

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۲۰، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۳
شماره پیاپی ۷۳

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

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

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

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.

- آزمون مدل ساختاری قلدری دانش‌آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه‌ شایستگی اجتماعی_هیجانی ۲۰-۷
 ابوالفضل فرید؛ سید قاسم مصلح
- نقش میانجی خودهای ممکن تحصیلی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی با فراشناخت و احساس عاملیت ۲۱-۳۵
 بهزاد ارژنگی؛ فرزانه میکاییلی منیع
- اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان ۳۷-۴۷
 رضا جعفری هرندی؛ سوسن بهرامی
- طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال برای معلمان استان خراسان جنوبی ۴۹-۶۴
 صادق حامدی نسب؛ سمیه گلکاری؛ محسن آیتی؛ محمدعلی رستمی نژاد
- تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مهارت زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه فردوسی و اثربخشی آن بر معناداری زندگی، هوش بین‌فردی و تنظیم هیجان در نوجوانان ۶۵-۷۹
 فضل‌الله حسونند؛ کامران شیوندی چلیچه؛ فریبرز درتاج؛ علی دلاور؛ اسماعیل سعدی پور
- شناسایی شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها ۸۱-۹۸
 مصطفی باقریان فر؛ احمدرضا نصرافهانی؛ محمد جوادی پور؛ اصغر زمانی
- ارائه نظریه‌ای برای پرورش کودکان پژوهنده ۹۹-۱۲۹
 فاطمه صباغی؛ کیوان صالحی؛ علی مقدم‌زاده
- نقش تشخیصی خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی در احتمال خودکشی دانش‌آموزان ۱۳۱-۱۴۳
 سیاوش شیخعلیزاده؛ فاطمه علی پور؛ آرش شهبازیان خونیق؛ جعفر فریدی اسفنجان
- تقاطع جنسیت با هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری ۱۴۵-۱۵۷
 آمیتیدا روزگار؛ کورش فتاحی و اجارگاه؛ کامبیز پوشنه
- نقش شاکله در تربیت اخلاقی با توجه به مفهوم عاملیت انسان ۱۷۲-۱۵۹
 زهرا معارف‌وند؛ مریم بناهان قمی؛ علی ستاری
- تحلیل روش تربیتی تجربه‌گرایانه پدری در قابوس‌نامه ۱۷۳-۱۸۴
 فضل‌اله خدادادی
- ادراکات و تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه (مورد مطالعه: استان چهارمحال و بختیاری) ۱۸۵-۲۰۳
 زهرا صیادی شهرکی؛ زینب السادات اطهری

استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان	روح اله باقری مجد
استادیار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
استادیار دانشگاه یزد	محسن شاکری
استادیار دانشگاه بیرجند	سمانه خزاعی
استاد دانشگاه تبریز	شهرام واحدی
استاد دانشگاه مازندران	ابراهیم صالحی عمران
دانشیار دانشگاه قزوین	علیرضا کاکاوند
استادیار دانشگاه لرستان	هوشنگ گراوند
استادیار دانشگاه بیرجند	لیلا طالب زاده شوشتری
دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی	سعید غیائی ندوشن
استادیار دانشگاه محقق اردبیلی	زهره اخوی
دانشیار دانشگاه تهران	مرضیه دهقانی
استادیار دانشگاه سمنان	محمود نجفی
دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی	محمد عسگری
دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد	حسین جعفری ثانی
دانشیار دانشگاه الزهرا	مهرانگیر پیوسته‌گر
استادیار دانشگاه علامه طباطبائی	مریم برهمن
استاد دانشگاه تهران	خسرو باقری نوع پرست
دانشیار دانشگاه اصفهان	رضاعلی نوروزی
استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه	سیدعلی حسینی زاده
استادیار دانشگاه بجنورد	حسین اسکندری
استاد دانشگاه شیراز	بهرام جوکار
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق	سمیه تاجیک اسماعیل
استاد دانشگاه الزهرا	مهرانگیز شعاع کاظمی
استادیار دانشگاه زابل	بتول کیخا
دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی	حمیدرضا مقامی
دانشیار دانشگاه الزهرا	پروین احمدی

مقاله پژوهشی

آزمون مدل ساختاری قلدری دانش‌آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه‌ شایستگی اجتماعی _هیجانی

ابوالفضل فرید*^۱، سیدقاسم مصلح^۲ ID

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران رایانامه: abolfazlfarid@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۴

چکیده:

قلدری در مدارس یک چالش جهانی با عوارض جانبی متعدد و نامطلوبی است که پیامدهای اجتماعی گسترده‌ای دارد. این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی و قلدری انجام شد. روش پژوهش همبستگی در قالب الگویابی معادلات ساختاری و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که تعداد ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های دلبستگی بزرگسال بشارت (۲۰۱۱)، مقیاس قلدری ایلی نوز (۲۰۰۱) و مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی زو و جی (۲۰۱۲) را تکمیل نمودند. بعد از حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت ۳۵۶ پرسشنامه با روش الگویابی معادله‌های ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل مفروض واسطه‌مندی شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی و قلدری دانش‌آموزان برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. همچنین سبک‌های دلبستگی ناایمن و شایستگی اجتماعی-هیجانی به صورت مستقیم رفتار قلدری دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمودند. علاوه بر این سبک‌های دلبستگی ناایمن بر رفتار قلدری دانش‌آموزان به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی اثر غیرمستقیم دارد. این پژوهش شامل تلویحاتی برای متولیان عرصه تعلیم و تربیت است تا با تکیه بر نتایج در راستای تعدیل و کاهش رفتارهای قلدری دانش‌آموزان اقدامات مطلوبی انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: سبک دلبستگی، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی، قلدری.

استناد به این مقاله:

ابوالفضل، فرید؛ مصلح، سیدقاسم. (۱۴۰۳). آزمون مدل ساختاری قلدری دانش‌آموزان بر اساس سبک دلبستگی با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۳): ۷-۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2022.40247.3575

مقدمه

قلدری^۱ یک مشکل فراگیر در سطح جهانی است که به سبب اهمیت آن، در چند دهه گذشته محور تحقیقات و مداخله‌های فراوانی بوده است. قلدری با سه عنصر اصلی، قصد آسیب رساندن، ماهیت تکرار در طول زمان و عدم توازن قدرت بین فرد قلدر و قربانی مشخص می‌شود (اولویوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۴۶). این مشخصه‌ها قلدری را از دیگر رفتارهای پرخاشگرانه هم چون نزاع و درگیری‌های متناوب در بین جوانانی که از قدرت جسمانی، روانی یا اجتماعی مشابهی برخوردارند، متمایز می‌سازد (زیک و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱). اگرچه پیشگیری از قلدری در دو دهه گذشته یک ابتکار عمل در حوزه بهداشت جهانی بوده است، اما کاهش قابل توجهی در میزان این پدیده تحقق نیافته (وسی و همکاران، ۲۰۲، ص. ۲) و طبق گزارش اخیر سازمان یونسکو^۲ (۲۰۱۹) ۳۲ درصد دانش‌آموزان در آمریکای شمالی، ۲۵ درصد در اروپا و ۴۱ درصد در خاورمیانه از قلدری و خشونت مدرسه رنج می‌برند. قلدری با طیف وسیعی از پیامدهای نامطلوب از جمله، اضطراب، ایده پردازی خودکشی، اقدام به خودکشی (یو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱)، افسردگی (ستیدی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۶)، بهزیستی ذهنی پایین، مشکلات خواب و عملکرد تحصیلی پایین (هایسینگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۶) در نوجوانان همراه است. اخیراً درک و بررسی مکانیسم‌های فردی زمینه‌ساز رفتارهای قلدری همچون کیفیت دلبستگی^۳ اولیه افراد در ادبیات پژوهشی این حوزه مورد توجه خاص پژوهشگران قرار گرفته است.

در اوایل زندگی، کودکان از طریق کسب تجربه‌های دلبستگی اولیه و ایجاد روابط با والدین خود، مجموعه‌ای از نقش‌ها را برای پردازش اطلاعات اجتماعی کسب می‌کنند که در طول فرایند اجتماعی شدن با همسالان خود آنها را به کار می‌برند و بر نحوه تعامل آنها با دیگران تأثیر می‌گذارد (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). روابط حمایت‌کننده اولیه کودک مراقب می‌تواند مسیر تحولی به‌ویژه مهارت‌های اجتماعی و سلامت روانی افراد را هموار سازد (برلین و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۳۳). اینزورث و همکاران (۱۹۷۸) بر اساس نظریه بالبی و با استفاده از روش موقعیت عجیب سه الگوی سنتی دلبستگی را در نوزادان شناسایی کردند: الگوهای ایمن^۴، دوسوگرا^۵ و اجتنابی^۶ که دو مورد آخر نشان‌دهنده دلبستگی نایمن^۷ است. دلبستگی ایمن به‌عنوان نتیجه تربیت مناسب، حساس و محبت‌آمیز مراقب تلقی می‌شود. دلبستگی دوسوگرا با پاسخ ناهماهنگ مراقب اولیه و دلبستگی اجتنابی با عدم پاسخگویی و جدایی مراقب اولیه همراه است (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۵). شواهد تجربی نیز نشان می‌دهد که سبک دلبستگی با پیامدهای اجتماعی، هیجانی، رفتاری و تحصیلی متفاوتی در دوران کودکی و نوجوانی مرتبط است. دلبستگی ایمن در نوجوانان با سطوح بالایی از شایستگی اجتماعی، پذیرش همسالان، محبوبیت، و همدلی در بخشش در ارتباط است (مورفی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳۱۵)، همان‌طور که پژوهش شمس اسفندآباد و همکاران (۱۳۹۰، ص. ۱۲۳) نشان داد دلبستگی ایمن به طور کلی با افزایش سلامت عمومی دانش‌آموزان همراه است. اگرچه سبک‌های دلبستگی نایمن لزوماً به‌خودی‌خود حالت‌های بیمارگونه نیستند، اما شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد دلبستگی نایمن با خطر بیشتری برای مشکلات درونی و برونی‌سازی شده همراه است (ساتن، ۲۰۱۹، ص. ۱۱). در برخی مطالعات دلبستگی نایمن به‌عنوان پیش‌زمینه طرد همسالان و ابراز هیجان و رفتارهای تعاملی منفی مانند خصومت، خشم، پرخاشگری، عدم ابراز وجود و ناامیدی در نظر گرفته شده است (کوکینوس، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۶). نتیجه مطالعه نجاریان و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۹۵؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهد که سبک دلبستگی نایمن-اجتنابی، سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار را به‌صورت مثبت و سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار و ابراز وجود را به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین نقش دلبستگی نایمن به‌عنوان عامل خطر ساز در اختلال نافرمانی مقابله‌ای و بزهکاری در نوجوانان (اسکات و همکاران،

1. Bullying
2. UNESCO
3. Attachment
4. Secure
5. Ambivalent
6. Avoidant
7. Insecure Attachment



۲۰۱۱، ص. ۱۰۵۳)، مشکلات مصرف مواد و الکل در جوانان (استارکس و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۸)، خودکشی (لوی بلز و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۵۱۱) و رفتارهای خودزنی (گلیزبروک، تاونسند و سیال، ۲۰۱۵، ص. ۶۷۶) مورد توجه قرار گرفته است. دلبستگی از دوران نوزادی می‌تواند بازنمایی درونی فرد از محیط خود را تا بزرگسالی تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس تئوری دلبستگی زمینه نظری ارزشمندی را برای پیوند روابط والدین و همسالان فراهم می‌کند (کوی، ۲۰۱۲، ص. ۱۶۱). مطالعات نشان می‌دهد کودکان با سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی، به احتمال زیاد ویژگی‌های ضداجتماعی و قلدری بیشتری را نشان می‌دهند (نیکیفورو، جورجیو و استاورینیدیس، ۲۰۱۳، ص. ۱). در مطالعه مروری حاجی علیجانی و نوری (۱۴۰۰، ص. ۲۰۴) که رابطه بین سبک‌های دلبستگی و قلدری را در مطالعات انجام‌شده بین سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۲۰ مورد بررسی قرار دادند مشخص شد که سبک دلبستگی در بروز رفتار قلدری نقش دارد و نوجوانان با سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی و دوسوگرا قلدری بیشتری از خود نشان می‌دهند. آگانداسی و انوزی (۲۰۱۸، ص. ۸۱) نیز طی مطالعه‌ای با ۲۸۸ نوجوان دبیرستانی تفاوت معناداری بین سبک دلبستگی (ایمن و ناایمن) و قلدری را گزارش نمودند. محمد زاده و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با ۱۸۰۰ دانش‌آموز نوجوان مالزی ارتباط قوی بین دلبستگی ناایمن با رفتارهای پرخطر قلدری و سیگار کشیدن در دانش‌آموزان دبیرستانی شرکت‌کننده را گزارش نمودند. در پژوهش دیگری رابطه سبک دلبستگی، تنهایی هیجانی و رفتار قلدری توسط ایرلند و پاور (۲۰۰۴، ص. ۲۹۸) با نمونه ۲۲۰ نفری از افراد جوان و بزرگسال متخلف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که افراد قلدر/قربانی نمرات دلبستگی اجتنابی بالاتری نسبت به دیگر گروه‌های درگیر در رفتار قلدری گزارش کرده‌اند.

در بررسی مکانیسم‌های فردی زمینه‌ساز رفتار قلدری، رویکرد نسبتاً جدید و امیدوارکننده دیگری شکل گرفته که بر مطالعه شایستگی‌های اجتماعی هیجانی^۱ افراد متمرکز شده است (زیک و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۸۶). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نقش مهمی در بهزیستی و پیشگیری از قلدری ایفا می‌کنند. به‌طور خاص، در مقایسه با کودکان غیر درگیر، قلدرها و قربانیان در سازگاری اجتماعی و مدیریت چالش‌های اجتماعی مهارت کمتری دارند و سطوح پایین‌تری از رفتار اجتماعی را بروز می‌دهند (گومز-اورتیز، رومرا-فلیکس و اورتگا-روئیز، ۲۰۱۷، ص. ۳۸). با اینکه قلدرها می‌توانند پیچیدگی موقعیت‌های اجتماعی را درک کنند، اما در استفاده از شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی خود برای مدیریت مثبت موقعیت‌های اجتماعی از مهارت کمتری برخوردارند. این شایستگی‌ها به افراد در ایجاد و دوام روابط اجتماعی کمک می‌کند (دورسو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۹۵). شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مهارت‌ها، دانش، نگرش‌ها و تمایلات اجتماعی و هیجانی لازم برای تعیین اهداف، مدیریت رفتار، ایجاد روابط، پردازش و به‌خاطر سپردن اطلاعات محیطی را دربرمی‌گیرد و شامل فرایندهای هیجانی مانند تنظیم هیجان‌ها و نشان دادن همدلی، مهارت‌های بین فردی شامل کفایت و دیدگاه‌گیری اجتماعی و تنظیم شناختی شامل انعطاف‌پذیری شناختی یا ذهنی است (برگ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۴). دانش‌آموزانی که به این شایستگی‌ها تسلط دارند، در فعالیت‌های یادگیری با اعتمادبه‌نفس بیشتری شرکت می‌کنند و در مواجهه با مشکلات بیشتر انعطاف‌پذیر می‌مانند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲، ص. ۸۷۷). همچنین آنها تمایل دارند از روابط مثبت با معلمان و همسالان خود لذت ببرند و در اثبات رفتارهای اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری را از خود نشان دهند (اریکسون و برو، ۲۰۲۲، ص. ۱).

مطالعات مختلفی رابطه شایستگی اجتماعی-هیجانی و قلدری را مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله نتایج مطالعه لورنت و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۵۳۵) که با ۲۵۳۵ دانش‌آموز دوره ابتدایی و متوسطه از کشورهای لهستان و اسپانیا صورت گرفته، نشان داد که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به‌عنوان عامل حفاظتی مهمی در برابر قلدری و قلدری سایبری عمل می‌کند و بر این مبنای پیشنهاد دادند تا در این دو کشور با انجام برنامه‌هایی در راستای تقویت شایستگی اجتماعی و هیجانی از آنها در برابر قلدری فیزیکی و سایبری حفاظت شود. به‌طور مشابهی، مطالعه اسمیت و لاو (۲۰۱۳، ص. ۲۸۰) نیز نشان داد که انجام برنامه‌هایی در راستای ارتقای مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی منجر به کاهش مشکلات رفتاری و آسیب‌پذیری کمتر دانش‌آموزان می‌شود. به‌زعم آنان آموزش این مهارت‌ها، جوانان

را به سمت تعامل بیشتر با همسالان و حل مشکلات بین فردی سوق داده و به دانش‌آموزان راهبردهایی برای مقابله مؤثر با چالش‌های به وجود آمده در برخورد با همسالان ارائه می‌دهد. برخی پژوهش‌های دیگر مؤلفه‌های مرتبط با شایستگی اجتماعی-هیجانی را با تمرکز بر دانش‌آموزان قلدر مورد مطالعه قرار داده‌اند. در پژوهش زیگ و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۸۶) که با ۲۱۳۹ دانش‌آموز نوجوان انجام شد، دانش‌آموزان قلدر، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کمتری نشان دادند و خودآگاهی پایین و رفتارهای اجتماعی به‌طور مستقل با انجام قلدری و قربانی شدن مرتبط بودند. همچنین تصمیم‌گیری مسئولانه پایین نیز با قلدر-قربانی بودن مرتبط بود. کوئیلو و سوزا (۲۰۲۱، ص. ۱) چگونگی ارتباط شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی با قلدری دانش‌آموزان دوره راهنمایی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند دانش‌آموزانی که درگیر رفتار قلدری نیستند، نسبت به دانش‌آموزانی که در هر نقشی (قربانی، قلدر یا قلدر-قربانی) درگیرند، از عزت‌نفس بالاتری برخوردار بوده و سطوح بالاتری از خودکنترلی، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه نسبت به قلدرها و قلدر-قربانی‌ها را نشان داده‌اند.

با توجه به پژوهش‌های مختلف انجام شده می‌توان دریافت که درک و شناسایی عوامل خطر ساز و اقدام برای کاهش قلدری در دانش‌آموزان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و محافظت از کودکان در برابر قلدری و پیامدهای آن برای سلامتی و بهزیستی آنها بسیار حیاتی است (زیگ و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱)؛ لذا انتظار می‌رود با شناخت سبک دلبستگی دانش‌آموزان و افزایش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی نوجوان منابع حفاظتی نیرومندی در جهت کاهش و بازدارندگی رفتار قلدری فراهم شود. عدم مطالعه اثر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر قلدری به‌عنوان خلأ پژوهشی مطالعات داخلی از یک‌سو و تدوین مدل کلی رابطه برحسب نقش میانجی شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان در رابطه سبک دلبستگی نایمن و رفتار قلدری از سوی دیگر اهمیت مطالعه حاضر را نشان می‌دهد. چنانکه گذشت قلدری به‌عنوان یک نگرانی شایع در سطح جهانی نمود یافته و نرخ شیوع آن در جدیدترین گزارش‌ها کاهش چشمگیری نداشته است، این واقعیت می‌تواند پیامدهای منفی و زیان‌باری بر عملکرد تحصیلی و ابعاد مختلف رشد جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد و بخش عظیمی از سرمایه‌های انسانی هر کشوری را با مخاطرات جبران‌ناپذیری روبه‌رو سازد، از این‌رو بررسی مکانیسم‌های فردی، شخصیتی و بافتی دخیل در راه اندازی این رفتارها ضرورت یافته و علاوه بر بسط دانش نظری این حوزه، تلویحاتی عملی در در راستای کاهش این رفتارها ارائه می‌نماید. هدف اصلی پژوهش حاضر، تدوین مدلی برای تبیین رفتار قلدری بر اساس سبک‌های دلبستگی با واسطه‌گری شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان نوجوان بود تا از طریق شناسایی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پیش‌گفته بر رفتار قلدری پیش‌ازپیش بتوان آن را پیش‌بینی و کنترل نمود؛ بنابراین سؤال‌های پژوهشی این بود که آیا شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی رابطه بین سبک‌های دلبستگی و قلدری در دانش‌آموزان نوجوان را میانجی‌گری می‌کند؟ آیا الگوی مفهومی پژوهش که در آن سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در قالب یک الگو رفتار قلدری را پیش‌بینی می‌کند با داده‌های گردآوری شده برازش دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس پسرانه مقطع متوسطه اول شهر ارومیه، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. جهت برآورد حجم نمونه در معادلات ساختاری برحسب دیدگاه شوماخر و لوماکس (۲۰۱۶)، از روش نسبت شرکت‌کنندگان به تعداد پارامترهای مدل استفاده شد که با در نظر گرفتن معیار ۱:۲۰ به ازای هر پارامتر ۲۰ شرکت‌کننده در نظر گرفته شد و حجم نمونه در مجموع ۳۶۰ نفر برآورد شد که بعد از خارج کردن پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، نمونه به ۳۵۶ نفر تقلیل پیدا کرد. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود به این صورت که از بین مدارس نواحی یک و دو شهر ارومیه دو مدرسه به‌صورت تصادفی از هر ناحیه انتخاب و سپس از هر مدرسه چهار کلاس و از هر کلاس ۲۳ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. با توجه



به محدودیت اجرای حضوری پرسشنامه‌ها به دلیل شیوع ویروس کرونا، پرسشنامه‌ها به صورت اینترنتی طراحی شد و با هماهنگی مسئولین آموزشگاه و دبیران لینک پرسشنامه به صورت مجازی و الکترونیکی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. اطلاعات مورد نیاز جهت پر کردن پرسشنامه‌ها و پاسخگویی به سؤالات در ابتدای پرسشنامه به صورت کامل و شفاف ارائه شد. ملاک ورود افراد به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه اول، تمایل و رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. همچنین داشتن هرگونه سابقه اختلال روانی نیز ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد که از طریق استعلام از مشاورین مدارس بعد از بررسی پرونده‌های مشاوره‌ای دانش‌آموزان، مورد سنجش قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ): پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان یک ابزار خود گزارش دهی با ۲۵ سؤال است که توسط زو و ایی (۲۰۱۲) در دانشگاه سنگاپور برای دانش‌آموزان بر اساس یافته‌های مرکز همکاری یادگیری هیجانی- اجتماعی^۲ (۲۰۰۸) نرم شده است. این پرسشنامه پنج مؤلفه خودآگاهی^۳ (گویه‌های ۱ تا ۴)، آگاهی اجتماعی^۴ (گویه‌های ۵ تا ۱۰)، خود مدیریت^۵ (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵)، مدیریت رابطه^۶ (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) و تصمیم‌گیری مسئولانه^۷ (گویه‌های ۲۱ تا ۲۵) را مورد سنجش قرار می‌دهد. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، تا حدی مخالفم=۲، مخالفم=۳، تا حدی موافقم=۴، موافقم=۵، کاملاً موافقم=۶) می‌باشد. این پرسشنامه دارای توانایی شناسایی دانش‌آموزان با توانایی بالا و پایین شایستگی هیجانی- اجتماعی است. در پژوهش خارجی، همسانی درونی از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی در بازه ۰/۷۱ تا ۰/۷۶ گزارش شده که بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه است. همچنین تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه در مطالعه خارجی بیانگر برازش و روایی سازه مطلوب پرسشنامه بوده است. ضمن اینکه روایی پیش‌بین پرسشنامه نیز در قیاس با پیشرفت تحصیلی دروس علوم، ریاضی و زبان انگلیسی نشان داد که پرسشنامه دارای روایی پیش‌بین است (زو و ایی، ۲۰۱۲، ص. ۲۷). شاخص‌های کفایت‌سنجی پرسشنامه در پژوهش داخلی که توسط امامقلی وند، کدیور و پاشا شریفی (۲۰۱۹، ص. ۷۹) بررسی شده نشان داد که پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هرکدام از مؤلفه‌های خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریت، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۷ است. همچنین روایی سازه پرسشنامه به طریق تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که پنج مؤلفه مذکور توانایی تبیین ۵۹ درصد از واریانس را داشته و تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل و در کل روایی سازه پرسشنامه بوده است.

پرسشنامه قلدری ایلی نویز^۸: این پرسشنامه توسط اسپالگه و هولت در سال ۲۰۰۱ طراحی شده و دارای ۱۸ گویه در سه مؤلفه قلدری، زدوخورد و قربانی می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس یک شاخص پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت با دامنه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (هفت بار یا بیشتر) است. اسپالگه و هولت به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای زیرمقیاس قلدری، زدوخورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بوده است. همچنین در مطالعه آنها روایی همگرا از طریق مقیاس پرخاشگری آخنباخ برآورد شده که ضریب روایی همگرا (r= ۰/۶۵) محاسبه شده که بیانگر روایی همگرای مطلوب و متوسط مقیاس بوده است. چالمه (۲۰۱۳، ص. ۳۹) نیز در پژوهش داخلی، کفایت روان‌سنجی پرسشنامه قلدری ایلی نویز را بررسی نموده و پایایی

1. Social-Emotional Competence Questionnaire
2. CASEL
3. Self-Awareness
4. Social Awareness
5. Self-Management
6. Relationship Management
7. Responsible Decision Making
8. Illinois Bullying Behavior Scale

این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مؤلفه‌های قلدری (۰/۹۰)، قربانی (۰/۸۳) و زدوخورد (۰/۷۱) گزارش نمود. همچنین روایی سازه از طریق تحلیل عاملی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس به سه عامل با عناوین قلدری، زدوخورد و قربانی منتج شد که توانایی تبیین بیش از ۶۱ درصد از واریانس کل را داشت (چالمه، ۲۰۱۳، ص. ۳۹).

مقیاس دلبستگی بزرگسال: این مقیاس با استفاده از مواد آزمون دلبستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) توسط بشارت ۱۳۸۴ تدوین شده و یک آزمون ۱۵ سؤالی است که سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴، خیلی زیاد=۵) می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاس‌های آزمون به ترتیب ۵ و ۲۵ است. در پژوهش بشارت (۲۰۱۱، ص. ۴۷۸) پایایی این ابزار از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های ایمن، اجتنابی و دوسوگرا در مورد نمونه ۱۴۸۰ نفری شامل ۸۶۰ زن، ۶۲۰ مرد برای کل آزمودنی‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ محاسبه شد که نشان‌دهنده همسانی درونی خوب مقیاس دلبستگی بزرگسال است. روایی محتوایی مقیاس دلبستگی بزرگسال با سنجش ضرایب همبستگی بین نمره‌های پانزده نفر از متخصصان روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفته است. ضرایب توافق کندال برای سبک‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا به ترتیب ۰/۶۱/۸۰، ۰/۰ و ۰/۵۷ محاسبه شده است. همچنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز با تعیین سه عامل سبک دلبستگی ایمن، سبک دلبستگی اجتنابی و سبک دلبستگی دوسوگرا، روایی سازه مقیاس دلبستگی بزرگسال را مورد تأیید قرار داده است (بشارت، ۲۰۱۱، ص. ۴۷۵).

یافته‌های پژوهش

به لحاظ توزیع جمعیت‌شناختی، حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۲ و ۱۶ با میانگین (۱۴/۱۰) و انحراف معیار (۰/۸۵) و به لحاظ پایه تحصیلی ۹۱ نفر (۲۵/۶ درصد) در پایه هفتم، ۱۴۲ نفر (۳۹/۹ درصد) در پایه هشتم و ۱۲۳ نفر (۳۴/۶ درصد) در پایه نهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول شماره ۱، برخی شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. خودآگاهی	-									
۲. آگاهی اجتماعی	۰/۵۲**	-								
۳. خود مدیریتی	۰/۳۷**	۰/۵۳**	-							
۴. مدیریت رابطه	۰/۴۰**	۰/۴۹**	۰/۵۳**	-						
۵. تصمیم مسئولانه	۰/۴۰**	۰/۴۸**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	-					
۶. دلبستگی اجتنابی	-۰/۲۶*	-۰/۳۰**	-۰/۲۸**	-۰/۲۷**	-۰/۲۵*	-				
۷. دلبستگی دوسوگرا	-۰/۱۵**	-۰/۱۴**	-۰/۱۲*	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**	۰/۶۲**	-			
۸. قربانی	-۰/۲۲**	-۰/۳۹**	-۰/۲۰*	-۰/۲۲**	-۰/۲۸**	۰/۱۶**	۰/۰۹	-		
۹. زدوخورد	-۰/۱۹**	-۰/۳۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۰**	-۰/۲۶**	۰/۳۳**	۰/۲۳**	۰/۵۳**	-	
۱۰. قلدری	-۰/۱۹**	-۰/۲۷**	-۰/۲۳**	-۰/۲۱**	-۰/۲۷**	۰/۴۲**	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۶۲**	-
میانگین	۱۸/۳۱	۲۵/۹۱	۲۰/۷۳	۱۸/۵۴	۱۹/۸۰	۱۴/۰۷	۱۵/۳۲	۸/۸۰	۱۰/۰۸	۱۴/۴۶
انحراف معیار	۳/۶۳	۶/۱۵	۵/۳۳	۳/۷۵	۳/۸۱	۳/۴۳	۳/۷۲	۴/۵۷	۴/۷۶	۵/۱۸

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵



همان‌طور که نتایج مندرج در جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، همبستگی بیشتر متغیرهای پژوهش معنادار است. در ادامه قبل از آزمون مدل، داده‌های پرت حذف شدند و پیش‌فرض‌های نرمال بودن، نبود هم خطی چندگانه و خطی بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده‌شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده‌شده، کمتر از ± 2 بود که نشان می‌دهد توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده‌شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد. ضمن اینکه نرمال بودن چند متغیره با استفاده از ضریب ماریا بررسی شد و از آنجا که شاخص کشیدگی ماریا ($2/78$) به دست آمد و نسبت بحرانی این شاخص ($1/69$) از مقدار بحرانی $1/96$ کمتر بود، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن چندمتغیره نیز تأیید شد. هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. ارزش تحمل محاسبه‌شده برای متغیرهای سبک دلبستگی اجتنابی و دوسوگرا، خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه به ترتیب برابر $0/55$ ، $0/60$ ، $0/68$ ، $0/54$ ، $0/58$ ، $0/57$ و $0/61$ به دست آمد که در همه متغیرهای پیش‌بین از مقدار $0/10$ بیشتر بود، همچنین مقدار عامل تورم واریانس نیز به ترتیب $1/81$ ، $1/65$ ، $1/47$ ، $1/84$ ، $1/71$ ، $1/73$ و $1/62$ به دست آمد که از مقدار 10 کمتر بود و نشان‌دهنده محقق شدن مفروضه نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهاست. در نهایت خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش از طریق بررسی ماتریس‌های پراکندگی و نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج نشان‌دهنده خطی بودن و محقق شدن این مفروضه بود.

پیش از ارزیابی مدل ساختاری ارائه‌شده لازم است معناداری وزن رگرسیونی سازه‌های مختلف پرسشنامه در پیش‌بینی گویه‌های مربوطه بررسی شده تا از برازندگی مدل اندازه‌گیری و قابل قبول بودن نشانگرهای آنها در اندازه‌گیری سازه‌ها اطمینان حاصل شود. بنابراین از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار Amos و برآورد بیشینه احتمال برای بررسی روایی سازه استفاده شد. نتایج وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل در جدول شماره ۲ گزارش شده است. همان‌طور که نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد بیشترین وزن متغیر مکنون دلبستگی نایمن مربوط به مؤلفه دلبستگی اجتنابی ($\beta=0/92, P=0/001$) و از پنج متغیر شایستگی اجتماعی-هیجانی، متغیر آگاهی اجتماعی ($\beta=0/76, P=0/001$) وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داده است. بیشترین وزن متغیر قلدری مربوط به مؤلفه قلدری ($\beta=0/83, P=0/001$) بود. ضرایب دیگر متغیرها نیز بیانگر معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون است. روایی سازه مدل از طریق روایی همگرا و بر اساس دیدگاه فروئل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) مورد بررسی قرار گرفت. آنها استفاده از متوسط واریانس استخراج‌شده^۲ را به عنوان معیاری برای روایی همگرا پیشنهاد کرده و معیار مساوی و بالاتر از $0/5$ را برای مطلوب بودن متوسط واریانس استخراج‌شده ذکر کرده‌اند، باین‌حال مگنر^۳ و همکاران (۱۹۹۶) مقدار $0/4$ به بالا را هم کافی دانسته‌اند. طبق نتایج مندرج در جدول شماره ۲ متغیرهای پنهان مدل از ضریب روایی همگرای قابل قبولی برخوردارند. ضمن اینکه پایایی مدل اندازه‌گیری، از طریق محاسبه پایایی ترکیبی^۴ و همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برآورد شد و همان‌طور که نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲ نشان داد، مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر از همسانی درونی و پایایی ترکیبی مطلوب و مطابق با معیار $0/7$ برای هر دو شاخص برخوردار بود.

1. Fornell & Larcker
2. Average Variance Extracted (AVE)
3. Magner
4. Composite Reliability (CR)

جدول شماره ۲. ضرایب استاندارد مدل اندازه‌گیری و نتایج روایی و پایایی سازه

پایایی		روایی همگرا					بار عاملی استاندارد نشده	بار عاملی استاندارد نشده	متغیر مشاهده‌شده	متغیر مکنون
پایایی ترکیبی CR	آلفای کرونباخ	متوسط واریانس استخراجی AVE	معناداری	نسبت بحرانی	خطای استاندارد					
۰/۷۸	۰/۷۱	۰/۶۵	۰/۰۰۱	۸/۳۹	۰/۱۵	۰/۹۲	۱/۲۵	ناایمن اجتنابی	سبک	
	۰/۷۷		۰/۰۰۱	-	-	۰/۶۷	-	ناایمن دوسوگرا	دلبستگی	
	۰/۷۰		۰/۰۰۱	۸/۲۹	۰/۱۴	۰/۶۷	۱/۲۰	تصمیم‌گیری مسئولانه		
	۰/۸۵		۰/۰۰۱	۱۰/۳۴	۰/۲۱	۰/۷۶	۲/۲۱	آگاهی اجتماعی	شایستگی	
	۰/۷۹		۰/۴۶	۰/۰۰۱	۸/۴۱	۰/۲۱	۰/۷۰	۱/۷۷	خود مدیریتی	اجتماعی-
	۰/۷۰		۰/۰۰۱	۷/۷۹	۰/۱۵	۰/۶۶	۱/۱۷	مدیریت رابطه	هیجانی	
۰/۷۲	۰/۷۵	۰/۰۰۱	-	-	۰/۵۸	-	خودآگاهی			
	۰/۸۹	۰/۰۰۱	-	-	۰/۴۶	-	قربانی			
	۰/۸۷	۰/۴۹	۰/۰۰۱	۸/۷۱	۰/۱۹	۰/۷۵	۱/۷۰	زدو خورد	قدری	
	۰/۸۲	۰/۰۰۱	۶/۷۰	۰/۳۰	۰/۸۳	۲/۰۵	قدری			

در گام بعدی مدل پیشنهادی به وسیله شاخص‌های برازش کلی مورد بررسی قرار گرفت. گرچه نتایج بیانگر برازش قابل قبول مدل پیشنهادی بود، اما برای بهبود شاخص‌های برازش مدل یک اصلاح شامل همبسته کردن خطای مشاهده‌شده چند متغیر انجام شد و مدل اصلاح‌شده مورد آزمون مجدد قرار گرفت که نتایج مطابق با ملاک‌های مطرح‌شده توسط میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) حاکی از برازش مناسب الگوی اصلاح‌شده مدل پژوهش بودند. مقادیر شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و مدل نهایی در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری پژوهش

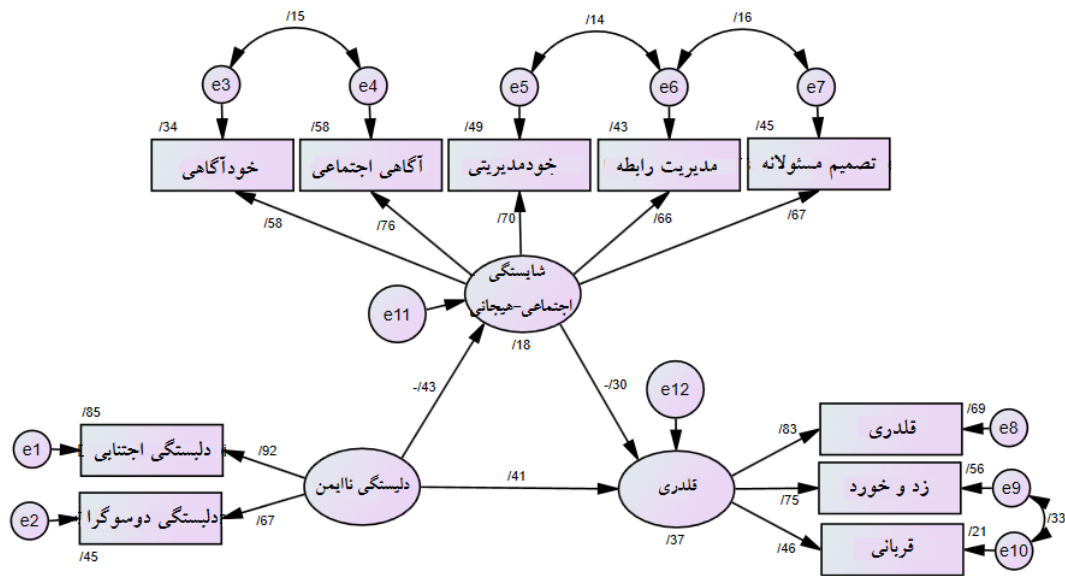
RMSEA	NFI	CFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /DF	Df	X ²	
۰/۰۷	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۴	۳/۱۸	۳۲	۱۰۱/۸۵	مدل پیشنهادی
۰/۰۶	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۶	۲/۵۹	۲۸	۷۲/۷۶	مدل اصلاح‌شده

در نهایت نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل متغیرهای مکنون و نتایج بوت استراپ در جدول شماره ۴ ارائه شده است. ضمن اینکه الگوی ساختاری پژوهش حاضر در شکل شماره ۱ ترسیم شده است.

جدول شماره ۴: بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

معنی داری	بوت استراپ (۲۰۰۰)		اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	مسیرهای رگرسیونی
	فاصله اطمینان حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۲	۰/۲۳	۰/۰۴	۰/۵۴	۰/۱۳	۰/۴۱**	از دلبستگی ناایمن به شایستگی اجتماعی-هیجانی
					۰/۴۳**	از دلبستگی ناایمن به قدری
					۰/۳۰**	از شایستگی اجتماعی-هیجانی به قدری

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵



شکل ۱. الگوی ساختاری پژوهش حاضر

همان‌گونه که مندرجات جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، سبک دلبستگی ناایمن بر شایستگی اجتماعی-هیجانی ($\beta = 0.43, P = 0.01$) و قلدری ($\beta = 0.41, P = 0.01$) اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه شایستگی اجتماعی-هیجانی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر قلدری است ($\beta = -0.30, P = 0.01$). همچنین سبک دلبستگی ناایمن به شکل غیرمستقیم و به واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی بر قلدری اثر دارد. برای تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از روش بوت استراپ^۱ در برنامه Amos استفاده شد. بوت استراپ در برنامه Amos برآورد پارامترها و خطاهای معیار مربوط به آن را ارزیابی می‌کند. از آنجایی که در آزمون سوپل مشکل مربوط به توزیع غیر نرمال اثر غیرمستقیم نمونه وجود دارد و بوت استراپ بازنمود تجربی توزیع اثر غیرمستقیم را فراهم می‌آورد و از سوی دیگر بوت استراپ دارای توان آماری بیشتری است (مک کینون، لاک وود و ویلیامز، ۲۰۰۴)؛ لذا بررسی معناداری مسیر غیرمستقیم از طریق بوت استراپ نسبت به روش‌های برآورد بارون و کنی و سوپل توجیه می‌گردد. نتایج روش بوت استراپ مندرج در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که با تعداد ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد در فاصله اطمینان (۰/۹۵)، حد پایین (۰/۰۴) و حد بالای (۰/۲۳) متغیر میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح $P \leq 0.01$ معنادار بود، بنابراین شایستگی اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن دانش‌آموزان و رفتار قلدری نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری قلدری بر اساس سبک دلبستگی با نقش میانجی شایستگی اجتماعی-هیجانی بود. نتایج حاکی از برآزش مطلوب مدل نهایی پژوهش بود و یافته‌ها نشان داد سبک‌های دلبستگی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری دانش‌آموزان اثر دارد.

مدل تجربی پژوهش حاضر بیانگر اثر مستقیم و معنادار سبک دلبستگی ناایمن بر رفتار قلدری دانش‌آموزان نوجوان بود. این یافته با پژوهش‌های نیکیفورو و همکاران (۲۰۱۳)، حاجی علیجانی و نوری (۲۰۲۱)، آگاندانسی و انوزی (۲۰۱۸)، محمدزاده و همکاران (۲۰۱۸)، ایرلند و پاور (۲۰۰۴) همخوان است. نظریه دلبستگی چارچوبی بالقوه برای توضیح روابط با والدین و روابط مشکل‌ساز با

همسالان را تشکیل می‌دهد. ارتباط بین سبک دلبستگی و رفتارهای مشکل‌ساز مانند قلدری در دوران نوجوانی از اهمیت بیشتری برخوردار است، چراکه نوجوانی دوره‌ای است که با سازمان‌دهی مجدد رابطه با والدین و با انتقال تدریجی برخی از کارکردهای دلبستگی به همسالان همراه است (ایناموراتی و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۲). کوی (۲۰۱۲، ص. ۱۶۱) طی مطالعه‌ای بر روی ۱۹۲۱ نوجوان ۱۰ تا ۱۸ ساله، نشان داد که نوجوانان قربانی نسبت به قلدرها و همسالانی که درگیر قلدری نبودند، دلبستگی ایمن کمتری دارند و نوجوانان قلدر در مقیاس دلبستگی نایمن اجتنابی نسبت به نوجوانانی قربانی و همسالانی که درگیر رفتار قلدری نبودند، سطوح بالاتری داشتند. بر این اساس سبک دلبستگی نایمن با رفتار اجتماعی افراد قلدر در ارتباط است که با پرخاشگری بالا و مهارت‌های اجتماعی ضعیف مشخص می‌شود. در مجموع، افراد دارای سبک دلبستگی ایمن کمتر رفتار قلدری نشان می‌دهند یا توسط دیگران قربانی می‌شوند (مورفی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱). در تبیین این یافته باید گفت تجربیات اولیه دلبستگی طبق نظریه مدل‌های کاری درونی مجموعه‌ای از نقش‌ها را برای پردازش اطلاعات اجتماعی تشکیل می‌دهند که رفتار بین فردی بعدی را هدایت می‌کنند (ماس و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۱۸۹). نوجوانانی که دلبستگی نایمنی را در مدل کاری خود دارند بی‌شک محیط را پاسخگوی نیازهای خویش تلقی نمی‌کنند و در تعاملات اجتماعی، از تنظیم هیجان ناانطباقی و سطوح پایین خودتنظیمی و عزت‌نفس برخوردارند که منجر به افزایش رفتارهای قلدری می‌گردد (جورجیو، ۲۰۰۸، ص. ۱۲۱؛ والدن و بران، ۲۰۱۰، ص. ۷). نوجوانانی که پایگاه امنی را تجربه نکرده‌اند و دلبستگی نایمنی را در الگوهای کاری درونی شکل داده‌اند انتظار دارند که دیگران نسبت به برآورد نیازهایشان بی‌توجه یا غیرقابل‌پیش‌بینی باشند از این‌رو این انتظار آموخته‌شده بر تفسیر آنها از رفتار بعدی افراد تأثیر می‌گذارد و به تبع آن در برخورد با شرایط تنش‌زا و موقعیت‌های اجتماعی نیازمند حل مسئله ناپخته عمل نموده و سطوح پایین‌تر تنظیم هیجان و خودتنظیمی را نشان می‌دهند که زمینه درگیری در رفتارهای قلدری را تشدید می‌نماید. ضمناً طبق دیدگاه این‌زورث نوجوانان دلبسته نایمن نسبت به جهان به‌عنوان مکانی ناامن دیدگاهی ایجاد می‌کنند و احتمالاً به‌طور انتخابی به نشانه‌های اجتماعی خصمانه در محیط پیرامونی بیشتر توجه می‌کنند که این توجه خصمانه و تکراری نسبت به محیط و افراد عامل خطر‌ساز مهمی در راه‌اندازی رفتار قلدری می‌شود. همچنین طبق مدل تجربی این پژوهش شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری اثر منفی و مستقیم داشت. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های لورنت و همکاران (۲۰۲۱)، زیگ و همکاران (۲۰۱۸)، کوئیلو و سوزا (۲۰۲۱)، اسمیت و لو (۲۰۱۳) همسوست. شایستگی اجتماعی-هیجانی را می‌توان به‌عنوان توانایی عملکرد موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های اجتماعی توصیف کرد. این شایستگی شامل مهارت‌های هیجانی، شناختی و رفتارهای لازم برای سازگاری مناسب با موقعیت‌های مختلف اجتماعی و مدیریت تعاملات اجتماعی است.

افراد دارای کاستی در تنظیم هیجانی، رفتاری و مدیریت خشم، به‌طورکلی نقص در شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌ویژه مؤلفه خود‌مدیریتی، خودآگاهی و مدیریت رابطه به دلیل فراوانی طغیان هیجانی در معرض تحریک بیشتر و انجام رفتارهای قلدری قرار می‌گیرند (یانگ و چان و ما، ۲۰۲۰). همچنین فقدان آگاهی اجتماعی می‌تواند عامل مهمی در سوق دادن دانش‌آموزان به رفتار پرخاشگرانه و قلدری در موقعیت‌های اجتماعی باشد (جنکینز و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۶۲). گارنر و هیستون (۲۰۱۰، ص. ۴۹۱) معتقدند که شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا آگاهی‌فراشناختی بیشتری از رویدادهای اجتماعی کسب کنند و نسبت به همسالان توانایی تنظیم پاسخ‌های هیجانی بیشتری داشته باشند. بر این اساس افزایش خودآگاهی، آگاهی اجتماعی و خود‌مدیریتی به‌مثابه راه‌هایی برای افزایش توانایی‌های فراشناختی در برخورد با چالش‌ها و شرایط تنش‌زا در نظر گرفته می‌شوند (دورسو و همکاران، ۲۰۲۲) که می‌تواند در نوجوانان با افزایش همدلی، تعدیل و مدیریت هیجان‌ها و خودکنترلی بیشتر، زمینه درک عمیق و گسترده هیجانات و احساسات خود و دیگران، همچنین درک وضعیت‌های ذهنی همالان را فراهم نماید (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲) و رفتارهای مرتبط با قلدری و پرخاشگری را از طریق افزایش شناخت اجتماعی بازدارد (اریکسون و برو، ۲۰۲۲). همایندی‌های پیاپی حل مسئله در موقعیت‌های اجتماعی و لزوم تصمیم‌گیری‌های مسئولانه در این موقعیت‌ها می‌تواند زمینه بسط این شیوه از تصمیم‌گیری را برای کاهش تنش و ایجاد مشکل با دیگران فراهم نماید لذا افزایش ادراک مسئولیت اجتماعی در افراد زمینه را برای



تصمیم‌گیری معقول و کاهش رفتارهای قلدری و مشارکت در این رفتارها کاهش می‌دهد. همچنین افزایش توانایی فردی در مدیریت رابطه و ادراک شایستگی در مدیریت روابط خود با دیگران، عزت‌نفس و خودکارآمدی فرد در برقراری و مدیریت تعاملات اجتماعی را افزایش می‌دهد و انتظار می‌رود تا در برخورد با شرایط تنش‌زا و موقعیت‌های اجتماعی پیچیده، فرد توانمندی رفتاری، شناختی و اخلاقی بیشتری نشان دهد و بدون درگیر شدن در روابط آسیب‌زا و قلدری رابطه فردی را مدیریت کند.

نقش واسطه‌ای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک دلبستگی ناایمن و رفتار قلدری، از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. به عبارت دیگر سبک دلبستگی ناایمن به صورت غیرمستقیم و از طریق شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی بر رفتار قلدری نوجوانان اثر دارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های یو و کیم (۲۰۱۶، ص. ۲۵۵)، ایناموراتی و همکاران (۲۰۱۸) و مالینکرادات (۲۰۰۰، ص. ۲۳۹) همسوست. در تبیین نقش واسطه‌ای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی ناایمن و رفتار قلدری باید به نقش پایدار و مهم ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های اجتماعی و هیجانی اشاره نمود که با افزایش آگاهی فراشناختی در نوجوانان توانایی مدیریت تعاملات در شرایط تحریکی و تنش‌زا را تغییر داده و به تبع رشد توانایی‌های فراشناختی دخیل در ارتباط و شناخت اجتماعی منجر به خودپنداره مثبت و افزایش تاب‌آوری می‌شود (دمیتروویچ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۲) و در شرایطی که نوجوانان مطابق الگوهای کاری درونی، سبک دلبستگی ناایمنی را درونی کرده باشند با تکیه بر این شایستگی‌ها تکانه‌های رفتار قلدری را به صورت مثبتی تعدیل و مدیریت می‌کنند و این شکل از رفتارها بازدارنده می‌شود یا به اشکال جامعه‌پسند و منطبق بر شایستگی‌های اجتماعی نمود خواهد یافت. از سوی دیگر، مطابق با ادبیات موجود چنانچه فرد الگوی کاری درونی ناایمنی از روابط با مراقبان اولیه تشکیل دهد، در آینده این الگو تمام روابط صمیمانه فرد را در بر خواهد گرفت و برحسب درجه درونی سازی این الگو، شخصیت فرد را شکل خواهد داد که بر این اساس انتظار می‌رود فرد خودپنداره منفی، ارتباط‌های محدود و شکننده، ناتوانی در کنترل تکانه‌های خصمانه و نمایش رفتار و هیجان منفی را بخشی از ساختار شخصیتی خویش نماید که در صورت ضعف و کاستی در شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی چون خودآگاهی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه، آگاهی اجتماعی و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌تواند زمینه‌ساز بروز رفتارهای قلدری، قربانی یا درگیر شدن در این رفتارها را تسهیل نماید.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش ماهیت همبستگی روش تحقیق و ابزارهای سنجش متغیرها بر اساس خودسنجی بود که در استنباط علی از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. نتایج پژوهش بیانگر این مهم بود که گرچه الگوی کاری درونی تشکیل شده برحسب سبک‌های دلبستگی ناایمن به تنهایی توانایی پیش‌بینی رفتار قلدری دانش‌آموزان را دارند، اما شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند در تشدید یا بازدارنده شرکت در رفتار قلدری نقش مهمی ایفا نماید. بر این اساس پیشنهاد می‌شود مدارس ضمن تدارک برنامه‌های آموزشی مدون برای افزایش احساس شایستگی اجتماعی-هیجانی در دانش‌آموزان از طریق کارگاه‌های خودآگاهی، خود مدیریتی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و مدیریت رابطه در راستای بهبود توانمندی‌های روان‌شناختی و عاطفی نوجوانان و کاهش رفتارهای برون‌ساز شده از جمله قلدری تلاش نمایند، ضمن اینکه اهمیت سبک دلبستگی در خودپنداشت و ساختار کلی شخصیتی فرزندان دارای تلویحات مهمی جهت افزایش آگاهی زوجین پیش از ازدواج و دانش‌افزایی آنها در مورد نقش روابط اولیه مراقب-کودک و تأثیر این روابط در ابعاد رفتاری و تعاملات آتی و مطلوب فرزندان جهت تدارک برنامه‌های تربیتی و آموزشی برای والدین است که باید مورد توجه سازمان‌های مربوطه قرار گیرد. همچنین به منظور شناخت و درک بیشتر تأثیر شایستگی اجتماعی-هیجانی در بروز رفتار قلدری نوجوانان پیشنهاد می‌شود متغیرها در قالب طرح‌های آزمایشی و در بافت‌های فرهنگی متفاوت مورد بررسی قرار گیرند.

References

- Besharat, M. A. (2011). Development and validation of Adult Attachment Inventory. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 475-479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.093> (Text in Persian)
- Besharat, M. (2013). *Adult Attachment Inventory: Questionnaire, Instruction and Scoring Key* (Persian Version). , 9(35), 317-320. https://jip.stb.iau.ir/article_512918.html?lang=en (Text in Persian)

- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research. <https://soldalliance.org/wp-content/uploads/2021/12/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>
- Berlin, L., Ziv, Y., Amaya-Jackson, L., & Greenberg, M. (2005). *Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy*. New York: Guilford Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2276175/>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2021). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of interpersonal violence*, 36(11-12), 5122-5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Chalme, R. (2013). Psychometrics Properties of the Illinois Bullying Scale (IBS) in Iranian Students: Validity, Reliability and Factor Structure. *Psychological Methods and Models*, 3(11), 39-52. https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_238.html (Text in Persian)
- D'Urso, G., Symonds, J., Sloan, S., & Devine, D. (2022). Bullies, victims, and meanies: the role of child and classmate social and emotional competencies. *Social Psychology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09684-1>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Espelage, D. L., & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2022). Investigating the Links of Social-Emotional Competencies: Emotional Well-being and Academic Engagement among Adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). *Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles*. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Glazebrook, K., Townsend, E., & Sayal, K. (2015). The role of attachment in predicting repetition of adolescent self-harm: A longitudinal study. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 45(6), 664-678. <https://doi:10.1111/sltb.12159>
- Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimisation in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 480-496. <https://doi.org/10.1002/casp.1057>
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 109-125. <https://doi.org/10.1348/000709907X204363>
- Hysing, M., Askeland, K. G., La Greca, A. M., Solberg, M. E., Breivik, K., & Sivertsen, B. (2021). Bullying involvement in adolescence: implications for sleep, mental health, and academic outcomes. *Journal of interpersonal violence*, 36, 17-18. <https://doi.org/10.1177/0886260519853409>
- Hajjaliliani, V., & Nouri, R. (2021). Bullying behaviors based on parenting and attachment styles: A review study. *Rooyesh*, 10 (5), 195-208. <http://frooyesh.ir/article-1-2619-en.html> (Text in Persian)
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15, 259-278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Ireland, J. L., & Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(4), 298-312. <https://doi.org/10.1002/ab.20035>
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., Sharifi, H. (2019). Psychometric indexes Students of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *Quarterly of Educational Measurement*, 9(33), 79-101. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767> (Text in Persian)
- Igundunasse, A., & Anozie, O. K. (2018). Attachment Style and Personality Traits as Correlates of Bullying among Teenagers in Some Secondary School Settings in Lagos, Nigeria. *Ife Social Sciences Review*, 26(1), 74-84. <https://www.academia.edu/82758244>
- Innamorati, M., Parolin, L., Tagini, A., Santona, A., Bosco, A., De Carli, P., ... & Sarracino, D. (2018). Attachment, social value orientation, sensation seeking, and bullying in early adolescence. *Frontiers in psychology*, 9, 239. [DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00239](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00239)
- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of school violence*, 12(2), 174-192. [DOI:10.1080/15388220.2013.766134](https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134)
- Kõiv, K. (2012). Attachment styles among bullies, victims and uninvolved adolescents. *Online Submission*, 2(3), 160-165. [DOI:10.17265/2159-5542/2012.03.003](https://doi.org/10.17265/2159-5542/2012.03.003)

- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and cyberbullying in Spain and Poland, and their relation to social, emotional and moral competencies. *School mental health*, 13(3), 535-547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Levi-Belz, Y., Gvion, Y., Horesh, N., & Apter, A. (2013). Attachment patterns in medically serious suicide attempts: The mediating role of self-disclosure and loneliness. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 43(5), 511-522. DOI: [10.1111/sltb.12035](https://doi.org/10.1111/sltb.12035)
- Mohammadzadeh, M., Awang, H., Cheah Yt, J. U. N., Hashim, N. F., & Premkumar, A. (2020). Relationship between attachment styles and risk behavior (smoking and bullying) among secondary school students: an experience from Hulu Langat, Malaysia. *Iranian journal of public health*, 49(10), 2006. doi: [10.18502/ijph.v49i10.4708](https://doi.org/10.18502/ijph.v49i10.4708)
- Mallinckrodt, B., & Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 358. . <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.358>
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy research*, 10(3), 239-266. DOI: [10.1093/ptr/10.3.239](https://doi.org/10.1093/ptr/10.3.239)
- Murphy, T. P., Laible, D. J., Augustine, M., & Robeson, L. (2015). Attachment's Links with Adolescents' Social Emotions: The Roles of Negative Emotionality and Emotion Regulation. *The Journal of genetic psychology*, 176(5), 315-329. DOI: [10.1080/00221325.2015.1072082](https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1072082)
- Magner, N., Welker, R. B., & Campbell, T. L. (1996). Testing a Model of Cognitive Budgetary Participation Processes in a Latent Variable Structural Equations Framework. *Accounting and Business Research*, 27(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/00014788.1996.9729530>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. doi: [10.1207/s15327906mbr3901_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)
- Murphy, T. P., Laible, D., and Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *J. Child Fam. Stud.* 26, 1388-1397. DOI: [10.1007/s10826-017-0663-2](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2)
- Moss, E., St. Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance. *Attachment in middle childhood*, 189-211. <https://psycnet.apa.org/record/2005-09266-009>
- Nikiforou, M., Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Attachment to Parents And Peers as a Parameter of Bullying and Victimization. *Journal of criminology*, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2013/484871>
- Najarian, Z., Sedighi arfaei, F., & Tamannaiifar, M. R. (2015). Prediction OF Coping styles & Assertiveness Based on Attachment Styles among Male vs. Female in Kashan University Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(3), 87-109. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.2085> (Text in Persian)
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. DOI: [10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516](https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516)
- Setiadi, R., Arsyawina, Kalsum, U., Syukur, N. A., & Ramdan, I. M. (2021). Bullying as a Risk Factor of Depression on Undergraduate Health Students. *Global Pediatric Health*, 8. <https://doi.org/10.1177/2333794X211023711>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Sutton, T. E. (2019). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(10), 1052-1062. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x)
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th Ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Shams Esfandabad, H., Kakavand, A., Torabi, Z. (2011). Assessment of the Relationship among Attachment Styles and Identity Styles with General Health and Academic Achievement of Female Pre-university School Students in Qazvin City. *The Journal of New Thoughts on Education*, 7(2), 107-129. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.143> (Text in Persian)
- Starks, T. J., Millar, B. M., Tuck, A. N., & Wells, B. E. (2015). The role of sexual expectancies of substance use as a mediator between adult attachment and drug use among gay and bisexual men. *Drug & Alcohol Dependence*, 153, 187-193. DOI: [10.1016/j.drugalcdep.2015.05.028](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.05.028)
- Vessey, J. A., Difazio, R. L., Neil, L. K., & Dorste, A. (2022). Is There a Relationship Between Youth Bullying and Internet Addiction? An Integrative Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00731-8>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment Quality and Bullying Behavior in School-Aged Youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0829573509357046>
- Yu, Q., Wu, S., Twayigira, M., Luo, X., Gao, X., Shen, Y., ... & Shen, Y. (2022). Prevalence and associated factors of school bullying among Chinese college students in Changsha, China. *Journal of affective disorders*, 297, 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.010>
- Yang, C., Chan, M. K., & Ma, T. L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of school psychology*, 82, 49–69. DOI: [10.1016/j.jsp.2020.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002)
- You, S., & Kim, A. Y. (2016). Understanding aggression through attachment and social emotional competence in Korean middle school students. *School Psychology International*, 37(3), 255–270. <https://doi.org/10.1177/0143034316631039>
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational Psychology*. Payam Noor University (Text in Persian).
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6140/1/ENSECV4I2P2.pdf>
- Zych, I., Viejo, C., Vila, E., & Farrington, D. P. (2019). School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(2), 397–412. DOI: [10.1177/1524838019854460](https://doi.org/10.1177/1524838019854460)
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2021). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International journal of bullying prevention*, 3(2), 138–146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>



نقش میانجی خودهای ممکن تحصیلی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی با فراشناخت و احساس عاملیت

بهزاد ارژنگی^۱، فرزانه میکاییلی منیع^۲

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. رایانامه: F.michaeli.mance@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۱

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری فراشناخت و احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی با نقش میانجی خودهای ممکن تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر بوکان بودند که ۵۹۱ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، آگاهی‌های فراشناختی شرانو و دنیسون (۱۹۹۴)، احساس کنترل شاپیرو (۱۹۹۴) و مقیاس خودهای ممکن تحصیلی کادلی (۲۰۱۱) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و Amos مورد تحلیل قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل استخراج و مدل پژوهش تأیید گردید. نتایج نشان داد که اثرات مستقیم احساس عاملیت بر خودهای ممکن تحصیلی، فراشناخت بر خودهای ممکن تحصیلی، احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی، فراشناخت بر یادگیری خودتنظیمی و خودهای ممکن تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی معنادار می‌باشند. همچنین اثرات غیرمستقیم احساس عاملیت و فراشناخت با واسطه‌گری خودهای ممکن تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی معنادار نبود. پس با این وجود می‌توان از طریق ارائه برنامه‌های آموزشی بر بنیاد فراشناخت، احساس عاملیت و خودهای ممکن تحصیلی به بهبود یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان و افزایش آن کمک کرد.

کلیدواژه‌ها: احساس عاملیت، خودهای ممکن تحصیلی، فراشناخت، یادگیری خودتنظیمی.

استناد به این مقاله:

ارژنگی، بهزاد؛ میکاییلی منیع، فرزانه. (۱۴۰۳). نقش میانجی خودهای ممکن تحصیلی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی با فراشناخت و احساس عاملیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۳): ۲۱-۳۵. doi: 10.22051/jontoe.2022.41109.3627

مقدمه

از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان اهمیت بسیاری دارد، تبدیل آنها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی^۱ در یادگیری است. یادگیری خودتنظیمی^۲ امروزه یک مؤلفه کلیدی در نظام آموزشی است که از نظر معلمان، مربیان و والدین مورد توجه قرار گرفته است. شناسایی مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی از اهمیت بسزایی برخوردار است و معلم می‌تواند به فراگیران در دستیابی به این مهارت‌ها کمک کند. خود تنظیمی نوعی فرایند فعال و سازمان یافته است که در طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و کنترل کنند (صفری، اکرامی، حافظی و کریکی دشتکی، ۲۰۲۳، ص. ۱۸۲). یادگیری خودتنظیمی فرایندی پویا و فعال است که طی آن یادگیرنده برای خود اهداف را مشخص و با توجه به اهداف و شرایط محیطی تلاش می‌کند با مهارگری فرایندهای شناختی، رفتاری و انگیزشی در جهت تنظیم، کنترل و ارزیابی اقدامات لازم را انجام دهد (سالامسون، رامجان و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۷).

نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینترچ و دیگران (۱۹۹۰) مطرح کردند. آنها راهبردهای شناختی، فراشناختی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کرده‌اند. یادگیری خودتنظیمی از نظر پینترچ (۲۰۰۰) فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده، سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و نظارت نمایند (کود، ۲۰۲۰، ص. ۲). در این نوع یادگیری فرد با استفاده از فراشناخت، اقدام استراتژیک و انگیزه روی یادگیری متمرکز می‌شود. این کار با مدیریت شناختی، عاطفی، انگیزشی و مؤلفه‌های رفتاری به فرد اجازه می‌دهد تا اقدامات و اهداف لازم را برای دستیابی به نتایج مورد نظر تنظیم کند (بوس، هنسی و دوپلی، ۲۰۱۸، ص. ۳۷۰۰). سه ویژگی یادگیری خودتنظیمی، مخصوصاً برای عملکرد یادگیرندگان، مهم به نظر می‌رسد. نخست، یادگیری خودتنظیمی آن دسته از راهبردهای فراشناختی را شامل می‌شود که یادگیرندگان برای طرح‌ریزی، نظارت و اصلاح شناخت خود به کار می‌برند. دوم، تدبیر و تلاش تحصیلی برای یادگیرندگان و کنترل تلاش‌هایشان در زمینه این تکالیف، مؤلفه مهم دیگری در این زمینه است. برای نمونه، دانشجو می‌تواند که در یک تکلیف دشوار ثابت قدم هستند و عوامل حواس پرت‌کننده‌ای مانند سر و صدای همکلاسی‌ها را نادیده می‌گیرند، درگیری شناختی خود را در تکالیف حفظ می‌کنند و قادر به عملکرد بهتری در آن تکالیف هستند. سوم، یادگیری خودتنظیمی آن دسته از راهبردهای شناختی را دربرمی‌گیرد که یادگیرندگان برای یادگیری، یادآوری و درک مطالب درسی از آنها استفاده می‌کنند. این راهبردها انواع مختلفی از قبیل راهبردهای مرور ذهنی، بسط دهی و سازماندهی را شامل می‌شوند که درگیری شناختی فعال در یادگیری و در نتیجه ورود به سطح بالاتر عملکرد تحصیلی را به دنبال دارند (ملکی‌زاده، مرادخواه و مرادخواه، ۲۰۱۶، ص. ۳).

عوامل شناختی متعددی قادر هستند یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی کرده و احتمالاً بر آن تأثیر بگذارند. برای نمونه، تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده از مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی می‌تواند یادگیری خودتنظیمی را تقویت کند (اسچوستر، استنبر، لیوتنر و ویرس، ۲۰۲۰، ص. ۱۵). یانگ (۲۰۰۵) در تحقیق خود این چنین بیان کرده است: «راهبردهای شناختی و فراشناختی ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرایند یادگیری به شمار می‌آیند و این راهبردها باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقای استقلال یادگیرنده و تسهیل توانایی‌های یادگیری دانشجویان می‌شود» (صفری و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۸۱).

فراشناخت^۳ هرگونه دانش یا فعالیت شناختی است که موضوع آن هر جنبه‌ای از اقدامات شناختی، نظارتی و تنظیم‌کننده باشد (فلاول، ۱۹۸۸). فراشناخت دانش فرایندهای شناختی است (گالتون، ۲۰۰۶). فراشناخت، به ساختارها، دانش و فرایندهای روان‌شناختی اشاره می‌کند که با کنترل، تغییر و تفسیر شناخت‌ها سروکار دارد. همچنین فراشناخت به‌عنوان آگاهی از اینکه فرد چگونه یاد می‌گیرد، آگاهی

1. Self-Regulation
2. Self-Regulated Learning
3. Metacognition



از چگونگی اطلاعات موجود برای رسیدن به یک هدف، توانایی قضاوت درباره فرایندهای شناختی در یک تکلیف خاص، آگاهی از اینکه چه راهبردهایی را برای چه هدف‌هایی مورد استفاده قرار دهد، ارزیابی پیشرفت خود در حین عملکرد و بعد از اتمام عملکرد، تعریف شده است (دیانی و صابری، ۲۰۲۳، ص. ۳). فراشناخت آنچنان که روان‌شناسان مطرح کرده اند دانش درباره فعالیت‌های تفکر و یادگیری و کنترل آنها یا بررسی دانش فرد، فرایندهای شناختی تولیدات یا آنچه بدان مربوط است. عبارت است از هرگونه دانش یا فعالیت شناختی که یک موضوع شناختی را در بر می‌گیرد و یا یک فعالیت شناختی را نظم می‌دهد (اشنایدر، تیبکن و ریچر، ۲۰۲۲). استفاده از فراشناخت جزئی از یادگیری خود تنظیمی به‌شمار می‌آید (ولترز، ۲۰۰۴) و در این نوع یادگیری، دانش آموز، فعالیت یادگیری را بر اساس نیازها و علائق درونی‌اش تنظیم می‌کند؛ لذا احتمال درگیری بیشتر یادگیرنده با تکلیف یادگیری فراهم می‌شود، آنچه می‌تواند موفقیت فعالیت یادگیری را بیشتر کند و باعث تقویت اهدافی مفید و تبحری شود و فرد را برای به کارگیری این اهداف در موضوعات آینده مصمم‌تر نماید، استفاده از توجه به شناخت‌های درونی و تسلط بر آگاهی‌های موجود در ذهن می‌باشد. این مسئله خود در انتخاب اهداف تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد و دانش‌آموزان اهدافی را که به درک و فهم مطالب می‌انجامد را ترجیح می‌دهند (صفرزاده و جایروند، ۲۰۲۰، ص. ۶۸).

فعالیت‌های کنترل و تنظیم یادگیری هم در یادگیری خودتنظیمی و هم در فراشناخت برای دانش‌آموزان مهم و جزو ارکان اصلی است. از این رو احساس عاملیت^۱ که نشان‌دهنده کنترل فرد بر اوضاع و شرایط است می‌تواند بر هر دوی آنها (یادگیری خودتنظیمی و فراشناخت) تأثیرگذار باشد. به نظر می‌رسد عاملیت تأثیر زیادی در یادگیری دارد. اما در تأثیرگذاری بر رفتار با فراشناخت تعامل دارد. دانش‌آموزان در صورت داشتن توانایی انتخاب محیط‌های اجتماعی که با اهداف، ارزش‌ها و نقاط قوت آنها مطابقت دارد، صلاحیت برنامه‌ریزی شده‌ای از خود نشان می‌دهند (برادی و گیلیگان، ۲۰۱۹). این شایستگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساس عاملیت خود را به صورت سازمان‌یافته در طول زمان نشان دهند. پروژه عاملیت با دوراندیشی مدیریت می‌شود. عاملیت از طریق تأمل و ارزیابی مستمر در مورد پیشرفت کار توسعه می‌یابد (کود، ۲۰۲۰). احساس عاملیت به این صورت تعریف می‌شود: بندورا (۲۰۰۱) عاملیت را طراحی آگاهانه و اجرای عمدی کارها برای تأثیرگذاری بر رویدادهای زندگی دانسته است (فتیحی، کیامنش و جمهری، ۲۰۱۹، ص. ۳۵). احساس قدرت ابتکار عمل و هدایت آن در مسیر نیل به هدف و به دیگر سخن اعمال اراده بر پدیده‌های مادی پیرامون خود، جلوه‌های از احساس عاملیت است (طالبی، جمالویی، سرارودی و عریضی، ۲۰۲۳، ص. ۲۱۷). احساس عاملیت بر درک ما از خودمان و عواقب کارهایمان در چندین سطح اثر می‌گذارد. نخست، عاملیت در سطح اقدامات فردی رخ می‌دهد. ما دست به اقداماتی می‌زنیم که معتقدیم می‌تواند مؤثر باشد. ما از انجام اقداماتی که معتقدیم هیچ تأثیری نخواهد داشت اجتناب می‌کنیم. دوم، عاملیت در سطح متوسط فعالیت می‌کند، یعنی دانستن اینکه اقدامات انجام شده برای رسیدن به هدف یادگیری مؤثر است. همان‌طور که ما اقداماتمان را به صورت پویا نظارت می‌کنیم و مشاهده می‌کنیم که جهان ما در جهت آن اقدامات تغییر می‌کند، ما تلاش‌های خود را در یک حلقه بازخورد مثبت تجدید و تقویت می‌کنیم. سوم، عاملیت به افراد کمک می‌کند احساس کنند که زندگی خود را کنترل می‌کنند. مثلاً اگر شخصی احساس کند که اعمال و رفتارهای او بر روی احتمال رسیدن به هدفی خاص تأثیر می‌گذارد (فرایزر، استچوارتز و متکالفی، ۲۰۲۰، ص. ۱۴).

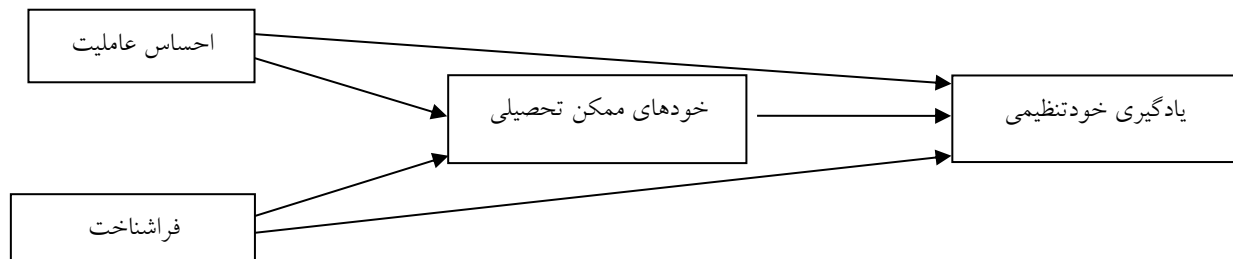
حس عاملیت با خودهای^۲ ممکن ارتباط دارد و به‌عنوان یک مشخصه خاص در خودپنداره‌های مردم گنجانیده شده است. بدون داشتن احساس عاملیت قوی حتی ممکن است خود آینده‌ای که به وضوح تصور می‌شود، دستیابی به آن غیرممکن تلقی شود و استراتژی‌های فراشناختی عالی ممکن است از بین بروند (فرایزر و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۵). خودهای ممکن احتمالاتی برای خود هستند که فرد به آن امیدوار است یا از آن می‌ترسد. آنها نشان‌دهنده یک خودپنداره^۳ آینده‌نگر هستند. خودهای ممکن به منظوری دیگر وسیله‌ای برای تعیین معنای خود تحصیلی و ارتباط بین آرزوها و اقدامات نهایی در نظر گرفته شده است (فرایزر، ۲۰۰۹). در تعریف خودها می‌توان

1. Sense of agency
2. Possible Selves
3. Self-concept

گفت این مفاهیم از ادراکات مختلفی که فرد از خود دارد و همچنین از تصویری که فرد در شرایط خاص در مقایسه با دیگران از خود بروز می‌دهد نشئت می‌گیرد. با توجه به نظرات مارکوس و نوریس (۱۹۸۶)، خودهای ممکن شامل تصور فرد است از آنچه احتمالاً خواهد شد، از آنچه می‌خواهد بشود، یا آنچه بیم دارد بشود؛ که در نتیجه بر حالات خود آینده فرد دلالت دارند (مارتینوویچ، ۲۰۱۸، ص. ۱۴۳). از نظر لیوندری و گونیدا (۲۰۰۸) خودهای ممکن به رفتار کنونی و مثبت یا منفی معنا می‌دهند، جهت‌گیری رفتارهای کنونی را تحت تأثیر قرار داده و فرد را قادر می‌سازد تا با نگرانی در مورد اموراتش، توجه خود را بر افکار خاص و مربوط به وظیفه متمرکز و اقداماتش را سازماندهی کند (عظیمی و باقری، ۲۰۲۲، ص. ۱۵). تحقیقات نشان داده است، در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی، این تفکر در مورد خودهای ممکن آینده وجود دارد که با موفقیت دانش‌آموزان همراه است (آلتینتاس، کاراکا، مصطفی و ال هاج، ۲۰۲۰؛ اریکسون، ۲۰۱۹؛ اسمیت و اویسرمن، ۲۰۱۵). یادگیرندگانی که نشان می‌دهند آنها "خودهای موفقی" دارند، پایداری بیشتر و تلاش در حل مسئله و تسلط بیشتر بر یادگیری نشان می‌دهند (روولو و مارکوس، ۱۹۹۲، ص. ۱۰۲). باک (۲۰۱۵) مفهوم خودهای ممکن را یکی از مفاهیم عمده در نظریه‌های شناختی معاصر برای خودشناسی و خودتنظیمی می‌داند و آن را نه تنها یک منبع تسهیل‌گر تغییر فردی می‌شناسد، بلکه از آن به‌عنوان نوعی بازنمایی شناختی از هدف نهایی تغییر یاد می‌کند او خودهای ممکن را بازنمایی شناختی نسخه‌های جایگزین خود، و زیر مجموعه‌ای از خود معیارها می‌داند که یکی از مؤلفه‌های فرایند خودتنظیمی محسوب می‌شود و در تغییر رفتار نقش مهمی دارد (زادشیر، صابر و ابوالعالی الحسینی، ۲۰۲۰، ص. ۳۹۳). در یک بررسی اخیر از مطالعات مداخله‌ای خودهای ممکن، اویسرمن، تری و بایی (۲۰۰۲) یک آزمایش مداخله‌ای تصادفی را پیدا کردند که نشان داد تغییر در خودهای ممکن تحصیلی بر نتایج تحصیلی بعدی تأثیر می‌گذارد (هوروویتز، اویسرمن، دهقانی و سورنسن، ۲۰۲۰، ص. ۳۱). اهداف، تلاش‌ها و خودهای ممکن، ممکن است در خدمت کارکردهایی از خودتنظیمی باشد. آنها می‌توانند خوش‌بینی و اعتقاد به امکان تغییر را تسهیل کنند؛ زیرا آنها این حس را فراهم می‌کند که خود فعلی قابل تغییر و امکان‌پذیر است (مارکوس و نوریس، ۱۹۸۶: ۹۶۱). بدین ترتیب اهداف یا خودهای احتمالی ممکن است به راحتی احساس خوبی نسبت به خودمان ایجاد کنند، به‌ویژه اگر هدف یا خود آینده مبهم باشد و برنامه عملیاتی مشخصی نداشته باشد (گونزالس، بورگس و موبلیو، ۲۰۰۱، ص. ۲۹). در واقع، یک هدف غالب از خود این است که احساس خوبی نسبت به خود برای خودسازی داشته باشیم. با اجازه دادن به فرد تا نسبت به خود احساس خوبی داشته باشد و ایجاد امید برای آینده بهتر، تلاش‌های شخصی، خودهای ممکن و دیگر جنبه‌های آینده‌گرایانه خودپنداره ممکن است اهداف خودسازی را برآورده کند. برای نمونه، یک دانش‌آموز ممکن است با خودش بگوید، شاید الان در مدرسه خوب نباشم، اما سال آینده موفق خواهم شد، از این طریق از عزت نفس خود در مقابل نمرات بد مراقبت می‌کند. اگرچه درگیر هیچ استراتژی رفتاری برای افزایش شانس کسب نمرات بهتر در سال آینده نباشد (اویسرمن، بایی، تری و هارت جانسون، ۲۰۰۴، ص. ۱۳۱).

بنابر مطالب بیان شده و با توجه به مدل MAPS از فرایزر و همکاران، خودتنظیمی یکی از متغیرهای مهم در حوزه روان‌شناسی تربیتی و یادگیری است و وجود آن به دانش‌آموزان کمک می‌کند نه تنها به پیشرفت تحصیلی برسند بلکه در مواقع حساس با استفاده از آن شرایط زندگی و تحصیلی خود را بهتر مدیریت کنند. این متغیر با متغیرهای مهم دیگری مانند احساس عاملیت و فراشناخت رابطه دارد و وجود این توانایی‌ها در دانش‌آموزان باعث یادگیری خودتنظیمی در آنها خواهد شد، در این بین خودهای ممکن تحصیلی می‌توانند به عنوان عاملی مهم بر خودتنظیمی اثرگذار باشند. در واقع فرد برای رسیدن به خودهای ممکن مطلوب علاوه بر انگیزه و داشتن راهبردهای فراشناختی باید احساس عاملیت هم داشته باشد و بداند قادر به انجام چه کارهایی است (فرایزر و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به اینکه خودهای ممکن مربوط به ترس‌ها و امیدهای ما نسبت به آینده هستند، می‌تواند نقش مهمی را در اثرگذاری فراشناخت و احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی ایفا کند. چون دانش‌آموزان می‌توانند با راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب و برنامه‌ریزی برای آینده ترس‌های ممکن را کاهش و امید به آینده را افزایش دهند. همچنین، احساس عاملیت هم در این بین نقش مهمی ایفا می‌کند، زمانی که دانش‌آموزی حس عاملیت قوی داشته باشد و احساس کند در نتایج امور نقش اساسی دارد و شرایط تحت کنترل اوست نسبت به شرایط آینده امیدوارتر می‌شود و در انتها زمانی که فرد نسبت به آینده امیدوار باشد و ترس کمتری از وقایع داشته باشد، خودتنظیم‌تر می‌شود. با

توجه به مطالب بیان شده مؤلفه‌های فراشناخت، احساس عاملیت و خودهای ممکن می‌توانند از جمله عوامل تأثیرگذار بر کاهش یا افزایش یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان باشند. پس با توجه به اهمیت این متغیرها محقق بر آن شد به بررسی روابط ساختاری فراشناخت و احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن پردازد و نتایج آن جهت بهبود کیفیت یادگیری خودتنظیمی در اختیار مسئولان آموزش و پرورش قرار دهد.



شکل شماره ۱. مدل مفروض تحقیق

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی به روش معادلات ساختاری^۱ است. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر بوکان در سال تحصیلی (۱۴۰۰-۱۳۹۹) بودند (N=۳۳۲۲). به دلیل تعطیلی مدارس، نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام شد. به این صورت که آزمونها به صورت آنلاین طراحی و با استفاده از سامانه شاد بین دانش‌آموزان ۸ مدرسه (۴ مدرسه دختر و ۴ مدرسه پسر) توزیع گردید. تعداد نمونه‌های قابل استفاده ۵۹۱ نفر (۴۰۵ دختر و ۱۸۶ پسر) بود و داده‌های آنان وارد تحلیل شد. از معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS و ایموس برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

مقیاس یادگیری خودتنظیمی بوفارد^۲: پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد حاوی ۱۴ سؤال است که توسط بوفارد و همکاران در سال (۱۹۹۵) طراحی و توسط کدیور در سال (۲۰۱۱) در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه میزان خودتنظیمی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس نمره‌گذاری طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) می‌باشد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۰/۷۱ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰، و خرده مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ گزارش شده است. برای روایی سازه پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. برای بررسی پایایی این آزمون از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد. ضریب به دست آمده پایایی پرسشنامه در این پژوهش ۰/۷۶ بود که برای اهداف پژوهشی مناسب است.

مقیاس استاندارد آگاهی‌های فراشناختی شراو و دنیسون^۳ (۱۹۹۴): پرسشنامه آگاهی فراشناختی توسط شراو و دنیسون (۱۹۹۴) به منظور سنجش آگاهی فراشناختی طراحی تدوین شده است. در ایران نیز توسط کوشکی و شوندی (۲۰۱۹) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۵۲ سؤال و شامل ۲ بعد فراشناخت، یعنی دانش شناخت و تنظیم شناخت و ۸ فرایند فرعی شناخت می‌باشد و

1. Structural equations
2. Bufard
3. Schraw & Dennison

به صورت صحیح - غلط با سؤالاتی مانند (هر از گاهی از خود می پرسم که آیا به اهدافم دست می یابم؟) به سنجش آگاهی فراشناختی می پردازد. نمره گذاری پرسشنامه به این صورت است که درست نمره ۱ و نادرست نمره صفر می گیرد. شراو و دنیسون ضریب همسانی درونی مقیاس مذکور را بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ و ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کرده اند. در تحقیقات داخلی دلاورپور (۲۰۰۷) ضریب همبستگی بین مؤلفه ها را برای کل مقیاس ۰/۹۵ و ضریب پایایی ۰/۹۰ را برای کل مقیاس به دست آوردند. متحدی (۲۰۰۷) نیز ضریب همبستگی بین دو بعد فراشناختی و کنترل فراشناختی را ۰/۹۱ و ۰/۹۸ محاسبه کرد و ضریب پایایی را ۰/۸۲ معرفی کرد. برای بررسی پایایی این آزمون از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد. ضریب به دست آمده در این پژوهش ۰/۹۲ به دست آمد که برای اهداف پژوهشی مناسب است.

پرسشنامه احساس کنترل توسط شاپیرو^۱ (SCI): برای سنجش احساس عاملیت با توجه به نبود نسخه فارسی پرسشنامه و یکی بودن خرده مقیاس های آن با پرسشنامه احساس کنترل شاپیرو از این ابزار استفاده شد. این ابزار ۱۶ گویه دارد و میزان احساس کنترل را مورد سنجش و ارزیابی قرار می دهد. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه ای و از به هیچ وجه تا کاملاً امتیازبندی شده است. در پژوهش صادقی بایگی (۲۰۱۴) روایی پرسشنامه مطلوب و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ گزارش شده است. برای بررسی پایایی این آزمون از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد. ضریب به دست آمده پایایی پرسشنامه در این پژوهش ۰/۸۶ به دست آمد که برای اهداف پژوهشی مناسب است.

