار مهم در آموزش دانش‌آموزان، مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد.

نقش کتب درسی فراهم نمودن شرایط مناسب برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان و تحقق اهداف شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی و عملکردی از طریق فرایند یاددهی و یادگیری است (میرزایی، ۱۴۰۰، ص. ۱۵۲) و به‌عنوان اصلی‌ترین و موثوق‌ترین مرجع علمی هدایت فعالیت‌های معلم و دانش‌آموز مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی است (حسن‌مرادی، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۵). در نظام‌های آموزشی متمرکز، که محور مکتوب و مدون، مبنای تعلیم و تربیت محسوب شده و فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش‌آموزان، توسط معلم حول محور آن سازماندهی می‌شود، نیاز به تحلیل و بررسی علمی دارد (دیباپی صابر و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۵۳؛ یارمحمدیان، ۱۳۹۷، ص. ۱۸۷). تحلیل محتوای کتب درسی یک روش علمی برای تشریح و ارزشیابی عینی و منظم پیام‌های آموزشی می‌باشد (شعبانی، ۱۳۹۲، ص. ۶۸)؛ که به روشن شدن مسئله کمک می‌کند و نقاط ضعف و قوت احتمالی کتاب‌های درسی را، متناسب با اهداف تعیین شده و اصول علمی در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار می‌دهد (شیردژم و تهمتن، ۱۳۹۶، ص. ۹) و سبب می‌شود

آنها با ویژگی‌های لازم برای ارائه یک کتاب درسی مطلوب آشنا شوند و با برطرف کردن نقایص احتمالی، در جهت بهبود تألیف کتاب‌های درسی گام بردارند (رسولی و امیرآشنانی، ۱۳۹۳، ص. ۱۲۷). بنابراین ضرورت دارد که در تهیه کتب درسی اثربخش و مطابق با اهداف تعیین شده، فعالیت‌های آموزشی و تجارب یادگیری، یکدیگر را تقویت کنند و با توانایی‌هایی دانش‌آموزان منطبق باشد تا الگوی رفتاری مورد نظر در یادگیرنده به‌وجود آید (پوراحسان و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۴۲).

پژوهش‌های معدودی وجود دارد که از دیدگاه‌های گوناگون به تحلیل محتوای کتب درسی در مقاطع مختلف تحصیلی پرداخته‌اند. از جمله: سبحانی‌نژاد و آبنیکی (۱۳۹۱، ص. ۵۹) در پژوهش خود که مهارت مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در محتوای برنامه درسی دوره متوسطه نظری بررسی کرده‌اند، دریافتند که بیشترین میزان پرداختن به مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری در کتاب مطالعات اجتماعی و کمترین میزان در کتاب روان‌شناسی می‌باشد. همچنین افتخاری و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۳۱) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی از مؤلفه‌های بهزیستی ریف» دریافتند که میزان توجه کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به‌صورت کلی به مؤلفه‌های بهزیستی، در حد پایین‌تر از متوسط (ضریب درگیری پایین‌تر از ۱) بوده و از نظر توجه به مؤلفه‌های بهزیستی به تجدید نظر و ویرایش اساسی نیاز دارند. با این همه، پژوهش‌هایی که در تحلیل کتب درسی به میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های جرئت‌ورزی توجه کرده باشد؛ بسیار نادر است؛ اما به هر حال پژوهش‌هایی هر چند اندک در این راستا صورت گرفته است، از جمله: نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۸۳: ۵۳)، در پژوهش خود دریافتند که محتوای کتاب‌های عمومی دوره متوسطه، توجه کمتری به مهارت جرئت‌ورزی و اعتماد به نفس نسبت به دیگر مهارت‌های اجتماعی دارد. همچنین، نتایج تحقیق خادمی و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۱۲۱) نشان داد که پراکندگی مهارت‌های اجتماعی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی یکسان نیست و بیشترین و کمترین ضریب اهمیت، به ترتیب به مهارت‌های جرئت‌ورزی و مهارت‌های ارتباطی مربوط بود. پژوهش ظهیری‌نیا و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۱۸۷)، با عنوان «تحلیل محتوای مؤلفه‌های مهارت اجتماعی در کتابهای جامعه‌شناسی دوره دوم متوسطه»، نشان داد که فقط ۱۳/۴۴ درصد به مهارت جرئت‌ورزی در این کتاب‌ها پرداخته شده است. نیکی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۱۳۰) در مقاله خود که به سنجش مهارت‌های اجتماعی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم ابتدایی پرداخته بودند؛ دریافتند که در این کتاب، به مهارت «نه گفتن» و «انتقادپذیری» که از زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی است؛ هیچ توجهی نشده است. عبدی و علی‌زاده (۱۳۹۹، ص. ۶۹) نیز، در پژوهش خود با عنوان «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش جرئت‌ورزی در محتوای کتب درسی دوره ابتدایی»، دریافتند که در کتاب‌های فارسی خوانداری، توجه اندک و نامتوازی به انعکاس زیرمؤلفه‌های، جرئت‌ورزی وجود دارد.

با توجه به آنچه در بالا آمد، پژوهش‌های گذشته مهارت‌های اجتماعی را به‌صورت کلی بررسی (نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۳، ص. ۵۵). به‌علاوه، بیشتر پژوهش‌های قبلی به بررسی مهارت‌های اجتماعی در کتاب‌های دوره متوسطه پرداخته‌اند. فقر پژوهش حتی به‌صورت کلی نیز در مورد کتاب‌های دوره ابتدایی بیشتر است. فقط یک پژوهش به بررسی جرئت‌آموزی در دوره ابتدایی پرداخته است که آن هم خیلی کلی است (عبدی و علی‌زاده، ۱۳۹۹، ص. ۷۴) و اختصاصی به کتاب‌های علوم اجتماعی این دوره نپرداخته‌اند. بقیه پژوهش‌های بررسی شده هم مهارت‌های اجتماعی را به‌صورت کلی در کتاب مطالعات اجتماعی پنجم (نیکی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۶) و کتاب مطالعات اجتماعی ششم (خادمی و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۲۷) بررسی کرده‌اند. همچنین، تا کنون پژوهشی که به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در متن، تصویر و کاربرد به‌طور مجزا پرداخته باشد، انجام نشده است؛ لذا با توجه به اهمیت مهارت جرئت‌ورزی و نقش محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی پژوهش حاضر در صدد است تا به‌صورت اختصاصی به شناسایی مؤلفه‌های اصلی جرئت‌ورزی از طریق بررسی منابع علمی مرتبط با موضوع و سپس بررسی محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی به تفکیک هر پایه تحصیلی، از نظر میزان برخورداری از مؤلفه‌های جرئت‌ورزی بپردازد. با توجه به اهداف یادشده پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤالات زیر است:

۱. چه مواردی را می‌توان جزء مؤلفه‌های مهم جرئت‌ورزی محسوب کرد؟
۲. میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی، در کتب مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی، به تفکیک پایه چقدر است؟

۳. به طور کلی میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی، در محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، چقدر است؟

۴. آیا میزان پرداختن به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی، در کتب مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی، متفاوت است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به روش تحلیل محتواست که روش پژوهشی منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب و متون برنامه درسی و یا مقایسه پیام و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی می‌باشد (شعبانی، ۱۳۹۲، ص. ۴۵). امروزه فنون بسیاری ارائه شده که اساس آنها بر درصدگیری از فراوانی مقوله‌ها می‌باشد. این دسته از فنون دارای مشکلات ریاضی خاص خود می‌باشند که نتایج آنها را کم‌اعتبار خواهد کرد (آذر، ۱۳۸۰، ص. ۴). در این پژوهش از روش آنتروپی شانون که برگرفته از نظریه دستگانه‌هاست؛ استفاده شده است. براساس این روش، پردازش داده‌ها در بحث تحلیل محتوا با نگاهی جدید و به صورت کمی و کیفی مطرح می‌شود (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۲۳۸) و تحلیل معتبرتری نسبت به دیگر روش‌ها به دلیل تعیین وزن شاخص نسبت به کل به دست می‌آورد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۳۱). آنتروپی در تئوری اطلاعات، شاخصی است برای اندازه‌گیری عدم اطمینان که به وسیله یک توزیع احتمال بیان می‌شود. براساس این روش که به مدل جبرانی مشهور است، محتوای طرح مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. همچنین به منظور رتبه‌بندی کتاب‌های درسی از نظر میزان پرداختن به مؤلفه جرئت‌ورزی از روش تصمیم‌گیری چند معیاره تاپسیس استفاده شد. این روش، فاصله بهترین جواب و بدترین جواب را با در نظر گرفتن نزدیکی مبنی بر جواب بهینه، به طور همزمان در نظر می‌گیرد و خروجی می‌تواند اولویت‌ها را به صورت کمی بیان کند که در واقع این کمیات، وزن نهایی گزینه‌ها در اولویت‌بندی است و از این اوزان می‌توان در حل برنامه‌ریزی خطی یا عدد صحیح به عنوان ضرایب تابع هدف استفاده کرد (نیازی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۶۵). در این روش پس از به دست آوردن وزن هر یک از زیرمؤلفه‌ها توسط روش آنتروپی شانون، راه‌حل‌های ایدئال مثبت و منفی تعیین و اندازه فاصله اقلیدسی به ازای آنها محاسبه شده و در پایان CLi آن مشخص می‌گردد.

جامعه آماری این پژوهش، تمامی کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است که با توجه به ماهیت و منطق پژوهش تمامی جمله‌ها، تصویرها و کاربرگه‌های این کتاب‌ها به صورت تمام‌شماری، مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها، سیاهه تحلیل محتوای کتاب درسی محقق ساخته بوده که به منظور ساخت آن، پس از مطالعه و بررسی منابع نظری و سوابق پژوهشی موجود در این زمینه، فهرستی از عمده ترین مفاهیم جرئت‌ورزی تهیه و در اختیار متخصصان و صاحب‌نظران رشته برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی قرار گرفت و پس از چند مرحله بررسی و اصلاح، زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی به شرح جدول شماره ۱ مشخص شد.

جدول شماره ۱. شناسایی زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی

مؤلفه اصلی	زیرمؤلفه	منابع
روش‌ورزی	توانایی نه گفتن	فاتحی‌زاده و همکاران (۱۳۸۴: ۵۳)؛ اسدی و همکاران (۱۳۸۸: ۶)؛ بامیستر و بامیستر (۲۰۰۰: ۳۳۴)؛ رایب و بنت (۲۰۰۸: ۲۳۴)؛ لویز و همکاران (۲۰۱۲: ۷۱۸)
	ابراز احساسات	انیماساهون و اولادنی (۲۰۱۲: ۳۱)؛ رائو و همکاران (۲۰۰۸: ۳۵۷)؛ لی و چیفچی (۲۰۱۴: ۱۰۱)؛ ظهیری‌نیا و همکاران (۱۳۹۴: ۱۸۷)؛ خجسته و ابوالمعالی (۱۳۹۴: ۴۲)؛ احمدی و همکاران (۲۰۱۷: ۱۷)؛ ساکن‌آذری و تاجدینی (۱۳۹۸: ۱۱۱) و عطایی و همکاران (۱۳۹۸: ۲۵)
	انتقاد کردن و ارزیابی	آلن و هج (۲۰۰۴: ۴۴۳)؛ رائو و همکاران (۲۰۰۸: ۳۵۸)؛ انیماساهون و اولادنی (۲۰۱۲: ۳۲)؛ لی و چیفچی (۲۰۱۴: ۱۰۱)؛ ظهیری‌نیا، بهروزیان و عبدی‌الوار، (۱۳۹۴: ۱۸۸)
	اعتماد به نفس	کالدالرا و مرل (۱۹۹۷: ۲)؛ ایلهام و همکاران (۲۰۱۶: ۷۳)؛ احمدی و همکاران (۲۰۱۷: ۱۸) و عطایی و همکاران (۱۳۹۸: ۲۵)
	استدلال	ماتسون و همکاران (۲۰۱۳: ۲۵)؛ فاتحی‌زاده و فتحی (۱۳۸۰: ۱۶) و کلیات و همکاران (۲۰۱۵: ۱۳۰)

این ابزار، دارای روایی صوری و محتوایی بوده و از دیدگاه صاحب‌نظران و متخصصان مربوط در رشته برنامه‌ریزی درسی، مدیریت-آموزشی، روانشناسی و چهار معلم پایه‌های سوم تا ششم با مدرک کارشناسی ارشد، مورد بررسی قرار گرفته است. به منظور تعیین پایایی پژوهش، ابتدا تعاریف عملیاتی تمامی زیرمؤلفه‌ها برای چهار کدگذار توضیح داده شد و بعد از آموزش کدگذاران، به طور تصادفی بیست درصد از واحدهای کتاب مذکور (متن، تصاویر و کاربرگه) انتخاب گردید و در اختیار آنان قرار داده شد و جدول توزیع فراوانی هر زیرمؤلفه در هر کتاب رسم شد و میزان توافق، از طریق همبستگی ویلیام اسکات، ۸۸/۶ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار یافته‌ها در سطح مطلوب می‌باشد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص فراوانی درآمار توصیفی و از روش آنتروپی شانون که برگرفته از تئوری سیستم‌هاست، استفاده گردید. بر این اساس ابتدا فراوانی تمامی زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در جمله‌ها، تصویرها و کاربرگه‌های این کتاب شمارش شد و در جدول ماتریس داده‌ها قرار گرفت. سپس بر اساس آن، داده‌های جدول ماتریس داده‌ها از رابطه زیر به هنجار گردید.

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i=1,2,3,\dots, m. j=1,2,\dots, n)$$

بار اطلاعاتی هر کدام داده‌ها از رابطه زیر محاسبه شد.

$$E_j = -K \sum_{i=1}^m [P_i \cdot \ln P_i], K = \frac{1}{l_n m}$$

در آخر با استفاده از بار اطلاعاتی، ضریب اهمیت هر یک از زیرمؤلفه‌ها از رابطه زیر به دست آمد.

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

سپس به منظور رتبه‌بندی کتاب‌های درسی، بعد از به دست آوردن وزن هر یک از زیرمؤلفه‌ها توسط روش آنتروپی شانون، راه‌حل‌های ایدئال مثبت و منفی تعیین و اندازه فاصله اقلیدسی به ازای آنها محاسبه شده و در پایان CL_i آن مشخص می‌گردد.

یافته‌های پژوهش

۱. میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات دوره ابتدایی به تفکیک هر پایه چقدر است؟

جدول شماره ۲. میزان توجه به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات دوره ابتدایی به تفکیک هر پایه

پایه	زیرمؤلفه	متن	داده‌های به هنجار متن	تصاویر	داده‌های به کاربرگ تصاویر	کاربرگ	داده‌های به هنجار کاربرگ	مجموع اطلاعاتی	مقدار بار اطلاعاتی	ضریب اهمیت (WJ)
۳	توانایی نه گفتن	۶	۰/۳۷۵	۴	۰/۲۵	۶	۰/۳۷۵	۱۶	۰/۱۵	۰/۰۴۳
	ابراز احساسات	۲۶	۰/۴۳۳	۱۶	۰/۲۶۶	۱۸	۰/۳	۶۰	۰/۲۰	۰/۰۵۹
	انتقاد کردن و ارزیابی	۶۰	۰/۶۱۸	۲۸	۰/۲۸۸	۹	۰/۰۹۲	۹۷	۰/۲۱	۰/۵۸۲
	اعتماد به نفس	۷۹	۰/۵۰۹	۴۸	۰/۳۰۹	۲۸	۰/۱۸۰	۱۵۵	۰/۷۵	۰/۲۱۸
	استدلال	۵۰	۰/۳۵۹	۵۹	۰/۴۲۴	۳۰	۰/۲۱۵	۱۳۹	۰/۳۳	۰/۰۹۵
۴	توانایی نه گفتن	۱۰	۰/۳۷۰	۱۷	۰/۶۲۹	۰	۰	۲۷	۰/۴۰۰	۰/۳۱۹
	ابراز احساسات	۵	۰/۲۱۷	۱۵	۰/۶۵۲	۳	۰/۱۳۰	۲۳	۰/۲۰۲	۰/۱۶۱
	انتقاد کردن و ارزیابی	۳۰	۰/۴۱۶	۳۵	۰/۴۸۶	۷	۰/۰۹۷	۷۲	۰/۱۴۲	۰/۱۱۳
	اعتماد به نفس	۷۱	۰/۳۷۹	۱۱۱	۰/۵۹۳	۵	۰/۰۲۶	۱۸۷	۰/۲۹۵	۰/۲۳۵
	استدلال	۱۴۳	۰/۴۲۴	۱۷۵	۰/۵۱۶	۱۹	۰/۰۵۶	۳۳۷	۰/۳۱۱	۰/۱۶۹
۵	توانایی نه گفتن	۲۵	۰/۴۷۱	۲۸	۰/۵۲۸	۰	۰	۵۳	۰/۶۲۹	۰/۲۴۵
	ابراز احساسات	۴۹	۰/۴۰۸	۶۸	۰/۵۶۶	۳	۰/۰۲۵	۱۲۰	۰/۷۰۹	۰/۱۹۲

۰/۱۴۳	۰/۷۸۳	۱۲۴	۰/۰۵۶	۷	۰/۴۰۳	۵۰	۰/۵۴۰	۶۷	انتقاد کردن و ارزیابی
۰/۲۱۰	۰/۱۶۸۲	۳۹۴	۰/۰۱۲	۵	۰/۴۵۶	۱۸۰	۰/۵۳۰	۲۰۹	اعتماد به نفس
۰/۲۰۷	۰/۱۶۸۶	۷۹۲	۰/۰۲۳	۱۹	۰/۳۵۷	۲۸۳	۰/۶۱۸	۴۹۰	استدلال
۰/۱۶۷	۰/۱۸۶۳	۱۲۹	۰/۱۰۰	۱۳	۰/۴۷۲	۶۱	۰/۴۲۶	۵۵	توانایی نه گفتن
۰/۲۸۶	۰/۷۶۶	۲۳۷	۰/۰۴۶	۱۱	۰/۵۳۱	۱۲۶	۰/۴۲۱	۱۰۰	ابراز احساسات
۰/۳۰۸	۰/۷۴۹	۱۸۸	۰/۱۶۶	۳۰	۰/۱۵۵	۲۸	۰/۷۲۲	۱۳۰	انتقاد کردن و ارزیابی
۰/۱۸۸	۰/۱۸۴۶	۳۴۰	۰/۱۰۲	۳۵	۰/۳۴۷	۱۱۸	۰/۵۵	۱۸۷	اعتماد به نفس
۰/۰۴۸	۰/۹۶۰	۵۹۶	۰/۲۰۱	۱۲۰	۰/۴۰۷	۲۴۳	۰/۳۹۰	۲۳۳	استدلال

جدول شماره ۲ میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم تا ششم ابتدایی، در سه واحد: متن، تصویر و کاربرد را به تفکیک هر پایه نشان می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که در پایه سوم زیرمؤلفه مربوط به «اعتماد به نفس» با فراوانی ۱۵۵ بیشترین و زیرمؤلفه مربوط به «توانایی نه گفتن» با فراوانی ۱۶، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. همچنین نتایج قسمت ضریب اهمیت (Wj) مربوط به این پایه در جدول شماره ۲ بیانگر این است که بیشترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد کردن و ارزیابی»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۵۸۲ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن»، با ضریب اهمیت ۰/۰۴۳ می‌باشد.

در پایه چهارم نیز، زیرمؤلفه مربوط به «استدلال» با فراوانی ۳۳۷ بیشترین و مؤلفه مربوط به «ابراز احساسات» با فراوانی ۱۶، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. نتایج قسمت ضریب اهمیت (Wj) مربوط به این پایه نیز در جدول شماره ۲ بیانگر این است که بیشترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۳۱۹ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد کردن و ارزیابی»، با ضریب اهمیت ۰/۱۱۳ می‌باشد.

در پایه پنجم هم، زیرمؤلفه مربوط به «استدلال» با فراوانی ۷۹۲ بیشترین و زیرمؤلفه مربوط به «توانایی نه گفتن» با فراوانی ۵۳، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. نتایج قسمت ضریب اهمیت (Wj) مربوط به این پایه نیز، بیانگر این است که بیشترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۲۴۵ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد کردن و ارزیابی»، با ضریب اهمیت ۰/۱۴۳ می‌باشد.

همچنین در پایه ششم، زیرمؤلفه مربوط به «استدلال» با فراوانی ۵۹۶ بیشترین و مؤلفه مربوط به «توانایی نه گفتن» با فراوانی ۱۲۹، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. نتایج قسمت ضریب اهمیت (Wj) مربوط به این پایه نیز نشان می‌دهد که بیشترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد کردن و ارزیابی»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۳۰۸ و کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «استدلال»، با ضریب اهمیت ۰/۰۴۸ می‌باشد.

۲. به‌طور کلی میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در محتوای کتب مطالعات دوره ابتدایی چقدر است؟

جدول شماره ۳. میزان توجه به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در محتوای کتب مطالعات دوره ابتدایی

زیرمؤلفه	توانایی نه گفتن	ابراز احساسات	انتقاد کردن و ارزیابی	اعتماد به نفس	استدلال
پایه تحصیلی	داده‌های فراوانی	داده‌های فراوانی	داده‌های فراوانی	داده‌های فراوانی	داده‌های فراوانی
سوم	۱۶	۶۰	۹۷	۱۵۵	۱۳۹
چهارم	۲۷	۲۳	۷۲	۱۸۷	۳۳۷
پنجم	۵۳	۱۲۰	۱۲۴	۳۹۴	۷۹۲

ششم	۱۲۹	۰/۵۷۳	۲۳۷	۰/۵۳۸	۱۸۸	۰/۳۹۰	۳۴۰	۰/۳۱۵	۵۹۶	۰/۳۱۹
مجموع	۲۲۵	-	۴۴۰	-	۴۸۱	-	۱۰۷۶	-	۱۸۶۴	-
مقدار بار اطلاعاتی (EJ)	۰/۷۹۴	۰/۸۰۲	۰/۹۵۴	۰/۹۴۸	۰/۸۸۷					
ضریب اهمیت (WJ)	۰/۳۳۵	۰/۳۲۱	۰/۰۷۴	۰/۰۸۴	۰/۱۸۳					

جدول شماره ۳ میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در محتوای کتب مطالعات دوره ابتدایی، در سه واحد: متن، تصویر و کاربرگه را نشان می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که زیرمؤلفه مربوط به «استدلال» با فراوانی ۱۸۶۴، بیشترین فراوانی و مؤلفه مربوط به «توانایی نه گفتن» با فراوانی ۲۲۵، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است.

نتایج قسمت ضریب اهمیت (Wj) جدول شماره ۳ بیانگر این است که با وجود فراوانی بیشتر زیرمؤلفه «استدلال»، زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن» با ضریب اهمیت ۰/۳۳۵ بیشترین ضریب اهمیت و زیرمؤلفه «انتقاد و ارزیابی»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۰۷۴ کمترین ضریب اهمیت می‌باشد.