مقیاس خودهای ممکن تحصیلی: مقیاس خودهای ممکن تحصیلی شامل ۱۲ گویه با لیکرت ۵ درجه ای است که ۶ گویه آن خودهای ممکن تحصیلی برای اتمام دبیرستان و ۶ گویه دیگر خودهای ممکن تحصیلی برای نشان دادن موفقیت تحصیلی بر اساس نمرات را اندازه گیری می کند؛ که در هر مجموعه ۳ مورد آن برای امید به خودهای ممکن تحصیلی و ۳ مورد دیگر برای ترس از خودهای ممکن تحصیلی است. نمره بالا نشان دهنده امید به خودهای ممکن تحصیلی و نمره پایین نشان دهنده ترس از خودهای ممکن تحصیلی است. پرسشنامه خودهای ممکن تحصیلی توسط کادلی^۲ (۲۰۱۱) تدوین شده است. برای استفاده در این مطالعه، نخست مقیاس توسط محققان و دو نفر مترجم زبان انگلیسی به فارسی برگردانده شد. سپس برای اطمینان از صحت و مطابقت نسخه فارسی و انگلیسی، پرسشنامه بار دیگر به انگلیسی ترجمه شد. بر اساس مطابقت دو نسخه ایرادات مرتفع و برای اجرای اولیه روی ۳۰ نفر دانش آموز اجرا گردید.

برای بررسی پایایی این آزمون از ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده شد. ضریب به دست آمده برای امید به خودهای ممکن تحصیلی برای اتمام دبیرستان ۰/۷۸ و امید به گرفتن نمره های خوب ۰/۸۵، برای ترس از خودهای ممکن تحصیلی ۰/۸۲، ترس از ناتمام ماندن دبیرستان و برای ترس از گرفتن نمره های بد ۰/۷۰ بود که برای اهداف پژوهشی مناسب است. برای تجزیه و تحلیل داده از نرم افزار spss و روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار Amos استفاده شد.

یافته های پژوهش

در این پژوهش ۵۹۱ نفر از دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان بوکان در سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۴۰۰) حضور داشتند. ۴۰۵ نفر دختر (۶۸/۵ درصد) و ۱۸۶ نفر پسر (۳۱/۵ درصد) بودند. میانگین و انحراف معیار متغیر یادگیری خودتنظیمی به ترتیب (۴۵/۵۷ و ۵/۹۲)، میانگین و انحراف معیار متغیر احساس عاملیت به ترتیب (۶۳/۲۲ و ۱۰/۲۲)، میانگین و انحراف معیار متغیر خودهای ممکن به ترتیب (۲۴/۹۷ و ۴/۵۷۵) و میانگین و انحراف معیار متغیر آگاهی های فراشناختی به ترتیب (۴/۲۸۲ و ۱/۵۸) بود.

1. Shapiro

2. Hans Saint-Eloi Cadly

برای بررسی نرمال بودن داده از آزمون‌های کولموگروف، اسمیرنوف و آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد. بر اساس نتایج مشاهده شد که تقسیم مقادیر چولگی بر خطای استاندارد آن و کشیدگی نیز بر خطای استاندارد آن مقادیری بین $-1/96$ و $+1/96$ و همچنین بین -3 و $+3$ داشتند. بنابراین فرض نرمال بودن برای این متغیرها برقرار شد و از آزمون‌های پارامتری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیونو معادلات ساختاری برای بررسی فرضیات استفاده شد.

جدول شماره ۱. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف یک نمره‌ای برای متغیرهای تحقیق

نتیجه	کشیدگی/خطای استاندارد	چولگی/خطای استاندارد	تعداد	متغیر
نرمال	۲/۶۲	-۱/۰۳	۵۹۱	خودتنظیمی
نرمال	۲/۰۴	-۱/۱۱	۵۹۱	احساس عاملیت
نرمال	۲/۵	-۱/۹۷	۵۹۱	امید به خودهای ممکن
نرمال	۰/۰۲	-۰/۷۷	۵۹۱	ترس از خودهای ممکن
نرمال	۱/۸۵	-۱/۶۳	۵۹۱	دانش بنیانی
نرمال	۲/۶۹	-۱/۸۸	۵۹۱	دانش روندی
نرمال	۱/۹۳	-۱/۵۷	۵۹۱	دانش موقعیتی
نرمال	۲/۸۸	-۱/۷	۵۹۱	برنامه ریزی
نرمال	۱/۱	-۲/۳۳	۵۹۱	راهبردهای مدیریت اطلاعات
نرمال	۱/۹	-۱/۳	۵۹۱	راهبردهای عیب زدایی
نرمال	۱/۴	-۱/۴۴	۵۹۱	مدیریت ادراک
نرمال	۱/۹۲	-۱/۴۰۴	۵۹۱	ارزیابی فرایند یادگیری

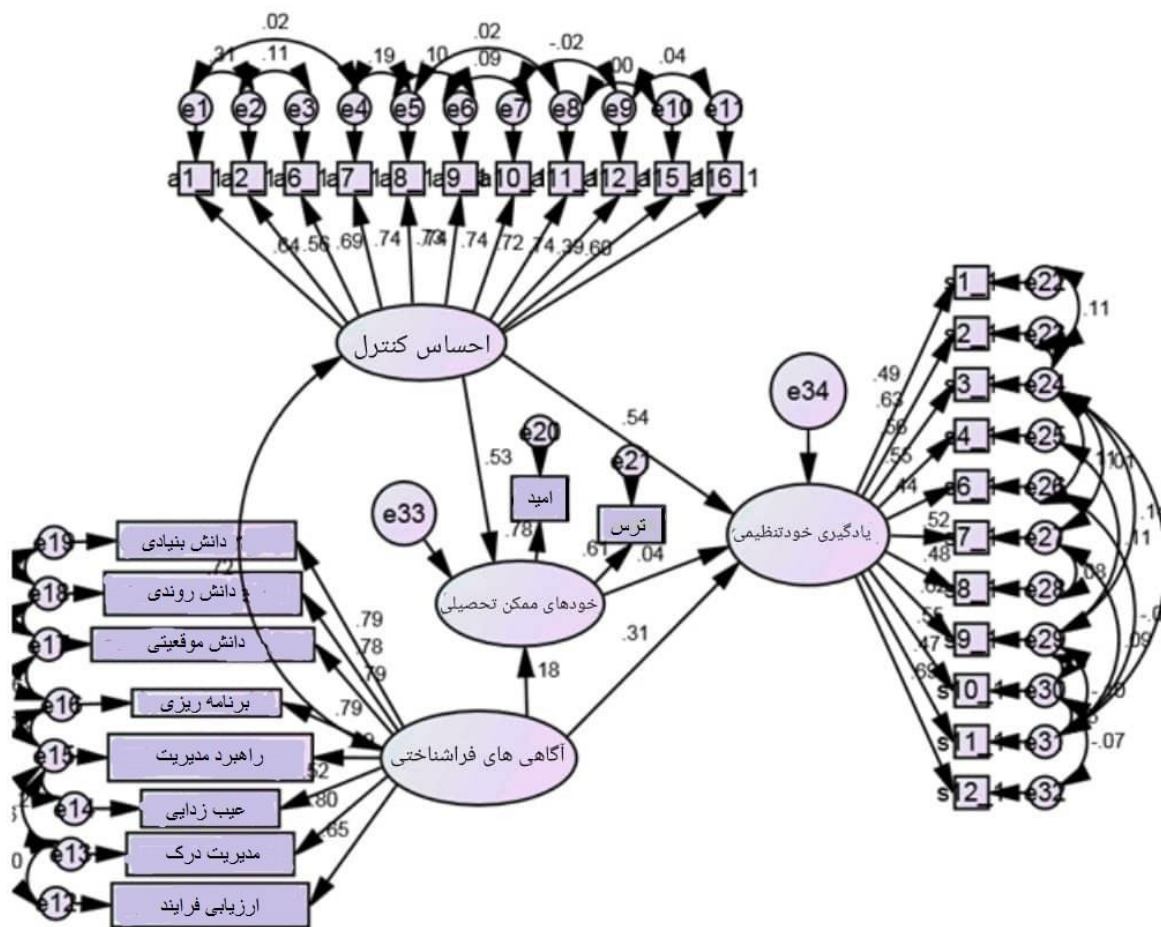
قبل از بررسی نقش میانجی‌گری ابتدا ماتریس ضریب همبستگی بین متغیرهای تحقیق ارائه می‌شود:

جدول شماره ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق

متغیر	خودتنظیمی	احساس عاملیت	خودهای ممکن	فراشناختی
خودتنظیمی	۱	۰/۶۵۱**	۰/۳۹۷**	۰/۶۲۲**
احساس عاملیت	۰/۶۵۱**	۱	۰/۴۹۷**	۰/۶۳۵**
خودهای ممکن	۰/۳۹۷**	۰/۴۹۷**	۱	۰/۴۰۵**
فراشناختی	۰/۶۲۲**	۰/۶۳۵**	۰/۴۰۵**	۱

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، بین همه متغیرهای تحقیق رابطه مثبت و معناداری در سطح ۹۹ درصد اطمینان وجود دارد. ضریب همبستگی بین احساس عاملیت و یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است؛ یعنی با افزایش احساس عاملیت یادگیری خودتنظیمی افزایش می‌یابد و برعکس با کاهش آن یادگیری خودتنظیمی کاهش می‌یابد. همچنین ضریب همبستگی بین فراشناخت و یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است؛ یعنی با افزایش فراشناخت یادگیری خودتنظیمی افزایش می‌یابد و برعکس با کاهش آن یادگیری خودتنظیمی کاهش می‌یابد و همچنین ضریب همبستگی بین خودهای ممکن و یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است یعنی با افزایش خودهای ممکن یادگیری خودتنظیمی افزایش می‌یابد و برعکس با کاهش آن یادگیری خودتنظیمی کاهش می‌یابد.

برای بررسی نقش میانجی‌گری خودهای ممکن در رابطه بین احساس عاملیت و فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی، از معادلات ساختاری استفاده شد. قبل از اجرای روش مدل ساختاری، پیش فرض‌های ضروری این رویکرد شامل نرمال بودن تک متغیری، نرمال بودن چندمتغیری و نبود داده پرت مورد بررسی قرار گرفت. بررسی‌های مقدماتی نشان داد که داده‌ها برای استفاده از روش معادلات ساختاری مناسب است. در مدل ساختاری پژوهش، متغیرهای احساس عاملیت و فراشناخت به‌عنوان متغیر مستقل، متغیر یادگیری خودتنظیمی متغیر وابسته و متغیر خودهای ممکن متغیر میانجی در نظر گرفته شدند.



شکل شماره ۲. مدل ساختاری پژوهش به همراه ضرایب استاندارد

ارزیابی مدل ساختاری حاکی از برازش نسبتاً مناسب این مدل است. مدل ساختاری فرضی پژوهش به همراه ضریب غیراستاندارد شده در شکل ۱ ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، همه مسیرهای مدل ساختاری پژوهش معنادار هستند. نتایج ضرایب غیر استاندارد و مقادیر معناداری هم‌اکنون در جدول زیر نشان داده شده است. که مشاهده می‌شود اثرات مستقیم احساس عاملیت بر خودهای ممکن، فراشناخت بر خودتنظیمی، فراشناخت بر خودتنظیمی و خودهای ممکن تحصیلی بر خودتنظیمی معنادار می‌باشند.

جدول شماره ۳. نتایج مدل برازش داده شده

مدل	خی دو	مسیر تأثیر	تأثیر	
			ضریب	مقدار معناداری
۱	۹۱۴/۸۹**	احساس عاملیت --> خودهای ممکن	۱/۶۱	۰/۰۰۱
		فراشناختی --> خودهای ممکن	۰/۶۷	۰/۰۱
		خودهای ممکن --> خودتنظیمی	۰/۰۰۶	۰/۵۴
		احساس عاملیت --> خودتنظیمی	۰/۲۸۳	۰/۰۰۱
		فراشناختی --> خودتنظیمی	۰/۲	۰/۰۰۱

برای ارزیابی معنی داری اثرات واسطه‌ای از آزمون بوت استرپ استفاده شد.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون بوت استرپ برای اثرات واسطه‌ای (متغیر وابسته: خودتنظیمی)

مقدار معناداری	اندازه اثر	خطای برآورد	حدود بوت استرپ		متغیر واسط	متغیر مستقل
			حد بالا	حد پایین		
۰/۶۱	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۸۷	-۰/۰۴۴	خودهای ممکن	احساس عاملیت
۰/۴۹	۰/۰۰۴	۰/۰۱۵	۰/۰۳۲	-۰/۰۱۸		فراشناختی

با توجه به جدول شماره ۴، متغیر احساس عاملیت با ضریب استاندارد ۰/۰۱ ($P > ۰/۰۵$) با میانجی‌گری خودهای ممکن بر خودتنظیمی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد که این تأثیر معنادار نمی‌باشد و همچنین متغیر فراشناختی با ضریب استاندارد ۰/۰۰۴ ($P > ۰/۰۵$) با میانجی‌گری خودهای ممکن بر خودتنظیمی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد که این تأثیر نیز معنادار نمی‌باشد. همچنین با توجه به فاصله اطمینان مشاهده می‌شود که صفر در فاصله اطمینان می‌باشد. بنابراین اثر غیرمستقیم در الگوی مورد نظر معنادار نمی‌باشد.

جدول شماره ۵. شاخص‌های برازش مدل ارتباطی پژوهش

تفسیر	ملاک	مقادیر شاخص‌ها	شاخص‌های برازش
-	-	۹۱۴/۸۹	کای اسکوئر
-	-	۴۲۷	درجه آزادی
قابل قبول	بین ۱ تا ۳	۲/۱۴	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۱۴	شاخص نیکویی برازش (GFI)
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۳	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)
قابل قبول	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۴۴	ریشه دوم میانگین خطای برآورد (RMSEA)
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۴۱	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۰۵	شاخص برازش هنجار شده (NFI)
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۴۱	شاخص برازش افزایشی (IFI)

با توجه به جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود که شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی تعدیل شده به‌عنوان شاخص‌های اصلی برازش مدل بیشتر از ۰/۹ هستند که نشان‌دهنده تأیید مدل است. نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی (۲/۱۴) کمتر از ۳ است که برای تأیید مدل پژوهش از مقدار قابل قبولی برخوردار است. همچنین، مقدار ریشه دوم میانگین خطای برآورد برابر با ۰/۰۳۳ است و با توجه به اینکه کمتر از ۰/۰۸ است، نشان می‌دهد که مدل قابل قبول است. در نهایت، مشاهده می‌شود که دیگر شاخص‌های برازش یعنی شاخص برازش تطبیقی، شاخص برازش هنجار شده و شاخص برازش افزایشی همگی در سطح خوب و بالای ۰/۹ قرار دارند، بنابراین برازش مدل تأیید می‌شود و مدل ارتباطی پژوهش که مرکب از احساس کنترل، خودهای ممکن، خودتنظیمی و فراشناختی است، تأیید می‌شود.

نتایج تحلیل نشان داد که فراشناخت بر یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت و مستقیم دارد. نتایج هم‌چنین نشان داد که خودهای ممکن بر یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت و مستقیم دارد. به‌طور کل نتایج تحلیل نشان دادند که فراشناخت، احساس عاملیت و خودهای ممکن به‌صورت مستقیم نقش مهمی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارند، اما به‌صورت غیر مستقیم نقشی ندارند.

نتیجه‌گیری و بحث

همان‌طور که گفته شد هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری فراشناخت و احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. یادگیری خودتنظیمی در روان‌شناسی سازه‌ای است که با مجموعه‌ای از عوامل در ارتباط و قابل تبیین است. با توجه به اینکه یادگیری خودتنظیمی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، شناسایی و تشخیص عواملی که در بهبود یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان نقش دارد امری حیاتی است و می‌تواند باعث پیشرفت درسی و تحصیلی دانش‌آموزان شود. این عوامل می‌تواند چندی از توانمندی‌های فرد مانند احساس عاملیت، آگاهی‌های فراشناختی و حتی خودهای ممکن باشد که آنها می‌تواند در تعامل با هم بر بهبود یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان کمک کند. در پژوهش حاضر سه عامل مهم تأثیرگذار بر یادگیری خودتنظیمی از جمله آگاهی‌های فراشناختی، احساس عاملیت و خودهای ممکن تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج تحلیل‌های آماری حاکی از آن بود که آگاهی‌های فراشناختی بر یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ملیسا (۲۰۲۰)، آبرگریسر و استوگر (۲۰۲۰) و محب‌زاده، نیکدل و تقوی‌نیا (۲۰۲۰) همسوست. راهبردهای فراشناختی ابزاری برای نظارت و ارزشیابی بر یادگیری و هم‌چنین فرایندی در جهت نظم‌دهی یادگیری است. به‌طور دقیق‌تر راهبردهای فراشناختی می‌تواند ابزاری جهت نظارت بر راهبرد های یادگیری خودتنظیم باشد (ماتوگا، ۲۰۰۹). یادگیرنده‌های خودتنظیم از راه ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب متمایز می‌شوند (زیمرمان، ۲۰۱۳ و پانادرو، ۲۰۱۷). پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان دارای پیشرفت زیاد، اغلب یادگیرندگان خودتنظیم هستند و در مقایسه با دانش‌آموزان پیشرفت کم، هدف یادگیری‌شان را به‌طور اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند، از راهبردهای بیشتر برای یادگیری استفاده می‌کنند و به‌صورت منظم‌تر پیشرفتشان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند (نیک پی، فرح‌بخش و یوسف‌وند، ۲۰۱۶، ص. ۷۵).

همچنین تأثیر مستقیم احساس عاملیت بر یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار بود. این یافته با یافته‌های پژوهش کود (۲۰۲۰) و چونگ (۲۰۰۷) همسو بود. احساس عاملیت یعنی احساس کنترل فرد بر اعمالش و قابل درک بودن اثرات آن (کایسر، بوسیومن، گیگل، جنتسچ و بوسباچ ۲۰۲۱). هم‌چنین احساس عاملیت توانایی دانش‌آموزان برای تنظیم، کنترل و نظارت بر یادگیری خود است، از این رو، یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و با کاهش یا افزایش احساس عاملیت، میزان یادگیری خودتنظیمی آنها تغییر خواهد یافت (کود، ۲۰۲۰، ص. ۲). تجربه کنترل شخص بر اعمال خودش و از طریق آن بر جریان رویدادها در دنیای بیرون، که ویژگی اصلی تجربه انسان را تشکیل می‌دهد، احساس عاملیت نامیده می‌شود (هاگارد، ۲۰۱۷، ص. ۲۰۰). بندورا بر این باور است که عاملیت در زندگی اجتماعی و در انتخاب گرایش‌ها و اعمال فردی نقش دارد. انسان‌ها در برابر تأثیرات و محدودیت‌های اجتماعی دریافت‌کننده صرف و منفعل نیستند، بلکه سازنده انتخاب‌ها و عاملان تجربه‌های خود هستند (بندورا، ۲۰۰۱؛ مک‌میلان، ۲۰۰۷). از این رو، در یک موقعیت تحصیلی دانش‌آموزی با باور تأثیرگذاری بر عملکرد و احساس کنترل بر یادگیری و پی‌آمد یادگیری، تلاش بیشتر و منظم‌تری برای هدایت یادگیری و تنظیم آن صرف خواهد کرد. بنابراین، دانش‌آموزانی که احساس عاملیت قوی دارند، در یادگیری فعال‌تر می‌شوند، که این امر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و به افزایش آن کمک خواهد کرد.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر اثر مستقیم و معنادار امید به خودهای ممکن تحصیلی و ترس از خودهای ممکن تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی است. امید به خودهای ممکن تحصیلی با بتای ۰/۷۸ نسبت به ترس از خودهای ممکن تحصیلی با بتای ۰/۶۱ تأثیر نیرومندتری بر یادگیری خودتنظیمی دارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش جیمز، و همکاران (۲۰۲۲)، لی (۲۰۲۱)، میشل وان دالن و ریک هویلی (۲۰۰۸) و عظیمی و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. ماکایان و کیویتو (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کمک به دانش‌آموزان در ساختن خودهای ممکن و برجسته و قابل قبول، انگیزه یادگیری آنها را حتی در یک دوره مقدماتی و غیر فنی



افزایش می‌دهد، که دانش‌آموزان به‌طور معمول در آن انگیزه کمتری دارند. خودهای ممکن دربرگیرنده این طرز تفکر است که افراد فعالانه اعمال و انتخاب‌های خود را مدیریت می‌کنند تا «خودهای مطلوب» را ارتقا دهند و مانع حضور «خودهای نامطلوب» شوند. پژوهش اریکسون، هانسون و لاندبلاد (۲۰۱۴) نشان داد که خودهای ممکن آینده نقش مهمی در فرایند هویت موفق و سلامت روان افراد دارد (جعفری، ۲۰۲۰، ص. ۶۰۳). مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) استدلال می‌کنند که خودهای ممکن را می‌توان به‌عنوان پل شناختی بین حال و آینده مشاهده کرد، مشخص کردن چگونگی تغییر افراد از حال حاضر به آنچه تبدیل خواهند شد. همچنین افراد مجموعه‌ای از خودهای ممکن را جمع می‌کنند که می‌توان آنها را به‌طور گسترده طبقه‌بندی کرد. در ابتدایی‌ترین سطح، بعضی از آنها تصاویر مثبتی هستند که فرد در پی رسیدن به آنهاست، و برخی تصاویر منفی هستند که فرد سعی در اجتناب از آنها دارد. امید به خودهای ممکن شامل چشم‌اندازهایی مثبت از آینده هستند که احساس می‌شوند با تصمیم‌گیری خوب، پافشاری و کار سخت قابل دستیابی است. در حقیقت، به‌نظر می‌رسد امید به خودهای ممکن نوعی گرایش به خودشکوفایی در فرد را توصیف می‌کنند. همچنین ترس از خودهای ممکن تمایل به بازداری از نوعی تصویر منفی از آینده است. ژو و تسه (۲۰۱۶) معتقد هستند که «خودهای ممکن» تصویرسازی افراد درباره آینده‌شان است و این امر به کارکرد خودتنظیمی آنان کمک می‌نماید. از این رو، خودهای ممکن تصور فرد از آینده‌ای است که خواهد داشت (خواه مثبت، خواه منفی)، این تصور برای فرد نقشه راهی را ترسیم می‌کند که در طی رشد و یادگیری تلاش می‌کند به آن برسد (خود ممکن دلخواه) و یا از آن دوری جوید (خود ممکن منفی). امید یا ترس از یک موضوع یا تصویر ذهنی نیازمند برنامه‌ریزی، تصمیم و اقدام است. زمانی که فرد امید و یا ترس از خود ممکن داشته باشد، انگیزه و علاقه بیشتری برای تلاش و هدایت عمل و یادگیری دارد. بنابراین، دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی برای ایجاد آینده‌ای مثبت استفاده می‌کنند، و این به نوبه خود باعث یادگیری خودتنظیمی در آنان خواهد شد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودهای ممکن رابطه احساس عاملیت و فراشناخت با یادگیری خودتنظیمی را میانجی‌گری نمی‌کند یعنی اینکه فراشناخت و احساس عاملیت به‌صورت غیر مستقیم یادگیری خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد. این نتیجه با تحقیق فرایزر، اسپوارتز و متکالفی (۲۰۲۰) که نشان دادند خودهای ممکن، فراشناخت، احساس عاملیت و یادگیری خودتنظیمی چه به‌صورت مستقیم و چه به‌صورت غیر مستقیم برهم تأثیر می‌گذارند، همسو نبود. عواملی از جمله شرایط موجود در جهان به علت بیماری کرونا می‌تواند این رابطه را تحت تأثیر قرار دهد. چون خودهای ممکن مربوط به آینده است و انتظاراتی که دانش‌آموز از گرفتن نمرات و یا اتمام سال تحصیلی دارد و یا احساس عاملیت که مربوط به احساس کنترل فرد در شرایط مختلف دارد، بیماری کرونا این عوامل را با ایجاد استرس از آینده‌ای مبهم و نداشتن کنترل بر آن تحت تأثیر قرار داده است که متقابلاً فراشناخت و خودتنظیمی دانش‌آموزان هم در این بین آسیب‌هایی می‌بیند. البته یکی از عوامل دیگری که انتظار می‌رود در به‌دست آمدن این نتیجه دخیل باشد، عوامل فرهنگی و موقعیت جغرافیایی است که به نوبه خود متغیرهای تحقیق و از جمله خودهای ممکن می‌تواند از این عوامل تأثیر بگیرد و این نتیجه به‌دست آید.

در نهایت، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی را نیز به همراه داشت از جمله، این پژوهش در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر بوکان انجام شد؛ لذا تعمیم آن به دیگر دانش‌آموزان و دیگر شهرها باید با احتیاط انجام شود. همچنین، به علت بیماری کرونا و عدم نمونه‌گیری تصادفی در تعمیم نتایج دقت شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی رابطه فراشناخت و احساس عاملیت با یادگیری خودتنظیمی با نقش میانجی خودهای ممکن در جامعه دیگری به‌جز دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام شود و همچنین، برای بررسی اعتبار بیرون یافته‌های پژوهش، مدل حاضر روی دانش‌آموزان دیگر شهرهای کشور نیز ارزیابی شود.

ریوس و روشندل (۲۰۲۰) به این نتیجه دست یافتند که حمایت ادراک شده معلمان بر خودهای ممکن نوجوانان دبیرستانی تأثیرگذار است. با توجه به یافته‌های تحقیقاتی بیان‌شده، می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مدارس ضرورتی انکارناپذیر است (منظری توکلی، ۲۰۱۹) که در صورت تحقق یافتن آن، دانش‌آموز، مسئولیت‌پذیر، فعال و علاقه‌مند شده و می‌تواند

از نظر تحصیلی، موفقیت قابل توجهی داشته باشد (موستویا، موستوفا و دیلا و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین پیشنهاد می‌شود تا مسئولان مدارس و والدین ضمن توجه به احساس عاملیت، فراشناخت و خودهای ممکن به عوامل زمینه‌ساز آنها توجه کرده تا در راستای بهبود یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند.

References

- Adam, T., Oren, E., Dar, R., & Eitam, B. (2017). The Sense of Agency Scale: A Measure of Consciously Perceived Control over One's Mind, Body, and the Immediate Environment. *Journal of Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01552>
- Altintas, E., Karaca, Y., Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of best possible self intervention on situational motivation and commitment in academic context. *Journal of Learning and Motivation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101599>
- Azimi, S., & Bagheri, N. (2022). Le rôle médiateur des soi possibles dans la relation entre la perspective temporelle et l'anxiété des étudiants face aux tests. *Psychologie appliquée trimestrielle*, 16(1), 11-29. DOI: [10.52547/apsy.2021.221983.1050](https://doi.org/10.52547/apsy.2021.221983.1050)
- Bak W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International journal of mental health and addiction*, 13 (5) , 650-658. DOI: [10.1007/s11469-015-9553-2](https://doi.org/10.1007/s11469-015-9553-2)
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Journal of Annual review of psychology*, 52 (1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Booth, Ailbe., Hennessy, Eilis., & Doyle, Oral.(2018) Self-Regulation: Learning Across Disciplines. *Journal of Child and Family Studies* volume 27, pages 3767–3781. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1202-5>
- Brady, E., and Gilligan, R. (2019). The role of agency in shaping the educational journeys of care-experiences adults: insights from a life course study of education and care. *Chil . Soc.* 34, 121–135. DOI: [10.1111/chso.12361](https://doi.org/10.1111/chso.12361)
- Cadely, H. S. E., Pittman, J. F., Kerpelman, J. L., & Adler-Baeder, F. (2011). The role of identity styles and academic possible selves on academic outcomes for high school students. *Journal of Identity*, 11(4), 267–288. DOI: [10.1080/15283488.2011.613580](https://doi.org/10.1080/15283488.2011.613580)
- Cera, R., Mancini, M., Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self- efficacy and Self- regulation in Learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 7. 141-115. DOI: [10.7358/ecps-2013-007-cera](https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera)
- Chong, Wan Har. (2007). The Role of Personal Agency Beliefs in Academic Self- Regulation: An Asian Perspective. *Nanyang Technological University*, Singapore, Volume: 28 issue: 1, page(s): 63-76. DOI: [10.1177/0143034307075681](https://doi.org/10.1177/0143034307075681)
- Code, J. (2020). Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self- Regulation. Department of Curriculum and Pedagogy, Faculty of Education, *The University of British Columbia*, Vancouver, BC, Canada. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Desautel, D. (2009). Becoming a Thinking Thinker: Metacognition, Self-Reflection, and Classroom Practice. *Journal of Teachers College Record*, 111(8): 1997–2020. DOI: [10.1177/016146810911100803](https://doi.org/10.1177/016146810911100803)
- Dayani, Saberi et Heideh. (2023). Prédire l'anxiété existentielle sur la base de stratégies de métacognition et de pleine conscience. *Nouvelles idées de psychologie trimestrielle*, 16 (20). URL: <http://jnip.ir/article-1-937-fa.html> (Text in persian)
- Dietmeyer, D. L., Howsepian, B. A., & Saenz, D. S. (2013). Possible selves and academic achievement. Children's Development Within Social Context: Volume I: Metatheory and Theory. *Journal of Research and Methodology*, 2, 181.
- Erikson, M. G., Hanson, B., & Lundblad, S. (2014). Desirable possible selves and depression in adult women with eating disorders. *The Journal of Eating and Weight Disorder*, 19(2). <https://doi.org/10.1007/s40519-014-0122-7>
- Erikson, M. G. (2019). Potentials and challenges when using possible selves in studies of student motivation. In H. <https://doi.org/10.4324/9781315104591>
- Henderson, J. Stevenson, & A. Bathmaker (2019). Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights (pp. 13–26). *Abingdon: Routledge*.
- Fathi, M. R., Kiāmanesh, A., & Jomehri, F. (2019). Comparison of human agency and its components among Farhangian and State University students. *Educational Innovations*, 17(4), 61-90. (Text in persian)
- Flavell JH. (1988). Cognitive development . 3rd ed. *Journal of Englewood: Prentice-Hall*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>
- Frazier, Leslie. D, Schwartz, Bennett. L & Metcalfe, Janet. (2020). The MAPS model of self- regulation: Integrating metacognition, agency, and possible selves. *Journal of Metacognition and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09255-3>

- Frazier, Andrea. D. (2009). Academic self-concept and possible selves of high-ability African American males attending a specialized school for gifted and talented high school students. <http://liblink.bsu.edu/catkey/1467031>
- Galton, M. J. (2006). *Learning and Teaching in the Primary Classroom*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446212950>
- Gonzales, M., Burgess, D., & Mobilio, L. (2001). The allure of bad plans: Implications of plan quality for progress toward possible selves and postplanning energization. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 23, 87–108. <https://doi.org/10.1207/153248301300148854>
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Journal of Nature Reviews Neuroscience*, 18, 196–207. DOI: [10.1038/nrn.2017.14](https://doi.org/10.1038/nrn.2017.14)
- Horowitz, E., Oyserman, D., Dehghani, M., & Sorensen, N. (2020). Do you need a roadmaps or can someone give you directions: When school-focused possible identities change so do academic trajectories? *Journal of Adolescence*, 79, 26–38. DOI: [10.1016/j.adolescence.2019.12.013](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.013)
- Hoyle, Rick. H. & Sherrill, Micheller.R. (2006). Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation, and Behavior. Volume: 74, Issue6, Pages: 1673-169. DOI: [10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x)
- Jafari, A. (2020). Effectiveness of counseling based on Lazarus Multimodal Theory on possible selves, locus of control and decrease of opiate craving in addicts under pharmacotherapy. *Journal of Applied Psychology*, 13(4), 601-623. (Text in persian) doi: 10.29252/apsy.13.4.601.
- James, M.B., A.; Williams, S.C., J.; Hock, M. F.; Inlow, J.S.; Moore, D. A. & Jones, J. T. (2022). Exploring Expressions of Possible Selves with High School and College Students with Learning Disabilities. *International Journal of Educational Psychology*, 11(2), 207-236. <https://doi.org/10.17583/ijep.7714>
- Kadivar, Parvin. (2011). *Psychology of learning*, Tehran, Samt. (Text in persian)
- Kaiser, J., Buciuman, M., Gigl, S., Gentsch, A., & Schütz-Bosbach, S. (2021). The Interplay Between Affective Processing and Sense of Agency During Action Regulation. *Journal of Frontier. Psychology*. 12:716220. doi: 10.3389/fpsyg.2021.71622
- Kooshki, S., & Shavandi, A. (2019). Psychometric Properties of Metacognitive Awareness Inventory and its Relationship with achievement goals in Secondary School Students in Shahriar City. *Quarterly of Educational Measurement*, 10(37), 137-167. doi: 10.22054/jem.2020.46853.1971. (Text in persian) <https://doi.org/10.22054/jem.2020.46853.1971>
- Lee, Jieun. (2021). Unveiling the relationships among adolescents' persistent academic possible selves, academic self-concept, self-regulation, and achievement: A Longitudinal and Moderated Mediation Study. *Journal of Self and Identity*. <https://doi.org/10.1080/15298868.2021.1930578>
- Macmillan, R. (2007). Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in the transition to Adulthood. In R. Macmillan (Ed.), *Advances in Life Course Research, Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood* (Vol. 11, pp. 3–29). DOI: [10.1016/S1040-2608\(06\)11001-1](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11001-1)
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *Journal of American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Macayan, J. V., & Quinto, E. J. M. (2015). *Fortifying identities in the engineering classroom: The motivational role of possible selves*. Proceedings from the International Conference on Engineering Teaching and Learning Innovation ICEE-PHIL. Manila, PH: PATE.
- Malekizadeh, A. A., Muradkhan, V., & Muradkhan, M. (2016). Examining the relationship of virtual space with Metacognition and academic self-regulation of second year high school female students, *the first international conference Psychology and social sciences*. <https://civilica.com/doc/534628> (Text in persian)
- Manzari Tavakoli, V. (2019). Metaanalysis of the relationship between self-regulated learning strategies and motivational strategies with academic performance, *Educational Psychology Quarterly of Allameh Tabatabai University*, 16(58), 95-115. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.16535.1577> (Text in persian)
- Martinović, A. (2018). The L2 motivational self-system: Differences among learners. *Journal of Jezikoslovlje*, 19, 133-157. <https://hrcak.srce.hr/clanak/298472>
- Matuga, M. J. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 4- 11. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.3.4>
- Melissa, N.L. Y. (2020). The influence of self-regulation processes on metacognition in a virtual learning environment. *Educational Studies*, 46(1): 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1516628>
- Mohebzadeh, M., Nikdel, F., & Taghvaeinia, A. (1400). Comparison of the effectiveness of cooperative and metacognition teaching methods on motivational beliefs and self-Regulated Learning among students. *Cognitive strategies in learning*, 9(17), 123-148. <https://doi.org/20.1001.1.24237906.1400.9.17.8.2> (Text in persian)
- Mustopa, N. M., Mustofa, R. F., & Diella, D. (2020). The relationship between self-regulated learning and learning motivation with metacognitive skills in biology subject. *JPBI (Journal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(3), 355-360. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i3.12726>.

- Nikpay, I., Farahbakhsh, S., & L. Yousefvand, L. (2016). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies (Cognitive and Meta Cognitive) on Goal Orientation in Second Grade Girl High School Students by 60 day follows up. *New Educational Approaches*, 11(2), 71-86. DOI: [10.22108/NEA.2016.21382](https://doi.org/10.22108/NEA.2016.21382) (Text in persian)
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies—How do they affect one another?. *Learning and Instruction*, 66, 101285. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101285>
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326. DOI: [10.1006/jado.2002.0474](https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474)
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188–204. DOI: [10.1037/0022-3514.91.1.188](https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188)
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Panadero, Ernesto. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Journal of Frontier Psychol.*, 28 April 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rios, M. R., & Roshandel, S. (2020). Perceived Teacher Support and Communication in Strategizing Possible Selves. *Journal of frontiers in education*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00125>
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self relevant imagery. *Journal of Social Cognition*, 10(1), 95–124. <https://doi.org/10.1521/soco.1992.10.1.95>
- Safari, Nosh Afarin, Akrami, Mahmoud, Hafizi, Karimi Dashtaki, & Ahmad. (2023). Presenting a causal model for predicting online self-directed learning based on metacognition (mediated by online learning readiness): application of path analysis. *New Thoughts on Educational*, 19(3), 179-203. DOI: [10.22051/JONTOE.2022.39693.3538](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2022.39693.3538) (Text in persian)
- Salamonson, Y., Ramjan, L. M., van den Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis. *Journal of Nurse education in practice*, 17. DOI: [10.1016/j.nepr.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.01.001)
- Sadeghi Baighi, M. (2014). Investigating the effectiveness of group reality therapy training on reducing job burnout, increasing job motivation and sense of control in employees of Ferdowsi University of Mashhad. (Text in persian)
- Safarzadeh S, Jayervand H. (2020). Prediction of Academic Self-efficacy Based on Self-regulated Learning Strategies, Metacognition Strategies And Goal-Progress Orientation In Students. *Rooyesh*; 8 (11) :67-76. <http://frooyesh.ir/article-1-1598-en.html> (Text in persian)
- Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D & Wirth, J. (2020). Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study. *Journal of Metacognition and Learning*, 15. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>
- Schraw.T.G,& Dennison,R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Journal of Contemporary Educational psychology*, 19,460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schneider, W., Tibken, C., & Richter, T. (2022). The development of metacognitive knowledge from childhood to young adulthood: Major trends and educational implications. *Advances in child development and behavior*, 63, 273-307. DOI: [10.1016/bs.acdb.2022.04.006](https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2022.04.006)
- Smith, G. C., & Oyserman, D. (2015). Just not worth my time? Experienced difficulty and time investment. *Journal of Social Cognition*, 33(2), 85–103. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.2.1>
- Sperling, Rayne A. Howard, Bruce C. Staley Richard & DuBois Nelson. (2010). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Journal of Educational Reserche and Evaluation*, Pages117-139. DOI: 1380-3611/04/1002-117516.00
- Talebi G, Rezaei Jamaloui H, Bagherian Sararodi R, Oreyzi H. (2023)The Effectiveness of Emotional Schema Therapy on the Quality of Life and the Sense of Agency of Breast Cancer Patients. 21 (2) :215-227. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-1517-en.html> (Text in persian)
- Van Dellen, Michelle. R, & Hoyle, Rich. H. (2008). Possible Selves as Behavioral Standards in Self-regulation. Pages: 295-304. DOI: [10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x)
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal theory: using Goal structures and Goal orientations to predict student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational psychology*, 96, 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Zadshir, F., Saber, S., & abolmaali, K. (2020). Construction and psychometric analysis of possible selves' questionnaire in students. *Journal of Applied Psychology*, 14(4), 414-391. DOI:[10.52547/APS.2021.215393.0](https://doi.org/10.52547/APS.2021.215393.0) (Text in persian)

- Zhu, S., & Tse, S. (2016). Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: Desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3): 37-41. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1031683>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Journal of Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. DOI:[10.1080/00461520.2013.794676](https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676)



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 برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان

رضا جعفری هرندی^{۱*}، سوسن بهرامی^۲

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: rjafarih@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۲۸

چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان بود. روش پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش را دانش‌آموزان دوره ابتدایی در شهر اصفهان در سال ۱۴۰۲ به همراه مادرانشان تشکیل دادند. از این تعداد ۳۰ مادر دانش‌آموز به صورت در دسترس انتخاب و به تصادف در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و از مادران خواسته شد تا پرسشنامه تفکر انتقادی (CTQ) را در مورد کودک خود و پرسشنامه استفاده آسیب‌زا از اینترنت (IAUQ) را در رابطه با خود تکمیل نمایند. در ادامه، مادران گروه آزمایش بر اساس برنامه درسی سواد رسانه‌ای مورد آموزش در یک نیم‌سال قرار گرفتند؛ در حالی که گروه کنترل هیچ آموزشی در این زمینه دریافت نکرد. تحلیل آماری داده‌ها، با نسخه ۲۶ نرم‌افزار SPSS و روش تحلیل کوواریانس انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد اثر برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت در مادران و تفکر انتقادی کودکان معنادار است ($p < 0/05$). بنابراین برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین می‌تواند به عنوان یک فوق‌برنامه به منظور کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در نظر گرفته شود. **کلیدواژه‌ها:** آموزش سواد رسانه‌ای ویژه والدین، استفاده مشکل‌زا از اینترنت، تفکر انتقادی، دوره ابتدایی.

استناد به این مقاله:

جعفری هرندی، رضا؛ بهرامی، سوسن. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۳): ۳۷-۴۷. doi: 10.22051/jontoe.2024.45342.3853

مقدمه

در جامعه‌ی مبتنی بر اطلاعاتِ معاصر، اینترنت عمیقاً در زندگی روزمره‌ی مردم نفوذ کرده و امکانات متعددی را برای آنان فراهم نموده است و در نتیجه به‌عنوان یک تسهیل‌کننده‌ی ارتباطات اجتماعی، منبع اطلاعات ارزشمند و بستری برای سرگرمی شناخته می‌شود (لیو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱)؛ به‌همین دلیل دسترسی به اینترنت و استفاده از تلفن‌های هوشمند و دیگر دستگاه‌های فناوری مبتنی بر اینترنت به‌سرعت افزایش یافته است (دی-ماسی و واک، ۲۰۲۲، ص. ۳۸۳). علیرغم اینکه استفاده بهینه از اینترنت مفید است، اما استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت^۱ می‌تواند اثرات مضر داشته باشد (لیو و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱).

چندین محقق گزارش کرده‌اند که استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت ممکن است عواقب نامطلوب زیادی از جمله ورزش کمتر، حذف وعده‌های غذایی و دیر خوابیدن (اوتساکا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱؛ یانیدیس و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۵۶۹) را به همراه داشته باشد که منجر به چاقی و اضافه وزن یا کمبود وزن می‌شود (پارک و لی، ۲۰۱۷، ص. ۲۷۵). نتایج پژوهشی که اخیراً انجام شده است نشان می‌دهد نزدیک به ۵۰ درصد از افرادی که دچار استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت هستند، رفتارهای بهداشتی ضعیفی دارند و حدود ۲۷ درصد معیارهای یک دوره‌ی افسردگی و حدود ۷ درصد از یک اختلال خوردن رنج می‌برند. بنابراین بر اساس نتایج در دسترس، استفاده‌ی مشکل‌زا از اینترنت با رفتارهای حفاظتی-سلامتی کمتر، علائم افسردگی شدیدتر و اختلالات خوردن بالاتر همراه است (کوزیسکا و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). هر چند عواقب نامطلوب استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت ثابت شده است، اما تعداد کمی از مطالعات استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در بزرگسالان را مورد بررسی قرار داده‌اند و این در حالی است که شیوع این مشکل در بزرگسالان بین ۴ تا ۶۲ درصد گزارش شده است. نکته‌ی دارای اهمیت آن است که شیوع استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در نوجوانان ۶ درصد برآورد شده و به همین دلیل توجهات بسیاری را به خود جلب کرده است؛ با اینکه در شرایطی این نرخ شیوع در بزرگسالان بیشتر است (ساکاکیهارا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۷۹). بنابراین با مقایسه نرخ شیوع استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در بزرگسالان و نوجوانان، برخی از محققان نسبت به دست کم گرفتن این مشکل در بزرگسالان هشدار می‌دهند (دوریس و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱؛ لوپز، فرناندز و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱).

تعداد مطالعات متمرکز بر استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در بین زنان باردار و مادران حتی کمتر است و این در صورتی است که مطالعاتی که اخیراً انجام شده گزارش نموده‌اند که استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در والدین جوان (۱۸ تا ۲۵ سال) قوی‌تر از نوجوانان (۱۲ تا ۱۸ سال) است (ژو و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). مطالعه‌ی دیگری نشان داد ۲/۸ درصد از مادران بالای ۲۰ سال، مشکوک به اعتیاد به اینترنت هستند و جزو کاربران مشکل‌ساز محسوب می‌شوند. افزون بر این، آنان تصریح کردند که سطح استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت با احساسات منفی مرتبط با فرزند پروری افزایش می‌یابد (فوجیوکا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱). در پژوهشی دیگر، میزان شیوع استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در بین زنان ۱۶ تا ۲۹ ساله و ۳۰ تا ۳۹ سال به ترتیب ۱/۷ و ۱/۴ درصد گزارش شد. در مطالعات مختلف نیز شیوع استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت، در مادران از ۴ تا ۳۵/۸ درصد گزارش شده است که نیاز به تمرکز بیشتر بر استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت در مادران و ضرورت اعمال مداخلاتی در این زمینه را نشان می‌دهد (ساکاکیهارا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۵۸۰).

ژو و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۲۱) گزارش نمودند که استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت، تعاملات والد-کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع تجربه‌هایی که نوزاد با مراقبش دارد، بر کودک و آینده‌ی او تأثیر دارد و در صورت شکست در شکل‌دهی این رابطه و محرومیت کودک از مراقبت مادرانه و یا عدم ثبات رابطه کودک با چهره‌ی دلبستگی که ممکن است در اثر استفاده‌ی آسیب‌زا از اینترنت رخ دهد، می‌تواند مشکلات بسیاری را در کودک ایجاد کند (حبیبی‌کلیر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۹، ص. ۲۶)؛ اعتمادی‌زاده، محمدی و آریاپوران، ۱۴۰۱، ص. ۱۸۷). یکی از این مشکلات، ناتوانی در تفکر انتقادی^۲ است (اسحاق نیموری و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۶۱). تفکر انتقادی یکی از توانایی‌های ارزشمند فکری است که کودکان باید آن را برای رویارویی با وقایع زندگی، ارزشیابی و تصمیم‌گیری‌های منطقی کسب کنند

1. problematic Internet use
2. critical thinking



(فیروزفر و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲۶). از آنجایی که از یک طرف تفکر انتقادی ضعیف یکی از دلایل بروز پدیده استفاده آسیب‌زا از اینترنت در افراد است (توماس، ۲۰۲۰، ص. ۱۵۷) و والدینی که دارای ضعف در تفکر انتقادی هستند، به احتمال زیاد در القای این ویژگی به فرزندان خود نیز نمی‌توانند موفق عمل نمایند، بنابراین نقص در این مهارت یکی از مشکلات فرزندان مادران با استفاده آسیب‌زا از اینترنت است و به این ترتیب به منظور ارتقای تفکر انتقادی در کودکان این مادران، لازم است تا مداخلاتی در زمینه پرورش تفکر انتقادی (تاجی و دیبایی صابر، ۱۴۰۲، ص. ۷) و همچنین مدیریت استفاده صحیح از اینترنت ارائه شود و در این زمینه آموزش سواد رسانه‌ای^۱ به والدین پیشنهاد شده است (درویش‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۶۳؛ علی‌نژاد و عظیمی، ۱۴۰۲، ص. ۱؛ عظیمی و طباطبا، ۱۴۰۲، ص. ۱).

آموزش سواد رسانه‌ای چندین هدف ازجمله ایجاد تفکر خلاق، انتقادی و موشکافانه در مورد محتوا و عملکرد رسانه و نیز شناخت اشکال دیداری ارتباط با استفاده از آن را دنبال می‌کند (سالاریان و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۱۰). ساندرز (۲۰۱۴) معتقد است آموزش سواد رسانه‌ای علاوه بر یادگیری خواندن ظاهر پیام‌ها از رسانه‌های مختلف، به مخاطب خواندن خطوط نانوخته رسانه‌های مکتوب، تماشای برنامه‌های برنامه‌ریزی نشده یا گوش دادن به صداهای غیرپخش شده از رسانه‌های الکترونیکی را آموزش می‌دهد؛ مثلاً مخاطبی با سواد رسانه‌ای از اهداف و قراردادهای رسانه آگاه است و از آنها آگاهانه استفاده می‌کند. به بیان دیگر سواد رسانه‌ای، درک پیچیدگی فنی (عملکردی) و اجتماعی رسانه‌هاست که توانایی تجزیه و تحلیل و ارزیابی پیام‌ها و قدرت تولید و انتقال اطلاعات به دیگران در قالب‌های گوناگون و با ابزارهای مختلف را توسعه می‌دهد. آموزش سواد رسانه‌ای، با توانمندسازی افراد برای درک نحوه عملکرد رسانه‌ها و چگونگی منطقی بودن آنان، شناخت ماهیت و تعیین اهداف تولید پیام‌های رسانه‌ای و بررسی آثار و تکنیک‌های رسانه‌های مختلف، پیامدهای منفی رسانه‌ها بر اқشار آسیب‌پذیر جامعه را کاهش می‌دهد (بهادری خسروشاهی و برگی، ۲۰۱۸، ص. ۲۹۰).
 مروری بر مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که هر چند مطالعات گسترده‌ای در زمینه سواد رسانه‌ای و الگوهای آموزش آن در داخل و خارج از کشور صورت گرفته است (بنیسی و رضوانی، ۱۴۰۲، ص. ۱۸۴؛ ترین و دونگ، ۲۰۲۲؛ آستین و همکاران، ۲۰۲۱؛ عیدی نجف‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۲۲۷؛ انصاری و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱۰۳؛ انصاری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱؛ سالاریان و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۱۰)؛ اما پژوهش‌های اندکی آموزش سواد رسانه‌ای را در قالب برنامه درسی ویژه والدین دارای کودک مد نظر قرار داده‌اند (متولی رمضان، ۲۰۲۲، ص. ۱۹۸۳).

در این زمینه پیشنهاد شده است که مدارس، مهارت‌ها و شیوه‌های صحیح آموزش سواد رسانه‌ای را در قالب برنامه درسی به والدین آموزش دهند و انجمن‌های اولیا و مربیان در زمینه آگاهی بخشی درباره آسیب‌های نوپدید فضای مجازی فعال شوند (جعفری، ۱۳۹۷، ص. ۱؛ واعظ‌زاده و اکبرنتاج، ۱۴۰۰، ص. ۱). متولی رمضان (۲۰۲۲، ص. ۱۹۸۳) معتقد است افزایش سطح سواد رسانه‌ای در والدین منجر به افزایش توانایی آنان در جهت‌دهی و مشاوره با توجه به انتخاب محتوای مؤثر و مثبت برای فرزندان‌شان می‌شود. مندوزا (۲۰۱۹، ص. ۱۱) نیز نشان داد شیوه‌های مداخله والدین در استفاده فرزندان از رسانه، کمک می‌کند تا کودکان نسبت به رسانه‌ها تفسیر و تفکر انتقادی داشته باشند. بنابراین کمپین‌های رسانه‌ای، می‌توانند با هدف قرار دادن والدین به خصوص مادران به عنوان مراقبان اصلی، نه تنها استفاده آسیب‌زا از اینترنت را در این گروه کاهش دهند، بلکه در راستای ارتقای تفکر انتقادی کودکان گام بردارند.

به این ترتیب با توجه به آسیب‌هایی که استفاده نامطلوب مادران از اینترنت بر کودکان‌شان دارد و اهمیت مادران به عنوان منبع اصلی آموزش سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی به کودکان، در کنار عدم دسترسی به برنامه‌ای جهت تدریس چگونگی ارائه دانش و مهارت‌های رسانه‌ای از سوی مادران، این پژوهش به منظور ارتقای سواد رسانه‌ای کودکان به واسطه آموزش مادران با هدف بررسی اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکان‌شان انجام شد و درصدد پاسخگویی به این

سؤال بود که آیا برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و افزایش تفکر انتقادی کودکان تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش را دانش‌آموزان دوره ابتدایی در شهر اصفهان در نیمه دوم سال ۱۴۰۲ به همراه مادرانشان تشکیل دادند. به منظور انتخاب این افراد از نواحی شش‌گانه مدارس شهر اصفهان، ۲ ناحیه و از این نواحی، چهار مدرسه دوره ابتدایی (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب و با مراجعه به آن مدارس و اخذ رضایت از مدیر مدرسه و توضیح کامل اهداف پژوهش، تمامی مادران دانش‌آموزان پرسشنامه آسیب‌زا از اینترنت (IAUQ) را تکمیل کردند. سپس مادرانی که بالاترین نمرات را از این پرسشنامه دریافت نمودند به عنوان نمونه انتخاب شدند ($n = 64$). در مرحله بعد مادران طی مصاحبه اولیه بر اساس ملاک‌های ورود سن ۲۴ تا ۴۰ سال، عدم شرکت در مداخلات روان‌شناختی، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی، عدم ابتدا به مشکلات روان‌شناختی حاد یا مزمن، عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی مورد بررسی قرار گرفتند و ۳۰ مادر-کودک که بیشترین تطابق را با این معیارها داشتند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. در طول مداخله مادرانی که بیش از دو جلسه غیبت داشتند و یا تمایلی به شرکت در پژوهش را نداشتند، از روند پژوهش حذف شدند. در نظر گرفتن ۱۵ مادر-کودک نفر برای هر یک از دو گروه پژوهش، بر مبنای توصیه حداقل ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌ها در مطالعات آزمایشی بوده است (سرمد و همکاران، ۱۴۰۲).

ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل موارد زیر بود:

پرسشنامه تفکر انتقادی^۱ (CTQ، ۲۰۱۳): این پرسشنامه توسط ریکتس (۲۰۰۳) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۳ سؤال و شامل ۳ زیرمقیاس خلاقیت، بالندگی و تعهد است که براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر در این پرسشنامه به معنای تفکر انتقادی قوی‌تر است. پیش از این مطالعه، نیاکان و فانی (۱۳۹۴) و پورمحسنی‌کلوری و همکاران (۱۳۹۸) نیز این پرسشنامه را برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی استفاده کرده بودند. بیابانگرد در سال ۱۳۸۷ برای به دست آوردن روایی در پژوهش خود ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت یعنی آزمون و آزمون مجدد استفاده کرد و روایی آن را برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۸ و ۰/۶۷ گزارش نمود. پایایی این پرسشنامه توسط ایزدی‌فرد و سپاسی‌آشتیانی در سال ۱۳۸۹ به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۹۴ و برای آزمودنی‌های دختر ۰/۹۵ و برای آزمودنی‌های پسر ۰/۹۲ گزارش شده است. در این پژوهش پایایی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شد.

پرسشنامه استفاده آسیب‌زا از اینترنت^۲ (IAUQ، ۲۰۱۶): این پرسشنامه توسط کالوو-فرانسیس (۲۰۱۶) ساخته شده است و از جدیدترین مقیاس‌های خودگزارشی در این حیطه به شمار می‌آید. این ابزار دارای ۱۲ گویه است و به روش لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم = ۰ تا کاملاً موافقم = ۴) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر در این پرسشنامه به معنای استفاده آسیب‌زای بیشتر از اینترنت است. آلفای کرونباخ به دست آمده در پژوهش کالوو _ فرانسیس (۲۰۱۶) برای زنان ۰/۹۱ و برای مردان ۰/۸۹ گزارش شده که نشان‌دهنده اعتبار بسیار خوب این آزمون است. همچنین دارای ضریب دینیمه‌سازی ۰/۸۶ برای دو جنس بوده است. همچنین نتایج بررسی همبستگی بین این پرسشنامه با مقیاس‌های کیفیت زندگی و اضطراب و افسردگی گلدبرگ نشان داد که این پرسشنامه به صورت

معناداری با این مقیاس‌ها همبستگی دارد (کالو-فرانسیس، ۲۰۱۶). این پرسشنامه توسط متقی و صفائی (۱۳۹۶: ۹۲) در ایران هنجاریابی شد و مشخص شد که آلفای کرونباخ کل برابر با ۰/۹۱ و روایی همگرایی با پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ برابر با ۰/۸۲ گزارش شد. در این پژوهش پایایی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شد.

لازم به ذکر است برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین، برای اولین بار در این پژوهش متناسب با مسائل مؤثر در آموزش سواد رسانه‌ای برای کودکان دوره ابتدایی تهیه و تدوین شد. به منظور شناسایی مؤلفه‌های این برنامه درسی، از روش سنتز پژوهی استفاده شد. روش به‌کار رفته در این بخش از پژوهش، با توجه به آنکه بیش از ۱۰۰ پژوهش معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش در دسترس بود، روش سنتز پژوهی بر اساس مدل قیاس طبق عناصر معرفی شده کلاین بود. به این منظور ۵۱ منبع که با شیوه انتخاب هدفمند و بر مبنای اشباع اطلاعاتی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفتند. با توجه به ماهیت غیرقابل پیش‌بینی بودن طرح‌های پژوهش کیفی، فنون نمونه‌گیری این پژوهش نیز انعطاف پذیر و نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس بود؛ زیرا مواردی انتخاب شدند که در راستای هدف پژوهش و دارای اطلاعات غنی بودند و نمونه‌گیری تا دستیابی به مورد تکراری، یعنی موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید، ادامه داشت بنابراین جمع‌آوری داده‌ها در این مرحله تا حد اشباع ادامه داشت. در نهایت مؤلفه‌ها استخراج شد و اعتبار مضامین آنها، توسط ۱۰ متخصص، با استفاده از نسبت روایی محتوایی (CVR)، برای تک‌تک مؤلفه‌ها بررسی و تأیید شد. انتخاب متخصصین نمونه، به صورت هدفمند و تعداد آنها بر پایه حداقل تعداد مورد نیاز برای ارزیابی محتوایی بود (دوون، بلوک، موئل، ارنست، هایدن و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۵۵). میانگین مضامین شناسایی شده، به‌صورت شاخص روایی محتوایی کلی برابر با ۰/۹۳۲ به دست آمد که در مقایسه با مقدار استاندارد این شاخص (۰/۷۹) مقدار بزرگتری است؛ بنابراین مسائل استخراج شده در قالب **اهداف** شامل هدف کلی (ارتقای سواد رسانه‌ای در دانش‌آموزان دوره ابتدایی و اهداف جزئی (ارتقاء بعد شناختی، نگرشی و مهارتی سواد رسانه‌ای والدین و مجهز نمودن والدین به الگوی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان)؛ **محتوا** شامل آشنایی با انواع رسانه و درک تأثیرات مثبت و منفی آنها، پرورش مهارت‌های شناخت و درک انتقادی، توانایی تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، گروه‌بندی، استقراء، قیاس، ترکیب و خلاصه‌سازی، آموزش تولید محتوای رسانه‌ای مناسب، آموزش استفاده مفید از رسانه، میزان صحیح استفاده و کسب مهارت مقابله انتقادی، آموزش مهارت‌های ارتباطی، آشنایی با پدیده قلدری و قلدری سایبری و شیوه مواجهه با آن، آشنایی با پدیده اعتیاد به اینترنت، فضای مجازی، اعتیاد به بازی و گوشی موبایل، ارائه الگوی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان در خانه و ارائه توصیه‌هایی برای میزان استفاده از رسانه‌های مختلف؛ **راهبردهای یادگیری-یاددهی** در برگیرنده راهبردهای گفت و گو محور، مشارکتی/تعاملی و همدلانه، **ارزشیابی** شامل ارزیابی اطلاعات قبلی والدین نسبت به محتوای رسانه‌ای و ارزیابی سواد رسانه‌ای کودکان پس از ارائه برنامه درسی سواد رسانه‌ای؛ **گروه‌بندی** بر اساس والد-کودک؛ **منابع و امکانات مورد نیاز** شامل کتاب‌های داستان (الکترونیکی) مبتنی بر سواد رسانه‌ای و فیلم‌های مبتنی بر سواد رسانه‌ای؛ **زمان** به‌صورت چهار جلسه دوساعته در ساعات درسی دانش‌آموزان و **مکان** در مدارس دوره ابتدایی فرزندان از دقت و صحت نسبتاً بالایی برخوردار بوده است. در مرحله بعد برنامه درسی حاصل از مؤلفه‌ها تدوین و در اختیار ده متخصص قرار گرفت و پس از اصلاحات به‌صورت نهایی ارائه شد (در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است). در مرحله تعیین اعتبار اجرایی، پس از محاسبه ضریب توافق (توافق درونی) با استفاده از ضریب کاپای کوهن^۱ و ارزیابی مجدد بسته توسط ۱۰ متخصص، برنامه درسی آماده اجرا شد. ضریب توافق پنج داور، در مورد این برنامه بین ۰/۹۳ تا ۱ در نوسان بود. علاوه بر این، طی یک مطالعه مقدماتی (پایلوت) تأثیر این برنامه درسی بر تفکر انتقادی ($t=3/740$ و $p<0/05$) و استفاده آسیب‌زا از اینترنت (۳/۷۹۶ $t=$ و $p<0/05$) بررسی و تأیید گردید.

در مرحله بعد، به روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۳۰ مادر-کودک دانش‌آموز دوره ابتدایی انتخاب و به تصادف و از طریق قرعه کشی به‌عنوان گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شدند و از مادران خواسته شد تا پرسشنامه تفکر انتقادی (CTQ) را درباره کودک خود

1. Cohen's kappa coefficient

و پرسشنامه استفاده آسیب‌زا از اینترنت (IAUQ) را در رابطه با خود تکمیل نمایند. در ادامه، مادران گروه آزمایش بر اساس برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی مورد آموزش در یک نیم‌سال قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. این برنامه توسط محقق و در مرکز فرهنگی خانه جوان اصفهان اجرا شد. در نهایت بعد از اتمام نیم‌سال تحصیلی، پس‌آزمون به اجرا درآمد. تحلیل آماری داده‌ها، با استفاده از نسخه ۲۶ نرم افزار SPSS و تحلیل کوواریانس انجام شد.

جدول شماره ۱. برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی

اجزای برنامه	ارکان
اهداف	هدف کلی: ارتقای سواد رسانه‌ای در دانش‌آموزان دوره ابتدایی اهداف جزئی: ارتقای ابعاد شناختی، نگرشی و مهارتی سواد رسانه‌ای والدین، مجهز نمودن والدین به الگوی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان
محتوا	آشنایی با انواع رسانه و درک تأثیرات مثبت و منفی آنها پرورش مهارت‌های والدین شامل، توانایی شناخت و درک انتقادی، توانایی تجزیه و تحلیل، ارزشیابی، گروه‌بندی، استقرا، قیاس، ترکیب، خلاصه سازی آموزش تولید محتوای رسانه‌ای مناسب آموزش استفاده مفید از رسانه، میزان صحیح استفاده و کسب مهارت مقابله انتقادی آموزش مهارت‌های ارتباطی آشنایی با پدیده قلدری و قلدری سایبری و شیوه مواجهه با آن آشنایی با پدیده اعتیاد به اینترنت، فضای مجازی، اعتیاد به بازی و گوشی موبایل ارائه الگوی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان در خانه: تجهیز نمودن والدین به الگوی آموزش سواد رسانه‌ای: گام اول: مصرف کارکردی: ارتقای درک رسانه، آموزش استفاده از سخت افزارها و نرم افزارهای مختلف توسط والدین یا شرکت در کارگاه‌های آموزشی مربوطه، آموزش همدلی از طریق ایفای نقش، تقویت تفکر مراقبتی، پرورش احساس تعهد و مسئولیت، شرکت مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگوی فعال؛ گام دوم: مصرف انتقادی: تحلیل و برآورد پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی محتوای رسانه؛ پاداش‌دهی به نقد و پرسشگری مداوم؛ پرورش قابلیت نمونه‌گیری، تشویق به باز ترکیب و مقایسه محتوای رسانه‌ای، بررسی انتقادی محتوای رسانه، درخواست برای ارزشیابی محتوای رسانه؛ گام سوم: تولید-مصرف کارکردی: آموزش تولید محتوا، آموزش اشتراک‌گذاری، آموزش قابلیت آزمونگری دائم تولیدات؛ گام چهارم: تولید مصرف انتقادی: تشویق به مشارکت فعال، آموزش مهارت‌های اجتماعی، تشخیص تقلب‌ها و فریبکاری‌ها، آشنایی با سلبریتی‌ها و ملاک‌های اعتبار صحبت‌های آنان، توضیح در مورد خبرهای جعلی، آموزش در مورد پدیده قلدری سایبری و مواجهه با آن، آموزش قضاوت در مورد تبلیغات تجاری و سیاسی، ارائه ایده‌های اصیل ارائه توصیه‌هایی برای میزان استفاده از رسانه‌های مختلف
راهنماهای یادگیری- یاددهی	گفت‌وگو محور مشارکتی/تعاملی همدلانه
ارزشیابی	ارزشیابی اطلاعات قبلی والدین نسبت به محتوای رسانه‌ای ارزشیابی سواد رسانه‌ای کودکان پس از ارائه برنامه درسی سواد رسانه‌ای
گروه‌بندی	گروه‌بندی بر اساس والد-کودک
منابع و امکانات مورد نیاز	کتاب‌های داستان (الکترونیکی) مبتنی بر سواد رسانه‌ای فیلم‌های مبتنی بر سواد رسانه‌ای
زمان	به صورت مداوم در یک نیم سال تحصیلی
مکان	در مدارس دوره ابتدایی فرزندان

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۲، شاخص‌های توصیفی نمرات تفکر انتقادی و استفاده آسب‌زا از اینترنت در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه کنترل و آزمایش ارائه شده است. لازم به ذکر است پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، در راستای بررسی پیش‌فرض‌های این نوع تحلیل، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون توزیع داده‌ها نرمال است ($p > 0/05$)، آزمون لوین نیز نشان داد برای واریانس خطا بین دو گروه پژوهش رعایت شده است ($p > 0/05$).

جدول شماره ۲. مقادیر میانگین، انحراف معیار و آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره اثرات برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی

انواع اهداف	گروه	میانگین پیش‌آزمون	میانگین پس‌آزمون	مقدار f	سطح معناداری	ضریب تأثیر
استفاده آسب‌زا	آزمایش	۲۹/۲۰	۲۵/۸۶	۳۱/۵۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳۹
	کنترل	۳۰/۵۳	۳۰/۷۳			
تفکر انتقادی	آزمایش	۴۹/۱۳	۵۴/۹۳	۱۶/۹۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۶
	کنترل	۵۰/۳۳	۵۰/۲۰			

نتایج جدول شماره ۲، نشان می‌دهد در گروه آزمایش استفاده آسب‌زا از اینترنت در مادران و تفکر انتقادی در کودکان در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییر داشته است. بر اساس نتایج این جدول، با کنترل کردن نمرات پیش‌آزمون هر دو گروه، اثر برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی بر استفاده آسب‌زا از اینترنت در مادران و تفکر انتقادی کودکان معنادار است و این برنامه درسی باعث می‌شود آسب‌زا از اینترنت در مادران کاهش و تفکر انتقادی در کودکان افزایش یابد. نتایج ضریب تأثیر نشان می‌دهد که ۵۳/۹ درصد از تفاوت آسب‌زا از اینترنت و ۳۸/۶ درصد از تفاوت تفکر انتقادی بین دو گروه کنترل و آزمایش، ناشی از برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی بوده است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان بود. نتایج به دست آمده نشان داد که اعمال این برنامه درسی در یک نیم‌سال تحصیلی باعث می‌شود استفاده آسب‌زا از اینترنت در مادران کاهش و تفکر انتقادی در کودکان افزایش یابد. از آنجایی که برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی برای اولین بار در این پژوهش تدوین و اثربخشی آن بررسی شده است، نمی‌توان به صورت مستقیم استنادی به همسویی و یا ناهمسویی این یافته‌ها با مطالعات پیشین داشت؛ اما می‌توان به صورت غیرمستقیم این بخش از یافته‌ها را با پژوهش متولی رمضان (۲۰۲۲، ص. ۱۹۸۳) مبنی بر تأثیر برنامه درسی افزایش سطح سواد رسانه‌ای در والدین بر افزایش سطح سواد رسانه‌ای و توانایی جهت‌دهی و مشاوره در مورد محتوای مؤثر و مثبت رسانه برای فرزندانشان و پژوهش مندوزا (۲۰۱۹، ص. ۱) مبنی بر اثربخشی شیوه‌های مداخله والدین در استفاده فرزندان از رسانه همسو دانست.

در خصوص مکانیسم اثر برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسب‌زا از اینترنت مادران می‌توان بر اساس مبانی نظری به افزایش سواد رسانه‌ای مادران نسبت داد. افزایش سواد رسانه‌ای در این گروه موجب ایجاد تفکر خلاق، انتقادی و موشکافانه در مورد محتوا و عملکرد رسانه و نیز نحوه صحیح استفاده از آن می‌شود (سالاریان و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۲۰۹). افزایش سواد رسانه‌ای علاوه بر یادگیری خواندن ظاهر پیام‌ها از رسانه‌های مختلف، به مخاطب خواندن خطوط نانوشته رسانه‌های مکتوب، تماشای برنامه‌های برنامه‌ریزی نشده یا گوش دادن به صداهای غیرپخش شده از رسانه‌های الکترونیکی را آموزش می‌دهد (ساندرز، ۲۰۱۴، ص. ۱).

بنابراین این برنامه درسی، به مادران توانایی توانایی شناخت و درک انتقادی، توانایی تجزیه و تحلیل (شکستن محتوای رسانه به عناصر معنادار)، ارزشیابی (داوری درباره ارزش محتوای رسانه‌ای یا امکان مقایسه آنها)، گروه‌بندی (تعیین اجزای مشابه و متفاوت محتوای رسانه‌ای)، استقراء (نتیجه‌گیری از محتوای رسانه‌ای و تعمیم آن)، قیاس (استفاده اصولی برای تبیین موارد خاص)، ترکیب (جمع‌بندی پیام‌های مختلف در ساختاری جدید)، خلاصه سازی (ارائه توصیفی روشن، درست و فشرده از محتوای رسانه‌ای) را آموخت و با توانمندی آنان در این مهارت‌ها، درک نحوه عملکرد رسانه‌ها و چگونگی منطقی بودن آنها، شناخت ماهیت و تعیین اهداف تولید پیام‌های رسانه‌ای و بررسی آثار و تکنیک‌های رسانه‌های مختلف را افزایش داد (بهداری خسروشاهی و برگی، ۲۰۱۸، ص. ۲۹۰). پرورش این مهارت‌ها موجب شد تا والدین به طور فعالانه برای قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها، از این قابلیت‌ها استفاده کنند تا پیام‌هایی که رسانه‌ها ارائه می‌دهند را بهتر انتخاب، تحلیل و تفسیر نمایند و نتیجه آن، کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت در مادران بود.

همچنین آشنایی با پدیده‌هایی از جمله قلدری و قلدری سایبری و شیوه مواجهه با آن و همچنین شناخت علائم اعتیاد به اینترنت، فضای مجازی، اعتیاد به بازی و گوشی موبایل به مادران کمک نمود این علائم را در خود و کودک خود شناسایی و با دستیابی به بینش نسبت به مشکل خود در راستای حل این مسأله تلاش نماید. این آموزش‌ها در راستای افزایش انگیزه شرکت مادران در این آموزش و کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت تأثیر فراوان داشت.

افزایش تفکر انتقادی کودکان در نتیجه شرکت مادران در برنامه سواد رسانه‌ای ویژه والدین دارای کودک دوره ابتدایی را می‌توان به تجهیز نمودن والدین به الگوی آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان در خانه (عظیمی و طباطبای، ۱۴۰۲، ص. ۱) و بهبود تعاملات والد-کودک (اعتمادی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۱۸۷) نسبت داد. تجهیز نمودن والدین به این الگوی آموزشی موجب شد تا تردیدهای آنان در برخورد با فرزندان خود در مواجهه با رسانه‌ها از بین برود. چهار گام این الگو در مطالعات گذشته نیز مورد تأیید بوده است (عیدی نجف‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۱؛ انصاری و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش مصرف کارکردی به منظور دستیابی به سواد رسانه‌ای مصرفی ارائه شد. سواد رسانه‌ای مصرفی، اولین سطح از سواد رسانه‌ای است و به قابلیت فهم و نحوه دسترسی و استفاده از رسانه‌ها با سطوح مختلف اشاره دارد (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲۴). در اولین گام، کودکان آموختند که چگونه به رسانه‌ها دسترسی داشته باشند و از آنها استفاده کنند. بر این اساس باید بر مبنای استنتاج معانی و یادگیری توانایی فنی سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، میزان دسترسی و چگونگی استفاده خود را آگاهانه به دست بگیرند. بنابراین کودکان با مهارت مصرفی، می‌دانند چگونه از رایانه و موتورهای جست‌وجوگر اینترنتی برای یافتن اطلاعات در شکل‌های مختلف رسانه‌ای استفاده نمایند و قادرند ایده‌ها و نظرات دیگران را دریافت و تفسیر نمایند. این سطح از سواد رسانه‌ای، با بعد عاطفی و مؤلفه‌های همدلی و فعالیت در تفکر مراقبتی مرتبط است. تفکری که با تعهد و احساس مسئولیت همراه است و سبب پیوند فکر می‌شود (شارپ، ۲۰۱۴، ص. ۱۵) و در راستای فهم بهتر دنیای شناختی و هیجانی دیگران حرکت می‌کند و باعث افزایش انگیزه و مشارکت فعال در دریافت پیام می‌شود (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲۴). این مرحله بستر پرورش تفکر انتقادی را فراهم می‌کند.

آموزش مصرف انتقادی با هدف ارتقای مهارت تحلیل، تفسیر و برآورد پیامدهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی محتوای رسانه‌ای ارائه شد. بر این اساس زمانی دانش آموزان توانایی انتخاب محتوا را می‌آموزد که استفاده منتقدانه را فراگیرند، به این معنا که با در نظر گرفتن شرایط ایدئولوژیکی، ارزش‌های اجتماعی و ویژگی‌های قدرت، به شکلی مداوم خود را در موقعیت نقد و پرسشگری از رسانه قرار دهند. این سطح از سواد رسانه‌ای شامل تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی است. تقویت تجزیه و تحلیل به افزایش توانایی کودکان برای ساختار شکنی پیام‌های رسانه‌ای بر حسب مؤلفان، قالب‌ها، مخاطبان، و اهداف و شناخت ذهنی پیام‌های رسانه‌ای، تقویت ترکیب موجب قابلیت نمونه‌گیری، بازترکیب و مقایسه محتوای رسانه‌ای منابع مختلف و آموزش ارزیابی موجب افزایش توانایی بررسی قابلیت اعتماد و اعتبار محتوای رسانه شد (انصاری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۲۵). در این روش، کودکان به مهارت‌های فراشناخت و

حل مسئله مجهز می‌شوند تا بتوانند تفکر منظم‌تری را برای پرداختن منتقدانه به پیام‌های دستکاری شده کسب نمایند و به اطلاعات درست و به دور از سوگیری دست پیدا کنند. بنابراین این در این مرحله کودکان به تفکر انتقادی دست خواهند یافت.

آموزش تولید-مصرف کارکردی سطح بعدی الگوی سواد رسانه‌ای در برنامه درسی ویژه والدین بود. این سطح شامل مهارت تولید محتوا، اشتراک‌گذاری، قابلیت بازنمایی و آزمونگری دائم تولیدات بود. کودکان در این سطح، توانایی ترکیب و یا بازآرایی قطعه‌های صوتی و تصویری در قالب رسانه را کسب نمودند و آموختند که دائماً فرضیه‌ها و تولیدات خود را مورد بررسی انتقادی قرار دهند. در آخرین سطح کودکان آموختند که مشارکتی منتقدانه و تعاملی در رسانه داشته باشند و به این دلیل هوش جمعی و مهارت‌های اجتماعی در آنان تقویت شد. با افزایش هوش جمعی و مهارت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان توانستند تقلب‌ها و فریبکاری‌ها را از واقعیت تشخیص دهند، نظرات و دیدگاه‌های دیگران را بهبود ببخشند، با دیگران به بحث و تبادل نظر بپردازند و به ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های مخالف خود احترام بگذارند. برخورداری از این سطح از سواد رسانه‌ای پرورش تفکر مراقبتی، انتقادی و خلاق را در پی دارد؛ چراکه کودکان با استفاده از تفکر مراقبتی، مشتاقانه در بحث‌ها و گفت‌وگوها شرکت نمودند، به واسطه تفکر انتقادی به پرسشگری در مورد ایده‌ها و نظرات پرداختند و با دستیابی به اطلاعات درست، مناسب و فاقد سوگیری و به وسیله تفکر خلاق، توانستند به راه‌حل‌ها و فرضیه‌های بدیع و با اصالت برای حل مشکلات موجود، دست یابند. بنابراین به نظر می‌رسد گام اول بسترساز تفکر انتقادی، گام دوم موجب ایجاد تفکر انتقادی و دو گام نهایی در تقویت این تفکر عمل نمودند.

از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در شهر اصفهان به همراه مادرانشان صورت گرفته است تعمیم نتایج به دیگر گروه‌ها با محدودیت مواجه است. همچنین عدم اجرای دوره پیگیری از محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. در راستای محدودیت‌های ذکر شده به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها با فرهنگ‌های مختلف نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود. به علاوه بررسی اثرات بلندمدت این برنامه به محققان آینده پیشنهاد می‌شود. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و کاهش تفکر انتقادی کودکانشان و با در نظر گرفتن اهمیت ارتقای سواد رسانه‌ای در خانواده‌های ایرانی و با توجه به چشم‌انداز ۱۴۰۴ تحول آموزش و پرورش در خصوص ارتقای جایگاه و نقش تربیتی خانواده و مشارکت اثربخش آن با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به دست‌اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود به‌منظور کاهش استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و کاهش تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین به‌عنوان یک برنامه اجباری فوق برنامه در مدارس دوره ابتدایی ارائه شود.

تشکر و قدردانی: از تمامی مادران و کودکان شرکت‌کننده برای همراهی مطلوب در این طرح پژوهشی صمیمانه قدردانی می‌کنیم.

References

- Alinejad, H., & Azimi, M. (2022). the necessity of parents' media literacy during virtual education and providing solutions to improve it. *The first national conference of family and child psychology, Kermanshah*, <https://civilica.com/doc/1524555> (Text in Persian).
- Ansari, S., Saraji, F., & Yousefzadeh M. (2019). Clarifying the model of media literacy education for second year elementary school students based on the principles of FABK. *Thinking and the Child*, 11(1), 1-2. <https://doi10.30465/FABAK.2020.5548> (Text in Persian).
- Ansari, S., Saraji, F., & Yousefzadeh M. (2022). Features of media literacy teaching curriculum in the second year of elementary school. *Scientific Journal of Educational Technology*, 17(1), 103-120. https://jte.sru.ac.ir/article_1823.html (Text in Persian).
- Austin, E. W., Austin, B. W., Willoughby, J. F., Amram, O., Domgaard, S. (2021). How Media Literacy and Science Media Literacy Predicted the Adoption of Protective Behaviors Amidst the COVID-19 Pandemic. *J Health Commun*, 26(4), 239-252. <https://doi10.1080/10810730.2021.1899345>.