۳. آیا میزان پرداختن به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم ابتدایی متفاوت است؟

جدول شماره ۴. رتبه‌بندی کتب درسی مطالعات دوره ابتدایی بر اساس میزان توجه به مؤلفه جرئت‌ورزی

رتبه	شاخص شباهت cli	اندازه فاصله با ایدئال مثبت +si	اندازه فاصله با ایدئال منفی -si	پایه
۳	۰/۱۹۳	۰/۲۳۹	۰/۰۵۷	سوم
۴	۰/۱۶۰	۰/۱۱۴	۰/۰۲۱	چهارم
۲	۰/۵۱۶	۰/۱۵۱	۰/۱۶۲	پنجم
۱	۰/۹۴۱	۰/۰۱۷	۰/۲۸۲	ششم

نتایج جدول شماره ۴ نشان دهنده رتبه‌بندی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان پرداختن به مؤلفه جرئت‌ورزی می‌باشد. همان‌طور که مشاهده می‌گردد؛ کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم، با شاخص ۰/۹۴۱ در رتبه اول قرار دارد و در وضع مطلوب و بهتری می‌باشد و کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه چهارم با شاخص ۰/۱۶۰ در رتبه آخر قرار گرفته است.

نتیجه‌گیری و بحث

مطالعه حاضر با هدف بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس تکنیک آنتروپی شانون و تاپسیس اجرا گردید. نتایج به دست آمده از رتبه‌بندی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از نظر میزان پرداختن به مؤلفه جرئت‌ورزی با استفاده از روش تاپسیس نشانگر این مطلب است که کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم، با شاخص ۰/۹۴۱ در رتبه اول و کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه چهارم با شاخص ۰/۱۶۰ در رتبه آخر قرار گرفته است.

همچنین یافته‌های این پژوهش در قالب پنج زیرمؤلفه بیانگر این است که: میزان پرداختن به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی در محتوای کتب مطالعات دوره ابتدایی در زیرمؤلفه مربوط به «استدلال» با فراوانی ۱۸۶۴، بیشترین و زیرمؤلفه مربوط به «توانایی نه گفتن» با فراوانی ۲۲۵، کمترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است؛ به طوری که پس از تفسیر داده‌ها و محاسبه ضریب اهمیت با استفاده از روش شانون، نتایج گویای بار اهمیتی متفاوت بوده است و زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن» با ضریب اهمیت ۰/۳۳۵ بیشترین ضریب اهمیت و زیرمؤلفه «انتقاد و ارزیابی»، با مقدار ضریب اهمیت ۰/۰۷۴ کمترین ضریب اهمیت می‌باشد.



در پایه سوم کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «توانایی نه گفتن»، با مقدار ۰/۰۴۳ می‌باشد. این در حالی است که یکی از مهارت‌های لازم و مؤثر در زندگی این است که «توانایی نه گفتن» را یاد بگیریم تا از این طریق بتوانیم خوب فکر کنیم و تصمیم بگیریم که این مهارت لازمه موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی است (عبادی جامخانه و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۲). توانایی قاطعیت نه گفتن، یک فرایند مقابله‌ای آگاهانه، منطقی، پرتلاش و هدفمند است که می‌تواند فرد را برای مقابله با انواع وسیعی از موقعیت‌های استرس‌زا آماده سازد (عطارخامنه‌ای، ۱۳۹۴، ص. ۶۳). لذا لازم است که در کتاب‌های درسی به آن توجه لازم و کافی گردد تا دانش‌آموزان بتوانند در شرایط مختلف خوب فکر کرده و تصمیم مناسب را اتخاذ نمایند.

در پایه چهارم و پنجم، کمترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «انتقاد کردن و ارزیابی»، با مقدار ۰/۱۱۳ و ۰/۱۴۳ می‌باشد. با توجه به این که ما همواره با مقدار زیادی اطلاعات گمراه کننده، تبلیغات تجاری و دیگر انواع تبلیغات روبه‌رو می‌شویم که باید سبک و سنگین کنیم و سره را از ناسره جدا کنیم، یکی از توانایی‌های فکری ارزنده‌ای که دانش‌آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده‌ها، خواننده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند ارزشیابی کنند و درباره آنها تصمیم‌های منطقی بگیرند (سیف، ۱۳۹۱، ص. ۶۲۴)؛ لذا کم‌توجهی به این مؤلفه قابل تأمل است؛ چرا که نپرداختن به این مهم، سبب ایجاد اختلالاتی در روند زندگی فردی و اجتماعی خواهد شد.

در پایه ششم، کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به زیرمؤلفه «استدلال»، با ضریب اهمیت ۰/۰۴۸ می‌باشد. یکی از وظایف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان به منظور تصمیم‌گیری در مورد مسائل زندگی و شرکت در بحث‌های منطقی است. استدلال کردن، شامل فرایند تفکر، نتیجه‌گیری و ارتباطات بین تجربه‌ها و دانشی است که فرد برای توضیح آنچه که می‌بیند، مورد استفاده قرار می‌دهد. استدلال به عنوان شواهد، باورها و اندیشه‌ها برای نتیجه‌گیری فرایند «همانگی» در مورد آنچه درست است، تعریف می‌شود و به‌عنوان یک «میانجی» و واسطه عمل می‌کند و اثرات و نشانه‌های خود را در هر چیزی که ما انجام می‌دهیم و یا در مورد آن فکر می‌کنیم، برجای می‌گذارد؛ زیرا همه این فرایندها شامل استنباط کردن و نتیجه‌گیری هستند. همه ما در انجام کارهای مختلف، برای نمونه، هنگام یادگیری مطالب، تحلیل، قضاوت، ارزیابی، کشف و یا بهینه‌سازی، در حال نتیجه‌گیری و استنباط از اطلاعات، عقاید و باورهایمان هستیم (کلاهدوز، ۱۳۹۳، ص. ۳۹). بنابراین، بهتر است تقویت این مؤلفه در مدارس به‌طور جدی در دستور کار قرار گیرد.

از آنجا که هدف اصلی آموزش، کمک به دانش‌آموزان در سازش‌پذیری با محیط‌های مختلف زندگی است؛ در نتیجه تدوین برنامه‌های درسی مهارت‌های اجتماعی کاربردی، برای کلیه دانش‌آموزان ضروری می‌باشد (ظہیری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۵) آموزش مهارت‌های جرئت‌ورزی یکی از مهارت‌های اجتماعی مهم محسوب می‌شود (یعقوبی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۳۲۸)؛ چرا که جرئت‌ورزی و آموزش آن، نتایج مثبت فردی و بین فردی را به وجود می‌آورد (اسپید و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵). دانش‌آموزان، می‌توانند؛ به کمک آن، افکار، احساسات و عقاید خود را بجا و مناسب ابراز کنند (یوشیناگا و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۶۲)، با دیدی بهتر به خود بنگرند و به خوداعتمادی برسند (عطایی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۵) و با افزایش مهارت‌های بین فردی و اجتماعی، جرئت رد کردن درخواست‌های نامعقول و توان دفاع از خود را کسب کنند (حسینی و افلاکی‌فرد، ۱۳۹۷، ص. ۴) و با آموزش‌های همه‌جانبه مهارت‌های جرئت‌ورزی از اختلالات و ناسازگاری‌ها در دانش‌آموزان پیشگیری کرده و در نتیجه کیفیت زندگی آنان ارتقا یابد (ظہیری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۵). باید خاطر نشان ساخت که نگرش‌ها و عاداتی که در کودکی شکل می‌گیرند، در تصمیم‌گیری‌های دوران بزرگسالی نقش بسزایی ایفا می‌کنند. از این رو، دوره آموزش ابتدایی اساس دوره‌های بالاتر و تجارب دانش‌آموزان است که در صورت مرتبط بودن، سودمند بوده و با یادگیری همیشگی همراه خواهد بود (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۷، ص. ۱۶۳) لذا بهتر است آموزش جرئت‌ورزی به‌طور جدی‌تری در دستور کار قرار گیرد. از آنجا که مدرسه از مهمترین نهادهایی می‌باشد که با کمک آن می‌توان رفتارهای بهنجار و مهارت‌ها را در کودکان نهادینه نمود و در ایران اکثر این محتوا از طریق کتب درسی و به‌صورت متمرکز

به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود و مهم‌ترین کتابی که در این زمینه مؤثر می‌باشد کتاب مطالعات اجتماعی است (صفاریه و رضایی، ۱۳۹۹، ص. ۷۳)، لازم است برنامه‌ریزان در تدوین کتب درسی به مؤلفه‌های جرئت‌ورزی توجه بیشتری نمایند.

در مجموع، قسمتی از پژوهش حاضر مربوط به پایه‌های سوم و چهارم، که کمترین میزان توجه به مؤلفه جرئت‌ورزی را نشان می‌دهد، با نتایج پژوهش ظهیری‌نیا و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۱۸۷) و نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۸۳، ص. ۵۳)، همخوانی دارد، اما با قسمتی دیگر از پژوهش که مربوط به پایه‌های پنجم و ششم است و توجه مطلوب‌تری نسبت به دیگر پایه‌ها به مؤلفه جرئت‌ورزی را نشان می‌دهد؛ همخوانی ندارد. همچنین، یافته‌ها نشان داد که در کل پژوهش، مهارت «نه گفتن»، بیشترین ضریب اهمیت و مهارت «انتقاد» ارزیابی کمترین ضریب اهمیت را به خود اختصاص داده است، که از این منظر با نتایج پژوهش نیکی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۱۳۰)، که در آن هیچ توجهی به زیرمؤلفه‌های «مهارت نه گفتن» و «انتقادپذیری» نشده است؛ مغایرت دارد؛ همچنین نتایج حاکی از این است که در پایه‌های مختلف توجه یکسانی به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی نشده است که از این جهت با نتایج پژوهش عبدی و علی‌زاده (۱۳۹۹، ص. ۶۹)، که توجه نامتوازی را به زیرمؤلفه‌های جرئت‌ورزی نشان می‌دهد، همخوانی و مطابقت دارد.

این پژوهش، در مسیر انجام خود با محدودیت‌هایی همراه بود که از جمله آنها می‌توان به جدیدالتألیف بودن کتب مطالعات اجتماعی ابتدایی به‌خصوص در پایه ششم، اشاره کرد؛ لذا پژوهش‌های کیفی اندکی در خصوص مهارت‌های مقابله‌ای که یکی از آنها جرئت‌ورزی است، انجام شده و به تبع آن، منابع علمی کافی در خصوص تحقیقات مرتبط با این کتب در دسترس نبود.

در پایان با توجه به اهمیت آموزش جرئت‌ورزی برای کودکان در این گروه سنی، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. مطالعات کیفی بیشتری در این زمینه صورت گیرد.
۲. این پژوهش بر اساس تکنیک آنتروپی شانون و تاپسیس انجام شده است؛ پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر تحلیل محتوا در این زمینه استفاده شود.
۳. در این پژوهش فقط میزان توجه به مهارت جرئت‌ورزی، که یکی از مهارت‌های مقابله‌ای است؛ پرداخته شده؛ لذا پیشنهاد می‌شود به دیگر مؤلفه‌های مهارت‌های مقابله‌ای نیز با روش تحلیل محتوا توجه شود.

تشکر و قدردانی: در پایان از تمامی دست‌اندرکاران حوزه معاونت آموزش ابتدایی استان سمنان، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم که سخاوتمندانه ابزار و کتب مورد نیاز در این پژوهش را در اختیارمان قرار دادند.

References

- Abdi, S., & Alizadeh, A. (2020). Study of the level of attention to the components of daring education in the content of elementary school textbooks. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 24(3), 66-76 https://www.noormags.ir/view/en/article_page/1624009 (Text in Persian).
- Adib, Y., Azimi, M., Fathi, A. I., & Matalabi, H. (2015). Analysis of the content of the plan for the fundamental transformation of Iran's education based on the assumptions of the health system with an emphasis on education. *Bimonthly Scientific. Research Education Strategies in Medical Sciences*, 9(3), 234-247. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_797_2d2b0c057f11c4707009b8a_3499353f9.pdf (Text in Persian).
- Ahmadi, H., Daramadi, P. S., Asadi-Samani, M., & Sani, M. R. M. (2017). Effectiveness of group training of assertiveness on social anxiety among deaf and hard of hearing adolescents. *The international tinnitus journal*, 21(1), 14-20. (Text in Persian).
- Ahmadi, K., Ranjdoust, S., & Azimi, M. (2022). Title: Content analysis of English high school textbooks based on Shannon entropy method [Qualitative Research]. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 15(5), 523-535. (Text in Persian). <http://edcbmj.ir/article-1-2036-en.html>.
- Allen, N. J., & Hecht, T. D. (2004). The 'romance of teams': Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 439-461. <https://doi.org/10.1348/0963179042596469>.
- Animasahun, R., & Oladeni, O. (2012). Effects of assertiveness training and marital communication skills in enhancing marital satisfaction among Baptist couples in Lagos State, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science Arts & Humanities*, 12(14), 342-351.

- Asadi, J., Rezaei, R., & Torabi, S. E. (2009). A Study and Comparison of Courage, Anxiety, Depression and Stress in the Blind and Visually Impaired [Original Article]. *Journal of Exceptional Education (J Except Educ)*, 5(93), 3-13. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1591-fa.docx> (Text in Persian).
- Ataei, F., Ahmadi, P. D., A., Kiamanesh, P. D., A. R., & Saif, P. D., A. A. (2020). The Impact of Assertiveness Training on the Level of Academic Motivation and Internet Addiction of High School Students [Research]. *Quarterly Journal Of Family and Research*, 17(1), 21-40. <http://qjfr.ir/article-1-1415-fa.html>. (Text in Persian).
- Attarkhamenei, F. (2014). *Investigating the effect of education (problem-solving skills-decision-making and decisiveness to say no) on reducing the positive attitude of drug addicts in the tendency to use drugs* International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, Tehran-Iran. <https://civilica.com/doc/436474>. (Text in Persian).
- Azadandish, M., Nejadi, z., & Bagheri, F. (2019). *Comparison of mental vitality and assertiveness in students with and without learning disabilities* The First National Conference on Exceptional Children from the Perspective of Educational Psychology, Cognitive and Pathological Sciences, hahid Chamran University of Ahvaz. <https://civilica.com/doc/981982>. (Text in Persian).
- Azar, A. (2001). Development of Shannon entropy method for data processing in content analysis. *Journal of Humanities of Al-Zahra University*, 11(37-38), 1-18. (Text in Persian).
- Bagheri, K., mirzaian, B., & Fakhri, M. K. (2017). the effectiveness of life skills training (anger management, assertiveness and effective communication) on hardiness and Coping derelict Adolescent [Research]. *journal of Psychology new Ideas*, 1(2), 55-62. <http://jnip.ir/article-1-95-fa.html>. (Text in Persian).
- Barton-Arwood, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K. (2005). Project IMPROVE: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*, 430-443.
- Baumeister, A. A., & Baumeister, A. A. (2000). Mental retardation: Causes and effects. *Advanced abnormal child psychology*, 327-355.
- Binuja, P., & Nagarajaiah, A. (2020). Factors influencing assertiveness in nursing. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10(3), 829-835. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.10.03.2020.p99101>
- Boket, E., Bahrami, M., Kolyaie, L., & Hosseini, S. (2016). The effect of assertiveness skills training on reduction of verbal victimization of high school students. *International journal of humanities and cultural studies*, 3(2), 690-699. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.10.5.21.7.98>
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Chadajah, S., Nurhanifiyanti, R., & Yunita, D. N. (2024). THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ASSERTIVE BEHAVIOR IN THE BRITZONE COMMITTEE ENGLISH COMMUNITY 2021. *European Journal of Psychological Research*, 11(1).
- Dibai Saber, M., Jafari Thani, H., & Ayati, M. (2010). The level of involvement of elementary school Text in Persian curriculum (third and fourth grade) with reading literacy skills based on Perls International Study (PIRLS). *Educational Innovations*, 9(4), 29-49. https://noavaryedu.oerp.ir/article_135365_d8477e8acc5df6d786ab08cd83a69b40.pdf (Text in Persian).
- Ebadi Jamkhaneh, R., Falahatgar, M., Akhlaghi, M., Ismail, Ghanbari Qala-seri, A. A., & Dadashi Omali, B. (2017). Examining the obstacles to the skill of saying no to male students from the perspective of Shahid teachers of Neka city. *Historical, Social and Political Research* 20, 63-83.
- Eftekhari, J., Eftekhari, H., Samavi, A., & Shamshiri, B. (2021). Evaluation of social studies textbooks of elementary schools based on the Ryff's six-model of psychological well-being scale. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 131-152. . <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31001.3021> (Text in Persian).
- Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of psychology*, 44(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.t01-1-00315>
- Fatehizadeh, M., & Fathi, F. (2001). *Evaluation of school performance in creating and developing social skills of female high school students in Isfahan*. (Text in Persian).
- Fatehizadeh, M. S., Nasr Isfahani, A. R., & Fathi, F. (2005). Qualitative study of high school performance in creating and developing students' social skills. *Psychology*, 34(9), 165-185. (Text in Persian).
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.780592>
- Harrell, A. W., Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2009). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: The effectiveness of a social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 378-387. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-008-9241-y>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1459. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Hassan Moradi, N. (2020). *Textbook content analysis*. Ayizh. (Text in Persian).
- Hojjat, S. K., Sajedi, M., Rezaei, M., Norozi Khalili, M., Rahimi, A., & Aynabigi, E. (2016). The effectiveness of assertiveness group training on self-esteem and loneliness of female students with addicted parents. *Journal of*


- North Khorasan University of Medical Sciences, 8(4), 675- 684. <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v8n2p156> (Text in Persian).
- Hosseini, M., Hosseini Aflaki Fard, H., & Scientific, T. Y. (2018). The effect of assertiveness training on creativity, self-confidence and academic achievement of students. *Journal of Research in Humanities and Social Studies*, No. 12, 1-8. (Text in Persian).
- İlhan, N., Sukut, Ö., Akhan, L. U., & Batmaz, M. (2016). The effect of nurse education on the self-esteem and assertiveness of nursing students: A four-year longitudinal study. *Nurse education today*, 39, 72-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.026>
- Jafari, F., Bahrami, S., & Jafari Harandi, R. (2021). Predicting the use of Virtual Social Networks based on Identity Styles in Qom students. *Sciences and Techniques of Information Management*, 7(3), 219-242. <https://doi.org/10.22091/stim.2020.6037.1455> (Text in Persian).
- Kalzhanova, A., Kalzhanova, D., Murzina, S., Nurmukhanbetova, N., Naviy, L., & Yermentayeva, A. (2022). Assertiveness as the Predictor of University Students' Academic Achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(7), 2462-2473.
- Keliat, B. A., Tololiu, T. A., Daulima, N., & Erawati, E. (2015). Effectiveness assertive training of bullying prevention among adolescents in West Java Indonesia. *International Journal of Nursing*, 2(1), 128-134. <http://dx.doi.org/10.15640/ijn.v2n1a14>
- Khaademi, P. D., M., Mohammadi, P. D., M., Naaseri Jahromi, R., & Mansoori, S. (2016). The Coverage of Social Skills in 6th Grade's Social Studies Text [Research]. *Quarterly Journal Of Education*, 32(2), 113-130. <http://qjoe.ir/article-1-145-fa.html> (Text in Persian).
- Khanam, S., Abdullahi, K. O., Sarwar, H., & Altaf, M. (2023). The Effect of Assertiveness-Based Programme on Psychological Wellbeing and Work Engagement among Novice Nurses in Psychiatric Department. *Med. Forum*, <https://www.researchgate.net/publication/368712810>
- Khojasteh, S., & Abu al-Ma'ali, K. (2015). *The effectiveness of assertiveness training on academic achievement and social skills* the first National Conference on Literacy and Health Promotion, Mashhad. (Text in Persian).
- Kolahdoz, F. (2013 Summer 2013). Mathematical reasoning and its place in school mathematics reasoning. *Roshd Barhan*, 2 (Number 4). (Text in Persian).
- Kumar, M. (2016, 06/25). Dare to Care-Adolescent's Mental Health. *International Journal of Indian Psychology*, 3. <https://doi.org/10.25215/0303.170>
- Larsen, K. L., & Jordan, S. S. (2017). Assertiveness training. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 18(3), 1-4. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_882-1
- Lee, J.-y., & Ciftci, A. (2014). Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 97-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.009>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742. <https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Mahammed, R. (2017). *Comparison of bullying students, bullying and acceptance in terms of expression, academic performance and aggression of their fathers in boys' middle schools in Behbahan* International Conference on Psychology, Counseling, Education, Mashhad. <https://civilica.com/doc/734155>(Text in Persian).
- Matson, J. L., Hess, J. A., & Mahan, S. (2013). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 23-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.07.002>
- McVanel, S., & Morris, B. (2010). Staff's perceptions of voluntary assertiveness skills training. *Journal for Nurses in Professional Development*, 26(6), 256-259. <https://doi.org/10.1097/nnd.0b013e31819b5c72>
- Mirzaei, M. (2021). Content Analysis of Primary Education Textbooks from the Perspective of Attention to the Dimensions and Components of Islamic Awakening (Compiled in the academic year 2020/2021). *Journal of Islamic Awakening Studies*, 10(1), 149-165. http://www.iabaj.ir/article_128102_84a620efe9bf1312d2d5fc2e57d213db.pdf (Text in Persian).
- Nacioglu, A. (2016). As a critical behavior to improve quality and patient safety in health care: Speaking up. *Safety in Health*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40886-016-0021-x>
- Nakamura, Y., Yoshinaga, N., Tanoue, H., Kato, S., Nakamura, S., Aoishi, K., & Shiraishi, Y. (2017). Development and evaluation of a modified brief assertiveness training for nurses in the workplace: a single-group feasibility study. *BMC nursing*, 16(1), 1-8. <https://bmcnurs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12912-017-0224-4>
- Nasr Isfahani, A. R., Fatehizadeh, M., & Fathi, F. (2005). The position of social skills required by students in general high school textbooks. *Teaching and Learning Research*, 2(2), 49-64. (Text in Persian).
- Niazi, M., Mary, S., Razghi-Melleh, H., & Farhadian, A. (2019). Ranking of virtual social networks based on the level of satisfaction of users in Tehran city. *Interdisciplinary Studies in Communication and Media*, 2(5), 61-80. (Text in Persian).
- Nick Ravan Mofrad, M., Karimi, M., Alizadeh Otaqwar, H. R., Akbari Lakeh, M., & Rohi Rahim Begloo, E. (2019). Relationship between problem solving skills and assertiveness of plastic surgery assistants of Shahid Beheshti

- University of Medical Sciences. *Development strategies in medical education*, 6(1), 74-84. <https://doi.org/10.29252/dsme.6.1.74> (Text in Persian).
- Nikki, P., Jamalianzadeh, S. B., & Azizi Mahmoudabad, M. (2019). Evaluating the content of the fifth elementary social studies book in terms of addressing the components of social skills based on Shannon entropy technique. *Research in Social Studies Education*, 1(1), 127-138. (Text in Persian).
- Omura, M., Levett-Jones, T., & Stone, T. E. (2019). Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students. *Journal of clinical nursing*, 28(9-10), 1990-1998. <http://dx.doi.org/10.1111/jocn.14813>
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The lancet*, 369(9569), 1302-1313. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Paterson, M., Green, J., Basson, C., & Ross, F. (2011). Probability of assertive behaviour, interpersonal anxiety and self-efficacy of South African registered dietitians. *Journal of human nutrition and dietetics*, 15(1), 9-17. <https://doi.org/10.1046/j.1365-277X.2002.00326.x>
- Poor Ehsan, S., Rahimi, M., & Zandvanian, A. (2020). Content Analysis of Physics Book (2) Mathematics of Physics from the Perspective of Plesk Creativity Model. *Journal of Curriculum Research*, 10(1), 134-156. <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5821> (Text in Persian).
- Qazi, U., & Parveen, D. (2015, 11/03). Study of Relationship between Mental Health and Assertiveness among Adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 3, 98. <https://doi.org/10.25215/0301.085>
- Rabiee, L., Masoudi, R., Moqaddasi, J., Esmaili, S. A., Kheiri, F., & Hakim, A. S. (2013). Recognizing the effectiveness of the school's assertiveness program based on the self-decision skills and self-support of high school students. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 15(1), 11-22. (Text in Persian).
- Rahayu, M. N. M. (2023). Does Assertiveness Correlate with Second-Year Student Adjustment in the College? *Educational, Health and Community Psychology*, 12, 515-538. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v1i2.25328>
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 353-361.
- Rashidzadeh, A., Fathia Azar, E., & Hashemi, T. (2012). The effect of assertiveness training on social skills components of female pre-university students. *Educational psychology studies*, 8(13), 57-72. <https://doi.org/10.22111/jeps.2012.709> (Text in Persian).
- Rasouli, M. A. A. (2014). *Content analysis: with the approach of textbooks*. Sociologists Publications. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-007-0402-4> Text in Persian).
- Rathee, I. (2015). Assertiveness among degree college students in relation to Gender and level of education. *International Level Multidisciplinary Research Journal*, 2(7), 1-6.
- Rezaei Kargar, B., Ajilchi, B., Kalantar Choreishi, M., & Zohoori Zangene, Z. (2013). The effect of teaching critical and creative thinking skills on the locus of control and psychological well-being in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 51-56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.223> (Text in Persian).
- Ron, S. A., & Moafi, M. (2013). *Fundamentals, principles and scientific method of writing textbooks (with emphasis on elementary school)*. Sociologists Publications.
- Safariyeh, M., & Rezaei, A. M. (2020). Evaluation of the content of social studies book of the fifth elementary school in terms of the level of attention to the components of life skills based on the Entropy Shannon technique. *Internship studies in teacher training*, 1(2), 69-84. (Text in Persian).
- Saken azary, R., & Tajedini, P. (2018). The effectiveness of assertiveness training on reducing aggression and intolerance in the second year of female high school students in Sarab. *Women and Family Studies*, 11(41), 107-120. https://jwsf.tabriz.iau.ir/article_667299_8d9e34c6b315f3cd59fa68a0_e07c3299.pdf (Text in Persian).
- Samadi, Y. (2011). *The effect of teaching academic assertiveness skills in promoting academic performance, strengthening critical thinking and reducing exam anxiety of Payame Noor students in Ardabil* (Publication Number 2) Payame Noor. Ardebil. (Text in Persian).
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147-154. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>
- Seif, A. k. (1391). *Modern Educational Psychology, Psychology of Learning and Education*. Agah. (Text in Persian).
- Seyedfatemi, N., Moshirabadi, Z., Borimnejad, L., & Haghani, H. (2013). Relationship between Problem Solving and Assertiveness Skills among Nursing Students [Research]. *Journal of Hayat*, 19(3), 70-81. <http://hayat.tums.ac.ir/article-1-633-en.html> (Text in Persian).
- Shabani, H. (2013). *Content analysis as a research method: with the approach of school curriculum analysis* Bani zahra. (Text in Persian).

- Shirdezhm, F., & Tahmatan, S. (2017). *Content Analysis of the Tenth Chemistry Book in terms of Activity and Inactivity Based on William Rumi Technique* Provincial Scientific Research Conference on Strategies and Strategies for Quality Improvement in Education, Minab. (Text in Persian).
- Sobhani nezhad, M., & Ab Niky, Z. (2012). Identification of social responsibility indicators within the Iranian high school curriculum. *The Journal of New Thoughts on Education*, 8(1), 59-106. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.155> (Text in Persian).
- Soltani, A., Adib, Y., Mahmoodi, F., & Vahedi, S. (2020). The Position of a Curriculum based on the Multiple Intelligences in the Textbooks of the First Grade of Primary School based on the Components of Multiple Intelligences [Research]. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 7(1), 371-390. <https://doi.org/10.29252/jcmh.7.1.23> (Text in Persian).
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12216. <http://dx.doi.org/10.1111/cpsp.12216>
- Sri, M., & Lakshmanan, I. (2023). SELF-ESTEEM AND ASSERTIVENESS AMONG MEDICAL AND NON-MEDICAL STUDENTS. *Multidisciplinary Research in Arts, Science & Commerce*, 3(3), 23 – 34.
- Taghibaygi, M., SHarafi, L., & ALIBAYGI, A. (2015). The Impact of Self-Esteem and Personal Characteristics on Educational Improvement of Razi University Agriculture Students. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 7(32), 113-122. <https://doi.org/10.22092/jaeer.2015.102961> Text in Persian).
- Tahan, M., & Kalantari, M. (2019). Determine the Effectiveness of Dare Training on Social Disorders of the Students of the Blind [Applicable]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(2), 125-132. <http://frooyesh.ir/article-1-870-en.html>(Text in Persian).
- Wright, N. S., & Bennett, H. (2008). Harmony and participation in Arab and Western teams. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 1(4), 230-243. <http://dx.doi.org/10.1108/17537980810929957>
- Yaghoobi, A., Kolivand, S., Kord Noghabi, R., & Rashid, K. (2022). Effectiveness of assertiveness skills training on academic self-concept in students with special learning disabilities with high and low school belonging. *Empowering Exceptional Children*, 13(2), 53-44. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2022.295938.1566> (Text in Persian).
- Yar Mohammadian, M. H. (2018). *Principles of Curriculum Planning*. Yadvareh book. (Text in Persian).
- Yasminejad, P., Taheri, M., & Golmohammadian, M. (2014). Relationship between self-regulation and motivation of achievement and academic achievement of female high school students in Tehran. *Education and Learning Research*, 10(2), 325-338. https://tlr.shahed.ac.ir/article_2375_2197c5c568d05e272fb43e274ccadd58.pdf (Text in Persian).
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., & Mason, C. A. (2018). Language outcomes improved through early hearing detection and earlier cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 39(10), 1256-1263. <http://dx.doi.org/10.1097/MAO.0000000000001976>
- Zahiri Niya, M., Behroozian, B., & Abdi Alwar, A. (2015). Content Analysis of Social Skills Components in Secondary School Sociology Textbooks. *Teaching and Learning Research, Two Scientific-Research Quarterly of Shahed University*, 22(6), 183-194. (Text in Persian).
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).



تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌های کشور بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار

زهرا پاکباز^۱، فریبا عدلی*^۲، مریم سادات قریشی خوراسگانی^۳ 

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.
 ۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران. رایانامه: faradli@alzahra.ac.ir
 ۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده نخست است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۸

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌ها بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار انجام شد. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، با رویکرد کیفی و از نوع توصیفی-اکتشافی است. برنامه راهبردی ۲۲ دانشگاه دولتی کشور، به روش نمونه‌گیری با حداکثر تنوع یا ناهمگون انتخاب شدند. همچنین، مصاحبه نیمه‌ساختارمند با ۱۱ نفر از اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در تدوین و اجرای برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه، انجام شد. مصاحبه‌شوندگان با تکنیک‌های هدفمند ترکیبی انتخاب شدند. با روش تحلیل موضوعی، داده‌ها بررسی شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد دانشگاه‌ها در تدوین برنامه راهبردی، توجه ناهم‌بندی به مؤلفه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، زیست-محیطی و سیاسی توسعه پایدار داشتند و در راستای توجه شایسته به ابعاد توسعه پایدار با موانعی نظیر، ناتوانی و سردرگمی در برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه‌ها، شناخت و تعهد ناکافی برنامه‌ریزان نسبت به توسعه پایدار، تمرکز دانشگاه‌ها به حوزه نظری و کم‌توجهی به حوزه عمل، ارتباط ضعیف دانشگاه با صنعت، جامعه و دولت، مواجه هستند. بر پایه این یافته‌ها، به مدیران دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزش توسعه پایدار را در دستورکار خود قرار دهند و بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار برنامه راهبردی دانشگاه خود را بازنویسی کنند.

کلیدواژه‌ها: برنامه راهبردی، توسعه پایدار، دانشگاه‌های ایران

استناد به این مقاله:

پاکباز، زهرا؛ عدلی، فریبا؛ قریشی خوراسگانی، مریم سادات. (۱۴۰۳). تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌های کشور بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۲): ۱۶۲-۱۴۷. doi: 10.22051/JONTOE.2022.37517.3411

مقدمه

اگرچه در گذشته دانشگاه‌ها بیشتر به‌عنوان برج‌های عاج شناخته می‌شدند که علم و دانش را صرفاً برای مقاصد علمی دنبال می‌کردند، امروزه دولت‌ها به دنبال استفاده از آنها به‌عنوان ابزاری توانمند در توسعه همه‌جانبه و پایدار هستند؛ در این دیدگاه، به نقش دانشگاه‌ها در توسعه جامعه محلی و ملی اشاره می‌شود که مهم‌ترین مصادیق آن کاهش شکاف فناوری میان کشورهای کمتر توسعه یافته با کشورهای پیشرو، توسعه اقتصادی، مقابله با فقر و چالش‌های زیست‌محیطی است (فرتاش و خیاطیان یزدی، ۲۰۱۹، ص. ۲۶۰)؛ امرال، مارتینز و گوویا (۲۰۱۵، ص. ۱۵۶) معتقد هستند دانشگاه‌ها نهادی قدرتمند هستند و توانایی تربیت رهبران آینده جهان را با تعقیب رویکردها و سیاست‌های مناسب دارند و می‌توانند تأثیری شگرف در خلق و انتشار مؤلفه‌های پایداری داشته باشند.

در واقع دانشگاه‌ها، به‌عنوان شاخص‌ترین نهاد علمی که به پردازش ذهن انسان‌ها اهتمام می‌ورزند، مغز متفکر جامعه بوده و سکاندار حرکت به سمت توسعه پایدار هستند (موسوی، قورچیان و جعفری، ۲۰۲۱، ص. ۱۰۰). نقش اساسی در تبیین و توجه به توسعه پایدار به کنفرانس محیط زیست انسانی استکهلم^۱ (۱۹۷۲)، کمیسیون جهانی محیط زیست و توسعه (۱۹۸۷) و کنفرانس ریو^۲ (۱۹۹۲) بازمی‌گردد. اما اصطلاح «توسعه پایدار» نخستین بار در گزارش کمیسیون براتلند^۳، با عنوان «آینده مشترک ما» مطرح گشت (حاجی‌حسن دنیادیده، جعفریان‌یسار و متقی، ۲۰۲۱، ص. ۵۶۵)؛ گزارش کمیسیون سازمان ملل در زمینه محیط زیست و توسعه (۱۹۸۷)، توسعه پایدار را توسعه‌ای می‌داند که ضمن توجه به تأمین نیازهای نسل کنونی، توانایی نسل‌های آینده را برای برآوردن نیازهای خود به مخاطره نمی‌اندازد. توسعه پایدار، استفاده بهینه از منابع با در نظر گرفتن دو شرط؛ توجه به سلامت محیط زیست و حقوق نسل‌های آینده نسبت به منابع جهانی است (جیلچا و کیتا، ۲۰۱۷، ص. ۳۷۳)؛ با این رویکرد که میان ابعاد سه‌گانه اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی زندگی انسان‌ها هماهنگی و تعادل ایجاد شود (بوسانگ و لای، ۲۰۱۹، ص. ۱۱۳) و با ارائه راه‌حل‌های منطقی و جامع، از بحران‌هایی نظیر نابودی منابع طبیعی، تخریب و آلودگی اکوسیستم، بی‌عدالتی و تنزل سطح کیفی زندگی انسان‌ها جلوگیری شود (راد، فقیهی، ناطقی و معینی‌کیا، ۲۰۱۸، ص. ۱۹۵). توسعه پایدار با ابعاد اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی، جنبه‌های مختلف زندگی بشر نظیر: زندگی شهری و روستایی، انرژی، عدالت اجتماعی، آموزش، توزیع عادلانه ثروت، دموکراسی و مشارکت افراد در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها را در بر می‌گیرد (سیناکو، پاو، گوسنز و پتنگم، ۲۰۱۸، ص. ۳۲۲)؛ پایداری زیست‌محیطی، فرایند ایمن ساختن فعل و انفعالات محیط زیستی با رویکرد حفظ محیط زیست بر پایه رفتارهای معقول است. رفتار غیرپایدار رفتاری است که سرمایه‌های طبیعی را سریع‌تر از آنکه بتوانند جایگزین شوند مصرف کند (شهاب‌الدین، ۲۰۱۲، ص. ۳۶). بعد اقتصادی توسعه پایدار در گذشته صرفاً به معنای رشد اقتصادی بود، در حالی که امروزه بسیار گسترده‌تر به این بعد از توسعه پایدار توجه می‌شود (هوملز و آرگیورو، ۲۰۲۱، ص. ۳) و بر ایجاد درآمد و بهره‌مندی افراد جامعه بدون اتلاف بی‌رویه ذخایر و سرمایه‌های مختلف تأکید دارد؛ به عبارت دیگر، اقتصاد زمانی پایدار است که افزون بر ثبات، به پایداری نظام‌های انسانی، طبیعی و اجتماعی آسیبی وارد نکند (اسپنگنبرگ، ۲۰۰۵، ص. ۴۹). بعد اجتماعی توسعه پایدار، به توسعه کیفیت توجه دارد و تحقق فرایند پایدار زندگی برای نسل کنونی و آینده را از طریق حفظ ارزش‌های جهانی آزادی، صلح و عدالت و از بین بردن ساختارهای اجتماعی نابرابر دنبال می‌کند (کیم و لیم، ۲۰۱۷، ص. ۴)، حفظ سرمایه اجتماعی، ارتباط میان افراد در شبکه‌های اجتماعی و اعتماد متقابل، مزیت اجتماعی ناشی از تحقق این بعد است (مور و ریکر، ۲۰۱۳، ص. ۶۵۶). بعد فرهنگی توسعه پایدار نیز، به ضرورت برخورداری افراد از فرهنگی با کیفیت برای نهادینه شدن توسعه پایدار در جامعه تأکید می‌کند (شهاب‌الدین، ۲۰۱۲، ص. ۳۷). آراسته و امیری (۲۰۱۲، ص. ۳۱) معتقد هستند ابعاد توسعه پایدار در بافتی منسجم، درهم تنیده و متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند؛ به عبارت

1. The United Nations Conference on the Human Environment was held in Stockholm
2. Rio Conference
3. Brundtland Commission

دیگر، توسعه پایدار به مثابه سقف ساختمان تشبیه می‌شود که ستون‌های آن را ابعاد زیست محیطی، اقتصادی و اجتماعی تشکیل می‌دهند و این ستون‌ها بر فرهنگ جامعه استوار می‌شوند که بستر و زیربنای ساختمان است.

با تغییر پارادایم توسعه از توسعه اقتصادی به توسعه پایدار، نقش و کارکرد نظام آموزش عالی نیز دچار تحولات اساسی شده است؛ نظام آموزش عالی در چهارچوب پارادایم توسعه اقتصادی، نهادی است که با تبعیت از رویکرد بازار و عقلانیت ابزاری در تلاش برای تربیت نیروی انسانی ماهر برای اشتغال در اقتصاد سرمایه‌داری، تجاری‌سازی دانش و خلق ثروت از دانش است. اما آموزش عالی در چهارچوب پارادایم توسعه پایدار نهادی است که با تبعیت از عقلانیت جوهری^۱ در قبال جامعه‌ای که در آن فعالیت می‌کند، دارای مسئولیت اجتماعی است و در صدد تحقق ارزش‌های اقتصادی مانند: کاهش بیکاری، افزایش رفاه، کاهش فاصله طبقاتی، از میان برداشتن فقر؛ ارزش‌های اجتماعی مانند: عدالت اجتماعی، دموکراسی، رفع تبعیض و ارزش‌های زیست‌محیطی همانند: مصرف مسئولانه انرژی‌های تجدیدناپذیر، حفاظت از لایه اُزن، حفظ تنوع زیستی و جلوگیری از تغییرات اقلیمی، برای نسل‌های کنونی و آتی است؛ لذا می‌توان نظام آموزش عالی که در چهارچوب پارادایم توسعه پایدار حرکت می‌کند، آموزش عالی پایدار نام‌گذاری کرد (ملکی‌نیا، بازرگان، واعظی و احمدیان، ۲۰۱۴، صص. ۲-۳)؛ آموزش عالی پایدار، رسالت خود در تحقق مؤلفه‌های توسعه پایدار را از طریق دانشگاه‌ها عملیاتی می‌کند. بر همین اساس، نظام آموزش عالی نیازمند دانشگاه‌هایی است که از نظر ساختار سازمانی، سرمایه انسانی، فرایندهای آموزشی و پژوهشی و برنامه‌ریزی کلان، زمینه‌ساز تحقق آموزش عالی پایدار به‌طور خاص و توسعه پایدار به‌طور عام باشد؛ دانشگاه‌ها با این ویژگی‌ها، دانشگاه پایدار خوانده می‌شوند (آلیکسو، آزیتریو و لیل، ۲۰۱۷، صص. ۵-۶). طرح گسترده مفاهیمی چون توسعه پایدار و پایداری در ادبیات دانشگاهی همچنین، اسناد ملی و بین‌المللی و تلاش برای تبیین و توضیح این مفاهیم در نقد مدل‌های توسعه اقتصادی که پیامدهای انسانی، اجتماعی و زیست محیطی جبران‌ناپذیری در پی داشته، بازتاب اتمام سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی بر بازتعریف الگوها و مدل‌های توسعه دانشگاهی و سیاست‌های آموزشی، پژوهشی و حتی عمرانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. تردیدی نیست که در سال‌های اخیر، تمرکز برنامه‌های راهبردی دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی و پژوهشی بر توسعه پایدار، الگوهای دانشگاهی نوین نظیر دانشگاه سبز و تأکید بر شاخص‌ها و پارامترهایی که پایداری دانشگاهی را برجسته می‌کند، بر اهمیت این بازاندیشی دلالت دارد (دارابی، عزیز، سلیمی و شیربگی، ۲۰۲۱، صص. ۱۱-۱۲). در این جهت، نهادهای علمی و آموزشی به‌ویژه مراکز آموزش عالی تلاش می‌کنند با تدوین راهبردهای کارآمد و مؤثر، نقش خود را در توسعه پایدار کشور به نحو مطلوب ایفا کنند (مهدی، یمنی دوزی سرخابی، صباغیان، فاطمی و متحدی، ۲۰۰۹، ص. ۹۸)؛ زیرا موفقیت دانشگاه‌ها در ایفای این نقش، به جهت‌گیری و برنامه‌ریزی متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی وابسته است. چنین جهت‌گیری از یک‌طرف، مستلزم یک طرح و ترتیب منطقی است که همزمان به انسجام درونی دانشگاه‌ها کمک شود تا همه اجزا به گونه‌ای اثربخش در راستای تحقق هدف‌های برنامه راهبردی دانشگاه تلاش کنند و از سوی دیگر، بین دانشگاه‌ها و محیط آنها ارتباط مناسبی شکل گیرد. به این ترتیب، نقش دانشگاه‌ها در توسعه پایدار، به ماهیت برنامه راهبردی آنها وابسته است؛ برنامه راهبردی، ابزار قدرت‌مندی است که مسیر حرکت دانشگاه را به روشنی مشخص می‌کند. در برنامه‌ریزی راهبردی، هدف‌ها با اقدامات پیوند می‌خورند و تعیین چشم‌انداز واقع بینانه، فرایندی انعطاف‌پذیر، روشن و جهت‌دار، برای رسیدن به آرمان‌هاست (شوسیانگ، جای‌تپ و جی. آنا، ۲۰۱۵، ص. ۳۷۰۹).

در حال حاضر جهت‌گیری و چشم‌انداز آینده دانشگاه‌ها، مانند همه سازمان‌های مهم و اثربخش، در سند راهبردی آنها به‌عنوان برنامه‌ای جامع و کامل منعکس می‌شود. موضوع برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش عالی را اولین بار کلر، در اواخر دهه ۱۹۷۰ مطرح کرد و دانشگاه‌های ایران نیز، از دهه ۱۳۸۰ تدوین و اجرای برنامه راهبردی را در دستور کار خود قرار داده‌اند. برنامه راهبردی، مهم‌ترین سند دانشگاه‌ها در راستای برنامه‌ریزی در راستای تحقق هدف‌ها محسوب می‌شود. این برنامه، بازتاب نگرش مدیران و برنامه‌ریزان است که مسیر حرکت دانشگاه در دوره زمانی بلندمدت و کوتاه‌مدت را نشان می‌دهد؛ لذا، ابزار مهمی برای تحلیل و ارزیابی جهت‌گیری دانشگاه

نسبت به امور مختلف از جمله توسعه پایدار، نقش دانشگاه‌هاست. اغلب پژوهش‌ها در این قلمرو در تحقق توسعه پایدار را بررسی کرده‌اند و کمتر توسعه پایدار و ابعاد آن در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها مطالعه شده است. در ادامه، به تعدادی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

پورانجنار، سالارزهی، تباوار و یعقوبی (۲۰۲۲) ضمن پژوهشی با هدف کشف پیشایندها و پسایندهای دانشگاه پایدار، پیشایندهایی مانند وجود بسترهای حمایتی، قانونی و سیاستگذاری پایدار؛ سازمان‌دهی الزامات ایدئولوژیک، ساختاری، محیطی، کارکردی، مدیریتی و ارزیابی پایدار؛ نظام تأمین مالی پایدار و همچنین پسایندهایی مانند نظام آموزشی پایدار؛ نظام پژوهشی پایدار و همراهی جامعه با دانشگاه‌ها در حل مسائل محیط زیست را شناسایی نمودند. پورآتشی و زمانی (۲۰۲۰) با بررسی برنامه راهبردی ۲۰ دانشگاه منتخب قاره‌های آمریکا، اروپا، آسیا و اقیانوسیه که طبق رتبه‌بندی تایمز جزء ۳۰۰ دانشگاه برتر دنیا محسوب می‌شوند، این موضوع را بررسی کردند که این دانشگاه‌ها به چه میزان و با چه کیفیتی به ابعاد و مؤلفه‌های توسعه پایدار در برنامه راهبردی خود توجه کرده‌اند؛ سپس، بر اساس میزان برخورداری دانشگاه‌ها از الزامات پایه‌ای برای قرارگیری در زمره دانشگاه پایدار، آنها را در دسته‌بندی‌های دانشگاه پایدار شامل دانشگاه پایدار کلاس اول در سطح «آغازین» و دانشگاه‌های کلاس دوم و سوم به ترتیب در سطح «موفقیت در مسیر» و «پیشرو» قرار دادند. یافته‌های پژوهش آراسته و امیری (۲۰۱۲)، نیز نشان می‌دهد که با توجه به نقش اثرگذار سیستم‌های آموزشی و به‌ویژه نظام آموزش عالی در گذار از الگوواره سنتی رشد به سمت پایداری، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش توسعه پایدار در نظام آموزش عالی، نیازمند شناسایی عوامل مؤثر در سطوح مختلف (کلان، سازمانی، کلاس و حتی فرد) و تعیین روابط میان آنها هستند تا بتوانند با یک رویکرد منسجم، امکانات و پتانسیل‌های موجود در راستای تحقق اهداف توسعه پایدار را هدایت کنند. از جمله عوامل اثرگذار بر ایجاد قابلیت‌های مورد نیاز توسعه پایدار از طرف دانشگاه‌ها عبارت هستند از: توجه به آموزش‌های رسمی، غیررسمی و ضمنی؛ مطالعات فرارشته‌ای جامعه‌محور و ایجاد سیستم‌های انگیزشی لازم برای ورود اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به موضوع توسعه پایدار؛ بازنگری در محتوای آموزشی رشته‌های مختلف دانشگاهی؛ استفاده از روش‌های تدریس مؤثر و بازنگری در شیوه‌های ارزیابی یادگیری است.