- Azimi, S & Tabataba, N. (2024). The role of parents' media literacy in critical thinking of first year high school students. *New educational approaches*, Articles ready for publication, accepted <https://doi.org/10.22108/NEA.2023.136499.1864> (Text in Persian).
- Bahadorikhosroshahi, J & Bargi, I. (2018). The role of Media literacy for parents and social identity with media consumption students. *New Media Studies*, 4(14), 290-316. <https://doi.org/10.22054/nms.2018.20409.187> (Text in Persian).
- Benisi, V & Rezvani, Z. (2023). Models of teaching media literacy in the second year of elementary school. *Journal of new developments in psychology, educational sciences and education*, 6(63): 184-195. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2060614> (Text in Persian).
- Darvishzadeh, G., Latifi, Z. & Soltanzadeh, M. (2019). Investigating the effect of teaching the correct use and time management of parents from mobile phones, social media and virtual space on the attachment pattern, behavioral problems of children and the amount of internet addiction in parents. *Thinking and the Child*, 11(2), 63-82. <https://doi.org/10.30465/FABAK.2021.6231> (Text in Persian).
- De Masi, A & Wac, K. (2022). *The Importance of Smartphone Connectivity in Quality of Life*. In: Wac, K., Wulfovich, S. (eds) *Quantifying Quality of Life*. Health Informatics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94212-0_23
- de Vries, H.T., Nakamae, T., Fukui, K., Denys, D & Narumoto, J. Problematic internet use and psychiatric co-morbidity in a population of Japanese adult psychiatric patients. *BMC Psychiatry*, 18(9), <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1588-z>
- DeVon, HA., Block, ME., Moyle-Wright, P., Ernst, DM., Hayden, SJ., Lazzara, DJ. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing scholarship*, 39(2): 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x>
- Eidi Najafabadi, Z., Saadatmand, Z., Keshtiaray, N. (2022). Designing the Curriculum Model of Media Literacy in the Second Grade of Elementary School and Its Validation. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 5 (3): 227 - 241. <https://doi.org/10.1001.1.26453460.2022.5.3.17.9> (Text in Persian).
- Eshagh neymvari, N., Abolghasemi, S., HamzehPoor Haghghi, T. (2023). Analysis of structural equations in the relationship between family communication patterns with tendency to critical thinking and students' happiness with the mediating role of cognitive flexibility in students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*. 4(1), 61-75. <https://doi.org/10.52547/jspnay.4.1.61> (Text in Persian).
- Etemadzadeh, H., Mohammadi, H & Ariapooran, S. (2022). Correlation of Components of Child-Parent and Student-Teacher Relationships with Tendency to Critical Thinking in Sixth-Grade Students. *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*. 18(3): 1-6 <https://doi.org/10.22051/JONTOE.2022.31404.3046> (Text in Persian).
- Firoozfar, I., Faghihi, A & Erfani, N. (2020). Develop Model of Environmental Ethics Based on Caring Thinking through Critical Thinking for the Second Grade of High School Students in Hamadan. *Quarterly Journal of Environmental Education and Sustainable Development*, 9(1), 25-40 <https://doi.org/10.30473/ee.2020.7225> (Text in Persian).
- Habibi-Kaleybar, R & Bahadorikhosroshahi, J. (2020). The Effectiveness of Teaching Life Skills (Critical Thinking) on Self-Control and Attitudes toward Drug Abuse among High-School Students. *Thinking and Children*, 11(1): 27-45 [Doi: 10.30465/FABAK.2020.5547](https://doi.org/10.30465/FABAK.2020.5547) (Text in Persian).
- Ioannidis, K., Taylor, C., Holt, L., Brown, K., Lochner, C., Fineberg, N. A., Corazza, O., Chamberlain, S. R., Roman-Urrestarazu, A., & Czabanowska, K. (2021). Problematic usage of the internet and eating disorder and related psychopathology: A multifaceted, systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 125, 569-581. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.03.005>
- Jafari, A. (2017). Comparative study of media literacy of students and their parents based on Potter's classification (case study: Ardabil city). *Educational Technologies in Learning*, 4(14), 1-21 <https://doi.org/10.22054/jti.2020.43733.1270> (Text in Persian).
- Kożybska, M., Kurpisz, J., Radlińska, I., Skwirzyńska, E., Serwin, N. (2022). Problematic Internet Use, health behaviors, depression and eating disorders: a cross-sectional study among Polish medical school students. *Annals of General Psychiatry*, 21, 5 <https://doi.org/10.1186/s12991-022-00384-4>
- Liu, J., Wu, L., Sun, X., Bai, X & Duan, C. (2023). Active Parental Mediation and Adolescent Problematic Internet Use: The Mediating Role of Parent-Child Relationships and Hiding Online Behavior. *Behav. Sci*, 13, 679. <https://doi.org/10.3390/bs13080679>
- Lopez-Fernandez, O., Romo, L., Kern, L., Rousseau, A., Lelonek-Kuleta, B., Chwaszcz, J., et al. (2023). Problematic Internet Use among Adults: A Cross-Cultural Study in 15 Countries. *J. Clin. Med*, 12(3), 1027; <https://doi.org/10.3390/jcm12031027>
- Metwally Ramadan, R. (2022). The Role of Media Literacy in Shaping Parents' Awareness of Their Children's Usage of Digital Platforms. *The Egyptian Journal of Research and Information*, 80: 1983-2002. https://ejsc.journals.ekb.eg/article_268256.html?lang=en
- Mendoza, K. (2019). *Family Strategies for Managing Media in the Home*. The International Encyclopedia of Media Literacy. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0071>

- Motaghi, S., & Safai, P. (2017). Examining the psychometric indicators of the traumatic use of the Internet questionnaire. *Research in Psychological Health*, 11(2), 92-102. <http://rph.khu.ac.ir/article-1-2739-en.html>
- Niakan, M. & Fani, H. (2014). *The effect of implementation of philosophy program for children and teenagers on critical thinking and academic performance of primary school girls in Shahr Abadan in the academic year 92-93*. The first scientific research conference of psychology, educational sciences and pathology of society. <https://civilica.com/doc/439314> (Text in Persian).
- Otsuka, Y., Kaneita, Y., Itani, O., Jike, M., Osaki, Y., Higuchi, S. (2020). Skipping breakfast, poor sleep quality, and Internet usage and their relation with unhappiness in Japanese adolescents. *PLoS ONE* 15(7): e0235252. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235252>
- Park, S & Lee, Y. (2017). Associations of body weight perception and weight control behaviors with problematic internet use among Korean adolescents. *Psychiatry Res*, 251, 275-280. DOI: [10.1016/j.psychres.2017.01.095](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.01.095)
- Pourmohsani Kalori, F., Sabouri, F. & Moulai, M. (2018). The effectiveness of teaching creativity skills on critical thinking, social skills and creativity of sixth grade elementary students. *Thinking and the Child*, 10(2): 1-23. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1675195> (Text in Persian).
- Sakakihara, A., Haga, C & Osaki, Y. (2019). Association Between Mothers' Problematic Internet Use and the Thinness of Their Children. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 22(9), 578-587. <https://doi:10.1089/cyber.2018.0685>.
- Sakakihara, A., Haga, C., Kinjo, A & Osaki, Y. (2019). Association between mothers' problematic Internet use and maternal recognition of child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 96, 10408 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104086>
- Salarian, A, Salehi Amiri, R., Soltanifar, M., Qayyumi, A. & Abtahi, A. (2018). Investigating how to teach media literacy for first graders. *Social-Cultural Development Studies*, 8 (3), 209-236. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-۱-۱۰۴۷-fa.html>
- Sanders, B. (2014). *An economic agenda for America: 12 steps forward*. *HuffPost*, 1 December. Available at https://m.huffpost.com/us/entry/us_6249022?fbclid=IwAR0wSQNGrz0Ogu5Bk8Rxb2b9wrB1Voe4_QSS5aeUA1XffNk5oF5F0G88ubQ
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam. *Journal of Philosophi in School*, 1(1), 15-21. <https://doi.10.21913/JPS.v1i1.989>.
- Taji, H., & Dibai Saber, M. (2023). Identifying the components of media literacy education and analyzing its place in the upstream documents of Iranian education. *Educational Innovations Quarterly*, 22(1), 7-30. <https://doi:10.22034/JEI.2023.316172.2181> (Text in Persian).
- Thomas, D. (2020). Social Media Addiction, Critical Thinking and Achievement Emotions Among EFL Students in Thailand. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(1), 157-171 <https://doi:10.1108/LHT-11-2021-0393>
- Tran-Duong, Q. (2023). The effect of media literacy on effective learning outcomes in online learning. *Educ Inf Technol*, 28(3), 3605-3624 <https://doi:10.1007/s10639-022-11313-z>
- Vaezzadeh, R., & Akbarnetaj, S. (2021). examining the role of mothers' media literacy (literate) on children's upbringing, 6th National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad, <https://civilica.com/doc/1391361>
- Zhu, Y., Deng, L., & Wan, K. (2022). The association between parent-child relationship and problematic internet use among English- and Chinese-language studies: A meta-analysis. *Front. Psychol.* 13:885819. <https://doi:10.3389/fpsyg.2022.885819>



طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال برای معلمان استان خراسان جنوبی

صادق حامدی نسب^{۱*}، سمیه گلکاری^۲، محسن آیتی^۳، محمد علی رستمی نژاد^۴

۱. نویسنده مسئول: دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران. رایانامه: Hamedi_s@birjand.ac.ir
 ۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.
 ۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.
 ۴. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.
- این پژوهش مستخرج از طرح پژوهشی تحت حمایت اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲

چکیده:

هدف از این مطالعه، طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال برای معلمان استان خراسان جنوبی بود. روش پژوهش، ترکیبی بود و از طرح اکتشافی در دو مرحله کیفی و کمی استفاده شد. در مرحله کیفی با استفاده از روش داده بنیاد و بر مبنای نمونه‌گیری هدفمند، به مصاحبه با ۲۲ نفر از متخصصان، دبیران و آموزگاران پرداخته شد و ویژگی‌های مدل در قالب الگوی پارادیمی و بر اساس نظریه داده بنیاد استخراج شد. در مرحله کمی پرسشنامه استخراجی، بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر مبنای جدول مورگان در بین ۳۷۵ نفر از دبیران و آموزگاران استان توزیع شد. داده‌های کمی در دو بخش (۱) آمار توصیفی و (۲) آمار استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی) تجزیه و تحلیل شدند. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه مؤلفه‌های مدل در سطح ۰/۰۵ معنادار و از برازش کافی نیز برخوردارند. یافته‌ها نشان داد که نیازهای فردی و جمعی زندگی باعث می‌شود که معلمان به توسعه سواد دیجیتال خود گرایش پیدا کنند. محور اصلی این گرایش انگیزه‌های شغلی و سازمانی است. از جمله عوامل مداخله‌گر می‌توان به زمان کم آموزش، محتوای حجیم و سطح سواد معلمان اشاره کرد. تجهیزات مربوط به مدرسه و سازمان می‌تواند شرایط محیطی لازم برای رشد سواد دیجیتال را فراهم کند. با استفاده از راهبردهای یادگیرنده‌محور و گروه‌محور معلمان می‌توانند به رشد سواد دیجیتال خود کمک کنند، رشد حرفه‌ای معلمان، رشد همه‌جانبه شاگردان و ایجاد مدرسه نوآور از جمله پیامدهای شکل‌گیری سواد دیجیتال است.

کلیدواژه‌ها: اعتباریابی، سواد دیجیتال، معلمان، خراسان جنوبی.

استناد به این مقاله:

حامدی نسب، صادق؛ گلکاری، سمیه؛ آیتی، محسن؛ رستمی نژاد، محمد علی. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال برای معلمان استان خراسان جنوبی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰ (۳): ۴۹-۶۴. doi: 10.22051/jontoe.2023.42945.3742

مقدمه

در قرن حاضر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به سرعت در حال رشد و دگرگونی است. این فناوری‌ها زندگی افراد را شکل می‌دهند بنابراین انتظار می‌رود افراد مهارت‌های مورد نیاز برای برقراری ارتباط موفق، سازگاری با شرایط متغیر و استفاده از فناوری برای افزایش ظرفیت و بهره‌وری انسانی را داشته باشند (اونگورن، ۲۰۲۱، ص. ۱۸۲). از این رو ایجاد یادگیری و استفاده از مهارت‌های سواد دیجیتال ضروری است (حسن و میرزا، ۲۰۲۱، صص. ۴۰-۲۸).

سواد دیجیتال توسط گیلستر ۱۹۹۷ به عنوان توانایی درک و استفاده اطلاعات در قالب‌های مختلف از طیف گسترده‌ای از منابع که از طریق رایانه ارائه می‌شود، تعریف شده است (اسپایر و همکاران ۲۰۱۷، ص. ۲۲۳۵). سواد دیجیتال مستلزم استفاده صحیح از فناوری‌های مختلف و توانایی دسترسی، تولید و به اشتراک گذاری اطلاعات دقیق و استفاده از فناوری در فرایندهای یاددهی و یادگیری است (دوبالی، ۲۰۲۰، ص. ۱۳۶). به طور کلی می‌توان سواد دیجیتال را دانش و مهارت مورد نیاز برای زندگی و یادگیری در جامعه دیجیتال دانست (پوریان و عبدلی، ۱۳۹۵، ص. ۵۵). و آن را پایه و اساس شهروندی برای زندگی حرفه‌ای و شخصی در قرن ۲۱ به شمار آورد (تجدور و همکاران، ۲۰۲۰).

سواد دیجیتال دارای سه بعد فناوری، شناختی و اجتماعی است. جنبه شناختی سواد دیجیتال مستلزم دانش محافظت در دسترسی دیجیتال، حق چاپ، توانایی انتخاب و تجزیه و تحلیل برنامه‌های نرم‌افزاری مناسب، توسعه محتوای آنلاین و تجارت است. جنبه فنی سواد دیجیتال شامل استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات توانایی اتصال به دستگاه‌هایی نظیر هدفون، بلندگوهای خارجی و بردهای هوشمند است. بعد اجتماعی هم به توانایی استفاده مؤثر از شبکه‌های اجتماعی در جنبه‌های اجتماعی-عاطفی اشاره می‌کند. هر سه بعد سواد دیجیتال، سواد انتقادی را دربرمی‌گیرد (دوبالی، ۲۰۲۰، ص. ۱۳۶).

سواد دیجیتال نقش مهمی در توسعه جامعه ایفا می‌کند. گنجاندن سواد دیجیتال در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری حیاتی است. این توانایی برای دانش‌آموزان قرن بیست و یکم ضروری است. در قرن بیست و یکم انتظار می‌رود دانش‌آموزان مهارت‌های مختلف نظیر خلاق و نوآور بودن، حل مسئله و خود مدیریتی را داشته باشند و برنامه درسی باید مطابق با این مهارت‌ها تهیه، توسعه و بازنگری شود (دوبالی، ۲۰۲۰، صص. ۱۴۵-۱۳۵). همچنین توسعه فناوری‌های دیجیتال، استفاده از منابع آموزش یادگیری دیجیتال به دانش‌آموزان توسط معلمان را ضروری کرده است (ریسیدیا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳۰۵). از این رو کسب سواد دیجیتال برای معلمان که برنامه درسی را اجرا می‌کنند دارای اهمیت است (دوبالی، ۲۰۲۰، صص. ۱۴۵-۱۳۵).

معلمان با سواد دیجیتال، در کار با فناوری مشکلات کمتری دارند و عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (رجبی و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۷۰۳). در صورتی که فقدان سواد دیجیتال توسط معلمان مشکلاتی را برای آنها در تلفیق فناوری در فرایند یاددهی-یادگیری ایجاد می‌کند. همانطور که نتایج تحقیقات انجام شده در زمینه آموزش مجازی توسط معلمان در دوران کرونا نشان می‌دهد که معلمان در کار با سامانه شاد و آموزش مجازی، با کمبود مهارت (زینی و نندژاد و نویدی، ۱۴۰۰، ص. ۲۳)، آشنا نبودن با نرم‌افزارهای جدید (البرزی و همکاران، ۱۴۰۰) و پایین بودن سطح سواد دیجیتال در ارزشیابی برنامه درسی الکترونیکی (اناری نژاد و همکاران، ۱۴۰۱) روبه‌رو بودند که مشکلاتی را برای آنها در تلفیق فناوری در آموزش به وجود می‌آورد.

از این رو معلمان نسل امروز، باید خود را به مهارت‌های دیجیتالی لازم مجهز کنند (پاوار، ۲۰۲۱، ص. ۹۵) و ضمن همگام بودن با پیشرفت‌های روز با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و امکانات آنها برای آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاملاً آشنایی داشته باشند (مرادی و هداوند، ۱۳۹۶، ص. ۱۶).

پژوهش‌های مختلفی در زمینه سواد دیجیتال معلمان در داخل و خارج انجام شده است. نتایج این پژوهش‌ها نشان‌دهنده ضرورت سواد دیجیتال برای معلمان است، از جمله نتایج پژوهش (مرادی و هداوند، ۱۳۹۶، صص. ۲۹-۱۴). نشان داد که بین متغیرهای سواد دیجیتال دبیران و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سواد دیجیتال بر عملکرد شغلی و شایستگی کانونی معلمان اثر مستقیم، مثبت و معناداری دارد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۹، صص. ۴۲-۱۷) و جهت افزایش عملکرد معلمان و افزایش سواد دیجیتال آنها ضروری است (اصغر نژاد و حقدوست، ۱۴۰۰، صص. ۳۶-۱۹).

با توجه به نتایج پژوهش حسین نژاد و همکاران (۱۴۰۲، صص. ۲۶۳) پرورش و تقویت سواد دیجیتال معلمان و دانش‌آموزان به منظور بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری ضروری است.

نتایج پژوهش اسفندیاری (۱۳۹۸، صص. ۶۱۹) نشان داد که سواد دیجیتال معلمان انگلیسی در بعد شناختی تقریباً پایین بود. سانچز کروزادا و همکاران (۲۰۲۱، صص. ۲۹-۱) در پژوهشی نشان دادند که برای اینکه معلمان به سطح مطلوبی از مهارت‌های دیجیتال برسند، نیازمند یک برنامه آموزشی هستند.

نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های دانشجو معلمان در مدیریت داده نیاز به بهبود دارد (ریسیدیا و همکاران، ۲۰۲۰، صص. ۳۱۴) و معلمان در زمینه برخی موضوعات سواد دیجیتال مانند کپی رایت و ارزیابی اعتبار اطلاعات آنلاین، سواد کافی ندارند (پوتیرالا و تامجیک، ۲۰۲۱، صص. ۲۷۳-۲۵۵).

نتایج پژوهش اردلان و همکاران (۱۳۹۹، صص. ۱۳۵) نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب معلمان مدارس هوشمند از نظر سواد اطلاعاتی است. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر در معلمان این مدارس رابطه مثبت و معنادار دارد. جبل عاملی و همکاران (۱۳۹۰، صص. ۱۲۸-۱۲۷) در پژوهش خود "راهکارهای توسعه و به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات را در مدارس" مورد بررسی قرار داده‌اند. بر اساس نتایج این پژوهش برای توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس، به برنامه درسی جامع مطابق با نیازسنجی مهارت‌های معلمان در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات نیاز است. همچنین آموزش معلمان در زمینه فناوری نیازمند فصل‌ها و مدل‌های آموزشی متفاوت با دیگر کارکنان می‌باشد.

پژوهش اونگورن (۲۰۲۱، صص. ۲۰۴-۱۸۱) نشان داد که بین سطح سواد دیجیتال و سطح آمادگی تدریس معلمان آینده رابطه متعادل و مثبت وجود دارد. تجدور و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که تقویت مهارت‌های دیجیتال معلمان، منابع یادگیری سازگار و روش‌های تدریس متناسب با شرایط، ضروری است.

نتایج پژوهش مارتینا و همکاران (۲۰۲۳، صص. ۴۱) نشان‌دهنده نقش شایستگی دیجیتال معلمان در توسعه مدیریت یادگیری معلم مؤثر و کارآمد است. بر اساس نتایج این پژوهش، معلمانی که از سواد دیجیتال برخوردارند، با استفاده از رسانه‌های دیجیتال جالب می‌توانند شوقی در بین دانش‌آموزان ایجاد کنند، به‌ویژه علوم که معمولاً برای دانش‌آموزان دشوار است.

یافته‌های پژوهش چاما و سووایر پاندیان (۲۰۲۳، صص. ۲۹) نشان می‌دهد که برای رفع موانع ادغام مؤثر فناوری در برنامه درسی و آموزش به سیاست‌های جامع، توسعه زیرساخت‌ها، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و حمایت برای بهبود شایستگی‌های دیجیتال معلمان و تضمین دسترسی عادلانه به فناوری برای همه دانش‌آموزان نیاز است.

پژوهش حسن و میرزا (۲۰۲۱، صص. ۴۰-۲۸) حاکی از این است که برای ادغام فناوری در مدارس نیاز به توسعه حرفه‌ای و آموزش معلمان است تا آنها بتوانند آن را با موفقیت در تدریس ادغام کنند.

مرور تحقیقات انجام‌شده در زمینه سواد دیجیتال معلمان نشان می‌دهد که معلمان در برخی از مهارت‌های دیجیتال از سواد کافی برخوردار نیستند، درحالی‌که جهت افزایش عملکرد در تدریس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، ارتقاء سواد دیجیتال معلمان و استفاده از فناوری‌های نوین توسط آنها در آموزش ضروری است. عدم برخورداری معلمان از سواد دیجیتال می‌تواند مانعی در استفاده درست و مناسب آنها از

فناوری در آموزش و یادگیری باشد. همان‌طور که نتایج برخی پژوهش‌ها مانند (سویفا، جانا و پراتولا، ۲۰۲۱، صص. ۱-۱۰) نشان می‌دهد دانش معلمان در فناوری و نگرش آنها نسبت به آن و تعهد به اجرای سواد دیجیتالی دانش‌آموزان، یکی از موانع موجود در اجرای سواد دیجیتال توسط آنها بوده است. نتایج پژوهش حسن و میرزا (۲۰۲۱، صص. ۴۰-۲۸) نشان داد که فقدان مهارت‌های کامپیوتری در معلمان عامل اصلی مسدودکننده، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش است.

سواد دیجیتال به‌طور فزاینده‌ای یکی از شایستگی‌های اساسی برای معلمان قرن ۲۱ است، اما توسعه حرفه‌ای معلمان با این نیاز نوظهور فاصله دارد و باید برای بهبود مهارت معلمان در عصر دیجیتال تلاش کرد (رانی‌یری و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۰) برخورداری معلمان از سواد دیجیتالی کافی و مناسب، نیازمند ارائه آموزش‌های کارآمد و به‌روز در این زمینه است. آموزش کارآمد و جامع نیازمند طراحی الگو می‌باشد، ازین‌رو هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال معلمان است و درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱. ویژگی‌های الگوی سواد دیجیتال معلمان استان خراسان جنوبی چیست؟
۲. الگوی سواد دیجیتال معلمان استان خراسان جنوبی از چه اعتباری برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش ترکیبی و با استفاده از طرح اکتشافی در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. جامعه آماری در مرحله کیفی، متخصصان فناوری آموزشی، آموزگاران ابتدایی و دبیران متوسطه بودند و در مرحله کمی، جامعه آماری را تمامی آموزگاران و دبیران استان خراسان جنوبی به تعداد ۱۴۰۰۰ که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به کار بودند، تشکیل می‌دادند. در ابتدا و در مرحله کیفی با استفاده از روش سیستماتیک داده بنیاد و بر مبنای نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیاری و تا اشیاع نظری داده به مصاحبه با ۲۲ نفر از متخصصان تکنولوژی آموزشی و دبیران متوسطه و معلمان ابتدایی پرداخته شد. معیار گزینش برای مصاحبه، متخصصان و معلمانی بودند که بر اساس هدف پژوهش از فضای مجازی در امر آموزش استفاده می‌کردند. در جدول شماره ۱ مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها اطلاع‌رسانه‌ها ارائه شده است:

جدول شماره ۱. مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها اطلاع‌رسانه‌ها

کد	جنسیت	نقش	سن	سابقه خدمت
۱	مرد	دبیر	۳۱	۴ سال
۲	زن	دبیر	۳۴	۱۱ سال
۳	مرد	آموزگار	۳۷	۱۵ سال
۴	مرد	آموزگار	۳۳	۷ سال
۵	زن	آموزگار	۳۶	۱۰ سال
۶	مرد	دبیر	۳۴	۷ سال
۷	زن	دبیر	۲۸	۴ سال
۸	مرد	متخصص	۳۵	۷ سال
۹	زن	دبیر	۴۱	۱۹ سال
۱۰	زن	آموزگار	۳۳	۸ سال
۱۱	زن	آموزگار	۲۸	۴ سال
۱۲	زن	آموزگار	۳۵	۱۱ سال
۱۳	زن	دبیر	۳۶	۱۰ سال
۱۴	مرد	آموزگار	۲۷	۴ سال
۱۵	مرد	متخصص	۴۵	۹ سال
۱۶	زن	دبیر	۳۴	۸ سال

۴ سال	۲۹	آموزگار	مرد	۱۷
۲ سال	۳۶	متخصص	مرد	۱۸
۷ سال	۴۳	متخصص	زن	۱۹
۶ سال	۳۳	متخصص	زن	۲۰
۲۲ سال	۴۲	دبیر	مرد	۲۱
۲۰ سال	۴۰	آموزگار	زن	۲۲

داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تجزیه و تحلیل شدند و ویژگی‌های مدل نظری مربوط به الگوی سواد دیجیتال معلمان استخراج شد. برای تأمین اعتبارپذیری یافته‌های کیفی از روش ارزیابی لینکن و کوبا (۱۹۸۵) بر پایه چهار معیار؛ مقبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. در مرحله کمی مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در مرحله کیفی به‌صورت پرسشنامه درآمد. در قالب پرسشنامه‌ای بر اساس طیف ۵ تایی لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شد و شامل ۴۳ سؤال بود و ۸ مؤلفه اصلی (شرایط علی، مقوله محوری، شرایط واسطه‌ای، شرایط محیطی، راهبردها و پیامدها) و ۱۴ زیر مؤلفه (نیازهای فردی، نیازهای اجتماعی، محرک‌های شغلی، محرک‌های سازمانی، زمان، محتوا، سواد معلمان، تجهیزات مدرسه محور، تجهیزات سازمان محور و یادگیرنده محور) را دربرمی‌گرفت. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان بررسی شد و از طریق کانال‌ها و گروه‌های مرتبط معلمی، در اختیار دبیران متوسطه و آموزگاران ابتدایی در استان خراسان جنوبی قرار گرفت؛ برای این منظور بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای و بر اساس جدول مورگان این ابزار در بین ۳۸۴ دبیران متوسطه و آموزگاران ابتدایی شهرستان‌های استان توزیع شد که پس از حذف داده‌های معیوب، تعداد ۳۷۵ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در دو بخش (۱) آمار توصیفی و با استفاده از نرم افزار spss18 و (۲) آمار استنباطی با استفاده از نرم افزار AMOS 21 جهت تحلیل عاملی صورت گرفت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های کیفی

۱- ویژگی‌های الگوی سواد دیجیتال معلمان استان خراسان جنوبی چیست؟

برای پاسخگویی به این سؤال پس از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۲ اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده، داده‌های حاصل از رویکرد سیستماتیک، بر اساس کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند. ۴ مقوله فرعی از کدگذاری باز استخراج شد که در ۶ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند و در کدگذاری محوری در ذیل شش گروه (شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، مقوله محوری، راهبرد و پیامد) بیان شدند. جدول شماره ۲، این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. یافته‌های مستخرج از کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری

کدگذاری محوری	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی؛ مفاهیم و ویژگی‌ها	کد مصاحبه‌شونده‌ها
شرایط علی	نیازها و ضرورت‌ها	نیازهای فردی (رفع مشکلات فناورانه، به‌روز بودن، عقب نماندن از شاگردان، تربیت فرزندان فناور، رفع نیازهای اقتصادی دیجیتال)	۲، ۷، ۱۲
		نیازهای اجتماعی (رشد جامعه فناور، شهروند دیجیتال، تطبیق با معلمان فناور، مدرسه آنلاین)	۵، ۸، ۱۹
مفهوم محوری	انگیزه‌ها و محرک‌ها	شغلی (معصومیت شاگردان، تعهد شغلی، وجدان کاری، نیازهای شغلی)	۵، ۸، ۱۱، ۲۱
		سازمانی (حمایت‌های مادی و معنوی سازمان، نظارت مستمر، رقابت بین همکاران)	۳، ۷، ۱۲، ۱۵
		زمان (کمبود زمان، عدم تناسب زمان با محتوا، زمان‌های اتلافی، عدم استفاده از زمان)	۲، ۴، ۹، ۱۸، ۲۱
شرایط واسطه‌ای	عناصر مداخله‌گر	محتوا (محتوای دانشی، کاربردی نبودن، محتوای مبهم، حجم زیاد، عدم تناسب با شرایط دانش آموزان، محتوای غیربومی)	۱، ۴، ۱۴، ۱۹، ۲۲
		سواد معلمان (دانش کم، به‌روز نبودن، نداشتن سواد استفاده از فناوری، تنوع معلمان)	۳، ۷، ۱۳، ۱۸، ۲۰
شرایط محیطی	تجهیزات و امکانات	مدرسه محور (مجهز نبودن مدارس، کلاس‌های قدیمی، عدم دسترسی به اینترنت، کمبود کامپیوتر، نبود پشتیبان)	۶، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۹
		سازمان محور (کلاس‌های محتوا محور، مدرسین کم تجربه، ضمن خدمت‌های اسمی، کلی‌گرایی در برگزاری کلاس‌ها، بی‌توجهی به کیفیت، عدم تجهیز کلاس‌ها، کارگاه‌های مجازی)	۲، ۴، ۶، ۷، ۱۳، ۱۹
راهبردها	روش‌های توسعه سواد دیجیتال	یادگیرنده محور (خود راهبری، یادگیری مادام‌العمر، خودکار بودن، دانش متنوع و متکثر، دانش زایا، عدم کفایت آموزش‌های بیرونی، یادگیری غیررسمی)	۱، ۴، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۲
		گروه محور (درس پژوهی، اقدام پژوهی، یادگیری مشارکتی، یادگیری همکارانه، یادگیری رسمی)	۵، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۱۹
نتایج	نتایج رشد سواد دیجیتال	شاگرد محور (به‌روز بودن شاگردان، سهولت دسترسی به اطلاعات، شاگردان فناور، رشد خلاقیت، ارتباط‌های چندگانه، حل راحت مسائل)	۴، ۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸
		معلم محور (توسعه حرفه‌ای، معلم فناور، بالاتر بودن از دانش آموزان، عدم تحقیر، خودشکوفایی، پویایی و فعالیت معلم)	۲، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۷
		مدرسه محور (مدرسه نوین، استقبال بیشتر شاگردان، مدیریت راحت، نظارت بیشتر، شکوفایی مدرسه)	۱، ۴، ۸، ۱۴، ۱۹

۱. شرایط علی برخورداری معلمان از سواد دیجیتال در مدارس چیست؟

یافته‌ها نشان داد که نیازها و ضرورت‌های لازم برای توسعه سواد دیجیتال معلمان را می‌توان در دو بخش نیازهای فردی و نیازهای اجتماعی طبقه‌بندی کرد. برای نمونه، در زمینه نیازهای فردی اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۷ این‌گونه بیان می‌کرد: «من برای اینکه بتوانم نیازهای اولی‌مورد استفاده از فناوری‌های جدید حل کنم، باید در این زمینه با سواد باشم، مثلاً وقتی شاگردی بیاد کامپیوتر و برام راه اندازی کنه و من بلد نباشم برام خیلی افت داره»، یا شرکت‌کننده شماره ۱۹ به نیازهای اجتماعی اشاره کرد و این‌گونه اظهار داشت: «امروزه برای هر چیزی لازمه که فناوری بدونی ... بیشتر کارا الآن اینترنتی و الکترونیکی شده و همیشه بدون سواد دیجیتال راحت تو جامعه زندگی کرد».

۲. مقوله محوری در توسعه سواد دیجیتال معلمان در مدارس چیست؟

یافته‌ها نشان داد که مقوله محوری مربوط به توسعه سواد دیجیتال معلمان، مربوط به محرک‌ها و انگیزه‌های شغلی و سازمانی می‌شود. به‌عنوان مثال در زمینه محرک‌های شغلی معلمان، مصاحبه‌شونده اطلاع‌رسان شماره ۲۱ این‌گونه بیان می‌کرد: «من تمام انگیزم برای ادامه معلم بودنم، همون معصومیت شاگردانه، وقتی معصومیت و سادگی بچه‌ها رو می‌بینی، خودتو موظف می‌کنی که کار تو به درستی انجام بدی تا مدیون نباشی» یا در زمینه محرک‌های سازمانی اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ اظهار داشت: «... اگر اداره از ما حمایت نکنه، مثلاً حقوقمون رو سر وقت نده یا ... انگیزمون رو از دست میدیم».

۳. شرایط و عوامل میانجی یا مداخله‌گر در توسعه سواد دیجیتال معلمان در مدارس چیست؟

یافته‌ها نشان داد که از جمله شرایط و عوامل مداخله‌گر در رشد سواد دیجیتال معلمان می‌توان به زمان، محتوا و سطح سواد معلمان اشاره کرد. در مورد زمان، با توجه به کمبود زمان آموزشی در مدارس و عدم تناسب زمان با محتوای کتب درسی، معلمان فرصت لازم برای کسب سواد دیجیتال را ندارند، علاوه بر اینها برخی از معلمان زمان اتلافی زیادی دارند و از زمان‌های مفید خود، نیز به‌طور بهینه استفاده نمی‌کنند. برای نمونه، اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گفت: «این قدر در پایه‌ای که من تدریس می‌کنم، حجم محتوا زیاد هست که اگر هر کدام از ما معلما بتونیم تا آخر سال کتابا رو تموم کنیم شاه کار کردیم، حالا رشد سواد دیجیتالمون، پیشکش». علاوه بر این‌ها یافته‌های پژوهش نشان داد که محتوای کتب درسی نیز از جمله عوامل مداخله‌گر در رشد سواد دیجیتال معلمان است. در این راستا اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۱۹، این‌گونه روایت می‌کرد: «در آموزش و پرورش با توجه به اینکه محتوای زیادی برای آموزش در نظر می‌گیرن و اکثر این محتوا نیز جنبه شناختی و دانشی داره، بنابراین معلم نمی‌تونه این محتواهای زیاد رو به‌صورت چندرسانه‌ای و در قالب روش‌های متعدد ارائه بده».

همچنین یافته‌ها نشان داد که سطح سواد معلمان نیز از عوامل مداخله‌گر در توسعه سواد دیجیتال معلمان است. با توجه به تنوع معلمان در مدارس و به‌روز نبودن و دانش کم برخی از معلمان باعث شده است که سطح سواد فناورانه آنها پایین باشد. برای نمونه، اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان داشت: «الآن متأسفانه تو آموزش و پرورش هر ساله به‌ویژه در مقطع ابتدایی نیروهای مختلفی را به طرق مختلف به دلیل کمبود نیرو جذب می‌کنند و علاوه بر این، نیروهایی که هستن هم اکثراً با سابقه‌های بالا هستند و شاید کار با بسیاری از ابزارهای فناورانه را بلد نباشند، بنابراین رشد سواد دیجیتال معلمان با چالش مواجه میشه».

۴. شرایط و عوامل محیطی لازم برای رشد سواد دیجیتال معلمان چیست؟

یافته‌ها نشان داد که شرایط و عوامل محیطی لازم برای رشد سواد دیجیتال مربوط به امکانات مدرسه و سازمان می‌شود. برای نمونه، در این زمینه اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۱۰، این‌گونه روایت می‌کرد: «من در روستایی تدریس می‌کنم که برای دسترسی به خطوط تلفن میرم بالای کوه تا آنتن بده... تو این شرایط همیشه انتظار داشت که هم بتونم از فناوری استفاده کنم هم دانش‌آموزانم فناور بشن».

علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که برخی از شرایط و عوامل محیطی لازم برای رشد سواد دیجیتال معلمان مربوط به تجهیزات و امکانات در سطح سازمان می‌شود. منظور از این امکانات و تجهیزات، امکانات مربوط به کلاس‌های ضمن خدمت مرتبط با رشد سواد دیجیتال معلمان است. در این راستا اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۴، این‌گونه بیان می‌کرد: «متأسفانه بیشتر دوره‌هایی که برای آموزش سواد از طرف اداره برگزار میشه، مجازیه و تو این دوره‌ها، به دلیل مشکلات مربوط به اینترنت ضعیف و ... آدم چیزی متوجه نمیشه».

۵. راهبردهای رشد سواد دیجیتال معلمان در مدارس چیست؟

یافته‌ها نشان داد که روش‌های توسعه سواد دیجیتال در مدارس شامل روش‌های یادگیرنده‌محور و گروه‌محور است. به‌عنوان نمونه اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۲۲ معتقد بود معلم باید به‌صورت غیررسمی و خودراهبر به دنبال کسب سواد دیجیتال باشند و

اظهار داشت: «الآن عصر انفجار اطلاعات هست و هرروز علم و دانش در حال تغییره؛ بنابراین معلمین برای اینکه خودشون رو بتونن با دانش روز و فناوری‌های نوین تطبیق بدن، لازمه به صورت خودراهبر به دنبال کسب اطلاعات جدید باشن». علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که برخی از معلمان برای رشد سواد دیجیتال خود از روش‌های گروه‌محور استفاده می‌کنند. به‌عنوان مثال، اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۵، اظهار داشت: «یکی از راه‌های رشد سواد دیجیتال معلمان، شرکت در جشنواره‌های مختلف مثل اقدام پژوهی و درس پژوهی هستش، من یادمه یک سال در جشنواره درس پژوهی شرکت کردم و هنگام تقسیم وظایف، بحث تولید محتوا رو به من دادن، کار با بسیاری از نرم افزارهای تدوین رو بلد نبودم، مجبور شدم برم یاد بگیرم و برای اون تدریس محتوا رو آماده کنم».

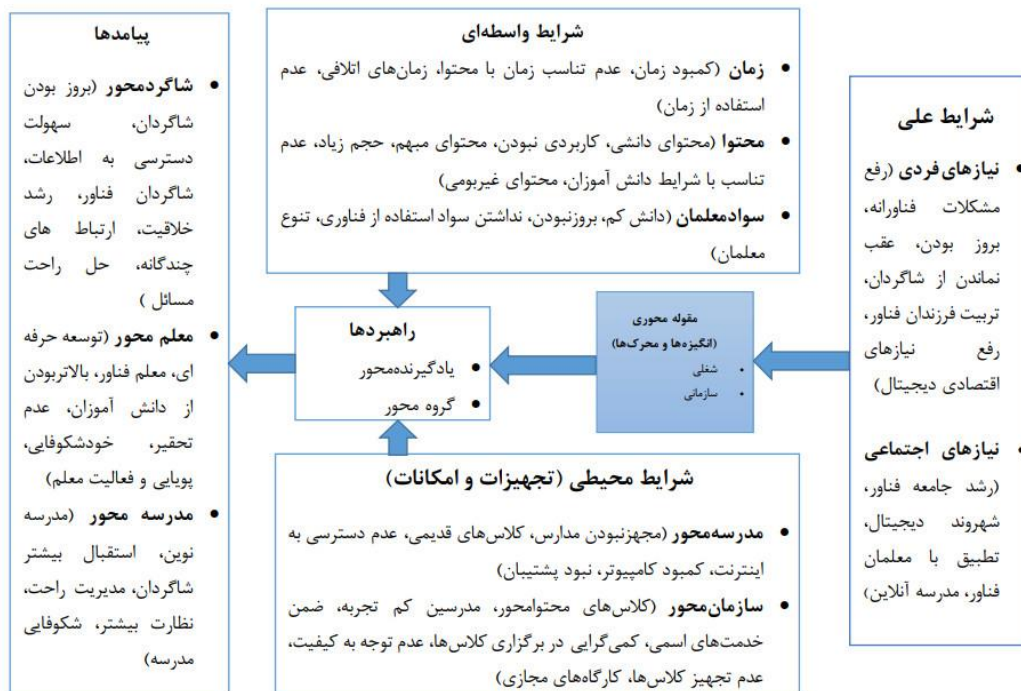
۶. پیامدهای شکل‌گیری سواد دیجیتال در بین معلمان چیست؟

یافته‌ها نشان داد که پیامدهای شکل‌گیری سواد دیجیتال در بین معلمان را می‌توان در سه بخش شاگردمحور، معلم‌محور و مدرسه‌محور تقسیم‌بندی کرد. در زمینه شاگردمحور به‌عنوان مثال اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۴، این‌گونه روایت می‌کرد: «معلمی که فناور باشه و امکانات برای بچه‌ها و معلمان فراهم باشه، باعث میشه که شاگردان هم بتونن هر مطلبی رو بخوانن از اینترنت پیدا کنن و ایده‌های متعددی رو در ارتباط با مطالبشون ببینن و به‌طورکلی نوآور و خلاق باشن»

علاوه بر اینها، یافته‌ها نشان داد که برخی از نتایج مربوط به رشد سواد دیجیتال معلمان، به خود معلم برمی‌گردد و باعث می‌شود، معلمان در زمینه سواد فناورانه از دانش‌آموزان بالاتر باشند. به‌عنوان نمونه در این زمینه اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۱۵، می‌گفت: «من قبلاً در یک مدرسه خاص تدریس می‌کردم، در یک جلسه‌ای از درس کار و فناوری، یک دانش‌آموزی در خصوص تنظیم صفحه ورد یک سوالی رو پرسید که من بلد نبودم و گفتم جلسه بعدی برات پاسخش رو میارم، بنابراین چون خودمو در قبال اون شاگردان تحقیر شده دیدم، تصمیم گرفتم کاملاً تمام فنون مربوط به ورد رو یاد بگیرم»

همچنین، برخی از نتایج رشد سواد دیجیتال معلمان به مدرسه مربوط می‌شود که در اینجا، از آنها به‌عنوان نتایج مدرسه‌محور یادشده است. در مدرسه‌ای که به سواد دیجیتال توجه شود، مدیریت و نظارت بر فعالیت‌ها و عملکرد دانش‌آموزان و معلمان راحت‌تر است و به‌طورکلی این‌گونه مدارس نسبت به مدارس عادی شکوفا و پویاتر هستند. در این راستا اطلاع‌رسان مصاحبه‌شونده شماره ۸ این‌گونه روایت می‌کرد: «یادم میاد که یک سال تو مدرسه‌ای بودم که تمام کلاساش مجهز به دیتا پروژکتور بود و هر کلاس هم یک لپ‌تاب جداگانه داشت، این مدرسه جووری بود که هم همکاران و هم دانش‌آموزان هر ساله دوست داشتن بیان تو این مدرسه».

به‌طورکلی شکل زیر مدل پارادایمی مربوط به توسعه سواد دیجیتال معلمان را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل پارادایمی مربوط به سواد دیجیتال معلمان بر اساس نظریه داده بنیاد

یافته‌های کمی

سؤال ۲. الگوی سواد دیجیتال معلمان استان خراسان جنوبی از چه اعتباری برخوردار است؟ در این مرحله، یافته‌ها در دو بخش یافته‌های توصیفی و استنباطی ارائه شده است. در ابتدا به یافته‌های توصیفی مانند اطلاعات جمعیت‌شناختی و بررسی وضعیت متغیرها پرداخته شده است و سپس اعتبار الگوی سواد دیجیتال معلمان بررسی می‌شود.

۱. یافته‌های توصیفی

پرسشنامه استخراجی بین ۳۷۵ نفر از دبیران متوسطه و آموزگاران ابتدایی شهرستان‌های استان توزیع شد که از این تعداد ۶۱/۳۰ درصد (۲۳۰) نفر زن و ۳۸/۷۰ درصد (۱۴۵) نفر مرد بودند. علاوه بر این، ۵۴/۶۰ درصد (۲۰۵) نفر آموزگاران ابتدایی، ۲۵/۸۶ درصد (۹۷) نفر دبیران متوسطه اول و ۱۹/۴۶ درصد (۷۳) نفر دبیران متوسطه دوم بودند.

جدول شماره ۳. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
شرایط علی	۲/۴۳	۵	۴/۳۰	۰/۴۹
مقوله محوری	۱/۷۱	۵	۳/۹۸	۰/۵۸
شرایط واسطه‌ای	۱/۸۹	۵	۳/۶۲	۰/۶۳
شرایط محیطی	۱/۸۳	۵	۳/۹۱	۰/۶۸
راهبردها	۲/۴۰	۵	۳/۹۹	۰/۵۲
پیامدها	۲/۱۱	۵	۴/۲۸	۰/۵۶

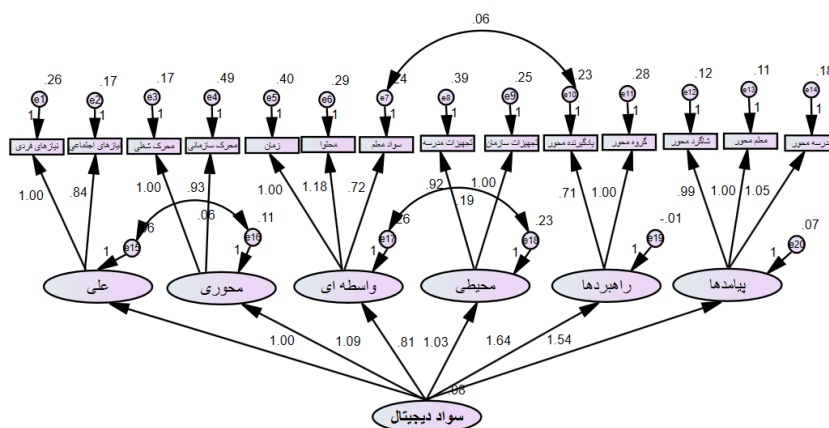
همان‌طور که جدول شماره ۳، نشان می‌دهد، همه متغیرهای پژوهش دارای میانگینی مطلوب و بیشتر از ۳ هستند، در این میان مؤلفه مربوط به شرایط علی با میانگین ($M=4/30$) بیشترین میانگین و مؤلفه مربوط به شرایط واسطه‌ای با میانگین ($M=3/62$) کمترین میانگین را داراست.

۲. یافته‌های استنباطی

در این مرحله با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی تحلیل عاملی پرداخته می‌شود. روش تحلیل عاملی جهت پی بردن به متغیرهای زیربنایی یک پدیده یا تلخیص مجموعه‌ای از داده استفاده می‌شود و زمانیکه هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است، تحلیل عاملی تأییدی مناسب است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۸، صص. ۲۶۹-۲۶۸). در پژوهش حاضر الگوی سواد دیجیتال یک سازه مکنون است که شامل شرایط علی، مقوله محوری، شرایط واسطه‌ای، شرایط محیطی، راهبردها و پیامدهاست، و برای اطمینان از ساختار عاملی موجود و اینکه چه میزان از گویه‌های سنجش سازه موجود به درستی انتخاب شده‌اند از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است.

- بررسی بار عاملی استاندارد شده و برازش مدل کلی

شکل ۸ ضرایب مسیر استاندارد شده مدل تحلیل عاملی تأییدی مربوط به مدل کلی را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۲. ضرایب مسیر استاندارد شده مدل تحلیل عاملی تأییدی مربوط به مدل کلی

همان‌طور که در شکل شماره ۲ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب مسیر بالاتر از ۰/۴ است و سطح معناداری آنها کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمده است، بنابراین می‌توان گفت روایی سازه‌های اندازه‌گیری متغیرهای مربوطه در سطح معناداری ۰/۰۵ تأیید می‌شود.

جدول شماره ۴. شاخص‌های برازش مدل مربوط به شرایط علی

معیارهای برازش	برازش به دست آمده	برازش خوب*	برازش قابل قبول*
N/DF M C	۱/۷۵	$\chi^2 / df \leq 1$	$\chi^2 / df \leq 2$
P	۰/۰۸	$p \leq 0.05$	$0.05 \leq p < 0.1$
NFI	۰/۹۵	$0.95 \leq NFI < 1$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
TLI	۰/۹۳	$0.95 \leq TLI < 1$	$0.90 \leq TLI < 0.95$
CFI	۰/۹۵	$0.97 \leq CFI < 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
RMSEA	۰/۰۶	$0.05 \leq RMSEA < 0.06$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$

نتایج جدول شماره ۴، حاکی از مناسب بودن مدل است؛ زیرا نسبت کای دو بر درجه آزادی کمتر از ۲ دلالت دارد، مقدار پی بیشتر از ۰/۰۵ است و شاخص‌های برازش هنجار شده (NFI^1)، توکر-لویز (TLI^2) و برازش تطبیقی (CFI^3) که برای مقادیر بالای ۰/۹ قابل قبول‌اند، بیشتر یا برابر با ۰/۹۰؛ و مقدار $RMSEA$ کمتر از ۰/۰۸ است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش کافی برخوردار است.

- بررسی پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه سواد دیجیتال معلمان

جدول شماره ۵. ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه سواد دیجیتال

مؤلفه‌ها	شرایط علی	مقوله محوری	شرایط واسطه‌ای	شرایط محیطی	راهبردها	پیامدها	کل پرسشنامه
مقدار آلفا	۰/۷۷	۰/۷۱	۰/۸۰	۰/۷۶	۰/۸۱	۰/۹۰	۰/۹۰

همان‌طور که جدول شماره ۵، نشان می‌دهد، ضریب آلفای کرونباخ برای همه مؤلفه‌های پرسشنامه سواد دیجیتال معلمان و همچنین کل ابزار بیشتر از ۰/۷۰ است، بنابراین این پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار است.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام این مطالعه، طراحی و اعتباریابی الگوی سواد دیجیتال معلمان استان خراسان جنوبی بود. برای این منظور، از پژوهش ترکیبی و از طرح اکتشافی در دو مرحله کیفی و کمی برای انجام این پژوهش استفاده شد. در مرحله کیفی و به منظور طراحی الگوی سواد دیجیتال معلمان، از رویکرد داده بنیاد استفاده شد و بر اساس رویکرد داده بنیاد، شاخص‌های مربوط به شرایط علی، مقوله محوری، شرایط واسطه‌ای، شرایط محیطی، راهبردها و پیامدهای مرتبط به سواد دیجیتال استخراج شد. تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که همه مؤلفه‌های مدل سواد دیجیتال در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند و از برازش کافی نیز برخوردارند.

بر اساس یافته‌ها نیازها و ضرورت‌های لازم برای توسعه سواد دیجیتال معلمان را می‌توان در دو بخش نیازهای فردی و نیازهای اجتماعی طبقه‌بندی کرد. از جمله نیازهای فردی برای رشد سواد دیجیتال معلمان، می‌توان به رفع مشکلات فناورانه، یروز بودن، عقب نماندن از شاگردان، تربیت فرزندان فناور، رفع نیازهای اقتصادی دیجیتال اشاره کرد. علاوه بر اینها، جامعه نیز نیازمند رشد سواد دیجیتال معلمان هست که از جمله این نیازها می‌توان به رشد جامعه فناور، شهروند دیجیتال، تطبیق با معلمان فناور و مدرسه آنلاین اشاره کرد. این یافته در راستای پژوهش‌های (حسن و میرزا، ۲۰۲۱، صص. ۲۸-۴۰؛ لیا و اندریانتی، ۲۰۲۰، صص. ۷۹-۷۴، بدریان، ۱۴۰۲، صص. ۳-۲) است. به‌عنوان مثال لیا و اندریانتی (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافته‌اند که همگام با وارد شدن به انقلاب صنعتی چهارم، برای ارتقای کیفیت بهتر آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، معلمان به‌طور قابل توجهی نیازمند سواد دیجیتال بالا هستند. با این حال تعداد قابل توجهی از معلمان انگلیسی و همچنین دانشجو معلمان، همچنان از سواد دیجیتالی پایینی برخوردار بودند و آمادگی پیاده سازی فناوری‌های دیجیتال در فرآیند آموزش و یادگیری انگلیسی را نداشتند. بدریان (۱۴۰۲) هم بیان می‌کند که پایین بودن سواد دیجیتال برخی از معلم‌ها در دوران کرونا، پیامدهای منفی متعددی را برای آنها به دنبال داشته است. بر این اساس، یکی از ضرورت‌های اساسی برای هر جامعه و به تبع آن برای هر معلمی برخورداری از سواد دیجیتال است.

یافته‌ها نشان داد که مقوله محوری مربوط به توسعه سواد دیجیتال معلمان، مربوط به محرک‌ها و انگیزهای شغلی؛ نظیر معصومیت شاگردان، تعهد شغلی، وجدان کاری و نیازهای شغلی و انگیزهای سازمانی، نظیر حمایت‌های مادی و معنوی سازمان، نظارت مستمر

1. Normed fit index
2. Tucker-Lewis index
3. Comparative Fit Index

و رقابت بین همکاران است. این یافته همسو با یافته‌های چو و همکاران (۲۰۱۰، صص. ۴۸-۳۵) است. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که جو نوآورانه سازمانی معلمان مدارس فنی و حرفه‌ای به‌طور معناداری و مستقیم بر استفاده مستمر از آموزش الکترونیکی تأثیر می‌گذارد. جو نوآورانه سازمانی به‌گونه‌ای چشمگیر و غیرمستقیم بر استفاده مداوم از آموزش الکترونیکی با خودکارآمدی رایانه تأثیر می‌گذارد؛ و به تبع آن منجر به سواد دیجیتال معلمان می‌شود. بر این اساس سازمان آموزش و پرورش می‌تواند با ارائه انگیزه‌های شغلی و سازمانی معلمان را برای رشد سواد دیجیتال آنها ترغیب نماید.

یافته‌ها نشان داد که از جمله عوامل مداخله‌گر در رشد سواد دیجیتال معلمان می‌توان به زمان، محتوا و سطح سواد معلمان اشاره کرد. در مورد زمان، با توجه به کمبود زمان آموزشی در مدارس و عدم تناسب زمان با محتوای کتب درسی، معلمان فرصت لازم برای کسب سواد دیجیتال، ندارند، علاوه بر اینها، برخی از معلمان زمان اتلافی زیادی دارند و از زمان‌های مفید خود، نیز به‌طور بهینه استفاده نمی‌کنند. همچنین محتوای کتب درسی نیز از جمله عوامل مداخله‌گر در رشد سواد دیجیتال معلمان بود. محتوای دانشی، کاربردی نبودن، محتوای مبهم، حجم زیاد، عدم تناسب با شرایط دانش‌آموزان، محتوای غیربومی از جمله عوامل محل رشد سواد دیجیتال معلمان است.

همچنین یافته‌ها نشان داد که سطح سواد معلمان نیز از عوامل مداخله‌گر در توسعه سواد دیجیتال معلمان است. با توجه به تنوع معلمان در مدارس و به‌روز نبودن و دانش کم برخی از معلمان باعث شده است که سطح سواد فناورانه آنها پایین باشد. این یافته در راستای پژوهش‌های (ساراپودین و همکاران، ۲۰۲۱، صص. ۶۸۰-۶۶۶؛ ژانگ، ۲۰۲۳، صص. ۱۱-۱) است. برای نمونه، نتایج پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که مهارت معلمان در استفاده از فناوری می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر سواد دیجیتال معلمان تأثیر بگذارد. ساراپودین و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی دریافته‌اند که معلمان مسن‌تر در مقایسه با معلمان جوان سواد دیجیتال پایین‌تری دارند. بر این اساس معلمان باید آموزش‌های روزانه در زمینه استفاده از فناوری دیجیتال در تدریس، دریافت کنند تا اعتماد آنها نسبت به استفاده از فناوری دیجیتال در کلاس افزایش پیدا کند؛ بنابراین سواد معلمان و زمان اختصاص یافته برای تدریس و نوع محتوای ارائه‌شده در کتب درسی و دوره‌های ضمن خدمت می‌توانند از جمله عوامل مداخله‌گر در رشد سواد دیجیتال معلمان باشد.

یافته‌ها نشان داد که شرایط و عوامل محیطی لازم برای رشد سواد دیجیتال مربوط به امکانات مدرسه و سازمان می‌شود. مجهز نبودن مدارس، کلاس‌های قدیمی، عدم دسترسی به اینترنت، کمبود کامپیوتر، نبود پشتیبان در مدارس باعث می‌شود که حتی معلمان دارای سواد دیجیتال نیز نتوانند، کارایی و اثربخشی خود را در کلاس درس نشان دهند، علاوه بر این برخی از شرایط و عوامل محیطی مربوط به تجهیزات و امکانات در سطح سازمان می‌شود. منظور از این امکانات و تجهیزات، امکانات مربوط به کلاس‌های ضمن خدمت مرتبط با رشد سواد دیجیتال معلمان است. کلاس‌های محتوای محور، مدرسین کم‌تجربه، ضمن خدمت‌های اسمی، بی‌توجهی به کیفیت، عدم تجهیز کلاس‌ها از جمله این عوامل است، علاوه بر اینها در دوران کرونا بسیاری از کارگاه‌های مرتبط با سواد دیجیتال معلمان، به‌صورت مجازی برگزار می‌شد و این کارگاه‌ها به دلیل نظری بودن، کارایی چندانی در توسعه سواد دیجیتال معلمان نداشت. این یافته در راستای پژوهش‌های (حسنه و همکاران، ۲۰۲۲، صص. ۴۲۹-۴۱۷ و پورمیانی، ۲۰۲۲، صص. ۱۰۷) است. برای نمونه، حسنه و همکاران (۲۰۲۲) دریافته‌اند که تلاش‌های متعددی برای بهبود توانایی‌های سواد دیجیتال معلمان آینده وجود دارد، از جمله تهیه برنامه‌های مشارکتی بین مؤسسات عالی و مدارس، توسعه ماژول‌های آموزشی مبتنی بر دیجیتال، توسعه وب دیجیتال در فرایند یادگیری، افزایش سواد دیجیتال مهارت‌های معلمان آینده نگر با استفاده از روش‌های مبتنی بر محصول، استفاده از روش‌های مبتنی بر حل مسئله، استفاده از برخی چارچوب‌ها در اجرای آموزش، تهیه امکانات پشتیبانی و توسعه برنامه‌های درسی که محتوای سواد دیجیتال را در هر موضوع ادغام می‌کند. بر این اساس برای رشد سواد معلمان لازم است مدارس مجهز شوند و دوره‌های برگزار شده توسط اداره آموزش و پرورش نیز باید در محیط‌های فناورانه برگزار شود. در مطالعه پورمیانی (۲۰۲۲) یکی از چالش‌های اصلی در اجرای سواد دیجیتال در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری، کمبود دسترسی به اینترنت و دستگاه‌های دیجیتال بود.



یافته‌ها نشان داد که روش‌های توسعه سواد دیجیتال در مدارس شامل روش‌های یادگیرنده‌محور و گروه‌محور است. منظور از روش‌های یادگیرنده محور، روش‌هایی است که یادگیرنده و یا به عبارتی معلم، محور یادگیری است و خودش به طور خودراهربر و به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر در پی کسب دانش است. علاوه بر این برخی از معلمان برای رشد سواد دیجیتال خود از روش‌های گروه‌محور استفاده می‌کنند. منظور از روش‌های گروه‌محور روش‌هایی است که معلمان از طریق خرد جمعی و با همکاری و مشارکت سایر معلمان، به دنبال رشد سواد دیجیتال خود هستند. در این راستا معلمان از طریق یادگیری مشارکتی و به صورت رسمی در جشنواره‌های مختلفی مانند درس پژوهی و اقدام پژوهی به صورت گروهی شرکت می‌کنند و از دانش فناورانه سایر همکاران در راستای ارتقای سواد دیجیتال خود استفاده می‌کنند.

این یافته در راستای پژوهش کسپرسکی و همکاران (۲۰۲۲، صص. ۶۱۵-۶۳۵) است. آنها در پژوهش خود دریافتند که معلمان از روش‌های خود راهبر مانند ساخت دانش، مهارت‌های حل مسئله و همچنین از راهبردهای گروهی مانند یادگیری اجتماعی و مشارکتی برای رشد سواد خود بهره می‌گیرند.

یافته‌ها نشان داد که پیامدهای شکل‌گیری سواد دیجیتال در بین معلمان را می‌توان در سه بخش شاگردمحور، معلم‌محور و مدرسه‌محور تقسیم‌بندی کرد. در بخش نتایج شاگردمحور، دانش آموز می‌تواند با برقراری ارتباط‌های چندگانه، به منابع متعدد دسترسی داشته باشد و مسائل مختلف را نیز به راحتی حل کند، به طور کلی وقتی معلم دارای سواد دیجیتال باشد، شاگردان نیز فناور، به روز و خلاق هستند. علاوه بر این‌ها برخی از نتایج مربوط به رشد سواد دیجیتال معلمان، به خود معلم برمی‌گردد و باعث می‌شود، معلمان در زمینه سواد فناورانه از دانش‌آموزان بالاتر باشند و این باعث می‌شود که عزت‌نفس آنها حفظ شود و موجبات خودشکوفایی، پویایی و فعالیت بیشتر معلمان را به همراه داشته باشد و به طور کلی موجب توسعه حرفه‌ای معلمان شود.

همچنین، برخی از نتایج رشد سواد دیجیتال معلمان به مدرسه مربوط می‌شود که در اینجا، از آنها به عنوان نتایج مدرسه محور یاد شده است. مدرسه‌ای که در آن معلمان دارای سواد دیجیتال باشند، بیشتر مورد استقبال اولیا و دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. این یافته‌ها در راستای پژوهش انیسیمو (۲۰۲۰، صص. ۲۳۰-۲۵۳) است. انیسیمو (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافت که برگزاری دوره‌های سواد دیجیتال برای معلمان منجر به افزایش سطح سواد دیجیتال معلمان، افزایش در تعداد افرادی که مایل به استفاده از فناوری اطلاعات در فعالیت‌های حرفه‌ای خود هستند، و همچنین منجر به نگرش مثبت معلمان آینده به برنامه پیشنهادی می‌شود. بر این اساس مجهز شدن معلمان به سواد دیجیتال فواید متعددی برای دانش آموز، معلم و به طور کلی برای مدرسه دارد. همچنین یافته‌های پژوهش پرومرب و سانراتانا، (۲۰۲۲، ص. ۴۷۸) نشان می‌دهد برگزاری یک دوره آنلاین برای توانمندسازی معلمان به منظور توسعه مهارت‌های سواد دیجیتالی دانش‌آموزان، در توانمندسازی آنها در این زمینه مؤثر است. معلمان می‌توانند از نتایج یادگیری برای کمک به دانش‌آموزان برای بهبود قابل توجه مهارت‌های سواد دیجیتالی آنها استفاده کنند.

در انتها الگوی سواد دیجیتال معلمان با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری و بررسی تحلیل عاملی اعتباریابی شد. تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که همه مؤلفه‌های مدل سواد دیجیتال در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند و از برازش کافی نیز برخوردارند.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

با عنایت به شرایط کرونایی و توزیع پرسشنامه‌های اینترنتی در گروه‌های تخصصی مربوط به آموزگاران و دبیران متوسطه در شهرستان‌های مختلف، کنترل دقیق مشارکت‌کنندگان پژوهش مبنی بر اینکه فرد کامل‌کننده این ابزار با هویت مورد نظر محقق باشد میسر نبود.

با توجه به اینکه اجرای این پژوهش در ایام کرونا بود؛ بنابراین دسترسی به دبیران و آموزگاران به صورت حضوری مقدور نبود؛ بنابراین برای مصاحبه از مصاحبه تلفنی و برای اجرای پرسشنامه از توزیع پرسشنامه اینترنتی استفاده شد.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش جهت توسعه سواد دیجیتال معلمان پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود:

۱. با توجه به این‌که نیازهای فردی و اجتماعی معلمان ایجاب می‌کند که از سواد دیجیتال برخوردار باشند، بنابراین لازم است، آموزش و پرورش با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های توان‌افزایی زمینه رشد سواد دیجیتال را برای معلمان فراهم کند.
۲. با توجه به این‌که یکی از عوامل گرایش معلمان به برخورداری از سواد دیجیتال انگیزه‌های سازمانی است؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش با ارائه محرک‌های مادی و معنوی و ایجاد جو نوآورانه و فناورانه در مدارس زمینه گرایش معلمان را به رشد سواد دیجیتال فراهم نماید.
۳. با توجه به اینکه محتوای دانشی و حجیم کتاب درسی و همچنین عدم تناسب آنها با زمان اختصاص یافته به آنها، از جمله چالش‌های فراروی رشد سواد دیجیتال معلمان است، پیشنهاد می‌شود با بازنگری در برنامه درسی دروس مختلف، ضمن اصلاح و ترمیم محتوای کتب درسی، محتوای آنها با زمان اختصاص یافته به آنها متناسب‌سازی شود.
۴. یافته‌ها نشان داد که کمبود امکانات و تجهیزات فناورانه در سطح مدرسه و همچنین در کلاس‌های ضمن خدمت مرتبط با استفاده از فناوری، از جمله عوامل مغل رشد سواد دیجیتال معلمان است، بر این اساس پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش مدارس مختلف را به امکانات فناورانه (مانند کامپیوتر، ویدئو پروژکتور و اینترنت)، تجهیز نماید. همچنین برای کلاس‌های توان‌افزایی همکاران در زمینه سواد دیجیتال، نیز ضمن بهره‌گیری از استادان خبره، با تجهیز و کاربردی سازی این کلاس‌ها زمینه استفاده حداکثری معلمان را از این کلاس‌ها فراهم نماید.
۵. یافته‌ها نشان داد که یکی از راهبردهای رشد سواد دیجیتال معلمان، راهبردهای گروه‌محور است که معلمان با عضویت در گروه‌های رسمی علمی به ارتقای سواد فناورانه خود می‌پردازند؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش جشنواره‌های مختلف درس پژوهی، اقدام پژوهی، الگوهای برتر تدریس و ... را در مدارس در جهت توسعه سواد دیجیتال معلمان برگزار نماید و ضمن حمایت مادی و معنوی از این جشنواره‌ها، بر کیفیت برگزاری آنها نیز افزوده شود.
۶. یافته‌ها نشان داد که پیامدها و نتایج بهره‌مندی از سواد دیجیتال معلمان، منجر به توسعه حرفه‌ای معلمان، رشد همه‌جانبه شاگردان و نوآور بودن مدارس می‌شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش هر سال مدارس دیجیتال برتر را به‌عنوان الگو، در سطح مناطق معرفی و مورد تقدیر قرار دهد تا از این طریق، دیگر مدارس نیز ضمن الگوبرداری از این مدارس، محرکی برای رشد سواد دیجیتال معلمان داشته باشند.
۷. یافته‌ها نشان داد که معلمان برای بهره‌مندی از سواد دیجیتال با چالش‌هایی مواجه هستند، بر این اساس برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که با بهره‌گیری از روش‌های کیفی چالش‌های فراروی معلمان را در زمینه توسعه سواد دیجیتال شناسایی کنند و راهکارهای لازم برای مواجهه با این چالش‌ها را ارائه نمایند.
۸. با توجه به این‌که زمان آموزش، محتوای درسی و سطح سواد معلمان از جمله عوامل مؤثر بر رشد سواد دیجیتال معلمان بود، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های نیمه آزمایشی، تأثیر هر یک از این متغیرها را در سطح سواد دیجیتال معلمان بسنجند.
۹. یافته‌ها نشان داد که معلمان از طریق راهبردهای یادگیرنده محور و گروه‌محور به رشد سواد دیجیتال خود می‌پردازند، برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که اثربخشی هر یک از این راهبردها را در گروه‌های جداگانه موردسنجش قرار دهند.
۱۰. با توجه به اینکه داشتن سواد دیجیتال معلمان باعث توسعه حرفه‌ای، عزت‌نفس و ... در معلمان می‌شود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود که با استفاده از مطالعات توصیفی-همبستگی، ارتباط سواد دیجیتال معلمان با متغیرهایی مانند توسعه حرفه‌ای، خودکارآمدی، عزت‌نفس بررسی شود.

۱۱. با توجه به این که تجهیز مدارس به برخورداری از امکانات فناورانه، از جمله عوامل اساسی برای رشد سواد دیجیتال معلمان است، بر این اساس پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی از طریق مطالعات نیازسنجی، نیازها و کمبودهای مدارس را برای بهره‌گیری از پیامدهای داشتن سواد دیجیتال بررسی نمایند.

۱۲. یافته‌ها نشان داد که عدم کیفیت برگزاری کلاس‌های توان‌افزایی معلمان در زمینه فناوری، یکی از چالش‌های فرا روی رشد سواد دیجیتال معلمان است، بر این اساس پیشنهاد می‌شود که اثربخشی دوره‌ها و کارگاه‌های ضمن خدمت مبتنی بر فناوری با استفاده از پژوهش‌های کیفی بررسی شود.

References

- Alborzi, M., Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Safari, M & Mirghafari, F. (2021). Elementary School Teachers' Experiences of the Challenges of Changing Traditional Education to Virtual Education during the Corona Virus Outbreak. *Studies in Learning & Instruction*, 13(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.22099/jsli.2021.6310> (Text in Persian).
- Anarinejad, A., Khademi, N., Parsamanesh., N & Khaki, Z. (2022). Analyzing the lived experiences of primary school teachers in Behbahān city from the challenges of educational evaluation of students in the era of Corona. *studies of Teacher training policy making*, 5(4), 89-115. https://te-research.cfu.ac.ir/article_2631.html (Text in Persian).
- Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1): 230-253. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251924.pdf>
- Ardalan, M., Abdolmaleki, J., Ahmadi, M., Heidari Sureshjani, N., Amani, M (1399). The role of information literacy in teachers' lifelong learning Smart schools in the fifth district of Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16 (3): 117-144. doi: [10.22051/jontoe.2020.24951.2561](https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.24951.2561) (Text in Persian).
- Asgharnejad, N., & Haqdoost, S. (2022). Investigating the relationship between digital literacy and knowledge management with the empowerment of teachers in Dehdasht. *Management and Education Perspectives Quarterly*, 3(4), 19-36. doi: <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316075.1083> (Text in Persian).
- Badrian, A (1402). The need to pay attention to literacy. 2-3. <https://www.roshd mag. ir/fa /article/ 31063/> (Text in Persian).
- Chama, A & Subaveerpandiyan, A (2023). Digital literacy skills of teachers: A study on ICT use and purposes. 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4492414>
- Chou, C. M., Hsiao, H. C., Shen, C. H., & Chen, S. C. (2010). Analysis of Factors in Technological and Vocational School Teachers' Perceived Organizational Innovative Climate and Continuous Use of E-Teaching: Using Computer Self-Efficacy as an Intervening Variable. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4): 35-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908070.pdf>
- Dedebali, N. C. (2020). Analysis of Digital Literacy and Metaphoric Perceptions of Teacher Candidate. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1): 135-145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1246871.pdf>
- Esfandiari, R. (2018). Digital Literacy of English Language Teachers in Iranian Educational Environments: The Necessity of Teacher Professionalization in the Digital World, *Linguistic Research in Foreign Languages*, 9(3): 691-720. doi: <https://doi.org/10.22059/jflr.2019.266987.556>. (Text in Persian).
- Hasanah, U., Rahayu, S., & Anggraini, A. I. (2022). Improving Prospective Basic Education Teachers' Capabilities on Digital Literacy: A Systematic Literature Review. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*: 9(2), 417-429. <https://www.syekhnrjati.ac.id/jurnal/index.php/ibtida/article/view/10339>
- Hassan, M. M., & Mirza, T. (2021). The digital Literacy in teachers of the schools of Rajouri (J&K)-India: Teachers perspective. *International Journal of Education and Management Engineering*, 11(1): 28-40. <https://www.mecspress.org/ijeme/ijeme-v11-n1/IJEME-V11-N1-4.pdf>
- Hosseini, A., Mahdiuon, R & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2020). The role of Digital Literacy and Core Competencies of teachers on their Job Performance. *Sciences and Thechnigues of Information Management*. 6(2), 17-42. Doi: [10.22091/stim.2020.3857.1277](https://doi.org/10.22091/stim.2020.3857.1277) (Text in Persian)
- Hosseinejad Saranskarnroad, A., Bahmany, A., Eesaeei, S & Eesaeei, S (1402). Fostering digital literacy in education, *Journal of New Advances in Psychology, Training and Education*, 6 (62), 263-279. <https://jonapte.ir/fa/showart-7e88a59545907cc908c4228251bc8d7d> (Text in Persian).
- Jabalameli, J., Khosravi Taj., Abedi, A (1390). The strategies of development and application of information and communications technology in schools, . *The Journal of New Thoughts on Education*, 7(3): 115-134. doi: [10.22051/jontoe.2011.136](https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.136) (Text in Persian).
- Kasperski, R., Blau, I., & Ben-Yehudah, G. (2022). Teaching digital literacy: are teachers' perspectives consistent with actual pedagogy?. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(5): 615-635. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2091015>

- Kazem Pourian, S & Abdoli, S. (2015). Digital Literacy: A solution to cover the digital gap and develop a digital citizen. *Science and Technology policy letters*, 6(4): 53-64. magiran.com/p1778013 (Text in Persian).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Liza, K., & Andriyanti, E. (2020). Digital Literacy Scale of English Pre-Service Teachers and Their Perceived Readiness toward the Application of Digital Technologies. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1): 74-79. doi: <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13925>
- Marnita, M., Nurdin, D., & Prihatin, E. (2023). The Effectiveness of Elementary Teacher Digital Literacy Competence on Teacher Learning Management. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(1), 35-43. Doi: <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i1.444>
- Moradi, K & Hadavand, R. (2016). Investigating the level and effect of digital literacy of teachers working in secondary schools in Tehran province on the academic progress of students. *Adaka Scientific-Specialist Journal*, 4(1): 14-29. https://www.adkajournal.ir/article_58312.html (Text in Persian).
- Öngören, S. (2021). Investigation of Prospective Preschool Teachers' Digital Literacy and Teacher Readiness Levels. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1): 181-204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijonmes/issue/67828/1052067>
- Pawar, D. M. A. (2021). Role of Digital Literacy among teachers and students in 21st Century India. *Educational Resurgence Journal*. 3(6): 93-101. <https://www.coed.dypvp.edu.in/educational-resurgence-journal/documents/july-2021/14.pdf>
- Potyrała, K., & Tomczyk, L. (2021). Teachers in the lifelong learning process: examples of digital literacy. *Journal of Education for Teaching*, 47(2): 255-273. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
- Promrub, S., & Sanrattana, W. (2022). Online program to empower teacher learning to develop students' digital literacy skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(2). 469-483. doi: 10.31014/aior.1993.05.02.506.
- Purmayanti, D. (2022). The Challenges of Implementing Digital Literacy in Teaching and Learning Activities for EFL Learners in Indonesia. *BATARA DIDI: English Language Journal*, 1(2), 101-110. doi: <https://doi.org/10.56209/badi.v1i2.38>
- Rajabi, M., Ghasemtabar, A & Mahdavi Nasab, Y. (2022). Investigating the relationship between teachers digital literacy and their views on the usability of student educational network, *Technology of Educational Journal*, 16(4), 695-706 doi: <https://doi.org/10.22061/tej.2022.8462.2673> (Text in Persian).
- Ranieri, M., Bruni, I., & de Xivry, A. C. O. (2017). Teachers' professional development on digital and media literacy. Findings and recommendations from a European project. *Research on Education and Media*, 9(2): 10-19. Doi: <https://doi.org/10.1515/rem-2017-0009>
- Rusydiyah, E. F., Purwati, E., & Prabowo, A. (2020). How to use digital literacy as a learning resource for teacher candidates in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 39(2): 305-318. doi:10.21831/cp.v39i2.30551
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campián, R., & Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4): 1858. doi: <https://doi.org/10.3390/su13041858>
- Saripudin, S., Budiyanto, I. B., Listiana, R. E. N. I., & Ana, A. (2021). Digital literacy skills of vocational school teachers. *Journal of Engineering Science and Technology*, 16(1): 666-680. https://jestec.taylors.edu.my/Vol%2016%20issue%201%20February%202021/16_1_46.pdf
- Sarmad, Z., Bazargan, A & Hejazi, E. (2009). *Research methods in behavioral Sciences*. Tehran: Agah. (Text in Persian).
- Soifah, U., Jana, P., & Pratolo, B. W. (2021, March). Unlocking digital literacy practices of EFL teachers. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1823 (1), p. 012030. IOP Publishing. doi: 10.1088/1742-6596/1823/1/012030
- Spires, H. A., Paul, C. M., & Kerckhoff, S. N. (2017). Digital literacy for the 21st century. In *Advanced methodologies and technologies in library science, information management, and scholarly inquiry* (pp. 12-21). IGI Global. Doi: 10.4018/978-1-5225-7659-4.ch002
- Zeynivandnezhad, F & Naveedy, A. (2021). Using SHAD application and television teaching during covid-19 pandemic outbreaks: shortcomings and challenges. *Educational innovation*, 20(2), 7-34. Doi: <https://doi.org/10.22034/jei.2021.248048.1627> (Text in Persian).
- Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: the role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in Psychology*, 14, 1153339. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339>



تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مهارت زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه فردوسی و اثربخشی آن بر معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان در نوجوانان

فضل الله حسنوند^۱، کامران شیوندی چلیچه^{۲*}، فریبرز درتاج^۳، علی دلاور^۴، اسماعیل سعدی پور^۵

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. ksheivandi@gmail.com رایانامه.
۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۴. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۵. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

چکیده:

این پژوهش با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مهارت زندگی مبتنی بر مؤلفه‌های خرد در شاهنامه فردوسی و اثربخشی آن بر معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان در نوجوانان به انجام رسید. تحقیق حاضر از نظر هدف، در بخش نخست، از نوع بنیادی و در بخش دوم، از نوع کاربردی و بر اساس ماهیت تحقیق، پژوهشی ترکیبی مبتنی بر تئوری داده‌بنیاد و نیمه‌آزمایشی بود. جامعه آماری در مرحله نخست شامل متن شاهنامه فردوسی و در مرحله دوم دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران و نمونه آماری در مرحله اول به صورت تمام‌شماری و در مرحله دوم برابر با ۴۰ نفر بود. گروه آزمایش در معرض ۱۳ جلسه آموزش قرار گرفت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه هوش بین فردی چیسلت و چاپمن (۲۰۰۶)، معناداری زندگی استگر (۲۰۱۰) و تنظیم هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۱) بود. یافته‌ها نشان داد که اعتبار بسته مبتنی بر دیدگاه متخصصان برابر با ۰/۸۹ تأیید گردید. تحلیل کوواریانس نشان داد که در پس‌آزمون، در سطح معناداری ۰/۰۰۱، معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان در آزمودنی‌های گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بود. در نتیجه، آموزش مهارت زندگی خردمندانه مبتنی بر شاهنامه فردوسی می‌تواند ابزاری کاربردی برای خانواده‌ها، روان‌شناسان و مشاوران به منظور آموزش نوجوانان و در مسیر رسیدن به زندگی بهتر باشد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مهارت زندگی، شاهنامه فردوسی، معناداری زندگی، هوش بین فردی، تنظیم هیجان.

استناد به این مقاله:

حسونند، فضل‌الله؛ شیوندی چلیچه، کامران؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۴۰۳). تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مهارت زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه فردوسی و اثربخشی آن بر معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان در نوجوانان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۶۵-۷۹ : (۳) ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2023.44139.3801

10.22051/jontoe.2023.44139.3801

مقدمه

جهان امروز، عرصه پیچیدگی‌ها و چالش‌هایی است که زندگی افراد را با دشواری‌ها و تلاطم‌های خاص روبه‌رو می‌سازد (گازمن، ۲۰۲۲). بر این اساس، تربیت و آماده‌سازی افراد جامعه برای زندگی سالم نیازمند استفاده از ابزارهای مختلف است. در این میان، پرورش مهارت‌های زندگی^۱ راهکاری اساسی برای برآوردن این هدف مهم است (رشید و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱۳۹)؛ که باعث می‌شود افراد مسئولیت‌ها و نقش‌های اجتماعی خود را بپذیرند، از پذیرش و تعامل اجتماعی مطلوب‌تر برخوردار گردند، توانایی لازم برای مقابله مؤثر با کشمکش‌های زندگی و برخورد سازگارانه با انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط را بهبود بخشند (کایا و دنیز، ۲۰۲۰، ص. ۶۱۳ و مهری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۸۸) و توانمندی بالایی در حل مسئله، تفکر انعطاف‌پذیر، عدم تکانش‌گری و پیش‌بینی آینده به‌دست آورند (ساکامر و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). این مفهوم به گروهی از مهارت‌های روانی اجتماعی و میان‌فردی گفته می‌شود که افراد را برای داشتن زندگی هدفمند، یادگیری مداوم، گرفتن انتخاب‌های درست و زندگی بارور یاری می‌رساند (دانش‌پایه و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۲۰۸ و سمیعی و بیرامی، ۱۳۹۷، ص. ۱).

در راستای اهمیت این مهارت‌ها، اگرچه سازمان بهداشت جهانی در دو دهه گذشته بر آموزش چهارچوبی ده‌بعدی تمرکز داشته است، ولی باید به این نکته توجه داشت که به سبب تفاوت اصول زیربنایی مهارت‌ها در بافت‌ها و بسترهای مختلف، طبقه‌بندی‌ها مهارت‌ها و روش‌های آموزش آنها باید وابسته به بافت و فرهنگ باشد (سادات و پیری، ۲۰۲۱، ص. ۲۴۵). در این راستا، این عامل اهمیت دارد که اصول زیربنای هر طبقه‌بندی از مهارت‌های زندگی مبتنی بر فرهنگ بومی و مقتضیات هر بافت محیطی سرچشمه گیرد. این در حالی است که بررسی پژوهشگر در ایران گویای این نقد است که عمده مطالعات در حوزه مهارت‌های زندگی بر آموزش چهارچوبی از مهارت‌های زندگی بنا شده که برگرفته از چهارچوب اولیه سازمان بهداشت جهانی^۲ بوده است (شیوندی، حسنوند، نفر و قلمی، ۱۴۰۱، ص. ۵۸) که مهارت‌های زندگی را مشتمل بر ده مهارت اساسی می‌داند (جنابآبادی و ولی‌روح، ۲۰۱۸، ص. ۴۵). تنها در موارد اندک، برای نمونه، کردنوقابی و پاشاشریفی (۱۳۸۴) این دسته‌بندی را مورد بازبینی قرار دادند و مهارت شهروند خوب بودن و حل تعارض را به چهارچوب سازمان ملل افزودند؛ که البته زیربنای این چهارچوب نیز مبتنی بر فرهنگ بومی نبوده است یا حیدرنیا، عباسی و صفری (۱۴۰۰، ص. ۳۲۸) از دید متخصصان حوزه خانواده، خودشناسی و تفاوت‌های شخصیتی، مهارت‌های ارتباطی، واقع‌نگری، مهارت‌های دینی و معنوی، مدیریت هیجانی و آگاهی از چرخه تکاملی خانواده را مبتنی بر فرهنگ ایرانی معرفی کردند. رحیمی صادق و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۱۵۶) نیز مهارت‌های زندگی اسلامی را در سه محور خودآگاهی، همدلی و مقابله با استرس نشان دادند. از این رو، این خلأ اساسی، یعنی نبودن چهارچوبی منسجم برای طراحی بسته آموزش مهارت زندگی در ایران، لزوم پژوهش برای کشف و مفهوم‌سازی آن مبتنی بر فرهنگ بومی را مبرهن ساخت. در پاسخ به این خلأ، این پرسش مطرح می‌شود که تهیه چهارچوب بومی جدید در راستای کسب مهارت‌های زندگی باید بر مبنای چه عاملی صورت گیرد تا به بهترین نحو پاسخگوی این نیاز منطقی و البته، ضروری باشد؟

در این راستا، خرد^۳، یکی از مفاهیم روان‌شناختی کارآمد و کاربردی برای رسیدن به زندگی موفق است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۳) که گمان می‌رود بتواند زیربنایی برای ساخت مهارت‌های زندگی در فرهنگ ایرانی باشد؛ زیرا به‌صورت مشهود، این مفهوم جایگاهی ارزنده در دیدگاه اندیشمندان بزرگ ایرانی، همچون فردوسی، مولانا و آثاری همچون کلیله و دمنه دارد. در حقیقت، این مفهوم به سبب داشتن اهمیت در ادبیات ایران می‌تواند ضمن داشتن تعریفی منحصربه‌فرد، پایه‌ای برای طراحی و آموزش مهارت‌های زندگی و شیوه زیستن سالم فراهم آورد (کردنوقابی، ۱۴۰۱، ص. ۲۲۴)، زیرا سرشار از آیین‌ها، ارزش‌ها و باورهایی سالم مبنی بر زیستن مسالمت‌آمیز، گرایش به خودشناسی و دانش‌اندوزی، مدیریت هیجانات، تفکر مسئله‌محور و ژرف‌نگرانه، تصمیم‌گیری شجاعانه و مقابله مؤثر با چالش‌

1. Life skills
2. World Health Organization
3. Wisdom



های زندگی است (موسوی و خسروی، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۵) و هنر فردوسی در پردازش شخصیت‌ها و بیان حالات آنان راهی روشن برای پژوهش‌گران در جهت شناخت معانی مفاهیم و ویژگی‌های روان‌شناختی است (قربانی‌پور، ۱۳۹۲، ص. ۱۲۰). این در حالی است که نشانه‌ای از تعریف و ساختار خرد در گستره روان‌شناختی (نه فلسفه) مبنی بر اندیشه ایرانی در مطالعات گذشته دیده نمی‌شود. در حقیقت، بررسی نظریه‌های مرتبط با مفهوم خرد نشان داد که با وجود جایگاه این مفهوم در فرهنگ و ادبیات ایران، در تدوین دیدگاهی کارآمد درباره خرد غفلت شده است. از این رو، تلاش برای بررسی ابعاد روان‌شناختی مفهوم خرد در شاهنامه فردوسی می‌تواند راهگشای شناخت مفهوم خرد در دیدگاه ایرانی و مبنایی برای طراحی روش‌های آموزش مناسب جهت پرورش همه‌جانبه و مطلوب افراد باشد. این ویژگی‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای شناخت مهارت‌های اساسی انسان برای زیستن سالم باشد. برای نمونه، فردوسی در ابیات زیر، خرد را آشکارا سازه‌ای مناسب برای آموزش افراد جامعه برای داشتن مهارت‌ها، توانمندی‌ها و باورهای سازنده می‌داند.

به فرهنگ یازد کسی کش خرد	بود روشن و مردمی پرورد
خردمند باش و بی‌آزار باش	همیشه زبان را نگهدار باش
به یزدان، خردمند، نزدیک‌تر	بداندیش را روز تاریک‌تر
خرد چشم جان است چون بنگری	تو بی‌چشم، شادان، جهان نسپری
بدان کس دهد کاو سزاوارتر	خرددارتر، هم بی‌آزارتر
یکی باخرد پیر کردم به پای	سخن‌گوی و بادانش و رهنمای
ببین نیک تا دوستدار تو کیست	خردمند و انده‌گسار تو کیست

اما نکته‌ای که نباید مغفول بماند این است که آیا واقعاً امکان آموزش خرد در سنین پیش از بزرگسالی وجود دارد؟ برخی محققان صاحب‌نام اعتقاد دارند که می‌توان مؤلفه‌های مختلف خرد را متناسب با هر سن، ولی مبتنی بر رعایت اصول یادگیری آموزش داد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲). نکته بسیار مهم در آموزش مهارت زندگی بر اساس خرد این است که سازه خرد چندبعدی است و دارای مؤلفه‌های بسیاری است که در دوران زندگی دیجیتالی کنونی، در هر سن می‌توان بر بخش‌هایی از این سازه متمرکز شد (پولیزی و هریسون، ۲۰۲۲، ص. ۱۸) و ضمن تهیه محتوای مناسب، از روش‌های مناسب برای آموزش خرد بهره برد (کردنوقایی، ۱۳۹۸، ص. ۱). در این راستا، استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲، ص. ۵) بر این باور هستند که آموزش و پرورش کنونی بر کسب دانش متمرکز است، ولی بهتر این است که مدارس با تمرکز بر رشد خرد، با استفاده از روش‌های آموزشی مناسب جهت آماده‌سازی افراد برای ورود به زندگی واقعی تغییر گرایش دهند. در این راستا، پیلمر و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۲) نشان داده‌اند که فرصت‌های نوجوانان برای بهره‌مندی از خردمندی از زندگی افراد مسن روشی مناسب برای ارتقای سطح خرد و بهتر زیستن برای آنان است. آردلت، گرلاش و ویلانت (۲۰۱۹، ص. ۱۵۱۵)، خرد را به عنوان یک عامل مهم در رشد همه‌جانبه انسان و برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی برجسته عنوان کرده‌اند. بر این اساس، تحقیقات امروز ماهیت خرد و چگونگی رشد و آموزش آن را نشان داده‌اند و مشخص شده است که از دوران نوجوانی امکان آموزش این سازه وجود دارد. استرنبرگ و کرمی (۲۰۲۱، ص. ۱۳۴) و دمتریو، لیاکوس و کیزیلیاریک (۲۰۲۱، ص. ۱) با ارائه مدل شش‌بعدی آموزش خرد (مشمتمل بر هدف خرد، نیروهای محیطی و موقعیتی تولید خرد، ماهیت مشکلات نیازمند خرد، ابعاد شناختی، فراشناختی، عاطفی و انگیزشی افراد خردمند، فرایندهای روان‌شناختی زیربنای خرد و فرآورده‌های خرد)، آموزش خرد را کلید بقا و سازگاری انسان جهان پرتلاطم کنونی دانستند. استرنبرگ (۲۰۱۹، ص. ۴۸۰) بر اساس یک جمع‌بندی از مفهوم خرد به چهار مؤلفه اساسی به‌عنوان زیربنایی جهت تمرکز بر پرورش خرد تمرکز کرد: تعالی و برتری روان‌شناختی شخصی، ویژگی موقعیتی، تعامل بین فرد و موقعیت و ویژگی عمل. تسیس (۲۰۲۰، ص. ۱۲) نیز تأکید دارد که خرد عاملی سازنده در رشد نوجوان به شمار می‌رود و مبنایی مهم برای طراحی یک سیستم آموزشی در راستای شعله‌ور ساختن شوق زندگی در نوجوانان است. بر اساس آنچه گفته، امکان تحقق آموزش

مهارت‌های زندگی بر اساس خرد موجب گشت تا پژوهشگر به دنبال طراحی بسته مهارت‌های زندگی خردمحور مبتنی بر دیدگاه فردوسی و بررسی اثربخشی آن بر وضعیت شناختی (معناداری زندگی)، هیجانی (تنظیم هیجان) و اجتماعی (هوش بین‌فردی) نوجوانان باشد. معناداری زندگی^۱، مفهومی ذهنی است که مشتمل بر پاسخ افراد به چرایی زندگی خود است و در تعیین شیوه نگاه افراد به زندگی آینده و تعیین اهداف و انگیزه برای دستیابی به اهداف فردی اهمیت بسیار دارد (کینگ و هیکز، ۲۰۲۱، ص. ۵۶۲). امروزه، مشاهده افراد تحصیل کرده بیکار در خانواده‌ها، غرق شدن نوجوانان در فعالیت‌های غیرمرتبط با فضای تحصیل (فضای مجازی)، گسترش تمایل به رسیدن به اهداف بدون تلاش (یک‌شبه راه صدساله رفتن)، نداشتن تحمل برای عبور از مراحل دشوار تحصیل و دیگر مشکلات، گروه زیادی از نوجوانان را در انتخاب هدف و کشف مفهوم واقعی زندگی خود با چالش رویارو ساخته است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۷۴۵). استگر، به‌عنوان یکی از افراد برجسته در این حوزه، معناداری زندگی را مجموعه پیچیده‌ای از ارزش‌ها، باورها و طرحواره‌های مفهومی می‌داند که در آن، فرد، زندگی خود را هدفمند و با مفهوم احساس می‌کند و نوعی رضایت شخصی، خودکفایی، شادی و عاطفه مثبت تجربه می‌کند (استگر و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۵۸۴). ترویسن و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۳۸) باور دارند که جست‌وجوی معنا در زندگی بخش مهمی از رشد هویت یک فرد است که باید بر اساس آموزش درست محقق گردد. رجبی و اسلمی (۱۳۹۷، ص. ۳۰۱) نیز نشان داده‌اند که رابطه بین مهارت‌های زندگی و هدفمندی و بهزیستی روانی قابل ملاحظه است. در این راستا، خرد دارای ارتباطی عمیق با زندگی معنادار است و تسیس (۲۰۲۰، ص. ۲) نشان داد که برخورداری از خرد عملی، یک زیربنای مهم برای کمک به تحریک انگیزه درونی نوجوان برای رسیدن به اهداف زندگی خود است.