شیشکلی، المیاه، لطفی و الراود (۲۰۲۴)، با تأکید بر این نکته که دانشجویان کاتالیزورهای تأثیرگذاری برای پیشبرد توسعه پایدار در آموزش عالی هستند، به این یافته دست یافتند که یکپارچه‌سازی فناوری برای توسعه پایدار آموزش به‌عنوان ابزاری کاربردی و مدرن جهت ارتقای آگاهی عمیق دانشجویان نسبت به عناصر توسعه پایدار تلقی می‌گردد؛ تأثیر فناوری در آموزش توسعه پایدار به دانشجویان در قالب مواردی همچون راهبردهای آموزش هوشمند، امکانات پردیس هوشمند، طرح‌های پردیس سبز و برنامه‌های درسی قابل توجه و بررسی است. کوستاکلاروس، ملک‌پور، راون و کستین (۲۰۲۲)، ضمن شفاف‌سازی انتظارات جامعه از دانشگاه‌ها برای مشارکت مؤثر و نقش‌آفرینی در نهادهای توسعه پایدار، مدل‌های دانشگاهی برای ایجاد آینده‌ای پایدار با رویکرد بازنگری در نقش دانشگاه‌ها در توسعه پایدار را در قالب چهار مدل ارائه دادند که عبارتند از: دانشگاه توسعه انسانی، دانشگاه توسعه‌ای، دانشگاه پساتوسعه‌ای و دانشگاه تحول‌آفرین؛ در هر کدام از این مدل‌ها چگونگی نقش‌آفرینی دانشگاه‌ها در تحقق توسعه پایدار در جوامع مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند. فیسی، رومولینی، گوری و کونتیری (۲۰۲۱)، ضمن بیان این نکته که در طول سی سال گذشته، پایداری به یک نگرانی فزاینده برای دانشگاهیان، دانشجویان و سیاست‌گذاران تبدیل شده است، مطرح می‌کنند که دانشگاه‌ها از یک‌سو با کاهش اثرات منفی فعالیت‌های خود بر اقتصاد، جامعه و محیط زیست و از سوی دیگر، با ترویج رویکردها و مؤلفه‌های توسعه پایدار در برنامه‌های درسی و پژوهشی خود می‌توانند در ساختن جامعه‌ای پایدارتر، نقش محوری ایفا نمایند. مورا، پاجول‌لوپز، مندوزاتلو و مورالس (۲۰۱۸)، طی پژوهشی دریافتند که پیشرفت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات توأم با همکاری و نوآوری در زمینه اقتصادی، اجتماعی و مشارکت نظام آموزشی، به حرکت چرخ‌های توسعه پایدار کمک می‌کنند؛ به‌ویژه نظام آموزش عالی که نقش مهمی در زمینه خلق و انتقال دانش دارد. اما در همین راستا سیناکو و همکاران (۲۰۱۸)، به این نکته مهم تأکید کردند که با وجود نقش مهم نظام آموزشی در گسترش ابعاد توسعه پایدار، هنوز دانشگاهیان مفهوم توسعه پایدار را کامل و روشن درک نکرده‌اند و این ابعاد را به شکل جامع در آموزش بررسی نمی‌کنند؛ البته، تا حدی گرایش به جنبه‌های اقتصادی و اجتماعی توسعه پایدار در بین آنها وجود دارد. موهانتی و داش (۲۰۱۸) نیز پس از بررسی یافته‌های

پژوهش خود بر این واقعیت مهم صحه گذاشتند که ضروری است به فرایند و سازوکار ایجاد نظام آموزشی قدرتمند، پیشرو و پایدار توجه ویژه شود؛ زیرا، نظام‌های آموزشی با آگاهی از پیچیدگی و تنوع دنیای اطراف و نشر این آگاهی، به یادگیری اجتماعی در راستای هدف‌های توسعه پایدار کمک فراوانی می‌کنند. بنابراین، توجه به نظام آموزشی، برای ایجاد تغییرات پایدار در دیدگاه‌ها و ایجاد دانش حرفه‌ای در جامعه برای تحقق توسعه پایدار، از مهمترین وظایف دولت‌هاست. به‌رغم این یافته‌ها، پژوهش‌های موجود کمتر محتوای برنامه راهبردی دانشگاه‌ها را بر اساس مؤلفه‌های تحقق توسعه پایدار بررسی کرده‌اند. لذا این پژوهش، در صدد پاسخ به این پرسش‌هاست: چگونه مؤلفه‌های توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها منعکس شده است؟ موانع و چالش‌های دانشگاه‌ها در توجه مناسب به توسعه پایدار چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به پرسش‌های مطالعه، پژوهش با رویکرد کیفی انجام شد و داده‌های کیفی به روش تحلیل موضوعی بررسی شدند. جامعه پژوهش، همه دانشگاه‌های دولتی کشور بودند که سند برنامه راهبردی ۲۲ دانشگاه‌های دولتی ایران به روش نمونه‌گیری با حداکثر تنوع یا ناهمگون انتخاب شدند. هدف از انتخاب این شیوه نمونه‌گیری، جمع‌آوری مجموعه متنوعی به لحاظ جغرافیایی و شرایط بومی از برنامه راهبردی دانشگاه‌های دولتی کشور بود (جدول شماره ۱). برای پاسخ به پرسش دوم، با اعضای هیئت علمی که در تدوین برنامه راهبردی دانشگاه‌های منتخب درگیر بودند شامل مدیران مرکز ارزیابی و نظارت بر عملکرد دانشگاه‌ها و اعضای شورای راهبردی دانشگاه‌های منتخب، مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد (جدول شماره ۲). مصاحبه‌شوندگان به روش هدفمند ترکیبی انتخاب شدند. بر این اساس ابتدا به روش نمونه‌گیری شدت، با تعدادی از مدیران مرکز ارزیابی و نظارت بر عملکرد دانشگاه‌ها به‌عنوان مطلع درباره برنامه راهبردی دانشگاه، مصاحبه انجام شد سپس در ادامه، با روش نمونه‌گیری گلوله برفی، با اعضای هیئت علمی مجرب و مطلع از برنامه راهبردی گفتگو انجام شد. به این ترتیب، با ۱۱ نفر عضو هیئت علمی و شورای راهبردی دانشگاه مصاحبه شد.

جدول شماره ۱. برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه در این پژوهش

کد	نام دانشگاه	کد	نام دانشگاه	کد	نام دانشگاه
۱	الزهر (س)	۹	علم و صنعت	۱۷	حکیم سبزواری
۲	تهران	۱۰	یزد	۱۸	لرستان
۳	تربیت مدرس	۱۱	ایلام	۱۹	کاشان
۴	صنعتی شریف	۱۲	گلستان	۲۰	بیرجند
۵	شهید بهشتی	۱۳	کردستان	۲۱	خلیج فارس
۶	شیراز	۱۴	سیستان و بلوچستان	۲۲	زنجان
۷	اصفهان	۱۵	ارومیه		
۸	فردوسی	۱۶	بوعلی سینا		

جدول شماره ۲. مشخصات جمعیت‌شناسی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	سمت	مرتبه علمی
کد ۱	مرد	علم اطلاعات و دانش‌شناسی	رئیس مرکز ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه و هیئت علمی	استاد تمام
کد ۲	زن	مدیریت آموزشی	هیئت علمی	استادیار

کد ۳	مرد	اقتصاد	معاونت اجرایی و فرهنگی دانشکده، عضو شورای راهبردی دانشکده و هیئت علمی	استادیار
کد ۴	زن	مدیریت آموزشی	رئیس گروه ارزیابی و پایش عملکرد دانشگاه	دکتری
کد ۵	زن	مدیریت	مدیر برنامه، بودجه، تحول اداری و بهره‌وری دانشگاه، عضو شورای راهبردی دانشگاه و هیئت علمی	دانشیار
کد ۶	مرد	جامعه‌شناسی	عضو شورای راهبردی دانشکده و هیئت علمی	دانشیار
کد ۷	مرد	مدیریت آموزشی	هیئت علمی	دانشیار
کد ۸	مرد	مدیریت آموزش عالی	مدیر مرکز نظارت و ارزیابی عملکرد دانشگاه و هیئت علمی	استادیار
کد ۹	مرد	مدیریت آموزشی	رئیس اداره بهسازی و توانمندسازی دانشگاه، عضو شورای راهبردی دانشگاه و هیئت علمی	دانشیار
کد ۱۰	مرد	اقتصاد	مدیر بودجه و تشکیلات دانشگاه، عضو شورای راهبردی دانشگاه و هیئت علمی	استادیار
کد ۱۱	مرد	زمین‌شناسی	مدیر سابق سازمان آب منطقه‌ای یکی از استان‌ها و هیئت علمی	استادیار

گردآوری داده‌های پژوهش، برای پاسخ به پرسش اول، سند برنامه راهبردی دانشگاه‌ها بر اساس ادبیات توسعه پایدار، به ویژه مدل دانشگاه پایدار پورآتشی و زمانی (۲۰۲۰)، و ابعاد توسعه پایدار جوامع در زمینه‌های زیست‌محیطی، اقتصادی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی در مطالعات آلبردا تیانا، ویدال رامنتول و فماندز موریلا، ۲۰۱۸، با دقت بررسی و تحلیل شدند و در پاسخ به پرسش دوم، داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختارمند با افراد شرکت‌کننده در تدوین و اجرای برنامه راهبردی دانشگاه‌ها بدست آمد. به‌طور میانگین هر یک از مصاحبه‌ها هفتاد و پنج دقیقه به طول انجامید. مصاحبه‌ها تا تکرار پاسخ‌ها ادامه داشت و با رسیدن به اشباع نظری پایان یافت. تحلیل داده‌ها، به روش تحلیل تماتیک^۱ یا موضوعی انجام شد. در مرحله اول، ضمن مرور داده‌ها و مطالعه دقیق متن برنامه راهبردی دانشگاه‌ها همچنین متن مصاحبه با خبرگان، مقوله‌های اصلی استخراج شدند، پس از سازمان‌دهی و طبقه‌بندی مفاهیم مرتبط و هم‌راستا، در مقوله‌ها و الگوهای انتخابی قرار داده شدند و در انتها، تحلیل‌های مبتنی بر تم یا مضمون‌ها انجام شد. به این ترتیب، نخست داده‌های متنی بررسی شدند، سپس مفهوم‌هایی که دارای معانی مشترک بودند در مقوله‌های مرتبط گروه‌بندی شدند و سپس مقوله‌ها با توجه به ارتباط معنایی با تم و ابعاد توسعه پایدار، دسته‌بندی شدند.

اعتبار داده‌های پژوهش، با معیارهای باورپذیری^۲، تأییدپذیری^۳ و اعتمادپذیری^۴ انجام شد. به‌دست آوردن اطلاعات از اسناد برنامه راهبردی دانشگاه‌ها و مصاحبه با شرکت‌کنندگان در تدوین برنامه راهبردی همچنین، درگیری طولانی‌مدت با داده‌های پژوهش و استفاده از منابع متنوع و مشاوره‌های مستمر و راهگشا با خبرگان در تدوین و اجرای برنامه راهبردی در دانشگاه‌ها، باورپذیری پژوهش را افزایش داد. مستندسازی فرایند پژوهش و روش کار از ابتدای جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آنها، به گونه‌ای انجام شد تا روش‌ها، ایده‌ها و تصمیم‌های اجرایی به دقت و روشنی منعکس شوند و جزئیات لازم در اختیار خوانندگان قرار گیرند تا ضمن درک استدلال‌های پژوهشگران، تحلیل و تفسیرهای آنها را بپذیرند. همچنین، دو نفر از متخصصان پژوهش کیفی متن‌های پیاده شده از برنامه‌ها و مصاحبه‌ها را بررسی کردند و به افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها کمک کردند.

یافته‌های پژوهش

در ارتباط با پرسش اول پژوهش، یعنی این سؤال که «چگونه مؤلفه‌های توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها منعکس شده است؟» با تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌های منتخب، ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، زیست‌محیطی و سیاسی، بر پایه ادبیات

1. Thematic Analysis
2. Credibility
3. Conformability
4. Reliability

توسعه پایدار شناسایی شدند. در ادامه، مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و نمونه راهبردهای موجود در سند راهبردی دانشگاه‌ها ارائه می‌شود. در برنامه‌های راهبردی دانشگاه‌ها، بعد اجتماعی توسعه پایدار، با ۸ مقوله و ۲۲۲ زیرمقوله شناسایی شد (جدول شماره ۳).

جدول شماره ۳. بعد اجتماعی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	مقوله	تعداد زیرمقوله	نمونه راهبرد
۱	آموزش فراگیر، اثربخش و با کیفیت	۶۱	بازنگری نظام جامع آموزش، گسترش و تنوع مخاطبان برنامه‌های آموزشی دانشگاه
۲	هدفمندی و ارتقای کیفیت پژوهش‌های علمی	۴۹	بهبود نظام جامع پژوهش دانشگاه؛ گسترش پژوهش‌های کاربردی با استانداردهای جهانی
۳	مدیریت علمی سازمان‌ها و بهبود ساختار و فرایند سازمانی	۳۹	استقرار نظام پایدار برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی؛ طراحی و استقرار نظام مدیریت مبتنی بر اطلاعات
۴	عدالت جنسیتی و توجه به حقوق و مسائل زنان	۱	دستیابی به مرجعیت علمی در مطالعات زنان و خانواده
۵	سلامت و بهداشت جسمی و روحی افراد جامعه	۱۳	گسترش محیط حمایتی و ارتقای سلامت اهالی دانشگاه، ارتقای سلامت دانشجویان و تبیین زندگی سالم
۶	ارتباط مؤثر نهادها با یکدیگر و با جامعه	۲۴	ارتقای سرمایه اجتماعی دانشگاه؛ جلب مشارکت مادی و معنوی بخش‌های غیردولتی در اجرای برنامه‌های دانشگاه
۷	بهبود کیفی جامعه، زندگی اجتماعی و افزایش رفاه افراد جامعه	۲۹	ارتقای کیفیت خدمات رفاهی دانشگاه؛ توجه خاص در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی به حل مسائل منطقه و ارتقای کیفیت زندگی مردم
۸	توجه به نخبگان به‌عنوان سرمایه‌های فکری	۶	تعریف، شناسایی، حمایت و ارتقای توانمندی‌های استعدادهای برتر

بعد اقتصادی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها، با ۴ مقوله و ۱۱۰ زیرمقوله شناسایی شد (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۴. بعد اقتصادی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	مقوله‌ها	تعداد زیرمقوله	نمونه راهبرد
۱	توسعه و رشد صنعت، تجارت و کشاورزی و رونق اشتغال	۲۲	تقویت زیرساخت‌های لازم برای شکل‌گیری زنجیره اندیشه تا محصول؛ راه‌اندازی و توسعه شرکت‌های دانش‌بنیان
۲	مدیریت بهینه منابع انسانی در راستای افزایش بهره‌وری	۳۸	توانمندسازی اعضای هیئت علمی و کارکنان؛ ایجاد زمینه لازم برای رشد و شکوفایی خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی دانشجویان
۳	تنوع‌بخشی به منابع درآمدی	۲۷	جلب مشارکت‌های مردمی و تشکیل بنیاد خیرین و حامیان دانشگاه؛ مدیریت منابع و تنوع‌بخشی به تأمین منابع مالی و مدیریت کارآمد
۴	مدیریت منابع مالی و افزایش بهره‌وری منابع	۲۳	بهبود و سامان‌دهی نظام هزینه‌کرد بودجه مبتنی بر اهداف و برنامه‌های کلان دانشگاه؛ تهیه برنامه جامع جلوگیری از اتلاف منابع و تخصیص بهینه منابع، شناسایی منابع درآمدزا با تکیه بر فرصت‌ها

بعد فرهنگی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها، با ۵ مقوله و ۸۳ زیرمقوله شناسایی شد (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵. بعد فرهنگی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	مقوله‌ها	تعداد زیرمقوله	نمونه راهبرد
۱	تقویت اخلاق، ارزش‌ها و بهبود نگرش و سبک زندگی افراد	۲۶	ارتقای فعالیت‌های فرهنگی برای تعمیق و گسترش آموزه‌های دینی، هویت ملی و ارزش‌های نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران؛ ارتقای سطح نوع-دوستی و وجدان‌کاری در دانشگاهیان

توسعه ارتباطات بین‌المللی، منطقه‌ای، ملی و دانشگاهی و پایه‌ریزی کانال‌های ارتباط علمی بین‌المللی؛ توسعه همکاری و افزایش مشارکت بین‌المللی دانشگاه	۱۹	تعاملات فرهنگی و علمی در عرصه بین‌المللی	۲
گسترش و بهبود خدمات کتابخانه‌ها؛ توسعه و گسترش جغرافیایی دانشگاه؛ ارتقای جایگاه علمی دانشکده‌های علوم انسانی و هنر	۱۳	توسعه و گسترش مراکز و نهادهای علمی، فرهنگی و هنری	۳
سامان‌دهی امور دانشجویی و فرهنگی دانشگاه؛ پژوهش‌محور کردن سیاست‌ها، تصمیمات و اقدامات در حوزه فرهنگ.	۲۰	مدیریت فرهنگی مؤثر	۴
توسعه فضای فیزیکی بر مبنای معماری دانشگاهی با تأکید بر زیبایی‌شناختی و مؤلفه‌های فرهنگی - بومی؛ اشاعه و تقویت فرهنگ بومی و محلی	۵	حفظ میراث فرهنگی ملی و بومی	۵

بعد زیست محیطی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها، با ۴ مقوله و ۹ زیرمقوله شناسایی شد (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۶. بعد زیست محیطی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	مقوله‌ها	تعداد زیرمقوله	نمونه راهبرد
۱	مدیریت سبز	۲	توسعه برنامه‌های دانشگاه سبز با رویکرد توسعه پایدار؛ حفظ محیط زیست، حرکت به سوی دانشگاه سبز
۲	توسعه زیست محیطی	۳	تدوین برنامه اصلاح محیط زیست، اجرای پروژه‌های دوستدار محیط زیست و همکاری برای تدوین استانداردهای مربوطه و درگیر کردن دانشجویان به این امر؛ توسعه امور زیست محیطی
۳	حفاظت از منابع طبیعی	۱	تشکیل پژوهشکده آب، ارائه خدمات مشاوره‌ای در زمینه مهندسی آب، ایجاد رشته‌های علمی بین‌رشته‌ای در حوزه آب در دانشکده‌ها، تکمیل آزمایشگاه‌های مربوطه، کسب جایگاه ارائه‌دهنده تأییدیه طرح‌های مربوط به آب و محصولات و تجهیزات مربوطه
۴	حفاظت از اقیانوس‌ها و دریاها	۳	تمرکز بر فعالیت‌های علمی، پژوهشی و فناوری به منظور معرفی خلیج فارس؛ توسعه فعالیت‌های علمی مبتنی بر خلیج فارس

بعد سیاسی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها، به‌عنوان بعدی مستقل، با ۳ مقوله و ۳۵ زیرمقوله شناسایی شد (جدول شماره ۷).

جدول شماره ۷. بعد سیاسی توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	مقوله‌ها	تعداد زیرمقوله	نمونه راهبرد
۱	توسعه روابط بین‌المللی	۱۹	ارتقا و بهبود حمایت از ارتباط در عرصه‌های منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی؛ مشارکت فعال در رویدادهای بین‌المللی
۲	دموکراسی و مشارکت افراد	۱۴	ارتقای فضای نقد و پرسشگری دانشجویان، اعضای هیئت علمی و کارکنان با رویکرد جدال احسن؛ احصای فرایندها، شناسایی روش‌های معیوب و بوروکراتیک و بهبود آنها
۳	اثرگذاری سیاسی در جامعه در راستای توسعه سیاسی	۲	تلاش برای هماهنگی متقابل بین سیاست‌های توسعه اقتصادی منطقه و سیاست‌های آموزشی، پژوهشی و فناوری؛ توسعه سیاسی و دور نگه داشتن دانشگاه از سیاست‌زدگی

در ارتباط با پرسش دوم پژوهش، این سؤال که «موانع و چالش‌های دانشگاه‌ها در توجه مناسب به توسعه پایدار چیستند؟» جدول شماره ۸، داده‌های مصاحبه با متخصصان تدوین و اجرای برنامه راهبردی دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۸. موانع و چالش‌های دانشگاه‌ها در تدوین برنامه راهبردی بر پایه مؤلفه‌های توسعه پایدار

مقوله	نمونه متن مصاحبه
ساختار ضعیف و نامناسب	«دانشگاه‌ها سازمان‌هایی پویا، چابک و به‌روز نیستند؛ روابط تعریف شده با محیط خود ندارند؛ ساختارهای بازدارنده؛ نگاه‌های سیاسی و سیاست‌زدگی در دانشگاه‌های ما غلبه پیدا کرده است» (کد ۷).
نظام آموزش عالی متمرکز	«نظام آموزشی عالی در ایران تا حد زیادی متمرکز هست، یعنی حد و حدود اختیارات و تعیین وظایف دانشگاه‌ها به‌صورت مستقل بسیار محدود و ضعیف هست؛ بنابراین دانشگاه‌ها امکان عمل و مشارکت برای تولید برنامه‌های راهبردی به معنای واقعی و توجه به بحث توسعه پایدار در برنامه را ندارند» (کد ۶).
عدم شناخت و تعهد کافی به توسعه پایدار	«برنامه‌ریزان و اعضای شورای راهبردی دانشگاه‌ها تا حدی ابعاد توسعه پایدار را می‌شناسند؛ اما نه شناختی که همراه با احساس تعلق و تعهد به آن باشد، به‌عنوان نیاز نیست، حتی در بعد بالاتر اصلاً اولویت نیست» (کد ۹).
ارتباط ضعیف دانشگاه‌ها با صنعت، جامعه و دولت	«در کشوری مثل آلمان، دانشگاه هدایت می‌کند و پیش‌برنده صنعت و کشاورزی و همه موارد است، اما در ایران این اتفاق نیفتاده است، دلیلش این است که دانشگاه‌های ما و صنعت و جامعه با همدیگر لینک ندارند» (کد ۱۰).
توجه به ابعاد درونی دانشگاه‌ها و غفلت از کارکرد بیرونی	«دانشگاه‌ها بیشتر نگاهشان درونی است، یعنی همیشه شاخص‌های درونی را بیشتر دیده‌اند و این یکی از مشکلات هست. یعنی نگاهشان به اثربخشی و در واقع، برون‌دادهایشان نیست» (کد ۵).
مشکلات اقتصادی دانشگاه‌ها	«متأسفانه به نظر می‌رسد آن چیزی که الان در دانشگاه‌ها بیش از همه چیز برجسته است بحث اقتصادی هست. حق هم دارند البته؛ چون دانشگاه‌ها یک‌سری بودجه‌های محدودی می‌گیرند که این بودجه‌های محدود را هم به‌صورت کامل دریافت نمی‌کنند» (کد ۹).
پذیرش اندک دانشگاه از طرف جامعه	«دانشگاه باید با جامعه ارتباط بگیرد؛ یعنی هر جا که نیاز باشد، نیاز به کمک باشد، دانشگاه باید حضور داشته باشد ولی دانشگاه را باید به حضور بطلبند. اما دانشگاه پس زده می‌شود» (کد ۳).
تمرکز دانشگاه‌ها به حوزه نظری و کم-توجهی به حوزه عمل	«یکی از انتظارتی که از دانشگاه می‌رود همین هست که از صرف تربیت نیروی متخصص خارج بشود و یک مقدار وارد میدان عمل هم بشود. در خارج از کشور، دانشگاه‌ها در کنار کارخانه‌ها و صنایع تأسیس شده‌اند» (کد ۴).
ناتوانی و ضعف در برنامه‌ریزی و سردرگمی دانشگاه‌ها	«تمرکز و تأکید بر برنامه‌ها و فعالیت‌های سطحی و زودبازده افزایش یافته است از جمله آیین‌نامه ارتقا و غلبه نگاه قالبی در برنامه استراتژیک که مناسب جایگاه ملی و پویایی‌های سیستم دانشگاهی نیست و مانع توجه دانشگاه به بحث توسعه است. به‌رحال جهت‌گیری راهبردی دانشگاه‌های ما صحیح نیست» (کد ۲).

نتیجه‌گیری و بحث

در حال حاضر موضوع توسعه پایدار و همه جانبه، بحثی فراگیر است که در سراسر جهان و به‌ویژه از طرف کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، مورد تأکید قرار گرفته است. تحقق توسعه پایدار با بار معنایی پیشرفت و پایایی، مستلزم حرکت هم‌راستا و متوازن نیروهای پیدا و نهان یک کشور است و تغییرات مثبت کمی و کیفی همه اجزای جامعه را می‌طلبد. در واقع، دست یافتن به توسعه پایدار، بدون بسیج همگانی امکانات و منابع ملی امکان‌پذیر نیست و بخش‌های مختلف اجتماعی، آموزشی، صنعتی، اقتصادی، فرهنگی، هنری، سیاسی جامعه، در این فرایند اثرگذار هستند؛ لذا در راستای مسئولیت اجتماعی نهادهای آموزشی و به‌ویژه آموزش عالی در شکل‌گیری توسعه پایدار، هدف از این پژوهش، تحلیل برنامه راهبردی دانشگاه‌ها بر اساس مؤلفه‌های توسعه پایدار بود. در این جهت، برنامه راهبردی دانشگاه‌ها بر پایه مؤلفه‌های توسعه پایدار شامل: اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و زیست‌محیطی بررسی شدند؛ همچنین در این پژوهش، بر بعد سیاسی توسعه پایدار تأکید شد. بررسی مطالعات مختلف در ارتباط با نقش دانشگاه‌ها در توسعه پایدار نشان می‌دهد به‌ندرت پژوهشی به بعد سیاسی توسعه پایدار توجه کرده است (فرانکو، سایتو، اوتر، وریت، کنای و تکموتو، ۲۰۱۹؛ لیل فیلهو، پلانته، اینته، ریچتر و برنلدی، ۲۰۱۸)؛ در حالی که این بعد در ایجاد بافت و زمینه پیاده‌سازی و کمک به تحقق مؤلفه‌های دیگر

توسعه پایدار اهمیت دارد و توسعه پایدار بدون توجه به بعد سیاسی کامل نیست. همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها، توجهی نابرابر به ابعاد توسعه پایدار شده است و به‌رغم این‌که بر اساس ادبیات توسعه پایدار بعد زیست محیطی محرک اولیه‌ی این جنبش و رویکرد بوده، در برنامه راهبردی دانشگاه‌های کشور، به ترتیب ابعاد اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، زیست محیطی و سیاسی، مورد توجه قرار گرفته است.

بعد اجتماعی توسعه پایدار، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد برنامه راهبردی دانشگاه‌ها عمدتاً به افزایش کمی و کیفی رشته‌ها در دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی تأکید دارند و برای آموزش‌های فراگیر در سطح جامعه و خارج از محیط دانشگاه‌ها برنامه‌ای ندارند. در حالی‌که در مسیر حرکت به سمت توسعه پایدار دو نوع آموزش: آموزش عمومی، گسترش سواد و بالا بردن سطح تحصیلات افراد جامعه و آموزش‌های هدفمند و گسترده در سطح جامعه برای نهادهای سازنده‌ی هدف‌های توسعه پایدار ضروری است. همچنین، گزارش یونسکو (۲۰۱۸: ۷)، نشان می‌دهد آموزش درست و مناسب در این زمینه به ارتقای دانش، نگرش و آگاهی افراد جامعه در راستای دستیابی به جامعه پایدار منجر می‌شود و زمینه‌ساز توانمندی نسل آینده به منظور رفع نیازهای خود با رویکردی متعادل به اقتصاد، اجتماع و محیط زیست می‌شود. کلیود (۲۰۱۶)، ناسیولینا (۲۰۱۵)، گریسو و اپینا (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود بر اهمیت و نقش مراکز آموزشی در آموزش برای توسعه پایدار تأکید دارند. بیشتر مؤسسات آموزش عالی جهان از برنامه‌های توسعه پایدار حمایت کرده و بر ضرورت نگرش میان‌رشته‌ای در این زمینه تأکید دارند؛ زیرا هیچ رشته‌ای به تنهایی نمی‌تواند در تحقق هدف‌های توسعه پایدار در سطح ملی و بین‌المللی موفق شود. یافته‌های پژوهش حمزه‌رباطی و همکاران (۲۰۱۷)؛ بولاک و ویلدر (۲۰۱۶)؛ جاودانی و میلی‌منفرد (۲۰۱۴) نیز نشان می‌دهند در دو دهه اخیر، مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان برنامه‌های متنوعی با موضوع آموزش توسعه پایدار تدوین و اجرا کرده‌اند.

یکی دیگر از مقولات بعد اجتماعی توسعه پایدار، هدفمندی و بهبود کیفیت پژوهش‌های علمی است. پژوهش همانند دیگر مهارت‌ها، به تخصص و علم‌آموزی نیاز دارد تا بتواند کارکرد خود را به‌نحو درست انجام دهد، مسائل واقعی و مهم را شناسایی و راه چاره مؤثری برای حل و فصل آنها ارائه کند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد اغلب پژوهش‌ها در دانشگاه‌های ما توجهی به حل مسائل اساسی جامعه در ارتباط با توسعه پایدار ندارند. در این ارتباط اشمیت فیگیرو و رافله (۲۰۱۵: ۲۳)، می‌گویند: در پژوهش‌های برخی رشته‌های دانشگاهی به مؤلفه‌های توسعه پایدار توجه نشده است. همچنین، یافته‌های پژوهش شکاری (۲۰۱۹)؛ خادمی کله‌لو، عارفی، رضائیان و خراسانی (۲۰۱۸) نیز همسو با یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند نتیجه پژوهش‌های هدفمند و مبتنی بر نیاز و مسائل ملی، باید اثربخشی خود را در افزایش رفاه و کیفیت بخشی به زندگی اجتماعی، رونق تجارت و صنعت، ارتقای فرهنگ عمومی جامعه و دیگر شاخص‌های توسعه پایدار، به گونه‌ای محسوس نشان دهند در غیر این صورت؛ توجه صرف به کمی پژوهش‌های دانشگاهیان و استفاده ابزاری از آنها در مواردی مانند آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی، بر روند توسعه کشور اثری نخواهد داشت؛ موضوع مهمی که تا حدی در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها مورد غفلت قرار گرفته است.

در رابطه با مقوله مدیریت علمی سازمان‌ها و بهبود ساختار و فرایند سازمانی، اغلب دانشگاه‌ها به راهبردهایی نظیر: "حفظ و توسعه نظام مدیریت علمی در دانشگاه؛ بازنگری ساختار سازمانی با هدف کاهش تمرکز و افزایش اختیارات؛ توسعه و به‌روزرسانی رویه و روش‌های امور اداری و مالی با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات" توجه کرده‌اند. همسو با یافته‌های پژوهش ملامحمدی، خراسانی، فتحی و اجارگاه و فراستخواه (۲۰۱۸)، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که به‌رغم تأکید دانشگاه‌ها در برنامه راهبردی به تمرکززدایی و افزایش اختیارات سطوح مختلف سازمان، هنوز در ساختار دانشگاه‌های کشور شاهد فرایندهای پیچیده، طولانی و با صرف انرژی و منابع زیاد هستیم. انعطاف‌ناپذیری و تمرکز بیش از حد در سطوح بالای سازمان، ساختاری بیمارگونه برای سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها به وجود آورده است. در همین راستا پژوهش بندرماکر، اووداگرینک، ولف‌هاگن و دولمانز (۲۰۱۷: ۴۶-۴۷) نشان

می‌دهد کاربرد فناوری در فرایندهای سازمانی دانشگاه‌ها، بر صرفه‌جویی‌های گسترده منابع اثر زیادی خواهد داشت؛ موضوعی که کمتر در برنامه‌های راهبردی دانشگاه‌ها توجه شده است.

عدالت جنسیتی و توانمندسازی زنان، مقوله دیگر بعد اجتماعی توسعه پایدار است. مشارکت زنان به‌عنوان نیمی از افراد جامعه برای تحقق توسعه پایدار ضروری و غیرقابل انکار است و بی‌توجهی به وضعیت و شرایط زنان جامعه، دستیابی به توسعه پایدار را اگر غیرممکن نکند، بسیار سخت می‌سازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که به جز یک دانشگاه (کد ۱)، هیچ دانشگاهی در این زمینه، هدف، برنامه و راهبردی ندارد؛ در حالی که توجه به حقوق و مسائل زنان از طرف همه نهادها از جمله نظام آموزش عالی، عاملی اثربخش در مسیر دستیابی به توسعه پایدار است. یافته‌های این قسمت از پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش کولایی و حافظیان (۲۰۰۶) است، کولایی و حافظیان (۲۰۰۶، ص. ۵۷) در پژوهش خود تأکید می‌کنند که مشارکت بیشتر زنان در روند توسعه کشور بسیار مهم و غیرقابل چشم‌پوشی است و ضروری است بینش و اراده مبنی بر زمینه‌سازی لازم برای تسهیل شرایط ورود زنان به فرایند توسعه‌یافتگی کشور وجود داشته باشد. رابطه بین حضور و مشارکت زنان در روند توسعه و میزان توسعه‌یافتگی جوامع رابطه‌ای دوسویه است و به‌طور متقابل یکدیگر را تقویت می‌کنند؛ به این معنی که مشارکت افزون‌تر زنان در روند توسعه موجب گسترش و تعمیق توسعه‌یافتگی جامعه می‌شود و توسعه نیز فرصت‌ها و امکانات تازه‌ای را برای پیشرفت در اختیار زنان قرار می‌دهد.

بعد اقتصادی توسعه پایدار، بر اساس یافته‌های پژوهش، برخی دانشگاه‌ها به تجاری‌سازی دانش و بسترسازی برای کارآفرینی در برنامه راهبردی توجه کرده‌اند. موفقیت در این بعد، مستلزم ارتباط گسترده و هدفمند دانشگاه‌ها با بخش صنعت و دیگر نهادهای جامعه است و صرف تأسیس دفتر کارآفرینی و نوآوری دانشگاه‌ها، گره‌ای از مشکلات اشتغال جامعه که هر سال هم پیچیده‌تر می‌شود نخواهد داشت.

تنوع‌بخشی به منابع درآمدی مقوله دیگر بعد اقتصادی است. بودجه دانشگاه‌های دولتی از طرف دولت و از بودجه کشور تأمین می‌شود و با توجه به دغدغه‌های مالی و وضعیت اقتصاد کشور که عمدتاً وابسته به نفت است و شرایط خاص و نگران‌کننده‌ای مانند تحریم، لازم است دانشگاه‌ها از توانمندی‌ها، منابع و سرمایه‌های خود بهتر استفاده کرده و منابع درآمدی جدیدی برای خود شناسایی و تعریف کنند. برخی دانشگاه‌ها (کد ۸، ۱۱ و ۱۹)، با در نظر گرفتن اهمیت سرمایه اجتماعی و برنامه‌ریزی برای استفاده از این سرمایه ارزشمند، راهبردهایی جهت تأمین منابع مالی به‌واسطه سرمایه اجتماعی تدوین کرده‌اند: "افزایش درآمد از محل موقوفات و هدایا؛ جلب مشارکت‌های مردمی و تشکیل بنیاد خیرین و حامیان دانشگاه؛ بهره‌مندی از سنت ارزشمند وقف؛" از جمله این راهبردهاست. دیگر دانشگاه‌های مورد مطالعه در برنامه راهبردی خود به این موضوع توجه نداشته و برنامه‌ای برای تعریف درآمدهای جدید و قطع وابستگی به بودجه دولتی ارائه نکرده‌اند. در همین راستا باقری‌مقدم و احمدی (۲۰۱۹، ص. ۷۱) می‌گویند: رهبران دانشگاهی نظام آموزشی ما باید در جهت متنوع کردن منابع مالی دانشگاه‌ها مصمم باشند و این مهم حل نخواهد شد تا زمانی که بودجه دانشگاه‌های دولتی را دولت از محل بودجه عمومی تأمین می‌کند. دولت‌ها، در بیشتر کشورها فقط بخشی از بودجه دانشگاه‌ها را تأمین می‌کنند.

بعد فرهنگی توسعه پایدار، همکاری و تعاملات فرهنگی، سیاسی و علمی در سطح فراملی، از اصول مهم توسعه پایدار است. بیشتر دانشگاه‌های مورد مطالعه، در این زمینه راهبردهایی تدوین کرده‌اند.

مقوله دیگر در این بعد، مدیریت فرهنگی مؤثر است. همچون دیگر بخش‌های مهم جامعه، بعید به نظر می‌رسد که امور فرهنگی بدون مدیریت و برنامه‌ریزی، هدفمند و موفق باشد؛ لذا گسترش و تعمیق عملکردهای فرهنگی در راستای توسعه پایدار، نیازمند توجه به مقوله مدیریت فرهنگی است. دانشگاه کد ۱۷، به فضای مجازی به‌عنوان یک رویکرد و فضای گسترده در جامعه توجه و راهبرد "توسعه فضاهای فرهنگی و مدیریت و برنامه‌ریزی فضای مجازی" را تدوین کرده است. دیگر دانشگاه‌ها، توجهی به مدیریت فرهنگی جامعه نداشته‌اند و در بهترین حالت تنها به برنامه‌های فرهنگی درون‌سازمانی توجه داشته‌اند. در همین راستا و همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، راسل بنت، راسنوبام، فیسک و راسبتی (۲۰۲۴)، حمزه‌رباطی و همکاران (۲۰۱۷)؛ نیستانی و رامشگر (۲۰۱۳)؛ رضاپور

قوشچی و نادری (۲۰۱۵) و حکیم‌زاده (۲۰۱۰)، بر این باور هستند که لازم است همه سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها با تقویت مدیریت امور فرهنگی و ملاحظه راهبردهای مناسب، زمینه لازم را برای گسترش و نهادینه‌سازی اصول فرهنگی در مسیر توسعه پایدار فراهم کنند.

بعد سیاسی توسعه پایدار، در یک سازمان سالم، اعضا در تصمیم‌گیری‌ها شرکت می‌کنند و در رابطه با امور مختلف که سرنوشت حرفه‌ای آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد؛ اظهار نظر می‌کنند. در این زمینه، دانشگاه‌ها به‌عنوان نهادی فرهنگی که مهد پرورش اندیشه و فکر هستند، رسالتی دوجانبه دارند؛ از یک‌طرف، باید سعی کنند تا در فرایندها و امور درون‌سازمانی خود اصول دموکراسی را مستقر و از سوی دیگر، لازم است این اصول را با توجه به بافت و شرایط خاص جامعه معرفی کنند. توسعه سیاسی و افزایش کارایی نظام‌های سیاسی، اهمیت بسزایی در رشد و توسعه جامعه دارد و از ملزومات اساسی دستیابی به توسعه پایدار محسوب می‌شود. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، یافته‌های پژوهش ثابتی، همایون‌سپهر و احمدی (۲۰۱۴)، نشان می‌دهد آموزش عالی نقش مهم و حیاتی در توسعه سیاسی دارد؛ به‌رغم این موضوع، برخی دانشگاه‌ها چندان موافق طرح مباحث توسعه سیاسی و آزاداندیشی نیستند و در خصوص افکار و مباحث سیاسی انفعالی عمل می‌کنند. این نقطه‌ضعف در حالی است که دانشگاه‌ها به‌عنوان نهاد مؤثر ضروری است ضمن برنامه‌ریزی برای رسیدن به درجه‌ای از بلوغ سیاسی، الگوی مناسب و اخلاق‌محور توسعه سیاسی را به جامعه معرفی کنند.

بعد زیست محیطی توسعه پایدار، در رابطه با مقوله حفاظت از منابع طبیعی، فقط دانشگاه (کد ۱۵) با تدوین راهبرد "تشکیل پژوهشکده آب، ارائه خدمات مشاوره‌ای در زمینه مهندسی آب، ایجاد رشته‌های علمی بین‌رشته‌ای در حوزه آب در دانشکده‌ها، تکمیل آزمایشگاه‌های مربوطه، کسب جایگاه ارائه‌دهنده تأییدیه طرح‌های مربوط به آب و محصولات و تجهیزات مربوطه" آب را به‌عنوان یکی از ارزشمندترین منابع طبیعی کره زمین توجه کرده است.

با وجود این که دانشگاه سبز، در راستای حفاظت از محیط زیست به ادبیات دانشگاهی اضافه شده، فقط دانشگاه کد ۲ و کد ۱۳، با عنوان توسعه و حرکت به سمت دانشگاه سبز: "حفظ محیط زیست، حرکت به سوی دانشگاه سبز" و "توسعه برنامه‌های دانشگاه سبز با رویکرد توسعه پایدار" در این زمینه راهبرد تدوین کرده‌اند. باید توجه داشت که حرکت به سمت دانشگاه سبز به سادگی امکان‌پذیر نیست و در کنار سود و فایده‌های بی‌شمار، سختی‌هایی به همراه دارد که به عزم مدیران نظام آموزش عالی و تفکر اندیشمندان حوزه محیط زیست نیاز دارد؛ تا ضمن احترام به محیط زیست، مزایای ارزشمندی نظیر منافع زیست‌محیطی، اثرات مثبت اقتصادی و وجهه اجتماعی برای دانشگاه‌ها به ارمغان بیاورد.

برنامه‌ریزی در راستای صیانت از منابع طبیعی و خدادادی کره زمین از اهم وظایف نهادهای مسئول از جمله نظام آموزش عالی است. به‌رغم اهمیت فوق‌العاده حفاظت از منابع طبیعی و سلامت زیست‌کره در زندگی بشر، مطالعات علمی به روشنی نشان‌دهنده رشد و توسعه روزافزون جوامع در راستای تخریب محیط زیست به‌ویژه در یک قرن گذشته است. واشینگتن (۲۰۱۵، ص. ۵۸) بر این باور است برخی از قوانین و عملکردهای کنونی بشر، با سرعت و شتاب در راستای افزایش روند فرسایش خاک، آلودگی آب و هوا، به زوال رفتن تنوع زیستی، بیابان‌زایی، جنگل‌زدایی، پایان‌پذیری منابع تجدیدناپذیر نقش‌آفرینی می‌کنند؛ در حالی که وظیفه دانشگاه‌ها از یک‌طرف، برنامه‌ریزی برای استفاده صحیح از منابع طبیعی و از طرف دیگر، با پژوهش در این زمینه، به جامعه در حل بحران منابع تجدیدناپذیر همچنین ارتقای فرهنگ عمومی کمک کنند. به‌رغم این اهمیت، شاهد بی‌توجهی و رویکرد منفعلانه دانشگاه‌ها در برنامه راهبردی نسبت به موضوع منابع طبیعی هستیم. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، دهشیری (۲۰۱۵)، معتقد است مراکز آموزشی به ضرورت انجام دادن پژوهش‌های کاربردی در زمینه فرهنگ و اخلاق زیست محیطی، توجه ندارند. پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش محیط زیست و تلفیق آموزش‌های زیست‌محیطی در رشته‌های تحصیلی، به نحوی که دانش‌آموختگان و دیگر افراد مهارت کاربردی و نگرش زیست‌محیطی مرتبط با حرفه و ضرورت‌های زندگی خود را کسب کنند؛ از نظر کمی و کیفی بسیار ناچیز است.

یکی از ابعاد دانشگاه پایدار، بعد حکمرانی و رهبری برای تحقق توسعه پایدار است (قاسمی، الوود و اسکات، ۲۰۲۳)، از جمله اقدامات مهم این بعد، توجه به پایداری در چشم‌انداز، رسالت و برنامه راهبردی دانشگاه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشگاه‌های معتبر جهان، توجه به این موضوع را در دستورکار خود قرار داده‌اند. در واقع، اگر دانشگاهی بخواهد به دانشگاه پایدار تبدیل شود؛ لازم است چشم‌انداز شفاف و تعهد مدیریت ارشد را داشته باشد و منابع مورد نیاز برای دستیابی به چشم‌انداز دانشگاه پایدار را فراهم کند. دانشگاه‌ها، به چشم‌انداز و مأموریت پایداری نیاز دارند تا بتوانند در این مسیر حرکت کنند. توجه به آموزش و پژوهش برای توسعه پایدار، مشارکت در حل بحران‌های جهانی، ارتقای سطح فرهنگ جامعه، بهبود مناسبات سیاسی و اجتماعی، تقویت نظام اقتصادی دانشگاه، جامعه ملی و بین‌المللی از اهم مواردی است که در برنامه راهبردی دانشگاه‌های پیشرو در پایداری به چشم می‌خورد (پورآتشی و زمانی، ۲۰۲۰، ص. ۱۴۲). دانشگاه پایدار با راهبردهای پایدار شامل، دید فراکنشی و برخوردار از حمایت جامعه در پیاده سازی اصول و مفاهیم پایداری در کارکردهای یاددهی یادگیری پایدار، پژوهش پایدار، تقویت جامعه دموکراتیک، کمینه سازی آثار منفی زیست محیطی، اقتصادی اجتماعی و بهداشتی و دارای الزامات ساختاری کارکردی، تعاملات آکادمیک، نظام اقتصادی و مالی تعریف شده و نیرومند است و همواره در صدد تقویت هویت شهروندان حرفه‌ای خود در کمک به تحقق جامعه پایدار و پیشگام است. دانشگاه پایدار، برنامه‌ریزی راهبردی خود را با نگاهی جامع و آگاه نسبت به تحولات محیط پویا و پیچیده کنونی تدوین می‌کند (دارابی، عزیزی، سلیمی و شیربگی، ۲۰۲۱، ص. ۱۲)؛ چرا که به این موضوع مهم واقف است که نهاد آموزش عالی، محرک توسعه پایدار جوامع است (قربانیان، قهرمانی و ابوالقاسمی، ۲۰۲۱، ص. ۵). با وجود اهمیت این موضوع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد توجهی ناهماهنگ و نابرابر به ابعاد توسعه پایدار در برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه به چشم می‌خورد که ضعفی بنیادی است که تحقق توسعه پایدار در دانشگاه و به تبع آن جامعه را با مانع مواجه کرده است؛ بدون بسیج همه ابعاد، موفقیت مسیر تحقق توسعه پایدار امکان‌پذیر نیست و نبود برنامه جامع و هماهنگ، رشد جزیره‌ای و تک‌بعدی را به همراه دارد. همسو با این یافته‌ها، راد و همکاران (۲۰۱۸) نیز ضمن انتقاد از این‌که آموزش عالی کشور به ابعاد توسعه پایدار نگاهی یکسان و متوازن ندارد؛ تأکید می‌کنند توسعه پایدار با نگرش‌های تک‌بعدی همخوان نیست و توجه کل‌گرایانه ضرورت دارد.