هوش بین‌فردی^۲ یکی دیگر از شاخص‌های بسیار مهم در برقراری ارتباطات مثبت در دوره نوجوانی است. نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر افق‌های جدیدی را در درک هوش انسانی پیش روی محققین باز کرد و در این میان، بر هوش بین‌فردی به‌عنوان یک عامل مهم در موفقیت زندگی دانش‌آموزان تأکید شده است (هی و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲)؛ که به عنوان توانایی درک و حساس بودن نسبت به هیجان‌ها، قصدها، انگیزه‌ها، شخصیت، خلق و خوی دیگران و همچنین، حساسیت به حالات چهره، صداها و هرگونه نشانه از افراد دیگر تعریف شده است و به افراد کمک می‌کند ضمن تعامل، دیگران را درک کنند (هاردی، تامپور و نندی، ۲۰۲۱، ص. ۷۱). نتایج مطالعه شیوندی چلیچه و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۱) نشان‌گر اثربخشی آموزش مهارت زندگی بر هوش بین‌فردی نوجوانان بود. ساروی و نیسا و سابالی (۲۰۲۰، ص. ۱) و رنجدوست و عزیزاده (۱۳۹۷، ص. ۴۹) نیز نشان داده‌اند که محیط یک منبع یادگیری مهم است و مهارت زندگی تفکر انتقادی با هوش بین‌فردی همبستگی مثبت دارد. اسمل و متلر (۲۰۱۹، ص. ۳۶۴) نشان داده‌اند که وجود خرد عملی نوعی چشم‌انداز مثبت در برقراری ارتباط مثبت شکل می‌دهد، زیرا ترکیب راهبردهای خردمحور مانند دلسوزی و همدلی، تفکر یکپارچه، درک دیدگاه دیگران، چهارچوب‌بندی مسائل، شناسایی اهداف، اندیشه‌ورزی و آگاهی هیجانی می‌تواند ابزارهایی سودمند در کاهش مشکلات ارتباطی فراهم آورند.

تنظیم هیجان^۳ و برخورداری از وضعیت هیجانی مطلوب یکی از چالش‌های معمول در دوره نوجوانی است (بیابانی، عشایری و نامور، ۱۴۰۱) که پژوهش‌گر بر این گمان است که آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد بتواند بر بهبود آن اثرگذار باشد. تنظیم هیجان به فرایندهایی اشاره دارد که افراد مبتنی بر آنها می‌توانند بر نوع هیجان‌ها، مدت زمان تجربه و شکل ابراز آنها تأثیر بگذارد؛ که صرفاً محدود به کاهش هیجان‌ها منفی نیست، بلکه می‌تواند شامل بالا و پایین شدن حالت‌های هیجانی مثبت و منفی، بسته به اهداف و وضعیت هیجانی فرد باشد (مک‌رائه و گراس، ۲۰۲۰، ص. ۱). تنظیم هیجان مجموعه‌ای از فرایندهای روانی است که با هدف مدیریت زمان، مکان و چگونگی تجربه، بیان و بازداری عواطف و هیجان‌ها به کار می‌روند و در تار و پود فرایند یادگیری تنیده شده‌اند (بونو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱) و نادیده انگاشتن آثار هیجان‌ها مثبت و ریشه دواندن هیجان‌ها منفی به‌مثابه راکد نگه‌داشتن یک ظرفیت درونی عظیم

1. meaning of life
2. emotional intelligence
3. emotion regulation



فردی و از دست دادن یک عامل هدایت‌کننده برای درک محیط پیرامون است. به عبارتی، ناتوانی در بسط هیجان‌ات مثبت و شکل‌گیری بی‌نظمی هیجانی طیف وسیعی از اختلالات و آسیب‌های روانی را به دنبال دارد (دادومو و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱). پورصادقی و آزموده (۱۳۹۸، ص. ۵۶) نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب بکارگیری راهبردهای مثبت تنظیم هیجان و کاهش استفاده از راهبردهای منفی می‌شود.

بر اساس آنچه گفته شد، آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر هنجارها و ارزش‌های بومی بسیار اهمیت دارد. در این میان، با توجه به این که دانش‌آموزان در دوره نوجوانی، به عنوان یک مرحله مهم زندگی، با تغییرات و رشد سریع جسمی، اجتماعی و روانی ویژه‌ای رویارو هستند و چالش‌های خاصی را تجربه می‌کنند، داشتن دانش و مهارت لازم برای تصمیم‌گیری صحیح و شکل‌دهی رفتارها و عادات سازنده در این سن اهمیت بیار زیادی دارد (ناشیدا و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۳۶۲ و پراجاپاتی، شارما و شارما، ۲۰۱۶، ص. ۷۵) و مطالعات نیز بر اهمیت ارتقای مهارت‌های تصمیم‌گیری در سنین پایین از طریق آموزش تأکید دارد (سرور و ارسوی، ۲۰۱۹، ص. ۱۶۷ و بهلول، اکبر و سهریش، ۲۰۱۸، ص. ۲۳۱). افزون بر این، مشاهدات تجربی پژوهشگر در سطح مدارس و تجارب میدانی نشان داد که امروزه نوجوانان از نظر درک معنای زندگی، شناخت خود و جهان پیرامون، تلاش برای رسیدن به اهداف، برقراری ارتباطات سالم با خانواده و دوستان و دیگر مسائل مهم زندگی با چالش‌های اساسی روبه‌رو هستند. در این راستا، پژوهش حاضر با این هدف به انجام رسید که بسته آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه فردوسی به چه میزان از اعتبار برخوردار است و آیا آموزش بسته مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد بر معناداری زندگی، هوش بین‌فردی و تنظیم هیجان نوجوانان اثربخشی معنادار دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، در بخش نخست، از نوع بنیادی و در بخش دوم، از نوع کاربردی و بر اساس ماهیت تحقیق، پژوهشی ترکیبی مبتنی بر آمیختگی روش داده‌بنیاد و روش نیمه‌آزمایشی بود. بر این اساس، در بخش کیفی، اشعار شاهنامه فردوسی تصحیح هشت‌جلدی جلال خالقی مطلق به صورت دقیق مطالعه و بر اساس آن، مؤلفه‌های خرد از دیدگاه فردوسی شناسایی گردید. در این راستا، خرد و معانی آن به سه روش مورد بررسی قرار گرفت: الف) تحلیل ابیات بر اساس واژه خردمندی و واژگان هم‌معنی (فرزانگی، آگاهی، دانش‌ورزی، دانایی، هوشمندی)، ب) تحلیل شخصیت‌های خردمند از دیدگاه فردوسی و ج) تحلیل محتوای داستان‌های معطوف به ارزش خردمندی در شاهنامه فردوسی. بر این اساس، پس از استخراج ابیات و داستان‌های دربرگیرنده مفهوم خردمندی در مرحله کدگذاری آزاد، در مرحله دوم، یعنی کدگذاری محوری، ابیات در محورهای مشابه در کنار هم قرار گرفت و در نهایت، در مرحله سوم، محورهای کشف‌شده مبتنی بر تحلیل ابیات شاهنامه فردوسی، در طبقه‌های مفهومی‌تر دسته‌بندی شد (کدگذاری ترکیبی) و مؤلفه‌های زیربنایی خرد شناسایی گردید. در این بخش، با توجه به هدف پژوهش، بیت، به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شد. پس از شناسایی مؤلفه‌ها، بسته آموزشی مهارت‌های زندگی به صورت جلسات گام به گام طراحی شد.

جامعه آماری در مرحله کیفی شامل متن کامل شاهنامه فردوسی و در مرحله کمی، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر تهران بود. نمونه آماری در بخش کیفی به صورت تمام‌شماری بود؛ یعنی همه اشعار شاهنامه فردوسی تصحیح هشت‌جلدی دکتر جلال خالقی مطلق به صورت بیت به بیت مورد مطالعه و تفسیر قرار گرفت. در بخش کمی، ۴۰ نفر دانش‌آموز از میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در مناطق مختلف شهر تهران انتخاب شد (افراد دارای نمره پایین در مقیاس‌های معناداری زندگی، هوش بین‌فردی و تنظیم هیجان)؛ به این ترتیب، که ابزار پژوهش در ده مدرسه از پنج منطقه از شهر تهران به اجرا درآمد و افراد مورد نظر برای شرکت در مرحله آموزش شناسایی شد. پس از انتخاب افراد، آنان به روش تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه دسته‌بندی شدند (هر گروه ۲۰ نفر). ملاک ورود آزمودنی‌ها رضایت آگاهانه و دقت در پاسخگویی به ابزار تحقیق و ملاک خروج، بی‌انگیزگی در فرایند آموزش،

نبودن دقت در پاسخ به پرسشنامه‌ها و سن نامتناسب با اهداف پژوهش بود. اصول اخلاقی پژوهش ضمن دریافت کد اخلاق از دانشگاه علامه طباطبائی (IR.ATU.REC.1401.043) رعایت شد. ابزار تحقیق مشتمل بر پرسشنامه‌های زیر بود.

پرسشنامه هوش بین فردی چیسلت و چاپمن (۲۰۰۶): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۵ به منظور سنجش هوش‌های گاردنر ساخته شد و برای سنجش هر از هوش‌ها از ۱۰ گویه استفاده شد. مقیاس نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت چهار درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شد. پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ و روایی آن بر اساس روش محتوایی و همگرا تأیید گردیده است (فرامرزی، زارع و فتوت، ۱۳۹۴، ص. ۱۵۱). در پژوهش شیوندی و همکاران (۱۴۰۱) پایایی این ابزار در دو مرحله بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ و ۰/۸۳ محاسبه گردید. در این پژوهش پایایی این ابزار در دو مرحله بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۹ و ۰/۷۷ محاسبه گردید.

پرسشنامه معناداری زندگی استگر (۲۰۱۰): این پرسشنامه دارای ۱۰ گویه است که بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت‌بخشی از کاملاً نادرست تا کاملاً درست طراحی شده است. این ابزار دو بعد حضور معنا و جست‌وجوی معنا را می‌سنجد. گرفتن نمره بالاتر در این ابزار نشان‌گر زندگی معنادار فرد است. در پژوهش مجدآبادی (۱۳۹۶، ص. ۳۴۲)، روایی و پایایی این ابزار مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ به دست آمد. در این پژوهش پایایی این ابزار در دو مرحله بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۰ و ۰/۷۹ محاسبه گردید.

پرسشنامه تنظیم هیجان گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۱): این ابزار مشتمل بر ۱۸ گویه است که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگار یافته و نایافته در افراد را در رویارویی با رویدادهای زندگی مبتنی بر یک طیف پنج‌درجه‌ای، از هرگز تا همیشه می‌سنجد و دارای نه مؤلفه اساسی شامل خودسرزنشگری، دیگرسرزنشگری، پذیرش، نشخوارگری، فاجعه‌انگاری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت‌انگاری است. در پژوهش بشارت (۱۳۹۵، ص. ۲۳۱) روایی و پایایی این ابزار گزارش شد. در این پژوهش پایایی این ابزار در دو مرحله بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ و ۰/۷۸ محاسبه گردید.

جدول شماره ۱. جلسات اجرای بسته آموزشی خردورزی بر مبنای شاهنامه فردوسی

جلسه	عنوان	هدف
جلسه ورودی	آشنایی اعضا با یکدیگر و آشنایی با مفهوم خرد و مهارت زندگی خردمندان	<ul style="list-style-type: none"> ○ آشنایی اعضای گروه با یکدیگر ○ آشنایی با مفهوم خردورزی و ورود به ابیات شاهنامه مبتنی بر خرد ○ آشنایی با سودمندی و اهمیت خردورزی در عرصه‌های مختلف زندگی ○ آشنایی با اهمیت برخورداری از مهارت‌های زندگی خردمندان در جهان پرچالش کنونی
جلسه ۱: مهارت یادگیری در جهت خودسازی و رشد شخصی	شناخت خود (نظام ارزشی و اهداف) برای تعیین مسیر رشد شخصی	<ul style="list-style-type: none"> ○ آشنایی با مفهوم ارزش، هدف و برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف زندگی و تحقیق نظام ارزشی خود در زندگی ○ تعیین زمینه‌های فعالیت کوتاه‌مدت و درازمدت بر اساس یادگیری منظم و با برنامه
جلسه ۲: مهارت یادگیری در جهت خودسازی و رشد شخصی	رهایی از عوامل بازدارنده و تمرکز بر یادگیری هدفمند جهت رشد شخصی	<ul style="list-style-type: none"> ○ ایجاد زمینه شناسایی عوامل بازدارنده از رشد در هر فرد و رهایی از تبدیلی به منظور پیگیری برنامه رشد شخصی و یادگیری درازمدت مبتنی بر خرد در شاهنامه فردوسی ○ شناسایی تأثیر افکار و باورهای فردی بر کاهش یا افزایش رشد شخصی ○ تعیین مسیر زندگی آینده بر اساس اهداف، ارزش‌ها، یادگیری‌های مورد نیاز و دیگر موارد
جلسه ۳: ارتباط اجتماعی خردمندان؛ درک مفهوم ارتباط کلامی و غیرکلامی	ارتباط اجتماعی خردمندان؛ درک مفهوم ارتباط کلامی و غیرکلامی	<ul style="list-style-type: none"> ○ آشنایی با مفهوم ارتباط خردمندان و عناصر ارتباط مطلوب و اثرگذار ○ شناخت شیوه‌های مثبت و منفی ارتباط مسالمت‌آمیز و قاطعانه

○ آشنایی با شیوه استفاده درست از گفتار برای جلوگیری از بروز تعارضات بین فردی	○ مهارت ارتباط اجتماعی خردمندان
○ شناسایی روش‌های بیان و کنترل احساسات و افکار در روابط اجتماعی	○ جلسه ۴: مهارت ارتباط اجتماعی خردمندان
○ آشنایی با روش‌های شناخت افراد جهت برقراری رابطه دوستی	○ درست افکار و احساسات در ارتباط
○ کشف نقش خود در تعارضات بین فردی	○ مهارت ارتباط اجتماعی خردمندان
○ یادگیری برقراری ارتباط صمیمانه	○ جلسه ۵: مهارت ارتباط اجتماعی خردمندان؛ چرا ارتباط اجتماعی خردمندان؛ ارتباط؟
○ درک ضرورت و نیازمندی به ارتباط اجتماعی	○ درک ضرورت و نیازمندی به ارتباط اجتماعی
○ روش برخورد خردمندان با افراد در روابط مشکل‌زا و دشوار	○ روش برخورد خردمندان با افراد در روابط مشکل‌زا و دشوار
○ آشنایی با انواع هیجانات	○ آشنایی با انواع هیجانات
○ شناسایی تأثیر اندیشه‌ها و باورها بر شادکامی و وضعیت هیجانی در شرایط مختلف زندگی	○ خرم‌زیستی؛ زمینه‌های شکل‌دهنده
○ درک نقش خود و دیگران در شکل‌گیری هیجانات مثبت و منفی	○ درک نقش خود و دیگران در شکل‌گیری هیجانات مثبت و منفی
○ درک اثرات تمرکز بر زمان حال و شناسایی اثرات گذشته و آینده بر ظهور شادکامی	○ خرم‌زیستی؛ تمرکز بر زمان حال و رویارویی شجاعانه با مسائل و مشکلات
○ آشنایی با روش‌های رویارویی جرات‌مندان با مشکلات، چالش‌ها و دشواری‌های زندگی	○ آشنایی با روش‌های رویارویی جرات‌مندان با مشکلات، چالش‌ها و دشواری‌های زندگی
○ آشنایی با راهبردهای ارتقای توان پذیرش دشواری‌های غیرقابل کنترل و رویدادهای غیرقابل پیش‌بینی	○ خرم‌زیستی؛ پذیرش و برخورد مؤثر با رویدادهای غیرقابل کنترل
○ آشنایی با انواع هیجانات	○ آشنایی با انواع هیجانات
○ آشنایی با ضرورت بررسی شواهد پیش از گرفتن تصمیم و عدم توجه به خرافات و عناصر هیجانی و احساسی	○ حل مسئله مبتنی بر تصمیم‌گیری؛ تحلیل شواهد با بهره‌مندی از کنترل هیجانی
○ آشنایی با نقش هیجانات در فرایند تصمیم‌گیری و حل مسائل	○ آشنایی با نقش هیجانات در فرایند تصمیم‌گیری و حل مسائل
○ آشنایی با مراحل حل مسئله برای رسیدن به تصمیم درست و اثربخش	○ آشنایی با اهمیت آینده‌نگری و تحلیل مانع در جهت تصمیم‌گیری
○ آشنایی با اهمیت آینده‌نگری و تحلیل مانع در جهت تصمیم‌گیری	○ آشنایی با اهمیت آینده‌نگری و تحلیل مانع در جهت تصمیم‌گیری
○ بااطمینان	○ بااطمینان
○ مشورت‌گرایی و پندپذیری برای رسیدن به تصمیم قابل اطمینان	○ حل مسئله مبتنی بر تصمیم‌گیری؛ مشورت‌گرایی و پندپذیری
○ دیدگاه‌گیری و انعطاف‌پذیری اندیشه برای حل مسئله و گرفتن تصمیم درست	○ دیدگاه‌گیری و انعطاف‌پذیری اندیشه برای حل مسئله و گرفتن تصمیم درست
○ آشنایی با مفهوم سلامت معنوی	○ آشنایی با مفهوم سلامت معنوی
○ آشنایی با ویژگی‌های انسان دارای سلامت معنوی و اثرات مثبت آن بر زندگی	○ معنویت؛ درک حضور خداوند در زندگی
○ آشنایی با راه‌های درک حضور خداوند در زندگی و دیگر موجودات	○ آشنایی با راه‌های درک حضور خداوند در زندگی و دیگر موجودات
○ آشنایی با روش‌های تقویت ارتباط معنوی و درک هیجانات مثبت ناشی از تجارب ارتباط معنوی با خداوند	○ معنویت، تقویت رابطه معنوی با خداوند
	○ معنویت، تقویت رابطه معنوی با خداوند

بسته آموزش مهارت‌های زندگی خردمندان دربرگیرنده آموزش مهارت‌های مندرج در جدول شماره ۱ است. این بسته آموزشی مشتمل بر یک جلسه ورودی و ۱۲ جلسه آموزشی ۴۵-۶۰ دقیقه برای نوجوانان طراحی گردید. تمرینات و تکالیف در این بسته یا به صورت خلاقانه یا مبتنی بر انواع رویکردها طراحی گردید (عمدتاً با مبنای رویکرد شناختی در کنار آموزش ذهن‌آگاهی، جنبه‌های آموزشی پذیرش و تعهد و برخی زمینه‌های دیگر). به منظور اعتباریابی بسته آموزشی، از دیدگاه هشت تن از صاحب‌نظران و پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی، ادبیات و آموزش مهارت‌های زندگی بهره گرفته شد و ضمن محاسبه ضریب نسبت روایی محتوایی (CVR) برای تک تک تمرینات و تکالیف، تغییرات لازم در دست‌بندی مهارت‌های زندگی صورت گرفت (که منجر به حذف ۵ تمرین شد). میزان ضریب کلی CVI برای مجموعه تمرینات بسته برابر با ۰/۹۲ محاسبه شد.

یافته‌های پژوهش

در بخش توصیفی، بر اساس سن، در گروه آزمایش، ۵ نفر از آزمودنی‌ها ۱۵ ساله (۲۵ درصد)، ۷ نفر ۱۶ ساله (۳۵ درصد)، ۵ نفر ۱۷ ساله (۲۵ درصد) و ۳ نفر ۱۸ ساله (۱۵ درصد) و در گروه کنترل، ۴ نفر از آزمودنی‌ها ۱۵ ساله (۲۰ درصد)، ۷ نفر ۱۶ ساله (۳۵ درصد)، ۶ نفر ۱۷ ساله (۳۰ درصد) و ۳ نفر ۱۸ ساله (۱۵ درصد) بود.

جدول شماره ۲. تحلیل متغیرهای پژوهشی بر اساس شاخص‌های توصیفی

متغیر	گروه‌ها	مراحل اندازه‌گیری	میانگین	انحراف معیار
معناداری زندگی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۲۴/۶۰	۳/۸۱
		پس‌آزمون	۳۷/۱۵	۳/۴۸
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۲۶/۲۰	۴/۵۶
		پس‌آزمون	۲۷/۱۰	۴/۳۴
هوش بین‌فردی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۳۳/۱۵	۵/۳۵
		پس‌آزمون	۵۱/۱۶	۸/۴۵
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۳۱/۶۰	۴/۲۷
		پس‌آزمون	۳۲/۳۰	۴/۹۴
تنظیم هیجان	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۴۸/۶۵	۶/۲۵
		پس‌آزمون	۶۸/۰۵	۹/۴۴
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۴۷/۹۵	۷/۲۲
		پس‌آزمون	۴۸/۰۵	۵/۷۳

بر اساس جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهشی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک بیان شد؛ که بر اساس آن، میانگین معناداری زندگی در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۴/۶۰ و ۳۷/۱۵ و در گروه کنترل برابر با ۲۶/۲۰ و ۲۷/۱۰ بود. میانگین هوش بین‌فردی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۳۳/۱۵ و ۵۱/۱۶ و در گروه کنترل برابر با ۳۱/۶۰ و ۳۲/۳۰ بود. میانگین تنظیم هیجان آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۴۸/۶۵ و ۶۸/۰۵ و در گروه کنترل برابر با ۴۷/۹۵ و ۴۸/۰۵ بود.

به منظور بررسی یافته‌ها، ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی شد. نرمال بودن داده‌ها بر اساس آزمون کالموگروف - اسمیرنوف تأیید گردید (معناداری زندگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با میزان آماره برابر با ۰/۱۰۸ و ۰/۱۲۴ در سطح معناداری ۰/۶۹ و ۰/۵۴، هوش بین‌فردی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با میزان آماره برابر با ۰/۰۸۹ و ۰/۱۸۳ در سطح معناداری ۰/۱۵ و ۰/۶۹ تنظیم هیجان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با میزان آماره برابر با ۰/۱۲۳ و ۰/۱۹۲ در سطح معناداری ۰/۵۹ و ۰/۰۹). پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل بر اساس آزمون ام‌باکس تأیید شد (آماره برابر با ۱۲/۱۱۸ در سطح معناداری ۰/۰۹). پیش‌فرض همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی بر اساس آزمون لون برای سه متغیر معناداری زندگی، هوش بین‌فردی و تنظیم هیجان برآورده شد (در سطح معناداری ۰/۲۶، ۰/۱۵ و ۰/۳۳).

آزمون‌های آماری پیش‌فرض در تحلیل کوواریانس چندمتغیره، یعنی اثر پیلائی^۱، ویلکس لامبدا^۲، اثر هاتلینگ^۳ و ریشه بزرگ‌تر روی^۴ نشان داد که در سطح ۰/۰۰۱، در پس‌آزمون، بین گروه آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد و گروه کنترل در میزان معناداری زندگی، هوش بین‌فردی و تنظیم هیجان تفاوت معناداری وجود دارد.

1. Pillai's trace
2. Wilk's lambda
3. Hotelling's trace
4. Roy's largest root

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی تفاوت متغیرها در گروه آزمایش و کنترل

منبع	متغیرهای وابسته	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	پس آزمون معناداری زندگی	۱۲۲۶/۷۴۵	۱	۱۸۰/۰۸۹	۰/۰۰۱	۰/۸۳
	پس آزمون هوش بین فردی	۲۸۴۵/۶۲۳	۱	۱۰۵/۵۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵
	پس آزمون تنظیم هیجان	۳۶۵۰/۱۸۳	۱	۱۸۹/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
خطا	پس آزمون معناداری زندگی	۲۳۸/۴۱۵	۳۵			
	پس آزمون هوش بین فردی	۹۴۳/۹۸۳	۳۵			
	پس آزمون تنظیم هیجان	۶۷۴/۱۵۵	۳۵			
کل	پس آزمون معناداری زندگی	۴۲۹۱۳	۴۰			
	پس آزمون هوش بین فردی	۷۵۰۱۳	۴۰			
	پس آزمون تنظیم هیجان	۱۳۹۵۰۷	۴۰			

بر اساس جدول ۳، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره بیان شده است. بر این اساس، در پس آزمون، میانگین معناداری زندگی در دانش آموزان گروه آموزش مهارت زندگی مبتنی بر خرد از آزمودنی‌ها در گروه کنترل بیشتر بود ($\text{sig} = ۰/۰۰۱$ و $\text{df} = ۱$ و $\text{f} = ۱۸۰/۰۸۹$). میانگین هوش بین فردی در دانش آموزان گروه آموزش مهارت زندگی مبتنی بر خرد نسبت به آزمودنی‌ها در گروه کنترل افزایش معناداری نشان داد ($\text{sig} = ۰/۰۰۱$ و $\text{df} = ۱$ و $\text{f} = ۱۰۵/۵۰۷$). در نهایت، میانگین تنظیم هیجان در دانش آموزان گروه آموزش مهارت زندگی مبتنی بر خرد از آزمودنی‌ها در گروه کنترل بیشتر بود ($\text{sig} = ۰/۰۰۱$ و $\text{df} = ۱$ و $\text{f} = ۱۸۹/۵۰۶$). از این رو، پس از اجرای روش آموزش مهارت زندگی مبتنی بر خرد، در پس آزمون، آزمودنی‌ها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان بیشتری برخوردار بودند.

نتیجه گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مهارت زندگی مبتنی بر مؤلفه‌های خرد در شاهنامه فردوسی و اثربخشی آن بر معناداری زندگی، هوش بین فردی و تنظیم هیجان در نوجوانان به انجام رسید. در ابتدا، مقایسه میان ابعاد خرد در شاهنامه فردوسی با دیدگاه‌های نظری موجود درباره خرد نشان داد که خرد در دیدگاه فردوسی از چنان گستردگی و پیچیدگی مفهومی برخوردار است که عصاره‌ای از نظریه‌های خرد در ادبیات علمی را دربرمی‌گیرد. برای نمونه، مفهوم یادگیری در جهت خودسازی و رشد شخصی در شاهنامه با مفاهیم انگیزه یادگیری و رشد زندگی (کونینگ و گلوک، ۲۰۱۳)، خودآگاهی و جست‌وجو برای درک و شناخت (کلوزنا - ویلوبوب، ۲۰۱۴)، یادگیری از تجربه و گشودگی ذهنی به یادگیری از دیگران (استرنبرگ، ۱۹۸۵ تا ۲۰۲۲ و آردلت، ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۸)، تلاش برای شناخت بهترین وجه خود و پاسخ به سوالات اساسی زندگی (هو و همکاران، ۲۰۱۸)، داشتن تجربه چندگانه و تجربه زندگی (وبستر، ۲۰۰۷) و اندیشه‌ورزی درباره زندگی (آردلت، ۲۰۰۳ و چن و همکاران، ۲۰۱۴) ارتباط دارد. همچنین، ارتباط اجتماعی خردمندان در شاهنامه با ابعاد پذیرش رفتار با دیگران (هالیدی و چندلر، ۱۹۸۶)، انعطاف‌پذیری تحمل عیب و کاستی دیگران (هو و همکاران، ۲۰۱۸)، توجه به دیگران (کلوزنا - ویلوبوب، ۲۰۱۴)، همدلی (گلوک و بلوک، ۲۰۱۱)، خیرخواهی (یانگ، ۲۰۰۱)، عشق به انسانیت (کونینگ و گلوک، ۲۰۱۳)، صلح‌گرایی، مدارا و تحمل (برزینا، ۲۰۲۱) همخوان است. مفهوم خرم‌زیستی یا شادکامی خردمندان در شاهنامه با ابعاد صبر، آرامش در فشار روانی (کلوزنا - ویلوبوب، ۲۰۱۴)، کنترل هیجانی (چن و همکاران، ۲۰۱۴)، عدم‌عصبانیت و احساسات کنترل‌شده (برزینا، ۲۰۲۱)، طنزگویی، ثبات و آرامش درونی (کونینگ و گلوک، ۲۰۱۳)، خودتنظیمی هیجانی (هو و همکاران، ۲۰۱۸)، شادی در مدل بهزیستی روانی ریف (بلاسکو و آسینت، ۲۰۲۲)، شادکامی رشدیافته^۱ ناشی از فلسفه وجودی یا تعادل جنبه‌های مثبت و منفی زندگی (راجکومار، ۲۰۲۳) و شادکامی مبتنی بر کسب عادات یادگیری جانسون (۲۰۲۰) هم‌راستا است.

از این رو، مفهوم خرد در شاهنامه می‌تواند بنیانی غنی برای طراحی و ساخت انواع بسته‌های آموزش و انجام مداخله در آسیب‌های روانی باشد.

بر اساس یافته‌ها، نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه اول این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده این است که آموزش بسته مهارت زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه بر میزان معناداری زندگی نوجوانان به صورت معنادار اثربخش است. این یافته بدین معناست که آموزش مهارت‌های زندگی خردمندانه موجب نوعی معنی در نوجوانان شد که با بروندهایی مانند شناخت مقصود زندگی، شناسایی اهداف متناسب با نیازها و ویژگی‌ها، شوق برای رسیدن به اهداف درازمدت، حس زندگی به عنوان یک کلیت یامعنا، جست‌وجوگری برای هدف یا رسالت آینده خود و روشن دانستن مسیر زندگی در نوجوانان پدیدار گشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بسته آموزش خرد مبتنی بر شاهنامه فردوسی مشتمل بر خرده‌مؤلفه‌هایی از یادگیری در جهت خودسازی و رشد شخصی (مانند گرایش و برنامه‌ریزی برای دانش‌اندوزی، تجربه‌اندوزی و هنرگرایی چندبعدی، تلاش برای رسیدن به کمال و معنای زندگی، پندپذیری از زندگی اندیشمندان، رشدگرایی مستمر مبتنی بر تفکر و دانش‌اندوزی) بود که فرد را به سوی جست‌وجوی بهترین زمینه‌ها برای رشد فردی راهنمایی کرد. از سویی، چون آزمودنی‌ها دریافتند که شادکامی و زیستن مطلوب در گرو مؤلفه‌هایی از مهارت خرم‌زیستی (مانند یادگیری هدفمند در راستای خرم‌زیستی، رویارویی شجاعانه و تاب‌آورانه با دشواری‌ها و رنج‌های زندگی و فعالیت جسمی و دوری از سستی) است، حس هدف‌گرایی و معناگرایی را در خود درک می‌کردند. همچنین، گرایش به داشتن ارتباط معنوی قوی‌تر با خداوند، ایجاد درک همراهی همیشگی خداوند در رسیدن به اهداف در شرایط دشوار و تأکید بر اهمیت ارزش‌های معنوی و هدفمندی به منظور کسب شناخت معنوی، موجب شکل‌گیری باورهایی در جهت جست‌وجوی معنایی برای زندگی شد. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با پژوهش نیورانی و پراتیویتی (۲۰۲۰، ص. ۱۷۷)، کاگگار و جوشی (۲۰۱۹، ص. ۵۹۲) و جاویدی و گرمودی (۲۰۱۹، ص. ۱۲۱) همخوان است. نیورانی و پراتیویتی (۲۰۲۰، ص. ۱۷۷) در بررسی اثربخشی برنامه درسی مهارت‌های زندگی بر اساس خردمندی در فرهنگ اندونزی دریافتند که شکل دادن به هویت و شخصیت کودکان تحت تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی قرار گرفت که مبتنی بر شکل‌گیری عادت، الگوسازی و فعالیت‌های نمونه مبتنی بر فرهنگ بود. کاگگار و جوشی (۲۰۱۹، ص. ۵۹۲) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی ابزاری برای بهبود رشد فردی نوجوانان است. جاویدی و گرمودی (۲۰۱۹، ص. ۱۲۱) اثرگذاری آموزش مهارت زندگی بر بهبود توان و مهارت ارتباطی را نشان داده‌اند. عبدالحلیم (۲۰۱۵، ص. ۱۷۷) در بررسی اثربخشی برنامه توسعه مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان مبتنی بر گستره ادبیات نشان داد که افزایش خودآگاهی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی از جمله پیامدهای آموزش مهارت‌های شناختی، فردی، اجتماعی و زبانی مبتنی بر ادبیات است. لو و استادینگر (۲۰۱۶، ص. ۴۵) خرد را مجموعه‌ای از دانش و مهارت دانست که به‌عنوان یک تخصص در عمل‌شناسی اساسی زندگی، بینشی عمیق درباره جنبه‌های اساسی شرایط انسانی فراهم می‌کند که تفسیر و معنای زندگی در بطن آن قرار دارد.

همچنین، بر اساس یافته‌ها، نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه دوم این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده این است که آموزش بسته مهارت زندگی مبتنی بر خرد در شاهنامه بر میزان هوش بین‌فردی نوجوانان به صورت معنادار اثربخش است. این یافته بدین معناست که آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد موجب توانمندی فرد در هوش هیجانی می‌گردد که با بروندهایی مانند علاقه‌مندی و تمایل به حضور در مناسبات اجتماعی سازنده، واکنش‌دهی فعال به احساسات و هیجانات افراد پیرامون، افزایش توان تشخیص انواع هیجانات دیگران نسبت به خود (عشق، علاقه، نفرت و دیگر هیجانات)، بهبود توان رهبری در کارهای گروهی، توانمندی در گشودن پیوند و ارتباط با افراد جدید، درک و آگاهی از زبان بدن افراد دیگر، بهبود توان همدلی با دیگران در مشکلات، مهارت بالا در حل اختلافات و تعارضات بین افراد دیگر و آمادگی برای حمایت عاطفی و مشاوره دادن به دیگران در نوجوانان پدیدار می‌گردد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بسته آموزش خرد مبتنی بر شاهنامه مشتمل بر خرده مؤلفه‌هایی اساسی از مهارت ارتباط اجتماعی خردمندانه مشتمل بر اهمیت همزیستی مسالمت‌آمیز، ارتباط کلامی اثربخش، ارتباط با افراد نیک، رعایت شأن و ارزشمندی خانواده، دریافت و دادن کمک به دیگران، شجاعت در بیان نظرات و آگاهی اجتماعی بود که همگی فرد را برای داشتن ارتباطات



بین فردی باکیفیت توانمند می‌سازد. از سویی، آموختن شیوه دریافت مشورت از افراد باتجربه در راستای رشد شخصی پایدار و مهم پنداشتن عامل حضور در ارتباطات مثبت به منظور خرم‌زیستی، افراد را به توانمندی‌ها و باورهای ارتباطی سازنده و کارا تجهیز کرد. در نهایت، یادگیری تکنیک‌هایی برای بررسی شرایط و شواهد در مشکلات ارتباطی و شیوه دریافت مشورت در حل مسئله و تصمیم‌گیری در مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری اثرگذار زمینه‌توانمندی در حل تعارضات بین‌فردی را فراهم ساخت. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۳۳۶)، میری (۲۰۱۹، ص. ۱۹)، دایسی و نایر (۲۰۱۸، ص. ۱۴)، کشاورز افشار و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۵۰)، رنج‌دوست و علیزاده (۱۳۹۷، ص. ۴۹) همخوان است. دایسی و نایر (۲۰۱۹، ص. ۱۴) آموزش مهارت‌های زندگی را راهی اساسی برای آمادگی نوجوانان برای رویارویی با موقعیت‌های اجتماعی در جهان امروز می‌دانند. لی و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۳۳۶) بر این باورند که از جمله پیامدهای برنامه درسی مهارت‌های زندگی، تغییر نگرش دانش‌آموزان به رفتارهای نامطلوب در محیط تحصیلی مانند خشونت است. کشاورز افشار و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۱۵۰) دریافتند که آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعارضات ارتباطی والد-نوجوان در دانش‌آموزان نوجوان اثرگذار است. رنج‌دوست و علیزاده (۱۳۹۷، ص. ۴۹) بر اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت اجتماعی صحنه نهاده‌اند.

بر اساس یافته‌ها، نتیجه به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه سوم این پژوهش با بهره‌گیری از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش بسته مهارت زندگی مبتنی بر خرد بر سطح تنظیم هیجان نوجوانان به صورت معنادار اثربخش است. این یافته بدین معنا است که آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر خرد توانمندی نوجوانان برای بهره‌وری از تنظیم هیجان بیشتر گردید. بدین معنا که نوجوانان پس از طی دوره آموزشی، در شرایط مختلف زندگی از راهبردهایی بهره می‌برند که به نوعی زمینه‌ساز تجربه هیجانات مثبت بود. (اجتناب از خودسرزنش‌گری و دیگرسرزنش‌گری، رهایی از نشخوار اندیشه‌های منفی، تمرکز بر احتمال وقوع رویدادهای مثبت، اقدام به انجام راهکارهای کارآمد برای تغییر اوضاع، درس گرفتن از وضعیت‌های پرچالش، مثبت‌اندیشی و امید به آینده). در تبیین این یافته می‌توان گفت که بسته آموزش خرد دربرگیرنده خرده‌مؤلفه‌هایی از مهارت خرم‌زیستی مشتمل بر گرایش به اصول اخلاقی شادی‌بخش، پذیرش دشواری‌های تغییرناپذیر، یادگیری و انجام فعالیت‌های هدفمند، داشتن نظام فکری و اندیشه‌های سازگار و هماهنگ، تمرکز بر حال و رهایی از گذشته، حضور در ارتباطات مثبت، مواجهه مستقیم و سازنده با مشکلات، داشتن امید و خوش‌بینی و فعالیت جسمی پایدار بود که همگی در راستای کسب باورها و رفتارهای مثبت در جهت داشتن هیجانات مثبت و رهایی از هیجانات منفی اثرگذار هستند. همچنین، یادگیری خرده مؤلفه مهارگری هیجانی در هنگام انتخاب راه‌حل در مهارت حل مسئله و تصمیم‌گیری اثرگذار این زمینه را برای نوجوانان فراهم ساخت تا در هنگام رویارویی با چالش‌های درون‌فردی و برون‌فردی بر هیجانات و احساسات خود کنترل داشته باشند و با گرفتن تصمیم درست و حل چالش‌ها، ثبات هیجانی خود را حفظ نمایند. در نهایت، داشتن ارتباط معنوی نیرومند مبنی بر رابطه مثبت معنوی با خداوند در شرایط مختلف زندگی و احساس همراهی او با خود در شرایط دشوار موجبات داشتن پایداری هیجانی بیشتر را فراهم کرد. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با پژوهش کیرچه‌وف و کلر (۲۰۲۱، ص. ۲۲)، لی و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۱)، هوانگ و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۱)، هیتا و کیومار (۲۰۱۸، ص. ۱۴۵)، خداپرست و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۱۴۲) همخوان و با نقوی و خان (۲۰۲۲، ص. ۱) ناهمسو است. کیرچه‌وف و کلر (۲۰۲۱، ص. ۲۲) دریافتند که در دوره نوجوانی، مهارت‌های زندگی با بهبود کارکردهای رفتاری، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی همراه است. لی و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۱) آموزش مهارت‌های زندگی را راهی برای بهبود ارزیابی مجدد شناختی و کاهش مشکلات هیجانی و علائم افسردگی دانستند. هوانگ و همکاران (۲۰۲۰، ص. ۱) دریافتند که مهارت‌های زندگی با افزایش تاب‌آوری و ذهن آگاهی در جهت کاهش مشکلات هیجانی در نوجوانان همراه است. هیتا و کیومار (۲۰۱۸، ص. ۱۴۵) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های زندگی تأثیر بسزایی در کاهش پریشانی هیجانی و بهبود سلامت هیجانی نوجوانان دارد. خداپرست و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی بر راهبردهای تنظیم هیجان و

خودکارآمدی دانش‌آموزان اثربخش است. نقوی و خان (۲۰۲۲، ص. ۱) دریافتند که رابطه معناداری میان مهارت‌های زندگی و سلامت روان در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم وجود ندارد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به کمیاب بودن پژوهش‌ها در زمینه کشف و استخراج مفهوم خرد در گستره ادبیات ایران و جهان، تمرکز بر نوجوانان شهر تهران و عدم امکان انتخاب نمونه از میان افراد شهرهای دیگر و دشواری در هماهنگی با خانواده‌ها در طی دوره آموزش اشاره کرد. بر اساس نتایج، به مدیران آموزش و پرورش در سطح کلان توصیه می‌شود که با ساخت "نظام یکپارچه نظارت بر رشد چندبعدی دانش‌آموزان" به رشد شخصی درازمدت کودکان توجه کنند و خوب زیستن را بر اساس مهارت زندگی به دانش‌آموزان بیاموزند. به طراحان کتب درسی پیشنهاد می‌شود که به منظور پرورش یادگیرندگان متفکر، با طراحی "کتاب یادگیری برای زندگی در جهان واقعی" برای پایه‌های تحصیلی مختلف، امکان یادگیری فعالانه و مبتنی بر کاربرد اندیشه‌ورزی در دانش‌آموزان را ممکن سازند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد مختلف شخصیت؛ یعنی بعد جسمی (سلامت جسمی، چاقی، تغذیه مناسب)، اجتماعی (همدلی، تعارض والد - فرزند، سازگاری اجتماعی)، شناختی (توان تصمیم‌گیری، توان حل مسئله، فراشناخت، باورهای منطقی)، اخلاقی (هوش اخلاقی، صداقت در تحصیل و زندگی، وجدان اخلاقی) و معنوی (سلامت معنوی، بهزیستی معنوی، هوش معنوی) را بررسی نمایند.

تشکر و قدردانی: از استادان و متخصصان در حوزه روان‌شناسی و ادبیات که در این مطالعه و نیز در بخش محاسبه اعتبار همکاری کردند سپاسگزاریم و از همه افراد آزمودنی در مرحله آموزش، صمیمانه تشکر می‌کنیم.

References

- Abdelhalim, S. M. (2015). Children Literature Based Program for Developing EFL Primary Pupils' Life Skills and Language Learning Strategies. *English Language Teaching*, 8 (2), 177-210. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p178>.
- Ardelt, M., Gerlach, K. R., & Vaillant, G. E. (2018). Early and midlife predictors of wisdom and subjective well-being in old age. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1514-1525. <https://doi.org/10.1093/geronb/gby017>.
- Behlol, M. G., Akbar, R. A., & Sehrish, H. (2018). Effectiveness of Problem-Solving Method in Teaching Mathematics at Elementary Level. *Bulletin of Education and Research Journal*, 40(1), 231-244. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n2p67>
- Besharat, M. A. (2016). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Instruction and Scoring, *Developmental Psychology*, 13(50), 221-223. https://jip.stb.iau.ir/article_529166.html?lang=en. (Text in Persian).
- Biabani, F., Ashayeri, H., & Namvar, H. (2024). The components of well-being and psychological pain via emotion factor in adolescents from the experts' point of view: A qualitative study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(1), 161-174. doi: 10.22051/jontoe.2022.39709.3540 (Text in Persian).
- Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022). The architecture of psychological well-being: A network analysis study of the Ryff Psychological Well-Being Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(3), 199-207. <https://doi.org/10.1111/sjop.12795>.
- Buono, S., Zdravkovic, A., Lasic, M. & Woodruff, E. (2020). The Effect of Emotions on Self-Regulated-Learning (SRL) and Story Comprehension in Emerging Readers. *Frontiers in Psychology*, 5, 588043. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.588043>.
- Brienza, J. P., Kung, F. Y. H., & Chao, M. M. (2021). Wise reasoning, intergroup positivity, and attitude polarization across contexts. *Nature Communications*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-23432-1>.
- Chen, L. M., Cheng, Y. Y., Wu, P. J., & Hsueh, H. L. (2014). Educators' implicit perspectives on wisdom: A comparison between interpersonal and intrapersonal perspectives. *International Journal of Psychology*. *Journal International Psychology*, 49(6), 425-433. <https://doi.org/10.1002/ijop.12045>.
- Dadomo, H., Grecucci, A., Giardini, I., Ugolini, E., Carmelita, A., & Panzeri, M. (2016). Schema therapy for emotional dysregulation: Theoretical implication and clinical applications. *Frontiers in psychology*, 22 (7), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01987>
- Daisy, P. J., & Nair, A. R. (2018). An exploratory study on life skills intervention and its impact on the study skills among young adolescents. *International Journal of Innovations in Engineering and Technology*, 10(3), 14-20. <http://dx.doi.org/10.21172/ijiet.103.02>.

- Daneshpayeh, M., Dortaj, F., Sheivandi Cholicheh, K., Delavar, A., & Asadzadeh, H. (2022). Effectiveness of Wisdom Training on Students' Self-directed Learning. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(4), 207-222. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.41889.3676>. (Text in Persian).
- Demetriou, A., Liakos, A., & Kizilyurek, N. (2021). How Wisdom Emerges from Intellectual Development: A Developmental Historical Theory for Raising Mandelas. *Journal of Intelligence*, 9 (47), 1-20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030047>
- Faramarzi, S., Zare, H., & Fotovat, A. (2015). Effectiveness of Educational Programs Based on Gardner's Theory on Multiple Intelligences Performance of Students. *Educational Psychology*, 11(36), 151-177. https://jep.atu.ac.ir/article_1594.html?lang=en. (Text in Persian).
- Ghorbanipour, Z. (2014). Psychoanalytic investigation of the personality of Rostam and Sohrab. *Journal of Literary Criticism Studies*, 8 (32), 120-155. https://padab.ctb.iau.ir/article_510727.html?lang=en. (Text in Persian).
- Guzman, C. F. (2022). Complexity in Global Health: Bridging Theory and Practice. *Annals of Global Health*, 88 (1), 1-22. <https://doi.org/10.5334/aogh.3758>
- Hardi, F., Tamur, M., & Nendi, F. (2021). The relationship between interpersonal intelligence and linguistic intelligence with mathematics learning achievement in high school students. *Journal of Didactic Mathematics*. 2 (2), 71-75. <https://doi.org/10.34007/jdm.v2i2.840>
- Heydarnia, A., Abbassi, H., Safari, S. (2021). Identifying Marital Enrichment Skills based on Culture. *Journal of Family Research*, 17(3), 328-351. <https://doi.org/10.52547/JFR.17.3.328>. (Text in Persian).
- Hita, C. R., & Kumar, G. V. (2018). Effect of life skills training on emotional distress: A comparative study between adolescent boys and girls. *The International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 145-155. <https://doi.org/10.25215/0501.018>
- Huang, C. C., Chen, Y., Jin, H., Stringham, M., Liu, C., & Oliver, C. (2020). Mindfulness, life skills, resilience, and emotional and behavioral problems for gifted low-income adolescents in China. *Frontiers in psychology*, 11 (594), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00594>
- Hu, C. S., Ferrari, M., Liu, R.-D., Gao, Q., & Weare, E. (2018). Mainland Chinese implicit theory of wisdom: Generational and cultural differences. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences journal*, 73, 1416-1424. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw157>.
- Javidi, K., & Garmaroudi, G. (2019). The effect of life skills training on social and coping skills, and aggression in high school students. *Novelty in Biomedicine Journal*, 7(3), 121-129. <https://journals.sbmu.ac.ir/nbm/article/view/21256>.
- Jenaabadi, H., & Valirooh, S. (2021). The Effectiveness of World Health Organization-Based Life Skills Training on Resilience and Social Health among Sixth-Grade Male Elementary School Students. *Preventive Counseling Journal*, 2(2), 41-50. https://jpc.uma.ac.ir/article_1406.html. (Text in Persian).
- Kackar, A., & Joshi, H. (2019). Impact of life skills among adolescents: A review. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), 592-595.
- Kaya, I., & Deniz, M. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *Elementary Education Online*, 19(2), 612-623. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983>
- KeshavarzAfshar, H., Khodadad Shahsavan, A., Javaheri Mohammadi, A. (2022). The Effectiveness of Online Life Skills Training in Parent-Adolescent Conflicts and Adolescents' Academic Procrastination during the of Covid-19. *Pajouhan Sciety Journal*, 20 (3), 150-157. <https://doi.org/10.52547/psj.20.3.150>. (Text in Persian).
- khodaparast, S., Abdi, H., Esmaeili, H., Bakhshalipour, V. The effectiveness of life skills training on emotion regulation strategies and sports self-efficacy of children / adolescent athletes. *Research on Educational Sport*, 2022; 10(26): 242-221. (Text in Persian).
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. *Annual Review of Psychology*, 72, 561-584. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>.
- Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. *Theory and Empirical Practice in Research on Social and Emotional Skills*, 14 (1), 22-42. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.660878>.
- Kaluzna-Wielobob, A. (2014). Do individual wisdom concepts depend on value? *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 1-10. <https://doi.org/10.2478/ppb-2014-0016>.
- Konig, S., & Gluck, J. (2013). Individual differences in wisdom conceptions: Relationships to gratitude and wisdom. *International Journal of Aging & Human Development*, 77 (1), 27-147. <https://doi.org/10.2190/AG.77.2.c>.
- Kordnohabi, R., Karami, N., Beiranvand, A., Nazari, N. (2018). The comparative study of wise behavior characteristics in Zal based on Ardel't's three-dimensional wisdom model. *Comparative Literature Research*, 6 (1), 1-30. <https://doi.org/20.1001.1.23452366.1397.6.1.5.6>. (Text in Persian).
- Lee, J. Y., Ham, O. K., Oh, H. S., Lee, E. J., Ko, Y., & Kim, B. (2022). Effects of life skill training on the school violence attitudes and behavior among elementary school children. *The Journal of School Nursing*, 38(4), 336-346. <https://doi.org/10.1177/1059840520934183>.

- Lee, M. J., Wu, W. C., Chang, H. C., Chen, H. J., Lin, W. S., Feng, J. Y., & Lee, T. S. H. (2020). Effectiveness of a school-based life skills program on emotional regulation and depression among elementary school students: A randomized study. *Children and Youth Services Review*, 118, 105464. 1-10. <https://doi.org/doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105464>
- Majdabadi, Z. (2016). Meaningfulness of life questionnaire. *Journal of Iranian Psychologists: Developmental Psychology*, 13 (1), 342-330. https://jip.stb.iau.ir/article_531351.html. (Text in Persian).
- Matin, N., & Shams Hosseini, H. (2015). The Impact of instruction of interpersonal intelligence to translation students on translation of different character's register in william falkner's novels. *Linguistics & Translation*, 81, 31978-31983. https://www.iase-jrn.ir/article_699864.html?lang=en
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion Journal*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>.
- Mehrnejad, A., Sadri, N., Ramezan, L., & Ghafari, Z. (2019). The effectiveness of life skills training on self-esteem and parent-child conflict among first secondary school in Tehran. *Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 187-206. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.20838.2252>. (Text in Persian).
- Miri, A. (2019). The effectiveness of life skills training on social wellbeing and general health students' teachers of Farhang university in Kurdistan province. *Journal of Health Promotion Management*, 8(3), 19-26. http://jhpm.ir/browse.php?a_id=1009&sid=1&slc_lang=en
- Mousavi, S. K., Khosravi, M. (2016). Examining the link between wisdom and myth in Zal's story. *Journal of humanities*, 58 (1), 195-208. <https://www.cgie.org.ir/fa/news/127963>. (Text in Persian).
- Naqvi, S. F., & Khan, S. A. (2022). A study of Life Skills Education and its Effects on Mental Health of Higher Secondary School Students. *Journal of Advance Research in Science and Social Science*, 5 (1), 1-20. <https://doi.org/10.46523/jarssc.05.01.30>.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>.
- Nurani, Y., & Pratiwi, N. (2020). Curriculum Design of Early Childhood Life Skill Based on Indonesian Local Culture. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 422, 177-210. <https://www.atlantispress.com/proceedings/icope-19/125937540>
- Pillemer, K., Nolte, J., Schultz, L., Yau, H., Henderson, C. R., Tillema, M., Baschiera, B. (2022). The Benefits of Intergenerational Wisdom-Sharing: A Randomized Controlled Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (40), 2-15. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35409693/>
- Poursadegi, Z., & Azemuodeh, M. (2019). The effects of life skills training on cognitive emotional regulation strategies of pregnant mothers. *Community Health Journal*, 13(2), 56-64. <https://doi.org/10.22123/CHJ.2019.194233.1325>. (Text in Persian).
- Polizzi, G., & Harrison, T. (2022). Wisdom in the digital age: a conceptual and practical framework for understanding and cultivating cyber-wisdom. *Ethics and Information Technology*, 24(1), 16 – 26. <https://doi.org/10.1007/s10676-022-09640-3>
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10 (1), 75-98. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Rahimisadegh, Z., Sohrabi, F., Borjali, A., Falsafinejad, M., & Moatamedi, A. (2019). Designing and validation of life skills training program (self-awareness skills, coping with stress and empathy) based on Islamic culture in divorced women. *Journal of Counseling Research*, 18(71), 155-175. <https://doi.org/10.29252/jcr.18.71.155>. (Text in Persian).
- Rajabi, F., & Aslami, E. (2019). The effect of group life skills training on psychological well-being and happiness in elderly women members of the Jahandidegan city of Abadeh city. *Aging Psychology Journal*, 4(4), 301-312. https://jap.razi.ac.ir/article_1091.html?lang=en. (Text in Persian).
- Rani, S., & Neeraj, S. (2020). A Study on Life Skill of Senior Secondary Students. *Journal of Scientific Research in Science and Technology*. 7 (6), 104-112. <https://www.ijrst.com/IJSRST207611>.
- Ranjdoust, S., & Alizadeh, L. (2018). Effect of life skills training on social health and Nurses creativity. *Journal of Nursing Education (JNE)*, 7(3), 49-56. <https://jne.ir/article-1-898-en.html>. (Text in Persian).
- Rashid, M., Karaman, F., Yildirim, G., Genç, A., Çakmak, S., Durusoy, E., ... & Elkin, N. (2023). Healthy life skills and related factors among university students: a cross-sectional study in Istanbul. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 42(1), 137. <https://doi.org/10.1186/s41043-023-00481-4>.
- Sadat, A. K. N. D., & Piri, L. (2021). The Effectiveness of Life Skills Training on Assertiveness and Work Engagement among Staff of Shemiranat Welfare Vocational Centers. *International Journal of Occupational Hygiene*, 13(3), 242-251. <https://doi.org/10.18502/ijoh.v13i3.8416>
- Samei, H., & Bairami, R. (2017). Investigating life skills training on reducing high-risk behaviors of students. *New Strategies of Educational Management*, 1 (1): 1-9. (Text in Persian).
- Sarwi, S., Nisa, G., & Subali, B. (2020). An analysis of critical thinking skill and interpersonal intelligence in the development of ethno science-based teaching material salt production. *Journal of Physics: Conference Series*, 19 (2), 1-15. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1918/5/052060>.

- Sever, I. & Ersoy A. (2019). Investigation of decision-making skills of fourth grade students according to student and teacher opinions. *International Electronic Elementary Education*, 12(2), 167-182. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257664>
- Sheivandi Choliche, K., Hasanvand, F., Ghalami, Z., Nafar, Z. (2023). The Effectiveness of Life Skills Training (Problem-Solving and Decision Making) on Interpersonal Intelligence, Love of Learning, and Self-Control in Male Students. *Iranian Journal of Educational Society*, 8(2), 57-66. https://www.iase-jrn.ir/article_699864.html. (Text in Persian).
- Small, S. A., & Metler, D. C. (2019). Exploring the Role of Practical Wisdom in Addressing Adolescent Childrearing Dilemmas. *Family relation Journal*, 69 (2), 365 – 385. <https://doi.org/10.1111/fare.12400>
- Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., Donnelly, J., & Rickard, K. M. (2015). Meaning in life and health: Proactive health orientation links meaning in life to health variables among American undergraduates. *Journal of Happiness Studies*, 16, 583-597. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9523-6>.
- Sternberg, R. J. (2019). Four ways to conceive of wisdom: Wisdom as a function of person, situation, person/situation interaction, or action. *The Journal of Value Inquiry*, 53, 479 - 485. <https://doi.org/10.1007/S10790-019-09708-2>
- Sternberg, R. J., & Gluck, J. (2022). *The psychology of wisdom: An Introduction*. 1th ed. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009085724>.
- Sternberg, R. J., & Karami, S. (2021). What is wisdom? A unified 6P framework. *Review of General Psychology Journal*, 25(2), 134-151. <https://doi.org/10.1177/1089268020985509>
- Sukumar, G. M., Shahane, S. S., Shenoy, A. B., Nagaraja, S. R., Vasuki, P. P., Lingaiah, P., ... & Banandur, P. S. (2022). Effectiveness and Factors Associated with Improved Life Skill Levels of Participants of a Large-Scale Youth-Focused Life Skills Training and Counselling Services Program (LSTCP): Evidence from India. *Behavioral Sciences Journal*, 12(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs12060191> .
- Theiss, R. (2020). *Motivating Adolescents: Practical Wisdom to Help Ignite Your Teen's Inner Drive*. 1th ed. Morgan James Pub.
- Trevisan, D. A., Bass, E., Powell, K., & Eckerd, L. M. (2017). Meaning in Life in College Students: Implications for College Counselors. *College Counseling*, 20 (2), 37-52. <https://doi.org/10.1002/jocc.12057>.
- Wang, H., Gai, X., & Li, S. (2023). A Person-Centered Analysis of Meaning in Life, Purpose Orientations, and Attitudes toward Life among Chinese Youth. *Behavioral Sciences*, 13(9), 748 – 758. <https://doi.org/10.3390/bs13090748>
- Zhang, K., Shi, J., Wang, F., & Ferrari, M. (2023). Wisdom: Meaning, structure, types, arguments, and future concerns. *Current Psychology*, 42(18), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02816-6>.



مقاله پژوهشی

شناسایی شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها

مصطفی باقریان فر^{۱*}، احمدرضا نصرافهانی^۲، محمد جوادی‌پور^۳، اصغر زمانی^۴

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه نوآوری آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران رایانامه: m.bagherian@irphe.ac.ir
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، اصفهان، ایران.
۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، ایران.
۴. دانشیار گروه مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۴

چکیده:

ارزشیابی به‌عنوان یکی از ابزارهای بسیار ارزشمند ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری محسوب می‌شود، زیرا می‌تواند بازخورد مفیدی برای استادان و دانشگاه در مورد کیفیت عناصر برنامه درسی فراهم سازد. پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها انجام شد. در پژوهش حاضر، از طرح آمیخته اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی استفاده شد. در بخش کیفی، از روش مطالعه موردی کیفی و در بخش کمی، از روش توصیفی - پیمایشی بهره گرفته شده است. در بخش کیفی با ۲۰ نفر از متخصصان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور که در حوزه ارزشیابی اهل نظر هستند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. جامعه آماری بخش کمی دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌ها بودند که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌های پژوهش در بخش کمی از طریق پرسشنامه محقق ساخته مستخرج از بخش کیفی جمع‌آوری شد. برای تعیین روایی سؤال‌های مصاحبه و پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش در بخش کیفی از روش‌های ساختاری و تفسیری و در بخش کمی از آمار توصیفی و استنباطی بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که ده شاخص از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های ارزشیابی بودند و می‌توان از شاخص‌های شناسایی شده برای ارزشیابی و بازنگری ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها استفاده نمود. یافته‌های کمی نشان داد میانگین توجه به شاخص‌های ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها نامطلوب بوده و نیاز به توجه بیشتری دارد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، برنامه درسی، دانشگاه‌ها، رشته‌های علوم انسانی.

استاد به این مقاله:

باقریان فر، مصطفی؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ جوادی‌پور، محمد؛ زمانی، اصغر. (۱۴۰۳). شناسایی شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها و میزان توجه به آنها. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۳): ۸۱-۹۸. doi: 10.22051/jontoe.2022.37656.3414

مقدمه

یکی از عناصر برنامه درسی که صاحب‌نظران مذکور به اتفاق نظر به آن اشاره داشته‌اند و در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است ارزشیابی است. همچنین علی‌رغم تفاوت نظر در تعداد عناصر برنامه درسی، عنصر مشترک تمامی این طبقه‌بندی‌ها، ارزشیابی است (هریتیچ و چن، ۲۰۰۵، ص. ۱۰). ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان عنصری تأثیرگذار در برنامه درسی معرفی شده است، به طوری که هرگونه ضعف در آن، که عمدتاً در آخر چرخه برنامه درسی قرار می‌گیرد، می‌تواند به شکست یک برنامه درسی بینجامد. ارزشیابی به عنوان قضاوت و داوری مبتنی بر ارزش تعریف شده است. این در منطق کلی ارزشیابی بیان شده و در چهار مرحله تعیین معیارها، تعیین استانداردهای عملکرد، اندازه‌گیری عملکرد و سپس ترکیب و ادغام در یک قضاوت توصیف شده است (روردا و گالکسن، ۲۰۱۹، ص. ۳).

اصطلاح ارزشیابی در برخی از کشورها از جمله ایالات متحده آمریکا، برای اشاره به دستاوردهای فردی دانشجویان یا پیشرفت تحصیلی آنان به کار می‌رود در حالی که در کشور انگلستان به عنوان ارزیابی^۱ توصیف می‌شود (هارلن، ۲۰۰۷، ص. ۴). ارزشیابی شامل دو مؤلفه اصلی است: (۱) گردآوری داده‌ها با استفاده از ابزار اندازه‌گیری که معیارهای مربوطه در آن گنجانده شده است؛ (۲) استفاده از نتایج برای قضاوت یا تصمیم‌گیری اهداف با استناد به استانداردهای توافق شده (آلدمن و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۳). چنگ، لیو و جیا (۲۰۲۴)، ارزشیابی را به عنوان یک فرایند حیاتی می‌داند که دستیابی به اهداف آموزشی را هم برای مدرسان و هم برای دانشجویان فراهم می‌کند و هدف از ارزشیابی را تعیین تصمیم‌گیری‌هایی می‌داند که بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده، گرفته می‌شود. استافل بیم و شینک‌فیلد (۲۰۰۷، ص. ۵) استدلال می‌کنند یکی از اهداف اصلی ارزشیابی، ارائه بازخورد به دانشجویان و استادان در مورد میزان انجام فعالیت‌ها و کارایی آنهاست. هدف دیگر ارزشیابی به اعتقاد آنان، هدایت دانشجویان برای تعیین مراحل ارزشیابی و اهداف مورد نیاز برای بهبود برنامه‌های کاربردی است. در همین راستا، براون (۲۰۰۴، ۲۰۰۲، ۲۰۰۶) سه مفهوم اصلی اهداف ارزشیابی در کلاس درس را بهبود آموزش و یادگیری، ارزشیابی به عنوان پاسخگویی دانشگاه و ارزشیابی به عنوان پاسخگویی دانشجویان اشاره کرده است (دلوکا، کومب و لاپوینت-مک‌اوان، ۲۰۱۹، ص. ۹).

به گفته لاتوکا و استارک (۲۰۰۹، ص. ۳) با در نظر گرفتن برنامه درسی، اصطلاح سنجش به عنوان جزئی از فرایندهای ارزشیابی است که بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد. ارزشیابی آموزشی با توجه به اهدافی که دارد می‌توان آن را به چند شکل فرض کرد. عمومی‌ترین حالت‌های ارزشیابی دو مقیاس بیرونی (خارجی) و ارزشیابی کلاسی (داخلی) هستند. مطابق با اهداف ارزشیابی، اسکریون (۱۹۶۷، ص. ۸) بین ارزشیابی برای اهداف سازنده (بهبود یادگیری) و ارزشیابی برای اهداف نهایی (تصمیم‌گیری) تمایز قائل شد. مطالعات فراتحلیل حوزه ارزشیابی سازنده، نشان می‌دهند که ضریب تأثیر این ارزشیابی در بهبود یادگیری بسیار زیاد است (هاتی، ۲۰۰۹، ص. ۳). همچنین ارزشیابی پایانی، به ارزشیابی که در پایان فرایند تدریس یا ترم تحصیلی توسط استادان برای تصمیم‌گیری نهایی گرفته می‌شود (ابوالحیجا، ۲۰۰۷، ص. ۶). صرف نظر از چیزی که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، فرایند ارزشیابی یکی است. در انواع مختلف ارزشیابی‌ها چیزی که تغییر می‌کند؛ موضوع مورد ارزشیابی، نحوه به کارگیری فرایند ارزشیابی و انواع تصمیماتی است که گرفته می‌شوند.

در ارتباط با ارزشیابی الگوهای متفاوتی بوده که می‌توان به مواردی چون الگوی ارزشیابی هدف-آزاد؛ الگوی سیپ، الگوی ارزشیابی هدف‌محور، خبرگی و نقادی، کرک‌پاتریک، پاسخ‌ده، الگوی تدافعی، مشارکتی، اعتبارگذاری اشاره کرد (عزیزی محمودآباد و نیلی، ۱۳۹۸). تأثیرات ارزشیابی بر یادگیری دانشجویان به طور گسترده‌ای مورد بحث قرار گرفته است. به طوری که کوهن و سامپسون (۱۹۹۹، ص. ۷) اظهار داشتند ارزشیابی تأثیر زیادی بر یادگیری در دوره‌های رسمی دارد. این امر نقش مهمی در فرایندها (چیستی محتوا) و رویکردهای (میزان و چگونگی) یادگیری دانشجویان ایفا می‌کند (دای، متیس و رئیس، ۲۰۲۰، ص. ۸). پترز و همکاران (۲۰۱۷، ص. ۵) بر این باور



بودند که برای ارزشیابی منصفانه و عادلانه، لازم است: الف) به‌عنوان یک ابزار تشخیصی در نظر گرفته شود، نه به‌عنوان مکانسیم طبقه‌بندی دانشجویان؛ ب) برای تقویت آموزش و یادگیری دانشجویان استفاده شود، نه به‌عنوان ابزاری برای اندازه‌گیری عملکرد آنان؛ و ج) به‌عنوان ارزشیابی کلی دانشجویان استفاده شود، نه به‌عنوان تنبیه دانشجویانی که نمره لازم را کسب نکرده‌اند.

نتایج پژوهش کوک، واستون و وب (۲۰۲۴) نشان داد ارزشیابی از عملکرد دانشجویان یک معیار کلیدی برای ارزیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی بوده و در این زمینه سوگیری‌هایی آماری و شناختی صورت گرفته است. سوگیری‌ها می‌تواند در عملکرد دانشجویان تأثیرگذار باشد و عملکرد فردی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. نتایج پژوهش‌های چنگ و همکاران (۲۰۲۴)، موریلو و هیدالگو (۲۰۲۰)، ص. ۶، رسولی، زندی و دلوکا (۲۰۱۸)، ص. ۱، ژو و براون (۲۰۱۶)، ص. ۱۰، دلوکا و همکاران (۲۰۱۶)، ص. ۸ و دلوکا (۲۰۱۲)، ص. ۴ نشان داد که رعایت اصل عدالت یکی از اصول مهم در نحوه ارزشیابی استادان می‌باشد. همچنین تیری (۲۰۱۶، ۲۰۱۴) رعایت انصاف در ارزشیابی را برای تضمین عدالت ضروری می‌داند و از سازگاری ارزشیابی با نیازها و خصوصیات دانشجویان پشتیبانی می‌کند. افزون بر این، پتیفور و ساکلوفسک (۲۰۱۲)، ص. ۵ ادعا می‌کنند که روش‌های مختلفی وجود دارد که می‌تواند ارزشیابی آموزشی را به یک عمل عادلانه‌تر تبدیل کنند. یکی از این موارد، آشنایی دانشجویان با معیارهای ارزشیابی است که در ارزشیابی اعمال خواهد شد یا حتی، این معیارها می‌تواند به‌طور مشترک توسط استادان و دانشجویان تعریف شوند. نتایج پژوهش‌های پیرا، فلورس، سیموو و باروس (۲۰۱۶)، ص. ۸، شوت (۲۰۰۸)، ص. ۶ و کورنلیوس - وایت (۲۰۰۷)، ص. ۱) حاکی از آن است که بازخورد یکی از اصول ارزشیابی است و باید روی کار دانشجویان متمرکز باشد نه ویژگی‌های شخصی آنان. همچنین بازخورد نباید دانشجویان را دلسرد و با دیگران مقایسه کند و برای کارهای سخت از بازخورد فوری و برای کارهای ساده از بازخورد تأخیری استفاده نماید. استرووین و همکاران (۲۰۰۵)، ص. ۷ اعتقاد دارند حالت‌های ارزشیابی سازنده، فعال و خلاقانه، مانند خودارزیابی و ارزشیابی فرایند یادگیری، دانشجویان را ترغیب می‌کند که بر ساخت دانش، درک عمیق و معنادار دانش و یادگیری متمرکز شوند در حالی که ارزشیابی سنتی مانند امتحانات و آزمون باعث می‌شود دانشجویان بیشتر به حفظ مطالب و نمرات توجه کنند. همچنین نتایج پژوهش‌های (وان دن برق، ۲۰۰۶؛ گیس، ۱۹۹۹؛ اسولر، ۱۹۹۸) نشان داد تنوع ارزشیابی تأثیر مهمی در روند یادگیری دانشجویان دارد. این بدان معناست که اگر استادان در محیط‌های یادگیری از ارزشیابی‌های متنوعی استفاده نمایند می‌توان نتایج بهتری به‌دست آورد.

جین و رون (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان دادند زبان ارزشیابی حامل معانی نگرشی تشدید شده که ارتباط نزدیکی با تلاش و عملکرد دانشجویان دارد. سؤالات به‌عنوان یک ابزار ارزشیابی برای فرموله کردن بازخورد ارتباطی برای ارائه دانشگاهی در نظر گرفته شده است. گریتنسن ون لیوونکمپ، جوستن ده برینک و کستر (۲۰۱۹)، ص. ۸) در پژوهشی دریافت که شش شاخص مرتبط با کیفیت ارزشیابی عبارت‌اند از: تأثیر ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی، انصاف در ارزشیابی؛ شرایط و وضعیت ارزشیابی؛ تفسیر نمرات ارزشیابی؛ صحت ارزشیابی و اعتبار ارزشیابی. اگر استادان بتوانند در شیوه‌های ارزشیابی خود درک مثبتی از این شاخص‌ها در دانشجویان ایجاد نمایند رویکرد یادگیری عمیق‌تر و استراتژیک‌تر می‌شود و نتایج بهتری محقق می‌شود. ارزشیابی و شرایط آن بر یادگیری تأثیرگذار بوده است. نتایج پژوهش‌های (داروین، ۲۰۱۱؛ بلک‌مور، ۲۰۰۹؛ آبرامی و همکاران، ۲۰۰۷؛ تیل و فلدمن، ۲۰۰۷؛ آرولا، ۲۰۰۷؛ مارش، ۲۰۰۷؛ برک، ۲۰۰۵؛ کانن، ۲۰۰۱؛ جانسون و رایان، ۲۰۰۰) حاکی از آن بود در آموزش عالی، برخی از روش‌های ارزشیابی در مؤسسات از اصول اسکریون استفاده نکرده‌اند و دارای موارد ضعفی چون نداشتن اصول و اهداف مشخص، نادیده گرفتن تغییرات در ماهیت یادگیری و تدریس و محیطی که در آن اتفاق می‌افتد، تمرکز تقریبی منحصراً بر رتبه دانشجویان که در محیط کلاس با استادان انفرادی کار می‌کنند؛ عدم اعتبار و روایی و استفاده از داده‌ها برای اهداف نامناسب هستند.

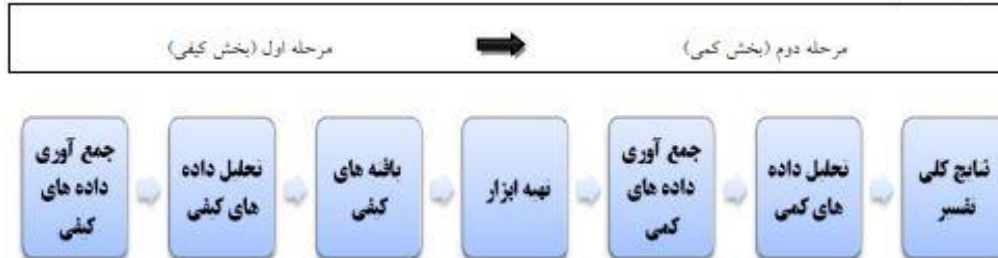
ارزشیابی از چگونگی یادگیری دانشجویان به‌عنوان جزء ضروری در آموزش مؤثر و به‌عنوان یک مسیر کلیدی در دستیابی به پیشرفت‌های مهم در توانایی دانشجویان تلقی می‌شود؛ اما شاخص‌های مرتبط برای تعیین کیفیت ارزشیابی چیست؟. با توجه به کمبود پژوهش در این زمینه، همچنین محدودیت‌هایی در برخی از مطالعات صورت گرفته، ضرورت انجام چنین پژوهشی روشن می‌شود؛ لذا پژوهش حاضر

درصد است تا شاخص‌های ارزشیابی مطلوب در آموزش عالی را شناسایی و میزان توجه به آنها در رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها را بررسی نماید و از این طریق به سؤالات پژوهش پاسخ دهد.

۱. شاخص‌های مطلوب برای ارزشیابی عملکرد دانشجویان در درس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟
۲. میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در درس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
۳. میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
۴. میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟
۵. آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟
۶. آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ساخت ابزار است که در آن داده‌های کیفی به منظور کمک به تنظیم پرسشنامه گردآوری و تحلیل شد. در بخش کیفی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت درباره ارزشیابی و در بخش کمی دیدگاه دانشجویان سال سوم و چهارم دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ گردآوری شده است. بخش کیفی به روش مطالعه موردی کیفی و بخش کمی به روش توصیفی از نوع پیمایشی اجرا گردیده است.



شکل شماره ۱. فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی (اقتباس از کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۰۷)

افراد متخصص در حوزه ارزشیابی به عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه، با استفاده از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری مطلعان کلیدی متناسب با موضوع پژوهش (صاحب‌نظران کلیدی^۱) و استفاده از معیار کفایت «اشباع نظری^۲ داده‌ها» انتخاب شدند. از این رو، ۲۰ نفر از استادان مجرب و اهل نظر کشور در حوزه ارزشیابی در این پژوهش مشارکت داده شدند. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، بدین گونه سعی شد افرادی انتخاب گردند که بالقوه می‌توانستند پاسخگوی سؤالات پژوهش باشند و دارای سوابق اجرایی و عملی، تسلط علمی و تجربه غنی از پدیده مورد بررسی و توانایی و تمایل به بیان روشن آن داشته و دارای تألیف و در آموزش و پژوهش شاخص باشند. از میان مصاحبه‌شوندگان ۶ نفر زن و ۱۴ نفر مرد و از نظر مرتبه علمی ۱۳ نفر در مرتبه دانشجویی و ۷ نفر استاد بودند. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شونده‌های بخش کیفی در جدول شماره (۱) ارائه شده است:



جدول شماره ۱. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه کار	مرتبه علمی	کد شرکت‌کننده	جنسیت	سابقه کار	مرتبه علمی
۱	مرد	۲۶	استاد	۱۱	مرد	۲۸	استاد
۲	مرد	۲۷	استاد	۱۲	زن	۱۲	دانشیار
۳	زن	۱۲	دانشیار	۱۳	مرد	۲۶	استاد
۴	مرد	۱۴	دانشیار	۱۴	زن	۱۱	دانشیار
۵	زن	۱۵	دانشیار	۱۵	مرد	۹	دانشیار
۶	مرد	۲۶	استاد	۱۶	مرد	۱۰	دانشیار
۷	مرد	۲۳	استاد	۱۷	زن	۱۱	دانشیار
۸	مرد	۱۳	دانشیار	۱۸	مرد	۲۵	استاد
۹	زن	۱۴	دانشیار	۱۹	مرد	۱۲	دانشیار
۱۰	مرد	۱۰	دانشیار	۲۰	مرد	۱۴	دانشیار

جامعه آماری در بخش کمی پژوهش شامل تمامی دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۹ - ۱۳۹۸ می‌باشد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) بوده است؛ بدین صورت که از بین دانشکده‌های حوزه علوم انسانی، دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی، علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند. سپس، در هر دانشکده، دو گروه که دارای رشته کارشناسی^۱ بودند، انتخاب و سپس دو درس از درس‌های تخصصی^۲ هر رشته انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین دانشجویان آنها به صورت سرشماری توزیع شده است. به طور کلی ۳۶۰ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند. از این تعداد ۲۹۶ نفر معادل ۸۲/۲ درصد دانشجویان زن و ۶۴ نفر معادل ۱۷/۸ درصد دانشجویان مرد بودند. همچنین ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و ۳۳/۳۳ درصد دانشجویان دانشکده علوم اداری و اقتصاد بودند.

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. با اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه ماندن و همچنین بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. کوتاه‌ترین مصاحبه ۴۳ دقیقه و طولانی‌ترین آن ۵۶ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه‌ها ۴۹ دقیقه بوده است. مصاحبه فردی توسط پژوهشگر در شرایطی غیررسمی انجام شد. پژوهشگران برای انجام مصاحبه‌ها، نامه‌ای را با ذکر اهداف پژوهش، نقش مصاحبه‌شونده در انجام پژوهش و سؤالات مصاحبه تنظیم و به صورت حضوری و پست الکترونیک تقدیم مصاحبه‌شوندگان نمودند. پژوهشگران با کوشش زیاد سعی نمودند رضایت مصاحبه‌شونده را جلب کنند. زمان و مکان مصاحبه توسط مصاحبه‌شوندگان تنظیم شد. ارسال این اطلاعات باعث شد تا مصاحبه‌شوندگان به اهمیت پژوهش پی ببرند و با آمادگی قبلی به سؤال‌ها پاسخ دهند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از روش‌های ساختاری^۳ و تفسیری^۴ استفاده شد. بدین منظور، پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، پس از گردآوری آنها، چندین بار به دقت به متن آنها گوش سپرد و سپس آنها را کلمه به کلمه به صورت مکتوب درآورد و سطر به سطر مورد بررسی قرار داد و چندین بار به طور دقیق خوانده شدند تا تحلیل‌گر اطلاعات کلی نسبت به

۱. رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی از دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، رشته‌های برنامه‌ریزی روستایی و برنامه‌ریزی شهری از دانشکده علوم جغرافیا و برنامه‌ریزی و رشته‌های حقوق و مدیریت دولتی از دانشکده علوم اداری و اقتصاد انتخاب شدند.

۲. دروس تخصصی بر مبنای اینکه واقعاً از دروس اساسی رشته باشند و با مشورت با استادان و متخصصان هر رشته و گروه انتخاب گردیدند که عناوین آن در قسمت یافته‌ها آمده است.

۳. در تحلیل ساختاری متن پیاده شده، واژه‌ها، مفاهیم و ارتباط میان آنها بر حسب میزان تکرار، تعداد واژه‌ها، الفاظ، کنایه‌ها و اصطلاحات به کار رفته در جمله‌ها و میزان تکرارشان شمارش و بررسی می‌گردد تا الگوهای موجود در گفته‌ها کشف شود (کریمی و نصر، ۱۳۹۱)

۴. در این روش تحلیل، پژوهشگر درصدد است تا حد امکان، به آشکار نمودن پیام‌های نهفته در متن نوشتاری مصاحبه بپردازد. طبق توصیه گیلهام، برای دستیابی به این هدف، متن مصاحبه باید به طور کامل و با شرح جزئیات نوشته شود (گیلهام، ۲۰۰۰، ص. ۶۳).

داده‌ها کسب کند. سرانجام این مراحل دنبال شد: (۱) ابتدا به هر مصاحبه‌شونده یک کد اختصاص داده شد؛ (۲) در زیر هر سؤال پژوهش، جمله‌هایی با معنای مشابه در تمام مصاحبه‌ها کنار یکدیگر قرار گرفتند و مطابق با مفهوم مستتر در آنها برایشان نام و کد در نظر گرفته شد، به عبارتی دیگر، جملات معنادار مشخص و به صورت کد تعریف شدند. سپس کدهای استخراج شده دسته‌بندی شده و برای هر دسته عنوان مناسبی انتخاب شد؛ (۳) با مرور مجدد، کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مقوله‌هایی بزرگ‌تر تشکیل شد. این کار روی تمام سؤال‌های مصاحبه انجام شد- و ادغام و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت و سپس، بر اساس مشابهت‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی استخراج و الگوی کلی ارائه شد، به عبارت دیگر، در جریان تحلیل داده‌ها، مقایسه بین داده‌ها صورت گرفته و بخش‌هایی که دارای محتوای مشابه بودند ادغام یا بازنگری شده و سعی شد مقوله‌های کلی استخراج شوند (کرسول، ۲۰۱۱، ص. ۴). این مقوله‌ها را متخصصان و استادان بازنگری نمودند و اصلاحات لازم در مقوله‌های اصلی و فرعی صورت گرفت. برای افزایش دقت در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از نرم‌افزار مکس کیودا^۱ استفاده شده است. برای اعتباریابی کیفی از تکنیک قابل قبول و معتبر بودن استفاده شد. برای رسیدن به این باور، از روش همسوسازی استفاده شد و سعی گردید با گردآوری داده‌های کافی از منابع چندگانه، این باورپذیری را ایجاد نمود. به علاوه، از تکنیک کنترل توسط اعضا از طریق ارائه نتایج تحلیل داده‌ها به مشارکت‌کنندگان برای چک کردن و بررسی نتایج نیز استفاده گردید. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام می‌گرفت. همزمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آنها با دو هدف بازخورد برای مصاحبه‌های فردی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد. افزون بر این، از روش مسیر ممیزی برای تأیید صحت و درستی داده‌ها استفاده شد. در مسیر ممیزی، افراد از خارج از پژوهش که به مطالعات کیفی آشنا هستند به‌عنوان چک‌کننده و ناظر عمل می‌نمایند. در پژوهش حاضر از یک ناظر خارجی باتجربه در تحقیق کیفی استفاده شد.

برای گردآوری داده‌ها در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر شاخص‌های استخراج شده از بخش کیفی و متون تخصصی استفاده شده است. پرسشنامه ارزشیابی شامل ۱۰ گویه است. هر کدام از گویه‌ها بر اساس طیف پنج ارزشی لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شدند. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه هشت نفر از اعضای هیئت علمی و متخصصان تعلیم و تربیت در مورد آن اظهارنظر کردند و اصلاحات لازم اعمال شد. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سؤالات پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از اجرای آزمایشی پرسشنامه بین ۳۰ نفر از افراد نمونه، پایایی آن ۰/۹۰۶ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از آمار توصیفی و به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌گروهی و آزمون مانوا) با رعایت پیش‌فرض‌ها استفاده شده است. محرمانه بودن اطلاعات شخصی مصاحبه‌شوندگان، مختار بودن برای شرکت در مصاحبه و نتایج حاصله از مصاحبه‌ها از رعایت نکات اخلاقی در هر پژوهش است که به مصاحبه‌شونده‌های پژوهش حاضر در خصوص رعایت این موارد اطمینان خاطر داده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها بر اساس نمونه متن مصاحبه و پرسشنامه‌های توزیع شده در بین نمونه پژوهش با توجه به سؤال‌های پژوهش به تفکیک ارائه می‌گردند:

سؤال اول: شاخص‌های مطلوب برای ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها چه مواردی است؟

با توجه به نظر صاحب‌نظران و افراد اهل نظر، ده مقوله به شرح زیر تدوین شده است:

۱. تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس: ۸۵ درصد از مصاحبه‌شوندگان بر این مؤلفه تأکید داشتند و در این راستا: پاسخگوی کد ۹:

«تکالیف ارزشیابی از طراحی محتوای درس، سؤالات میان‌ترم و پایان‌ترم درس باید دقیق و هدف‌دار باشد. اگر تکالیف ارزشیابی بدون هدف و بی‌برنامه باشد هیچ مزایا و سودی برای دانشجو و استاد ندارد؛ لذا استادان باید به‌گونه‌ای تکالیف ارزشیابی خود را طراحی کنند که هم برای استاد و هم برای دانشجو مفید باشد. هدف از تکالیف ارزشیابی در جهت رشد و ارتقای یادگیری باشد، نه رفع تکلیف».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ بیان داشت:

«تعدادی از دانشجویان اظهار داشتند که برخی از استادان تکالیفی را بر عهده ما می‌گذارند که هیچ‌سختی و سازگاری با اهداف درس ندارد. به‌طور مثال، بخشی از نمره پایانی شما، تهیه مقاله و ارسال آن به مجلات یا ترجمه کردن مقالات یا کتب انگلیسی است. در حالی که موضوع مقاله یا کتب با اهداف درس تناسبی ندارد».

۲. رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون: تعداد ۱۷ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۸۵ درصد) صریحاً به این شاخص اشاره و بر آن تأکید داشتند.

پاسخگوی کد ۲ اظهار داشت:

«ارزشیابی باید از دقت و صحت بالایی برخوردار باشد. برای نمونه، من ناظر یکی از امتحانات بودم. مهمان بودم و استاد بیست تا سؤال تستی داده بود بیست نمره. در یک ساعت و این بوک (Open Book) بود. این ارزشیابی از نظر من ارزشیابی موثق و معتبری نیست؛ یعنی درجه اعتبارش برای ما مهم هست. افزون بر این، مواقعی برخی از دانشجویان تعریف می‌کنند که فلان استاد سؤالات ارزشیابی درس خود را به دانشجویان مقاطع بالاتر می‌دهد تا آنها را طراحی کند. هم کلاسی‌های من هم‌اتاق آنهاست و سؤالات را به هم کلاسی ما می‌دهد و با اینکه در درس مشارکت فعالی نداشت، ولی بهترین نمره را گرفت».

همچنین به عقیده مصاحبه‌شونده کد ۳:

«استادان در هنگام ارزشیابی باید اصول طراحی سؤالات از جمله طراحی سؤالات از تمامی صفحات درس، درصد دشواری سؤالات، توجه به سطوح یادگیری به‌خصوص در بخش حیطه شناختی، شرایط عمومی دانشجویان، مستقل بودن هر سؤال و سایر اصول را رعایت نمایند. اگر اصول صحیح رعایت نشود، پیشرفت تحصیلی اعتبار نخواهد داشت».

۳. دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها: از دیدگاه تمامی مصاحبه‌شوندگان (۲۰ نفر) یکی از شاخص‌هایی که باید

در ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنهاست. بنابر اظهارات مصاحبه‌شونده کد ۱۷:

«وقتی می‌خواهم از دانشجویان کوئیز بگیرم همان جلسه یا جلسه بعد بازخورد آن را ارائه می‌دهم. دانشجویانی که مشکل داشته باشند آنها را راهنمایی می‌کنم. در واقع همکاران بعد از اجرای ارزشیابی باید به دانشجویان خود بگویند چه عملکردی داشتند. کجای کارشون ضعیف بوده و نقاط قوتشون چی بوده است. وقتی نقاط قوت و ضعف آنان گفته شود دانشجویان خواهند فهمید که در چه زمینه‌هایی نیاز به تقویت دارند و کجای کار باید بهبود یابد».

مصاحبه‌شونده شماره ۱ اذعان داشت:

«بازخورد می‌تواند این آگاهی را به دانشجویان دهد که از پیشرفتشان در درس با خبر شوند و بتوانند نقاطی که نیاز به بازنگری و بهبود دارند آنها را مشخص و رفع کنند. افزون بر این دیدگاه و نظر دانشجویان را نسبت به موضوع و درس بازتر خواهد کرد. بیشتر درس‌هایی را که تدریس می‌کنم از دانشجویان کارهای پژوهشی می‌خواهم. تمام جلسات که کارهای آنها را ارزشیابی می‌کنم با بازخوردهایی که به آنها می‌دهم آنها را راهنمایی می‌کنم».

۴. متنوع بودن روش‌های ارزشیابی: در این راستا تمامی مصاحبه‌شونده‌ها بر این مؤلفه تأکید داشتند. به‌زعم مصاحبه‌شونده‌ی کد ۴:

«در حال حاضر بسیاری از همکاران فقط از دانشجویان می‌خواهند که در پایان ترم مقاله‌ای بنویسند و به مجلات ارسال کنند و پذیرش بگیرند و نمره‌ی بیست برای آنها در نظر بگیرند. در حالی که این تنها روش مفیدی برای ارزشیابی درس نیست و به‌طور بدیهی روش منطقی نیست. استادان باید از روش‌های ارزشیابی متنوعی برای بررسی میزان آموخته‌های دانشجویان استفاده کنند. باید به دانشجویان مسئله داده شود، سؤال داده شود. فعالیت‌ی تحویل داده شود که عیب‌یابی کنند».

همچنین بنابر گفته‌های مشارکت‌کننده‌ی کد ۲۰:

«استادان جهت ارزشیابی باید از روش‌های متنوعی از جمله تکالیف، نوشتن مقاله، شرکت در کلاس، ارائه‌ی گزارش‌ها، آزمون‌ها و امتحان نهایی استفاده کند تا دانشجویان بتوانند در همه‌ی جوانب پیشرفت نمایند. در طول یک ترم نباید همه چیز به یک برگه‌ی امتحان ختم شود. هر قدر هم خوب طراحی شده باشد، یعنی فرض کنیم ترکیبی از انواع سؤالات باشد، یک نوع ارزشیابی، آن هم در یک مقطع خاص کفایت نمی‌کند. این ضعف استاد هست، چرا؟ چون دانشجو ممکنه به هر دلیلی در آن مقطع خاص مشکلی براش پیش بیاد».

افزون بر این، به‌زعم پاسخ‌گوی کد ۱۱:

«استادان می‌توانند از پوشه کار الکترونیکی که با بهره‌گیری از فناوری‌های روز فراهم می‌شود به‌عنوان یکی از روش‌های ارزشیابی استفاده کنند؛ چراکه این روش در کنار توجه به فرایند و فرآورده‌ی یادگیری، امکان ارائه بازخوردهای مستمر و استفاده از تکالیف و فعالیت‌های مناسب و کیفی را فراهم می‌کند».

۵. تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس: تعداد ۱۷ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۸۵ درصد) صریحاً به این شاخص اشاره و بر آن تأکید داشتند؛ لذا به‌زعم مصاحبه‌شونده‌ی کد ۵:

«برخی اوقات تعدادی از دانشجویان پیش من می‌آیند و از دیگر استادان گلابه و شکایت دارند. برای نمونه، یکی از دانشجویان می‌گفت با اینکه استادی تعداد زیادی منابع معرفی کرده بود و آنها را مطالعه کردیم ولی متأسفانه سؤالات از منابع معرفی شده نبودند؛ یعنی هیچ ربطی به محتوای ارائه شده نداشت. به‌گونه‌ای ما را ارزشیابی کرده که هنوز برای ما گنگ هست که این سؤالات کجا بودند. احساس می‌کنیم که سؤالات درس دیگری را به ما جهت پاسخ دادن به آنها داده‌اند و شاید سؤالات مقطع دیگری باشد. سؤالاتی که دانشجویان با آن هیچ‌گونه آشنایی و شناختی نداشته باشند بعضی مواقع منجر به فشار روانی، اضطراب و افت نمرات دانشجویان می‌شود».

همچنین پاسخگوی کد ۶ اظهار داشت:

«ارزشیابی باید مبتنی بر محتوای ارائه‌شده در طول ترم تحصیلی باشد. بدین‌گونه که ارزشیابی استاد باید مبتنی بر کاری باشد که در کلاس درس در یک ترم انجام داده است. آنچه که در محیط آموزشی انجام و اهدافی که زمینه یادگیریشون فراهم شده، دقیقاً باید مورد ارزشیابی قرار بگیرند».

۶. آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی: تعداد ۱۸ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۹۰ درصد) صریحاً به این شاخص اشاره و بر آن تأکید داشتند. در همین راستا، مشارکت‌کننده‌ی کد ۸ بیان داشت:

«قبل از آنکه تدریس را در جلسه اول شروع کنم تمامی روش‌های ارزشیابی مانند ارائه پژوهش، فعال بودن، آزمون‌های کوتاه پاسخ، حضور و غیاب، ارزشیابی پایانی و معیارها را به اطلاع آنها می‌رسانم. همچنین به اطلاع دانشجویان می‌رسانم که هر یک از آنها چند نمره دارد. اگر این چهارچوب، معیارها و روش‌ها مشخص نباشد ضعف استاد هست. استادان باید انتظارات خود را بر اساس معیارها تعریف کنند. بدین صورت که بارم‌بندهای حضور در کلاس، پروژه آخر کلاس، ارزشیابی پایان‌ترم و میان‌ترم را برای دانشجویان مشخص کرده و آنها را در قالب جدول به آگاهی دانشجویان برساند».

همچنین به عقیده مصاحبه‌شونده شماره ۱۵:

«معیارهای ارزشیابی از درس باید از پیش تعیین شده باشند و قضاوت در مورد کیفیت یادگیری دانشجویان باید بر اساس معیارها و شاخص‌های صریح تعیین شده باشد، نه بر اساس پیشرفت دانشجویان دیگر و یا استناد به نمرات دیگر دانشجویان».

۷. رعایت عدالت و انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن: منظور از رعایت عدالت و انصاف این است که ارزشیابی باید در مورد تمام گروه‌های دانشجویان بدون در نظر گرفتن سن، جنس، زمینه‌های اجتماعی و موقعیت جغرافیایی یکسان باشد. تعداد ۱۹ نفر از مصاحبه‌شوندگان بر این شاخص تأکید داشتند. برای نمونه، مصاحبه‌شونده کد ۱۱ اظهار داشت:

«استادان باید در طراحی سؤال و تصحیح کردن امتحانات، عدالت و انصاف را رعایت کند. مثلاً در طراحی سؤالات، از سؤال‌های دشوار، متوسط و آسان استفاده کند یا اینکه تمامی سؤالات را از یک نوع سؤال طراحی نکند؛ مثلاً بیست سؤال تستی و بیست نمره. محتوا و قالب ارزشیابی باید به گونه‌ای طراحی شده باشد که هیچ یک از دانشجویان احساس بی‌عدالتی نکنند».

همچنین بنا بر اظهارات مصاحبه‌شونده کد ۱۲:

«استادان باید در هنگام تصحیح اوراق امتحانی یا آزمون عملی عدالت و انصاف را رعایت نمایند. به طور مثال، دانشجویانی که در کلاس نسبت به سایر دوستان خود فعالیت‌های بیشتری را انجام می‌داند یا فعال بودند باید مورد توجه قرار بگیرند».

۸. توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی: پاسخگوی کد ۷ اظهار داشت:

«توجه به ارزشیابی‌های مستمر منجر به این می‌شود که دانشجویان محتوای جدید را مطالعه کنند و ایده‌های جدید در ذهن آنها تراوش کند و به درس ارزش بیشتری بدهند. استادان باید مکرراً ارزشیابی تکوینی را در کلاس خود اجرا کنند تا درک کنند پیشرفت یادگیری دانشجویان در درس به چه میزان بوده است».

همچنین به‌زعم مصاحبه‌شونده کد ۱۹:

«انجام ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی منجر به شناسایی نقاط قوت و ضعف دانشجویان، ایجاد انگیزه برای تداوم یادگیری، تقویت اعتماد به نفس، پرورش روحیه تفکر، تلاش، خلاقیت، توجه به جنبه‌های مهم درس، مشخص کردن نتایج یادگیری، کمک به پیشرفت تحصیلی، توسعه مهارت‌ها، مطلع کردن دانشجویان از عملکرد خویش، شناخت توانایی‌ها و زمینه‌های علمی، بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی شود».

۹. ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس: مقصود از جامعیت در ارزشیابی، توجه همزمان به ابعاد دانش، مهارت و نگرش است. تعداد ۱۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۷۰ درصد) صریحاً به این شاخص اشاره و بر آن تأکید داشتند. در همین راستا، مصاحبه‌شونده کد ۱۸ اظهار داشت:

«برای اینکه ارزشیابی جامع داشته باشیم هر سه بعد دانش، نگرش و مهارت را مورد ارزشیابی قرار دهیم. اگر نتوانیم یکی از ابعاد را ارزشیابی کنیم، به فرایند ارزشیابی لطمه زده‌ایم و نمی‌توانیم ارزشیابی مؤثری داشته باشیم. ارزشیابی از دانش و مطالبی که دانشجویان در حافظه خود جهت امتحان پایان ترم نگهداری می‌کنند نمی‌تواند به‌تنهایی ارزشیابی تأثیرگذاری برای دانشجویان و استادان باشد».

همچنین بنابر گفته‌های مصاحبه‌شونده شماره ۱۳:

«در برخی از رشته‌ها بیشتر دروس عملی هستند یعنی واحدهای عملی بیشتری دارند. چنین دروسی را نمی‌توانیم فقط به حیطة دانش آن توجه کنیم؛ چراکه در این دروس حیطة مهارت بسیار مهم بوده و استادان باید آزمون عملی از دانشجویان به عمل آورند».

۱۰. فعالیت‌محور بودن ارزشیابی: ۶۵ درصد از مصاحبه‌شوندگان بر این مقوله تأکید داشتند و در این رابطه مصاحبه‌شونده کد ۱۶ اظهار داشت:

«یکی از تکنیک‌های که همکاران باید در ارزشیابی مد نظر قرار دهند فعالیت محور بودن ارزشیابی است؛ بدین گونه که استادان باید به فعالیت‌های دانشجویان ارزش و بهای زیادی بدهند نه به آن محتوایی که حفظ کرده و به سرعت آنها را فراموش می‌کنند. بخش

خیلی کمی از نمره درس باید به ارزشیابی پایانی اختصاص داده شود. ارزشیابی باید در قالب فعالیت‌های متنوع از جمله پژوهش، سمینار و تکالیف هفتگی صورت گیرد. توجه به فعالیت محور بودن ارزشیابی منجر می‌شود که توجه به خلاقیت و نوآوری‌های دانشجویان در فرایند ارزشیابی دوچندان شود».

مصاحبه‌شونده کد ۱۴ اظهار داشت:

«ارزشیابی که توسط همکاران انجام می‌شود باید فعالیت محور باشد؛ بدین گونه که کار تیمی، فرایند انجام فعالیت‌ها، مشارکت و تعامل با دیگر دوستان و زمان انجام را در نظر گرفت».

سؤال دوم: میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دروس رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه در جداول ۱ تا ۶ ارائه گردیده است. عنوان درس‌ها در برخی از جداول به صورت کد ارائه شده است. روش‌های تدریس (کد ۱)، درس روش تحقیق (کد ۲)، نظریه‌های مشاوره (کد ۳)، اصول راهنمایی و مشاوره (کد ۴)، برنامه‌ریزی شهری (کد ۵)، مدیریت شهری (کد ۶)، برنامه‌ریزی روستایی (کد ۷)، مدیریت روستایی (کد ۸)، حقوق اساسی (کد ۹)، روش تحقیق در حقوق (کد ۱۰)، مدیریت توسعه (کد ۱۱) و مدیریت تحول سازمانی (کد ۱۲).

در ادامه، نتایج توصیفی نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های ارزشیابی در هر یک از دروس در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۱. جدول توصیفی شاخص‌های ارزشیابی بر حسب دروس مختلف^۱

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	کد ۱	کد ۲	کد ۳	کد ۴	کد ۵	کد ۶	کد ۷	کد ۸	کد ۹	کد ۱۰	کد ۱۱	کد ۱۲
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	۳.۴۰	۲.۸۳	۲.۵۳	۲.۴۰	۲.۷۷	۲.۳۷	۲.۹۰	۲.۳۳	۳.۰۳	۳.۳۰	۳.۱۷	۲.۸۳
	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	۰.۹۳	۱.۰۵	۰.۹۷	۰.۹۳	۰.۹۷	۰.۹۹	۱.۰۶	۱.۱۲	۱.۱۲	۰.۹۹	۰.۸۷	۱.۱۱
۲	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
۳	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
۴	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
۵	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
۶	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
۷	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷
	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳.۲۳	۲.۸۳	۲.۲۷	۲.۲۳	۲.۶۰	۲.۳۷	۲.۷۰	۲.۰۷	۳.۱۳	۳.۰۰	۳.۴۷	۲.۷۷

۱. در جدول، سطر اول مربوط به میانگین و سطر دوم مربوط به انحراف معیار می‌باشد.

۰.۹۴	۱.۱۹	۰.۹۸	۱.۲۹	۱.۱۴	۱.۳۰	۱.۰۱	۱.۲۶	۰.۹۱	۰.۸۹	۱.۱۰	۰.۹۵	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	۸
۲.۸۳	۳.۰۳	۲.۹۷	۲.۹۰	۲.۲۳	۲.۴۳	۲.۳۷	۲.۵۳	۲.۴۰	۲.۵۰	۲.۶۰	۳.۴۷	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های	۹
۰.۸۷	۱.۲۹	۱.۲۱	۱.۲۵	۱.۱۹	۱.۰۷	۱.۰۹	۱.۰۴	۰.۸۹	۰.۹۳	۱.۲۲	۰.۸۱	دانشجویان در خصوص درس	۱۰
۲.۷۳	۲.۸۰	۳.۲۰	۲.۸۰	۲.۳۷	۲.۴۳	۲.۱۷	۲.۶۳	۲.۱۰	۲.۲۰	۲.۸۰	۳.۴۰	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	۱۰
۱.۰۴	۱.۳۹	۱.۲۱	۱.۲۴	۱.۰۹	۱.۲۵	۰.۹۸	۰.۹۳	۰.۹۲	۰.۹۶	۱.۲۱	۰.۸۹		
۲.۷۹	۳.۲۲	۳.۰۸	۲.۸۵	۲.۲۹	۲.۶۶	۲.۲۷	۲.۶۰	۲.۳۲	۲.۴۴	۲.۷۲	۳.۴۳		
۰.۷۰	۰.۹۳	۰.۷۷	۰.۹۲	۰.۹۶	۰.۹۱	۰.۶۹	۰.۸۶	۰.۴۸	۰.۶۱	۰.۷۰	۰.۷۳	میانگین	

داده‌های مندرج در جدول شماره ۱ نشان می‌دهند که به‌طور کلی میانگین شاخص‌های ارزشیابی در دروس روش تدریس، مدیریت توسعه و روش تحقیق در حقوق بالاتر از نمره معیار و در سایر دروس پایین‌تر از نمره ملاک (۳) می‌باشد. افزون بر این شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۳، ۴، ۵ و ۷ تا ۱۰ بیشترین میانگین را در روش‌های تدریس، شاخص‌های ردیف‌های ۱ و ۶ بیشترین میانگین را در مدیریت توسعه دارا می‌باشد. همچنین شاخص‌های ردیف‌های ۱، ۲، ۸ و ۹ کمترین میانگین را در مدیریت روستایی، شاخص‌های ردیف‌های ۳، ۷ و ۱۰ کمترین میانگین را در اصول راهنمایی و مشاوره و شاخص ردیف ۶ کمترین میانگین را در مدیریت شهری و شاخص ردیف ۵ کمترین میانگین را در دروس نظریه‌های مشاوره و شاخص ردیف ۴ کمترین میانگین را در دو درس نظریه‌های مشاوره و مدیریت روستایی به‌طور مشترک دارا هستند.

سؤال سوم: میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نظرات دانشجویان نسبت به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در رشته‌های مختلف در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۲. جدول توصیفی شاخص‌های ارزشیابی بر حسب رشته‌های مختلف

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	علوم تربیتی	روان‌شناسی	برنامه‌ریزی شهری	برنامه‌ریزی روستایی	حقوق دولتی	مدیریت دولتی
		M ¹ (SD) ²	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	۳.۱۲ (۱.۰۲)	۲.۴۷ (۰.۹۴)	۰.۹۹ (۰.۹۹)	۲.۶۲ (۱.۱۲)	۱.۰۴ (۱.۰۴)	۳.۰۰ (۱.۰۴)
۲	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۳.۰۳ (۱.۰۸)	۲.۲۵ (۱.۰۱)	۰.۹۸ (۰.۹۸)	۲.۳۸ (۱.۱۷)	۱.۱۶ (۱.۱۶)	۳.۱۱ (۱.۰۹)
۳	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	۳.۱۸ (۰.۹۸)	۲.۴۷ (۰.۸۷)	۰.۹۹ (۰.۹۹)	۲.۵۳ (۱.۱۷)	۱.۲۳ (۱.۲۳)	۳.۰۵ (۱.۱۲)
۴	متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	۳.۱۶ (۱.۱۱)	۲.۲۰ (۰.۹۸)	۰.۹۹ (۰.۹۹)	۲.۲۳ (۱.۰۹)	۱.۲۴ (۱.۲۴)	۳.۰۳ (۱.۲۲)
۵	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۱۰ (۱.۰۰)	۲.۳۰ (۰.۸۸)	۰.۹۸ (۰.۹۸)	۲.۵۸ (۱.۲۷)	۱.۱۵ (۱.۱۵)	۳.۰۰ (۱.۱۶)

1. مخفف میانگین mean

2. مخفف standard deviation (انحراف معیار): نشان می‌دهد به‌طور میانگین داده‌ها چه مقدار از مقدار متوسط فاصله دارند.

۳.۱۸ (۱.۰۴)	(۱.۱۶)	۲.۵۷ (۱.۲۵)	(۱.۰۹)	۲.۷۳ (۱.۰۵)	۳.۰۳ (۱.۱۱)	آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	۶
۲.۹۳ (۱.۹۳)	(۱.۲۵)	۲.۷۰ (۱.۳۰)	(۱.۰۴)	۲.۳۳ (۱.۰۵)	۳.۰۵ (۱.۰۹)	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۷
۳.۰۳ (۱.۱۸)	(۱.۱۴)	۲.۳۳ (۱.۲۳)	(۱.۱۷)	۲.۴۳ (۰.۹۱)	۲.۹۳ (۱.۱۰)	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	۸
۲.۹۳ (۱.۱۰)	(۱.۲۱)	۲.۳۳ (۱.۱۲)	(۱.۰۶)	۲.۴۵ (۰.۹۰)	۳.۰۳ (۱.۱۱)	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس	۹
۲.۷۷ (۱.۲۲)	(۱.۲۳)	۲.۴۰ (۱.۱۷)	(۰.۹۷)	۲.۱۵ (۰.۹۳)	۳.۱۰ (۱.۱۰)	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	۱۰
۳.۰۰ (۰.۸۵)	۲.۹۶ (۰.۸۶)	۲.۴۷ (۱.۹۵)	(۰.۷۹)	۲.۳۸ (۰.۵۵)	۳.۰۷ (۰.۸۰)	میانگین	

یافته‌ها جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین رشته علوم تربیتی بالاتر از نمره ملاک (۳)، میانگین رشته مدیریت دولتی برابر با نمره ملاک و دیگر رشته‌ها پایین‌تر از نمره ملاک بوده است. افزون بر این شاخص‌های ردیف‌های ۲، ۶ و ۸ بیشترین میانگین را در رشته مدیریت دولتی، شاخص‌های ردیف‌های ۳ تا ۵، ۷، ۹ و ۱۰ بیشترین میانگین را در رشته علوم تربیتی را دارند. همچنین شاخص‌های ۱ تا ۵ و ۱۰ کمترین میانگین را در رشته روان‌شناسی، شاخص‌های ردیف‌های ۶ و ۷ کمترین میانگین را در رشته برنامه‌ریزی شهری و شاخص‌های ۸ و ۹ کمترین برنامه‌ریزی روستایی را دارا بودند.

سؤال چهارم: میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد دانشجویان در دانشگاه مورد مطالعه چه میزان است؟

نتایج توصیفی آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های ارزشیابی بر حسب دانشگاه با توجه به نمره ملاک (۳) در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مقایسه میانگین نمرات شاخص‌های ارزشیابی

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	میانگین	انحراف معیار	T	Sig
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	۲.۸۲	۱.۰۵	-۳.۱۵	۰.۰۰۲**
۲	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۲.۷۲	۱.۱۴	-۴.۵۶	۰.۰۰۱***
۳	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	۲.۷۹	۱.۱۱	-۳.۵۷	۰.۰۰۱***
۴	متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	۲.۶۵	۱.۱۸	-۵.۶۰	۰.۰۰۱***
۵	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۲.۷۲	۱.۱۱	-۴.۸۲	۰.۰۰۱***
۶	آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	۲.۸۱	۱.۱۹	-۳.۰۰	۰.۰۰۱***
۷	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۲.۷۰	۱.۱۸	۴.۸۱	۰.۰۰۱***
۸	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	۲.۶۷	۱.۱۴	۵.۵۱	۰.۰۰۱***
۹	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس	۲.۶۹	۱.۱۲	-۵.۲۵	۰.۰۰۱***
۱۰	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	۲.۶۴	۱.۱۶	-۵.۹۶	۰.۰۰۱***
	میانگین	۲.۷۲	۰.۸۶	-۶.۱۵	۰.۰۰۰***

نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که شاخص ردیف ۱ دارای بالاترین میانگین و شاخص ردیف ۱۰ دارای کمترین میانگین بوده است. یادآور می‌شود که میانگین تمامی شاخص‌های ارزشیابی پایین‌تر از میانگین فرضی جامعه (۳) می‌باشد. همچنین شاخص ردیف ۱ در سطح ۹۹ درصد و سایر شاخص‌ها در سطح اطمینان $p < 0.001$ معنادار بوده است. نتایج نشان‌دهنده آن است که میزان توجه به شاخص‌های ارزشیابی در دانشگاه نامطلوب بوده و نیاز به توجه جدی دارد.

سؤال پنجم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد بر حسب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر رشته‌ها در میزان کاربرد شاخص‌های ارزشیابی حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا ویلکز (۰/۷۵۲)، (F=۱/۸۴)، (Eta2 = ۰/۰۵۵) و سطح معناداری به دست آمده (P= ۰/۰۰۰)، تفاوت معناداری بین رشته‌ها وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین رشته‌های مختلف از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول شماره ۴ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	۲۸.۲۵۶	۵	۵.۴۹۰	۰.۰۰۱***
۲	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۴۵.۹۷	۵	۷.۷۷۹	۰.۰۰۱***
۳	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	۲۷.۰۸۹	۵	۴.۷۱۴	۰.۰۰۱***
۴	متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	۵۳.۰۶۷	۵	۸.۵۶۲	۰.۰۰۱***
۵	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳۱.۶۰	۵	۵.۳۵۸	۰.۰۰۱***
۶	آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	۳۲.۸۵۶	۵	۴.۸۶۳	۰.۰۰۱***
۷	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۳۱.۵۰	۵	۴.۷۴۴	۰.۰۰۱***
۸	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	۲۸.۴۱۴	۵	۴.۶۰۱	۰.۰۰۱***
۹	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس	۲۸.۷۲۲	۵	۴.۷۹۱	۰.۰۰۱***
۱۰	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	۴۲.۷۴۷	۵	۶.۹۰۱	۰.۰۰۱***
	میانگین	۳۱.۶۱۳	۵	۹.۶۴۳	۰.۰۰۱***

یافته‌های حاصل از جدول شماره ۴ گویای آن است که تفاوت میانگین تمامی شاخص‌های ارزشیابی در شش گروه مذکور در سطح ۹۹ درصد معنادار بوده است.

در ادامه برای آنکه مشخص گردد در کدام رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تعقیبی گابریل استفاده و نتایج آن در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵. آزمون تعقیبی گابریل در شاخص‌های ارزشیابی با توجه به رشته تحصیلی

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	تفاوت میانگین گروه‌ها و سطح معناداری
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	علوم تربیتی _ روان‌شناسی (۰.۶۵*); روان‌شناسی _ حقوق (۰.۷* -)
۲	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	علوم تربیتی _ روان‌شناسی (۰.۷۸**); روان‌شناسی _ حقوق (۰.۸۲** -); مدیریت دولتی (۰.۸۷** -); برنامه‌ریزی روستایی _ حقوق (۰.۶۸* -); برنامه‌ریزی روستایی _ مدیریت دولتی (۰.۷۲* -)
۳	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	علوم تربیتی _ روان‌شناسی (۰.۷۲*)
۴	متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	علوم تربیتی _ روان‌شناسی (۰.۹۷**); علوم تربیتی _ برنامه‌ریزی شهری (۰.۷۵*); علوم تربیتی _ برنامه‌ریزی روستایی (۰.۹۳**); روان‌شناسی _ مدیریت دولتی (۰.۸۳** -); برنامه‌ریزی روستایی - مدیریت دولتی (۰.۸** -)
۵	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	علوم تربیتی _ روان‌شناسی (۰.۸**); علوم تربیتی _ برنامه‌ریزی شهری (۰.۶۸*); روان‌شناسی _ مدیریت دولتی (۰.۷۲* -)
۶	آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	علوم تربیتی _ برنامه‌ریزی شهری * برنامه‌ریزی شهری - حقوق (۰.۷۲* -); برنامه‌ریزی شهری _ مدیریت دولتی (۰.۸۷** -)

۷	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	علوم تربیتی _ روان‌شناسی ($0/72^*$)؛ علوم تربیتی- برنامه‌ریزی شهری ($0/77^*$)
۸	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	برنامه‌ریزی روستایی- مدیریت دولتی ($0/7^*$)
۹	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌ها	علوم تربیتی- برنامه‌ریزی روستایی ($0/7^*$)
۱۰	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	علوم تربیتی _ روان‌شناسی ($0/95^{**}$)؛ علوم تربیتی- برنامه‌ریزی شهری ($0/7^*$)؛ علوم تربیتی- برنامه‌ریزی روستایی ($0/7^*$)؛ روان‌شناسی _ حقوق ($0/85^{**}$)
		علوم تربیتی- روان‌شناسی ($0/7^{**}$)؛ علوم تربیتی- برنامه‌ریزی شهری ($0/64^{**}$)؛ علوم تربیتی- برنامه‌ریزی روستایی ($0/6^{**}$)؛ روان‌شناسی _ حقوق ($0/59^{**}$)؛ روان‌شناسی _ مدیریت دولتی ($0/63^{**}$)؛ برنامه‌ریزی شهری _ حقوق ($0/53^*$)؛ برنامه‌ریزی شهری _ مدیریت دولتی ($0/57^*$)؛ برنامه‌ریزی روستایی- مدیریت دولتی ($0/53^*$)

میانگین

یافته‌های مندرج در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بیشترین تفاوت میانگین بین رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در شاخص ردیف ۴ و کمترین تفاوت میانگین بین رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در شاخص ردیف ۱ وجود دارد.

سؤال ششم: آیا بین نظرات دانشجویان در مورد میزان توجه به شاخص‌های مطلوب ارزشیابی عملکرد بر حسب جنسیت در دانشگاه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مانوا برای بررسی معنی‌داری اثر متغیر جنسیت در میزان کاربرد شاخص‌های ارزشیابی حاکی از آن است که با توجه به میزان لامبدا و یلکز ($0/920$)، ($F=2/734$)، ($Eta2 = 0/080$) و سطح معناداری به‌دست آمده ($P= 0/002$)، تفاوت معناداری بین جنسیت وجود دارد. برای بررسی اختلاف معناداری بین دانشجویان زن و مرد از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا استفاده گردیده شده که نتایج آن در جدول شماره ۶ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۶. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در متن مانوا

ردیف	شاخص‌های ارزشیابی	میانگین مردها	میانگین زن‌ها	مجموع مجدورات	df	F	سطح معناداری
۱	تناسب تکالیف ارزشیابی با اهداف درس	۳.۰۹	۲.۷۶	۵.۷۳۹	۱	۳.۳۱	$0/022^*$
۲	رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون	۳.۱۶	۲.۶۳	۱۴.۶۶۳	۱	۱۱.۶۷۷	$0/032^*$
۳	دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها	۲.۸۶	۲.۷۷	۰.۳۸۷	۱	۰.۳۱۹	$0/001^{***}$
۴	متنوع بودن روش‌های ارزشیابی	۳.۰۹	۲.۵۵	۱۵.۳۲۷	۱	۱۱.۵۱۴	$0/031^*$
۵	تناسب و هماهنگی ارزشیابی با محتوای درس	۳.۰۳	۲.۶۵	۷.۷۰۳	۱	۶.۲۷۶	$0/017^*$
۶	آگاه ساختن دانشجویان از معیارها و روش‌های ارزشیابی در آغاز ترم	۳.۲۳	۲.۶۵	۱۳.۹۴۵	۱	۱۰.۰۴۱	$0/027^*$
۷	رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن	۲.۹۸	۲.۶۴	۶.۲۹۵	۱	۴.۵۵	$0/013^*$
۸	توجه به ارزشیابی‌های مستمر و تکوینی	۳.۰۰	۲.۵۹	۸.۵۰۵	۱	۶.۶۶	$0/018^*$
۹	ارزشیابی از دانش، نگرش و مهارت‌های دانشجویان در خصوص درس	۳.۰۰	۲.۶۲	۷.۵۳۴	۱	۶.۰۵۳	$0/017^*$
۱۰	فعالیت‌محور بودن ارزشیابی	۳.۰۸	۲.۵۴	۱۵.۲۰۸	۱	۱۱.۶۸	$0/032^*$
	میانگین	۳.۰۵	۲.۶۵	۸.۵۵۲	۱	۱۱.۹۹۷	$0/032^*$

یافته‌های حاصل از جدول شماره ۶ گویای آن است که میانگین دو گروه مرد و زن در میزان کاربرد شاخص‌های ارزشیابی درس در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بوده است. یافته‌های حاکی از آن است که میانگین تمامی شاخص‌های ارزشیابی در گروه زن‌ها از

میانگین فرضی جامعه (۳) پایین‌تر است. افزون بر این، میانگین تمامی شاخص‌های ارزشیابی در گروه مردان از گروه زنان بیشتر است؛ به عبارت دیگر، مردان میزان توجه به شاخص‌ها را بیشتر از زنان دانسته‌اند.

نتیجه‌گیری و بحث

در راستای پاسخ به سؤال‌های پژوهش، ابتدا داده‌های کیفی و در ادامه داده‌های کمی مورد نیاز گردآوری گردید. نتایج سؤال اول پژوهش نشان داد از منظر مصاحبه‌شوندگان مهم‌ترین شاخص‌های ارزشیابی در درس شامل رعایت اصول علمی و حرفه‌ای در هنگام طراحی سؤال و برگزاری آزمون، دادن بازخورد به تکالیف دانشجویان و راهنمایی آنها، متنوع بودن روش‌های ارزشیابی و رعایت انصاف در طراحی سؤال و نمره دادن می‌باشد. این موارد با نتایج پژوهش‌های (کوک و همکاران، ۲۰۲۴)، چنگ و همکاران (۲۰۲۴)، جین و رون، (۲۰۲۳)؛ موریلو و هیدالگو، ۲۰۲۰؛ گرتسن ون یوونکمپ، ۲۰۱۹؛ رسولی و همکاران، ۲۰۱۸؛ پترز و همکاران، ۲۰۱۷؛ تیری، ۲۰۱۶؛ پیرا و همکاران، ۲۰۱۶؛ ژو و براون، ۲۰۱۶؛ دلوکا و همکاران، ۲۰۱۶؛ تیری، ۲۰۱۴؛ دلوکا، ۲۰۱۲؛ پتیفور و ساکلوفسک، ۲۰۱۲؛ داروین، ۲۰۱۱) همخوانی دارد. روندهای جدید ارزشیابی بر استفاده متنوع از روش‌های ارزشیابی، شیوه‌های متمرکز بر یادگیرنده و بازخورد مداوم تأکید می‌کند. تنوع در ارزشیابی موجب می‌شود تا دانشجویان از ارزشیابی استادان، برخی از مفاهیم را یاد بگیرند، از یادگیری آنان ارزشیابی به عمل آورند و ارزشیابی را به‌عنوان یادگیری در نظر بگیرند. در همین راستا، براون و همکاران (۱۹۹۷) اذعان داشتند: اگر می‌خواهید یادگیری دانشجویان را تغییر دهید، از ارزشیابی‌های متنوع جهت بررسی عملکرد و سطح شایستگی دانشجویان استفاده نمایید. به اعتقاد آلتون _ لی (۲۰۰۳)، شیوه‌های ارزشیابی مناسب، ضمن ایجاد انگیزه در دانشجویان، یادگیری را بهبود می‌بخشند. افزون بر این، شیوه‌های متنوع ارزشیابی منجر به تفکر مستقلانه دانشجویان، کاربرد دانش، خلق ایده‌های جدید، ارتباط دانش با مسائل زندگی، ادراک محتوای ارائه شده؛ جست‌وجوی اطلاعات از منابع مختلف، توسعه پیشرفت‌ها و رشد تفکر دانشجویان، کاهش پدیده مطالعه شب امتحان، کاهش استرس دانشجویان، فرایندی بودن ارزشیابی و افزایش کیفیت یادگیری دانشجویان می‌شود.

از دیگر شاخص‌های ارزشیابی مطلوب، ارائه بازخورد توسط استادان است. بازخورد یکی از ویژگی‌های اصلی ارزشیابی است که به ارتقاء کیفیت یادگیری و تغییرات مهم کلاس درس کمک می‌کند. بازخورد به‌موقع، منظم و مرتبط منجر به مؤثر بودن آن خواهد شد. بازخورد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا ارتباط بین استاد و دانشجویان را تقویت می‌کند و به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و تقویت فرایند یادگیری شناخته می‌شود. نتایج پژوهش‌ها (پیرا و همکاران، ۲۰۱۶؛ شوت، ۲۰۰۸) حاکی از آن است که بازخورد نقش مهمی در ارزشیابی دانشجویان ایفا می‌کند و برای افزایش قابلیت‌های دانشجویان و نظارت بر یادگیری آنها، تسلط بر مشکلات و تمرکز بر روی فرایند یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. افزون بر این، ارائه بازخورد به دانشجویان کمک می‌کند تا دلایل فاصله بین سطح موجود و مطلوب خود را شناسایی و برای پر کردن شکاف به وجود آمده، اقدام نمایند و به جست‌وجوی راه‌حل‌های جایگزین بگردند. همچنین پاسخ سؤالات خود از جمله؛ من به کجا می‌روم؟ چگونه می‌روم؟ و به کجا بروم؟ دست پیدا کنند.

رعایت عدالت و انصاف از دیگر شاخص‌هایی است که از نظر مصاحبه‌شوندگان باید در ارزشیابی درس در نظر گرفته شود. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های (موریلو و هیدالگو، ۲۰۲۰؛ رسولی و همکاران، ۲۰۱۸؛ ژو و براون، ۲۰۱۶؛ دلوکا و همکاران، ۲۰۱۶، دلوکا، ۲۰۱۲) همخوانی دارد. رعایت عدالت منجر به کاهش تعصبات دانشجویان و افزایش رضایت‌مندی و مشارکت آنان می‌شود و یادگیری معنادارتری به وجود می‌آید. همچنین در دانشجویان، انگیزه ایجاد می‌کند تا برای رسیدن به اهداف، اصلاح و بهبود عملکرد خود، تلاش دوچندان نمایند و به این باور برسند که عملکرد و تلاش‌شان مورد توجه استادان قرار گرفته است. رعایت نکردن انصاف در ارزشیابی، آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر باورها، ذهنیت و عملکرد دانشجویان، کاهش انگیزه آنان بر جای خواهد گذاشت و عملکرد و خشم و رفتار دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارتی، می‌توان گفت که به هر میزان در دانشجویان باور به عدم رعایت

انصاف در ارزشیابی‌های استادان بیشتر شود، به همان اندازه استرس بر عملکرد دانشجویان افزایش می‌یابد. در ارزشیابی باید شفافیت در اطلاعات، عینیت آزمون‌ها، ماهیت کمی بودن نتیجه نهایی رعایت شود و دانشجویان باید در مورد زمان، محتوا، ابزار ارزشیابی و معیارهایی که استادان به‌عنوان بخشی از ارزشیابی از آنها استفاده می‌کند، مطلع شوند و در ارائه نمرات وضوح کاملی وجود داشته باشد.

نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد بر اساس جداول، میانگین کلی دروس روش‌های تدریس، روش تحقیق در حقوق و مدیریت توسعه بالاتر از نمره ملاک بوده است؛ اگرچه روح کلی نتایج حاکی از آن بود که میانگین شاخص‌های ارزشیابی در دانشگاه مطلوب نبوده و نیاز به توجه بیشتری دارد. در تفسیر نتایج می‌توان گفت بین وضعیت موجود ارزشیابی عملکرد دانشجویان با وضعیت مطلوب آن از دیدگاه دانشجویان فاصله و شکاف وجود دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های رسولی و همکاران (۲۰۱۸)، دلوکا و همکاران (۲۰۱۶)، پیرا و همکاران (۲۰۱۶) و دلوکا (۲۰۱۲) همخوانی دارد. شاید بتوان گفت از دیگر دلایل وضعیت نامطلوب شاخص‌های ارزشیابی، می‌توان به محتوای ثابتی که استادان ارائه می‌دهند اشاره کرد. استفاده از محتواهای مختلف از جمله کتب، فیلم، عکس، کارگاه، فایل صوتی، اسلاید باعث می‌شود تا استادان از روش‌های مختلفی برای ارزشیابی دانشجویان بهره ببرند و عدم تنوع محتوایی منجر می‌شود، استادان تنها از یک روش استفاده کنند و استفاده از یک ابزار فقط بخشی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد. شاید بتوان گفت از دلایل عدم استفاده از روش‌های مختلف ارزشیابی، بی‌انگیزگی برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها باشد. از دلایل بی‌انگیزگی استادان می‌توان به مسائلی چون وجود استادان کم‌کار، ناآشنایی آنان با روش‌های ارزشیابی، اشتغال زیاد به کارهای پژوهشی و پست‌های اجرایی اشاره کرد. از دیگر عواملی که می‌توان اشاره کرد این است که در کلاس درس به صورت نظری تدریس می‌شود و به همان صورت هم ارزشیابی می‌شود؛ بدین گونه که اگر دانشجویان در برگه امتحانی خوب بنویسد و تحویل دهند اظهار می‌دارند درس را یاد گرفته‌اند. در حالی که مطالعات این را رد می‌کنند و این نوع آموخته‌هایی که بر روی برگه می‌آیند پس از مدتی به فراموشی سپرده می‌شوند. به نظر می‌رسد از دلایل اینکه استادان کمتر به تنوع ارزشیابی توجه دارند وقت‌گیر بودن آن، بی‌انگیزه بودن، حوصله کم و دغدغه‌های پژوهشی آنان است. دغدغه‌های پژوهشی استادان باعث می‌شود که فرصت مطالعه و کسب دانش و اطلاعات بروز را از آنان ربوده و تلاش آنها در راستای افزایش و تقویت امتیازات پژوهشی خود باشد. در حالی که آموزش یک فرایند پیچیده است که ممکن است بی‌توجهی به آن یا هرگونه سهل‌انگاری در مورد آن منجر به هدر رفتن سرمایه انسانی شود.

درنهایت، نتایج حاکی از آن است که موفقیت یا عدم موفقیت در دروس نباید تنها مبتنی بر امتحان پایان ترم دانشجویان باشد، بلکه لازم است از روش‌های ارزشیابی مختلف برای سنجش آموخته‌های دانشجویان استفاده کرد تا پیشرفت تحصیلی به‌گونه‌ای دقیق مشخص و قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود را ارائه دهند. استفاده از محتواهای مختلف توسط استادان منجر می‌شود تا ارزشیابی از نگاه بروندادمحور و نتیجه‌محور به سمت رویکردهای مستمرمحور و فرایندمحور برود. اگر ارزشیابی برای دانشجویان چالش‌برانگیز و انگیزشی باشد، می‌توان شاهد یادگیری عمیق و معنادار بود. افزون بر این نگاه فرایندمحور به ارزشیابی توانایی حل مسئله، تفکر انتقادی و کاربرد دانش را در موقعیت‌های واقعی ارتقا می‌دهد. نگاه سنتی به فرایند ارزشیابی منجر به استفاده خیلی کم از فناوری‌های روز، یادگیری‌های سطحی، تعامل ضعیف با دانشجویان و تأکید بر حفظ طوطی‌وار می‌شود. در نهایت پیشنهاد می‌شود استادان فقط از ارزشیابی کتبی برای ارزشیابی هر درس استفاده نکنند، بلکه باید از انواع روش‌های نوین ارزشیابی استفاده کنند؛ جنبه‌های کیفی مانند تلاش، پیشرفت و مشارکت دانشجویان را جهت ارزشیابی منصفانه در نظر بگیرند و از شاخص‌های شناسایی شده در پژوهش حاضر در راستای افزایش مطلوبیت ارزشیابی خود بهره ببرند.

References

Abrami, PC, Rosenfeld, S, & Dedic, H. (2007). The dimensionality of student ratings of instruction: an update on what we know, do not know, and need to do, in RP Perry & JC Smart (eds). *The scholarship of teaching and learning*

- in higher education: an evidence-based approach*, Springer, Dordrecht, The Netherlands, 446-456. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_10
- Azizi Mahmoodabad, M, Nili, M R. (2019). Evaluating elementary school math curriculum: providing a suggested model. *Journal of New thoughts on Education*, 15(2): 123 – 146. [10.22051/JONTOE.2019.17959.2006](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2019.17959.2006) (Text in Persian).
- Abu-Alhija, F. N. (2007). Large-scale testing: Benefits and pitfalls. *Studies in educational evaluation*, 33(1), 50-68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.005>
- Akker, J, V, D. (2003). *Curriculum perspectives: An Introduction: In J. van den Akker, U. Hameyer, & W. Kuiper (Eds.), Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1
- Alderman, L, Towers, SJ & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), 261-280. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730714>
- Alderman, L., Towers, S., Bannah, S., & Phan, L. H. (2014). Reframing evaluation of learning and teaching: An approach to change. *Evaluation Journal of Australasia*, 14(1), 24-34. <https://doi.org/10.1177/1035719X1401400104>
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Arreola, RA. (2007). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: a guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems*. 3rd edn, Anker, San Francisco.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum theory (4th Ed.)*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock Publishers.
- Berk, RA. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Blackmore, J. (2009). Academic pedagogies, quality logics and per formative universities: evaluating teaching and what students want. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 857-872. <https://doi.org/10.1080/03075070902898664>
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Brown, G, Bull, J, & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*, London, Routledge.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished dissertation, New Zealand, University of Auckland.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged version. *Psychological reports*, 99, 166-170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Cannon, R. (2001). Broadening the context for teaching evaluation. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 87-97.
- Cheng, B., Liu, Y., & Jia, Y. (2024). Evaluation of students' performance during the academic period using the XG-Boost Classifier-Enhanced AEO hybrid model. *Expert Systems with Applications*, 238, 122136. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.122136>
- Cook, S., Watson, D., & Webb, R. (2024). Performance evaluation in teaching: Dissecting student evaluations in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101342. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101342>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Creswell, J., W. and V. L Plano Clark, (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, London: Sage Publication Inc.
- Creswell, W. (2011). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed). Boston: Pearson pub
- Dai, K., Matthews, K. E., & Reyes, V. (2020). Chinese students' assessment and learning experiences in a transnational higher education programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 70-81. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608907>
- Darwin, S. (2011). Moving beyond face value: re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (6), 733-745. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.565114>
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34, 576-591. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347>
- DeLuca, C., Coombs, A., & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.012>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>

- European Students' Union (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe: Research study*. Retrieved from Brussels, Belgium: European Students' Union.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2019). Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005>
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 41- 53). Buckingham: Open University Press.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.003>
- Johnson, TD & Ryan, KE. (2000). A comprehensive approach to the evaluation of college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83(9), 109–123.
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>
- Lattuca, L., & Stark, J. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*, San Francisco: Jossey Bass.
- Marsh, HW. (2007). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness', in RP Perry & JC Smart (eds). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidencebased approach*, Springer, Dordrecht, The Netherlands.
- Pereira, D., Flores, M. A., Simão, A. M. V., & Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 7-14.
- Peters, R., Kruse, J., Buckmiller, T., & Townsley, M. (2017). It's Just Not Fair! making sense of secondary students' resistance to a standards-based grading. *American Secondary Education*, 45(3), 9.
- Pettifor, J. L., & Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. In C. F. Webber, & J. L. Lupart (Eds.). *Leading student assessment* (pp. 87–106). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164-181. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Roorde, M., & Gullickson, A. M. (2019). Developing evaluation criteria using an ethical lens. *Evaluation Journal of Australasia*, 19(4), 179-194. <https://doi.org/10.1177/1035719X19891991>
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 231–240. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tierney, R. D. (2014). Fairness as a multifaceted quality in classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.12.003>
- Tierney, R. D. (2016). *Fairness in educational assessment*. In M. A. Peters (Ed.). *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1–6). Singapore: Springer Science.
- Urillo, F. J., & Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100860. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Van den Bergh, V., Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D., & Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education-the stakeholders. *Studies in educational evaluation*, 32(4), 345-368. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.10.005>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Jin, X., & Ruan, Z. (2023). University Students' Perceptions of Their Lecturer's Use of Evaluative Language in Oral Feedback. *Linguistics and Education*, 78, 101233. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101233>



ارائه نظریه‌ای برای پرورش کودکان پژوهنده

فاطمه صباغی^۱، کیوان صالحی^{۲*}، علی مقدم‌زاده^۳

۱. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشیار بخش تخصصی پژوهش و سنجش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران رایانامه: keyvansalehi@ut.ac.ir

۳. دانشیار بخش تخصصی پژوهش و سنجش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۳۱

چکیده:

پرورش روحیه پژوهندگی در کودکان به‌عنوان مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی آینده هر جامعه‌ای، از هوشمندانه‌ترین راهبردها برای مواجهه با تحولات و دگرگونی‌های روزافزون به‌شمار می‌رود؛ لذا در مطالعه حاضر تلاش شد تا ابعاد و راهکارهای پرورش کودکان پژوهنده با رویکرد کیفی و روش نظریه برخاسته از داده‌ها از نوع تحلیل ابعاد مورد شناسایی و بازنمایی قرار گیرد. برای گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. مطلعان کلیدی، ۲۰ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت، مربیان و والدین، ساکن در دو شهر قم و تهران بودند که بر اساس دو روش ملاکی و گلوله‌برفی انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها نیز به روش تحلیل طبیعی انجام شد. داده‌های گردآوری‌شده با ۳۶۵۰ کد اولیه، ۴۵ زیرمقوله و ۱۰ مقوله در قالب ابعاد پنج‌گانه شامل؛ چشم‌انداز (واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودکان)، زمینه (وضعیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و حاکمیتی)، شرایط (عوامل خانوادگی، محیطی و آموزشی)، فرایند (بسترسازی‌های والدین و بسترسازی‌های کلان) و پیامد (بالندگی و پژوهندگی کودکان و فرصت‌ها و چالش‌های ناشی از آن)، به‌صورت ماتریس تبیینی روش تحلیل ابعاد ارائه شد. نتایج نشان می‌دهد که تقویت روحیه پژوهندگی در کودکان، تابعی از روابط بین عوامل چندگانه و چندسطحی برآمده از کیفیت شرایط، زمینه، چشم‌انداز و فرایندهای تربیتی است که در آن پرورش می‌یابند.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌پردازی، تحلیل ابعاد، فرزندپروری، کودک پژوهنده، نظریه برخاسته از داده‌ها.

استناد به این مقاله:

صباغی، فاطمه؛ صالحی، کیوان؛ مقدم‌زاده، علی. (۱۴۰۳). ارائه نظریه‌ای برای پرورش کودکان پژوهنده. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۳): ۹۹-۱۲۹. doi: 10.22051/jontoe.2022.40334.3586

مقدمه

نقش کودکان در تعیین سرنوشت و آینده جوامع، مسئله‌ای انکارناپذیر است؛ لذا بدون توجه به مسئله رشد و پرورش کودکان، پیشرفت آنها و به دنبال آن پیشرفت و توسعه جوامع ممکن نیست (پلگرینی، ۱۹۹۱، ص. ۱۴؛ به نقل از رشتچی، ۲۰۱۰، ص. ۴). عده‌ای از صاحب‌نظران نیز بر این عقیده‌اند که سرنوشت جوامع در گرو انسان‌هاست و کیفیت زندگی انسان‌ها نیز در گرو دوران کودکی و کیفیت آن است (اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۲۰۱۳، ص. ۸۲). از سوی دیگر، توجه به این نکته ضروری است که آنچه فرد در دوران کودکی یاد می‌گیرد تأثیرش در سرنوشت تربیتی کودک تا آخر عمر پایدار است (مفیدی، ۲۰۱۴، ص. ۱۰). به عبارت دیگر، شالوده شخصیت هر فرد در همان سال‌های اولیه زندگی او شکل می‌گیرد؛ لذا سال‌های اولیه دوران کودکی و به‌خصوص دوره پیش از دبستان، دوره طلایی پرورش افراد است (کیان، ۲۰۱۵، ص. ۱۰؛ برزگر و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۳۴۸). و یادگیری و تحول کودکان را بهبود می‌بخشد (رامی و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از حسینی و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۸۳). به همین دلیل صاحب‌نظران تربیتی معتقدند که شالوده مهارت‌های فکری کودکان باید از همان سال‌های اولیه زندگی شان پایه‌گذاری شود (فیشر، ۲۰۰۶؛ به نقل از ماهروزاده و رمضان‌پور، ۲۰۱۱، ص. ۳۲).

از سوی دیگر، بنابر «تغییر و تحولات سریع و روزافزون عصر حاضر در تمام ابعاد زندگی، قدرت‌سازی با دنیای متغیر کنونی، تنها با دسترسی به اطلاعات و ارتباطات تحقق نخواهد یافت» (هاشمی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۶۱)، لذا برخورداری از مهارت‌های خاصی به نام مهارت‌های زندگی، برای سازگاری با شرایط متغیر کنونی ضروری به نظر می‌رسد (ولی‌پور و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۴۰). بر طبق تعریف برنامه سلامت روانی سازمان بهداشت جهانی (۲۰۰۹، ص. ۳)، مهارت‌های زندگی، «توانایی رفتار سازگار و مثبت است که افراد را قادر می‌سازد به طور مؤثر با خواسته‌ها و چالش‌های زندگی روزمره برخورد کنند». یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زندگی، مهارت حل مسئله است. حل مسئله یکی از برنامه‌های ساختاریافته شناختی است که طیفی از پاسخ‌های کارآمد را برای مقابله با موقعیت‌های مشکل‌ساز زندگی فراهم می‌کند (کاکابرایی، ۲۰۱۸، ص. ۱۵). این مهارت «بخش جدایی‌ناپذیر فعالیت‌های پژوهشی است و همچنین فعالیت‌های پژوهشی یکی از عوامل مؤثر بر تقویت حل خلاق مسئله است» (نادری و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۱۹). بنابراین برای سازگاری افراد با شرایط عصر حاضر، ضروری است مهارت‌های پژوهش و روحیه جست‌وجوگری را از کودکی در افراد تقویت کنیم (قاضی‌اردکانی و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۶۳). بنابر ضرورت‌های یادشده و همچنین سخن امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) که می‌فرماید: «فرزندانتان را بر آداب خود تربیت نکنید؛ چرا که آنها برای زمانی غیر از زمان شما آفریده شده‌اند»، ضرورت پرورش روحیه و مهارت‌های پژوهندگی در کودکان با هدف آماده نمودن کودکان برای زندگی آینده، بیش از پیش مشخص می‌گردد. در ادامه، پیش از پرداختن به پیشینه موضوع پرورش کودکان پژوهنده، ارتباط میان کودکان پژوهنده با چهار سازه حل مسئله، خلاقیت، تفکر نقادانه و یادگیری خودتنظیمی تبیین شده است.

• حل مسئله

عالی‌ترین هدف نظام‌های آموزشی، ایجاد مهارت حل مسئله و خلاقیت در فراگیران است (برائی و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۲). زمانی که فراگیر با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که توانایی پاسخ درست به آن موقعیت را بر اساس اطلاعات و مهارت‌هایش ندارد با یک مسئله مواجه می‌شود؛ لذا حل مسئله یعنی تشخیص و کاربرد دانش‌ها و مهارت‌هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا هدف مورد نظرش می‌شود (سیف، ۲۰۱۵، ص. ۳۸۲). دیویی فرایند حل مسئله را با فرایند شناخت، یادگیری و پژوهش یکسان می‌داند و هدف آن را مستدل کردن نظرات با شواهد، و دلایل می‌داند. به اعتقاد دیویی حل مسئله فرایند تفکر کاوشگرانه‌ای است که هر مرحله از آن با تجربه انجام می‌شود (دیویی، ۲۰۰۴؛ به نقل از برائی و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۳). بنابر این سخن می‌توان گفت یادگیری مهارت حل مسئله

به نوعی یادگیری فرایند پژوهش و مهارت‌های پژوهشی است و یادگیری و به‌کارگیری مهارت‌های پژوهشی نیز، مهارت حل مسئله را برای فراگیر به ارمغان می‌آورد.

• خلاقیت

یکی از اهداف و آرمان‌های همه نظام‌های آموزشی، تربیت افراد خلاق و مبتکر است (پوزی و اوت، ۲۰۰۹؛ به نقل از حبیبی کلیبر، ۲۰۱۶، ص. ۲۶). خلاقیت یکی از جنبه‌های اصلی تفکر یا اندیشیدن است (ارجمند قجور و ارجمندی، ۲۰۱۷، ص. ۶۶)، که فرد خلاق با به‌کارگیری مهارت‌های تفکر، و با ارائه راه حل‌های متنوع و مناسب با موقعیت، همواره به‌صورت کارآمد و مؤثر به ایفای نقش خود می‌پردازد (حبیبی کلیبر، ۲۰۱۶، ص. ۲۷). این متغیر زمانی رونق می‌گیرد که فرصت برای کشف و بررسی، آزمایش و ایفای نقش برای کودکان فراهم باشد (فیشر، ۲۰۰۶؛ به نقل از اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۲۰۱۳، ص. ۸۲). یکی از عوامل تأثیرگذار بر خلاقیت، روش تدریس پژوهش‌محور است. در این زمینه نتایج پژوهش‌ها حاکی از تأثیر روش تدریس کاوشگری بر خلاقیت فراگیران است (فرهادی‌پور و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۱۲). همچنین رستمی و همکارانش در پژوهش‌شان به تأثیر مثبت آموزش داستان‌های فکری در روش اجتماع پژوهشی بر خلاقیت کودکان اشاره داشته‌اند (رستمی و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۱۴). از سوی دیگر نتایج پژوهش حبیبی کلیبر حاکی از تأثیر تدریس درس تفکر و پژوهش به شیوه مشارکتی بر تفکر خلاق دانش‌آموزان است (حبیبی کلیبر، ۲۰۱۶، ص. ۳۶).

• تفکر نقادانه

از اواسط قرن بیستم، تفکر نقادانه یک ضرورت آموزشی محسوب می‌شد و پس از آن اقداماتی برای گنجاندن این مفهوم در برنامه‌های درسی انجام شد (ریکتس، ۲۰۰۳؛ به نقل از یارمحمدی واصل و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۶۲). تفکر نقادانه، فرایندی شناختی، فعال، هدفمند و سازمان‌یافته است که فرد با به‌کارگیری آن توانایی بررسی و ارزیابی افکار خود و دیگران و یا موقعیت‌های خاص را دارد (یارمحمدی واصل و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۸۰). نتایج مطالعات متعدد حاکی از تأثیر مثبت برنامه‌های درسی پژوهش‌محور و کاوشگرانه بر افزایش تفکر نقادانه فراگیران دارد (یارمحمدی واصل و همکاران، ۲۰۱۶، صص. ۸۱-۸۲). از جمله مگنوسن و همکاران (۲۰۰۰)، لندسمن (۲۰۰۵)، لمپرت (۲۰۰۷) و کیتوت و همکاران (۲۰۱۰) بر اساس نتایج حاصل از پژوهش‌هایشان معتقدند برنامه‌درسی و یادگیری با روش کاوشگری سبب توسعه توانایی‌های شناختی به خصوص تفکر نقادانه می‌شود (یارمحمدی واصل و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۷۰). نتایج پژوهش مؤمنی‌مهمویی و همکاران (۲۰۱۳، ص. ۱۰۰) نیز حاکی از تأثیر الگوی کاوشگری بر تفکر نقادانه فراگیران است؛ بنابراین می‌توان گفت یکی از نتایج کاوشگری و پژوهندگی کودکان، دستیابی به تفکر نقادانه است.

• یادگیری خودتنظیمی

نظریه یادگیری خودتنظیمی برگرفته از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است و موضوع این نظریه، نحوه سازماندهی یادگیری فراگیر توسط خودش از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری است (سینسرو، ۲۰۱۱؛ به نقل از نامداری پژمان و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۱۰۹). به عبارتی دیگر می‌توان گفت یادگیری خودتنظیمی یک فرایند فعال و خودراهبر است که دانش‌آموزان شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در جهت پیشبرد اهدافشان کنترل و تنظیم می‌کنند (گوداس، ۲۰۱۰؛ به نقل از علی‌نژاد و سعید، ۲۰۱۳، ص. ۳۱۴). این یادگیرندگان در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودارزیابی می‌کنند (حمزه‌ئی و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۳۴). روش تدریس پژوهش‌محور بر توانایی یادگیری خودتنظیمی دارای تأثیر مستقیم و غیرمستقیم است. در تأثیر غیرمستقیم به دلیل ارتباط بین تفکر نقادانه و خودتنظیمی یادگیری، توسعه تفکر نقادانه سبب افزایش توانایی خودتنظیمی یادگیری در فراگیران می‌شود. اما در بحث تأثیر مستقیم روش تدریس پژوهش‌محور بر توانایی خودتنظیمی، ریو و هالوسیک (۲۰۰۹) بیان کرده‌اند که در الگوی

پژوهش محوری تدریس فراگیران به سبب تنظیم اهداف برای یادگیری و ساخت دانش، توانایی خودتنظیمی در آنها بهبود و افزایش می‌یابد (یارمحمدی واصل و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۸۲). بنابراین روش تدریس پژوهش محور هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر توانایی یادگیری خودتنظیمی تأثیر دارد؛ لذا می‌توان اینچنین گفت که چهار سازه حل مسئله، خلاقیت، تفکر نقادانه و یادگیری خودتنظیمی در عین وجود شباهت‌هایی با پژوهندگی کودکان، از این مفهوم متمایزند و به نوعی می‌توان گفت این چهار سازه از نتایج و پیامدهای مهارت‌های پژوهندگی و روش تدریس پژوهش محور برای کودکان است.

حال در مورد پیشینه موضوع پرورش کودکان پژوهنده می‌توان چنین گفت که مسئله مهارت‌های پژوهندگی کودکان و مشارکت آنها در پژوهش، مسئله جدیدی نیست، اما نحوه مشارکت آنها طی دهه‌های اخیر به‌طور قابل توجهی تکامل یافته است (کلت، ۲۰۰۹، ص. ۱). در قرن بیستم کودکان به‌عنوان هدف پژوهش در پژوهش‌ها حضور داشتند و نقش آنها کاملاً منفعل بود (کلت، ۲۰۰۵، صص. ۴-۵). همچنین پژوهش‌ها در مورد کودکان به شیوه‌ای انجام می‌شد که «مکرراً حقوق انسانی کودکان را نقض می‌کرد» (کلت، ۲۰۰۹، ص. ۱). اما در سال ۱۹۸۹ با قانون حقوق کودک^۱ سازمان ملل متحد یعنی نخستین سند قانونی الزام‌آور برای تعهد مستقیم حقوق بشر به افراد زیر سن قانونی، کودکان به‌عنوان شرکت‌کنندگان به‌جای هدف پژوهش شناخته شدند (کلت، ۲۰۰۶، صص. ۱-۳). این قانون سرآغاز تحولی در زمینه پژوهش کودکان و نقش فعال آنها در پژوهش‌ها شد.

در کشور ما در دو دهه اخیر متأسفانه موضوع پژوهش کودکان، مورد توجه خاص پژوهشگران قرار نگرفته است و بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده دارای ارتباط غیرمستقیم با موضوع پژوهشگری کودکان‌اند. در میان اسناد موجود، از جدیدترین پژوهش‌ها، می‌توان به پژوهش صباغی و همکاران (۲۰۲۳) اشاره کرد که پژوهشگران به مطالعه نظام‌مند ضرورت‌ها و پیامدهای پرورش روحیه پژوهندگی در کودکان در میان ۵۰ سند داخلی و بین‌المللی پرداختند. همچنین صباغی و صالحی (۲۰۲۱) در پژوهش دیگری به بازنمایی عوامل تسهیل‌گر و بازدارنده پرورش روحیه پژوهندگی در کودکان در میان ۶۴ سند داخلی و بین‌المللی پرداخته‌اند. پس از آن پژوهش شفيعی سروستانی و همکاران (۲۰۱۹)، با موضوع پیش‌بینی روحیه پژوهشگری کودکان با استفاده از سبک‌های تدریس و تفکر معلمان، از جدیدترین پژوهش‌هاست؛ در میان دیگر اسناد، برخی پژوهش‌ها به پدیده مدرسه پژوهش محور پرداخته‌اند که از جمله آنها می‌توان به رساله دکترای دریاپور (۲۰۱۹) و مقاله عباسی‌اسفجیر (۲۰۱۴) اشاره کرد. همچنین پژوهشگران دیگر هر کدام به بررسی تأثیر یک یا چند متغیر بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان پرداخته‌اند. از جمله مهم‌ترین آنها، پژوهش محمدی و همکاران (۲۰۱۸) در زمینه تأثیر آموزش تفکر ژرف‌اندیشانه بر یادگیری پژوهش محور دانش‌آموزان، پژوهش جعفری و همکاران (۲۰۱۵) در زمینه تأثیر معنادار آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهندگی آنان، مطالعه مهری‌نژاد و شریفی (۲۰۰۵) در زمینه تأثیر تدریس به شیوه حل مسئله در پرورش روحیه پژوهشگری کودکان، و رضایی و همکاران (۲۰۰۸) در زمینه تأثیر الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش در دانش‌آموزان اشاره نمود. همچنین محمدشرفی (۲۰۱۳)، به نتیجه تأثیر نداشتن عوامل درون‌مدرسه‌ای بر ایجاد یا بازدارنده روحیه پژوهشگری کودکان و کاظمی (۲۰۱۳)، به نتیجه تأثیر نداشتن کتاب کار، تفکر و پژوهش در تقویت روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان دست یافتند. در حیطه وضعیت کنونی پژوهش در مدارس می‌توان به پایان‌نامه سرابندی‌بنجار (۲۰۱۵)، با نتیجه نامناسب بودن مؤلفه‌های پژوهش در مدارس، پژوهش عادل‌پور و همکاران (۲۰۱۶)، با نتیجه سطح متوسط میزان استفاده معلمان ابتدایی از تدریس پژوهش محور و پژوهش مختاری و همکاران (۲۰۱۴)، با نتیجه متوسط بودن وضعیت مهارت‌های پژوهندگی دانش‌آموزان اشاره نمود.

به‌رغم وضعیت پژوهش‌های داخلی در این زمینه، آنچه در پژوهش‌های بین‌المللی به چشم می‌خورد تأکید بسیار زیاد پژوهشگران بر کلیدی بودن نقش کودکان به‌عنوان پژوهشگران فعال است. در این میان، بیشترین سهم در ساخت بدنه دانش پژوهش کودکان را شاید بتوان متعلق به کلت دانست. او در پژوهش‌های متعددی از جمله در سال ۲۰۰۳، به مباحث نظری پژوهش کودکان و گزارش فرایند و نتایج پژوهش هفت دانش‌آموز (کلت، ۲۰۰۳)، در سال ۲۰۰۵، به مفهوم پژوهش توسط کودکان و مسائل نظری و روش‌شناختی آن (کلت،

(۲۰۰۵)، در سال ۲۰۰۶، به بررسی تأثیر مشارکت اختیاری کودکان در پژوهش (کلت، ۲۰۰۶)، در سال ۲۰۰۹، به مفهوم کودکان به‌عنوان پژوهشگران از منظر حقوقی (کلت، ۲۰۰۹) و در نهایت در سال ۲۰۱۰، به برخی مباحث توانمندسازی کودکان به‌عنوان پژوهشگران فعال (کلت، ۲۰۱۰)، پرداخت.

پس از آن یکی از جدیدترین پژوهش‌ها در این حوزه، پژوهش موری (۲۰۲۲)، است که در پاسخ به سؤال «چگونه کودکان در دوران کودکی دانش ایجاد می‌کنند؟» به بحث راجع به کودکان به‌عنوان پژوهشگران پرداخته است. همچنین پیش از این پژوهش گزارش پژوهش‌محور وایرچ^۱ به بحث درمورد مشارکت کودکان در پژوهش پرداخته است (وایرچ، ۲۰۲۱). لويسن و همکاران نیز در کتابی با رویکردی نوآورانه به پژوهش کودکان و نوجوانان به بحث درباره آن می‌پردازد (لويسن و همکاران، ۲۰۲۱). پیش از وایرچ نیز، توماس و لارکینز (۲۰۱۹) در پژوهشی به مباحث مرتبط با مشارکت و حمایت از کودکان و نوجوانان پژوهشگر پرداخته‌اند. یانگ‌کیم نیز در پژوهشی به مزایای یادگیری حاصل از پژوهش توسط کودکان اشاره می‌کند (یانگ‌کیم، ۲۰۱۵). همچنین او و همکارانش در کتابی با عنوان پرورش کودکان به‌عنوان پژوهشگران، به ارائه یک راهنمای عملی برای کمک به کودکان در انجام پژوهش‌های اجتماعی پرداخته‌اند (یانگ‌کیم و همکاران، ۲۰۱۷). بردبری و تیلور در مطالعه‌ای به بررسی مسائل اخلاقی، روش‌شناختی و عملی مرتبط با این رویکرد مشارکتی پژوهش کودکان با بزرگسالان پرداخته‌اند (بردبری و تیلور، ۲۰۱۵). گرین در پژوهشی به دنبال کشف روش‌هایی برای جذب کودکان به‌عنوان پژوهشگران فعال است (گرین، ۲۰۱۷). پژوهش هارکورت و اینارزدوتیر نیز بر نقش فعال کودکان در پژوهش تأکید نمود (هارکورت و اینارزدوتیر، ۲۰۱۱). در همین زمینه صلاحیت کودکان برای پژوهش و لزوم اهمیت به رسمیت شناختن کودکان در پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش موری اشاره نمود (موری، ۲۰۱۷). او در پژوهش دیگری، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را، به‌عنوان یک رفتار پژوهشی مهم کودکان تلقی می‌کند (موری، ۲۰۱۶). پاول و اسمیت نیز در پژوهشی به حقوق مشارکت کودکان در پژوهش‌ها پرداخته‌اند (پاول و اسمیت، ۲۰۰۹). همچنین سیاگیان و همکاران در جدیدترین پژوهش این حوزه، یعنی پژوهش «چگونه کودکان را به طور معناداری در پژوهش مشارکت دهیم؟» به ارائه راه‌هایی برای مشارکت فعال کودکان در فرایند پژوهش می‌پردازند (سیاگیان و همکاران، ۲۰۲۱).

در میان پژوهش‌ها برخی به بیان موانع و چالش‌های پژوهش توسط کودکان پرداخته‌اند، از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به (بردبری و تیلور، ۲۰۱۵)، (باکنال، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۰)، (مار و مالون، ۲۰۰۷)، (لوندی و همکاران، ۲۰۱۱)، (کاکس و رابینسون‌پنت، ۲۰۰۸)، (کیناش و هافمن، ۲۰۰۸)، (دار و نویکی، ۲۰۱۹) و (شیر، ۲۰۱۵)، اشاره نمود.

با توجه به مرور پیشینه پرورش کودکان پژوهنده می‌توان گفت، به‌طور کلی در میان پژوهش‌های داخلی، هیچ مطالعه‌ای به شناسایی ابعاد پرورش کودکان پژوهنده با تمرکز بر کودکان پیش‌ازدبستان و ارائه نظریه‌ای در این زمینه نپرداخته است. همچنین در میان پژوهش‌های بین‌المللی، علی‌رغم انجام مطالعات ارزشمندی در این زمینه، تنها برخی از این مطالعات به بررسی مختصر عوامل، اهمیت، موانع و پیامدها به صورت کاملاً بدون ساختار پرداخته‌اند و در مورد مسائلی مانند مؤلفه‌های اساسی در این فرایند و یا ابعاد و راهکارهای مربوط به این فرایند هیچ مطالعه‌ای انجام نشده است؛ لذا پژوهشگران ضمن توجه به تغییر و تحولات قرن اخیر و تطابق با دنیای متغیر فعلی و همچنین حساسیت و اهمیت دوره کودکی و ضرورت آموزش مهارت‌های پژوهشی به کودکان و همچنین فقدان مطالعه‌ای با روش تحلیل ابعاد در زمینه پرورش روحیه و مهارت‌های پژوهندگی در کودکان، در این پژوهش با هدف «ارائه نظریه‌ای مرتبط با شناسایی ابعاد پرورش کودکان پژوهنده (در سنین پیش از دبستان) بر اساس دیدگاه مطلعین (متخصصان کودک و تعلیم و تربیت، والدین و مربیان) در دو شهر قم و تهران»، تلاش نموده‌اند تا با بررسی آراء و نظرات متخصصان تعلیم و تربیت، مربیان مراکز پیش از دبستان و والدین از طریق مصاحبه به سؤال «ابعاد پرورش کودکان پژوهنده از نظر متخصصان تعلیم و تربیت، مربیان مراکز پیش از دبستان و والدین در دو شهر قم و تهران چیست؟» پاسخ دهند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهشگران با توجه به هدف، سؤالات پژوهشی و پیشینه پژوهش، نتیجه گرفتند که با توجه به فقر داده‌ها در زمینه پرورش کودکان پژوهنده، استفاده از یکی از روش‌های کیفی زمینه‌ساز تکوین یک نظریه میانی^۱، یعنی روش نظریه برخاسته از داده‌ها در اولویت است. با مطالعه کامل این روش از آغاز آن، یعنی سال ۱۹۶۷ پژوهشگران از میان خوانش‌های متفاوت این خُرده نظریه، با توجه به نزدیکی اهداف طرح تحلیل ابعاد با اهداف پژوهش مورد نظر و توجه به نکته کلیدی تحلیل ابعاد یعنی یافتن "همه آنچه در یک پدیده درگیر است"، مایل به استفاده از طرح تحلیل ابعاد شدند.

تحلیل ابعاد، طرحی از روش نظریه برخاسته از داده‌هاست که شاتزمن آن را به‌عنوان جایگزینی برای طرح نظام‌مند روش نظریه برخاسته از داده‌ها ابداع نمود. این طرح مبتنی بر نظریه «تحلیل طبیعی»^۲ است که شاتزمن^۳ آن را به‌عنوان فرایندی شناختی-هنجاری توصیف می‌کند که از طریق جامعه‌پذیری اولیه آموخته شده و به‌طور کلی توسط افراد برای تفسیر و درک تجربیات یا پدیده‌های مسئله‌ساز مفهوم‌سازی شده‌است (کولز و همکاران، ۱۹۹۶، ص. ۳۱۴).

مراحل اصلی در تحلیل ابعاد، بُعدسازی^۴، تمایز^۵ و یکپارچگی^۶ است. در مرحله اول یعنی بُعدسازی، در ابتدا تمامی آنچه در پدیده مورد نظر دخیل است کدگذاری می‌شود؛ سپس به محض تراکم کدها، با گروه‌بندی کدهایی با ماهیت مشابه، به ساخت ابعاد و نامگذاری (عمل تعیین) می‌پردازیم. در مرحله دوم، یعنی تمایز، به تعیین اهمیت نسبی هر بعد از دیدگاه پژوهشگر می‌پردازیم یعنی ابتدا براساس دیدگاه پژوهشگر، به تعیین چشم‌انداز پرداخته و سپس اهمیت مابقی ابعاد را با توجه به چشم‌انداز تعیین می‌نماییم. در مرحله سوم، یعنی یکپارچگی، مجدداً به گردآوری ابعاد در کنار یکدیگر در قالب یک ماتریس تبیینی می‌پردازیم (اشتراوس و کربین، ۱۹۹۰؛ کولز و همکاران، ۱۹۹۶، صص. ۳۱۶-۳۱۷). ماتریس تبیینی، سنگ‌بنای فرایند تحلیل ابعاد و یک چهارچوب اصلی برای تحلیل پیچیدگی یک وضعیت مسئله‌ساز است که شامل چشم‌انداز، زمینه، شرایط، فرایند و پیامدهاست (شاتزمن، ۱۹۹۱، ص. ۳۰۸؛ به نقل از شوارتز، ۲۰۰۹، ص. ۵۶).

در پژوهش حاضر نیز، پس از طراحی و تدوین پروتکل مصاحبه بر اساس اصول طراحی ابزار (بنی‌اسدی و صالحی، ۱۳۹۸) مطالعه و تحلیل عمیق پیشینه پژوهش و کسب تجربه‌ای در زمینه موضوع مورد مطالعه و نظر متخصص همکار، با اجرای آزمایشی مصاحبه و اصلاحات نهایی، به اجرای مصاحبه پرداخته‌شد. پس از اتمام نخستین مصاحبه، کار تحلیل داده‌ها توسط پژوهشگر شروع شد. در مرحله نخست پس از چندین بار مطالعه متن مصاحبه به کدگذاری عبارات و جمله‌های مهم در داده‌ها با کمک تحلیل طبیعی و با نرم افزار مکس کیودا^۷ و بر اساس هدف پژوهش و ایده اصلی پژوهش تحلیل ابعاد (یعنی «همه آنچه در پدیده درگیر است») پرداخته شد، سپس با متراکم ساختن کدهایی با ماهیت مشابه و گروه‌بندی آنها ابعاد شکل گرفتند و این ابعاد همزمان با شکل‌گیری، نام‌گذاری شدند. در این مرحله اهمیت و جایگاه هر بعد مشخص نبود؛ لذا در مرحله دوم به تعیین اهمیت نسبی ابعاد پرداختیم. ابتدا مهم‌ترین و متمرکزترین بعد را تحت عنوان چشم‌انداز مشخص نمودیم و سپس بر اساس چشم‌انداز، اهمیت و همچنین ارتباط و یا بی‌ربط بودن سایر ابعاد مشخص گردید. در مرحله سوم بنابر اهمیت هر بعد و ارتباط آن با پرورش کودکان پژوهنده، و بر اساس چشم‌انداز، هر کدام از ابعاد جایگاه مشخصی را در ماتریس تبیینی تحلیل ابعاد به دست آوردند و بنابراین بار دیگر ابعاد در کنار یکدیگر برای ساخت ماتریس تبیینی گرد آمدند. در مرحله نهایی پس از ترسیم ماتریس بر اساس تحلیل روابط میان عناصر آن و شکل‌گیری فرضیه‌ها، تکوین یک نظریه میانی ممکن شد.

1. Middle-range theory
2. Natural Analysis
3. Schatzman
4. Dimensionalizing
5. Differentiation
6. Integration
7. MAXQDA

میدان پژوهش، نمونه و نمونه‌گیری

متخصصان تعلیم و تربیت، متخصصان حوزه کودک، والدین و مربیان مراکز پیش از دبستان در دو شهر قم و تهران، شرکت‌کنندگانی هستند که به روش‌های نمونه‌گیری ملاکی^۱ و گلوله‌برفی^۲ انتخاب شدند. به نحوی که ابتدا ملاک‌هایی برای هر گروه از مطلعین (متخصصان تعلیم و تربیت و کودک، والدین و مربیان مراکز پیش از دبستان) تعریف شد و بر اساس آن ملاک‌ها چند نمونه اولیه در شهر تهران انتخاب شدند. پس از آن به دلیل تعداد محدود مطلعین شناسایی شده و ناآشنایی با مطلعین دیگر، با استفاده از فن گلوله‌برفی، از طریق نمونه‌های اولیه با چندین مطلع دیگر آشنا شدیم. اما از میان این افراد معرفی شده تنها نمونه‌هایی انتخاب شدند که بتوانند در فرایند گردآوری داده‌ها، به غنی‌سازی خزانه داده‌های مورد نیاز کمک کنند تا امکان ساخت نظریه فراهم شود و این همان فن نمونه‌گیری نظری است (بازرگان، ۲۰۱۲، ص. ۵۵). یعنی همزمان که نظریه کامل تر می‌شود، از میان نمونه‌های معرفی شده بر حسب نیاز در فرایند تکوین نظریه انتخاب می‌شد (جلالی، ۲۰۱۲، ص. ۳۱۴). بر اساس این نمونه‌گیری نظری، افراد منتخب یعنی مرتبط‌ترین و مناسب‌ترین مطلعین کلیدی معرفی شده، متعلق به دو شهر قم و تهران بودند. حال از آنجایی که پژوهشگران شناخت کاملی از محیط این دو شهر داشتند و همچنین به شناخت جامعی از متخصصان، مربیان و والدین آگاه در این دو شهر دست یافتند، آنها به این نتیجه رسیدند که می‌توان با استفاده از ظرفیت این افراد به یک شناخت عمیق در مورد پرورش کودکان پژوهنده و ابعاد آن دست یافت؛ لذا این پژوهش در این بافت انجام شد. در نهایت پس از انجام ۲۰ مصاحبه، پژوهشگران به سطح مناسبی از اشباع داده‌ها دست یافتند؛ لذا فرایند گردآوری داده‌ها در این مرحله متوقف شد. در جدول شماره ۱، ملاک‌های انتخاب مصاحبه‌شوندگان آورده شده است.^۳

جدول شماره ۱. ملاک‌های نمونه‌گیری

گروه	ملاک
متخصصان تعلیم و تربیت و کودک	تحصیلات عالی در رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت و کودک با سابقه تخصصی کار در حوزه کودک در دو شهر قم و تهران
والدین	آگاهی و دغدغه‌مندی آنها نسبت به مسائل تربیتی و پرورشی کودکان و تحصیلات یا مطالعات مرتبط در حوزه کودک در دو شهر قم و تهران
مربیان مراکز پیش از دبستان	دارا بودن روش تدریس پژوهش‌محور و تحصیلات مرتبط با رشته‌های تعلیم و تربیت و کودک در دو شهر قم و تهران

پس از تحلیل ۲۰ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با روش تحلیل طبیعی و همچنین با استفاده از نرم افزار مکس کیودا، تعداد ۲۶۵۰ کد اولیه، ۱۰ مقوله و ۴۵ زیرمقوله به دست آمد. لازم به ذکر است برای افزایش میزان صحت و اعتمادپذیری یافته‌های پژوهش از چندسویه‌سازی منابع گردآوری داده‌ها (متخصصان، والدین و مربیان) استفاده شد. در نهایت به منظور افزایش میزان صحت و قابلیت اعتمادپذیری یافته‌ها، نتایج را به افراد شرکت‌کننده در مصاحبه، عودت داده و بازخورد آنها را در نتیجه نهایی لحاظ نمودیم.