افزون بر کاستی‌های موجود در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها در راستای توسعه پایدار، مصاحبه با برنامه‌ریزان و مجریان برنامه راهبردی دانشگاه‌های مورد مطالعه نشان می‌دهد معضلات ساختاری در حوزه برنامه‌ریزی و مدیریت دانشگاه‌ها وجود دارد و دانشگاه‌ها به‌رغم مسئولیت اجتماعی خود، نمی‌توانند به‌گونه‌ای شایسته پارادایم توسعه پایدار را در برنامه‌ریزی‌های خود لحاظ کنند و با موانع جدی همچون نظام آموزش عالی متمرکز؛ ساختار ضعیف و نامناسب؛ ناآگاهی و عدم تعهد کافی به توسعه پایدار؛ ارتباط ضعیف دانشگاه‌ها با جامعه، صنعت و دولت؛ توجه به ابعاد درون دانشگاهی و غفلت از کارکرد بیرونی؛ مشکلات اقتصادی دانشگاه‌ها؛ پذیرش اندک دانشگاه از طرف جامعه؛ تمرکز دانشگاه‌ها به حوزه نظری و کم‌توجهی به حوزه عمل؛ ناتوانی و ضعف در برنامه‌ریزی و سردرگمی دانشگاه‌ها، مواجه هستند. قهرمانی (۲۰۱۴، ص. ۱۰۳)، نیز بر این باور است برای مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی، چشم‌اندازها و افق‌های توسعه کشور روشن نیست؛ آنها عموماً درگیر مسائل روزمره و راه‌حل‌های سنتی، مقطعی و سطحی هستند. این در حالی است که به نظر باقری‌مجد و همکاران (۲۰۱۷، صص. ۶۲-۶۳)، بسیاری از مشکلاتی که اکنون در سطح کشور با آن مواجه هستیم مانند: بحران ریزگردها، خشک شدن دریاچه ارومیه، بیکاری، اعتیاد و مسائل اقتصادی، ناشی از این موضوع است که آموزش عالی در تربیت دانش‌آموختگان آگاه به دانش توسعه پایدار درست عمل نکرده است. در نتیجه، نبود دانش توسعه پایدار نزد مدیران و تصمیم‌گیرندگان، به ناپایداری و نامتوازن شدن توسعه در سطح ملی منجر شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش برای دست یافتن به دانشگاه پایدار تغییراتی در برنامه راهبردی دانشگاه‌ها ضروری است؛ لذا پیشنهاد می‌شود:

- دانشگاه‌ها چشم‌انداز، رسالت و راهبردهای خود را بر پایه مبانی توسعه پایدار بازنویسی کنند و برنامه‌های عملیاتی خود را از نو با نگاهی دیگر تدوین کنند.

- براساس تعریف جامع توسعه پایدار و در راستای تحقق دانشگاه پایدار، پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی، مؤلفه‌های توسعه پایدار را با رویکردی سیستماتیک و به شکل یکپارچه و درهم تنیده در نظر گرفته و در تدوین برنامه راهبردی دانشگاه‌ها به کار ببرند.
- تدوین برنامه راهبردی پایدار دانشگاه‌ها مستلزم شناخت و درک صحیح برنامه‌ریزان و مدیران دانشگاه‌ها از رویکرد توسعه پایدار به طور عام و دانشگاه پایدار به طور خاص است؛ لذا پیشنهاد می‌شود با برگزاری همایش‌های ملی و بین‌المللی و بهره‌گیری از تجربه‌های دانشگاه‌های ایرانی و خارجی، آگاهی مدیران آموزش عالی در سطوح مختلف و اعضای هیئت علمی را ارتقا دهند.
- پیشنهاد می‌شود به منظور دستیابی به برنامه راهبردی پایدار، در هر دانشگاه کمیته‌ای شامل متخصصان، خبرگان و صاحب‌نظران دانشگاهی تشکیل شود که با بررسی فرصت‌ها و تهدیدات محیطی همچنین، نقاط قوت و ضعف دانشگاه در نيل به دانشگاه پایدار، راهبردها را واقع‌بینانه تدوین و برنامه عملیاتی مشخص و روشن ارائه کنند.

References

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at university level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069>
- Aleixo, A. M., Azeiteiro, U. M., & Leal, S. (2017). UN decade of education for sustainable development: perceptions of higher education institution's stakeholders. In *Handbook of theory and practice of sustainable development in higher education*, (pp. 417-428). Springer, Cham.
- Amaral, L.P., Nelson Martins, N. & Gouveia, J.B. (2015). Quest for a sustainable university: a review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 172-155. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2013-0017>
- Arasteh, H., & Amiri, E. (2012). The Role of Universities in Teaching Sustainable Development. *Science Cultivation*, 2(2), 36-29. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2008935.1391.02.2.4.6> (Text in Persian)
- Bagheri Moghadam, N., & Ahmadi, H. (2019). Pathology of Governance in Higher Education System in Iran. *Journal of Public Policy*, 4(4), 74-55. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2019.69717> (Text in Persian)
- Bagherymajd, R., SydabbassZadeh, M., Hassani, M., Mehralizade, Y., & SalehiOmran, E. (2017). University in the Process of Sustainable Development from Resistance Economy. *Journal of Rahbord*, 25(81), 87-61. (Text in Persian)
- Bendermacher, G.W.G., OudeEgbrink, M.G.A., Wolfhagen, I.H.A.P. & Dolmans, D.H.J.M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: A realist review. *Higher Education*, 73(1), 60-30. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Buathong, k. & Lai, p.C. (2019). Event sustainable development in Thailand: A qualitative investigation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 119-110. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.02.001>
- Bullock, G., & Wilder, N. (2016). The comprehensiveness of competing higher education sustainability assessments. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17 (3), 204-382. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2014-0078>
- Cloud, J. (2016). Education for a Sustainable Future: Benchmarks for Individual and Social Learning. *Published by the Journal of Sustainability Education*.
- Cuesta-Claros, A., Malekpour, S., Raven, R., & Kestin, T. (2022). Understanding the roles of universities for sustainable development transformations: A framing analysis of university models. *Sustainable Development*, 30(4), 525-538. <https://doi.org/10.1002/sd.2247>
- Darabi S, Azizi N, Salimi J, Shirbegi N. (2021). Design and Validation of Instrument for Evaluating Indicators of Pedagogy in Sustainable Teaching- Learning Process in Higher Education. *Research in Medical Education*, 13 (4), 1-13. <http://dx.doi.org/10.52547/rme.13.4.1> (Text in Persian)
- Dehshiri, M.R. (2015). Globalization and Sustainable Development. *Journal of Iranian Social Development Studiers*, 7(4), 66-45. (Text in Persian)
- Fartash, K., & Khayyatian Yazdi, M. S. (2019). The Role Universities and Research Institutes Plays in Science and Technology Development and Policies Supporting Them. *Journal of Science & Technology Policy*, 11(2), 255-267. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20080840.1398.12.2.17.2> (Text in Persian)
- Fissi, S., Romolini, A., Gori, E., & Contri, M. (2021). The path toward a sustainable green university: The case of the University of Florence. *Journal of Cleaner Production*, 279, 123655. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123655>
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14(6), 1621-1642. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-018-0628-4>

- Ghahremani, M. (2014). Developing Strategic Management Model for Higher Education in Iran. *Journal of Educational Research*, 1(29), 123-102. doi: 10.52547/erj.1.29.102 (Text in Persian)
- Ghasemy, M., Elwood, J. A., & Scott, G. (2023). A comparative study on turnaround leadership in higher education and the successful implementation of the UN's sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(3), 602-636. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2022-0001>
- Ghorbanian, M., Ghahramani, M., & Abolghasemi, M. (2021). Identifying the Components of Good Governance in Iranian Higher Education System. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 53-82. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31217.3037> (Text in Persian)
- Greco, V. & Ipina, N. (2014). The Sustainable University-A Model for the Sustainable Organization. *Management of Sustainable Development Sibiu, Romania*, 6(2), 24-15. doi: 10.1515/msd-2015-0002
- Haji Hassan Donyadideh, H., Jafarian yasar, H., Mothaghi, L. (2021). The Agreement Degree of between the Sustainable Development Education Policies with the Document of Fundamental Change in Education in Iran. *Quarterly Journal of the Macro and Strategic Policies*, 9 (3), 560-584. <https://doi.org/10.30507/jmsp.2021.252358.2137> (Text in Persian)
- Hakimzade, R. (2010). Globalization, Internationalization of higher Education and Interdisciplinary Curricula. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2 (4), 17-1. <https://doi.org/10.7508/isih.2010.08.001> (Text in Persian)
- Hamzerobati, M., Javdani, H., Mohajeran, B., Seyed Abbaszadeh, M.M., & Bazrafshan Moghadam, M. (2017). Sustainable University: Prerequisites for Achieving Sustainable Education. *Journal of Process Development Management*, 30(3), 97-61. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17350719.1396.30.3.2.0> (Text in Persian)
- Hummels, H., Argyrou, A. (2021). Planetary demands: Redefining sustainable development and sustainable entrepreneurship, *Journal of Cleaner Production*, 27 (4): 123. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123804>
- Javdani, H. & Meylimonfared, J. (2014). *Sustainable university a platform for living a high quality life*. 2nd International Conference on Higher Education and Sustainable Development, 726-717.
- Jilcha, K. & Kitaw, D. (2017). Industrial occupational safety and health innovation for sustainable development. *Engineering Science and Technology, an International Journal*, 20(1), 380-372. <https://doi.org/10.1016/j.jestch.2016.10.011>
- Khademi kolahlo, M., Arefi, M., Rezayan, A. & Khorasani, A. (2018). Identification and Ranking of It Leaders' Key Tasks in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(32), 156-129. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1396.8.32.7.7> (Text in Persian)
- Kim, D., & Lim, U. (2017). Social Enterprise as a Catalyst for Sustainable Local and Regional Development. *Sustainability*, 9, 27-14. <https://doi.org/10.3390/su9081427> .
- Koolae, E. & Hafezian, M.H. (2006). The Role of Women in Muslim Countries' Development. *Journal of Women In Development and Politics*, 4(1), 60-33. (Text in Persian)
- Leal Filho, W., Pallant, E., Enete, A., Richter, B., & Brandli, L. L. (2018). Planning and implementing sustainability in higher education institutions: an overview of the difficulties and potentials. *International journal of sustainable development & world ecology*, 25(8), 713-721 <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1461707>
- Mahdi, R., Yamani Duzi Sorkhabi, M., Sabbaghian, Z., Fatemi, H., & Mottahedi, A.A. (2009). Analysis of Status of Main Research and Science Production Strategies in Engineering and Technology Sciences. *Journal of Science & Technology Policy*, 2(2), 111-97. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20080840.1388.2.2.8.3> (Text in Persian)
- Malekinia E, Bazargan A, Vaezi M, Ahmadian M. (2014). Identification and prioritization of sustainable university's factors., 20 (3), *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 1-26. (Text in Persian)
- Mohammadpur, A. (2013). *Qualitative Research Method Counter Method 2*, Tehran: Sociologists Publications. (Text in Persian)
- Mohanty, A. & Dash, D. (2018). Education for sustainable development: A conceptual model of sustainable education for India. *International Journal of Development and Sustainability*, 7(9), 2255-2242.
- Molamohamadi, A., Khorasani, A., Fathi Vajargah, K., & Farasatkah, M. (2018). The Study of Effective Development Factors on Establishment of Organizational Quality Management System in Universities (with Emphasizing the Development of Human Resources). *Journal of Iranian Society for Training and Development*, 18(5), 110-81. (Text in Persian)
- Moore, M.D. & Recker, N.L. (2013). Social Capital, Type of Crime, and Social Control. *Journal of Research In Crime and Delinquency*, 62(6), 747-728. <https://doi.org/10.1177/0011128713510082>
- Mora, H., Pujol-Lopez, F.A., Mendoza-Tello, J.C. & Morales- Morales, M.R. (2018). An education-based approach for enabling the sustainable development gear. *Computers in Human Behavior*. Publisher: Elsevier, 11-1. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.004>
- Mousavi, S. H., Ghourchian, N, Jafari, P. (2021). Provide a model for promoting the role of universities in sustainable development. *Journal of Educational Leadership & Administration*, 15(1), 136-97. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27171329.1400.15.1.4.9> (Text in Persian)
- Nasibulina, A. (2015). Education for Sustainable Development and Environmental Ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 1082-1077. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.708>

- Neyestani, M.R. & Rameshgar, R. (2013). The role of cultural activities of universities in the cultural development of society. *Journal of Cultural Engineering*, 8(76), 169-146. (Text in Persian)
- Pouratashi M, Zamani A. (2020). Typology of world's top universities through sustainable development. *Research and Planning in Higher Education*, 26 (1) :123-148. (Text in Persian)
- Pouranjener, G., Salarzadeh, H., Asghar, A., Yaghoubi, N.M. (2022). Exploring the Antecedents and Consequences of a Sustainable and Environmentally Friendly University Based on a Mixed Approach. *Quarterly Journal of Environmental Education and Sustainable Development*, 10(3), 9-27. <https://doi.org/10.30473/ee.2022.60444.2408> (Text in Persian)
- Rad, E., Faghihi, A., Nateghi, F., & Moeini Kia, M. (2018). Planning a Sustainable University Model Based On The Researches In Iran. *Management in The Islamic University*, 6(2), 216-193. (Text in Persian)
- Rezapour Ghoshchi, M. & Naderi, M. (2015). Globalization and Ethnic Pluralism in Iran, challenges and oppertunities. *Journal Strategic Studies of Public Policy*, 5 (17), 91-55. (Text in Persian)
- Russell-Bennett, R., Rosenbaum, M. S., Fisk, R. P., & Raciti, M. M. (2024). SDG editorial: improving life on planet earth—a call to action for service research to achieve the sustainable development goals (SDGs). *Journal of Services Marketing*, 38(2), 145-152. <https://doi.org/10.1108/JSM-11-2023-0425>
- Sabeti, M., Sepehr, M., & Ahmadi, F. (2014). The Role of Higher Education in National Development. *Journal of Iranian Social Development Studies*, 6(4), 69-59. (Text in Persian)
- Schmitt-Figueiro, P. & Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: a systemati review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 33-22. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.118>
- Shahabedin, A. (2012). *Intellectual Property and Sustainable Development*, Tehran: Adak Publications.
- Shekari, H. (2019). Toward Sustainability in Higher Education: A Reflection on the Role of Jahadi Management. *Journal of Higher Education Letter*, 12(45), 200-171. (Text in Persian)
- Shishakly, R., Almaiah, M., Lutfi, A., & Alrawad, M. (2024). The influence of using smart technologies for sustainable development in higher education institutions. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.10.015>
- Shu-Hsing, C., Jaitip, N. & J. Ana, D. (2015). From vision to action - a strategic planning process model for open educational resources. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3714-3707. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1103>
- Sinakou, E., Pauw, J.B., Goossens, M. & Petegem, P.V. (2018). Academics in the field of Education for Sustainable Development: Their conceptions of sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 184, 332-321. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.279>
- Spangenberg, J.H. (2005). Economic sustainability of the economy: Concepts and indicators. *Int. J. Sustainable Development*, 8(1/2), 64-47. <https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007374>
- Washington, H. (2015). *Demystifying sustainability, towards real solutions*. New York: Routledge.



شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی

نگار محمدی^۱، کیومرث عزیزملایی^۲، محسن نظرزاده زارع^{۳*}

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.
 ۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران.
 ۳. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، ایران رایانامه: Nazarzadezare@malayeru.ac.ir
- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۰۴

چکیده:

هدف اصلی این پژوهش شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو است. برای نیل به این هدف، از تحلیل محتوای عرفی استفاده شده. بر این اساس با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع حداکثر تغییرات تعداد ۳۶ (۲۰ دانشجو و ۱۶ هیئت علمی) به‌عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوای استقرایی و در راستای بررسی اعتبار یافته‌ها از سه راهبرد بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، به‌هم‌تندگی و بازتاب‌پذیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو شامل: مرزهای عاطفی (پرهیز از روابط عاطفی و احساسی و حفظ رفتار محترمانه)، مرزهای ارتباطی (شفافیت در ارتباط و حفظ حریم خصوصی) و مرزهای قدرت (شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار و پرهیز از تمایز و تبعیض) هستند. در مجموع بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که در بستر دانشگاهی، ارتباطات و تعاملات مؤثر بین استاد و دانشجو به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت دانشجو و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری تلقی می‌شود. از این رو، نظارت دقیق بر ارتباطات و تشویق به ایجاد روابط درست بین استاد و دانشجو در چهارچوب مرزهای حرفه‌ای معنا و مفهوم پیدا می‌کند.

کلیدواژه‌ها: استاد؛ دانشجو؛ روابط استاد و دانشجو؛ مرزهای اخلاقی؛ مرزهای حرفه‌ای.

استناد به این مقاله:

محمدی، نگار؛ عزیزملایی، کیومرث؛ نظرزاده زارع، محسن. (۱۴۰۳). شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی. /اندیشه‌های نوین تربیتی،

۱۶۳-۱۷۴: ۲۰(۲) doi: 10.22051/JONTOE.2023.42958.3745

مقدمه

ارتباط بین استاد و دانشجو یکی از ویژگی‌های مهم در محیط‌های دانشگاهی به شمار می‌رود؛ چراکه روابط مثبت و سازنده بین استاد و دانشجو، نه تنها می‌تواند پیامدهای مهم و مثبتی را برای استادان، دانشجویان و مدیران دانشگاهی به همراه داشته باشد، بلکه می‌تواند با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، به پویایی فرایند آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها نیز کمک کند. از این رو، درک بهتر روابط بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی نیازمند شناخت دقیق‌تر این روابط و عوامل مؤثر بر آن است (تورمی، ۲۰۲۱، ص. ۹۹۴). عوامل متعددی می‌تواند باعث کاهش کیفیت رابطه و تعامل بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی شود که از جمله آنها می‌توان به کمبود ارتباط مثبت بین استاد و دانشجو، انتقاد بیش‌ازحد از دانشجویان، حمایت نکردن استاد از دانشجویان، بی‌احترامی استاد به دیدگاه‌ها و ایده‌های دانشجویان و موارد مشابه دیگر اشاره کرد. با این همه، راهکارهایی مانند شنیدن احساسات و نظرات دانشجویان، ایجاد یک محیط امن در یادگیری، ارائه بازخوردهای مثبت و سازنده به دانشجویان می‌تواند به ایجاد یک رابطه مثبت و قوی بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی کمک کند (کروستین و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲). تعامل و ارتباط مناسب در بسترهای آکادمیک نیازمند رعایت مرزهای اخلاقی و حرفه‌ای است (طولابی، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۲)؛ از این رو، مشخص کردن مرزهای حرفه‌ای و اخلاقی در بستر آکادمیک به استادان در غلبه بر سردرگمی، تعارض نقش و استرس در ارتباط با دانشجو کمک می‌کند (برنشتاین-یاماشیرو و نوام، ۲۰۱۳، ص. ۱۶). به سخن دیگر، مرزهای حرفه‌ای به ایفای بهتر نقش استادان در روابط و تعاملات حرفه‌ای کمک می‌کنند. این نکته از این جهت مهم است که همیشه یک عدم تعادلی بین قدرت استاد و دانشجو وجود دارد؛ لذا مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو برای جلوگیری از سوءاستفاده‌های احتمالی بین استاد و دانشجو شکل گرفته‌اند. بر این اساس، داشتن مرزهای حرفه‌ای در روابط نه تنها باعث مراقبت از دانشجویان و استادان می‌شود، بلکه باعث شکل‌گیری هویت، قدرت، هنجارها، خط‌مشی‌ها در بین استادان نیز می‌شود. برای نمونه، یک استاد در کنار وظیفه تدریس، نقش مشاوره تحصیلی یا راهنمایی تحقیقاتی به دانشجو را نیز بر عهده دارد؛ اما گاهی ممکن است بین این نقش‌ها تنش ایجاد شود. از این رو، مرزهای اخلاقی و حرفه‌ای نه تنها می‌تواند در ایجاد تعادل بین نقش‌های متعدد، به استادان کمک کند، بلکه به آنها نیز یادآوری می‌کند تا از آسیب به دانشجو اجتناب کرده و مطمئن باشند که با او منصفانه رفتار می‌کنند (تورنتون، ۲۰۱۳، ص. ۶). با اذعان به آنچه گفته شد، مقصود از مرزهای حرفه‌ای در بستر دانشگاهی چیست؟

مرزهای حرفه‌ای^۱ پارامترهایی هستند که محدودیت‌های یک ارتباط و تعامل را توصیف می‌کنند که در آن یک فرد، رفاه و امنیت خود را به یک فرد متخصص و صاحب جایگاه قدرت می‌سپارد. این فرد متخصص و صاحب جایگاه، در نظام آموزشی و دانشگاهی معلم یا استاد است (کالج نازاره، ۲۰۲۳، ص. ۲). به سخن دیگر، مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در بستر دانشگاهی به محدوده تعاملات حرفه‌ای بین استاد و دانشجو اشاره دارد. این مرزها شامل محدوده و محتوای ارتباطات، رفتارها، شیوه‌های آموزش و پژوهش، احترام به حریم خصوصی و حقوق دانشجویان و سایر موارد حرفه‌ای در رابطه بین استاد و دانشجو است. از این رو، استادان باید در روابط و تعاملات خود با دانشجویان حرفه‌ای عمل کنند و رفتارها و ارتباطات آنها باید با رعایت مرزهای حرفه‌ای صورت گیرد؛ چراکه رابطه استاد و دانشجو یک رابطه برابر نیست. استاد در یک موقعیت و جایگاهی از اقتدار، نفوذ و اعتماد در مقایسه با دانشجوی خود قرار دارد؛ بنابراین همیشه نوعی عدم تعادل در قدرت ذاتی بین استاد و دانشجو وجود دارد. از این رو زمانی که یک استاد از قدرت خود سوء استفاده کند، به گونه‌ای که امنیت یا رفاه دانشجو خود را به مخاطره اندازد، مرزهای حرفه‌ای را نقض کرده است (تی. آر. بی. دبلیو. آ، ۲۰۱۹، ص. ۶). نکته بسیار مهمی که در خصوص مرزهای حرفه‌ای باید در نظر گرفت این است که مرز بین حرفه‌ای بودن و سوء رفتار در روابط بین استاد و دانشجو نمی‌تواند مطلق باشد؛ لذا درک و فهم مرز حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در بسترهای مختلف برای استادان و دانشجویان ممکن است متفاوت باشد (دابسکی، ۲۰۱۵، ص. ۲۵). مرزهای حرفه‌ای دارای ابعادی هستند که در طی روابط و تعاملات



میان استادان با دانشجویان ممکن است نقض شوند. این ابعاد شامل لمس، موقعیت مکانی، هدایا، هزینه‌های مالی و حریم شخصی هستند (بارنت، ۲۰۰۸، ص. ۴). از این رو نقض مرزهای حرفه‌ای، می‌تواند مسائل اخلاقی، روابط عاشقانه و ملاقات خصوصی بین استاد و دانشجو در کافی‌شاپ‌ها یا دفاتر کاری را شامل شود (شواریز، ۲۰۱۱، ص. ۳۶۳). برای نمونه، وقتی استادان نقش مشاور، دوست و معتمد دانشجویان را ایفا می‌کنند، ممکن است که یک ارتباط متقابل بین آنها شکل بگیرد که این تعامل و ارتباط اگر مرز و چهارچوب مشخصی نداشته باشد، می‌تواند منجر به شکل‌گیری و تقویت روابط نامناسب اخلاقی بین آنها شود (پلات، ۲۰۱۲، ص. ۱۱). بر این اساس، شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو به دنبال اجتناب از پدیده‌ای است که برخی آن را «شیب لغزنده» می‌دانند که در آن عبور از مرزها، منجر به نقض مرز می‌شود (شواریز، ۲۰۱۱، ص. ۳۶۳)؛ چراکه افراد زمانی که برای اولین بار عمل غیراخلاقی انجام می‌دهند، برای دفعات بعد در رفتار خود استوار می‌شوند و این باعث بروز رفتارهای غیراخلاقی بزرگ و بزرگ‌تر در آنها می‌شود (ایمر و گرکز، ۱۳۹۶، ص. ۱۲۳)؛ لذا در رفتارهای غیراخلاقی قدم اول اگرچه کوچک و کم‌اهمیت باشد، اما می‌تواند باعث بروز زنجیره‌ای از اتفاقات و پیامدهای ناگوار در آینده شود.

با توجه به آنچه گفته شد، شفاف نبودن مرزهای حرفه‌ای بین استاد و دانشجو، نه تنها باعث ایجاد ابهام در روابط بین استاد و دانشجو خواهد شد، بلکه می‌تواند منتج به حرکت استاد و دانشجو در خارج از چهارچوب مرزهای حرفه‌ای و اخلاقی گردد. پژوهش‌های پیشین در سطح داخل و خارج از کشور نیز از دو جنبه یعنی اهمیت ارتباط بین استاد و دانشجو و مشکلات ناشی از ارتباط بین استاد و دانشجو به این موضوع پرداخته‌اند. مرتضوی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که صمیمیت و همدلی با دانشجو و به‌روز بودن استاد بیشترین تأثیر را در ارتباط بین استاد و دانشجو دارد (ص. ۴۱). رستمی نسب و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین تعاملات استاد و دانشجو با رشد مهارت‌های شناختی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری هست (ص. ۱). به همین ترتیب سلامی و صمدی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عوامل حرفه‌ای استاد، احترام استاد به دانشجویان، صمیمیت و همدلی استاد با دانشجویان و رعایت عدالت استاد در برخورد با دانشجویان از جمله مهمترین عوامل مؤثر در ارتباط بین استاد و دانشجو است (ص. ۱۳۰). افزون بر این کهنوجی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که برقراری ارتباط عاطفی بین استاد و دانشجو بسیار مهم و تأثیرگذار است (ص. ۱۵۹). همچنین عبدالله‌پور، سلطانی و اسمی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که افزایش و بهبود کیفیت تعامل میان دانشجویان با استادان، به رشد علمی، اجتماعی و حرفه‌ای دانشجویان کمک می‌کند (ص. ۱۵۲). در سطح خارج از کشور نیز، هاگنور و ولت (۲۰۱۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تعامل استاد و دانشجو به‌عنوان یک سازه مهم، علاوه بر اینکه باعث پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانشجویان می‌شود، بلکه رضایت از تحصیل را نیز برای آنها به همراه دارد (ص. ۳۷۰). پلات و باکر (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که روابط صمیمانه‌ای که بین استادان و دانشجویان رخ می‌دهد اغلب منجر به ایجاد پیامدهای منفی می‌شود (ص. ۸۲۸). افزون بر این شواریز (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آگاهی استادان از موقعیت، تعیین حدود مرز توسط استادان و آگاهی دانشجویان از موقعیت، به‌عنوان مرزهای بین فردی استاد و دانشجو هستند (ص. ۳۶۳). در نهایت آلتمان، ویلیامز-جانسون و شوتز (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مرزهای ارتباطی بین استاد و دانشجو شامل مرزهای قدرت، مرزهای ارتباطات، مرزهای عاطفی، مرزهای فرهنگی، مرزهای شخصی، مرزهای روابط، مرزهای سازمانی، مرزهای مالی، مرزهای زمانی، مرزهای درسی و مرزهای تخصصی هستند (ص. ۶۳۶).

با توجه به اینکه ادبیات موجود کمتر در مورد چهارچوب مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو پرداخته است و بیشتر بر نقض‌هایی که در روابط بین استاد و دانشجو اتفاق می‌افتد تأکید دارد. بنابراین پژوهش حاضر، با هدف شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف «کاربردی» و از لحاظ چگونگی اجرا «کیفی» بود. از آنجاکه در پژوهش حاضر پژوهشگران به دنبال شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو بودند، لذا از روش تحلیل محتوای عرفی^۱ استفاده کردند. این روش از تحلیل محتوا که هدفش توصیف یک پدیده است، زمانی مناسب است که نظریه‌ها یا ادبیات موجود در مورد پدیده مورد مطالعه محدود باشند، لذا در این روش، پژوهشگر از مقوله‌های از پیش تعیین شده اجتناب می‌کند و به جای آن از طبقه‌بندی و دسته‌بندی‌هایی که حاصل از غوطه‌ور شدن پژوهشگر در داده‌هاست استفاده می‌کند (شی‌یه و شانون، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۷۸). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل استادان و دانشجویان دانشگاه ملایر بودند که با توجه به اینکه پژوهشگران به دنبال بررسی دیدگاه استادان و دانشجویان با مرتبه‌های علمی مختلف، مقاطع تحصیلی متفاوت و رشته‌های متنوع در راستای واکاوی پدیده مورد بررسی بودند؛ بنابراین از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند از نوع حداکثر تغییرات^۲ استفاده کردند. در روش نمونه‌گیری حداکثر تغییرات، افرادی به‌عنوان نمونه انتخاب می‌شوند که دامنه تغییرات پدیده مورد بررسی را نشان دهند؛ بنابراین این راهبرد نمونه‌گیری نه تنها پدیده را در بسترهای مختلف آشکار می‌کند، بلکه اشتراکات موجود در این بسترها را نیز نشان می‌دهد (مرتنز و ویلسون، ۲۰۱۸، ص. ۴۰۲). بر این اساس، تعداد ۳۶ نفر از دانشجویان و استادان (۲۰ دانشجو و ۱۶ هیئت‌علمی) دانشگاه ملایر انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش حاضر شامل دانشجویان مقاطع کارشناسی، ارشد و دکتری با تجربه زندگی آکادمیک به مدت حداقل یک سال تحصیلی و استادان با مرتبه‌های علمی استادیار، دانشیار و استاد تمام با تجربه حداقل دو سال تدریس در محیط آکادمیک بودند که تمایل به مشارکت در پژوهش داشتند. گفتنی است در این پژوهش، نمونه‌گیری تا آنجا ادامه یافت که پژوهشگران به اشباع در یافته‌ها یا همان تکرارپذیری در یافته‌ها دست پیدا کردند. به سخن دیگر، داده‌های به دست آمده در مصاحبه‌ها به‌طور فراوانی با داده‌های قبلی مشابهت داشتند؛ به نحوی که انتخاب افراد جدید برای انجام مصاحبه، داده‌های بیشتری به پژوهش اضافه نکرد. به همین دلیل پژوهشگران بعد از انجام مصاحبه سی و ششم به این نتیجه رسیدند که حجم زیادی از اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها، تکراری است، به عبارت دیگر به اشباع در داده‌های مورد نظر رسیده‌اند؛ از این رو فرایند مصاحبه با مصاحبه‌شونده شماره سی و شش به اتمام رسید. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های افراد شرکت‌کننده در پژوهش

شماره شرکت‌کننده (دانشجو)	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	جنسیت	شماره شرکت‌کننده (هیئت‌علمی)	حوزه تخصصی	مرتبه علمی	جنسیت
۱	کارشناسی ارشد	مهندسی عمران	زن	۲۱	علوم ریاضی	استادیار	مرد
۲	دکتری	مهندسی محیط‌زیست	زن	۲۲	علوم ریاضی	استاد	مرد
۳	کارشناسی	مهندسی فضای سبز	مرد	۲۳	مهندسی کشاورزی	استادیار	زن
۴	کارشناسی	علوم کامپیوتر	مرد	۲۴	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	مرد
۵	کارشناسی	علوم تربیتی	مرد	۲۵	مهندسی شیلات	استادیار	زن
۶	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	زن	۲۶	مهندسی شیمی	استادیار	مرد
۷	دکتری	ریاضی محض	مرد	۲۷	روان‌شناسی عمومی	دانشیار	مرد
۸	کارشناسی ارشد	شیمی آلی	زن	۲۸	مهندسی برق	دانشیار	مرد
۹	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	زن	۲۹	مهندسی مکانیک	استادیار	مرد
۱۰	کارشناسی	حقوق	زن	۳۰	فیزیولوژی گیاهی	استادیار	زن

1. Conventional content analysis
2. Maximum variation sampling

۱۱	کارشناسی ارشد	فلسفه و کلام اسلامی	زن	۳۱	تکنولوژی آموزشی	استادیار	زن
۱۲	کارشناسی	مهندسی کامپیوتر	مرد	۳۲	مدیریت بازاریابی	استادیار	زن
۱۳	کارشناسی	مهندسی کامپیوتر	مرد	۳۳	فلسفه و کلام اسلامی	استادیار	زن
۱۴	کارشناسی	زیست‌شناسی گیاهی	زن	۳۴	زیست‌شناسی سلولی	استادیار	زن
۱۵	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	زن	۳۵	مهندسی خاک‌شناسی	استادیار	زن
۱۶	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	زن	۳۶	حقوق کیفری	استادیار	مرد
۱۷	کارشناسی ارشد	شیمی تجزیه	زن	-	-	-	-
۱۸	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	مرد	-	-	-	-
۱۹	کارشناسی	مهندسی مواد	زن	-	-	-	-
۲۰	کارشناسی	علوم کامپیوتر	مرد	-	-	-	-

در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان ابزار پژوهش استفاده شد و برای مصاحبه از سؤال‌های باز پاسخ استفاده شده است. با توجه به دسترسی محدود به برخی از استادان و دانشجویان، مصاحبه‌ها به دو صورت تلفنی و حضوری در مدت چهار ماه جمع‌آوری گردید. نحوه اجرای فرایند مصاحبه به این صورت بود که پژوهشگران ابتدا لیست استادان و دانشجویان مشمول ورود به پژوهش را تنظیم کردند، سپس بر اساس مبانی نظری و تجربی پژوهش اقدام به تهیه دستورالعمل مصاحبه کردند. بعد از تدوین دستورالعمل مصاحبه، پژوهشگران اقدام به تنظیم زمان مصاحبه با هریک از دانشجویان و استادان کردند. پیش از شروع هر مصاحبه نیز لیست سؤال‌های مصاحبه جهت آمادگی ذهنی دانشجویان و استادان برای آنها ارسال گردید. پس از انجام فرایند مصاحبه و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، پژوهشگران جهت تحلیل متن مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوا با تکیه بر تکنیک استقرایی مبتنی بر الگوی گرانهایم و لاندمن (۲۰۰۴) استفاده کردند که گام‌های انجام آن این‌گونه بود:

۱. تعیین واحد تحلیل (محتوای مصاحبه‌ها به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شد)
۲. مشخص کردن واحدهای تبیینی (گزاره‌های به‌دست‌آمده از متن مصاحبه‌ها که بیانگر مسئله مورد پژوهش بودند، استخراج و به‌عنوان واحدهای تبیینی در نظر گرفته شدند)
۳. مفهوم‌سازی واحدهای تبیینی (گزاره‌های استخراج‌شده در گام قبل که بیانگر مسئله مورد پژوهش بودند در قالب کدهای باز کدگذاری شدند)، ۴. بازنگری کدها بر اساس متن (کدهای باز به‌دست‌آمده با متن اصلی مصاحبه‌ها تطابق داده شدند و کدهایی که از قرابت و مشابهت برخوردار بودند در هم ادغام شدند)
۵. مقوله‌بندی مسائل (مفاهیم بر اساس میزان قرابت، اشتراک یا افتراق با یکدیگر، به دسته‌های معناداری تحت عنوان مقوله طبقه‌بندی شدند) (ص. ۱۰۷).

در پژوهش‌های کیفی از راهبردهای مختلفی برای بررسی اعتبار یافته‌ها استفاده می‌شود که ازجمله آنها می‌توان به بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش، بازبینی توسط همکاران در پژوهش، ممیزی به بیرونی، به‌هم‌تنیدگی و بازتاب پذیری اشاره کرد (کرسول،

۲۰۰۹، ص. ۲۳۵). در پژوهش حاضر، از سه راهبرد بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش^۱، به‌هم‌تنیدگی^۲ و بازتاب‌پذیری^۳ بهره بردیم؛ بدین‌صورت که در راهبرد بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان در پژوهش، پژوهشگران در فرایند مصاحبه بعد از صحبت‌های هریک از دانشجویان یا استادان، برداشت کلی خود را از صحبت‌های آنها ارائه می‌دادند و مصاحبه‌شوندگان نیز به تأیید یا اصلاح آن می‌پرداختند. در راهبرد به‌هم‌تنیدگی به دلیل اینکه با دو گروه از افراد یعنی دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی مصاحبه انجام شده بود، از راهبرد به‌هم‌تنیدگی منابع استفاده شد و در بازتاب‌پذیری، پژوهشگران سعی کردند پیش‌فرض‌های ذهنی خود را در مورد پدیده، در اختیار خوانندگان قرار دهند تا خوانندگان نسبت به پیش‌داوری‌های پژوهشگران در یافته‌ها آگاه باشند و بر اساس آن به بررسی تفسیرهای آنها بپردازند (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. بازتاب‌پذیری پژوهشگران

تصور اولیه ما از مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو این است که اغلب دانشجویان و استادان داشتن چهارچوب و مرز مشخص در روابط بین استاد و دانشجو را به‌عنوان مرزهای حرفه‌ای در روابط می‌دانند و همین مسئله باعث می‌شود که ارتباطات خارج از چهارچوب و مرزهای تعیین‌شده را نپذیرند.

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی زیر نیز رعایت شد:

- انجام فرایند مصاحبه و ورود و خروج شرکت‌کنندگان به فرایند مصاحبه داوطلبانه بوده است.
- به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که مباحث مطرح‌شده در مصاحبه محرمانه و بدون نام است و برای ضبط مصاحبه‌ها از آنها اجازه گرفته شد.

یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از جدول شماره (۳)، از مجموع ۲۶۲ کد استخراج‌شده از مصاحبه با دانشجویان و استادان، ۹۰ کد به مرزهای عاطفی، ۸۲ کد به مرزهای ارتباطی و ۸۸ کد به مرزهای قدرت اختصاص داشت. در ادامه شرح هریک از مقوله‌های اصلی و فرعی ارائه شده است.

جدول شماره ۳. کدها، مقوله‌های اصلی و فرعی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو

پدیده اصلی	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه‌هایی از کدهای استخراج‌شده
مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو	مرزهای عاطفی	پرهیز از روابط عاطفی و احساسی	نشان ندادن توجه خاص به یک دانشجو در کلاس درس یا فضای آکادمیک؛ پرهیز از تبادل هدایای خاص و شخصی بین استاد و دانشجو
		حفظ رفتار محترمانه	پرهیز از رفتار تحقیرآمیز با دانشجو در محیط آکادمیک؛ احترام به نظرات و احساسات دانشجو
مرزهای ارتباطی	مرزهای ارتباطی	شفافیت در ارتباط	ارتباط با دانشجو در چهارچوب عرف؛ پرهیز از ملاقات‌های دو نفره بین استاد و دانشجو در خارج از محیط دانشگاه؛ پرهیز از رفتارها و حرکات صمیمی بین استاد و دانشجو
		حفظ حریم خصوصی	مشاوره ندادن به دانشجو در مورد مسائل غیر آموزشی و بسیار شخصی؛ پرهیز از ارتباط بسیار شخصی بین استاد و دانشجو در شبکه‌ها و پیام‌رسان‌های اجتماعی

1. Member checking
2. Triangulation
3. Reflexivity

پدیده اصلی	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه‌هایی از کدهای استخراج شده
	مرزهای قدرت	شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار پرهیز از تمایز و تبعیض	استفاده نکردن از قدرت قانونی برای تحت فشار قرار دادن دانشجوی؛ پرهیز از روش پاداش یا تنبیه بر اساس نوع رابطه بین استاد و دانشجو پرهیز از نگاه جنسیتی در ارزیابی عملکرد دانشجو؛ پرهیز از نگاه قومیتی در ارزیابی عملکرد دانشجو

مرزهای عاطفی

از دیدگاه دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش، مرزهای عاطفی در روابط بین استاد و دانشجو از دو مقوله فرعی شامل: پرهیز از روابط عاطفی و احساسی و حفظ رفتار محترمانه تشکیل شده است که در ادامه توصیف آنها ارائه شده است.

▪ پرهیز از روابط عاطفی و احساسی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که نشان ندادن توجه خاص به یک دانشجو در کلاس درس یا فضای آکادمیک، پرهیز از تبادل هدایای خاص و شخصی بین استاد و دانشجو و پرهیز از رابطه عاطفی فراتر از مسائل آموزشی از جمله اصولی هستند که می‌بایست در روابط بین استاد و دانشجو در نظر گرفته شود. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۲۹ اذعان داشت:

«من سعی کردم در نگاه محب آمیز به دانشجویان همیشه حدود مرزها را رعایت کنم، یعنی اگر بخواهم لبخند بزنم به کل کلاس لبخند می‌زنم و تماس چشمی را حتماً بین همه دانشجویان تقسیم می‌کنم، نه یک دانشجوی خاص، چراکه باورم این است زبان بدن شخص خیلی قدرتمندتر از کلام می‌تواند باشد، لذا سعی کرده‌ام که در کلاس حجم عاطفی کار را تقسیم کنم.»

▪ حفظ رفتار محترمانه

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که پرهیز از رفتار تحقیرآمیز با دانشجو در محیط آکادمیک و احترام به نظرات و احساسات دانشجو از جمله مواردی هستند که در حفظ رفتار محترمانه می‌بایست مد نظر قرار گیرند. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۲ اذعان داشت:

«یک استاد باتجربه باید سعی کند احساسات و عواطف خود را طوری کنترل کند که باعث تحقیر دانشجو و جریحه دار شدن احساسات دانشجو نشود.»

مرزهای ارتباطی

از دیدگاه دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش، مرزهای ارتباطی از دو مقوله فرعی شامل: شفافیت در ارتباط و حفظ حریم خصوصی تشکیل شده است که در ادامه توصیف آنها ارائه شده است.

▪ شفافیت در ارتباط

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند داشتن ارتباط با دانشجو در چهارچوب عرف، پرهیز از انجام رفتارها و حرکات صمیمی بین استاد و دانشجو و پرهیز از ملاقات‌های دو نفره در خارج از محیط دانشگاه از جمله مواردی هستند که در مرزهای ارتباطی بین استاد و دانشجو باید به صورت شفاف مشخص شود. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۵ اذعان داشت:

«رابطه خارج از دانشگاه نباید بین استاد و دانشجو وجود داشته باشد، باینکه رابطه اجتماعی خوب هست، ولی این رابطه نباید غیررسمی باشد، چون فضای غیررسمی، فضای خیلی صمیمانه‌ای است.»

▪ حفظ حریم خصوصی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند پرهیز از مشاوره دادن به دانشجو در مورد مسائل غیر آموزشی و بسیار شخصی، نیز پرهیز از شکل‌گیری ارتباط بین استاد و دانشجو در شبکه‌ها و پیام‌رسان‌های اجتماعی پیرامون مسائل بسیار شخصی، پرهیز از ارتباط خارج

از چهارچوب اخلاقی در فضای مجازی و ارسال نکردن ایمیل یا پیامک در مورد مسائل بسیار خصوصی بین استاد و دانشجو از جمله مواردی هستند که در چهارچوب حفظ حریم خصوصی می‌بایست مد نظر قرار گیرند. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۲۳ اظهار داشت:

«اگر قرار بر مشاوره باشد، در فضایی متناسب با مشاوره ارتباط صورت گیرد، استاد نباید در ورود به مسائل شخصی دانشجویان افراط کند، بلکه تا جایی بایستی ورود کند که حریم خصوصی دانشجو حفظ شود و تا جایی مشاوره صورت گیرد که حس صمیمیتی که به‌دور از جایگاه مشاور و راهنماست صورت نگیرد.»

مرزهای قدرت

از دیدگاه دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش، مرزهای قدرت از دو مقوله فرعی شامل: شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار و پرهیز از تمایز و تبعیض تشکیل شده است که در ادامه توصیف آنها ارائه شده است.

■ شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که پرهیز از استفاده از قدرت قانونی برای تحت فشار قرار دادن دانشجو، پرهیز از روش پاداش یا تنبیه بر اساس نوع رابطه بین استاد و دانشجو و استفاده نکردن استاد از اختیار خود در مسائل غیرعلمی از جمله مواردی هستند که در مرزهای قدرت و اختیار می‌بایست به‌صورت شفاف مشخص شوند. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۹ اذعان داشت: «استاد به‌هیچ‌عنوان نباید از قدرت و اختیار خود در راستای تنبیه و توبیخ یک دانشجو یا تشویق غیرمنصفانه دانشجوی دیگر استفاده کند.»

■ پرهیز از تمایز و تبعیض

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باورند که نداشتن نگاه جنسیتی و قومیتی در ارزیابی عملکرد دانشجو از جمله مواردی است که در مرزهای قدرت و اختیار می‌بایست به آن توجه کرد. برای نمونه، شرکت‌کننده شماره ۲ اذعان داشت: «گاهی پیش می‌آید که استاد به خاطر نگاه جنسیتی و قومیتی به دانشجویی نمره بالا یا پایین می‌دهد و حق دیگران و یا خود دانشجو را نادیده می‌گیرد که اگر این کار توسط استاد صورت بگیرد، خلاف قانون و به‌دور از اخلاق است.»