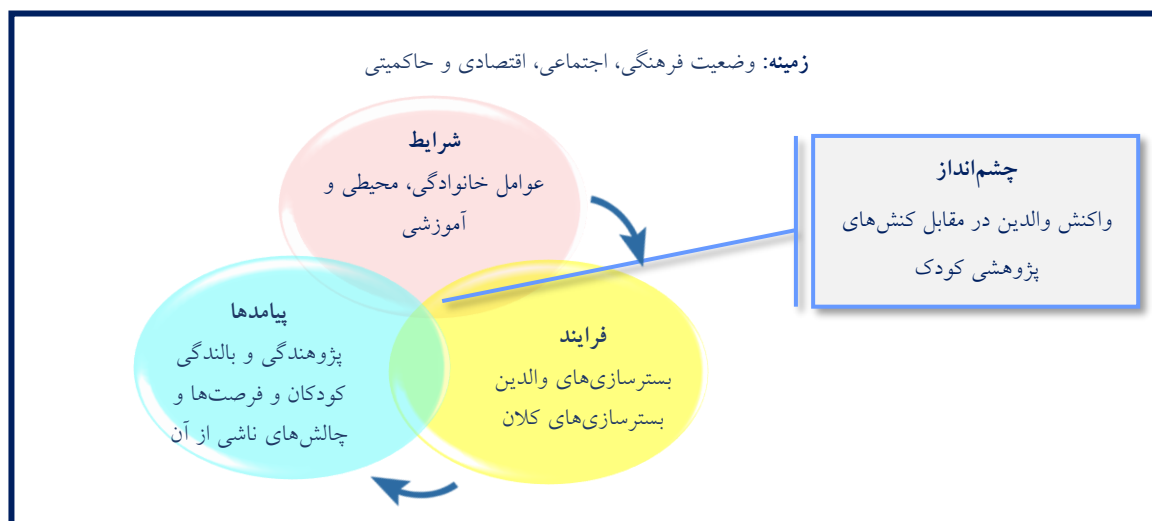
یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا ماتریس تبیینی پژوهش حاضر (شکل شماره ۱) را ارائه و سپس به تبیین ابعاد شناسایی شده خواهیم پرداخت. در نهایت در انتهای بحث تصویری از نقشه مفهومی ابعاد پرورش کودکان پژوهنده (شکل شماره ۲)، برای فهم بهتر مطالب ارائه خواهد شد.

1. Criterion Sampling

2. Snowball Sampling

۳. در این بخش جدول مشخصات مصاحبه‌شوندگان، جدول مشخصات مصاحبه‌های انجام شده و همچنین فرایند گردآوری داده‌ها به دلیل محدودیت واژگان حذف شده است که این موارد حذف شده، در سند اصلی این پژوهش (پایان‌نامه) قابل دسترسی است.



شکل شماره ۱. ماتریس تبیینی ابعاد پرورش کودکان پژوهنده

در این ماتریس، که نتیجه نهایی و تصویری از مجموعه سازمان‌یافته‌ای از نتایج این پژوهش است، «چشم‌انداز» بعد مرکزی و متمرکزترین بعد پدیده مورد بررسی است. همچنین «زمینه» عبارت است از موقعیت یا محیطی که ابعاد در آن تعبیه شده‌اند. «شرایط» نیز ابعاد برجسته‌ای هستند که عمل یا تعامل را تسهیل، مسدود و یا شکل می‌دهند. «فرایند» کنش‌ها یا تعاملاتی هستند که توسط شرایط تحت تأثیر قرار می‌گیرند. «پیامدها» شامل نتایج اقدامات یا تعاملات خاص (فرایندها) هستند و یا به عبارتی پیامدها نتایج فرایندهاست (شاتزمن، ۱۹۹۱؛ به نقل از کولز و همکاران، ۱۹۹۶، ص. ۳۱۹). به بیانی دیگر، ماتریس تبیینی از «چشم‌انداز» در «زمینه» تحت «شرایط» و «اقدامات مشخص» با «پیامدها» داستان یک پدیده را بر حسب یک منطق تبیینی چهارچوب‌بندی می‌کند (شاتزمن، ۱۹۹۱، ص. ۳۰۸؛ به نقل از شوارتز، ۲۰۰۹، ص. ۵۱).

تبیین ابعاد شناسایی‌شده پرورش کودکان پژوهنده

۱. بعد مرکزی یا چشم‌انداز

این بُعد، مهم‌ترین بُعد از ابعاد مؤثر در یک پدیده است که به عنوان بُعد مرکزی یا چشم‌انداز شناخته می‌شود که دارای قدرت تبیین حاصل‌نهایی فرایند پژوهش است و بیشترین توضیحات را در مورد رابطه بین ابعاد ارائه می‌دهد (کولز و همکاران، ۱۹۹۶، ص. ۳۱۹). به همین سبب توانایی طرح‌نگاری داده‌ها و سازماندهی همه ابعاد را در ماتریس تبیینی دارد. چنانچه بورز و شاتزمن می‌گویند هر چشم‌انداز در تعیین ارتباط، برجستگی و یا بی‌ربط بودن ابعاد مؤثر است (۲۰۰۹، صص. ۹۳-۹۴). از آنجایی که پژوهش حاضر پیرامون کودکان خردسال زیر هفت سال است، در داده‌های گردآوری‌شده نقش والدین پررنگ‌ترین و اساسی‌ترین نقش در پرورش کودکان پژوهنده شناسایی شده‌است. به تبع این موضوع، بعد مرکزی مهم‌ترین نقش از نقش‌های والدین در پرورش کودکان پژوهنده است که این نقش، همان سبک رفتاری والدین با کودک در مواجهه کودک با موقعیت‌های پژوهشی است.

واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک

خانواده نخستین نظام ارتباطی کودکان و مهم‌ترین بستر رشد و سلامت جسمی و روانی آنهاست. در میان اعضای خانواده والدین اصلی‌ترین نقش را ایفا می‌کنند و از میان والدین، مادر نقش محوری‌تری نسبت به پدر دارد. همان‌گونه که (بارت، ۲۰۰۶) به نقش

محوری مادر در تحول روانی و عاطفی کودک اشاره می‌کند؛ چرا که مادر به عنوان نقش اول تربیت در خانواده، بیشترین موقعیت‌های تعاملی با کودک را دارد (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۳).

در پژوهش حاضر، مهم‌ترین تأثیر والدین در پرورش کودکان پژوهنده از منظر مصاحبه‌شوندگان، نوع برخورد والدین با کودک در موقعیت‌های کنجکاوی، حل مسئله و پژوهندگی کودک است. در حقیقت آنچه پژوهنده شدن کودک را تضمین می‌کند، واکنش مناسب والدین در برابر کنش کنجکاوانه و پژوهشگرانه کودک است. به عبارتی با تأمل بر روایت‌های شرکت‌کنندگان می‌توان به حساسیت بسیار بالای پژوهندگی کودک نسبت به واکنش‌های والدین در برابر کنش‌های پژوهشی‌ای که برای کودک پیش می‌آید، پی برد. واکنش‌های مناسب والدین سبب تقویت و واکنش‌های نامناسب آنها سبب خاموش شدن تدریجی رفتارهای پژوهشی و کنجکاوانه کودک می‌شود.

جدول شماره ۲. عناصر مربوط به بُعد چشم‌انداز

عناصر ماتریس	بعد اصلی	روایت‌های شرکت‌کنندگان
		شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:
	واکنش والدین در	«به نظر من قطعاً اولین و مهم‌ترین فرد در این فرایند مادر و بعد پدر. چون پدر و مادر بیشترین و نزدیک‌ترین ارتباطات رو با کودک دارند و خوب به همین خاطر می‌تونن بیشترین تأثیر رو بذارن».
چشم‌انداز	برابر کنش‌های پژوهشی کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید:
		«نوع برخورد والدین با کودک تو این فرایند خیلی مهمه. مثلاً وقتی بچه سؤال می‌پرسه و حرف می‌زنه بیا نگو اه چقدر حرف می‌زنی برو با تبلت بازی کن. یا مثلاً وقتی مامانه داره آشپزی می‌کنه و بچه مدام سؤال می‌پرسه مامان نگوه اخ ساکت حواسم پرت میشه».

۲. زمینه

در تحلیل ابعاد، زمینه عبارت از موقعیت یا وضعیتی است که ابعاد در بستر آن قرار می‌گیرند. در این پژوهش زمینه شامل وضعیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و حاکمیتی است که تمام ابعاد از جمله چشم‌انداز، شرایط، فرایند و پیامدها را در دل خود جای می‌دهد و به نوعی زمینه‌ساز شکل‌گیری تمامی ابعاد است. در ادامه چهار وضعیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و حاکمیتی را همراه با روایت‌های شرکت‌کنندگان بررسی خواهیم کرد.

۱.۲. وضعیت اقتصادی

در مسائل اقتصادی خانواده، افراط و تفریط نتیجه نامطلوبی دارد. یعنی سطح رفاه بسیار بالا و بسیار پایین، هر دو دارای معایبی هستند. به طور مثال اگر خانواده‌ای در رفاه بالای اقتصادی باشد یکسری معایبی دارد از جمله اینکه مسئله و نیاز برای کودک حذف می‌شود و کودک با دسترسی به هرآنچه که می‌خواهد دیگر به دنبال رفع نیاز و یا حل مسئله نمی‌رود. به‌طور کلی در زمینه تأثیر شرایط اقتصادی خانواده بر پرورش کودکان پژوهنده می‌توان به موارد زیر (جدول شماره ۳) اشاره نمود:

جدول شماره ۳. عناصر مربوط به بُعد زمینه (وضعیت اقتصادی)

عناصر ماتریس	بعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
		توانایی فراهم کردن امکانات رفاهی برای کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید:
زمینه	وضعیت اقتصادی	کودک	«با وضعیت اقتصادی نرمال شما می‌تونید وسایل جدید و متناسب در اختیار کودک بذارید... اتاق مناسب بازی...خونه مناسب و راحت...».
		اشتغال اجباری هر دو والد	شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید:

	«والدینی که مجبورن تو این شرایط اقتصادی هر دو برن سرکار، این مسئله تو پرورش مهارت‌های کودکشون دخیله. هر چقدر خود والدین بتونن متولی بحث تربیت و پرورش کودکشون باشن خیلی احتمال موفقیت کودک بیشتره».
تک فرزندی خانواده	شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «بحث شرایط اقتصادی تو بحث فرزندآوری و تصمیم به تک‌فرزندی یا چندفرزندی والدین دخیله و اگر کودک تک‌فرزند بمونه اثرات منفی زیادی داره».
عصبیت و استرس والدین و رفتارهای تکانه‌ای آنها با کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «... من والد ارزش و اولویت برام اینه که بچم مهارت‌های شناختیش بالا باشه، ولی وقتی فشار اقتصادی روی منه یکیش این میشه که منو به سمت عصبیت و استرس میبره و اضطرابی که من دارم باعث میشه نتونم تمرکز داشته باشم روی فاکتورهای مهم تربیتیم و اولویت‌هایی که برای فرزندم دارم...».
ترس والدین از آسیب زدن کودک به وسایل خانه	شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «بچه ممکنه وسایل خونه رو خراب کنه، از یک طرف اگر کودک رو والدین نهی کنن تأثیر نامطلوبی روی کودک داره، از یک طرف هم اگر کودک رو نهی نکنن وسایل خونه خراب میشه... اونم تو این شرایط اقتصادی نامطلوب...».
خرید منزل مسکونی متناسب	شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «یکی از تأثیرات مهم شرایط نابسامان اقتصادی، خانه‌های کوچک آپارتمانی است که به جهت متراژ پایین خانه‌ها و رعایت فرهنگ آپارتمان نشینی عملاً کودکان در خانه‌ها زندانی می‌شوند».
محدودیت امکانات کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «...ابزارهای مورد نیاز کودک به خاطر عوامل و فشارهای اقتصادی نمی‌تونه در اختیار کودک قرار بگیره».

۲.۲. وضعیت فرهنگی

عوامل متعدد فرهنگی به گونه‌ای مستقیم و غیرمستقیم بر پرورش کودکان پژوهنده تأثیرات زیادی دارند. در این بخش تأثیرات مخرب شرایط نامناسب فرهنگی و تأثیرات سطح سواد والدین به صورت مختصر (در جدول شماره ۴) ذکر شده است. همچنین ابعاد تسهیل‌گری و بازدارندگی فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات نیز، بیان شده است.

جدول شماره ۴. عناصر مربوط به بُعد زمینه (وضعیت فرهنگی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
		سواد تربیتی والدین	شرکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «یک مانع مهم کم سواد و کم بر خورداری خانواده‌ها نسبت به امور تربیتی و به عبارتی خانواده‌ها فقیرن و اطلاعات لازم رو ندارن».
		شرایط فرهنگی	شرکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: «برخلاف تصور عموم، عده زیادی از مردم اجازه تحصیلات به فرزندانشان نمی‌دهند و بنابراین آنها بدون آگاهی‌های مناسب یا رسیدن به بلوغ فکری، ازدواج می‌کنند و والد می‌شوند».
زمینه	وضعیت فرهنگی	فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی	در بعد تأثیر منفی و بازدارنده فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «... رسانه خودش با تولیدات پر زرق و برق و تجاریش اومده فرصت و دغدغه پژوهش رو از مادر و فرزندش گرفته و این میل رو به مادر و فرزند میده که یکجانشین باشه... از طرفی رسانه برای مادرها به عنوان یک ابزار کمکی خیلی پررنگ شده یعنی مادر ترجیح میده که بچه به جای اینکه بخواد خرابکاری و کثیف‌کاری کنه و از دل اون بخواد چیزی رو یاد بگیره، بشینه جلوی تلویزیون».
			در بعد تأثیر مثبت و تسهیلگر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی شرکت‌کننده ۱۲ می‌گوید:

«حدأقل فایده‌ای که فضای مجازی برای من در تربیت فرزند داشته اینه که خیلی وقت‌ها مقالات خوبی که به چشمم می‌خوره دانلود می‌کنم و سر فرصت می‌خونم».

۳.۲. وضعیت اجتماعی

در قسمت وضعیت اجتماعی، سه مبحث مهم ارتباطات اجتماعی کودک، وضعیت آگاهی جامعه از اهمیت پرورش کودکان پژوهنده و فشارهای جامعه از جمله کم‌ارزش تلقی کردن جایگاه و وظایف مادری و برچسب‌زنی‌های اجتماعی به والدین و کودک مطرح می‌گردد. در ادامه (در جدول شماره ۵) روایت‌های شرکت‌کنندگان مربوط به وضعیت اجتماعی ارائه می‌شود.

۱.۳.۲. ارتباطات اجتماعی

آنچه در مسئله پرورش کودکان پژوهنده اهمیت دارد، کیفیت و نوع رفتار کودکان با همسالان‌شان است؛ چرا که با وجود همسالان راه کشف، کنجکاوی و پژوهندگی برای کودک هموارتر می‌شود و بسیار مؤثر است. چنانچه یاسمی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۹۴)، برقراری ارتباط با همسالان را از نیازهای اصلی دوره اولیه کودکی می‌دانند.

۲.۳.۲. وضعیت ادراک و آگاهی عمومی و جمعی جامعه از اهمیت پرورش کودکان

یکی از شروط موفقیت در این فرایند، وضعیت آگاهی جامعه از اهمیت پرورش کودکان پژوهنده است؛ چرا که تا این آگاهی ایجاد نشود، تلاشی برای پرورش کودکان پژوهنده صورت نمی‌گیرد.

۳.۳.۲. ارزش‌های اجتماعی

به عبارتی روش‌تر، وضعیت کنونی جامعه به این صورت است که شغل غیر رسمی مادری دارای جایگاهی بسیار پایین و کم‌ارزش است و از سوی دیگر به سبب آگاهی پایین، از سوی جامعه به کودکان پژوهنده و کاوشگر برچسب‌های نامناسبی می‌خورد.

جدول شماره ۵. عناصر مربوط به بُعد زمینه (وضعیت اجتماعی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
		ارتباطات اجتماعی	شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «اگر کودک بتونه با همسال خودش تعامل کنه و با هم به سراغ تجربیات جدید برن، اینا همه در جهت مثبت اثر داره... همچنین همسالانی که کودک با اونها تعامل داره مهمه که از ویژگی کنجکاوی و اکتشاف و حل مسئله و پژوهش برخوردار باشن...».
زمینه	وضعیت اجتماعی	وضعیت ادراک و آگاهی عمومی و جمعی جامعه از اهمیت پرورش کودکان	شرکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «جامعه ما هنوز به این درجه و سطح آگاهی نرسیده که دوران کودکی مهم است و این اثراتش در دوران بزرگسالی مشخص میشه، هنوز باید برای فرهنگ‌سازی تو این زمینه تلاش بشه».
		ارزش‌های اجتماعی	کم ارزش تلقی شدن شغل غیررسمی مادری شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «رسانه‌ها جایگاه مراقب یا مادری رو خیلی کم ارزش نشون میدن... اینها باعث میشن کار مادر و سختی کارش کم ارزش تلقی بشه».
			برچسب‌زنی و قضاوت کودک شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید:

«متأسفانه بچه‌های پژوهشگر بهشون برچسب بچه‌های بیش‌فعال، شیطون، بعضاً بی‌ادب و فضول می‌خوره که جایی نباید برن و همه ازشون فرارین. خب اجتماع تا اینجا هیچ همکاری و کمکی به مادر نمی‌کنه».

۴.۳.۲. وضعیت حاکمیتی

وضعیت حاکمیتی شاید در ظاهر تأثیر چندانی بر پرورش کودکان پژوهنده نداشته باشند، اما در واقع شاید یکی از اصلی‌ترین نقش‌ها را برای پرورش کودکان پژوهنده داشته باشند. چرا که پرورش کودکان پژوهنده همان‌طور که در بستر وضعیت اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی شکل می‌گیرد، از وضعیت حاکمیتی نیز تأثیر می‌پذیرد. در ادامه دو مورد از عوامل مربوط به وضعیت حاکمیتی (در جدول شماره ۶) ارائه می‌شود.

جدول شماره ۶. عناصر مربوط به بُعد زمینه (وضعیت حاکمیتی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
			شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید:
		فقدان سیاست‌های مناسب حمایت از والدین	«کمترین حمایت‌های دولتی از خانواده‌های دارای کودک خردسال، می‌تواند فراهم نمودن منابع آگاهی‌بخش برای پرورش صحیح فرزندانمان باشد، که حتی این حمایت هم در کشور ما وجود ندارد، چه برسد به حمایت‌های اقتصادی یا حمایت‌هایی مثل پرستار نوزاد و مسائل دیگر».
زمینه	وضعیت حاکمیتی	کم‌اهمیتی مسئله آموزش و پرورش کودکان برای سیاست‌گذاران	«هنوز موضوع آموزش و پرورش (به معنای عام، نه به معنای وزارتخانه آموزش و پرورش)، برای سیاست‌گذاران ما موضوع درجه یک و اصلی نیست و این رو شما تو تخصیص بودجه می‌بینید، تو توجهات به وزارتخانه‌ها و دستگاه‌های متولی اون می‌بینید. این از بحث سیاست‌گذاری که شما برید مطالعه کنید می‌بینید ایرادهای مختلفی داره، هم میزان توجهی که به واسطه بودجه صورت می‌گیره ایرادهای مختلفی داره».

۳. شرایط

منظور از شرایط، مجموعه‌ای از شرایط زمانی و مکانی و موقعیتی خاص، برای پدید آوردن مسئله‌ای خاص است تا افراد با تعاملات و اقدامات خود (فرایند) به آنها پاسخ دهند. به عبارتی شرایط همان ابعادی از پدیده است که بر اقدامات و روابط متقابل (فرایند) اثرگذار است. در این بخش عوامل خانوادگی و محیطی که بر بسترسازی‌های والدین تأثیرگذارند و همچنین عوامل آموزشی بررسی خواهد شد.

۱.۳. عوامل خانوادگی

خانواده‌ها، چه هسته‌ای و چه گسترده از مهم‌ترین عوامل موثر در پرورش کودکان هستند. این تأثیر در خانواده هسته‌ای، کاملاً ملموس و مستقیم، و در خانواده گسترده بیشتر غیرمستقیم است. در ادامه به تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم خانواده هسته‌ای و گسترده (در جدول ۷، ۸ و ۹) اشاره می‌شود.



• والدین (خانواده هسته‌ای)

جدول شماره ۷. عناصر مربوط به بُعد شرایط (عوامل خانوادگی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
عوامل خانوادگی	شرایط	سبک تربیت شدن والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «سبک تربیتی خود والدین در کودکی هم مهمه. اینکه خود اونها با چه سبکی بزرگ شدن. یعنی مثلاً اگر با سبک کنترل‌گری بزرگ شده باشن... کودکشون رو کنترل می‌کنن.»
		وسواس‌های والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید: «یکی از موانع مهم وسواس‌های والدین هستند که حالا به خاطر مرتب بودن خونه، کثیف‌بودن اجسام و چیزای دیگه حیطه فعالیت بچه‌ها رو محدود می‌کنن.»
		تفاهم یا تفاوت‌های نظری والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید: «تفاوت‌های فکری و نظری والدین در تربیت، یکی از موانع مهمه که این مسئله کار والدین رو خیلی سخت می‌کنه. همچنین باعث تعارض برای بچه میشه و استرس و اضطراب بچه رو بالا می‌بره.»
		مشغله‌های والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «من و همسرم هردو مشغله‌های زیادی داریم؛ به حدی که مجبوریم گاهی در حال کار کردن با بچه هم بازی کنیم و خودمون می‌دونیم این بازی برای بچه ما اونقدر مؤثر نیست، چون توجه و حضور کامل ما رو حس نمی‌کنه...از طرفی هردومون به خاطر خستگی زیاد با هر کنجکاوای دخترم از کوره در میریم و این خیلی بده.»
		آگاهی و دغدغه‌مندی والدین	شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «قبل از آگاهی دادن به مادر، باید مادرو دغدغه‌مند کرد چون اگر مادر دغدغه‌ش بشه پرورش فرزندش، خودش به دنبال افزایش دانش و آگاهی از این مسئله میره.»
		ویژگی‌های شخصیتی والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۱ به یکی از ویژگی‌های نامطلوب والدین یعنی کنترل‌گری اشاره می‌کنند و می‌گویند: «این مسئله پرورش کودک پژوهنده خیلی هم بستگی به روحیه والدین داره یعنی مثلاً والدین کنترل‌گر نمی‌تونن بچه‌هایی رو پرورش بدن که قدرت حل مسئله داشته باشن چون می‌خوان همه مسائل رو خودشون حل کنن و دائم مراقب بچه باشن.»
سبک زندگی والدین	شرایط	تک فرزندی یا چندفرزندی	شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «تعدد فرزندان یک عامل تسهیل‌گره، اگر والدین تک‌فرزند باشن مدام چکش می‌کنن، ازش مراقبت می‌کنن، کنترلش می‌کنن...»
		آپارتمان نشینی	شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «یکی از موانع همین زندگی آپارتمانی و زندگی متکی به تکنولوژی که مجال مشاهده و ادراک رو از بچه‌ها می‌گیره و ارتباط اونها رو با همسالانشون کم می‌کنه.»
		تفاخر به داشته‌ها و تجمل‌گرایی	شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید: «تجملی شدن وسایل خانه و سبک زندگی، محیط را برای پژوهنده شدن کودک فقیرتر می‌کنه چون که هر چه والدین زندگی تجملاتی‌تری داشته باشن براشون سخت‌تره کودک رو در آن محیط برای فعالیت‌های دلخواهش آزاد بذارن و البته ایمن کردن این محیط برای فعالیت‌های بچه، کار خیلی سختیه.»

شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید:

«مادر شاغلی که هشت ساعت مفید روزش رو در اداره‌ای جایی گذرونده، حالا برای کودکش انرژی و توان نداره و نمی‌تونه بذاره بچه بریز و بیاش و کثیف‌کاری بکنه (چون تربیت کودک پژوهنده زیر هفت سال مجموعه‌ای از کثیف‌کاری‌ها و بهم‌ریختگی‌هاست)».

• اطرافیان (خانواده گسترده)

جدول شماره ۸. عناصر مربوط به بُعد شرایط (عوامل خانوادگی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
شرایط	عوامل خانوادگی	اطرافیان والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید: «نکته مهم دیگه آرامش دادن به مادرهاست. معمولاً تازه مادرهای جوان سبک فرزندپروری‌شون مورد انتقاد بقیه‌ست و خیلی کم پیش میاد که بقیه همراه و حمایتگر باشن».
		همسو بودن مبانی تربیتی اطرافیان با والدین	شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «اطرافیان خیلی مهمند. اگر اطرافیان و کسانی که باهاشون رفت و آمد داریم سبکی شبیه به خودمون رو داشته باشن باعث تقویت روحیه پژوهندگی کودک میشن...».

• مشترک

جدول شماره ۹. عناصر مربوط به بُعد شرایط (عوامل خانوادگی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
شرایط	عوامل خانوادگی	حاکمیت آرامش در خانواده	شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «مهم‌تر از همه عوامل به نظرم شرایط خانوادگی است. اگر در خانواده شرایط آرامی حاکم باشه... قدم اول در پرورش کودک پژوهنده برداشته شده‌است».

۲.۳. عوامل محیطی

عوامل محیطی چه به صورت فیزیکی و چه به صورت روانی تأثیر پنهان اما بسزایی در پرورش کودکان پژوهنده دارد (اندرسون، ۲۰۱۹/۱۴۰۲). در این قسمت منظور از محیط فیزیکی، خانه و منظور از محیط روانی، القائات و واکنش‌های اطرافیان یا افراد دیگر در جامعه است که هم بر والدین و هم بر کودک تأثیرات نامطلوبی می‌گذارد. در جدول شماره ۱۰ روایت‌های مربوط به محیط فیزیکی و روانی ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱۰. عناصر مربوط به بُعد شرایط (عوامل محیطی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
شرایط	عوامل محیطی	محیط فیزیکی	شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «بزرگترین مانع خونه‌هاست... این بچه‌ها واقعا گناه دارن که باید تو جای کوچیک زندگی و بازی کنن، خونه‌های آپارتمانی که هر لحظه باید بگیم سروصدا نکن، ندو، به این دست نزن، این کارو نکن واقعا بزرگترین مانعه».
		محیط روانی	شرکت‌کننده شماره ۱۲ نیز از تجربه برخورد اطرافیان با دوستش که یک مادر است چنین می‌گوید:

«خیلی اوقات بیشترین مسئله برای دوست من که یک پسر دو ساله داره، برخورد اطرافیان با مدل مادرانگیشه. اینکه همه مدام بهش میگن بچه تو جمع کن، دعواش کن، نذار به این دست بزنه کثیفه، نذار این کارو بکنه...»

۳.۳. عوامل آموزشی

در پژوهش حاضر از آن جهت که به مطالعه ابعاد پرورش کودکان پژوهنده در گروه سنی زیر هفت سال (چهار تا هفت سال) پرداخته‌ایم، لذا عوامل مربوط به مدرسه چندان تناسبی با گروه هدف این پژوهش ندارد. بنابراین در این قسمت به ذکر عوامل کلی و عوامل مربوط به مراکز آموزشی پیش از دبستان پرداخته (جدول شماره ۱۱) خواهد شد.

جدول شماره ۱۱. عناصر مربوط به بُعد شرایط (عوامل آموزشی)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
			شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «یک نکته مهم سبک تربیتی رایج تو نظام آموزشی پیش از دبستانه. اگر سبک‌شون پرورش آدم‌های مقلد، قالبی و عرفی باشد و یا افرادی رو صرفاً برای وضع موجود پرورش بده این‌ها خب قاعدتاً اون مهارت‌های پژوهندگی درشون اون طوری که باید شکل نمی‌گیره... یک مورد دیگه اینکه نگرش حاکم بر نظام آموزشی که نگرش حافظه‌محوره، یعنی نگرش پاسخگویی نه نگرش پرسشگری...»
			شرکت‌کننده شماره ۱ در مورد مربیان می‌گوید: «در مورد مربی‌ها اون چیزی که من دیدم که البته خیلی شایع و تلخ بود این بود که بیشتر مربی‌ها کم‌حوصله بودند... یکی از ویژگی‌های این دوران اینه که مربی باید بتونه با بچه‌ای که قدرت منطق و استدلال بزرگسالان رو نداره باهاش به زبان کودکی صحبت کنه و حوصله‌شو از دست نده.»
			شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «کتاب‌های آموزشی خیلی مهمند. این کتاب‌ها اگر روحیه مبارزه کردن، تلاش کردن، چالش‌برانگیزی و ماجراجویی و کنش‌گری و نه واکنش‌گری) به بچه بده قطعاً می‌تونه اثرگذار باشه.»
شرایط	عوامل آموزشی	محتوا	شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «تدریس‌مون باید بر اساس پژوهش‌محور کردن فرایند یادگیری باشه نه فقط فرایند انتقال. یعنی شیوه تدریس و رویکرد و پارادایم تدریس‌مون باید اصلاح بشه...»
			شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «... شیوه ارزشیابی حافظه‌محور برای بچه سمه. ارزشیابی تو سنین پیش از دبستان، فقط برای این باید باشه که ببینیم چه مهارت‌هایی رو به دست آورده بنابراین باید به سمت ارزشیابی‌های عملی و بازی‌محور بریم که اصلاً بچه‌ها فرایند ارزشیابی‌شون رو متوجه نشن.»
			خطر آموزش مستقیم قبل از هفت‌سالگی شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «...متأسفانه بسیاری از مادرها تلاش می‌کنن بچه‌هاشون رو به مهدهایی بفرستن که حتماً مسئله آموزش قبل از سن مدرسه در اونجا فعال باشه...»
			خطر انباشت اطلاعات شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «تراکم آموزش و انباشت زیاد اطلاعات می‌تونه مانع مهمی برای کودکان زیر هفت سال برای این مهارت‌ها باشه...»
			توجه به خطرات در آموزش کودکان

۴. فرایند

منظور از فرایند همان تعاملات و اقدامات خاصی است که افراد در پاسخ به پدیده خاص مورد نظر انجام می‌دهند تا به نتیجه مطلوب دست یابند. در این قسمت دو محور تعاملات و اقدامات والدین و تعاملات و اقدامات کلان حاکمیتی و فرهنگی مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱.۰۴. بسترسازی‌های والدین

منظور از بسترسازی والدین، تمامی کنش‌ها و واکنش‌های زمینه‌ساز والدین جهت پرورش کودکان پژوهنده است که موارد آن در (جدول شماره ۱۲) آورده می‌شود.

جدول شماره ۱۲. عناصر مربوط به بُعد فرایند (بسترسازی‌های والدین)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
		توجه به کودک	شرکت‌کننده شماره ۲۰ می‌گوید: «تشویق کوچکترین کارها و حرکتی که حاکی از تفکر حل‌مسئله باشد خیلی کار راه‌اندازه، با سؤال‌هاشون با هیجان کافی برخورد کنی و با توجه کامل جوابشون رو بدی...».
		تأمین آزادی کودک	شرکت‌کننده شماره ۲۰ می‌گوید: «یکی از وظایف والدین اجتناب از سلب آزادی کودک. تو خونه ما فاطمه‌سادات تقریباً ممانعت بازی با هیچ وسیله‌ای رو نداره مثلاً امروز می‌خواد آب بازی کنه، آب بازی می‌کنه اما خب بهش توضیح هم میدیم و شرایط داره».
		همراهی و حمایت کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۹ با بیان تجربه دوران کودکی‌اش چنین می‌گوید: «...پدرم با حوصله بود و من کنارش راز بقا و حیات وحش نگاه می‌کردم و اون قسمت‌هایی که فهمش برای من سخت بود رو برای من به زبون خودم توضیح می‌داد از طرفی وقتی تو طبیعت بودیم خیلی پدرم در مورد گونه‌های جانوری توضیح می‌داد و منو سوق می‌داد به سمت اینکه تجربه کنم، لمس کنم...».
		زمینه سازی برای کسب تجارب	شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «تو زمینه مهارت‌ها و تجارب تا حدی که امکانش باشه و براش خطری نداشته باشه سعی می‌کنم زمینه‌ش رو براش فراهم کنم... سعی می‌کنم همراهش باشم مثلاً دوخت‌ودوز، آشپزی، شستن ظرف‌ها...».
		فراهم نمودن محیط غنی و ایمن	شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «محیط می‌تونه یکی از عوامل مؤثر باشه. محیط ساختاریافته سمه برای کودکان، محیطی که پر از ابهام و سؤال باشه خیلی می‌تونه خوب باشه برای کودکان».
		تشویق کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۳ می‌گوید: «ایمن‌سازی محیط خونه یکی دیگه از عوامل مهمه چون والدین خیالشون راحت‌تر میشه برای اینکه بچه رو آزاد بذارن.».
		ارتباط کودک با طبیعت	شرکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «تشویق یه بازخورد مؤثر برای کودک که رفتارش رو تقویت می‌کنه. طبیعتاً اگر رفتارهای کنجکاوانه و پژوهش‌محور کودک مورد تشویق والدین و مخصوصاً مادر قرار بگیره، رفتار پژوهش‌محور کودک روز به روز قوی‌تر می‌شود».
			شرکت‌کننده شماره ۱۱ از تجربه فوق‌العاده دوره طبیعت‌گردی چنین می‌گوید: «...یه دوره گردشگری راه انداختیم با دوستانمون و هر هفته می‌رفتیم پارک بدون هیچ هزینه خاصی. پسر من با گروه همسالانش بود و یک مربی هم که از دوستانمون بود کمک می‌کرد. طی این دوره، خوب شنیدن، خوب دیدن و خود ارتباط با طبیعت، خیلی به پسر من کمک کرد».

اجتناب از قضاوت، تمسخر و برجسب‌زنی به کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «...مقایسه کردن کودکان ضد روحیه پژوهندگیه مثلاً اینکه بگی ببین فلانی این کارو کرد اما تو نمی‌تونی. یکی اجتناب از مقایسه غلط و یکی اجتناب از برجسب‌زنی. اینها دو آفتن که دقیقاً نقطه مقابل پرورش کودک پژوهنده.»
اجتناب از انباشت اطلاعات در کودک	شرکت‌کننده شماره ۱۹ می‌گوید: «من سعی می‌کنم ذهن بچمو پر از اطلاعات نکنم چون بچه انقدر فکرش درگیر این چیزا میشه که دیگه به پژوهش فکر نمی‌کنه.»
اجتناب از نظارت مستقیم و کنترل‌گری	شرکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «موانع بیشتر به نظرم به خاطر دخالت‌ها و نظارت مستقیم و بی‌جای پدر مادرهاست که می‌تونه قدرت تفکر و خلاقیت و پژوهش رو از بچه‌ها سلب کنه...»

۲.۴. بسترسازی‌های کلان

بخشی از بسترسازی‌ها در حوزه اختیارات والدین نیست و به فرهنگ‌سازی اجتماعی و یا سیاست‌گذاری‌های کلان جامعه مربوط می‌شود. موارد این نوع از بسترسازی برای پرورش کودکان پژوهنده در جدول شماره ۱۳ ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱۳. عناصر مربوط به بُعد فرایند (بسترسازی‌های کلان)

عناصر ماتریس	بُعد اصلی	زیربُعدها	روایت‌های شرکت‌کنندگان
فرایند	بسترسازی‌های کلان	بهبود وضعیت اقتصادی	شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «من فکر می‌کنم کمترین کاری که دولت‌ها می‌تونن بکنن اینه که لاقط دغدغه‌های اقتصادی خانواده‌ها رو کم کنن... تا بعد بتونن فرزندآوری کنن و به پرورش سالم جسمی و روحی فرزندشون فکر کنن.»
		آگاهی بخشی به والدین	شرکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید: «حرفی که در ژاپن به رئیس آموزش و پرورشش زدم این بود که اول به مربیان و والدین آموزش دهید سپس کل کودکان به راحتی آموزش می‌بینند.»

۵. پیامدها

۱.۵. پژوهندگی و بالندگی کودکان

منظور از پیامدها، نتایج اقدامات و روابط متقابل و تعاملات خاصی است که افراد در پاسخ به پدیده خاص مورد نظر انجام می‌دهند. به‌عبارت دیگر، پیامدها، نتایج اقدامات و تعاملات افراد (فرایند) هستند. با فرض انجام اقدامات مناسب از سوی والدین و جامعه و حاکمیت، نتیجه زمینه‌سازی‌های والدین و زمینه‌سازی‌های کلان، پرورش یافتن کودکی بالنده و پژوهنده می‌شود که این نیز به دنبال خود پیامدهایی دارد.

۲.۵. پیامدهای پرورش کودکان پژوهنده

کودکان پژوهنده در آینده باعث تغییر و تحولاتی در زندگی خود، خانواده و جامعه‌شان می‌شوند. این تحولات گاهی مثبت است که از آن به عنوان فرصت‌ها یاد می‌شود و گاهی منفی که از آن به‌عنوان چالش‌ها یاد می‌شود. مهم‌ترین نکته این است که در صورت آمادگی خانواده و جامعه و پرورش صحیح کودک تمام آن تغییر و تحولات پیش‌رو تبدیل به فرصت شده و تهدیدها کاهش می‌یابد. در ادامه یک نمونه روایت در مورد پیامدهای پرورش کودکان پژوهنده (در جدول شماره ۱۴) و لیستی از فرصت‌ها و چالش‌های پرورش کودکان پژوهنده (در جدول شماره ۱۵) ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱۴. عناصر مربوط به بُعد پیامدها (فرصت‌ها و چالش‌های پرورش کودکان پژوهنده)

عناصر ماتریس	ابعاد اصلی	روایت‌های شرکت‌کنندگان
پیامدها	فرصت‌ها و چالش‌های پرورش کودکان پژوهنده	شرکت‌کننده شماره ۱۴ درباره فرصت‌ها و چالش‌های کودکان پژوهنده چنین می‌گویند: «یکی از چالش‌های من این است که آموزش مخصوصاً در ابتدای کار هزینه‌بر تره. بر فرض اگر در این فرایند ضرر و زیان‌هایی رسید و مثلاً به چیزی شکست می‌گیم عیبی نداره و چون می‌خواهیم کودک این مهارت‌ها توش رشد کنه، هزینه‌هایش رو می‌پردازیم ولی فقط در ابتدا این چالش وجود داره...».

جدول شماره ۱۵. عناصر مربوط به بُعد فرصت‌ها و چالش‌های پرورش کودکان پژوهنده

پیامدها	گروه تأثیر پذیر	کدهای استخراج‌شده
فرصت‌ها	کودک	استقلال، کیفیت بهتر زندگی آینده کودک (تحمل بالا، تسلیم‌ناپذیری، احساس موفقیت و خوشبختی، تلاشگری، اجتناب از ظلم‌پذیری، مواجهه صحیح با مسائل و حل مسائل)، دستیابی به مهارت‌های تفکر (خلاقانه، نقادانه، مستقل، جانبی و فازی)، ایجاد شایستگی‌های روانی، حل مسئله، روحیه مطالبه‌گری، و روحیه کارآفرینی.
	خانواده	هدایت والدین به استدلال محوری، ایجاد فرصت علم‌آموزی، افزایش مطالعه والدین، افزایش صبر و حوصله والدین.
	جامعه	بهبود شرایط اقتصادی جامعه، پویایی مراکز علمی، ارتقاء جایگاه علمی جامعه در جهان، بالارفتن شاخص‌های توسعه‌یافتگی کشور، دستیابی به مرجعیت علمی، ابداعات و نوآوری‌های منجر به رفاه افراد، تقویت نظام عقیدتی سیاسی جامعه با وارد کردن انتقادات سازنده پژوهندگان، ارائه راهکارهای خلاقانه برای مسائل جامعه، انسان‌های قانون‌پذیر برای جامعه، آگاهی‌بخشی به دیگران.
چالش‌ها	کودک	خطرات جانی برای کودک، طرد افراد پژوهنده در صورت آمادگی ناکافی جامعه، انزوا در صورت سرکوب ابداعات و نوآوری‌ها، سؤال‌ها و چالش‌های ذهنی زیاد، تبدیل به افراد چندپاره و چندشخصیتی در صورت نادرست بودن محتوا و روش پرورش کودک پژوهنده.
	خانواده	هزینه‌بری پرورش کودکان، فشارهای اقتصادی، آسیب دیدن وسایل والدین، استرس ناشی از خطرات تهدیدکننده کودک، مواجهه با سؤال‌های زیاد کودک و کلافگی، قانع نشدن راحت کودک، تحمل برچسب‌زنی‌های جامعه به خود و فرزندشان، لزوم آمادگی زیاد در مواجهه و تعامل با کودک، اختلافات خانوادگی، صرف زمان زیاد.
	جامعه	هزینه‌بری آموزش در ابتدای کار، ساختارشکنی در جامعه، ایجاد چالش و یا تحول در نظام سیاسی و مذهبی جامعه، جامعه‌پذیری دشوار، پویایی منفی جامعه، ابداعات و نوآوری‌های خطرناک برای جامعه.

در انتهای این بخش برای مرور مباحث در قسمت یافته‌ها، نقشه مفهومی خلاصه‌ای از ابعاد پرورش کودکان پژوهنده (شکل ۲) ارائه می‌گردد.



شکل ۲. نقشه مفهومی ابعاد پرورش کودکان پژوهنده

در ادامه با ارائه چند گزاره^۱، به تکوین نظریه‌ی میانی حاصل از تحلیل داده‌ها و تبیین ابعاد می‌پردازیم.

تکوین نظریه‌ی میانی

بنابر یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌ها (مصاحبه‌های انجام شده با مطلعین)، و ترسیم ماتریس تبیینی در شکل (۲)، و ضمن توجه به یادداشت‌های فنی (حاشیه نویسی^۲)، می‌توان نظریه‌ی میانی را با چند گزاره شکل داد و چنین نتیجه‌گیری نمود که:

به نظر می‌رسد:

۱. در میان عوامل تسهیلگر پرورش کودکان پژوهنده، مهم‌ترین نقش به عوامل خانوادگی به‌ویژه والدین تعلق می‌گیرد؛ چرا که ویژگی‌های والدین و سبک زندگی آنها و همچنین آرامش محیط خانواده، در دو بعد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک" و "بسترسازی‌های والدین" اصلی‌ترین نقش را دارند.
۲. پایین بودن آمادگی پذیرش پدیده کودکان پژوهنده در ابعاد فرهنگی، اجتماعی و حاکمیتی در کیفیت نامناسب سه بعد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک"، "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان" نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.
۳. شرایط نابسامان اقتصادی کنونی با کاهش کیفیت در سه بعد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک"، "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان" رابطه‌ی مستقیم دارد.
۴. عوامل محیطی از جمله وسعت، امنیت و جذابیت محیط فیزیکی و آرامش، امنیت روانی و برانگیزانندگی محیط روانی در پرورش کودکان پژوهنده و همچنین در دو بعد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک" و "بسترسازی‌های والدین" نقش مؤثری دارد.
۵. عوامل آموزشی با وجود ارتباط مستقیم با پرورش کودکان پژوهنده در فضای مراکز پیش از دبستان، به‌نظر می‌رسد در ابعاد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک"، "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان" به‌صورت غیر مستقیم نقش دارند و تنها در پرورش کودکان پژوهنده می‌توانند به‌صورت مستقیم ایفای نقش کنند.
۶. عوامل اقتصادی و حاکمیتی نقش بسیار پررنگی در بعد "بسترسازی‌های کلان" که باید توسط حاکمیت انجام شود، دارند.
۷. عوامل فرهنگی و اجتماعی در کیفیت سه بعد "واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک"، "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان" به‌صورت غیر مستقیم نقش دارند.
۸. کیفیت "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان"، در کیفیت "پرورش کودکان پژوهنده" نقش دارد. به عبارتی می‌توان گفت هر چقدر کیفیت "بسترسازی‌های والدین" و "بسترسازی‌های کلان" بیشتر باشد، احتمال "پرورش کودکان پژوهنده" نیز بیشتر می‌شود.
۹. تقویت روحیه‌ی پژوهندگی در کودکان، تابعی از کیفیت شرایطی است که کودکان در آن پرورش می‌یابند. بنابراین هرچه شرایط خانوادگی، اقتصادی، محیطی، فرهنگی، اجتماعی، آموزش و حاکمیتی مهیاتر باشد، احتمال پرورش کودکان پژوهنده بیشتر می‌شود.
۱۰. گرچه پرورش کودکان پژوهنده، والدین و جامعه را با فرصت‌ها، چالش‌ها و تهدیدهایی مواجه می‌کند، اما در صورت آمادگی والدین و جامعه، تهدیدها و چالش‌ها کمینه‌شده و فرصت‌ها و مزیت‌ها بیشینه می‌گردد.
۱۱. محتمل است برخی از ابعاد، مانند عوامل اقتصادی و محیطی، یا عوامل اقتصادی و آموزشی باهم رابطه دارند.



نتیجه‌گیری و بحث

در پژوهش حاضر بر اساس گردآوری و تحلیل داده‌ها، پنج مقوله مدل پارادایمی تحلیل ابعاد، شناسایی و در قالب ماتریس تبیینی ترسیم گردیدند. پس از بررسی روابط میان این ابعاد براساس روایت‌های مشارکت‌کنندگان به این نتیجه رسیدیم که پنج بعد عوامل خانوادگی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و محیطی رابطه قوی‌تری با بعد چشم‌انداز (واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک) و فرایند (بسترسازی‌های والدین) دارند. به همین سبب در این بخش تنها به تبیین این روابط بسنده می‌کنیم.

در میان این پنج بعد، عوامل خانوادگی، از مؤثرترین عوامل است. در دوره کودکی اول و سنین زیر هفت سال والدین و خصوصاً مادر محوری‌ترین نقش را در پرورش فرزند ایفا می‌کنند. به همین جهت ابتدا به بررسی ویژگی‌های والدین می‌پردازیم.

یکی از موارد بسیار مهم، سبک پرورش‌یافتن والدین در دوران کودکی است؛ چرا که به‌نظر می‌رسد سبک پرورش یافتن والدین در کودکی‌شان با سبک فرزندپروری آنها و به‌طور خاص واکنش آنها در برابر کنش‌های پژوهشی کودک‌شان (به‌صورت خودآگاه یا ناخودآگاه)، رابطه دارد؛ به این معنی که به سبب ایجاد طرحواره‌هایی در ذهن و شخصیت والدین که ناشی از سبک تربیت‌شدن آنها در دوران کودکی است، آنها به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه از سبک فرزندپروری والدین خود الگو می‌گیرند و آن را در رابطه با فرزند خود به‌کار می‌گیرند که این خود موجب تقویت یا تضعیف رفتارهای پژوهشی کودک می‌شود. پژوهش رفاهی و طاهری نیز مؤید این نکته است که سبک‌های فرزندپروری مادران، متأثر از طرحواره‌های اولیه و سبک‌های دلبستگی آنان است (رفاهی و طاهری، ۲۰۱۷، ص. ۱۶۷). برای نمونه، والدینی که در دوره کودکی خود با سبک فرزندپروری مقتدرانه پرورش یافته‌اند و تحت کنترل، نظارت و مراقبت شدید پدر و مادرشان نبودند، احتمالاً سبک پرورش فرزندانشان نیز همین‌گونه است و آنها می‌توانند با پرهیز از کنترل‌گری کودک و مراقبت شدید از او، زمینه را برای کنش‌های پژوهشی کودک آماده سازند و رفتار مناسب و سنجیده‌ای در مقابل کنش‌های پژوهشی فرزندشان نشان دهند. از سوی دیگر ما با پدیده وسواس در والدین روبه‌رویم که این پدیده بنابر علل گوناگونی از جمله کمبود آگاهی یا فشار نسل‌ناآگاه قبل ایجاد شده و موجب اعمال محدودیت بر فعالیت‌های کودکان از سوی والدین و یا واکنش نامناسب آنها در مقابل کنش‌های پژوهشی کودک و در نتیجه خاموشی تدریجی آن می‌شود. به این معنی که برای مثال مادر مبتلا به وسواس تمیزی و نظم در مقابل کنجکاو‌های کودک‌کش که به دنبال خود به‌هم‌ریختگی و کثیفی را به دنبال دارد، او را تنبیه کلامی یا بدنی می‌کند و خاطره تلخی از این تجربه برای کودک‌کش ثبت می‌کند. کودک نیز با دیدن ناراحتی و عصبانیت مادرش، کم از آن رفتار پرهیز می‌کند و این رفتار کودک به خاموشی می‌گراید. یا مثلاً مادری که به طرز وسواس‌گونه‌ای نگران سلامتی کودک خود است احتمال کمتری وجود دارد که بتواند احساس آزادی کودک را تأمین کند و همچنین بتواند محیط غنی برای کسب تجارب کودک فراهم کند. او احتمالاً حتی در محیط‌های غنی با امر و نهی مکرر به کودک‌کش، خاطره تلخی از تجارب کودک رقم می‌زند و مثلاً زمانی که کودک می‌خواهد از لذت سرشارش برای یافتن، مشاهده و لمس یک حشره برای مادرش بگوید قبل از هر چیزی با اخطار، عصبانیت و تهدیدهای مادر مواجه می‌شود. این نوع واکنش مادر سبب ترس، اضطراب و یا حتی وسواس در کودک می‌شود. نتایج پژوهش صرامی و همکاران (۲۰۱۸)، نیز مؤید تأثیر سلامت روانی مادر بر پرورش فرزندان و شکل‌گیری شخصیت آنهاست (صرامی و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۳۳۴). از جمله مسائل مهم دیگر در مورد والدین، تفاوت‌های نظری والدین و در برخی مواقع مشاجرات آنها در مسائل روزمره و همچنین مسائل تربیتی کودک است که می‌تواند سبب سردرگمی، تعارض و دوگانگی در کودک و به دنبال آن افزایش استرس و اضطراب کودک شود. استرس کودک از بروز اختلاف میان والدین، باعث خاموشی رفتارهایی از کودک می‌شود که کودک احتمال می‌دهد این رفتارهایش باعث بروز این مسائل می‌شوند. رفتارهای کنجکاوانه و پژوهشی کودک دقیقاً از این نوع رفتارهاست که به سبب استرس کودک، اندک اندک رو به خاموشی می‌گذارند. همچنین یک نکته مهم دیگر در مورد والدین، مشغله‌های والدین است که شاید بیشترین تأثیر منفی را روی کودک داشته باشد؛ چرا که با افزایش مشغله‌های والدین (خصوصاً در شرایط شاغل بودن مادر)، آنها خواه ناخواه فرصت، توان و حوصله کافی برای تعامل با کودک را ندارند. مادر دانشجویی را در نظر بگیرید که هیچ کمک

و حمایتی برای نگهداری از فرزندش ندارد و کودک تمام روز خود را با مادر می‌گذراند. بخشی از زمان مادر صرف وظایف تحصیلی و بخشی از زمان او صرف امور منزل می‌شود که در تمام این مدت مادر باید همزمان با انجام این کارها، تعامل مستمر و سازنده‌ای با کودک داشته باشد از طرفی پس از انجام این کارها با خستگی زیاد همچنان باید به وظایف مادری‌اش برسد. احتمالاً این مادر پس از مشاهده کنجکاوی‌های کودکش قادر به ابراز واکنش مناسبی نیست؛ چرا که ذهن و جسم او خسته است و در بهترین حالت بتواند از دست کودک و کارهایش عصبانی نشود. به همین سبب به نظر می‌رسد مادران شاغل و دانشجو به سبب کثرت وظایفشان توانایی کمتری برای نشان دادن واکنش مناسب در مقابل کنش‌های پژوهندگی کودکشان دارند.

از طرف دیگر، ما با مسئله ویژگی‌های شخصیتی والدین یعنی صبر، حوصله و تاب‌آوری آنها در تعامل با کودکانشان روبه‌رو هستیم که هرچه این ویژگی‌ها در والدین ضعیف‌تر باشند احتمال آسیب در روابط والدگری آنها بالاتر می‌رود. برای نمونه، مادری که با کوچکترین کنش‌های کنجکاوانه کودک خود، رفتارهای عصبی و تکانه‌ای بروز می‌دهد و یا حوصله بازی و تعامل سازنده با کودکش را ندارد، سبب آسیب‌های زیادی در روابط والدگری خود و همچنین روحیه خود و کودکش می‌شود. به طور کلی برخی والدین به صورت ذاتی و یا اکتسابی دارای صبر، حوصله و تاب‌آوری بالایی هستند و آسان‌تر و بهتر می‌توانند با کودکانشان تعامل کنند و واکنش مناسبی به کنش‌های پژوهشی آنها نشان دهند. اما برخی والدین دیگر دارای ضعف‌هایی در این ویژگی‌ها هستند و بنابراین باید پیش از والد شدن، و یا در فرایند والدگری خود، به اصلاح و درمان از طریق دریافت مشاوره و یا خدمات روان‌درمانی اقدام نماید. نتایج پژوهش صرامی و همکاران (۲۰۱۸)، مؤید این نکته است (صرامی و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۳۳۴-۳۳۵).

آنچه در این میان مهم است این است که آگاهی و دغدغه‌مندی والدین می‌تواند جبران پنج ویژگی قبل والدین باشد چرا که والد آگاه و دغدغه‌مند سعی می‌کند واکنش‌های سنجیده‌ای به کنش‌های پژوهشی کودک خود نشان دهد. او در این مسیر آگاهانه موانع ارتباطی خود را با فرزندش شناسایی و برای رفع آنها اقدام می‌نماید.

بر اساس روایت‌های مشارکت‌کنندگان، فارغ از ویژگی‌های والدین، سبک زندگی آنها نیز در پرورش کودکان پژوهنده تأثیرگذار است و بر همین اساس، وجود رابطه میان سبک زندگی والدین با واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک و بسترسازی‌های والدین برای پرورش کودکان پژوهنده، بسیار محتمل است؛ لذا به طور کلی می‌توان گفت والدینی که تحت تأثیر سبک زندگی مدرن قرار دارند احتمال پرورش کودکان پژوهنده توسط آنها ضعیف‌تر است. یکی از مهم‌ترین فاکتورهای سبک زندگی مدرن، پدیده تک‌فرزندی است که این پدیده از موانع اصلی پرورش کودکان پژوهنده است؛ زیرا علاوه بر برآورده نشدن نیاز کودک به تعامل مستمر با فرزندان دیگر، قرار گرفتن او در کانون توجهات والدین آسیب‌های زیادی (از جمله فراهم شدن تمامی امکانات رفاهی و حذف نیاز برای کودک و همچنین مراقبت و کنترل بیش از حد والدین) را برای او در پی دارد که این خود مانعی در پرورش کودکان پژوهنده می‌شود. در تبیین این موارد می‌توان گفت که کودکان نیاز به همبازی‌هایی در حدود سنی خودشان دارند تا بتوانند با همراهی یکدیگر به کشف و بررسی محیط و کسب تجربه‌های جدید بپردازند. از سوی دیگر قرار گرفتن کودک در کانون توجه والدین سبب می‌شود والدین تمام امکانات را در اختیار کودکشان قرار دهند که این کار خطرناک است؛ چرا که احساس نیاز از کودک سلب می‌شود و کودک به سبب عدم احساس نیاز از حرکت باز می‌ایستد و تجربه‌های جدیدی کسب نمی‌کند. از طرف دیگر، این قرارگیری در کانون توجهات والدین سبب مراقبت بیش از حد والدین از فرزند خود و کنترل‌گری او می‌شود؛ که این کنترل‌گری و مراقبت وسواس‌گونه از کودک باعث محدود شدن تجربه‌های کودک و مانعی در پرورش روحیه پژوهندگی کودک می‌شود. برای نمونه، توجه وسواس‌گونه یک مادر تک‌فرزند، سبب محرومیت کودک از تجاربی مانند آب بازی، خاک/گل بازی، دست‌ورزی با قیچی و مواردی از این دست می‌شود. یافته‌های پژوهش علیدوستی و همکاران (۲۰۱۴)، مؤید تأثیر تعداد فرزندان بر سبک پرورش فرزندان و والدگری والدین است (علیدوستی و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر مسئله تک‌فرزندی، سبک زندگی مدرن مشوق آپارتمان‌نشینی است که این نیز مانعی برای پژوهندگی کودک است. چرا که کودک باید در یک محیط بسته و محدود، بدون سروصدا و تحرک، خودش را سرگرم کند. این مسئله باعث روی آوردن کودک به سرگرمی‌های بدون حرکت و کم صدا مانند تلویزیون، گوشی همراه و بازی‌های رایانه‌ای می‌شود.



این وضعیت یکجانشینی و کاهش تحرک کودک، مانع از کسب تجربه‌های جدید توسط کودک می‌شود. افزون بر این، امر و نهی مکرر والدین در محیط آپارتمان برای جلوگیری از سروصدای کودک، نیز باعث کاهش احساس علاقه کودک برای کسب تجارب جدید می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش باقری ورکانه و دهدست (۲۰۲۱، ص. ۳۷)، همسوست. یکی دیگر از مؤلفه‌های سبک زندگی مدرن تفاخر به داشته‌ها و تجمل‌گرایی است. تأثیر منفی این پدیده از چند جهت است. از یک سو کودکان از والدین خود تفاخر به داشته‌ها و تجمل‌گرایی را می‌آموزند و از دنیای کودکی خود فاصله می‌گیرند. برای نمونه، کودکی را فرض کنید که در ارتباط با کودکان دیگر به جای بازی‌های کودکانه، مدام از مدل ماشین پدرش و یا تعدد اسباب‌بازی‌های خودش صحبت می‌کند و این موارد را مایه مباهات و فخری برای خودش می‌داند و به همین سبب از دنیای کودکانه خود و همسالانش فاصله می‌گیرد. از سوی دیگر تجمل‌گرایی در وسایل خانه سبب امر و نهی مکرر والدین برای آسیب نرساندن به وسایل می‌شود که این نکته عملاً محیط کودک را فقیر و ناایمن می‌کند. مادری را در نظر بگیرید که با ظروف گران‌قیمتی خانه را چیدمان کرده‌است. بدیهی است که ترس از هرگونه آسیبی به این ظروف (مانند شکستن ظروف کریستال)، سبب نهی مکرر کودک از هرگونه فعالیت حرکتی در فضای خانه و در نزدیکی آن وسایل می‌شود. همچنین از طرف دیگر والدین آنقدر به ملزومات تفاخر و تجمل‌گرایی مشغول می‌شوند که دیگر زمانی برای تعامل سازنده و مناسب با کودکانشان را ندارند. پدری که مدام درگیر تغییر مدل ماشینش باشد و یا مادری که مدام در پی تغییر وسایل خانه، لباس و به عبارتی بهتر والدینی که درگیر تنوع‌طلبی بی حد و مرز و مصرف‌گرایی باشند، بدیهی است که دیگر زمانی برای تعامل مفید با کودک خود را ندارند.

اما به جز والدین، افراد دیگری در خانواده وجود دارند که در پرورش کودکان پژوهنده نقش دارند. در صورت حمایت این افراد از والدین، آنها می‌توانند نقش مثبت و پررنگی را در پرورش کودکان پژوهنده داشته باشند. به عبارتی، اگر اطرافیان دارای سبک مشابه و همسویی با والدین باشند، علاوه بر پیش نیامدن تناقضات و سردرگمی‌ها برای کودک، شرایط همدلی، همراهی، حمایت و آرامش در خانواده حاکم می‌شود و کودک می‌تواند به راحتی و با آرامش خاطر به فعالیت‌های پژوهشی خود بپردازد. والدین نیز به سبب دریافت کمک و حمایت اطرافیان می‌توانند زمان‌هایی را برای کسب انرژی مجدد برای تعامل با کودکانشان داشته باشند که این سبب جلوگیری از فرسایش روحی و جسمی والدین به سبب دشواری‌های والدگری می‌شود. حال لازم به ذکر است که اهمیت عوامل خانوادگی در پرورش کودکان، در پژوهش‌های سلیقه‌دار (۲۰۱۹)، بیگ‌محمدی و همکاران (۲۰۱۵، ص. ۱۲) و احمدی‌هادی (۲۰۱۴) نیز به وضوح نمایان است و یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های این سه پژوهش در بخش عوامل خانوادگی همسوست.

وضعیت اقتصادی از جمله شرایطی است که با هر سه بعد رابطه دارد. در اهمیت این مورد می‌توان گفت که احتمالاً والدین در شرایط نابسامان اقتصادی، دچار دغدغه‌های ذهنی شدیدی در مورد سامان‌دادن وضعیت زندگی فعلی و آینده خود و فرزندان‌شان می‌شوند و این دغدغه، می‌تواند باعث افت آرامش والدین و به دنبال آن بی‌حوصلگی آنها در مقابل فعالیت‌های کنجکاوانه و پژوهشی کودک شود. از سوی دیگر ممکن است این شرایط باعث ترس والدین از خسارت‌های مالی ناشی از فعالیت‌های پژوهشی کودک شود و این سبب ممانعت والدین از رفتارهای کنجکاوانه کودک می‌شود و یا حتی در صورت آزاد گذاشتن کودک، در صورت آسیب به وسایل، عصبانیت ناشی از استرس اقتصادی آنها می‌تواند موجب تنبیه کلامی یا بدنی کودک شود. از طرفی در این شرایط والدین قادر به غنی نمودن محیط کودک نیستند. اما این مسئله راه‌های جایگزینی از جمله حضور کودک در طبیعت دارد چرا که طبیعت، غنی‌ترین محیط برای کسب تجارب کودک است. البته این موارد به این معنا نیست که اگر خانواده‌ای به لحاظ اقتصادی در شرایط رفاه بالایی باشد به‌طور قطعی می‌تواند کودکان پژوهنده‌ای را پرورش دهد؛ چرا که بالا بودن سطح رفاه اقتصادی تنها شرط کافی برای پرورش کودکان پژوهنده نیست و گاهی حتی یک مانع است؛ زیرا به سبب امکاناتی که در دسترس کودک است، او هیچگاه هیچ احساس نیازی نمی‌کند تا برای رفع آن شروع به حرکت کند. در میان پژوهش‌های بررسی‌شده، تأثیرگذاری عوامل اقتصادی در پرورش کودکان پژوهنده، تنها در پژوهش (بیگ‌محمدی و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۲)، به چشم می‌خورد.

همچنین، در زمینه وضعیت فرهنگی نیز چند رابطه محتمل است. اول اینکه به نظر می‌رسد بین نوع کارکرد فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی با بعد پرورش کودکان پژوهنده به صورت مستقیم رابطه وجود دارد. به این معنی که اگر والدین کارکرد ابزاری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی را برای کودک خود پررنگ کرده باشند، کودک به فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به عنوان ابزاری برای فعالیت‌های پژوهشی خود نگاه می‌کند. برای نمونه، کودکی را فرض کنید که از تلویزیون، کتاب‌ها و افراد مختلف نام پرنده «توکان» را شنیده باشد و کنجکاو شود تا تصویر این پرنده را ببیند و با همراهی والدینش با استفاده از اینترنت به تصویر این پرنده دسترسی پیدا کند. یا والدین انیمیشنی با مضمون پرسشگری کودکان یا مهات‌های زندگی پیدا کنند و برای کودک نمایش دهند. اینها همه کارکرد ابزاری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی هستند که می‌توانند به صورت مستقیم فرایند پرورش کودکان پژوهنده را تسهیل کنند. اما اگر والدین کارکرد سرگرمی فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی را برای کودک خود پررنگ کرده باشند نقش فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی تبدیل به عامل بازدارنده‌ای می‌شود که با سرگرم نمودن کودک فرصت تفکر، پژوهش، تعامل با همسالان و والدین، کنجکاو و تحرک را از او سلب می‌کند. برای نمونه، کودکی که حداقل ۵ ساعت از روز را صرف تماشای تلویزیون و حداقل دو ساعت را صرف بازی‌های گوشی می‌کند عملاً نه تنها فرصتی برای بازی‌های خلاقانه دیگر ندارد بلکه آنقدر رسانه‌ها تمام حواسش را درگیر نموده‌اند که به سختی به محرک‌های کمتر از آن پاسخ می‌دهد. همچنین این کودک از فرصت بازی با همسالان و تعامل با والدین نیز محروم می‌شود و این نیز فرصت کسب تجارب را از او می‌گیرد. از طرفی دیگر، به نظر می‌رسد فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی می‌توانند به عنوان ابزاری به والدین در زمینه بسترسازی برای پرورش کودکان پژوهنده کمک کنند. این کارکرد ابزاری باعث افزایش آگاهی والدین و به تبع آن آرامش خاطر آنها و کاهش استرس والدینی‌شان می‌شود. برای نمونه، مادری را در نظر بگیرید که در فضای مجازی صفحه‌ای یک روان‌شناس تربیتی حاذق را دنبال می‌کند و طبق مشاوره‌های او سعی می‌کند شرایط لازم برای فعالیت‌های پژوهشی و کنجکاوانه کودکش فراهم کند.

از سوی دیگر، در بخش عوامل فرهنگی احتمال دارد شرایط نامطلوب فرهنگی محل زندگی و خانواده کودک از جمله سطح سواد و آگاهی پایین والدین، ترک تحصیل، ازدواج و فرزندآوری در سنین پایین همگی منجر به آگاهی پایین والدین کودک از مسائل تربیتی شده و لذا احتمالاً کیفیت واکنش والدین و همچنین بسترسازی‌های والدین برای پرورش کودکان پژوهنده تقلیل یابد؛ اما این فقر فرهنگی با یک عامل دیگر تا حدودی جبران می‌شود. احتمالاً والدین در این مناطق فرزندان زیادی دارند و به همین سبب و فرهنگ رایج آن مناطق، حساسیت زیادی به فعالیت‌های فرزندان‌شان ندارند و فرزندان در کودکی آزادی کامل دارند، از طرفی همیشه همبازی دارند و در طبیعت به سر می‌برند. البته منظور از طبیعت صرفاً پارک‌ها و روستاها نیست، بلکه بازی کودک در کوچه با کودکان دیگر نیز مصداقی از حضور کودک در طبیعت است. به نظر می‌رسد این محیط غنی تا حدود زیادی فقر آگاهی و فرهنگی والدین در آن مناطق را جبران می‌کند. در میان پژوهش‌های مطالعه‌شده، یافته‌های پژوهش حاضر در مورد وضعیت فرهنگی خانواده، با یافته‌های سلمانزاده‌مقانی و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۹)، همسوست.

در زمینه وضعیت اجتماعی، مهم‌ترین نکته در این زمینه، لزوم ارتباط کودکان با همسالان است، اما توجه به این نکته ضروری است که همسالان کودک باید گزینش شوند تا بتوانند به عنوان یک عامل تسهیلگر در فرایند پرورش کودکان پژوهنده عمل کنند. به نظر می‌رسد کودکان برای کنجکاو و بازی‌های خلاقانه خود نیازمند همکاری با روحیه پژوهندگی، پرسشگری و خلاقانه‌اند. حال هرچه در این همکاری (همسالان کودک) روحیه پژوهندگی، پرسشگری و خلاقیت تقویت شده باشد گزینه مناسب‌تری برای همبازی شدن با کودک هستند، اما اگر فاقد این ویژگی‌ها باشند یک عامل بازدارنده محسوب می‌شود. این عامل تسهیلگر و یا بازدارنده به صورت مستقیم در پرورش کودکان پژوهنده نقش دارد. برای نمونه، کودکی را فرض کنید که زمان زیادی از روزش صرف تماشای تلویزیون می‌شود. کم تحرکی، بی‌انگیزگی، و اجتناب از تفکر او اندک اندک به کودک شما انتقال می‌یابد و این باعث می‌شود کودک شما نیز از مسیر تفکر و پژوهندگی فاصله گیرد. لذا به نظر می‌رسد بین ویژگی‌های همسالان و همچنین کیفیت ارتباط با همسالان با پرورش روحیه پژوهندگی در کودکان رابطه وجود دارد.



نکته مهم دیگر این است که جامعه از راه‌های گوناگون دیگری از جمله پایین بودن سطح آگاهی جمعی از پرورش کودکان پژوهنده یا برجسب‌زنی به کودک (مثلاً فضول یا خرابکار) یا والد (مثلاً بی‌خیال یا سرخوش) در جلوگیری پرورش کودکان پژوهنده نقش دارد. این برجسب‌زنی به والد و خصوصاً کودک چنان نتایج مخربی دارد که به تنهایی می‌تواند مانعی برای پرورش روحیه پژوهندگی در کودک شود. برای نمونه، فرض کنید مادری در مقابل کنش پژوهشی کودک (که احتمالاً با خرابکاری همراه بوده‌است)، واکنش منفی تنیدی نشان ندهند و برجسب بیخیالی بخورد و این آنقدر تکرار شود تا مادر خسته شود و در باورهای تربیتی خود دچار تناقض و تردید شود.

در نهایت در مورد عوامل محیطی، فراهم نمودن محیطی آرام، ایمن و غنی برای کودک یکی از ضرورت‌های پرورش کودکان پژوهنده است. در مورد محیط فیزیکی به نظر می‌رسد میان وسعت و ایمنی محیط با واکنش والدین در برابر کنش‌های پژوهشی کودک و همچنین کیفیت بسترسازی‌های والدین رابطه وجود دارد. مادری را فرض کنید که در یک آپارتمان ۵۰ متری مدام باید کودک خود را سرگرم نماید. از یک طرف وسایل موجود در یک خانه کوچک محدود است و عملاً محیطی غنی برای کودک نیست و از طرف دیگر با هر به‌هم‌ریختگی و آشفتگی در محیط زندگی در خانواده، ممکن است مادر واکنشی منفی نسبت به کودک نشان دهد. از سویی نیز کودک اجازه سروصدا و تحرک زیاد را ندارد و مورد امر و نهی مکرر مادر قرار می‌گیرد. این کودک به لحاظ احساس آزادی در حد بسیار پایینی قرار دارد و به سبب کم‌تحرکی و تنوع پایین فعالیت‌های فرصت کسب تجارب جدید و تفکر در مورد پدیده‌ها و مسائل مختلف از او گرفته می‌شود. البته راه حل جایگزینی برای غنی نمودن محیط کودکان آپارتمانی وجود دارد و آن حضور مستمر کودک در ساعاتی از روز در طبیعت است. یکی از فرضیه‌های بسیار محکم این پژوهش احتمال وجود رابطه‌ای قوی بین پرورش کودکان پژوهنده و ارتباط مستمر کودکان با طبیعت است؛ چرا که همان‌طور که پیش‌تر اشاره نمودیم طبیعت غنی‌ترین محیط برای پرورش کودکان است. به جز اهمیت محیط فیزیکی کودک، توجه به محیط روانی کودک نیز دارای اهمیت است؛ چرا که حضور کودک در محیط‌هایی که باعث تعارض و دوگانگی و سردرگمی او می‌شود خطرناک است. برای نمونه، فرض کنید والدین کودک او را تشویق به کنجکاوای در وسایل محیط اطراف می‌کنند اما کودک زمانی که به خانه یکی از بستگان می‌رود رفتار متفاوتی را می‌بیند مثلاً کودک را از کنجکاوای می‌ترسانند و در برخی موارد ترس‌های موهوم به او القا می‌کنند. این محیط باعث استرس و اضطراب کودک و همچنین ایجاد تناقض، دوگانگی و سردرگمی میان دانسته‌هایش می‌شود؛ بنابراین حضور کودک در چنین محیط‌هایی خطرهای جبران‌ناپذیری دارد. از طرفی والدین باید به ویژگی‌های محیط داخل خانه توجه کنند و فضای خانه را فضایی سرشار از حمایت‌گری، مهربانی، تشویق به پرسشگری و کنجکاوای کودک قرار دهند و کودک بنا به هیچ دلیلی نباید به خاطر فعالیت‌های کنجکاوانه پژوهشی‌اش مورد تنبیه، توبیخ و نامهربانی کلامی قرار گیرد. یافته‌های این بخش با یافته‌های (مورفی و الکساندر، ۲۰۰۰) به نقل از رضایی و همکاران (۲۰۰۸: ۱۶۹)، در مورد اهمیت فراهم‌سازی محیط برانگیزاننده، منظم و ایمن برای کودک همسوست. همچنین در مورد اهمیت عوامل محیطی (فیزیکی و روانی)، یافته‌های این پژوهش با دیدگاه (۱۹۳۸)، (ایگن و کاوچک، ۲۰۰۱؛ به نقل از رضایی و همکاران، ۲۰۰۸: ۱۷۱)، (وودهاوس، ۲۰۰۳؛ کلت، ۲۰۱۰، ص. ۱۹۷) و (مار و مالون، ۲۰۰۷، ص. ۶) همسوست.

محدودیت‌ها

- این پژوهش با روش کیفی در دو شهر قم و تهران انجام شده‌است؛ لذا برای انتقال‌پذیری یافته‌ها به شرایطی غیر از شرایط این پژوهش، باید با احتیاط عمل کرد.
- از آنجایی که کودکان محور اصلی این پژوهش هستند؛ لذا نبودن امکان گفت‌وگو با کودکان یکی از محدودیت‌های این پژوهش محسوب می‌شود.
- همچنین فراهم نبودن شرایط مصاحبه حضوری به علت شیوع ویروس کووید ۱۹ و جایگزینی مصاحبه‌های برخط صوتی یا تصویری نیز یکی از محدودیت‌های این پژوهش محسوب شود.

پیشنهاد‌های پژوهشی

- پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با موضوع کودکان پژوهنده در سطح وسیع‌تری اجرا شود تا امکان انتقال‌پذیری یافته‌ها در سطح وسیع‌تری فراهم شود.
- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با کودکان در مورد فرصت‌ها و محدودیت‌هایشان برای اکتشاف، تجارب و پژوهش‌هایشان گفت‌وگو گردد.
- پیشنهاد می‌شود با استفاده از مؤلفه‌های به دست آمده از یافته‌های این پژوهش، ابزاری برای سنجش کیفیت پرورش کودکان پژوهنده طراحی گردد تا به وسیله آن میزان پژوهندگی نمونه‌ای از کودکان اندازه‌گیری شود.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی پیرامون تحلیل ادراک و تجارب زیسته والدین موفق در زمینه پرورش کودکان پژوهنده با روش پدیدارشناسی انجام شود.
- پیشنهاد می‌شود پژوهشی در مورد تجارب والدین موفق در زمینه پرورش کودکان پژوهنده با روش روایتی به صورت داستان و روایت پرورش کودکان پژوهنده انجام شود.
- پیشنهاد می‌شود بازی‌هایی برای ارتقای توانمندی‌های پژوهشی در کودکان، طراحی شود.
- پیشنهاد می‌شود کتاب راهنمای مربیان برای پرورش کودکان پژوهنده برای مربیان مهدها و مراکز پیش از دبستان نگاشته شود.

پیشنهاد‌های اجرایی (راهکارهای پرورش کودکان پژوهنده)

• اصلاح رفتار والدین

کودکان آینه تمام قدر رفتارهای والدین خود هستند؛ لذا رفتارهای والدین باید به صورت کامل اصلاح شوند. ابتدا اینکه والدین خود اهل مطالعه و پژوهش شوند و سبک رفتارشان در مواجهه با مسائل، حل آن مسئله باشد نه پاک کردن مسئله یا دور زدن آن. از طرفی والدین نباید خود را منبع کامل و موثق تمامی اطلاعات به کودک معرفی کنند؛ لذا باید جرئت گفتن «نمی‌دانم» را در خودشان تقویت کنند.

• جدی گرفتن کودک

منظور از این مورد جدی گرفتن توانایی کودک برای مسئولیت‌پذیری در حد خودشان است؛ لذا لازم است والدین در موقعیت‌های تقسیم وظایف، مسئولیت‌هایی به کودک بدهند تا او به صورت مستقل به مسئولیت‌هایش فکر و برای آن برنامه‌ریزی کند.

• دقت در انتخاب بازی‌ها و اسباب بازی‌های کودک

ضرورت این دقت برای این است که بازی‌ها و اسباب‌بازی‌هایی برای کودک انتخاب شوند که او را درگیر مسئله یا چالش مفیدی می‌کنند نه اینکه صرفاً سرگرمی‌ای بدون فرصت تحرک یا فرصت تفکر و پژوهش و حل مسئله برای کودک باشد. همچنین والدین باید دقت کنند به صورت مستقیم و کامل وارد بازی‌های کودک نشوند.

• اعطای آزادی به کودک

آنچه در پژوهش حاضر به صورت مکرر به آن اشاره شده است دادن احساس آزادی به کودک توسط والدین است. این مسئله آنقدر اهمیت دارد که باید رأس تمام توجهات والدین در تعاملاتشان با کودک قرار گیرد و ضمن پرهیز از امر و نهی و کنترل کودک و همچنین ایمن کردن محیط کودک، به او در انجام تمام فعالیت‌ها آزادی عمل بدهند.

• مشارکت کودکان در مسائل

مشارکت کودکان در مسائل، یعنی قائل شدن حق نقش‌آفرینی فعال در موضوعات و مسائل گوناگون برای کودکان متناسب با توانایی آنهاست؛ لذا والدین باید در تمام مسائلی که امکان دارد و برای کودک مفید است، متناسب با توانایی کودک، او را دخیل و از او درخواست ایده و راهکار کنند.

• زمینه‌سازی برای پژوهش کودک

والدین باید با مواجه نمودن مداوم کودک با مسائل، فراهم نمودن محیط ایمن و غنی، فراهم نمودن ابزار لازم، همراهی و حمایت کودک، اجازه کسب تجارب، تشویق کودک به پرسشگری، لمس و مشاهده دقیق، به کارانداختن تمام حواس کودک از طریق تبدیل اطلاعات به تجارب زیسته برای کودک، استفاده از منابع اطلاعاتی و همچنین با تعامل و گفت‌وگوی زیاد و با کیفیت با کودک زمینه پژوهش را برای کودک فراهم کنند.

• رفتار مناسب با کودک

والدین باید با دادن احساس آرامش به کودک، در نظر گرفتن علائق و استعداد های کودک، دادن احساس آزادی و استقلال به کودک، پرهیز از ترساندن کودک از اشتباهات، پرهیز از تهدید، تنبیه و توبیخ کودک و پرهیز از کنترل و نظارت مستقیم به فعالیت‌های پژوهندگی کودک کمک کنند.

• ارتباط کودک با طبیعت

طبیعت، غنی‌ترین محیط برای پرورش کودکان پژوهنده است؛ لذا والدین باید تلاش کنند تا کودکان بیشترین ارتباط هدفمند (لمس و مشاهده دقیق تمام اجزاء طبیعت) را با طبیعت داشته باشد. بهتر است این ارتباط با حضور و همراهی والدین، همسالان و مربی باشد. والدین می‌توانند یک دوره طبیعت‌گردی را با والدین دیگر که کودکی همسال فرزند خودشان دارند تنظیم کنند تا کودک با همراهی همسالان و والدین خود (کفایت حضور مادر)، بتواند به لمس و مشاهده و ادراک دقیق از پدیده‌های طبیعت برسد.

• تقویت سواد رسانه

والدین با تقویت سواد رسانه خود، با رعایت نکات از جمله رعایت زمان تماشای صفحه نمایش^۱ از نقش کارکردی رسانه برای تقویت روحیه پژوهندگی کودک خود کمک بگیرند.

• تشکیل گروهی از مادران

مادران آگاه لازم است با گذاشتن کارگاه‌ها و دوره‌های مادران مرتبط با پرورش کودکان، مادران دیگر را جذب و ضمن تعامل مادران با یکدیگر و آگاه نمودن و دغدغه‌مند کردن آنها و ایجاد یک قدرت واحد برای مطالبه‌گری از قسمت‌های گوناگون مرتبط با پرورش کودکان از جمله صدا سیما، زمینه را برای پرورش کودکان پژوهنده فراهم کنند.

• دقت والدین در انتخاب مهد یا پیش‌دبستانی

والدین باید با تحقیقات کامل در مورد مراکز پیش از دبستان و توجه به ویژگی‌های مثبت و منفی این مراکز، مناسب‌ترین مرکز را برای کودک خود برگزینند. برخی از ویژگی‌های مثبت مراکز آموزش پیش از دبستان عبارتند از: پرهیز از سخت‌گیری به کودک، ارتباط مستمر با والدین و هماهنگی تربیت داخل خانه و داخل مهد یا پیش‌دبستان کودک، استفاده از مربیان آگاه، دغدغه‌مند، با انگیزه و با حوصله، فراهم نمودن زمینه تعاملات اجتماعی سازنده و مؤثر با همسالان، تقویت مهارت‌های مشاهده، شنیدن و تفکر و تحلیل در کودکان، رعایت تناسب محتوا، شیوه تدریس و شیوه ارزشیابی با سن کودک، پرهیز از آموزش مستقیم و حافظه‌محور، فراهم نمودن زمینه تجارب مختلف کودک یا آموزش به شیوه عملی، حاکمیت نگرش پرسشگری به جای پاسخگویی، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی کودکان، در نظر گرفتن علاقه‌های کودکان، استفاده از روش‌های غیرمستقیم آموزش و ارزشیابی.