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر به دنبال این بود که با اتخاذ رویکرد کیفی مبتنی بر تحلیل محتوای عرفی و با تکیه بر دیدگاه‌های استادان و دانشجویان دانشگاه ملایر به شناسایی مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو بپردازد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاکی از آن بود که مرزهای حرفه‌ای از سه مقوله اصلی و شش مقوله فرعی شامل مرزهای عاطفی (پرهیز از روابط عاطفی و احساسی و حفظ رفتار محترمانه)، مرزهای ارتباطی (شفافیت در ارتباط و حفظ حریم خصوصی) و مرزهای قدرت (شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار و پرهیز از تمایز و تبعیض) تشکیل شده‌اند که در ادامه به بحث و تبیین پیرامون هر یک از آنها پرداخته شده است. از منظر دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش یکی از مرزهای حرفه‌ای شناسایی شده، مرزهای عاطفی بود که از دو زیرمقوله شامل پرهیز از روابط عاطفی و احساسی و حفظ رفتار محترمانه تشکیل شده است. مرزهای عاطفی به استفاده از سطوح مطلوبی از احساسات در تعامل و ارتباط استاد با دانشجو و همچنین برخورد مناسب با احساسات دانشجو در محیط آکادمیک اشاره دارد (تی. آر. بی. دبلیو. آ، ۲۰۱۹، ص. ۹). مرزهای عاطفی یکی از حساس‌ترین مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد-دانشجو هستند؛ چراکه ممکن است به دلیل مشخص نبودن چهارچوب آنها، در برخی مواقع مورد چشم‌پوشی و بی‌توجهی قرار گیرند و در نتیجه نه تنها می‌تواند آسیب‌های فراوانی برای دانشجو به همراه داشته باشد (عطاران و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۹۶)، بلکه حتی می‌تواند امنیت شغلی استاد را نیز به خطر اندازد. در این خصوص پلات و باکر (۲۰۱۱)، نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره داشتند که وجود روابط



احساسی و صمیمانه بین استاد و دانشجو، اغلب منجر به پیامدهای منفی برای هردوی آنها می‌شود (ص. ۸۲۸). کهنوجی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود اذعان داشت، اگر تعامل و ارتباط عاطفی بر اساس اصول صحیح اخلاقی بین استاد و دانشجو شکل بگیرد، می‌تواند بسیار ثمربخش باشد (ص. ۱۵۹)؛ لذا استادان دانشگاهی، فارغ از مباحث علمی، می‌بایست در تلاش برای ایجاد روابط مطلوب عاطفی با دانشجویان در چهارچوب و مرزهای حرفه‌ای مشخص باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، وجود ارتباط عاطفی مانند ارتباط چشمی، احوال‌پرسی و بحث‌هایی خارج از درس ولی در چهارچوب عرف، برای ایجاد فضایی دوستانه در کلاس درس و برطرف کردن فضای خشک و کسل‌کننده کلاس لازم است.

از دیدگاه دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش یکی دیگر از مرزهای حرفه‌ای شناسایی شده، مرزهای ارتباطی بود که از دو زیر مقوله شامل شفافیت در ارتباط و حفظ حریم خصوصی تشکیل شده است. مرزهای ارتباطی به این نکته اشاره دارند که در ارتباط استاد با دانشجو، استاد باید به این درک رسیده باشد که دوست دانشجو محسوب نمی‌شود (تی. آر. بی. دبلیو. آ، ۲۰۱۹، ص. ۹). از سوی دیگر برخی از محققان (شوراتز، ۲۰۱۱، ص. ۳۶۳؛ بارنت، ۲۰۰۸، ص. ۳) معتقدند که ایجاد فاصله بیش‌ازحد در روابط و تعامل بین استاد و دانشجو منجر به افزایش قدرت استادان می‌شود؛ بنابراین داشتن تعامل و روابط مطلوب در چهارچوب مشخص اخلاقی و حرفه‌ای به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر میزان یادگیری دانشجویان محسوب می‌شود. در این خصوص ویگوتسکی (۱۹۸۶) در نظریه فرهنگی - اجتماعی معتقد است که یادگیری از طریق داشتن تعاملات اجتماعی اتفاق می‌افتد (نظرزاده زارع، ۱۴۰۰، ص. ۲۳۰). پژوهش‌های پیشین (رستمی نسب و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱؛ عبدالله پور، سلطانی و اسمی، ۱۳۹۶، ص. ۱۵۲)، نیز بر ارتباط مثبت و معنادار تعاملات اجتماعی بین استاد و دانشجو در رشد علمی و اجتماعی دانشجویان تأکید داشتند، لذا به باور آسپیکاینن، بلومستر و ویرتانن (۲۰۱۸)، یکی از نکاتی که باید به هنگام استخدام استادان در دانشگاه‌ها در نظر گرفت، توانایی در تعامل با افراد و رفتار اجتماعی آنهاست (ص. ۶۳۳)؛ چراکه روابط مثبت بین مدرس و فراگیر باعث افزایش انگیزه فراگیر در یادگیری می‌شود (کوکا، ۲۰۱۶، ص. ۲). داشتن حریم خصوصی در استفاده از فضای مجازی نیز یکی دیگر از مواردی است که مشارکت‌کنندگان در پژوهش به آن اشاره داشتند. استفاده روزافزون و محبوبیت پیام‌رسان‌های اجتماعی، باعث ایجاد شیوه‌های جدیدی از ارتباط و تعامل در بسترهای آکادمیک شده است؛ اما این ارتباط و تعامل در بستر فضای مجازی چندین مسئله اساسی از قبیل خودنمایی، صمیمیت و ابراز وجود را نیز به همراه دارد. بر این اساس تعامل و ارتباط بین استاد و دانشجو در فضای مجازی باید به‌دقت مورد بررسی قرار گیرد؛ چراکه استفاده از فضای مجازی به‌طور چشمگیری می‌تواند در برقراری ارتباط فراتر از مرزهای حرفه‌ای بین استاد و دانشجو تأثیرگذار باشد (فورکوش - باروخ، هرشکویتز و آنگ، ۲۰۱۵، ص. ۲۷۳). به همین دلیل با وجود گسترش روزافزون این نوع ارتباط در کشورهای توسعه‌یافته و درحال توسعه؛ اما آنچه در فرایند ارتباط مجازی باید مد نظر قرار گیرد، توجه به دو نکته مهم است؛ یکی داشتن حریم خصوصی در استفاده از شبکه‌های اجتماعی در طی تعاملات و ارتباطات آکادمیک (تورنتون، ۲۰۱۳، ص. ۷) و دیگری توجه به سواد اخلاقی در استفاده از فضای مجازی است. سواد اخلاقی که به پابندی به اصول و ارزش‌های اخلاقی گفته می‌شود، می‌تواند نقش بسیار مهمی در ارتباطات استاد و دانشجو در فضای مجازی ایفا کند؛ چراکه داشتن سواد اخلاقی باعث می‌شود که تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای بر پایه اخلاقیات شکل بگیرند؛ لذا دانشجویانی که از سواد اخلاقی برخوردار هستند با استادان خود ارتباطی همراه با احترام برقرار می‌کنند و استادان نیز سعی می‌کنند نه تنها به‌عنوان الگویی برای دانشجویان به شمار روند، بلکه به‌عنوان منبعی ارزشمند برای ایجاد تحول در آنان نیز محسوب شوند (طولابی، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۴).

از دیدگاه دانشجویان و استادان مشارکت‌کننده در پژوهش یکی دیگر از مرزهای حرفه‌ای شناسایی شده، مرزهای قدرت بود که از دو زیر مقوله شامل شفافیت در مرزهای قدرت و اختیار و پرهیز از تمایز و تبعیض تشکیل شده است. قدرت به توانایی یک فرد برای تأثیرگذاری بر اراده یا رفتار دیگران گفته می‌شود. در مقابل، اختیار به‌عنوان حقی که به یک شخص برای فرمان دادن به دیگران داده می‌شود، گفته می‌شود (علاقه‌بند، ۱۴۰۱، ص. ۱۰۲). لذا مرزهای قدرت به این نکته اشاره دارد که استاد در مقام قدرت و اقتدار بر

دانشجویان، نباید از موقعیت خود سوءاستفاده کند (تی. آر. بی. دبلیو. آ، ۲۰۱۹، ص. ۹). مرزهای قدرت در روابط بین استاد و دانشجو با مشخصه‌هایی از قبیل کنترل کلاسی، ارزیابی ذهنی، رفتار ترجیحی با دانشجویان خاص بیشتر نمود پیدا می‌کند (آلمان، ویلیامز-جانسون و شوتز، ۲۰۰۹، ص. ۶۳۶). از این رو، استادان با توجه به جایگاهی که دارند، دارای قدرت مقامی نیز هستند که با استفاده از این قدرت فعالیت‌های دانشجو را ارزیابی می‌کنند، نمرات را تعیین می‌کنند و احتمالاً توصیه‌نامه می‌نویسند. این قدرت می‌تواند توسط هویت اجتماعی- فرهنگی استادان و دانشجویان نیز تقویت یا تضعیف شود (تورتون، ۲۰۱۳، ص. ۷). اختیار و قدرت یک استاد بر اساس قانون به وی تفویض می‌شود. باین همه، بعضاً مشاهده می‌شود برخی استادان از این اختیار قانونی در راستای منافع شخصی استفاده می‌کنند، لذا ناآگاهی استادان و دانشجویان نسبت به چهارچوب این قدرت و اختیار، می‌تواند عواقب منفی را در روابط بین استاد و دانشجو به همراه داشته باشد. از سوی دیگر استاد به دلیل جایگاهی که دارد از قدرت نفوذ و تأثیرگذاری بیشتری در میان دانشجویان برخوردار است. بر این اساس استفاده درست از قدرت و اختیار در تشویق و تنبیه دانشجویان می‌تواند باعث اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری شود، چراکه دانشجو این احساس را نخواهد داشت که استاد صرفاً بر اساس دلایل شخصی و قدرت خود اقدام به تنبیه یا تشویق یک دانشجو کرده است؛ از این رو حفظ حرمت و احترام به دانشجو و رعایت عدالت در برخورد با دانشجویان به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در یک ارتباط مطلوب بین استاد و دانشجو به‌شمار می‌رود (بهادر و همکاران، ۱۳۹۲، ص. ۱۹۵). افزون بر این، نگاه عادلانه استاد و استفاده درست وی از قدرت و اختیار در ارزیابی عملکرد دانشجویان، یکی دیگر از عوامل مؤثر در مرزهای قدرت است. گاهی مشاهده می‌شود که برخی از استادان بر اساس نگاه قومیتی یا جنسیتی به ارزیابی عملکرد دانشجویان خود می‌پردازند، نه بر اساس عملکرد واقعی آنها در کلاس درس، چنانچه مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز بر این نکته تأکید داشتند که برخی از استادان به دلایل قومیتی و جنسیتی افراد را ارزیابی می‌کنند، لذا چنین ارزیابی غیرمنصفانه‌ای، می‌تواند تبعات منفی از قبیل کاهش انگیزه دانشجو و افت عملکرد وی را به همراه داشته باشد. این در حالی است که یکی از اصول اخلاقی که می‌بایست استادان در روابط مبتنی بر قدرت و اختیار به آن توجه کنند، احترام به فردیت دانشجویان فارغ از تفاوت‌های جنسیتی و قومیتی آنهاست (ضرغامی و رضانی، ۱۳۸۹، ص. ۹۱).

در مجموع بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت که در روابط حرفه‌ای بین استاد و دانشجو، حفظ مرزهای عاطفی، ارتباطی و قدرت بسیار مهم است. از این رو، برقراری روابط عاطفی بین استاد و دانشجو می‌تواند حرفه‌ای بودن ارتباط بین استاد و دانشجو را زیر سؤال ببرد. از سوی دیگر، با توجه به اینکه روابط استاد و دانشجو بیشتر بر پایه ارتباطات حرفه‌ای است، بهتر است که ارتباطات آموزشی و پژوهشی به صورت شفاف و روشن انجام شود و در این خصوص حفظ حریم خصوصی بین استاد و دانشجو نیز بسیار مهم است. در نهایت استاد باید از قدرت خود در چهارچوب قانونی و در راستای ارائه آموزش و راهنمایی به دانشجویان استفاده کند و می‌بایست از تمایز و تبعیض بین دانشجویان خودداری کند. به‌طور کلی، رعایت مرزهای حرفه‌ای در روابط استاد و دانشجو نه تنها به حفظ شأن و محافظت از منافع هر دو طرف کمک می‌کند، بلکه به ایجاد یک محیط حرفه‌ای، احترام‌آمیز و مؤثر برای آموزش و پژوهش در بستر دانشگاه نیز کمک می‌کند. بر این اساس پیشنهادهای زیر ارائه شده است:

- برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های دانش‌افزایی جهت آشنایی بیشتر استادان و دانشجویان نسبت به چهارچوب مرزهای عاطفی، ارتباطی و قدرت در روابط می‌تواند به رعایت بهتر این مرزها توسط استادان و دانشجویان کمک کند.
- گنجاندن ضوابط مرزهای حرفه‌ای در روابط بین استاد و دانشجو در قالب منشور اخلاقی استاد و دانشجو می‌تواند به رعایت این مرزها توسط استادان و دانشجویان کمک کند.
- مشخص کردن دقیق قدرت و اختیارات قانونی استاد در قوانین آموزشی- پژوهشی دانشگاه و ابلاغ آن به استادان و اطلاع‌رسانی آنها به دانشجویان می‌تواند به رعایت این مرزها توسط استادان و دانشجویان کمک کند.

References

- Abdullahpour, H., Soltani, A. & Asmi, K. . (2016). External interactions of professor-student based on educational behaviors and professional activities of faculty members. *Journal of Iranian Higher Education*, , 9(3), 152-133 . (Tex in Persian).
- Alagheband, A. (2022). *Theoretical foundations and principles of educational management*. Ravan Publishing .(Tex in Persian).
- Asikainen, H., Blomster, J., & Virtanen, V. (2018). From functioning communality to hostile behaviour: Students' and teachers' experiences of the teacher-student relationship in the academic community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 633-648 .<https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302566>
- Attaran, M., Zainabadi, H., Toulabi, S. . (2010). Supervisor selection and student-supervisor relationship perspectives of Ph.D. students. *Journal of Curriculum Studies*, 4(16), 96-129 .(Tex in Persian).
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and teacher education*, 25(5), 636-646 .
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Bahador, H., Faraji Armaki, A., Ghorbani, R, Deghani E. . (2014). Effective factors on communication between teacher and student medical students of basic sciences level view. *Education Strategies in Medical Sciences*, 6(4), 195-200 .(Tex in Persian).
- Barnett, J. E. (2008). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: Opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 3-16 .<https://doi.org/10.1080/13611260701800900>
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G. G. (2013). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New directions for youth development*, 2013(137), 15-26 . <https://doi.org/10.1002/yd.20045>
- Coristine, S., Russo, S., Fitzmorris, R., Beninato, P., & Rivolta, G. (2022). The importance of student-teacher relationships. In *Classroom Practice in 2022*. . Retrieved June 2023 from <https://ecampusontario.pressbooks.pub/educ5202/chapter/the-importance-of-student-teacher-relationships/>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=bttwENORfhgC>
- Dubsky, R. C. (2015). *Professional boundaries in teacher-pupil relationships: does the model of professional conduct in regulatory standards and codes of conduct impose teacher-pupil relationships that are pedagogically and personally limiting?* Manchester Metropolitan University
- Eimer, F., & Garkaz, M. (2018). Slippery slope or compensatory behavior? The role of moral disengagement and narcissism in accounting ethical decision making. *Management Accounting*, 11(37), 41-58
<http://dx.doi.org/10.29252/aapc.2.4.123> (Tex in Persian).
- Forkosh-Baruch, A., Hershkovitz, A., & Ang, R .P. (2015). Teacher-student relationship and SNS-mediated communication: Perceptions of both role-players. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 11, 273-289. <https://doi.org/10.28945/2329>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112 .
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford review of education*, 40(3), 370-388 .<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288 .<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kahnoji, M. (2018). Role of emotional elements in student-professor interactions. *Bargh Farhan Quarterly*, 2(2), 159-166 .(Tex in Persian).
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of international Education and Leadership*, 6(2), n2.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2018). *Program evaluation theory and practice*. Guilford Publications.
- Mortazavi, S. S., Heidari, A., Mortazavi, Z., Seyedtabib M. (2019). Factors affecting teacher-student relationship from the perspective of students in School of Rehabilitation, Hamadan University of Medical Sciences. *JMED*, 12(34), 41-48. <http://dx.doi.org/10.29252/edcj.12.34.41> (Tex in Persian)
- Nazareth College. (2023). In. 2022-2023 Student Code of Conduct: Professional boundaries policy.
- Nazarzadeh Zare, M. (2022). Teamwork in the academic system: Identifying its challenges in the students' academic activities. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 15(1), 229-250. <https://doi.org/10.52547/MPES.15.1.229> (Tex in Persian).
- Plaut, S. M. (2012). Can My Student Be My Friend? Faculty-Student Boundary Issues in Advising and Teaching.
- Plaut, S. M., & Baker, D. (2011). Teacher-student relationships in medical education: Boundary considerations. *Medical teacher*, 33(10), 828-833.

- Rostami-Nasab, H., Soltani, A. Fazilatpour, M. . (2020). Faculty-student Interaction and its relationship with development of students' cognitive skills. *Studies in Learning & Instruction*, 11(2), 1-20 <https://doi.org/10.22099/jsli.2020.31474.2699> .(Tex in Persian).
- Salami, F. & Samadi, P. (2018). Effective factors of the centered quality relationship between teacher and student. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(1), 121-133 <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.3131> (Tex in Persian).
- Schwartz, H. L. (2011). From the classroom to the coffee shop: Graduate students and professors effectively navigate interpersonal boundaries. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 363-372.
- Teacher-student professional boundaries*. (2019). Perth Retrieved from <https://www.trb.wa.gov.au/Professional-Conduct/Teacher-Student-Professional-Boundaries>
- Thornton, P. (2013). Thriving in academe: Reflections on helping students learn. *NEA Higher Education Advocate*, 30(3), 6-9.
- Tormey, R. (2021). Rethinking student-teacher relationships in higher education: a multidimensional approach. *Higher Education*, 82(5), 993-1011 <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00711-w>
- Toulabi, Z. (2017). The relationship between moral literacy, teacher/student interaction and psychological empowerment of students. *The Journal of Ethics in Science and Technology*, 12(1), 112-120 .(Tex in Persian). Doi: 20.1001.1.22517634.1396.12.1.13.8
- Vygotsky, L. (1934). 1986, Thought and Language, translation newly revised and edited by A. Kozulin. In: MIT Press, Cambridge, MA.
- Zarghami, S., Ramezani, A. . (2010). Ethical Fundamentals and Principles of Teacher-Student Relations on the Basis of a Comparative Analysis and Critical Study of Viewpoints of Existence Philosophers. *Quarterly of Culture Strategy*, 3(8-9), 91-114 .(Tex in Persian).



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

Reviewer's List

Efat Abbasi	Assistant Professor of Kharazmi University
Mozhdeh Salajeghe	Associate Professor of Shahid Bahonar Kerman
Ismaeil Jafari	Assistant Professor of Shahid Beheshti University
Nematolah Azizi	Professor of Kordestan University
Rohallah Bagheri Majd	Assistant Professor of Sistan and Blochestan University
Mostafa Bagherian Far	Assistant Professor of Higher Education Research and Planning Institute University
Mansour Beyrami	Professor of Tabriz University
Hasan Najafi	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Hanieh Kalantari Daheghi	Assistant Professor of Malayer University
Gholamreza Yadegarzade	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Maryan Sadat Ghoreishi Khirasegani	Assistant Professor of AlZahra University
Abbas Ali Hossein Khanzadeh	Associate Professor of Gillan University
Roghayeh Noori Pur	Alzahra University
Mohsen Shakeri	Assistant Professor of Yazd University
Seyede Mosa Tabatabaei	Assistant Professor of Semnan University
Kazem Baezegar Bafroei	Associate Professor of Yazd University
Samaneh Khazaei	Assistant Professor of Birjand University
Mohammad Armand	Associate Professor of Institute of Research and Development of Human Sciences (SAMT)
Mohammad Dadras	Assistant Professor of Tehran University
Ibrahim Salehi Omran	Professor of Mazandaran University
Mohsen Vahdani	Assistant Professor of Isfahan University
Javad Mesr Abadi	Associate Professor of Shahid Madani Azarbayjan
Mansoreh Haj Hosseini	Assistant Professor of Tehran University
Leyla Taleb Zadeh Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Mah Sima Pour Shahriari	Associate Professor of Alzahra University
Mohammad Agha Delavar Pour	Assistant Professor of Semnan University
Masomeh Azizi	Assistant Professor of Zabol University
Parvin Ahmadi	Associate Professor of Alzahra University
Mahmmoud Saeidi Rezvani	Associate Professor of Ferdosi University

Abstract

Explaining Students' Academic Procrastination Based on Attachment Style: Determining the Mediating Role of Psychological Well-Being 7-19

Mohammad Agha Delavarpour; Faezeh Baba Ahmadi Milani; Fatemeh Akbari

The Effectiveness of Group Counseling Based on Psychological Capital on the Components of Psychological Capital and Academic Passion in Female Adolescent Students 21-34

Fatemeh Sadat Hosseini; Yaser Madani; Abbas Javaheri; Rouhollah Dehghani Banadaki

Explaining the Social Presence of Online Course Students based on Cognitive Presence, Technological Self Efficacy and Perception of Online Learning Climate (Case Study: Payame Noor University Online Course Students) 35-48

Majid Rabani; Hossein Hafezi; Mahmoud Ekrami; Mohammadreza Sarmadi

The Effect of Native-Local Games Based on Constraint-led and Teaching Game for Understanding Approaches on the Implicit Learning of Girl Students 49-59

Mina Keshavarz; Hasan Mohammadzade

A model of job calling in teachers 61-73

Batool Sadat Mohammadi; Abdulzahra Naami; Eghbal Zarei; Ali Khalafi

A Model for the Effect of Parent-Child Conflicts and Main Family Function on Students' Aggression, Mediated by Perfectionism and Identity Styles 75-92

Shahnaz Mohamadi; Mahsima Pourshahriari; Yahya Yarahmadi

The Effectiveness of Azarbaijani Folktales on the Reading Performance of Turkish-speaking Students with Dyslexia 93-103

Shabnam Saljugh; Heman Mahmoudfakhe; Sabri Karimi

The Effect of Educational Escape Room on Creativity and Academic Engagement of Elementary School Students 105-115

Rahim Moradi; Masomeh sadat Abtahi; Mojtaba Karimian

The Status of Media Literacy in the Textbooks of Junior High School 117-131

Marziyeh Motamedi Mohammadabadi; Abbas Asadi

The Amount of Attention Paid to The Components of Assertiveness in Social Studies Textbooks of Elementary School 133-146

Farideh Nasiri; Khadijeh Sadat Tabatabaee; Seyed Moosa Tabatabaee

Analysis of the strategic plan documents of Iranian universities based on the components of sustainable development 147-162

Zahra Pakbaz; Fariba Adli; Maryam Sadat Ghoraishi Khorasgani

Identifying Professional Boundaries in the Professor-Student Relationship in the Academic Context 163-174

Negar Mohammadi; Kiomars Azizmalayeri; Mohsen Nazarzadeh Zare

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 20, No. 2
Summer 2024, Ser.72

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
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**