References

- Abbasi Esfajir, A. (2016). Modeling of research-based school and its experimental test using structural equation modeling by partial least squares method in schools of Mazandaran province. *Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 4(3), 157-182. <http://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-236-fa.html> (Text in Persian)

- Adelipour, Z., Mahram, B., & Karashki, H. (2016). *The place of central research in the process of teaching elementary teachers*. The first national conference on modern research in psychology, counseling and educational sciences. <https://civilica.com/doc/622804/> (Text in Persian)
- Ahmadi hadi, F. (2014). Encouraging the child to ask questions is trained by the researcher. *Institute for the intellectual development of children and young adults*. <https://www.kanoonnews.ir/news/237552/> (Text in Persian)
- Alidousti, M., Anbari, Z., & Ali Babaei, S. (2014). *Comparison of parenting methods in single-child and multi-child families and its conformity with religious teachings*. The first international conference of social sciences and sociology. <https://civilica.com/doc/550935/> (Text in Persian)
- Alinejhad, M., & Saeed, N. (2014). The relationship between interaction, self-regulated learning and satisfaction with education in smart schools. *Education technology (technology and education)*, 9(4), 311-320. (Text in Persian)
- Anderson, A (2019). *Virtual Reality, Augmented Reality and Artificial Intelligence in Special Education*. (H. Zare; S, Hadadi, Translators) Arjmand Pub (2023). <https://doi.org/10.22061/tej.2015.353> (Text in Persian)
- Arjmand Ghajour, K., & Arjmandi, B. (2017). The effectiveness of creativity development programs in the art curriculum on the creativity of elementary school students. *Rooyesh psychology*, 7(4), 65-88. <https://sid.ir/paper/228941/fa> (Text in Persian)
- Bagheri Varkane, S., & Dehdast, K. (2021). Qualitative study of the challenges of children,s play in apartment life. *Thinking and Children*, 12(1), 35-56. <http://frooyesh.ir/article-1-298-fa.html> (Text in Persian)
- Baniasadi, A., & Salehi, K. (2019). Introduction on the Principles and Process of Construction and Validation of the Interview Protocol. *Higher Education Letter*, 12(46), 177-203. http://journal.sanjesh.org/article_36128.html (Text in Persian)
- Baraai, A., Mahram, B., & Karashki, H. (2013). The position of problem solving in the exercises of elementary science textbooks, *Research in curriculum planning*, 10(12), 1-10. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=202130> (Text in Persian)
- Barzegar, Z., Pourmohammadreza Tajrishi, M., & Behnia, F. (2012). The effectiveness of play on externalization problems in preschool children with behavioral problem. *Journal of Behavioral Sciences*, 6(4), 347-354. <https://elmnet.ir/article/662479-46681/> (Text in Persian)
- Bazargan Harandi, A. (2012). *An introduction to qualitative and mixed research methods: common approaches in behavioral sciences*, Tehran: Didar. <https://www.adinehbook.com/gp/product/6001040320> (Text in Persian)
- Beig Mohammadi, A., Jafari, Z., & Salehi, K. (2015). Application of Exploratory Processes in Promoting Research Capacity in Students: A Study of Action Research Methods. *2nd International Conference* <https://civilica.com/doc/497628/>
- Bowers, B., & Schatzman, L. (2009). *Dimensional analysis*. In Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A.E. (eds), *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press. <https://doi.org/10.1177/146879411141063>
- Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counterchallenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161-173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Bucknall, S. (2009). *Children As Researchers: Exploring Issues And Barriers In English Primary Schools* (Submitted in part requirement for the degree of Doctor of Philosophy, Faculty of Education and Language Studies, The Open University). Researchgate. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00005b24>
- Bucknall, S. (2010). Children as researchers in English primary schools: developing a model for good practice. *British Educational Research Association Annual Conference*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/193279.pdf>
- Cox, S., & Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision making in the primary classroom: children as action researchers. *Educational Action Research*, 16(4), 457-468. <https://doi.org/10.1080/09650790802445643>
- Dare, L., & Nowicki, E. (2019). Engaging children and youth in research and evaluation using group concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 76, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2019.101680>
- Daryapour, E. (2019). *Designing a model of research culture in elementary schools of Tehran*, Allameh Tabataba`i University. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/5ce27d488d7aa701bd1c64d108020964> (Text in Persian)
- Dewey, J. (1990). *Logic: Research Theory*, Ali Shariatmadari. (1997), Institute of Printing and Publishing, University of Tehran, Tehran. <https://www.gisoom.com/book/175732/> (Text in Persian)
- Farhadipour, M. A., Abbasi, E., & Karimzaei, S. (2014). Comparing the effectiveness of the inductive thinking teaching method and the exploratory teaching method on the creativity of fifth grade elementary students. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, 12(19 (series 46)), 10-21. <https://sid.ir/paper/127378/fa> (Text in Persian)
- Ghazi Ardakani, R., Maleki, H., Sadeghi, A., & Dortaj, F. (2017). Designing a research-oriented curriculum model in elementary school social studies to foster thinking and creativity in students. *Innovation and creativity in the humanities*, 7(3), 63-106. <https://sanad.iau.ir/fa/Article/929493> (Text in Persian)
- Green, C. (2017). Four Methods for Engaging Young Children as Environmental Education Researchers. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 6-19. https://naturalstart.org/sites/default/files/journal/ijecee_5_1_green.pdf

- Habibi Kaliber, R. (2016). Studing the effectiveness of teaching the thinking and research lesson in a collaborative way on creative thinking and reading skills of primary schools' sixth grade students. *Thinking and children*, 8(2), 1-20. https://fabak.ihcs.ac.ir/article_4292.html (Text in Persian)
- Hamzayi, A., Bagheri, M., & Mousavipour, S. (2016). The effect of mobile learning based on Ganieh's educational design model on students' self-regulated learning strategies. *Information and communication technology in educational sciences*, 7(4), 131-147. <https://doi.org/10.22077/jct.2017.746> (Text in Persian)
- Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597962>
- Hashemi, E., Shayan Amin, S., Haji Yakhchali, A., & Na'ami, A. (2017). The Effect of Creative Problem Solving Process Training on Creativity and Innovation of District Four Gas Transmission Operations. *Innovation and creativity in the humanities*, 7(2), 59-82. <https://sid.ir/paper/223232/fa> (Text in Persian)
- Hosseini, SH., Heidari, M., & Saadatmand, Z. (2018). Comparative Study of Montessori and Loris Malagatsi's Perspectives on Early Childhood Education. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum Planning)*, 16(35), 82-105. <https://sid.ir/paper/518803/fa> (Text in Persian)
- Jafari, Z., Samadi, P., & Ghaedi, Y. (2015). Investigating the effect of teaching philosophy to children on cultivating the research spirit of preschool children. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences-Curriculum Planning)*, 12(17), 41-49. <https://sid.ir/paper/127318/fa> (Text in Persian)
- Jalali, R. (2012). Sampling in qualitative research. *Qualitative research in health sciences*, 1(4), 310-320. <https://sid.ir/paper/215407/fa>
- Kakabaraei, K. (2018). The effect of family / school-based problem-solving education on problem-solving styles of elementary school students. *Child Mental Health*, 6(1), 14-27. <https://sid.ir/paper/258331/fa> (Text in Persian)
- Kazemi, Z. (2013). *Investigating the effect of sixth grade elementary school thinking and research book on students' research spirit in Abhar city*. Payame Noor University of Tehran. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/6d2838a668766a98f10b579ef04415ab> (Text in Persian)
- Kellett, M. (2003). Empowering ten-year-olds as active researchers. *British Educational Research Association Annual Conference, Edinburgh, UK*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003340.doc>
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?. *ESRC National Centre for Research Methods*. <https://doi.org/10.4135/9781446212288>
- Kellett, M. (2006). Pupils as active researchers: Using engagement with research process to enhance creativity and thinking skills in 10-12 year-olds. *British Educational Research Association Annual Conference 2006, University of Warwick, Coventry, UK*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160682.htm>
- Kellett, M. (2009). Children as researchers: issues, impact and contribution to knowledge. *2nd International Conference of Child Indicators, Sydney, Australia*. <http://oro.open.ac.uk/25762/>
- Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *Am J Community Psychol*, 46, 195-203. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9324-y>
- Kian, M. (2015). Explaining the dimensions of child rearing in the family system from the perspective of Islam. *Ethics*, 5(1), 9-35. <https://doi.org/10.22081/jare.2015.21444> (Text in Persian)
- Kinash, Sh., & Haffman, M. (2008). Child as Researcher: Within and Beyond the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6), 75-93. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n6.6>
- Kools, S., McCarthy, M., Durham, R., & Robrecht, L. (1996). Dimensional analysis; Broadening the Conception of Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 6(3), 312-330. <https://doi.org/10.1177/104973239600600302>
- Levison, D., Maynes, M., & Vavrus, F. (2021). *Children and Youth as subjects, objects, agents*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63632-6>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Mahroozadeh, T., & Ramezanzpour, SH. (2011). The effect of sociological research method of teaching philosophy to children on developing citizenship skills. *New educational ideas*, 7(3), 31-63. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2011.133> (Text in Persian)
- Marr, P., & Malone, K. (2007). What about me? Children as co-researchers. *AARE37th Annual Conference, Western Australia: Australian Association for Research Education*. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/639/>
- Mehri Nejjhad, S. A., & Sharifi, H. P. (2005). Investigating the effectiveness of teaching by problem solving and evaluation based on research indicators in developing the spirit of research. *Educational Innovations*, 4(14), 9-37. <https://sid.ir/paper/75347/fa> (Text in Persian)
- Mofidi, F. (2014). Preschool and child-centered approach. *Preschool Education Development*, 25, 10-12. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1091821/> (Text in Persian)
- Mohammadi, M., Mohammad Jafari, KH., Marzooqi, R., Shafiee, M., & Khoshbakht, F. (2018). Experimental study of the effect of teaching deep thinking on students' research-based learning in elementary science. *Psychological methods and models*, 9(32), 109-130. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1397.9.32.8.0> (Text in Persian)

- Mohammad sharifi, Z. (2013). *Investigating the research spirit and intra-school factors affecting it in elementary school students*. Ferdowsi University of Mashhad. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/7428706e71dc06dfecada77515e00258> (Text in Persian)
- Mokhtari, M., Zarei Zavaraki, E., & Mofidi, F. (2014). Assessing the benefit of communication, thinking and research skills among fifth grade elementary students in Tehran (91-90 academic year). *New educational ideas*, 10(3), 79-102. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2015.377> (Text in Persian)
- Momeni Mehmoei, H., Karami, M., & Seyed Sharifi Kakhki, M. (2013). The effect of exploration model on students' critical thinking and attitude towards experimental science textbook in elementary school. *Research in curriculum planning*, 11(13), 93-103. <https://sid.ir/paper/127480/fa/> (Text in Persian)
- Murray, J. (2022). How do children build knowledge in early childhood education? Susan Isaacs, Young Children Are Researchers and what happens next. In *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education* (pp. 245-261). Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2020.1854242>
- Murray, J. (2016). Young children are researchers: Children aged four to eight years engage in important research behaviour when they base decisions on evidence". *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 705-720. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2016.1213565>
- Murray, J. (2017). Welcome in! How the academy can warrant recognition of young children as researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 224-242. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288016>
- Naderi, E., Shariatmadari, A., Seif Naraghi, M., & Manzari Tavakkoli, H. (2012). Comparison of creative problem solving process among high school students, members and non-members of student research institutes in Kerman province, academic year 2011-2012. *Research in Educational Systems*, 6(18), 17-36. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23831324.1391.6.18.2.3> (Text in Persian)
- Namdari Pejman, M., Karimian, H., & Rahimi, H. (2014). A comparative study of the application of learning theories in the education process and its relationship with the mathematics application score in Islamic countries. *Research in curriculum planning (knowledge and research in educational sciences-curriculum planning)*, 12(18), 108-118. <https://sid.ir/paper/127595/fa> (Text in Persian)
- Obalasi, A., & Hosseini nasab, D. (2013). Investigating the effect of Montessori method training on creativity of 4 and 5 years old preschool children in Tabriz. *Education and evaluation*, 7(28), 81-98. <https://sid.ir/paper/183550/fa> (Text in Persian)
- Powell, M., & Smith, A. (2009). *Children's Participation Rights in Research*. SAGE Publications. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC, 16(1), 124-142. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0907568208101694>
- Rashtchi, M. (2010). A study of Vygotsky's theory from a psychological point of view and its relationship with the theoretical foundations of teaching philosophy to children. *Thinking and the children*, 1(1), 3-20. https://fabak.iics.ac.ir/article_263.html (Text in Persian)
- Refahi, JH., & Taheri, M. (2018). Predicting mothers' parenting styles based on their primary schemas and attachment styles. *Women and society (sociology of women)*, 10(1), 167-195. <https://sid.ir/paper/169171/fa>
- Rezaei, A., Ghadampour, E., & Sharifi, H. (2008). A model for initiating interest and motive to doing study and research: Investigating its effectiveness among guidance school students. *Educational innovations*, 25(7), 151-184. <https://sid.ir/paper/75611/fa>
- Rostami, K., Rahimi, E., Rostami, V., & Hashemi, S. (2013). An Investigation into the Effects of Community of Inquiry in "Philosophy for Children" Program on Creativity of Children. *Thinking and the children*, 3(6), 47-62. https://fabak.iics.ac.ir/article_566.html (Text in Persian)
- Sabbaghi, F., Salehi, K., & Moghaddamzadeh. A. (2023). Necessities and consequences of developing the spirit of inquiry in children: a systematic review. *Journal of Family and Research*. 19(4), 81-100. <http://dori.net/dor/20.1001.1.26766728.1401.19.4.5.7> (Text in Persian)
- Sabbaghi, F., & Salehi, K. (2021). Identifying Facilitators and Inhibitors of Developing Research Spirit in Children. *Thinking and children*, 12(1), 125-158. https://fabak.iics.ac.ir/article_6285.html
- Salighedar, L. (2019). Families should not be forgotten, *International Quarterly Enthusiasm for Change (Shoghetagheer)*, 8(4), 1-56. <https://khorasanrazavi.cfu.ac.ir/file/194/attach2021013762757870575367.pdf> (Text in Persian)
- Salmanzadeh Mamghani, D., Kardan Halvaei, J., & Yasinzadeh, M. (2014). Investigating the motivation factors for research by male and female high school and high school students in Azarshahr and Mamqan regions from the perspective of teachers and students. *The first national conference on educational sciences and psychology*. <https://civilica.com/doc/338676/>
- Sarabandi Banjar, A. (2015). *Investigating the position of research in the 6-3-3 system based on the fundamental change document*. University of Sistan and Baluchistan, Faculty of Psychology and Education <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/f3ef38d20339a8f3787c858ae724b41b> (Text in Persian)
- Sarami, Z., Amiri, SH., Taher Neshat Doost, H., & Molavi, H. (2008), Mother's obsessive-compulsive disorder and anxiety in children. *Evolutionary Psychology*, 5(20), 333-342. <https://sid.ir/paper/101275/fa> (Text in Persian)

- Schwartz, H. (2009). *Thankful Learning: A Grounded Theory Study of Relational Practice between Master's Students and Professors* (A Dissertation Submitted to the Ph.D. in Leadership and Change Program of Antioch University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy). <https://aura.antioch.edu/etds/688>
- Seif, A. (2015). *Modern educational psychology: psychology of learning and education*. Tehran: Agah. <https://www.adinehbook.com/gp/product/6006208213> (Text in Persian)
- Shafee Sarvestani, M., Jahani, J., & Rakhodapour, A. (2019). Structural model design for predicting students' research spirit using teaching styles and teachers' thinking styles. *Research teaching*, 8(1), <https://sid.ir/paper/373338/fa>
- Shier, H. (2015). Children as researchers in Nicaragua: Children's consultancy to transformative research. *Global Studies of Childhood*, 5(2), 206-219. <https://doi.org/10.1177%2F2043610615587798>
- Shokouhi Yekta, M., Zardkhane, S., Parand, A., & Pouran, F. (2011). Improving the interaction between parents and children by using new parenting methods. *Psychological methods and models*, 2(10), 1-13. <https://sid.ir/paper/480489/fa>
- Siagian, C., Habib, M., & Kusumaningrum, S. (2021). How to meaningfully involve children in research?. PUSKAPA and Universitas Indonesia. <https://theconversation.com/how-to-meaningfully-involve-children-in-research-165389>
- Straus, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: techniques and stages of production of grounded theory*. (Ibrahim Afshar, 2016), Tehran, Ney. <https://www.adinehbook.com/gp/product/9641851899/> (Text in Persian)
- Thomas, D., & Larkins, C. (2019). Next steps in children and young people's research, participation and protection from the perspective of young researchers. *Journal of Children's Services*, 14(3), 186-193. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2019-0038>
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child, United Nations, Geneva. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>
- Valipour, A., Balooi Jamkhane, E., & Saghaei, S. (2012). Investigating and comparing the impact of life skills training on students' life satisfaction. *Educational Management Research*, 4(4 (series 16)), 39-56. <https://sid.ir/paper/95878/fa>
- Weihrach, A. (2021). Participation of the child in research. *Humanium* (is an international child sponsorship NGO dedicated to stopping violations of children's rights throughout the world) <https://www.humanium.org/en/participation-of-the-child-in-research/>
- World Health Organization. (2009). Preventing violence by developing life skills in children and adolescents, Violence Prevention: The Evidence. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44089>
- Yarmohammadi Vassel, M., Noushadi, M., Maghami, HR., & Bahrami, A. (2015). Studying the effect of exploratory method teaching on critical thinking in experimental sciences. *Innovation and creativity in human sciences*, 6(2), 159-174. <https://sid.ir/paper/223457/fa> (Text in Persian)
- Yarmohammadi Vassel, M., Zoghi Paydar, M., & Mohammadi, A. (2016). The effect of exploratory teaching on the cognitive processes of critical thinking, analysis, inference, evaluation, deductive and inductive reasoning. *Cognitive strategies in learning*, 5(8), 79-92 https://asj.basu.ac.ir/article_1899.html. (Text in Persian)
- Yasemi, S., Kian, M., & Geramipour, M. (2015). Comparison of social skills of preschool children 4 to 5 years old in Ivan Gharb city. *Journal of Preschool and Elementary Studies*, 1(2), 103-120. <https://www.magiran.com/paper/1669550> (Text in Persian)
- Young-Kim, Ch. (2015). Why Research 'by' Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers. *Children & Society*, 30(3), 230-240. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/chso.12133>
- Young-Kim, Ch. Sheehy, K., & Kerawalla, L. (2017). *Developing Children as Researchers; A Practical Guide to Help Children Conduct Social Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315618203>



نقش تشخیصی خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی در احتمال خودکشی دانش‌آموزان

سیاوش شیخعلی زاده^{۱*}، فاطمه علی پور^۲، آرش شهبازیان خونیک^۳، جعفر فریدی اسفنجانی^۴

۱. نویسنده مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: siavoshgol@gmail.com

۲. دانشجوی دکترا روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۴. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده حقوق، الهیات و فلسفه، دانشگاه علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۴

چکیده:

پژوهش حاضر باهدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی انجام شد. روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با توجه به جدول کرجسی و مورگان، ۷۶۶ نفر از آنها با دو روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس خودبازداری وینبرگر و شوارتز (۱۹۹۰)، مقیاس معنا در زندگی استگر و همکاران (۲۰۰۶)، پرسشنامه افسردگی بک (۱۹۶۶) و پرسشنامه احتمال خودکشی کال و گیل (۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تحلیل تشخیصی، منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد که طبق این تابع متغیر افسردگی و مؤلفه‌های کنترل تکانه و مسئولیت‌پذیری دارای بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های کنترل خشم، وجود معنا، جست‌وجوی معنا و مراعات دیگران بودند ($p > /0.1$). همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که بیشتر دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۸۹/۸ درصد) به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند و ۸۴/۹ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به‌دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد نشانگر توان متغیرهای یادشده در تمایز میان دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین بود؛ لذا به متولیان عرصه تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود که برنامه‌هایی را در راستای ارتقای مهارت‌های خودبازداری و معنابخشی به زندگی دانش‌آموزان در نظر بگیرند.

کلیدواژه‌ها: احتمال خودکشی، افسردگی، خودبازداری، دانش‌آموز، معنا در زندگی.

استناد به این مقاله:

شیخعلی زاده، سیاوش؛ علی پور، فاطمه؛ شهبازیان خونیک، آرش؛ فریدی اسفنجانی، جعفر. (۱۴۰۳). نقش تشخیصی خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی در احتمال خودکشی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴۳-۱۳۱: ۲۰(۳). doi: 10.22051/jontoe.2022.39905.3558

مقدمه

طبق تعریف مرکز مطالعات انستیتوی ملی بهداشت آمریکا، خودکشی^۱ تلاش آگاهانه فرد به منظور از بین بردن خویشتن و پایان بخشیدن به زندگی شخصی است که ممکن است این تلاش منجر به اقدام به خودکشی فرد شود (بکر، ورنکی، هلدوی و لیوبه، ۲۰۱۸). اقدام به خودکشی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های روانی افراد اجتماع محسوب شده و یک رخداد فاجعه‌بار برای خانواده و جوامع است که به صورت بالقوه نیز می‌توان از آن پیشگیری کرد (زاینوم، کوهن، ۲۰۱۷). یکی از آسیب‌های تهدیدکننده دوره نوجوانی اقدام به خودکشی است (خانزاده، ملکی منش، طاهر و مجرد، ۱۳۹۷). نتایج پژوهش کورتین و هیرون (۲۰۱۹) نشان داد که خودکشی دومین عامل مرگ در بین افراد ۱۰ تا ۱۹ ساله بوده و در سال‌های اخیر، مرگ‌های ناشی از خودکشی از مرگ‌های ناشی از قتل در میان نوجوانان ۱۵ تا ۱۹ ساله پیشی گرفته است. در یک مطالعه طولی جدید در چین مشخص شد که میزان شیوع مشکلات روانی در دوران همه‌گیری ویروس کرونا در بین دانش‌آموزان در مقایسه با موارد قبل از همه‌گیری این ویروس به میزان قابل توجهی افزایش یافته است. برای نمونه، می‌توان به افزایش علائم افسردگی از ۱۸/۵ درصد به ۲۴/۹ درصد، خودزنی غیر خودکشی از ۳۲/۸ درصد به ۴۲ درصد، ایده خودکشی از ۲۲/۵ درصد به ۲۹/۷ درصد، برنامه خودکشی از ۸/۷ درصد به ۱۴/۶ درصد و اقدام به خودکشی از ۳ درصد به ۶/۴ درصد، اشاره کرد (ژانگ، ژانگ، فانگ، وان، تائو و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این وضعیت ایجاد شده توسط همه‌گیری ویروس کوید-۱۹ که به‌طور مستقیم بر بسیاری از جنبه‌های زندگی روزمره مانند کار، تحصیل، روابط اجتماعی و حتی چشم‌اندازهای آینده تأثیر گذاشته و در مطالعات انجام شده تا به امروز مشخص شده است که مرگ اعضای نزدیک خانواده و دوستان، انگ نسبت به افراد مبتلا و خانواده‌های آنها، گوشه‌گیری، فاصله‌گذاری فیزیکی، تغییرات ناشی از دیجیتالی شدن فعالیت‌های آموزشی و کاری، بیکاری و ناامنی اقتصادی، بار اطلاعاتی یا ترس از نبود سلامت اجتماعی، همگی عوامل خطر حیاتی هستند که به افزایش افکار و خودکشی در طول همه‌گیری ویروس کوید-۱۹ کمک کرده‌اند (گونل، آپلی، آرنسمان، هاوتون، جون و همکاران، ۲۰۲۰).

نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که افسردگی و ناامیدی به‌عنوان یکی از عوامل خطر برای خودکشی در دوران نوجوانی به شمار می‌رود (گراسبرگ و رایس، ۲۰۲۳). افسردگی ۲ به‌عنوان یکی از شایع‌ترین اختلالات روانی، ماهیت ناتوان‌کننده و مادام‌العمر دارد که اغلب برای اولین بار در نوجوانی ظاهر می‌شود. افسردگی جزوه اختلالات خلقی بوده و با کاهش انرژی و علاقه، احساس گناه، اشکال در تمرکز، بی‌اشتهایی و با تغییر در سطح فعالیت‌ها، منجر به اختلال در عملکرد شغلی و تحصیلی، روابط اجتماعی و بین فردی و افکار مرگ و خودکشی می‌شود (تاک، برنواسر، لیچوارک-اسچوف و انگلز، ۲۰۱۷). علیرغم افزایش سرمایه‌گذاری در پژوهش‌ها، آگاهی روزافزون در مورد بیماری‌های روانی و گسترش درمان‌ها، میزان این اختلال روانی رایج، طی دهه‌ها کاهش نیافته و نرخ این بیماری روانی، به‌ویژه در میان نوجوانان و جوانان، در حال افزایش است (وارنر-اسپایتر، اسپانوس کلیپر، پری و تورک، ۲۰۲۱). برای نمونه، لیو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند بروز اقدام به خودکشی در نوجوانان افسرده بیشتر از نوجوانان عادی بود. همچنین پژوهش‌های اعظم، ابومحمد، عبدالرحیم و همدان منصور (۲۰۲۱) نشان داد که تقریباً دو سوم دانش‌آموزان علائم افسردگی گزارش کرده‌اند. این در حالی است که دانش‌آموزان دبیرستانی به دلیل رشد و الزامات تحصیلی در برابر افسردگی، آسیب‌پذیر هستند (بیومس، لینگام، بویدل، کالیر، ترک و همکاران، ۲۰۲۱). همچنان که لقایی، هنرمند، ارشدی (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند که افسردگی از عمده‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ایده‌پردازی خودکشی است و در نهایت لاندل-بلانکو (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که افسردگی می‌تواند به‌طور مستقیم خطر خودکشی را پیش‌بینی کند. با توجه به ارتباط نیرومند افسردگی و خودکشی و افزایش احتمال خودکشی در دانش‌آموزان نوجوان، لازم است که فرایندها و سازوکارها و عوامل خطر و متغیرهای تأثیرگذار از جمله افسردگی در آن مورد ارزیابی قرار گیرند تا فهم کاملی از سبب‌شناسی اختلال صورت گیرد (هابرلر و سلرنو، ۲۰۱۷؛ لاندل-بلانکو، ۲۰۲۰).

1. suicide
2. depression

در مقابل معنا در زندگی^۱ به‌عنوان یکی از عوامل محافظتی قوی در برابر اقدام به خودکشی در نظر گرفته می‌شود (لیو، چیستوپولشواو، عثمان، هیوئن، ابوتیب و همکاران، ۲۰۲۰). معنا در زندگی یکی از سازه‌های روانشناسی مثبت است که بین پژوهشگران اتفاق نظر گسترده‌ای وجود دارد که پایین بودن معنا در زندگی با وجود افکار خودکشی مرتبط است (کاستانزا، پرلیتی و پامپلی، ۲۰۱۹). معنا در زندگی یعنی آنچه مردم از زندگی خود درک می‌کنند، هدف آنها را در زندگی تعیین می‌کند و مردم به وسیله آن تجارب زندگی خود را درک می‌کنند (عبیوی، حمید و شهنی بیلاق، ۱۳۹۷). مارتلا و استنگر (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که معنا در زندگی از سه بعد انسجام، هدف و اهمیت ساخته شده است. بعد انسجام مؤلفه شناختی معنا در زندگی است و به‌عنوان درجه‌ای که مردم احساس می‌کنند جهان اطرافشان ساختاریافته، قابل پیش‌بینی و قابل تبیین است، تعریف شده است. هدف، بعد انگیزشی این مفهوم است و به روشی که مردم بر اساس راهنمایی اهداف ارزشمند، زندگی خود را تجربه می‌کنند، اشاره دارد و اهمیت، بعد عاطفی آن است و به معنای ارزش ذاتی زندگی است.

پژوهش سان، وئو، یائو، چانگ و لو (۲۰۲۲) تخمین زد که افزایش یک امتیازی در نمره معنای زندگی به‌ترتیب با کاهش ۰/۴۷ امتیازی در نمره افسردگی و کاهش ۰/۱۳ امتیازی در نمره افکار خودکشی همراه بود. همچنین، پژوهش بیچ، براون و کوکروپچ (۲۰۲۱) نشان داد که معنای بالا در زندگی باعث تضعیف ارتباط بین ناامیدی، تعلق خنثی‌شده، سنگینی ادراک‌شده و افکار خودکشی منفعلانه می‌شود. به‌علاوه، پژوهش کاستانزا، دی مارکو، بورونی، کورسانیتی، سانتینون و همکاران (۲۰۲۰) نشان داد که معنا در زندگی به‌عنوان یک عامل تاب آور در خودکشی تأثیرگذار است. نتایج پژوهش ویسی و ثناگوی محرر (۱۴۰۲) نیز نشان داد که بین افکار خودکشی و مؤلفه‌های معنای زندگی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد.

متغیر دیگر که می‌تواند با خودکشی در ارتباط باشد خودبازداری^۲ است. چرا که دوران نوجوانی دوره رشدی است که تغییرات جسمی، روانی، عاطفی و اجتماعی زیادی در آن رخ می‌دهد. علاوه بر چالش‌هایی که برای رشد فیزیکی و فکری وجود دارد، دوران کسب هویت و بروز هیجانات شدید است. بنابراین کنترل عواطف و هیجانات در سنین نوجوانی اهمیت دوچندان می‌یابد (شک و دائو، ۲۰۲۰). مایر و سالووی (۱۹۹۱) به نقل از محمدی و ظهیری (۱۳۹۷)، خودبازداری را تحت عنوان توانایی فرد در کنترل عواطف و هیجانات و کاربرد صحیح هیجان‌ها معرفی می‌کنند و معتقدند که قدرت تنظیم احساسات، موجب افزایش ظرفیت شخص برای تسکین دادن خود و دور کردن اضطراب و افسردگی‌ها و بی‌حوصلگی‌های متداول می‌شود. خودبازداری یک ساختار فوق‌العاده با چهار زیرمقیاس فرونشاندن خشم، کنترل تکانه، مسئولیت‌پذیری و مراعات دیگران است که با کنترل و نظارت شخصی همراه است که شخص را قادر به تعویق انداختن رفتار خویش و هدایت دوباره آن به شیوه دقیق و عاقلانه است. خودبازداری نقش بسیار مهمی در خودگردانی هیجانی دارد. نارسایی خودبازداری باعث می‌شود شخص در تنظیم و کنترل هیجان و برانگیختگی مشکل پیدا کند (وین برگر و شوارتز، ۱۹۹۰؛ سامتر، بوخارست و وستنبرگ، ۲۰۰۸) در واقع خودبازداری روشی مؤثر برای سلامت ذهنی و روانی است و اختلال در تنظیم هیجانات و رفتار با طیف وسیعی از مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب و افسردگی همراه است (سيزلر، اولاتونجی، فلدر و فورسیس، ۲۰۱۰).

اسچیتاتور، آکانر و تویی (۲۰۱۵) در پژوهش خود بیان کردند که یک رابطه معکوس بین خودبازداری و رفتارهای خود آسیب‌رسان وجود دارد. یعنی تصور می‌شود زمانی که خویشنداری یا خودبازداری در دسترس نیست، نرخ‌های بالا رفتارهای خود آسیب‌رسان مورد انتظار است. علاوه بر این نتایج پژوهش ریچاردز، داویس و الیور (۲۰۱۷) نشان داد که خود جرحی با خودبازداری رابطه معنی‌داری دارند. همچنین برخی از مؤلفه‌های خودبازداری و خودکشی در تعدادی از پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه، خانی پور، حکیم، برجلی، گلزاری و فلسفی نژاد (۱۳۹۳) به بررسی نقص کنترل تکانه و خود جرحی در نوجوانان پرداختند که نتایج پژوهش آنها نشان داد نقص کنترل تکانه می‌تواند احتمال خود جرحی نوجوانان را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج پژوهش مختلف نشان داد که ارتقای

1. meaning of life

2. self-restraint

مسئولیت‌پذیری نوجوانان می‌تواند به نوجوانان کمک کند که از درگیر شدن به رفتارهای پرخطر اجتناب کنند (نوعی، معتمدی، اسکندری، فرخی و پشت‌مشهدی، ۱۳۹۸، امینی و قاسمی، ۱۳۹۶). درنهایت می‌توان گفت که نتایج پژوهش ویلکز، مورلند، دیلون و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که مدیریت خشم یکی از راهکارهای کمک‌کننده برای کاهش خطر خودکشی است. همچنین زت، دی-الویریا، گوماریس و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود که به بررسی یک نمونه ۲۸ نفری متشکل از بازماندگان خودکشی بستری‌شده در بیمارستان و همچنین یک گروه کنترل ۵۶ نفری که از نظر جنسیت و سن با گروه بازماندگان خودکشی هم‌تاسازی شده بود، نشان داد که افراد بازمانده نسبت به گروه کنترل خشم کمتری داشتند.

در مجموع، بر اساس مطالعه پژوهشگران این مطالعه در حوزه احتمال خودکشی، پژوهشی که تمایز گذاری دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی را بررسی کند، یافت نشد؛ بنابراین نیاز به پژوهش‌هایی از این قبیل، در این زمینه احساس می‌شود. از سوی دیگر خلأ دیگری که وجود داشت این بود که پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های همبستگی استفاده کرده بودند که مبتنی بر تحلیل روابط بین متغیرهاست. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل تشخیصی استفاده شد که مبتنی بر تحلیل فرد است و به دست آوردن گروه‌های مختلف از افراد بر اساس چندین متغیر را فراهم می‌سازد. همچنین تحلیل تشخیصی میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌سازد. از سویی بر طبق آنچه گذشت اثرات اجتماعی و اقتصادی مرتبط با همه‌گیری ویروس کوید-۱۹ ممکن است منجر به بدتر شدن برخی از ویژگی‌های روان‌پزشکی (به‌ویژه اضطراب، افسردگی و استرس)، و اثرات نامطلوب احتمالی بر رفتارهای خودکشی شود (پیتو، سوارز، سلوا، کورال، کولحو، ۲۰۲۰) که با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل ابعاد بیشتری از احتمال خودکشی دانش‌آموزان در زمان حال حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: آیا مؤلفه‌های خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی توان تمایز گذاری دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین را دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسکو به تعداد ۶۹۵۰ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که با در نظر گرفتن جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و احتمال ریزش نمونه‌ها ۷۶۶ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، رضایت شفاهی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش کسب شد و درباره بی‌نامی پرسشنامه‌ها و محرمانگی اطلاعات به آنان اطمینان خاطر داده شد. همچنین، داشتن رضایت آگاهانه برای مشارکت در این پژوهش و قرار داشتن در فاصله سنی ۱۵ تا ۱۸ سال از شرایط ورود به مطالعه بود. بعد از آماده‌سازی ابزارهای گردآوری اطلاعات و هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش و مسئولان محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان اسکو، ابتدا از بین مدارس، ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و درنهایت از هر مدرسه چند کلاس به تصادف انتخاب گردید و با همکاری معلمان و مسئولان مدارس پرسشنامه‌ها اجرا و جمع‌آوری شدند. درنهایت از این تعداد ۷۶۶ نفر نمونه انتخاب‌شده با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۱ و بر اساس نمرات احتمال خودکشی ۲۱۵ نفر به‌عنوان با احتمال خودکشی پایین (با نمرات زیر صدک ۳۴ احتمال خودکشی) و ۱۹۶ نفر با احتمال خودکشی بالا (با نمرات بالاتر از صدک ۶۷ احتمال خودکشی) تشخیص داده شدند و درنهایت تحلیل‌ها بر روی این ۴۱۱ نفر انجام شد. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار گردآوری اطلاعات

مقیاس افسردگی بک (۱۹۶۶): این ابزار با ۲۱ سؤال از علائم افسردگی به سنجش سطح افسردگی آزمودنی‌ها می‌پردازد. دامنه نمرات برای هر گویه صفر تا سه است (نمره صفر بیانگر نبود علائم افسردگی و نمره سه بیانگر شدت افسردگی است). نمره کل افراد پس از جمع کردن نمرات بیست و یک گویه محاسبه شده و نمرات ۰ تا ۱۳ نشان‌دهنده نبود افسردگی، نمرات ۱۹-۱۴ نشان‌دهنده افسردگی خفیف تا متوسط، نمرات ۲۸ - ۲۰ نشان‌دهنده افسردگی متوسط تا شدید و نمرات ۶۳-۲۹ نشان‌دهنده افسردگی شدید است. بک، استیر و براون (۱۹۹۶) پایایی باز آزمایی این مقیاس را پس از یک هفته بازآزمون، ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب همبستگی مقیاس افسردگی بک با مقیاس افسردگی همیلتون ۰/۷۱ گزارش شده است. روایی و پایایی این سیاهه در چندین پژوهش با جامعه ایرانی بررسی شده است به‌طور مثال، دابسون و استفان و محمدخانی (۲۰۱۸) ضرایب همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ مطلوبی برای این سیاهه گزارش کرده‌اند و برای محاسبه روایی سازه، از طریق روایی همگرا و اجرای هم‌زمان آن با مقیاس ناامیدی بک، مقیاس افکار خودکشی، پرسشنامه اضطراب بک، مقیاس تجدیدنظر شده درجه‌بندی روان‌پزشکی هامیلتون برای افسردگی و مقیاس تجدیدنظر شده درجه‌بندی اضطراب هامیلتون انجام دادند که نتایج داده‌ها بیانگر روایی مطلوب این مقیاس بود. خلیلی، گودرزی، روزبهانی و همکاران (۱۴۰۰) نیز، در پژوهش خود ضریب پایایی این ابزار را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این مقیاس بود.

پرسشنامه معنا در زندگی: استگر، فرازیر، اویشی و کالر (۲۰۰۶) پرسشنامه معنا در زندگی را برای ارزیابی معنا و تلاش برای یافتن آن ارائه کرده‌اند. پرسشنامه معنا در زندگی دارای ده گویه با دو زیر مقیاس جست‌وجوی معنا (سؤال‌های ۲، ۳، ۷، ۸، ۱۰) و وجود معنا در زندگی (۱، ۴، ۵، ۶، ۹) است که هریک از گویه‌ها بر روی مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (کاملاً نادرست=۱ تا کاملاً درست=۷) نمره‌گذاری می‌شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بالاترین نمره ۷۰ است. طبق پژوهش استگر و همکاران (۲۰۰۶)، قابلیت اعتماد مؤلفه وجود معنا ۰/۸۶ و مؤلفه جست‌وجوی معنا ۰/۸۷ محاسبه شد. و در بازه زمانی یک‌ماهه اعتبار بازآزمایی مناسب ۰/۷۰ برای زیر مقیاس وجود و ۰/۷۳ برای زیر مقیاس جست‌وجو به دست آمده است. در ایران نیز روایی و پایایی این پرسشنامه بررسی شده است. همان‌طور که پژوهش سواری و فرزادی (۱۴۰۰) پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آوردند. همچنین مصرآبادی، استوار و جعفریان (۱۳۹۲) روایی سازه بالای ۰/۷۰ را برای این مقیاس گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب این مقیاس بود.

مقیاس احتمال خودکشی کال و گیل (۲۰۰۲): این مقیاس شامل ۳۶ گویه و چهار خرده مقیاس ناامیدی، افکار خودکشی، خصومت و خودارزیابی منفی است. گویه‌ها بر اساس یک مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (هیچ‌وقت=۱ تا همیشه=۴) نمره‌گذاری می‌شوند. کسب نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده احتمال خودکشی بالاتر است. برای تأیید روایی این مقیاس التز، ایوانز، سلیو، دیل، هانت و همکاران (۲۰۰۷) در گروه‌های نوجوان نیز از این مقیاس استفاده کردند که با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار چهار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند. همچنین در پژوهش شهبازیان خونیک، حسنی و دیبافر (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۶ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد.

مقیاس خودبازداری (SRS): این مقیاس توسط وینبرگر و شوارتز (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای ۳۰ گویه است که میزان بازداری هیجانی و توانایی فرونشانی خشم را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و دارای یک مقیاس کلی و ۴ زیر مقیاس فرونشاندن خشم، کنترل تکانه، مراعات دیگران و مسئولیت‌پذیری است. روش نمره‌گذاری سؤالات به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (هرگز=۱ تا همیشه=۵)

۵) است. بالاترین امتیاز در این آزمون ۱۵۰ و بیانگر بازداری هیجانی شدید و کمترین امتیاز ۳۰ است که بیانگر بازداری هیجانی ضعیف است. سامتر و همکاران (۲۰۰۸) همسانی کل آزمون را برابر ۰/۸۵ الی ۰/۸۸ به دست آورده‌اند. در ایران نیز رستمی (۱۳۹۲) روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه را ۰/۸۲ و پایایی آن را با روش بازآزمایی ۰/۸۶ گزارش کرده است. همچنین در پژوهش صادقی، سارانی، صنوبری و همکاران (۱۳۹۹) میزان اعتبار آن ۰/۷۸ گزارش شد. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

در مطالعه حاضر تعداد ۷۶۶ نفر از دانش‌آموزان شرکت داشتند که از این تعداد ۳۹۹ نفر دختر (۵۲/۱ درصد) و ۳۶۷ نفر پسر (۴۷/۹ درصد) بودند. همچنین، ۴۱۹ نفر (۵۲/۴ درصد) دانش‌آموز پایه دهم، ۱۹۳ نفر (۲۵/۲ درصد) دانش‌آموز پایه یازدهم و ۱۵۴ نفر (۲۰/۱ درصد) دانش‌آموز پایه دوازدهم بود. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۴ سال (انحراف معیار ۱/۰۳) بود. همچنین، میانگین معدل دانش‌آموزان ۱۷/۶ (انحراف معیار ۱/۷۴) بود.

قبل از تحلیل تجزیه تابع تشخیص، ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نشان داد که نمرات هر چهار متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بودند. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانویس نشان داد که داده پرت واقعی وجود نداشت. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام باکس نیز، نشان داد که یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس به خوبی رعایت شده بود (آماره ام باکس = ۱۷۱/۸، $F=۶/۰۲$ ، $p > ۰/۰۵$).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین و شاخص‌های VIF و

شاخص تحمل

شاخص تحمل	VIF	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا تعداد: ۱۹۶		دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین تعداد: ۲۱۵		متغیرهای پیش‌بین
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۰/۵۷	۱/۷۲	۳/۸۲	۲۰/۳۵	۴/۰۸	۲۴/۷۷	کنترل تکانه
۰/۷۱	۱/۴۰	۴/۴۸	۱۸/۷۶	۴/۶۹	۲۲/۸۵	فرونشاندن خشم
۰/۸۱	۱/۲۳	۴/۳۲	۲۶/۸۳	۴/۱۵	۲۷/۷۵	مراعات دیگران
۰/۵۲	۱/۸۹	۴/۴۶	۲۵/۵۸	۳/۸۷	۳۰/۰۵	مسئولیت‌پذیری
۰/۴۷	۲/۱۱	۵/۵۵	۲۰/۳۵	۳/۵۱	۲۴/۲۶	وجود معنا در زندگی
۰/۶۰	۱/۶۵	۵/۹۵	۲۹/۶۵	۴/۷۰	۳۰/۹۱	جست‌وجوی معنا در زندگی
۰/۵۹	۱/۶۸	۱۴/۵۲	۲۷/۸۳	۸/۴	۶/۸۴	افسردگی

در جدول (۱) میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین و شاخص‌های VIF و شاخص تحمل نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقادیر VIF کمتر از ۱۰ و مقادیر شاخص تحمل بالاتر ۰/۱ نشان‌دهنده نبودن همبستگی‌های بزرگ و نبود هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین است.

جدول ۲. نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	آماره F	لامبدای ویلکز	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۰۱	۴۰۹	۱	۱۲۷/۱۴	۰/۷۶	کنترل تکانه
۰/۰۰۱	۴۰۹	۱	۸۱/۱۷	۰/۸۳	فرونشاندن خشم
۰/۰۰۱	۴۰۹	۱	۴/۸۵	۰/۹۸	مراعات دیگران
۰/۰۲۸	۴۰۹	۱	۱۱۷/۹۵	۰/۷۷	مسئولیت‌پذیری
۰/۰۰۱	۴۰۹	۱	۷۳/۷۴	۰/۸۴	وجود معنا در زندگی
۰/۰۱۷	۴۰۹	۱	۵/۷۰	۰/۹۸	جست‌وجوی معنا در زندگی
۰/۰۰۱	۴۰۹	۱	۳۲۷/۵۸	۰/۵۵	افسردگی

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد که میان دو گروه از نظر تمامی مؤلفه‌های خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($P < ۰/۰۵$).

برای تمایز دو گروه دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین و بالا بر اساس متغیرهای پیش‌بین از یک تجزیه تابع تشخیص به روش هم‌زمان استفاده شد. در تحلیل حاضر به علت وجود دو گروه از آزمودنی‌ها یک تابع تشخیص به دست آمد.

جدول ۳. خلاصه توابع تشخیصی کانونی

سطح معناداری	مجدور کای	لامبدای ویلکز	همبستگی کانونیک	درصد از واریانس کل	مقادیر ویژه	تعداد تابع
۰/۰۰۱	۲۸۸/۳۱	۰/۴۹	۰/۷۱	۱۰۰	۱/۰۳	۱

در جدول ۳ خلاصه توابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد که این تابع ۱۰۰ درصد از کل واریانس را تبیین می‌نماید. همچنین، مقدار لامبدای ویلکز برابر ۰/۴۹ و مجدور کای معادل آن برابر با ۲۸۸/۳۱ است که نشان می‌دهد به‌طور معنی‌داری توان تمایز بین گروه‌ها وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۴. همبستگی درون‌گروهی تجمعی (ماتریس ساختار) بین متغیرهای پیش‌بین و ضرایب استاندارد شده

ضرایب استاندارد شده	همبستگی درون‌گروهی تجمعی	متغیرهای پیش‌بین
-۰/۱۸	-۰/۵۵	کنترل تکانه
-۰/۱۹	-۰/۴۴	فرونشاندن خشم
۰/۰۷	-۰/۱۰	مراعات دیگران
-۰/۲۰	-۰/۵۳	مسئولیت‌پذیری
-۰/۱۳	-۰/۴۲	وجود معنا در زندگی
-۰/۲۱	-۰/۱۱	جست‌وجوی معنا در زندگی
۰/۷۸	۰/۸۸	افسردگی

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بر اساس وزن‌های به‌دست‌آمده از متغیرهای پیش‌بین، افسردگی و مؤلفه‌های کنترل تکانه و مسئولیت‌پذیری با بالاترین مقدار همبستگی، دارای بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های کنترل خشم، وجود معنا، جست‌وجوی معنا و مراعات دیگران بودند ($p < ۰/۰۱$).

جدول ۵. نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با احتمال خودکشی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص

کل	گروه‌بندی پیش‌بینی‌شده		گروه‌بندی اولیه دانش‌آموزان	گروه‌بندی اصلی
	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا		
۱۹۶	۴۰	۱۵۶	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا	
۲۱۵	۱۹۳	۲۲	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین	
٪۱۰۰	٪۲۰/۴	٪۷۹/۶	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا	
٪۱۰۰	٪۸۹/۸	٪۱۰/۲	دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین	

*٪۸۴/۹ گروه‌بندی مجدد افراد در گروه اولیه خود

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با احتمال خودکشی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص نشان داد که ۱۵۶ نفر (۷۹/۶ درصد) دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و ۱۹۳ نفر (۸۹/۸ درصد) دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند. به‌علاوه، دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۸۹/۸ درصد) نشان داد که بیشتر این دانش‌آموزان به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده‌اند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد (۸۴/۹ درصد) نشانگر توان مؤلفه‌های مذکور در تمایز میان دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین بود.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر متمایز ساختن دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های خودبازداری، معنا در زندگی و افسردگی بود. یافته‌های تحلیل تشخیصی، منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد که طبق این تابع متغیر افسردگی و مؤلفه‌های کنترل تکانه و مسئولیت‌پذیری دارای بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های کنترل خشم، وجود معنا، جست‌وجوی معنا و مراعات دیگران بودند. همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که بیشتر دانش‌آموزان با احتمال خودکشی پایین با بالاترین درصد تشخیص به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند.

یافته مهم اول مبتنی بر توان بالای تمایز گذاری افسردگی در احتمال خودکشی دانش‌آموزان بود که به‌نوعی با نتایج پژوهش گراسبرگ و رایس (۲۰۲۳)؛ لیو و همکاران (۲۰۲۳)؛ لقایی و همکاران (۱۴۰۰)؛ لاند-بلانکو (۲۰۲۰) و هابرلو و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. در تبیین یافته فوق می‌توان چنین بیان کرد که نوجوانی دوره از زندگی است که با حرکت، تغییر و انتقال از یک حالت به حالت دیگر در چندین حوزه به‌طور هم‌زمان همراه است و نوجوانان باید در مورد رویدادهای مهم زندگی از جمله مدرسه، وضعیت زندگی، گروه همسالان تصمیم بگیرند. آنها همچنین باید به چالش‌های جدید در رابطه با ساختن هویت خود، توسعه عزت‌نفس، کسب استقلال، روابط صمیمانه جدید بپردازند. در این میان، آنها در معرض فرایندهای روانی و فیزیکی دائمی و متغیر هستند و علاوه بر آن اغلب با توقعات بالا، گاه بیش‌ازحد، از اقوام و همسالان مهم روبه‌رو می‌شوند. چنین موقعیت‌هایی به‌ناچار درجه معینی از درماندگی، افسردگی، ناامنی، استرس و احساس از دست دادن کنترل را تحریک می‌کنند (بیلسن، ۲۰۱۸). این در حالی است که در ادبیات خودکشی به‌خوبی مستند شده است که هر چه شدت افسردگی، سطوح ناامیدی و استرس بالاتر باشد، احتمال رفتار خودکشی در دانش‌آموزان بیشتر است (لئو و همکاران، ۲۰۲۰).

یافته مذکور مبنی بر توان تمایز گذاری مؤلفه‌های خودبازداری در احتمال خودکشی نوجوانان بود که تا حدودی با نتایج پژوهش اسپیتانور و همکاران (۲۰۱۵) و ریچاردز و همکاران (۲۰۱۷) همسوست. در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان کرد که به‌طور کلی خودبازداری به توانایی فرد در کنترل ارادی فرایندهای درونی و بروندهای رفتاری اشاره می‌کند که به‌نظر می‌رسد این توانایی مدیریت و اداره هیجانات و کنترل تکانه‌ها منجر به خود تعدیلی می‌شود که به‌نوبه خود مانع رفتارهای تکانش‌گری از جمله آسیب رساندن به خود و خودکشی می‌شود (صادقی، سارانی، صنوبر و عسگری، ۱۳۹۹).

همچنین یافته جانبی این پژوهش نشان داد که به ترتیب مؤلفه‌های خودبازداری از جمله کنترل تکانه و مسئولیت‌پذیری، کنترل خشم و مراعات دیگران توان تمایزگذاری بالایی در احتمال خودکشی دانش‌آموزان دارد که برای تبیین یافته حاضر می‌توان چنین بیان کرد که همسو با نتایج پژوهش‌های خانی پور و همکاران (۱۳۹۳) نقص در کنترل تکانه موجب می‌شود که فرد هنگام تجربه هیجان‌های منفی، در توانایی برنامه‌ریزی رفتار ضعیف‌تر عمل کند و تصمیمات عجولانه‌تری بگیرد. علاوه بر این سطح هیجان خواهی بالا از دیگر ویژگی افراد با نقص کنترل تکانه است که باعث می‌شود موقعیت‌های پرخطر را کمتر تهدیدآمیز تفسیر کند و همین امر منجر به درگیری بیشتر با رفتارهای پرخطر و بالا رفتن احتمال خودکشی می‌شود (عبادی و ماشینیچی، ۱۴۰۰).

همچنین در تبیین توان تمایزگذاری مؤلفه مدیریت خشم در احتمال خودکشی نوجوانان می‌توان چنین بیان کرد که همسو با نتایج پژوهش‌های زت و همکاران (۲۰۲۱) و ویلکز و همکاران (۲۰۱۹) خشم را می‌توان به‌عنوان یک حالت عاطفی یا به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی تجربه کرد. خلق و خوی خشمگین جنبه‌ای از حیطة خشم است و ثابت‌شده است که ویژگی روان‌شناختی مهم افرادی است که از اقدام به خودکشی جان سالم به‌دربرده‌اند. بیمارانی که تلاش کرده‌اند جان خود را بگیرند نسبت به انتقاد، خشم و ارزیابی‌های منفی بسیار حساس هستند. در چنین شرایطی، آنها احساسات شدید خشم را تجربه می‌کنند و در مهار تکانه‌های پرخاشگرانه خود مشکل بیشتری دارند. به‌عبارت‌دیگر افرادی که دارای خلق و خوی عصبانی هستند، دائماً عصبانی می‌شوند و تمایل دارند این خشم را علیه خود ابراز کنند، ممکن است این افراد خودکشی را منبعی (تطبیقی ضعیف) برای کنترل تأثیرات منفی ذاتی این عملکرد روان‌شناختی بدانند (زت و همکاران، ۲۰۲۱).

درنهایت در تبیین توان تمایز گذاری مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و مراعات دیگران می‌توان چنین گفت که همسو با نتایج پژوهش‌های نوعی و همکاران (۱۳۹۸) و امینی و همکاران (۱۳۹۶) مسئولیت‌پذیری یک ویژگی شخصیتی است که معمولاً به‌صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد. افراد مسئولیت‌پذیر در قبال خود و دیگران به دلیل وجود ویژگی‌هایی مانند توانای کنترل تکانه و تمایلات، به‌کارگیری طرح و برنامه‌ها در رفتار خود برای رسیدن به اهداف، دقیق و محتاط بودن، انعطاف‌پذیری، وقت‌شناسی و قابلیت اعتماد کمتر درگیر رفتارهای پرخطر و خودکشی می‌شوند (عبداللهی و قدسی، ۱۳۹۷). همچنین، طبق بررسی پژوهشگران پژوهش حاضر، تاکنون پژوهش همسو در رابطه با مراعات دیگران و احتمال خودکشی دانش‌آموزان یافت نشد، ولی باید در نظر داشت که دوره نوجوانی به دلیل خودمحوری و عدم درک صحیح نوجوان از رفتارهای خود، مرحله مهمی برای شروع رفتارهای آسیب‌زا محسوب می‌شود. از سویی دیگر به‌نظر می‌رسد با توجه به اینکه عامل زیربنایی نارسایی بازداری، عدم توجه هوشیارانه نسبت به افراد و وقایعی است که در اطراف فرد روی می‌دهد (کاظمی و محققانی، ۱۳۹۹)، بنابراین این عدم درک صحیح و عدم آگاهی در نوجوانانی که از خودبازداری پایینی برخوردار هستند، منجر به برون ریزی خشم و رفتارهای تکانشگرانه می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش مبنی توان تمایز گذاری معنا در زندگی که با نتایج پژوهش‌های کاستانزا و همکاران (۲۰۲۱)؛ بیچ و همکاران (۲۰۲۱)؛ سان و همکاران (۲۰۲۲)؛ کاستانزا و همکاران (۲۰۲۱) و ویسی و ثناگوی محرر (۱۴۰۲) همسوست. در تبیین یافته حاضر نیز می‌توان چنین بیان کرد یکی از رویکردهای درمانی موجود در ادبیات خودکشی متمرکز بر کمک به افراد، به‌ویژه کسانی که قصد خودکشی دارند، یافتن معنایی در زندگی خود است. این مداخلات مبتنی بر این فرض اساسی است که افرادی که قصد خودکشی دارند ارزش زندگی خود را زیر سؤال می‌برند و میل به زندگی بدون یافتن معنایی را ازدست‌داده‌اند (فیتزپاتریک و کیم، ۲۰۰۸).

همچنان که مطابق با نظر ویکتور فرانکل (۱۹۷۶) به نقل از لئو و همکاران (۲۰۲۰) یافتن معنا در زندگی نیروی محرک اولیه برای هر فردی است. علاوه بر این، نظریه‌پردازان مختلفی معنا در زندگی را الهام‌بخش حفظ سلامتی افراد می‌دانند (پارک، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد آن دسته از افرادی که فاقد معنا در زندگی هستند ممکن است علاقه کمتری به حفظ سلامت خود داشته باشند (دایر، پیکنز و برنت، ۲۰۰۷) و در نتیجه ممکن است بیشتر در رفتارهای خودکشی شرکت کنند (لیو، یوسمان، ژانگ و همکاران، ۲۰۲۱). افزون بر این پژوهش دیوتی، کینگ، والدز و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که نوجوانان که با شور و اشتیاق به دنبال جست و جوی معنا در زندگی هستند و دانش‌آموزانی که درک بالاتری از معنای زندگی دارند، کمتر احتمال دارد که احساس افسردگی و ناسازگاری را تجربه کنند. این در حالی است که عملکرد سازگارانه نوجوانان همبستگی منفی با رفتارهای پرخطر دارد (قاسمی و شریفی، ۱۳۹۶) و خطر خودکشی را به‌طور بالقوه کاهش می‌دهد (گرونبایوم، گالفیلوی، مورتسون و همکاران، ۲۰۱۰).

محدودیت اصلی پژوهش حاضر استفاده از معیار آماری برای تشخیص دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین بود. محدودیت دیگر پژوهش حاضر استفاده از ابزارهای خود گزارشی است که ممکن است نتایج در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد. پژوهش‌های آتی با رفع این دو محدودیت یعنی استفاده از شیوه‌های دیگر برای تشخیص دانش‌آموزان با احتمال خودکشی بالا و پایین و همچنین به کار بردن شیوه‌های دیگر مانند روش‌های مشاهده‌ای، طولی و تجربی می‌توانند بر غنای پژوهش‌های آتی در این حوزه بیفزایند. همچنین با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر صرفاً دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بود که محتاط بودن در تعمیم نتایج را می‌طلبد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر و با توجه به تأثیر معنا در زندگی بر کاهش احتمال خودکشی می‌توان گفت، داشتن معنا و هدف در زندگی می‌تواند احتمال خودکشی دانش‌آموزان را کاهش دهد؛ بنابراین برنامه‌ریزان آموزش و پرورش می‌توانند با فراهم کردن محیطی مناسب و آموزش‌های لازم از همان سال‌های اول ابتدایی دانش‌آموزان را به اتخاذ هدف‌های مناسب در تحصیل و زندگی سوق دهند. به‌علاوه، به طراحان و مسئولین آموزشی و خانواده‌ها توصیه می‌شود با آموزش و به‌کارگیری راهبردهایی مانند (توسعه روابط و بخشایش، خودآگاهی برای خوشبختی، انجام کار با شور و شوق) در راستای ایجاد محیطی آرام و مطمئن در مدارس و صرف نظر از ویژگی‌های شخصیتی و محیطی، همه‌ی دانش‌آموزان احساس کنترل، نشاط و رضایت و هدفمندی در زندگی را داشته باشند. از طرف دیگر با توجه به نتایج، پیشنهاد می‌شود که محققین اثربخشی برنامه‌ها و طرح‌های مختلف برای ارتقای مهارت خودبازداری بررسی کنند تا به‌طور مستقیم و غیرمستقیم زمینه‌های لازم برای کاهش افکار خودکشی دانش‌آموزان بررسی شود تا زندگی آرامی به دور از خطر خودکشی سپری کنند.

تشکر و قدردانی: از همه‌ی مسئولان آموزش و پرورش شهرستان اسکو و شرکت‌کنندگان گرامی که در این پژوهش ما را یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم.

References

- Abiavy, I., Hamid, N., & Shehni Yailagh, M. (2018). The efficacy of logo therapy based on religious approach on academic motivation and life satisfaction on first grade high school male students suffered from depression. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(1), 223-246. DOI: <https://doi.org/10.22051/jontoe.2018.16275.1873> (Text in Persian).
- AlAzzam, M., Abuhammad, S., Abdalrahim, A., & Hamdan-Mansour, A. M. (2021). Predictors of depression and anxiety among senior high school students during COVID-19 pandemic: The context of home quarantine and online education. *The Journal of School Nursing*, 37(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/1059840520988548>
- Bapiri, o. a., kalantary, m., neshat doost, h. t., & oreyzi, h. r. (2020). Developing a meaningful model in life and comparing the effectiveness of model-based education with frankel's meaningful concepts on frustration and suicidal thoughts in second-year high school girls [Applicable]. *The Journal of Psychological Science*, 19(94), 1243-1256. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.94.10.4> (Text in Persian).

- Beach, V. L., Brown, S. L., & Cukrowicz, K. C. (2021). Examining the relations between hopelessness, thwarted interpersonal needs, and passive suicide ideation among older adults: does meaning in life matter? *Aging & Mental Health*, 25(9), 1759-1767. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1855102>
- Beames, J. R., Lingam, R., Boydell, K., Calear, A. L., Torok, M., Maston, K., Zbukvic, I., Huckvale, K., Batterham, P. J., & Christensen, H. (2021). Protocol: Protocol for the process evaluation of a complex intervention delivered in schools to prevent adolescent depression: the Future Proofing Study. *BMJ Open*, 11(1). e042133. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042133>
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the beck depression inventory-II*. In: San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Becker, S. P., Dvorsky, M. R., Holdaway, A. S., & Luebbe, A. M. (2018). Sleep problems and suicidal behaviors in college students. *Journal of psychiatric research*, 99, 122-128. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jpsychires.2018.01.009>
- Bilsen, J. (2018). Suicide and youth: risk factors. *Frontiers in psychiatry*, 540.
- Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 32(1), 68-82. <https://doi.org/10.1007%2Fs10862-009-9161-1>
- Costanza, A., Di Marco, S., Burrone, M., Corasaniti, F., Santinon, P., Prelati, M., Chytas, V., Cedraschi, C., & Ambrosetti, J. (2020). Meaning in life and demoralization: A mental-health reading perspective of suicidality in the time of COVID-19. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 91(4). e2020163. <https://doi.org/10.23750%2Ffabm.v91i4.10515>
- Costanza, A., Prelati, M., & Pompili, M. (2019). The meaning in life in suicidal patients: The presence and the search for constructs. A systematic review. *Medicina*, 55(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/medicina55080465>
- Curtin, S. C., & Heron, M. P. (2019). *Death rates due to suicide and homicide among persons aged 10–24: United States, 2000–2017*. National Center for Health Statistics (U.S.). Division of Vital Statistics.
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. P. M., & Eala, M. S. M. (2019). Grit is associated with lower depression via meaning in life among Filipino high school students. *Youth & Society*, 51(6), 865-876. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0044118X18760402>
- Dobson, K., Stefan, J., & Mohammad Khani, P. (2018). Psychometric co-ordinates of the Beck Depression Inventory in a large sample of people with major depressive disorder. *Enrichment*, 29(4), 80-86.
- Dyer, C. B., Pickens, S., & Burnett, J. (2007). Vulnerable elders: when it is no longer safe to live alone. *JAMA*, 298(12), 1448-1450. <https://doi.org/10.1001/jama.298.12.1448>
- Ebadi, M., & Mashinchi Abbasi, N. (2021). The Role of Tetrad dark-sides Personality, Emotion Seeking in the Prediction of Tendency towards High-Risk Behaviors in Tabriz Youth. *Journal of Modern Psychological Researches*, 16(63), 1-12. (Text in Persian).
- Eltz M, Evans AS, Celio M, Dyl J, Hunt J, Armstrong L, et al. Suicide probability scale and its utility with adolescent psychiatric patients. *Child Psychiatry Hum Dev* 2007; 38(1): 17-29. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0040-7>
- Fitzpatrick, J. J., & Kim, N.-H. (2008). Meaning in life: Translating nursing concepts to research. *Asian Nursing Research*, 2(1), 1-4. [https://doi.org/10.1016/S1976-1317\(08\)60023-7](https://doi.org/10.1016/S1976-1317(08)60023-7)
- Ghasemi, S., & sharifi, k. (2018). Investigating the comparison of early maladaptive schema; emotional quotient and social adjustment adolescents having tendency to dangerous behavior and normal adolescents [Research]. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 6(4), 45-72. <http://frooyesh.ir/article-1-372>. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1396.6.4.7.5> (Text in Persian).
- Gunnell, D., Appleby, L., Arensman, E., Hawton, K., John, A., Kapur, N., Khan, M., O'Connor, R. C., Pirkis, J., & Caine, E. D. (2020). Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 468-471. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30171-1](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30171-1)
- Grossberg, A., & Rice, T. (2023). Depression and suicidal behavior in adolescents. *Medical Clinics*, 107(1), 169-182. <https://doi.org/10.1016/j.mcna.2022.04.005>
- Grunebaum, M. F., Galfalvy, H. C., Mortenson, L. Y., Burke, A. K., Oquendo, M. A., & Mann, J. J. (2010). Attachment and social adjustment: Relationships to suicide attempt and major depressive episode in a prospective study. *Journal of affective disorders*, 123(1-3), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.09.010>
- Haberler, G., & Salerno, J. T. (2017). *Prosperity and depression: A theoretical analysis of cyclical movements*. Routledge.
- Khanipour, H., Hakim-Shooshtari, M., Borjali, A., Golzari, M., & Falsafinejad, M. (2015). Relationship between impulse control difficulties and non-suicidal self-injury in adolescents with childhood maltreatment history: Mediating role of self-inadequacy. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 20(4), 339-348. (Text in Persian).
- Khanzadeh, 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)

- Laghaei, M., Mehrabizadeh honarmand, M., & Arshadi, N. (2020). A Structural Equation Modeling of Students' Suicidal Ideation based on Resilience and Coping Strategies with the Mediating Role of Depression. *Clinical Psychology Studies*, 10(40), 27-46. <http://dx.doi.org/10.22054/JCPS.2021.56410.2458> (Text in Persian).
- Landa-Blanco, M. (2020). A casual model for predicting suicidal risk in university students of Honduras. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(2), 105-112. <https://doi.org/10.22038/JFMH.2020.16153>
- Lew, B., Chistopolskaya, K., Osman, A., Huen, J. M. Y., Abu Talib, M., & Leung, A. N. M. (2020). Meaning in life as a protective factor against suicidal tendencies in Chinese University students. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02485-4>
- Liu, Y., Usman, M., Zhang, J., Raza, J., & Gul, H. (2021). Making Sense of Chinese Employees' Suicide Ideation: Does Meaning in Life Matter? *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 83(2), 212-238. <https://doi.org/10.1177/0030222819846721>
- Liu, D., Liu, S., Deng, H., Qiu, L., Xia, B., Liu, W., ... & Zhang, X. (2023). Depression and suicide attempts in Chinese adolescents with mood disorders: the mediating role of rumination. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 273(4), 931-940. <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01444-2>
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Mohammadi, A., Zahiri, H. (2019). The Effectiveness of Transactional Analysis Group Therapy in a Harmful, Self-Restraint and General Health among Addicted People in Shahriar County. *The Quarterly Journals of West of Tehran Province Police Science*, 5(20): 1-20. (Text in Persian).
- Mesrabadi, J., Jafariyan, S & Ostovar, N. (2013) Discriminative and construct validity of meaning in life questionnaire for Iranian students. *international Journal of Behavioral Science*. 7(1): 83-90.
- Noei, Z., Moatamedy, A., Eskandari, H., Farokhi, N., & Poshtmashhadi, M. (2020). Evaluating efficacy of a social responsibility- based educational program on at risk youth's tendency toward high- risk behaviors. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 9(2), 71-86. <https://doi.org/10.22067/ijap.v9i2.81932> (Text in Persian).
- Park, C. L. (2007). Religiousness/spirituality and health: A meaning systems perspective. *Journal of behavioral medicine*, 30(4), 319-28. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9111-x>
- Pinto, S., Soares, J., Silva, A., Curral, R., & Coelho, R. (2020). COVID-19 suicide survivors—a hidden grieving population. *Frontiers in psychiatry*, 11, 626807. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.626807>
- Richards, C., Davies, L., & Oliver, C. (2017). Predictors of self-injurious behavior and self-restraint in autism spectrum disorder: Towards a hypothesis of impaired behavioral control. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 701-713. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-3000-5>
- Sadeghi, M., Sarani, H., Senobar, A., Asgari, M. (2020) The impacts of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) on self-controlling, self Restraint and dysfunctional attitudes in persons with drug abuse. *Rooyesh-e- Ravanshenasi Journal*. 9 (10) :67-78. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1399.9.10.2.3> (Text in Persian).
- Scheithauer, M., O'Connor, J., & Toby, L. M. (2015). Assessment of self-restraint using a functional analysis of self-injury. *Journal of applied behavior analysis*, 48(4), 907-911. <https://doi.org/10.1002/jaba.230>
- Shek, D. T., & Dou, D. (2020). Perceived parenting and parent-child relational qualities in fathers and mothers: Longitudinal findings based on Hong Kong adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 4083-92. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114083>
- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., & Westenberg, P. M. (2008). The robustness of the factor structure of the Self-Restraint Scale: What does self-restraint encompass? *Journal of Research in Personality*, 42(4), 1082-1087. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.006>
- Sun, F. K., Wu, M. K., Yao, Y., Chiang, C. Y., & Lu, C. Y. (2022). Meaning in life as a mediator of the associations among depression, hopelessness and suicidal ideation: A path analysis. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 29(1), 57-66. <https://doi.org/10.1111/jpm.12739>
- Steger, M. F. Frazier, P. Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Tak, Y. R., Brunwasser, S. M., Lichtwarck-Aschoff, A., & Engels, R. C. (2017). The Prospective Associations between Self-Efficacy and Depressive Symptoms from Early to Middle Adolescence: A Cross-Lagged Model. *J Youth Adolesc*, 46(4), 744-756. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0614-z>
- Veysi, A & Sanago, GH.(2023) *Predicting suicidal thoughts based on the meaning of life in female students of Islamic Azad University, Zahedan branch*. The 9th National Conference on Modern Studies and Research in the field of Educational Sciences, Psychology and Conseling of Iran papers. Iran, Tehran.
- Weinberger, D. A., & Schwartz, G. E. (1990). Distress and restraint as superordinate dimensions of self-reported adjustment: A typological perspective. *Journal of personality*, 58(2), 381-417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1990.tb00235.x>
- Werner-Seidler, A., Spanos, S., Calear, A. L., Perry, Y., Torok, M., O'Dea, B., Christensen, H., & Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 89, 102079. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102079>

- Wilks, C. R., Morland, L. A., Dillon, K. H., Mackintosh, M.-A., Blakey, S. M., Wagner, H. R., Workgroup, V. M.-A. M., & Elbogen, E. B. (2019). Anger, social support, and suicide risk in US military veterans. *Journal of psychiatric research, 109*, 139-144. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2018.11.026>
- Zainum, K., & Cohen, M. C. (2017). Suicide patterns in children and adolescents: a review from a pediatric institution in England. *Forensic science, medicine, and pathology, 13*(2), 115-122. <https://doi.org/10.1007/s12024-017-9860-y>
- Zatti, C., de Oliveira, S. E. S., Guimarães, L. S. P., Ratto, C. G., Waikamp, V., & Freitas, L. H. M. (2021). Association between anger expression and attempted suicide at a general emergency hospital in the south of Brazil. *Trends in psychiatry and psychotherapy, 43*, 286-292. <https://doi.org/10.47626/2237-6089-2020-0097>
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F., & Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA network open, 3*(9), e2021482-e2021482. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>



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/>).

تقاطع جنسیت با هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری

آمیثیدا روزگار^۱، کورش فتحی واجارگاه^{۲*}، کامبیز پوشنه^۳

۱. دانشجوی دکتری، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. رایانامه: kourosfathi2@gmail.com

۳. استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۹

چکیده:

این مطالعه با هدف شناخت تجاربی که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارند، با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام شده است. یکی از کاربردهای پژوهش‌های پدیدارشناسانه، بررسی تکامل زندگی و روش‌هایی است که یک زن می‌تواند جهان را به‌عنوان یک زن تجربه کند. مشارکت‌کنندگان پژوهش، چهار تن از دانشجویان زن دوره دکتری در رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه‌های دولتی هستند. روایت‌های این زنان از تجارب زیسته‌شان به وسیله مصاحبه تلفنی جمع‌آوری و مراحل تکمیلی از طریق پیام‌رسان واتساپ انجام شد. داده‌های حاصل از شناسایی و جداسازی تم‌ها (مضمون‌ها) با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل تفسیری، تحلیل شدند. یافته‌ها در قالب دو مضمون «نگاه غیر جنسیتی استادان مرد» و «نگاه جنسیت‌زده به دانشجو» ارائه شدند که نشان می‌دهد «فرهنگ دانشگاه در برابری جنسیتی» و «فراروایت اقتدار در استادان زن» بر هویت عاطفی این زنان در تقاطع با جنسیت تأثیرگذار است. **کلیدواژه‌ها:** پدیدارشناسی، جنسیت، نگاه غیر جنسیتی، نگاه جنسیت‌زده، هویت عاطفی.

استناد به این مقاله:

روزگار، آمیثیدا؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۳). تقاطع جنسیت با هویت عاطفی زنان دانشجوی دوره دکتری. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴۵-۱۵۷: (۳) ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2022.37017.3393

مقدمه

هویت اشاره به شیوه‌هایی دارد که افراد و گروه‌ها در روابط اجتماعی خود از افراد و گروه‌های دیگر متمایز می‌شوند (جنکینز، ۱۹۹۶). هویت‌ها می‌توانند بر گذشته متمرکز باشند (آنچه قبلاً درباره فرد صادق بوده)، یا بر زمان حال (آنچه در حال حاضر درباره فرد صادق است)، یا بر آینده (کسی که شخص انتظار دارد یا می‌خواهد باشد، کسی که احساس می‌کند موظف به تبدیل شدن به آن است یا می‌ترسد که به آن تبدیل شود) (اویسرمن، المور و اسمیت، ۲۰۱۲).

به گفته استتس (۲۰۱۵) هویت، مجموعه‌ای از معانی است که توصیف می‌کند افراد وقتی به خودشان فکر می‌کنند خود را چگونه می‌بینند: (۱) عضو یک گروه (مانند جنسیت، نژاد، تیم ورزشی) معروف به هویت‌های اجتماعی / گروهی. (۲) ایفاگران نقش‌های خاص در ساختار اجتماعی (مانند والدین، همسر، یا دانش‌آموز) معروف به هویت نقش مشخص. (۳) اشخاصی که منحصر به فرد و متمایز از افراد دیگر هستند (مانند شخص اخلاقی بودن یا فرد کنترل‌کننده) معروف به هویت شخص.

جنبه‌های اصلی هویت مانند جنسیت، طبقه اجتماعی، سن، نژاد و قومیت، مذهب، عواطف و ... نقش مهمی در شکل دادن به انواع فرصت‌ها، چالش‌ها و همچنین چگونگی درک و تجربه جهان دارد. درک پیچیده «تجربه» نیازمند یک فرایند زیسته است، یک گشودگی از دیدگاه‌ها و معانی که منحصر به روابط واقعی و موقعیتی شخص با جهان است (اسمیت و آبورن، ۲۰۰۳). بر اساس پدیدارشناسی آئوکی^۱، یادگیری، درباره درک جایگاه یک شخص در جهان با دیگران است. پدیدارشناسی چهارچوب گسترده‌ای را دنبال می‌کند که شامل نگرش هستی‌شناختی برای روابط انسان-جهان است که اساساً در دنیای پیش‌تئوری «تجربه زیسته» وجود دارد (مگرینی، ۲۰۱۵). از دیدگاه آئوکی «اگر بر روی زمین به‌عنوان انسان زندگی می‌کنیم، تجربه کردن مسئله مهمی در آموزش است و باید باشد، چرا که ما را وادار می‌سازد تا زبان زندگی مدرسه‌ای را به‌گونه‌ای تغییر دهیم که معانی متعدد واژه برنامه درسی رواج پیدا کند» (لویرگن، ۲۰۱۸). ما می‌توانیم یک تجربه را بپذیریم یا رد کنیم. هنگامی که یک تجربه را رد می‌کنیم، در واقع یادگیری بالقوه‌ای که با آن همراه است را رد کرده‌ایم (یارویس و پارکر، ۲۰۰۶). تأیید یا عدم تأیید تجربه بستگی به نظام عقیدتی، ارزشی و همچنین عواطف ما دارد که بر یادگیری ما مؤثر است. یادگیری انسانی ترکیبی از فرایندهایی است که در آن کل شخص شامل بدن (ژنتیک، فیزیکی و بیولوژیکی) و ذهن (دانش، مهارت‌ها، گرایش‌ها، ارزش‌ها، عواطف، عقاید و احساسات) یک موقعیت اجتماعی را تجربه می‌کند که محتوای این تجربه به‌صورت شناختی، عاطفی یا عملی (از طریق هرگونه ترکیبی) با زندگی فرد یکپارچه می‌شود و خود را به‌صورت تغییر یا فرد باتجربه‌تر نشان می‌دهد (یارویس، ۲۰۰۵). عوامل عاطفی را نمی‌توان از آموزش و یادگیری جدا کرد و نیاز است در برنامه درسی آموزش عالی، فضایی برای وارد کردن حوزه عاطفی ایجاد کرد. به این لحاظ، تجربه‌های عاطفی دانشجویان در موقعیت‌ها، روابط و فضای آموزش عالی و تأثیری که بر درک آنها از خود و هویتشان دارد دارای اهمیت بسیاری است. به قول سارا احمد (۲۰۰۴)، نظریه پرداز فمینیست، در پیشبرد درک ظریف‌تر تجربیات عاطفی، تئوری‌های معاصر با یک عزیمت معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی از سؤالات مربوط به اینکه عواطف «چه چیزی هستند» به سمت کاوش در مورد «آنچه احساسات می‌توانند انجام دهند»، مشخص می‌شوند.

از سویی دیگر، جنسیت جنبه حیاتی از هویت ماست و بر چگونگی تعامل ما با دیگران تأثیر می‌گذارد. از آنجا که تجربه به بدن وابسته است و «بدن، رسانه‌ای در خدمت کسب تجربه و انجام کنش حسی است» (کنوبلاخ، ۱۳۹۰)، تمرکز پژوهش حاضر بر دانشجویان زن قرار دارد تا با شناخت چپستی تجربیاتی که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارند و با تحلیل این تجربیات، درک عمیق‌تری از زن بودن در جهان به دست دهد. همچنین بر مبنای روایت‌های معنادار زنان دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش، از تجربیات عاطفی مشابه و متمایز آنان در فضای آموزش عالی و تحت تأثیر کانتکست جنسیت رونمایی کند.

«به‌طور کلی جامعه‌شناسان از اصطلاح جنس برای اشاره به آن دسته از تفاوت‌های کالبدی و فیزیولوژیک استفاده می‌کنند که بدن مرد و زن را تعریف و مشخص می‌کنند. در مقابل، جنسیت به تفاوت‌های روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی مذکرها و مؤنث‌ها مربوط می‌شود. جنسیت به افکار و مفاهیمی دربارهٔ مردانگی و زنانگی مربوط می‌شود که به‌صورت اجتماعی برساخته می‌شوند و ضرورتاً محصول مستقیم جنس زیست‌شناختی فرد نیست. تمایز میان جنس و جنسیت، تمایزی بنیادی است چون بسیاری از تفاوت‌های میان مذکرها و مؤنث‌ها، اصل و منشأ زیست‌شناختی ندارند» (گیدنز، ۱۳۸۶، ص ۱۸۶). جنسیت یک گروه اصلی است که به‌وسیلهٔ آن فرد معنا می‌یابد. هرکدام از ما باید راهی برای ترکیب آن با مجموعه‌ای از هویت‌های اجتماعی بر اساس نژاد، قومیت، جهت‌گیری جنسی، ملیت و غیره با آنچه «خود» می‌نامیم بیابیم. این ادغام هرگز ثابت، کامل و پایدار نیست. در عوض با تغییر زندگی باید دست به بازآفرینی آن بزینم (لیپز، ۱۳۹۳/۲۰۱۰). پدیدارشناسان بر این نکته تأکید دارند که ما از حواس بدنی خود برای دریافت و درک جهان استفاده می‌کنیم؛ اما بدن‌های ما از نظر حواس، ثابت نیستند؛ بلکه چگونگی درک حواس ما از جهان توسط تجربه شکل می‌گیرد، تاریخی که در بدن رسوب می‌کند. جنسیت و جنس (از نوزادی تا بزرگسالی) به‌تدریج در بدن رسوب می‌کند که به نظر می‌رسد طبیعی است، اما در واقع یک رسوب زیست اجتماعی^۲ است که در طول یک‌عمر ساخته‌شده است (فاستو استرلینگ، ۲۰۱۹). بر اساس نظر دنزن (۱۹۸۵، ۱۹۸۴) در رویکرد پدیدارشناسی، احساس اساساً نوعی تجربهٔ درونی است که با بدن به‌مثابه امری زیسته، تجربه می‌شود. مطالعات پدیدارشناختی در جامعه‌شناسی احساسات، تأکید دارند که احساسات با ادراکات، عقاید و «شیوه‌های بدنی وجود» تجربه می‌شوند. بر اساس این، «احساس بودگی» فرایندی است که نه در «خود» یا در «بدن»؛ بلکه در ارتباط فرد با خود خویش و تجربهٔ زیسته‌اش تجربه می‌شود. درعین حال، احساس، گرفتار دامنه‌ای از حواس فیزیولوژیکی نیست؛ بلکه در معانی ریشه دارد که فرد از شبکه‌های تعاملی خود دریافت می‌کند. دنزن معتقد است احساسات زیسته، تعریفی از موقعیت ارائه می‌دهند که کنشگران دیگر وارد آن می‌شوند و این‌گونه احساسی شدن خود را از دنیای خصوصی و درونی حواس محض به قلمروی عمومی کنش متقابل و بین ذهنیت احساسی تغییر می‌دهند (به نقل از کیان پور و آقابابایی، ۱۳۹۷).

افراد جنسیت را در تقاطع با دیگر هویت‌ها به‌طور متفاوتی تجربه می‌کنند و تجارب آنها از هویت‌های متقاطع در بسترهای متفاوت، متغیر است. این امر، می‌تواند چالش‌ها و فرصت‌های منحصر به فردی را برای فهم تجارب تربیتی در آموزش عالی خلق کند. از جمله موقعیت‌های سوژگی، موقعیت آکادمیک در دورهٔ دکتری است. دورهٔ دکترای تخصصی مجموعه‌ای هماهنگ از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است. به تعبیر گرین (۲۰۰۵) دورهٔ دکترا به همان اندازه که دربارهٔ تولید دانش است دربارهٔ شکل‌گیری هویت نیز هست (به نقل از خلیفه سلطانی و همکاران، ۱۳۹۸ a). فرصت دادن به زنان برای گفت‌وگو در مورد تجربیات دانشگاهی به آنها این امکان را می‌دهد تا در موضوعات درونی که به‌طور بالقوه می‌توانند بخشی از هویت آنها باشد، تأمل کنند (جاسلسون، ۱۹۹۶). جاسلسون دریافت که زنان هویت خود را در امتداد مرزهای صلاحیت و ارتباط ایجاد می‌کنند و به‌طور مداوم آنچه را ساخته‌اند مورد بازنگری قرار می‌دهند. با گذشت زمان، «جهت‌گیری بنیادی زن در رابطه با دیگران غنی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود». بر اساس ادعای جاسلسون، در زمان‌های مختلف، زنان داستان‌های زندگی خود را به روش‌های مختلف بازگو می‌کنند. بسیاری از آنان در سال‌های پس از فارغ‌التحصیلی اظهار می‌کردند که دانشگاه، یک تجربهٔ فعال و تغییردهندهٔ زندگی بوده است، درحالی‌که آنها در زمان مصاحبهٔ اولیه، منفعل و غیر درگیر به نظر می‌رسیدند. کنش متقابل نمادین یکی از دیدگاه‌های نظری جامعه‌شناسی معاصر است که در دهه‌های اخیر بحث‌های فراوانی را برانگیخته است. این دیدگاه، خود جزئی از بینش وسیع‌تری است که جامعه‌شناسی پدیدارشناسانه نامیده شده است. نظریهٔ کنش متقابل نمادین بیان می‌کند که افراد در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یکدیگر می‌شوند. در این نظریه فرض بر این است که انسان‌ها در فراگرد کنش متقابل اجتماعی به‌گونه‌ای نمادین معنایی را به دیگران انتقال می‌دهند و دیگران این نمادهای معنی‌دار را تفسیر می‌کنند و بر پایهٔ تفسیرشان از این نمادها واکنش نشان می‌دهند؛ بنابراین تفسیرهای ذهنی ما از جهان تا حد زیادی تعیین‌کنندهٔ رفتار ماست (انواری، ۱۳۹۰).

1. Lips

2. Biosocial sediment

هویت در نظریه کنش متقابل مفهومی کاملاً پویا و سیال است و در واقع چون هویت در این دیدگاه عبارت است از مجموعه معانی و ادراکات فرد از خود و دیگران، می‌توان هویت را پدیده‌ای در حال ایجاد و جدید عنوان کرد که در هیچ زمان و مکانی ثابت نخواهد بود و هرروز شکل جدیدی به خود می‌گیرد؛ به عبارت دیگر هرروز در حال به وجود آمدن است (باهنر و جعفری کیدقان، ۱۳۸۹). به‌طور کلی نظریه کنش متقابل نمادین بر شیوه ساخته‌شدن دنیاهای نمادین توسط دارندگان فرهنگ تأکید می‌کند. در این نظریه فرهنگ ساختاری متصلب نیست، بلکه فرایندی مداوم از شدن است. در این نظریه فرهنگ چون نماد و نشانه تعبیر شده است. محور اندیشه مکتب کنش متقابل نمادین شیوه مشاهده و فهم درونی کنشگران فرهنگ است تا از نقطه‌نظر دارندگان آن فرهنگ، آفرینش و آشکار شدن فرهنگ را درک کنند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۳). شلدون استرایکر^۱ و پیتر بورک^۲ از جمله نظریه‌پردازان هویت در مکتب کنش متقابل نمادین هستند.

از نظر استرایکر، رفتار اجتماعی انسان با تعیین نمادین همه جنبه‌های محیط اعم از فیزیکی و اجتماعی سازمان‌دهی می‌شود. مهم‌ترین این تعیین‌ها، نمادها و معانی، مرتبط با موقعیت‌هایی هستند که افراد در ساختارهای اجتماعی اشغال می‌کنند. این موقعیت‌ها دارای انتظارات مشترک در مورد نحوه اجرای نقش‌های افراد و به‌طور کلی برای تطبیق خود با دیگران است. هنگامی که افراد موقعیت خود را تعیین می‌کنند، از خود توقع دارند که چگونه رفتار کنند و هنگامی که موقعیت دیگران را تعیین می‌کنند، از انتظاراتی پیروی می‌کنند که رفتارهای خاص این افراد را هدایت می‌کند. با این حال رفتارها کاملاً تعیین پذیر یا دیکته شده نیستند. درست است که مردم تقریباً همیشه از انتظارات مرتبط با مواضع آگاه هستند، اما با ارائه خود به دیگران، شکل و محتوای تعامل می‌تواند تغییر کند. مقدار چنین تغییری با نوع ساختار اجتماعی بزرگ‌تر که تعامل در آن اتفاق می‌افتد متفاوت خواهد بود. برخی از ساختارها باز و انعطاف‌پذیرند، درحالی که برخی دیگر بسته‌تر و کم انعطاف‌تر هستند. با این وجود، همه ساختارها محدودیت‌هایی را در مورد آنچه افراد هنگام انجام تعامل چهره به چهره انجام می‌دهند، تحمیل می‌کنند (ترنر، ۲۰۱۲). استرایکر معتقد است هویت‌ها بخشی از خود هستند و ارتباطی مابین خود و ساختار. به باور وی، هویت‌ها نمایش‌هایی هستند که افراد در رابطه با موقعیتشان در ساختار اجتماعی اجرا می‌کنند. این نمایش‌های ساختاری و موقعیتی در نزد استرایکر، در سلسله مراتبی از برجستگی قرار می‌گیرند. این برجستگی هویت‌ها سبب می‌شود که هویتی که در این سلسله‌مراتب در سطح بالاتری قرار گرفته است نسبت به هویتی که در سطح پایین‌تری قرار گرفته است بیشتر استفاده شود. استرایکر بر این باور است اگر محدودیت‌های ساختاری کم باشد یا ساختار گنگ و نامشخص باشد افراد می‌توانند هویت‌های چندگانه‌ای را برای خود اتخاذ کنند اما در مقابل اگر ساختار، محدودیت‌های فراوانی را بر کنشگران وارد سازد نوع و میزان برجستگی احتمالی هویت‌ها پیش‌بینی پذیر می‌شود و افراد معمولاً هویتی برجسته را برای خود برمی‌گزینند (ایمان و روحانی، ۱۳۹۲). احساسات از چندین طریق در این فرایند نقش دارند. اول، آن دسته از نقش‌ها که باعث ایجاد تأثیر مثبت و تقویت دیگران در یک شرایط می‌شوند، تعهد فرد را به یک هویت تقویت می‌کنند و آن را در سلسله‌مراتب اهمیت بالاتر می‌برند. از آنجایی که اشخاص این بازخورد مثبت را از دیگران دریافت می‌کنند، عزت‌نفس آنها افزایش می‌یابد که این باعث افزایش بیشتر تعهد به هویت و بالا رفتن آن در سلسله‌مراتب اهمیت می‌شود و شانس اینکه این هویت، عملکردهای بعدی نقش را شکل دهد افزایش می‌یابد. احساسات نشانگر کفایت در اجرای نقش‌ها هستند و به افراد می‌گویند که اجراهای آنها قابل قبول یا غیرقابل قبول است. فرد حرکات دیگران را می‌خواند تا ببیند آیا یک نقش‌آفرینی پذیرفته‌شده است در آن صورت احساسات مثبت را تجربه می‌کند و بیشتر به هویت ارائه‌شده در اجرای نقش متعهد می‌شود. از طرف دیگر اگر واکنش‌ها چندان مثبت نباشد فرد احساسات منفی از جمله عصبانیت از خود، شرم و گناه را تجربه می‌کند و برای بهبود عملکرد نقش خود تلاش می‌کند، در غیر این صورت تعهد به این هویت که در نقش ادعا می‌شود کمتر شده و در سلسله‌مراتب اهمیت پایین‌تر می‌رود و در نتیجه یک هویت متفاوت ایجاد می‌شود که می‌تواند در آن نقش مناسب‌تر باشد (ترنر، ۲۰۱۲، ص. ۳۳۶).

در تئوری کنترل هویت بورک، هویت‌ها مجموعه معانی هستند که افراد برای خود دارند و به‌وسیله آنها تعریف می‌کنند که کیستی آنها به‌عنوان اشخاص، دارندگان نقش‌ها (نقش‌پذیری) و اعضای گروه چه معنایی دارد. این معانی، آنچه که استاندارد هویت نامیده می‌شود را

تشکیل می‌دهند. استاندارد هویت به‌عنوان مرجعی عمل می‌کند که افراد درک خود را از معانی مربوط به خود در موقعیت تعاملی با یکدیگر مقایسه می‌کنند. وقتی برداشت‌ها با معانی در استاندارد مطابقت داشته باشد، مردم «بسیار خوب» عمل می‌کنند، هویت آنها مورد تأیید قرار می‌گیرد و به همان روال خود عمل می‌کنند. هیچ تغییری لازم نیست. با این حال، وقتی اختلالی ایجاد شود که وضعیت تعاملی و در نتیجه معانی موقعیتی درک شده را تغییر دهد تا آنها دیگر با معیارها مطابقت نداشته باشند، مردم به گونه‌ای عمل می‌کنند که با اختلال مقابله کرده و هماهنگی در معانی بین ادراک و استاندارد را احیا کنند. این فرایند تأیید خود است که در مرکز تئوری کنترل هویت نهفته است (بورک، ۲۰۰۴). فرایند تأیید که به احساسات مربوط می‌شود شامل سه جنبه مهم هویت است (بورک و استتس، ۲۰۰۹):

اول، استاندارد هویت (معیار هویت) است که شامل معانی مشخص‌کننده هویت است: منظور از شخص بودن، چیست. دوم: ورودی یا ادراکات معانی در موقعیت است که نشان می‌دهد چگونه شخص در موقعیتی که قرار گرفته هویتی که ادعا می‌کند را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. این ادراکات مبتنی بر ارزیابی بازتابی است. اینکه افراد فکر می‌کنند دیگران آنها را در این وضعیت چگونه ارزیابی می‌کنند.

سوم یک تابع مقایسه‌ای است که برای مقایسه معانی درک شده خود در موقعیت (ارزیابی بازتابی) و معانی خود تعریفی در استاندارد هویت عمل می‌کند.

فرایند ارزیابی بازتابی^۱ در درک پاسخ‌های احساسی افراد مهم است. هنگامی که از افراد خواسته می‌شود که به این فکر کنند که دیگران آنها را چگونه می‌بینند، نه تنها آنها را تشویق می‌کند که نشانه‌های دیگران را در موقعیت تفسیر کنند، بلکه آنها را تشویق می‌کند تا استاندارد هویت خود را بیان کنند تا بتوانند معانی ضمنی دیگران را با معانی در استاندارد هویت خود مقایسه کنند.

اساساً، معانی در استانداردهای هویت افراد به سطح هشجاری می‌رسند تا بتوانند ارزیابی کنند که آیا هویت آنها در وضعیت تأیید شده است یا نه (استتس و بورک، ۲۰۱۴). در تئوری هویت، اینکه افراد در یک شرایط احساس خوب یا بد کنند بستگی به میزان مطابقت بین چگونگی فکر کردن افراد در یک موقعیت و معانی استاندارد هویت آنها دارد. افزایش مطابقت یا تأیید هویت باعث ایجاد احساسات مثبت می‌شود و عدم مطابقت یا عدم تأیید هویت باعث ایجاد احساسات منفی می‌شود (بورک و استتس، ۲۰۰۹). از نظر بورک و استتس (۲۰۲۱) باید موقعیت افراد در ساختار اجتماعی و انتظارات فرهنگی که بر نحوه برخورد دیگران با آنها تأثیر می‌گذارد را در نظر بگیریم. ساختار ناعادلانه تأثیر نامطلوبی بر روابط با دیگران خواهد داشت و رفتارهای نامناسب موجب ضعیف شدن پیوندهای اجتماعی می‌گردد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی هرمنوتیک انجام می‌گیرد. مطابق با جهت‌گیری فلسفی این مطالعه، از روش تحلیل تفسیری در تحلیل داده‌ها استفاده شده است. چنان‌که از نوشته‌های ون منن (۱۹۹۰) برداشت می‌شود، یکی از کاربردهای پژوهش‌های پدیدارشناسانه هرمنوتیک، بررسی تکامل زندگی و روش‌هایی است که یک زن می‌تواند جهان را به‌عنوان یک زن تجربه کند، پس برای درک اهمیت پداگوژیکی موقعیت‌ها نیاز به یک شیوه زبانی وجود دارد تا به انعکاس متنی فرایند پژوهش پردازد که این امر از طریق هرمنوتیک یا تفسیر تجربه از طریق «متن» امکان‌پذیر است.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش چهار دانشجوی زن دوره دکتری در دانشگاه‌های دولتی هستند. این نمونه کوچک به دلیل نیاز به شرح تفسیری دقیق و امکان تعامل عمیق با هر مورد انتخاب شده است. در هنگام مصاحبه سه تن از این دانشجویان در رشته علوم انسانی و یک تن در علوم پایه مشغول به تحصیل بوده‌اند. مشخصات مشارکت‌کنندگان به شرح جدول شماره ۱ است:

جدول شماره ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نام مستعار	سن	وضعیت تأهل	وضعیت اشتغال
فاطمه	۳۴	متأهل	شاغل
سایه	۳۲	مجرد	شاغل
یغما	۳۷	متأهل	شاغل
آرتمیس	۳۶	متأهل، دارای یک فرزند	خانه‌دار

در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. پرسش اصلی از مشارکت‌کنندگان این بود که آیا تجربه‌ای در دانشگاه داشته‌اند که احساس کرده باشند جنسیت در آن تأثیر داشته و آیا این تجربه بر روی یادگیری آنان تأثیر داشته است؟ با توجه به شرایط زمانی انجام این پروژه که در زمان شیوع ویروس کرونا صورت گرفته، مصاحبه‌ها به صورت تلفنی و مراحل تکمیلی آن با استفاده از پیام‌رسان واتس‌آپ انجام گرفت. سپس مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و تبدیل به متن شد و متن نهایی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا مورد بازبینی قرار گیرد. بر اساس راهنمایی‌های ون منن، دو مرحله کلی برای تحلیل داده‌ها مد نظر قرار داده شد.

مرحله اول: کشف یا جداسازی تم‌ها (مضامین). در این بخش از رویکرد کلی یا معنایی برای کشف یا جداسازی تم‌ها استفاده گردید. در رویکرد خواندن کل گرایانه، متن را به‌عنوان یک کل در نظر می‌گیریم و این سؤال را مطرح می‌کنیم که کدام عبارت موجز می‌تواند معنای اساسی یا مفهوم اصلی متن را نشان دهد؟ سپس سعی می‌کنیم این معنا را از طریق تنظیم کردن چنین عباراتی بیان نماییم. به این ترتیب، داده‌های حاصل از گفت‌وگو با هریک از مشارکت‌کنندگان بارها توسط پژوهشگر بررسی و بازخوانی شد. سپس تجربه‌های مشابه در دسته‌بندی‌های اولیه قرار گرفت و با رویکرد کل‌نگرانه به متن مصاحبه‌ها، بازنگری‌های متعدد و با تحلیل تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، دو مضمون اصلی نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و نگاه جنسیت‌زده به دانشجو برای درک معنای تجربیات ارائه شدند.

مرحله دوم: بهره گرفتن از رویکرد تحلیلی تفسیری. در این رویکرد داده‌های حاصل از مصاحبه با استفاده از نظریه‌های هویت تفسیر شدند. مرحله ۱ و ۲ از هم جدا نیستند و هم‌زمان که مضامین شناسایی شدند تفسیر و بحث پیرامون آن نیز ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مضامین اصلی حاصل از تحلیل داده‌ها با استفاده از نظریه‌های هویت تفسیر می‌شوند و بحث در خصوص هریک از مضامین ارائه می‌گردد. در این پژوهش، هدف از بررسی و تجزیه و تحلیل پیش‌زمینه‌های اجتماعی همچون جنسیت و موقعیت آنها در جامعه آکادمیک، استفاده از گفتمان انتقادی برای تولید دانش از تجارب و پدیده‌هایی است که بر روی عواطف و تفکر دانشجویان اثرگذار هستند. هر چهار دانشجوی زن شرکت‌کننده در پژوهش دارای تجاربی بودند که در آن به نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و همچنین نگاه جنسیت‌زده برخی استادان به دانشجو و اهمیت و تأثیر این نوع نگاه در زندگی‌شان اشاره کردند.

نگاه غیر جنسیتی استادان مرد

فاطمه دیدگاه غیر جنسیتی را در استاد فلسفه‌اش یافته است:

«من در کنار این استاد هیچ وقت احساس نکردم که یک زن هستم و دارم با یک مرد حرف می‌زنم. عمیق‌ترین چالش‌های ذهنی من را پاسخ می‌داد یا گوش می‌کرد و همراهی می‌کرد اما (با تأکید مجدد) احساس نمی‌کردم که من یک زن هستم. الان که دارم با تو درباره جنسیت صحبت می‌کنم توجه می‌کنم که یک مرد بود، ولی اون موقع هیچ وقت این حس را نداشتم. هر وقت در یک سقوط اساسی بیفتم، من به استاد به‌عنوان یک پایگاه تفکر و پشتوانه اندیشه نگاه می‌کنم که به او تکیه می‌کنم. من در حال سقوطم و او یک

ایستگاهی برای من قرار می‌ده و می‌گه فعلاً به این تکیه کن تا بتونم بعد مسیر خودم را پیدا کنم. من در کارهای علمیم از کم می‌گیرم، باهاش تماس می‌گیرم. شاید یک سال باهاش تماس نگیرم، چون مشکلی ندارم، ولی اگه مشکل داشته باشم باهاش تماس می‌گیرم و اونقدر صحبت می‌کنم تا شارژ گوشیم تمام میشه و مبحث را تمام می‌کنیم.»

در خصوص فاطمه دیدگاه غیر جنسیتی استاد مرد باعث ایجاد و یا تقویت حس اعتماد و ارتباط امن در فاطمه شده است، به گونه‌ای که علاوه بر نقش آکادمیک استاد، او را مرجع و راهنمایی برای حل چالش‌های ذهنی و هویتی خود می‌داند.

سایه: «من بیشتر با استاد راهنمای خودم در ارتباط بودم. من خودم احساسم اینه که استاد راهنمای من همیشه مهربون و پذیرنده بوده و نگاه جنسیتی نداشته. من خودم چیزی را یادم نمیداد، اما یکی از همکلاسی‌های پسر می‌گفت استادها کارهای شما را بیشتر راه میندازن.»

سایه که استاد راهنمای خود را از دوره ارشد می‌شناسد و سال‌ها دانشجوی او بوده است، هیچ‌گاه دیدگاه جنسیتی را در استاد خود ملاحظه نکرده؛ اما نکته قابل توجه، دیدگاه همکلاسی او در خصوص بی‌توجهی استادان مرد به دانشجویان هم‌جنس است. سایه در این باره توضیح می‌دهد: «شناخت ۷ ساله‌ای که از استادم دارم این‌جور نیست و همچنین تیبی نیست. من موافق صحبت‌های همکلاسی‌ام نیستم، چون دیده‌ام که برای دانشجویهای پسر و مقاله‌هاشان وقت می‌گذارد. ممکنه اون دانشجو تصور خودش نسبت به خودش این‌جوری باشه و ممکنه که داره فرافکنی میکنه.»

یغما: «من استاد خانم کم داشتم. استادان آقا نگاه منعطف‌تر به من داشتن. وقتی باهام آشنا می‌شدن و متوجه حساسیت‌ها میشدن حساسیت‌های خاص که در آقایون نباشه، باعث میشه در رفتارهاشون محتاط‌تر برخورد کنن که تو ناراحت نشی... شاید دانشجویان پسر خودشون این احساس نیاز رو نداشته باشن... استادان من خیلی صبور هستن خیلی سکوت می‌کنن. من دیدم که آقایون هم میتونن مهربون و همراه باشن باهاش. وقتی از بالا رفتن فشارخونم صحبت می‌کنم یا متوجه میشن که دلگیرم سعی می‌کنن که برطرفشون کنن و حس همدلی به آدم میدن.»

روایت یغما در خصوص استادان دوره دکتری او است که به نظر می‌رسد در این دوره تجربیات متفاوتی در برخورد با استادان مرد داشته و رفتار آنان فراتر از استانداردهایی است که قبلاً در ذهن یغما شکل گرفته و به همین دلیل احساسات مثبت‌تری را تجربه می‌کند. آرتمیس در ابتدای ترم یک دوره دکتری متوجه می‌شود که باردار است و تصمیم می‌گیرد که از مرخصی تحصیلی استفاده کند اما به واسطه همکاری استاد مرد با آرتمیس و درک شرایطی که در آن قرار گرفته و همچنین باور استاد به توانایی‌های او، این امکان فراهم می‌شود تا آرتمیس بتواند ترم تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارد:

«... من تماس گرفتم با مدیر گروه (که بعد استاد راهنمام هم شد) و شرایطم رو گفتم. استاد گفت وقتی یک دانشجویی خودش با این شرایطش می‌خواد درس بخونه و ادامه تحصیل بده و خودش موافقه، من نمی‌تونم مانع پیشرفت دانشجوییم بشوم و بگویم نمی‌توانی ادامه بدهی. احساس خیلی خوبی بهم دست داد من خیلی خوشحال شدم از اینکه یک استادی دارم می‌بینم که درکش اینقدر بالاست. با اینکه آقاست، ولی انقدر درک می‌کنه و تصمیم گرفتم همون استاد را به عنوان استاد راهنمام پیشنهاد بدهم.»

نگرش و رفتار استاد مرد نسبت به شرایط آرتمیس و کمک به او برای ادامه ترم تحصیلی، مطابق با استانداردهای مورد انتظار آرتمیس بوده و از آنجا که تایید هویت خود به عنوان یک دانشجوی توانمند را از استاد دریافت کرده است احساسات مثبت را تجربه می‌کند. بروز این احساسات مثبت چنانکه استرایکر می‌گوید سبب افزایش تعهد آرتمیس به هویت دانشجویی خود و بالا رفتن جایگاه این هویت در سلسله مراتب اهمیت می‌شود که عملکردهای بعدی آرتمیس در نقش دانشجو را شکل می‌دهد.

نگاه جنسیت‌زده به دانشجو

این پژوهش نشان داد که زنان دانشجو هنوز با کلیشه‌های جنسیتی روبه‌رو هستند و با آن مقابله می‌کنند. فاطمه به‌طور قوی به نگاه جنسیت‌زده برخی استادان مرد و تلاش‌هایش برای برداشتن این نوع نگاه از روی خود در تجاربتش اشاره کرده است. یغما و آرتمیس نیز به‌طور ضمنی تحت تأثیر این نوع نگاه از سوی استادان زن بوده‌اند.

فاطمه تجربه‌ای در خصوص یکی از استادان مرد را بازگو کرد که به دانشجویان دختر احترام لازم را نمی‌گذاشت و با آنها هم‌کلام نمی‌شد:

«من در دوره کارشناسی ارشد همیشه ریاضیم خوب بود. در بدو ورود یک استاد داشتیم که خیلی خشک بود و از زنان خوشش نمی‌ومد و با آقایون صمیمی بود و من حس می‌کردم که خانم‌ها برایش نقطه خطر هستن چون خانمش را به‌سختی به دست آورده بود و همیشه سعی می‌کرد خودش را از خانم‌ها دور نگه داره. با دانشجویان دختر در کمترین کلام صحبت می‌کرد. توضیح نمی‌داد و جواب سؤال را به یک پسر توضیح می‌داد. من همیشه با خودم می‌گفتم تو با این سطح از تفکر و با عشقی که به همسرت داری چطور نمی‌تونی زن را به‌عنوان انسان ببینی، درحالی‌که یک انسان عاشق این تفکر برایش راحت‌تره که دیگران را با چشم جنسیت نگاه نکنه.»

بر اساس نظریه هویت بورک، وقتی اختلالی ایجاد شود که وضعیت تعاملی و در نتیجه معانی موقعیتی درک شده را تغییر دهد تا آنها دیگر با استانداردهای اشخاص مطابقت نداشته باشند، مردم به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که با اختلال مقابله کرده و هماهنگی در معانی بین ادراک و استاندارد را احیا کنند. در تجربه زیسته فاطمه، نگاه جنسیت‌زده استاد باعث بروز اختلال و عدم تطابق معانی موقعیتی درک شده با استانداردهای فاطمه می‌شود. احساسات فاطمه جریحه‌دار می‌شود و درصدد مقابله با این اختلال برمی‌آید تا تأیید استاد و درواقع تأیید هویت خود را از استاد دریافت کند:

«بر اساس فعالیت‌های من در کلاس کم‌کم این استاد احساس کرد که من هم از آمار و ریاضی سر در میارم. یک‌بار که دفترش رفته بودم این آدمی که به خانم‌ها احترام نمی‌گذاشت جلوی پای من بلند شد. دفعه‌های بعد هم بلند می‌شد، درحالی‌که میدونم دوست نداشت. من اون احترام رو ازش خریدم، ولی رفتارهای دیگه همون‌طور بود.»

فاطمه به تجربه دیگری هم اشاره می‌کند که در جریان یک تحقیق کلاسی ممکن بود با موقعیت سختی روبه‌رو شده و دچار مشکل شود و استاد به او توصیه کرده بود که تو یک زن هستی و بهتر است وارد هر موقعیتی نشوی. او به این حرف گوش نمی‌دهد، با اینکه می‌داند دیگران می‌خواهند از او مراقبت کنند، اما می‌گوید: «من یک انسانم و اگر قرار به سختی کشیدن باشد فرقی نمی‌کند زن باشم یا مرد.» فاطمه به این نکته اشاره می‌کند که: «وقتی از دید مراقبت و حتی مثبت هم به جنسیت من نگاه شود، اذیت می‌شوم. ما زن هستیم و زن بودن ما خوبه، اما در محیط آکادمیک دوست دارم که فراتر از زن دیده شوم.»

فاطمه برای مقابله با محدودیت‌های ساختارهای دانشگاهی که منبع قدرت و تبعیض هستند، رویکرد جنسیتی را به چالش می‌کشد و حتی درجایی که این رویکرد می‌تواند در جهت رفاه او به کار گرفته شود و از دید اجتماعی طبیعی تلقی شود، آن را فاقد ارزش می‌داند و خواستار دیدگاهی و رای جنسیت در مورد خود است.

یغما و آرتمیس از تجربه حمایت نشدن خود توسط استاد زن صحبت می‌کنند. آرتمیس از تجربه‌اش در خصوص چگونگی برخورد یکی از استادان [زن] با موضوع بارداری او و نوع واکنش خودش می‌گوید:

«آن استاد همش می‌گفت تو می‌افتی، تو باید درس را حذف کنی. همش انرژی منفی به من می‌داد. من اتفاقاً زمانی که کسی بهم انرژی منفی میده و می‌خواد من را از هدفم منصرف کنه خودم احساس می‌کنم که برعکس انگیزه و انرژی بیشتری پیدا می‌کنم. نمی‌دونم چرا اینقدر اصرار داشت. حتی یک‌بار بعد از کلاس به من گفت بیا صحبت کنیم و باز به من گفت برو درس را حذف کن، تو می‌افتی. مرخصی بگیر، نمی‌تونی از پشش بریایی. اتفاقاً من خیلی تلاشم را بیشتر کردم و سعی کردم اون درس را بخونم و خودم را برسونم و با نمره خوب پاس کنم. با اینکه وقتم کم بود، ولی خدا بهم کمک کرد.»

آرتمیس از استاد زن انتظار نداشته که با وجود داشتن تجربه مشترک بارداری، شرایط او را درک نکند و حمایتی از او انجام ندهد، اما یک استاد مرد بدون داشتن چنین تجربه مشترکی، شرایط او را درک کند، با او در این زمینه همکاری کند و فرصت‌های لازم برای آموزش و یادگیری را در اختیار او قرار دهد. در حالی که آرتمیس از هم‌جنس خود انتظار حمایت و درک بیشتری دارد، این حمایت را از استاد مرد دریافت می‌کند. استادی که به گفته آرتمیس، به دلایل تجارب زیسته خود در دوران دانشجویی تصمیم گرفته که با دانشجویان خود به گونه‌ای دیگر رفتار کند. آرتمیس از اینکه درک شده و همچنین استاد به خواست و توانایی او اهمیت می‌دهد خوشحال است. همین ارتباط عاطفی کوتاه سبب می‌شود که آرتمیس تصمیم بگیرد تا این استاد مرد را به عنوان استاد راهنمای رساله خود انتخاب کند. او خود را مدیون درک بالای استاد راهنمایش می‌داند. برای آرتمیس این تجربه غیر جنسیتی است، هر چند که در ابتدا به دلیل تجربه بین‌الذنهانی زنان از بارداری و زایمان، انتظارات بیشتری از استاد خود داشته است، اما در ادامه و پس از مواجه شدن با استاد مرد و درک این واقعیت که علیرغم عدم تجربه بین‌الذنهانی از سوی او مورد حمایت قرار گرفته، نظرش را نسبت به جنسیت پذیری تجربه‌اش تغییر می‌دهد و دیدگاه انسانی‌تری را ارائه می‌دهد:

«به این نتیجه رسیدم که درک آدم‌ها از همدیگر به وجود خودشون و واقعیت درونی خودشون برمی‌گردد. اینکه اون خانوم خودش تجربه زایمان را داشته اما اون آقا اصلاً نمیتونه همچین تجربه‌ای رو داشته باشه باعث درک نمیشه. درک آدم‌ها به جنسیتشون بستگی نداره»

در خصوص شرایط آرتمیس، آن مراقبت و غمخواری که در محیط آموزشی از سوی استاد زن انتظار می‌رفت صورت نگرفت. رفتار استاد زن، پایین‌تر از حد استانداردهای هویتی آرتمیس بوده است که موجب شده او احساسات منفی را تجربه کند؛ اما این احساسات به آرتمیس انگیزه می‌دهد تا رفتار و نگرش متفاوتی در پیش گیرد که مطابقت بهتری با استاندارد هویت او دارد. به این ترتیب آرتمیس تصمیم می‌گیرد تا با تلاش بیشتر بتواند واحد درسی خود را با موفقیت پشت سر بگذارد که در نهایت نیز همین نتیجه حاصل می‌شود. زنان مشارکت‌کننده در پژوهش خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۹۸ب) نیز به این نکته اشاره کرده‌اند که از حمایت استادان مرد در زمان بارداری برخوردار بوده‌اند و حتی در مواقعی درک و حمایت استادان مرد از استادان زن بیشتر نیز بوده که موجب خرسندی و دلگرمی آنان در ادامه تحصیل شده است.

یغما نیز از تجربه خودش در خصوص عدم حمایت توسط استاد زن می‌گوید:

«در دوره ارشد یک استاد خانم داشتم که شاگرد مستقیمش نبودم و منو مدام تشویق می‌کرد و من انتظار داشتم به من پیشنهاد تدریس در دانشگاه بده و یا حداقل با درخواست تدریس موافقت کنه؛ اما نه تنها پنهان‌کاری و دورویی کرد، بلکه مخالفت‌ها را به استادان دیگر و گروه نسبت داد. همین باعث شد فکر کنم چقدر خوب که من استاد خانم نداشتم.»

از تجارب یغما و آرتمیس می‌توان برداشت کرد که ضعف عملکرد استادان زن در ارتباط با حمایت از زنان دانشجویان ممکن است ناشی از رویکرد اقتدارگرایانه زنان در محیط پدرسالارانه دانشگاه و همچنین قرار گرفتن در یک جو رقابتی با دانشجویان باشد که موجب پشتیبانی نکردن از مشارکت‌کنندگان شده است؛ به طوری که استادان زن در این پژوهش نتوانسته‌اند به شکل یک الگوی هویتی برای دانشجویان زن ظاهر شوند.

در بین مشارکت‌کنندگان، تنها سایه هیچ‌گونه اشاره مستقیم یا ضمنی به نگاه جنسیت‌زده استادان و به‌ویژه استادان زن نداشته است. هر چند او نیز تحت تأثیر منفی برخی رفتارهای استادان زن قرار گرفته است، اما آن را وابسته به جنسیت نمی‌داند، بلکه مشکلات را ناشی از تمایل استادان به تابع بودن دانشجویان می‌داند. سایه به این مورد اشاره می‌کند که از یکی از استادان خانم سؤال پرسیده که دانشجویان دکتری بر چه اساسی انتخاب می‌شوند و جواب شنیده ما دانشجویانی را انتخاب می‌کنیم که ما را اذیت نکنند؛ و از این جواب حس بسیار بدی به او دست داده و با خود فکر کرده که استادان خودخواه هستند. سایه همچنین درباره جذب دانشجویان استعداد درخشانی صحبت می‌کند که در بحث‌های کلاسی تعامل و مشارکت نمی‌کنند و خروجی خاصی ندارند. تابع هستند و این

شامل دانشجویان پسر هم بوده. او می‌گوید که بحث اصلی بر سر کار کردن دانشجو برای استاد است، وگرنه نگاه جنسیتی وجود ندارد.

بر اساس نظریه استرایکر، هنگامی که افراد موقعیت خود را تعیین می‌کنند، از خود توقع دارند که چگونه رفتار کنند و هنگامی که موقعیت دیگران را تعیین می‌کنند، از انتظاراتی پیروی می‌کنند که رفتارهای خاص این افراد را هدایت می‌کند.

در موقعیت استاد-دانشجو، سایه دیگر نمی‌خواهد که همانند دیگر دانشجویان تابع و مطیع باشد و انتظارات استادانش را برآورده سازد. او میزان مطیع بودن دانشجویان را عاملی برای رفتارهای تبعیض‌آمیز استادان می‌داند. تا قبل از این او هم همانند دیگر دانشجویان رفتارش را بر اساس توقعات استادان تنظیم می‌کرده و به دنبال کسب رضایت و گرفتن تأیید از آنها بوده؛ اما پس از سفر معنوی‌اش در یافتن هویت خود و شرکت در کلاس‌های عزت نفس، او دیگر به دنبال رضایتمندی خود است، نه رضایتمندی استاد به‌عنوان آن دیگری و از آنجا که استانداردهایش تغییر کرده از اینکه دیگر تابع نیست احساس خوب و مثبتی دارد که نشان‌دهنده افزایش مطابقت استانداردها با هویتش است. سایه می‌گوید:

«این نظام تفکری در تجربه زیسته ما روی عاطفه ما هم تأثیر می‌گذارد. ما دانشجویها از نظر عزت نفس و احساسات محکم نیستیم. یونگ می‌گوید رابطه اعتماد به نفس با عزت نفس، رابطه اسکلت آهنی ساختمان با آجرهاست. ما دانشجویان اسکلت آهنی نداریم. خوب و بد بودن ما بستگی به میزان تبعیت ما دارد...»

اما دیدگاه فاطمه در خصوص استادان زن متفاوت از سایر مشارکت‌کنندگان است. او ضمن اشاره به اینکه در دوره‌های قبلی تحصیلش استاد زن نداشته و یا به‌صورت بسیار محدود از کلاس استادان زن بهره برده می‌گوید:

«استادهای زن در دوره دکتری را خیلی دوست داشتم به‌ویژه یکی از استادان که بسیار جدی و بسیار باعاطفه بود و همیشه یادش می‌کنم و دلم می‌خواهد ببینمش و بغلش کنم. چند بار کارم بهش افتاد. با اینکه ارتباطی به او نداشت تمام تلاشش را کرد که مشکلم برطرف بشه و از دانشجویهاش یاد کرد و در حافظه‌اش باقی مونده بودن.»

فاطمه در این هنگام مقایسه‌ای بین سه استاد زن دانشگاه محل تحصیل خود انجام می‌دهد. دو نفر از این استادان مورد علاقه او هستند که درباره آنها می‌گوید:

«او عاطفه کوتاه و عمیق داشت نسبت به هر دانشجو و استاد دیگر عاطفه گسترده و کم‌عمق داشت مثل یک رودخانه کم‌عمق. البته نسبت به آن استاد دیگر [نفر سوم] احساس خوبی نداشتم هرچند که در ظاهر دنیامون شبیه هم بود، ولی در باطن خیلی متفاوت بود.» روایت فاطمه نیاز به احساس صمیمیت در تعاملات اجتماعی دانشگاهی در راستای ساخت و بازسازی هویت عاطفی‌اش را نشان می‌دهد. در برنامه‌های درسی آموزش عالی، صمیمیت جایگاه چندانی ندارد. صمیمیتی که پیامدهای منفی یا مثبت آن مشخص نیست. فاطمه نیاز به ایجاد ارتباط و احساس صمیمیتش با استادان زن را از طریق در آغوش گرفتن آنها ابراز می‌کند. این نکته می‌تواند نیاز به حضور بیشتر استادان زن در آموزش عالی را نیز یادآور شود.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این مطالعه، شناخت تجاربی است که در طول دوره دکتری بر تقاطع هویت عاطفی و جنسیت دانشجویان زن تأثیر می‌گذارد تا به این طریق بتوان درک عمیق‌تری از زن بودن در جهان به‌دست آورد. این زنان به دنبال تعالی بخشی به جایگاه زن و خواستار نگاه انسانی به جنسیتشان هستند. زنان مشارکت‌کننده در این پژوهش در تلاش برای توسعه آگاهی‌های انتقادی و فراتر رفتن از ساختارهای بسته دانشگاهی و در کشمکش برای ساخت معنا در این جهان پیچیده و متناقض به‌منظور ساخت و بازسازی هویت عاطفی خویش هستند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، نگاه غیر جنسیتی استادان مرد و نگاه جنسیت‌زده به دانشجو، مضامین به‌دست آمده از تجربیات زیسته مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر است. روایت خودآگاهانه این زنان از تجربیاتشان در خصوص جنسیت نشان می‌دهد که آنها به وجود نگاه برابری جنسیتی در استادان خود اهمیت می‌دهند و به تأثیر این نوع نگاه در هویت خود می‌اندیشند. در سطوح بالاتر تفکر، آنها علاقه‌مندند که هم خود و هم استادانشان دارای نگاه غیر جنسیتی باشند. بر اساس نظریه هویت بورک، وقتی برداشتها با معانی در استاندارد مطابقت داشته باشد، مردم «بسیار خوب» عمل می‌کنند، هویت آنها مورد تأیید قرار می‌گیرد و به همان روال خود عمل می‌کنند. هرچه تفاوت بین ارزیابی‌های بازتابی و استاندارد هویت مثبت‌تر باشد، افراد احساس بهتری خواهند داشت. در تجارب زیسته دانشجویان مشارکت‌کننده، رد طبقه‌بندی‌های اجتماعی همچون جنسیت و کنار گذاشتن کلیشه‌ها و کهن‌الگوهای که در خدمت تخریب هویت و عاطفه هستند توسط استاد مرد، رفتاری مطابق با استانداردهای این زنان است. این مطابقت یا تأیید هویت باعث ایجاد احساسات مثبت، شکل‌گیری و بهبود عملکردهای بعدی آنان می‌شود. همان‌گونه که کالدول و رشیدجمالی (۲۰۲۳) بیان کرده‌اند ارزش‌های هر فرد محصول فرعی باورهای اصلی او است. این باورها پیامدهای عمیقی بر فرضیات هر فرد در مورد روابط با دیگران، وظایف و مسئولیت‌های محوله و اهمیت خود فرد دارند. توانایی رشد، محصول جانبی تعریف سازنده این ارزش‌ها و ترکیب آنها به شیوه‌های مثبت در تصمیمات روزانه‌ای است که هر فرد می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش آرونا پلاسیوس و همکاران (۲۰۲۰) نیز نشان می‌دهد دانشجویان درک می‌کنند که کدام استادان انتظاراتشان از جنسیت را بهتر برآورده می‌کنند. آنان ممکن است استادان خود را در برابر رفتارهای مبتنی بر جنسیت مسئول بدانند و حتی منتقد استادانی باشند که این انتظارات را نقض می‌کنند.

در این پژوهش به‌نظر می‌رسد استادان زن انتظارات مربوط به نقش‌های جنسیتی خود همچون غمخواری و مراقبت، راهنمایی و حمایت عاطفی و درک شرایط زنان دانشجو را به‌درستی ایفا نکرده‌اند. این مورد در تجارب یغما و آرتیس به‌طور واضح نمود پیدا کرده است که علت آن می‌تواند مربوط به بهره‌بردن استادان زن از «فراروایت اقتدار» باشد. از آنجاکه ساختار توزیع قدرت در سطح آموزش عالی به‌گونه‌ای است که قدرت همچنان در دست مردان باقی مانده است، استفاده از رویکرد اقتدارگرایانه در رفتار و گفتار خود و در نتیجه فراموشی و قطع ارتباط با گذشته و تجارب زیسته خود به‌عنوان یک دانشجوی زن و یا به تعبیر جوانه‌پاگانو^۱ «انکار» این تجارب (فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۰)، راهکاری برای استادان زن جهت حضور و دوام آوردن در این هژمونی مردانه است و به‌این‌ترتیب آنان ارتباط ضعیف‌تری را با دانشجویان (زن) نسبت به استادان مرد برقرار می‌کنند؛ اما آن‌چنان‌که از تجارب فاطمه مشخص شد هنگامی که «فراروایت اقتدار»، کم‌رنگ و نقش حمایتی از دانشجو پررنگ می‌شود ارتباط برقرار شده نیز قوی و مؤثر است و در این صورت، نیاز به احساس صمیمیت در تعاملات اجتماعی دانشگاهی در راستای ساخت و بازسازی هویت عاطفی دانشجویان زن نیز می‌تواند تا حدی مرتفع گردد. این نتیجه همسو با نتیجه پژوهش خلیفه سلطانی و همکاران (۱۳۹۸ب) است که عدم ارائه حمایت مناسب از دانشجویان زن (از جمله دانشجویان باردار) از سوی استادان زن را مرتبط با حضور زنان در دنیای مردانه دانشگاه و پیروی از ویژگی‌ها و کلیشه‌های منتسب به مردان می‌دانند. آنها همچنین حمایت استادان مرد از دانشجویان باردار را ناشی از به رسمیت شناختن سوژگی همسری و مادری در دنیای مردانه می‌دانند که در تعارض با موقعیت سوژگی دانشجوی دکتری قرار گرفته و نیاز به حمایت مردان دارد. به اعتقاد استتس و همکاران (۲۰۲۳) از آنجا که زنان مسئولیت بیشتری را در قبال فضای خصوصی و فضای خانه بر عهده می‌گیرند، نمایش مراقبت، حساسیت و صمیمیت نشانه ویژگی‌های مشترک است. وقتی زنان در نیروی کار شرکت می‌کنند، مشاغل خدماتی، آموزشی، مراقبت‌های بهداشتی و کیفیت‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند. از آنجایی که مردان مسئولیت بیشتری در قبال عموم دارند، حوزه کاری، نمایش قدرت، تسلط و اعتماد به نفس نشان‌دهنده قدرت و شایستگی آنان است. کلیشه‌های جنسیتی به‌عنوان انتظارات هنجاری عمل می‌کنند که اگر افراد برخلاف آنها رفتار کنند، اغلب منجر به واکنش‌های اجتماعی می‌شوند.

آنچنان که از یافته‌های این پژوهش برداشت می‌شود، دانشجویان زن مشارکت‌کننده در این پژوهش از متورینگ بین جنسیتی، بیشتر از استاد هم‌جنس خود بهره برده‌اند که از دلایل آن می‌توان به کمبود استادان زن در دانشگاه و همچنین احتمال وجود فرهنگ برابری جنسیتی در دانشگاه‌های محل تحصیل دوره دکتری این دانشجویان اشاره کرد. همان‌طور که تجربه زیسته فاطمه نشان می‌دهد که ساختار فرهنگی دانشگاه‌های محل تحصیل او در دوره ارشد و کارشناسی متفاوت از دوره دکتری او بوده است. نیاز به پژوهش‌های بیشتر در این زمینه محسوس است. این نتیجه همسو با پژوهش لیندال، کولیاندرو و دنل (۲۰۲۰) است که نشان دادند دانشجویان دوره دکتری تمایل بیشتری به تولید و انتشار تألیفات مشترک با استاد راهنمای مرد دارند و داشتن جنسیت یکسان تأثیری در این باره ندارد. آنها همخوان نبودن نتایج پژوهش خود با تحقیقات پیشین را به اختلاف برابری جنسیتی بین کشورها و فرهنگ‌های جنسیتی در مؤسسات آموزش عالی مرتبط دانسته‌اند.

حضور کم‌رنگ استادان زن در دانشگاه‌ها نیز یافته دیگری است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کرده‌اند. با توجه به اینکه مشارکت‌کنندگان این پژوهش در مقاطع مختلف، در رشته‌ها و گرایش‌های متفاوتی تحصیل کرده‌اند همگی به کمبود استادان زن در دانشگاه‌ها اذعان داشته‌اند. «هرچند که ضرورتاً وجود زنان در ساختار دانشگاه‌ها توجه بیشتر به جنسیت را به دنبال ندارد، اما باید به تبعیض‌های درون این ساختار نیز توجه داشت. در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی هنوز مردان در کمیته‌ها و شوراهای تصمیم‌گیری در اکثریت هستند. در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری نیز تعداد استادان مرد بسیار بیشتر از زنان است» (اعزازی، ۱۳۸۷).

تقابل طبقه‌بندی‌های اجتماعی مثل نژاد، طبقه و جنسیت، منابع قدرت هستند. حضور این نوع دیدگاه‌ها در محیط آکادمیک حتی به صورت پنهان، نباید موجب مشروعیت بخشیدن به آنها شود، چراکه می‌تواند عدم تعادلی در عواطف ایجاد کند در نهایت منجر به «ترومای هویتی» در دانشجویان شود. از خودبیگانگی، خجالت کشیدن از طبقه اجتماعی خود، ضعف اعتماد به نفس و کمبود عزت‌نفس از نتایج این تجارب آسیب‌زننده هستند. در خصوص پیشنهاد‌های حاصل از یافته‌های این پژوهش می‌توان به ارتقای فرهنگ برابری جنسیتی در دانشگاه‌ها و پرهیز از رواج انواع دیدگاه‌های طبقاتی در بین مسئولان، استادان و کارکنان دانشگاه، ایجاد محیط منعطف، امن و متکثر برای دانشجویان و به‌ویژه زنان، جهت پیشگیری از آسیب‌های عاطفی و هویتی و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای دانشجویان جهت انجام ارزیابی‌های مناسب از مسئولان، استادان و کارکنان به لحاظ رعایت موارد یادشده، اشاره کرد که امید است مورد توجه مسئولان مؤسسات آموزش عالی قرار گیرد. بررسی نقش فرهنگ دانشگاهی در انواع طبقه‌بندی‌های اجتماعی و تأثیر آن بر هویت عاطفی دانشجویان و بررسی مقایسه‌ای بین تجربیات مرتبط با هویت عاطفی دانشجویان به تفکیک جنسیت از جمله پیشنهاد‌های پژوهشگر برای دیگر پژوهشگران در این زمینه است.

References

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.
- Anwari, Mohammad Reza. (2011). A review of symbolic interaction theory. *Marifat*, Vol. 20 (8), 153-171 (Text in Persian)
- Arrona-Palacios, Arturo et al. (2020). Does professors' gender impact how students evaluate their teaching and the recommendations for the best professor? *Heliyon*, 6(10) <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05313>
- Azadarmaki, Taghi. (2014). *Cultural Sociology*. Tehran, Publisher: Nashre Elm (Text in Persian)
- Azzazi, Shahla. (2006). The need to use a gender approach in research. *Quarterly Journal of Education*, Volume 22(3) (Text in Persian)
- Bahonar, Nasser; Jafari Kizqan, Tahereh. (2010). Television and its implications for Iranian cultural identity. *Iranian Cultural Research*, Volume 3(4) <https://doi.org/10.7508/ijcr.2010.12.006> (Text in Persian)
- Burke, Peter & Stets, Jan. (2021). *The Microsociology of Self and Identity*. In Seth Abrutyn, Kevin McCaffree (EDS), *Theoretical Sociology: The Future of a Disciplinary Foundation*. Routledge DOI: 10.4324/9781003141372-18
- Burke, Peter J., Stets, Jan E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Burke, Peter J. (2004). Extending Identity Control Theory: Insights from Classifier Systems. *Sociological Theory*, 22 (4), 574-594. DOI: [10.1111/j.0735-2751.2004.00234.x](https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00234.x)
- Caldwell, Cam., Rachid Jamali, Dima. (2023). Thriving in a Challenging World -Identity, Self-Regard, and Humility. *Business and Management Research*, 12(3):3-12 DOI: 10.5430/bmr.v12n3p5

- Fathi Vajargah, Kourosh. (2021). *Curriculum Identities: An introduction to contemporary theories of curriculum professors*. Shahid Beheshti University: 4 edition (Text in Persian)
- Fausto-Sterling, Anne. (2019). Gender /Sex, Sexual Orientation, and Identity Are in the Body: How Did They Get There?. *The Journal of Sex Research*. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883>
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociology*. Translated by Hassan Chavoshian, (Text in Persian). Publisher: Nashre Ney. (Original work published 1986).
- Iman, Mohammad Taqi; Rouhani, Ali. (2013). Investigating the Relationship between National Identity and Social Capital (Case Study: Shiraz University Students). *Shushtar Social Sciences*. Vol.7 (3) (Text in Persian)
- Jarvis, Peter. (2005). *The Existential Nature of Human Learning: Toward a Philosophical Understanding of Learning*. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/45>
- Jarvis, Peter., Parker, Stella. (2006). *Human Learning: An Holistic Approach*. London: Routledge: 1 edition.
- Jenkins, Richard. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Josselson, Ruthellen. (1996). *Revising herself: the story of women's identity from college to midlife*. New York: Oxford University Press.
- Khalife Soltani, S., Fathi Vajargah, K., Fazeli, N., Arefi, M., Mehran, G. (2020 a). Women Doctoral Students' Lived Experience of Gender in the Field of Education. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, Vol.14 (7); 29-52 (Text in Persian)
- Khalifeh Soltani, S., Kourosh Fathi Vajargah, Nematallah Fazeli, Mahboubeh Arefi, Golnar Mehran (2020 b). *Women Doctoral Students' Lived Experiences of Gender in Curriculum in Higher Education at the University of Shahid Beheshti*. Doctor of Philosophy Dissertation. Faculty of Education and Psychology. Shahid Beheshti University (Text in Persian)
- Kianpour, Massoud; Aghababaei, Ehsan. (2018). *Sociology of Emotions*. Publisher: University of Isfahan (Text in Persian)
- Knoblauch, Hubert. (2011). *Wissenssoziologie* (in German). Translator: Keramatullah Raskh. Publisher: Nashre Ney. (Text in Persian)
- Lindahl, Jonas., Colliander, Cristian & Danell, Rickard. (2020). The importance of collaboration and supervisor behaviour for gender differences in doctoral student performance and early career development. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1861596>
- Lips, Hilary M. (2014). *New Psychology of Women: Gender, Culture, and Ethnicity*. Translated by Fatemeh Bagherian (Text in Persian). Publisher: Shahid Beheshti University. (Original work published 2010)
- Liu Baergen, P. (2018). *Theorizing as Poetic Dwelling: An Intellectual Link Between Ted Aoki and Martin Heidegger* in Hasebe-Ludt, E., & Leggo, C., (Eds), Canadian Curriculum Studies: A Métissage of Inspiration/Imagination/Interconnection, pp. 141-150
- Magrini, James M. (2015) Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis, *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299. DOI:10.1080/00220272.2014.1002113
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M, Leary & J, Tangney (EDS), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51-80). Sage Publications, Inc
- Stets, J.E., Kushida, M., Fares, P., Whitham, M.M. (2023). Exploring Current Gender Meanings: Creating a New Gender Identity Scale. In: Stets, J.E., Reichelmann, A.V., Kiecolt, K.J. (eds) *Advancing Identity Theory, Measurement, and Research*. *Frontiers in Sociology and Social Research*, vol 10. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32986-9_5
- Stets, Jan. (2015). Understanding the Moral Person: Identity, Behavior, and Emotion. *Topoi*, 34(2), 441-452 <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9233-4>
- Stets, Jan E., Burke, Peter J. (2014). Emotions and Identity Nonverification. *Social Psychology Quarterly*, 77(4), 387-410 <https://doi.org/10.1177/0190272514533708>
- Turner, Jonathan H. (2012). *Contemporary Sociological Theory*, chapter16, pp.332-336. Sage Publications.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Aithouse Press.



نقش شاکله در تربیت اخلاقی با توجه به مفهوم عاملیت انسان

زهرا معارف وند^۱، مریم بناهان قمی^{۲*}، علی ستاری^۳

۱. دانش‌آموخته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، تهران، ایران
 ۲. نویسنده مسئول: عضو گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: banahan@alzahra.ac.ir
 ۳. عضو گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه ارشد با عنوان "جایگاه و نقش شاکله در تربیت اسلامی با نظر بر مفهوم عاملیت انسان" است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۸

چکیده:

این پژوهش در راستای تبیین نقش شاکله و عاملیت در تربیت اخلاقی انجام شده است. تبیین جایگاه و نقش هر یک در تربیت اخلاقی نوع رابطه این دو مفهوم را در صورت‌بندی عمل انسانی آشکار می‌سازد تا از این رهگذر مشخص شود چگونه عاملیت انسان با اصل شاکله در تعارض قرار نمی‌گیرد. این پژوهش از زمره پژوهش‌های کیفی است که با روش تبیینی _ تحلیلی انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تنها موجود بی‌شکل در هستی که کاملاً بالقوه است، انسان است و به هرگونه که شکل بگیرد، آن‌طور در عالم زندگی می‌کند. نقش شاکله و عاملیت در تربیت به گونه‌ای است که این دو عامل مکمل هم می‌باشند؛ شاکله بدون عاملیت معنی ندارد و عاملیت انسان سبب شکل‌گیری شاکله می‌شود. لذا شاکله نافی اراده و امکان تغییر نیست، همان‌طور که اراده نیز بی‌تأثیر از شاکله نیست. در روند تربیت اخلاقی و رسیدن به شاکله‌ای مطابق با ارزش‌های الهی، باید اصول مهمی مانند تشخیص درست سیل، باور به سیل، تصمیم مقتضی، اقدام به موقع، پیگیری و پایداری، تلقین و تکرار و همچنین مداومت شاکله‌بخشی به انسان در اعمال و رفتار، مورد تأکید باشد. از نتایج بااهمیت آیه ۸۴ سوره اسراء این است که عمل انسان صبغه‌ای از ویژگی‌های پایدار روانی او را متجلی می‌سازد. این ویژگی‌ها مانند اعتقاد، نگرش، انگیزه، قدرت مقاومت و صفات شخصیتی دیگری است که در نفس شکل می‌گیرد و سبب تمایز هر فرد از دیگری می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تربیت اسلامی، شاکله، عاملیت انسان، مبانی تربیت.

استناد به این مقاله:

معارف وند، زهرا؛ بناهان قمی، مریم؛ ستاری، علی. (۱۴۰۳). نقش شاکله در تربیت اخلاقی با توجه به مفهوم عاملیت انسان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷۲-۱۵۹ (۳): ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2023.41599.3653

مقدمه

امروزه مفهوم تربیت بدون توجه به یافته‌های علوم تخصصی متعددی چون فلسفه، روان‌شناسی، اقتصاد، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، ژنتیک و یافته‌های برخی علوم دیگر ناقص است. نداشتن تربیت صحیح و ناآشنایی با اصول آن آفتی است که اگر از آن غفلت نماییم، اثرات سوء آن نسل بعد را در معرض بحرانی جدی قرار خواهد داد.

به عقیده کانت "تربیت" سخت‌ترین و پیچیده‌ترین مسئله‌ای است که بشر با آن مواجه است؛ چرا که برای حل هر مسئله‌ای، معلوماتی نیاز است و حل مسئله "تربیت" محتاج معلوماتی چند جانبه و فراگیر است. همانا آنچه در تربیت انسان مورد تأکید است، **عدم یک-سونگری و بی‌توجهی** خاص به یک جنبه از حیات اوست. تربیت بیش از هر مقوله دیگری با ارزش‌ها ارتباط دارد. هدف تربیت اخلاقی تحقق ارزش‌هاست و در دیدگاه اسلامی، ارزش، امری وجودی می‌باشد و از خداوند بهره می‌گیرد و به جایگاه وجودی امور اشاره می‌کند. اصولاً هر حرکتی برای هدفی صورت می‌گیرد و از آنجایی که سیر تکامل انسان جز با تربیت صحیح اتفاق نمی‌افتد و این امر فقط در صورتی محقق خواهد شد که سیر و حرکت انسان منطبق با مسیر فطرت و سرشت او باشد، لذا در تربیت توجه به زیرساخت عمل الزامی است. چنانکه با توجه به آموزه‌های قرآن درمی‌یابیم که مؤثرترین مؤلفه در شکل‌گیری حیات دنیوی و اخروی از منظر آیات قرآن عمل انسان دانسته شده و اینکه ساحت قیامت تجلی‌گاه عمل انسان است و به‌طور واضح و آشکار در آیه ۳۹ سوره نجم بیان می‌دارد که: برای انسان بهره‌ای جز سعی و کوشش او نیست! دستاورد واقعی انسان، عمل اوست.

مطابق جهان بینی اسلامی، خلقت الهی لغو و بیهوده نیست و آفرینش کاملاً هدفمند است. از این رو در آیه ۵۰ سوره طه آمده است که: «پروردگار ما کسی است که به هر موجودی، آنچه را که لازمه آفرینش او بوده، عطا کرده است^۱». بر این مبنا و بر اساس حکمت بالغه الهی، خداوند به انسان مقام خلیفه‌اللهی بخشیده و مطابق نص صریح قرآن، انسان بر دیگر مخلوقات شرافت داشته و والاترین نشانه قدرت لایتناهی اوست^۲. بنابراین خداوند هرآنچه را که لازمه حیات انسان و کمال او بود، به او داد و با توجه به اینکه دگرگونی در آفرینش الهی راهی ندارد^۳، ممکن نیست که کسی بتواند ساختار خلقت را تغییر دهد؛ لذا خالق انسان، تمامی برنامه‌های لازم برای زندگی انسان در دنیا و دستورالعمل‌های لازم برای سیر تکاملی او را در دین معرفی نموده و هدف از خلقت انسان را نه زندگی دنیوی، بلکه وصول به مقام عبودیت و بندگی خداوند بیان کرده است (ارزیده، ۲۰۱۹، ص. ۴۹۷). دستیابی به هدف خلقت در گرو فعلیت بخشیدن به بالقوگی‌های وجودی انسان در غایت امکان است. این مهم حاصل نمی‌شود، مگر به تربیت و تلاش عالمانه، عامدانه و مستمر انسان. البته در کنار این رویکرد در سال‌های اخیر سخن از عاملیت‌های چندگانه به میان آمده است و نقش یگانه انسان در شدن‌هایش را مورد تردید قرار داده و «بر این اعتقاد تأکید می‌کند که دیگر موجودات و حتی اشیا هم دارای عاملیت‌هایی هستند و باید به آنها هم توجه کرد؛ چون که آنها در انسان بودن ما و تکامل ما نقش دارند» (مظفری پور، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۰)

همین اعتقاد پسانسان‌گرایانه به ساحت تربیت اخلاقی که یکی از ساحت‌های مهم تعلیم و تربیت است و زمینه ظهور فضایل و حرکت استکمالی انسان را فراهم می‌آورد نیز ورود پیدا کرده است. بر این اساس فضایی که سیمای انسان را متجلی می‌سازد، صرفاً در گرو سعی و تلاش انسان نیست. «بلکه مطابق با این اعتقاد اشیا و فناوری نیز در تصمیم‌های اخلاقی انسان دخیل بوده و دارای عاملیت هستند؛ به‌طوری که دو مؤلفه قصدمندی و آزادی، که برای عمل اخلاقی لازم است، بین انسان و مصنوعات توزیع شده است؛ یعنی مصنوعات در قصدهای انسان و نیز در آزادی انسان شریک هستن» (مظفری پور، ۱۴۰۲، ص. ۲۲۶). در حالی که از منظر اسلامی اگرچه تأثیر شرایط

۱. أن کسبَ الإنسانِ إلیا ما سعی.

۲. رَبَّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ...

۳ اشاره به آیه ۷۰ سوره اسراء: وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا

۴. اشاره به بخشی از آیه ۳۰ سوره روم: ...لَا تُبَدِّلْ لَخَلْقِ اللَّهِ...

و محیط بر اراده معطوف به عمل در انسان نادیده گرفته نشده است، اما در نهایت به جهت ویژگی اختیار، «انسان به مثابه عامل معرفی شده است که عمل او منسوب به خود او می‌باشد (باقری، ۲۰۲۰، ص. ۷۳)

صرف نظر از عاملیت یگانه انسان یا عاملیت‌های چندگانه، از منظر قرآنی اساسی‌ترین آیه که خاستگاه عمل انسان را تصریح کرده است، بخشی از آیه ۸۴ سوره اسراء است: «بگو هر کس بر اساس شاکله خود عمل می‌کند^۱». ساختار واژه شاکله از ریشه (ش-ک-ل) بر وزن فاعله به معنی بستن پای چارپا می‌باشد و آن طنابی که با آن پای حیوان را می‌بندند، و به آن شکال (به کسر شین) می‌گویند. عده‌ای از شاکله معنای اخلاق و خوی را در نظر گرفته‌اند؛ بدین جهت که انسان را محدود و مقید می‌سازد و او را ملزم می‌کند که به مقتضای آن رفتار کند. برخی معتقدند که شاکله از شکل (به فتح شین) و به معنای مثل و مانند و شبیه است و عده‌ای دیگر معتقد هستند که این واژه از شکل (به کسر شین) گرفته شده است و به معنی هیئت و فرم می‌باشد. ابن منظور و راغب اصفهانی، برای واژه شاکله، سه کلمه سجیه، خلیقه و طریقه را لحاظ نموده‌اند.

به هر حال ما در این پژوهش شاکله را سخت هسته وجودی انسان می‌دانیم که بر چگونگی عملکرد و رفتار انسان سایه می‌افکند؛ لذا «عمل انسان بدون شاکله، عمل نیست. شاکله بیشترین تأثیر را بر نحوه عملکرد انسان دارد. لذا اصلاح و تربیت بدون شناخت شاکله، امری عبث و لغو است (ماهینی و قراملکی، ۲۰۱۵، ص. ۱۲). یکی از خصوصیات ماهوی انسان این است که انسان، فاعل مختار است و فعل او از روی اراده است، و نمی‌تواند مقامی را که خارج از سرشت اوست به دست بیاورد. از منظر الهی، عملی مورد قبول است که انسان از روی آگاهی و اختیار به انجام آن مبادرت ورزد؛ لذا در دیدگاه اسلامی، عمل انسان منسوب به خود او می‌باشد (باقری، ۲۰۲۰، ص. ۷۳). اینکه انسان مسئول اعمال خودش است، یک اصل مهم در تربیت اسلامی است. دیدگاه اسلامی عمل، از انسان‌شناسی ویژه‌ای برخوردار است که هویت انسان را با عمل او می‌سنجد و شرایط و حدود عمل انسان را مشخص می‌کند که یا ناشی از ویژگی‌های درونی است مانند ژنتیک و استعداد و یا ناشی از فرصت‌ها و تهدیدهای محیط زندگی است؛ لذا آن دسته از کنش‌ها و رفتارهایی که بر مبنای شاکله صورت می‌پذیرد، به راحتی از انسان سر می‌زند و در بسیاری موارد حالت مکانیکی و خود به خودی دارد، حال این سؤال مطرح می‌شود که با توجه به جایگاه شاکله، نقش عاملیت انسان چه می‌شود؟ به‌ویژه در تربیت اخلاقی، آیا انسان‌ها عامل به اخلاق هستند یا بر اساس شاکله خود، اخلاقی عمل می‌کنند.

لذا با توجه به مطالب مذکور، مسئله این پژوهش آن است که با توجه به دیدگاه اسلامی عمل که انسان را موجودی عامل می‌داند که به اراده خود عمل می‌کند، نقش شاکله در کنار عاملیت انسان در تربیت به‌ویژه تربیت اخلاقی چگونه تبیین می‌شود؛ لذا با توجه به محوریت دو مؤلفه اساسی این پژوهش که عبارت‌اند از عاملیت و شاکله، مترصد آنیم که به این سؤال‌ها پاسخ دهیم:

با توجه به مفهوم عاملیت انسان نقش شاکله در تربیت اخلاقی از منظر اسلامی چیست؟

آیا عاملیت موجد شاکله است یا شاکله موجد عاملیت؟ نقش هر یک در تربیت اخلاقی چگونه است؟

اگرچه پژوهش‌هایی درباره شاکله و نیز عاملیت انسان به‌طور مجزا صورت گرفته است، ولیکن هیچ‌یک به بررسی نقش شاکله انسان با توجه به مفهوم عاملیت در تربیت اخلاقی نپرداخته‌اند.

برای نمونه (الجوری، ۲۰۲۰) به روش استقرایی در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که مفهوم شاکله، مفهومی مورد اختلاف است و این مفهوم شامل همه منش‌های روحی و جسمی و فردی و اجتماعی و درهم آمیختن این منش‌هاست. در مطالعه (صالحی، ۲۰۲۰) به روش تحلیلی-استنتاجی اصول تربیتی استخراج شده است. در این اصول عاملیت انسان در هر دو نظریه خودگرایی و دیگرگرایی اخلاقی دخیل است و انسان در زندگی اخلاقی خودش باید دیدگاه عاملیت داشته باشد. پژوهش (پیروزی، ۲۰۱۹)، با روش تحلیلی-تطبیقی بعد از استنباط دلالت‌های تربیتی سازگار با فرهنگ بومی جامعه، راهکارهای عملی برای استفاده در نظام تربیتی کشور ارائه داده شده که کاربستان در فرایند تربیت موجب رشد عاملیت، آزادی و فردیت افراد جامعه خواهد شد. در تحقیق (حیدری ترکمانی، ۲۰۱۸) که به

۱. قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكَلَتِهِ.

روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده است، مهمترین یافته‌ها این است که از منظر علامه طباطبایی انسان موجودی دارای اختیار است که کسی نمی‌تواند به او آزادی داده و یا آزادی را از او سلب کند؛ لذا انسان در مقام عامل، جایگاه ویژه‌ای در سرنوشت خود دارد و می‌تواند سرنوشت خود را در تربیت تغییر دهد. بعضی از موارد ارادی در عاملیت وجود دارد که در تربیت انسان و تغییر سرنوشت او، نقش بسزایی دارد. در مطالعه (کاشانچی، ۲۰۱۸) به روش توصیفی-تحلیلی-استنباطی مشخص شده است که استاد جوادی آملی، نقش خاصی برای تمایلات و گرایش‌های انسان به‌عنوان یکی از مبادی عمل در نظر گرفته است. از منظر ایشان، در حالت مطلوب عقل نظری انسان بر تمام قوای او حاکم است و با پیروی از عقل نظری به عملی مبادرت می‌ورزد، ولیکن عامه انسان‌ها این‌گونه نیستند و اعمال آنان بیشتر از آنکه متأثر از بینش آنها باشد، تحت‌تأثیر تمایلات آنان است. ایشان انسان را سازنده شخصیت خویش و نیز شکل‌دهنده شاکله‌اش می‌داند و براساس نتایج به‌دست آمده مشخص شد که در یک روش تربیتی باید در کنار توجه به ساختار بینشی، به پرورش قوای گرایشی و نیز مداومت بر عمل اخلاقی، توجه نمود و نیز بیان شده است که تفاوت‌های انسان‌ها ابتدا از طرف خودشان است و برای آنان قابلیت و ظرفیت و اهلیت به‌وجود می‌آورد. با توجه به اینکه عوامل خارجی مثل تأثیرات وراثت و محیط، در شاکله او اثرگذار است، اما تجهیز انسان به فطرت، دلیل مهمی بر الزام مقاومت او در مقابل تأثیرات نامطلوب عوامل خارجی است و از آنجاکه تأثیر اعمال انسان در وجودش عمومیت می‌یابد و جایگاهش را توسط جذب اعمال مشابه، تقویت می‌کند؛ لذا لازم است که انسان با شناخت و باور بیشتری از این قابلیت، اعمال خود را در مسیری مشخص هدفمند کند و تا قبل از اینکه به‌طور ناخواسته، شاکله‌ای بگیرد که او را دچار خسارت کند، با تطابق اعمال با هدف و ایدئال مطلوب، از انحراف مصون بماند. در تحقیق (عالی‌پور، ۲۰۱۵) که به روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفته است برآیند نتایج این است که فطرت در هدایت انسان در سبیل عقل و دین نقش مهمی دارد و به این وسیله راه را برای رسیدن به حکمت خلقت آفرینش هموار می‌کند. بهره‌وری و عدم بهره‌وری از فطرت منجر به شکل‌گیری شاکله خوب یا بد می‌شود. اگر شاکله‌ای بر فطرت بنا شود، آن شاکله منشأ صدور اعمال شایسته است که چنین شاکله‌ای در سبیل هدایت به‌سمت ذات حق در عروج است و در مقابل اگر شاکله‌ای بدون بهره‌مندی از فطرت شکل بگیرد، شاکله‌ای بد است و اعمال برخاسته از آن موجب سقوط انسان است.

بر اساس بررسی‌های انجام شده که برخی از مرتبط‌ترین آنها در بالا گفته شد، پژوهش حاضر از آن جهت که نقش شاکله و عاملیت را به‌طور هم‌زمان در تربیت و به‌ویژه تربیت اخلاقی مورد توجه قرار می‌دهد، پژوهشی متمایز از دیگر پژوهش‌هایی است که در این زمینه صورت گرفته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف جزو پژوهش‌های بنیادی است؛ هدف از تحقیق بنیادی ارضای کنجکاوی پژوهشگر است که به توسعه دانش و معارف بشری در موضوع مورد مطالعه می‌انجامد. در این پژوهش سعی بر آن است تا این مهم تحقق یابد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تبیینی - تحلیلی انجام شده است. منظور از تحلیل در این پژوهش تحلیل فلسفی است. به‌عبارت دیگر، پس از توضیح مفهوم شاکله و عاملیت و تبیین ویژگی‌های آنها در تربیت از منظر اسلامی تلاش شده است که با تحلیل فلسفی و عقلانی رابطه این دو نسبت به هم و در راستای تربیت اخلاقی روشن شود.

یافته‌های پژوهش

مبنای شکل‌گیری شاکله در انسان، چرخه‌ای از تعامل درون و بیرون او و یا چرخه‌ای از تعامل میان علم و عمل او می‌باشد (اخوت و قاسمی، ۲۰۱۷، ص. ۱۲۸). با توجه به این امر مهم‌ترین مؤلفه‌های شکل‌گیری شاکله به‌شرح زیر می‌باشد:

۱/۳. نیاز به عمل

این نیاز، برای انسان از آشکارترین حقایق است و اولین رخدادی که سبب توجه به نیاز به عمل در انسان می‌شود، مواجهه با مسائل و موضوعات بر اساس نیاز انسان است. با توجه به اینکه موجودی حیات دارد که مُدرک و فعال باشد و بین عمل و ادراک او هماهنگی باشد؛ یعنی عمل او با هدایت ادراکش انجام شود و ادراکش بر سعی و تلاش او اشراف داشته باشد؛ لذا حیات، عامل هماهنگ‌کننده بین درک و عمل انسان می‌باشد و بقای حیات او وابسته به اعمالی است که باید با اراده و انتخاب خود، آنها را انجام دهد. عواملی که انسان را به سمت عمل بر می‌انگیزند، همه در ذیل حفظ بقا و برای به‌دست آوردن منافع حیات و دور نگه‌داشتن ضررهای حیات می‌باشند. انسان باید با تعقل، تفکر و تذکر به‌گونه‌ای عمل کند که حیات او به حیات طیبه تبدیل شود و او را به حکمت خلقت آفرینش، نزدیک سازد.^۱ همچنین قرآن اشاره می‌کند که انسان می‌تواند با توجه افراطی به مسائل دنیا، نیازهای کاذب را در خود پرورش دهد و در پی برآوردن نیازهای کاذب، اعمالی را مرتکب شود که موجب خسارت شود.^۲ در این باره حضرت علی علیه‌السلام در حدیثی، به انسان سفارش می‌کند که اگر از دنیا به‌قدر کفایت بخواهی، همانا کم‌ترین آن برایت کافی است، ولیکن اگر زیاده‌خواه باشی، هرچه در دنیاست برایت کافی نخواهد بود؛^۳ لذا انسان در طول مدت عمر و رویارویی با مسائل براساس نیاز، باید توجه داشته باشد که نیازهای کاذب، شاکله او را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین اعمالی که انجام می‌دهد نیز مطابق با شاکله تأثیر گرفته از نیازهای کاذب است.

۲/۳. نیاز به معرفت و یقین برای عمل

معرفت مقدمه هر عملی محسوب می‌شود و اگر معرفت به حد مناسبی نرسد، طلب و اراده انسان برای انجام عمل شکل نمی‌گیرد. امیرالمؤمنین علیه‌السلام در حکمت ۲۷۴ نهج‌البلاغه می‌فرماید: معرفت خود را نادانی و یقین خود را شک تلقی نکنید و هرگاه که معرفت یافتید عمل کنید و هنگامی که به یقین رسیدید، اقدام نمایید.^۴ در حیطه معرفت‌شناسی، یقین اهمیت ویژه‌ای دارد و بیشتر فیلسوفان، معرفت حقیقی را با معرفت یقینی برابر دانسته‌اند به‌طوری که اگر یقین حاصل نشود، انسان به معرفت حقیقی نائل نمی‌شود. با توجه به اینکه یقین امری تشکیکی و دارای مراتب است؛ لذا یقین با عمل تبدیل به مرتبه بالاتر می‌شود. فیلسوفان اخلاقی در مورد اینکه باور و یقین تا چه اندازه توان انگیزشی دارند و عامل را به سوی انجام عمل، ترغیب می‌کنند، دو نظر متفاوت دارند: درون‌گرایان^۵ باور و یقین را شرط لازم و کافی برای انگیزش عامل تلقی می‌کنند. برون‌گرایان^۶ افزون بر اینکه باور و یقین را شرط لازم برای عمل تلقی می‌کنند، آن را کافی نمی‌دانند و میل را شرط دیگری برای عامل در انجام عمل برمی‌شمرند.

اگر باور و یقین و میل و شوق را به شاکله نسبت دهیم، رابطه شاکله و عمل به دو صورت مطرح می‌شود:

۱- شاکله شرط عمل می‌باشد.

۲- عمل شرط داشتن شاکله است.

در صورت اول، دو حالت متصور است: الف) شاکله دلیل عمل باشد؛ و ب) شاکله علت عمل باشد. دلیل بودن شاکله ناظر به نقش انگیزشی بودن است؛ به این معنا که عامل به دلیل اینکه دارای شاکله می‌باشد، برانگیخته می‌شود تا عمل را انجام دهد؛ ولیکن اگر علت باشد، رابطه ضروری بین شاکله و عمل مطرح می‌شود که اگر شاکله باشد، عمل ضرورتاً وجود دارد. از این منظر که عمل، شرط شاکله

۱. اشاره به آیات ۱۰ تا ۱۷ سوره نحل.

۲. اشاره به آیات ۱۰۷ تا ۱۰۹ سوره نحل.

۳. اصول کافی، ج ۶: ۱۳۸

۴. لَا تَجْعَلُوا عِلْمَكُمْ جَهْلًا وَ يَقِينَكُمْ شَكًّا إِذَا عَلِمْتُمْ فَأَعْمَلُوا وَ إِذَا تَيَقَّنْتُمْ فَأَقْدِمُوا

باشد نیز می‌توان نتیجه گرفت که عمل موجب تحقق و تقویت شاکله می‌شود و لذا اگر عمل نباشد، شاکله به صورت مفهومی و مصداقی، تحقق نمی‌یابد (خزاعی، ۲۰۱۵، ص. ۹۴).

علامه طباطبایی یقین را پذیرش و تصدیق به امری با التزام به لوازم آن تعریف می‌کند. بنابراین معرفت و یقین عواملی هستند که با ادراک انسان ارتباط دارند و اگر به معنای حقیقی، تحقق یابند موجب ارزش‌مندی عمل نیز می‌شوند و رابطه مستقیم با ارزش عمل دارند، به عبارت دیگر، هرچه معرفت و یقین بالاتر باشد، عمل ارزشمندتر است.

۳/۳. نیاز به هدایت عمل

باتوجه به اینکه هر عملی دارای آثار و تبعاتی می‌باشد که به صورت‌های متفاوت ظهور می‌یابد، به سبب هر عملی، هدایت یا ضلالتی تحقق می‌یابد. انجام هر عمل ارادی، انسان را به کمالی رهنمون می‌سازد. انسان به صورت فطری خود را ملزم به تبعیت از حق می‌داند ولیکن ممکن است در اثر اشتباه، مسیر غلط به جای مسیر درست بر او مشتبه شود. بنابراین انسان نیازمند به هدایت است و این هدایت تنها در انحصار خداوند است! خداوند برای هدایت انسان، کتاب هدایت نازل کرده است و در آیه ۹ سوره اسراء، ویژگی این کتاب را از این جهت که در سامان بخشیدن به زندگی انسان با هدایت به وضعیت اصلاح‌کننده برای کسی که مستعد اصلاح می‌باشد، بیان می‌کند: " این قرآن به راهی که استوارترین راه‌ها می‌باشد هدایت می‌کند و به کسانی که ایمان دارند و عمل شایسته انجام می‌دهند بشارت می‌دهد که برای آنان جزای بزرگی است"^۱. علامه طباطبایی با توجه به آیه ۸۲ سوره اسراء^۲ شاکله را شخصیت روحی معرفی می‌کند که از مجموع غرایز و عوامل خارجی حاصل می‌شود و نیز شاکله را عاملی می‌داند که در بهره‌وری از قرآن و شفا و رحمت آن مؤثر است و طبق این آیات، شرط بهره‌وری را داشتن شاکله ایمانی و مانع بهره‌وری را نیز شاکله ظلم معرفی می‌نماید؛ لذا شاکله را کیفیت و احوال اکتسابی روح و قلب انسان معرفی می‌نماید که ممکن است در اثر اعمالی که ثبات قلب و پایداری آن را مختل می‌کند، دچار اختلال شود برای مثال وسوسه داشتن که باطن انسان را دچار اضطراب و دگرگونی می‌کند و ضلالت درپیش دارد. مطابق با آیه مذکور قرآن شفا می‌باشد؛ زیرا قلب و روح را از انواع امراض پاک و بستر مناسب برای جای دادن فضیلت‌ها را آماده می‌کند و همچنین قرآن رحمت است؛ زیرا صحت و استقامت فطری را به انسان برمی‌گرداند و یقین را جایگزین آن می‌کند. بنابراین شیوه قرآن در مواجهه با شاکله‌های مختل، مبارزه با آفات دل و از بین بردن همه وسوسه‌هاست که از طریق مواعظ شفادهنده و داستان‌های عبرت‌آموز و انذار و تبشیر انجام می‌شود. قرآن جان انسان را به نور معرفت و یقین روشن می‌سازد و آن را به زیور ملکات فاضله می‌آراید (ماهینی و قراملکی، ۲۰۱۵: ۴۱). البته قرآن در آیه ۲۱ سوره احزاب، رسول‌الله را به عنوان اسوه حسنه معرفی می‌نماید^۳ لذا سیره و روش زندگی ایشان برای انسان الگوی عملی است و ترکیب عبارت "لقد کان لکم" افزون بر تأکید، بر استقرار و استمرار دلالت دارد که بهره‌مندی از هدایت ایشان یک تکلیف ثابت و مستمر می‌باشد؛ زیرا قرآن به صراحت بیان می‌کند که آنچه رسول دستور می‌دهد بپذیرید و هرچه نهی کند، واگذارید^۴ و هرکس از حضرت رسول اطاعت کند از خدا اطاعت کرده است^۵ و ایشان را رحمه للعالمین معرفی می‌کند^۶ و انسان را از مخالفت و معاندت با رسول‌الله، انذار می‌دهد که عاقبت آن بد سرانجامی می‌باشد^۷. بنابراین

۱. اشاره به بخشی از آیه ۳۵ سوره یونس: قُلِ اللَّهُ يَهْدِي لِلْحَقِّ.

۲. إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّذِي هِيَ أَقْوَمٌ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا.

۳. وَنُنزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شَفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا.

۴. لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا.

۵. اشاره به بخشی از آیه ۷ سوره حشر: ...وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا...

۶. اشاره به بخشی از آیه ۸۰ سوره نساء: مَن يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ ...

۷. اشاره به آیه ۱۰۷ سوره انبیاء: وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ.

۸. اشاره به آیه ۱۱۵ سوره نساء: وَمَن يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَىٰ وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّىٰ وَنُصَلِّهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا.

میزان و معیار هدایت عمل، اسوه حسنه می‌باشد و بهره‌مندی از ایشان مانند بهره‌مندی از قرآن، شفا و رحمت است و شاکله ایمانی به انسان می‌دهد.

مطابق نظر علامه طباطبایی ارتباط بین شاکله و عمل در حد اقتضا می‌باشد و از آن فراتر نمی‌رود. ایشان برای رفع شبهه جبر و اختیار در این مسئله می‌گوید که انسان در انجام اعمال خویش اختیار دارد و این طور نیست که فقط شاکله علت اصلی عمل باشد و به عقیده ایشان این تصور جبر باطل است. بنابراین ارتباط بین شاکله و عمل از نوع اقتضا می‌باشد. لازم به توضیح است با توجه به مفهوم و ویژگی‌های شاکله، بسیار سخت است که عامل دیگری غیر از شاکله سبب انجام عمل شود، ولیکن محال نمی‌باشد و انسان مختار است که غیر از اقتضا شاکله عمل نماید. اما با توجه به اینکه بعضی از عوامل برای شاکله‌سازی در اختیار انسان قرار دارد و در شکل‌گیری شاکله، در کنار تأثیر عوامل محیطی، در نهایت آنچه بیش از هر عامل دیگری در این امر دخیل است اختیار، انتخاب و اراده خود انسان است، لذا اگر رابطه شاکله و عمل، علت تامه نیز باشد، سبب جبر نخواهد بود؛ چراکه اختیار انسان قبلاً در فرایند شکل‌گیری شاکله دخیل بوده است و انسان با اختیار خویش باعث به وجود آمدن آن شده است. بنابراین منافاتی با اختیار ندارد و قاعده معروف "اضطراری که به علت اختیار به وجود آید، تضادی با اختیار انسان ندارد" در اینجا حاکم می‌باشد (سمنون، ۲۰۱۷، صص. ۱۰۹-۱۱۵). واقع‌گرایان بر این باور هستند که معرفت انسان، تصویربرداری از واقعیت است و با به وجود آمدن تصویری درست و مطابق با واقعیت، انسان می‌تواند در مسیر درست حرکت کند. بنابراین محتواهای ذهنی معتبر انسان، آنهایی هستند که با واقعیت‌های بیرونی هماهنگ و یا منطبق بر آنها باشند. در مقابل، سازه‌گرایان باور دارند که معرفت انسان، همان ابداع‌ها و سازه‌های ذهنی او می‌باشد و موجودیت‌هایی که ما آنها را واقعی و موجود در جهان خارج می‌دانیم، همان ساخته‌های ذهنی خودمان هستند و لذا انسان همان‌گونه که خالق اعمال خویش است، خالق معرفت خویش هم هست.

باقری معتقد است که اقرار به اینکه انسان در جهانی ساخته‌شده از مفاهیم و چهارچوب‌های ذهنی زندگی می‌کند، نباید انسان را در جهانی خیالی قرار دهد. لازمه این امر آن است که پشتوانه‌ای واقع‌گرایانه برای سازه‌های ذهنی فراهم گردد و قبل از هر چیز باید توجه سازه‌گرایان را به این نکته جلب کرد که ادعای "انسان سازه‌پردازی می‌کند" یک واقعیت است! که اگر این ادعا واقع‌گرایانه را در نظر بگیریم، پس باید آن را نیز یک سازه ذهنی بدانیم که در این صورت فاقد اعتبار خواهد بود. سپس باید این نکته را مورد توجه قرار داد که بین سازه‌های ذهنی انسان عامل و واقعیت خارج از ذهن، چه ارتباطی وجود دارد؟ ایشان اذعان می‌دارند که جهان^۲، یعنی روایت‌های درست انسان عامل از جهان که در ارتباط با جهان شکل می‌گیرد؛ لذا با توجه به اینکه عاملیت انسان ارتباط وسیعی با جهانی که در آن زندگی می‌کند دارد، کارآیی سازه‌های ذهنی انسان عامل وابسته به واقعیت جهان است و درستی یا نادرستی روایت‌های انسان عامل ناظر به ارتباط او با جهان است و برای رسیدن به روایت درست و معرفت روشن و شناخت صحیح، لازم است از واقع‌گرایی صحبت کرد. بنابراین واقع‌گرایی و سازه‌گرایی به صورت به هم پیچیده‌ای میان جهان و سازه‌های ذهن انسان عامل به هم مرتبط می‌شوند (باقری، ۲۰۲۰، ص. ۳۶۰). افرادی همچون بیستا، پرستلی و رابینسون (۲۰۱۷) نیز معتقدند که نیروهای زمینه‌ای بسیاری وجود دارند که بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارند و توانایی فرد در عاملیت وی، براساس این نیروها، متفاوت می‌شود. ایشان به استناد ادعای امیربیر و مش (۱۹۹۸) مبنی بر اعتقاد به متفاوت شدن عاملیت بر اساس ساختارهای اجتماعی پیرامون، علیه عاملیت به عنوان یک بالقوگی یا شایستگی انسانی استدلال می‌کنند. به همین دلیل، بیستا و همکاران اظهار می‌دارند که عاملیت صرفاً می‌تواند به عنوان اقدامی در یک موقعیت معین در نظر گرفته شود. این دیدگاه در تضاد با دیدگاه بندور (۱۹۸۲؛ ۲۰۰۱؛ ۲۰۰۶) و گیدنز (۱۹۷۹) است که عاملیت را یک ویژگی انسانی می‌دانند که می‌تواند تقویت شود و تا حد زیادی از زمینه‌های زندگی فراتر رود.

عاملیت انسان مقتضیاتی را برای معرفت به وجود می‌آورد که منشأ آنها عبارتند از اهداف، نیازها و علایق انسان عامل. بنابراین، انسان عامل برای محقق کردن اهداف خویش و مهیا کردن پاسخ عملی به نیازها و علایق خود، ویژگی‌های معرفتی خاصی دارد. این ویژگی‌ها، همان سازه‌پردازی‌هایی است که انسان عامل طرح‌های ذهنی خود را برای به قالب درآوردن واقعیت‌ها، فراهم می‌کند؛ به گونه‌ای که به

تحقق اهداف و برآوردن نیازها و علایق او منجر شود (باقری، ۲۰۲۰، ص. ۲۹۶). بندورا عاملیت را به عنوان ظرفیتی می‌بیند که عمدتاً به سه روش مختلف اعمال می‌شود و می‌تواند در سه حالت فردی، اجتماعی و نیابتی طبقه‌بندی شود (بندورا، ۲۰۰۱). عاملیت فردی به توانایی شخصی فرد برای اعمال تغییر در دنیای اطراف خود بدون توجه به انتخاب‌ها و تصمیمات افراد یا گروه‌های دیگر اشاره دارد. عاملیت اجتماعی به عنوان روشی برای یک کاسه کردن مهارت‌ها، دانش و منابع به منظور با هم عمل کردن برای شکل دادن به شرایط، توصیف می‌شود (بندورا، ۲۰۰۶). عاملیت نیابتی، عاملیتی با واسطه اجتماعی است که به موجب آن افراد یا گروه‌ها بر افراد یا گروه‌هایی که مهارت‌ها، دانش و منابع برای دستیابی به نتایج مطلوب دارند، تأثیر می‌گذارند. ترکیبی از این سه حالت در ایجاد حس عاملیت یک فرد دخیل است (بندورا، ۲۰۰۶).

در سال‌های اخیر، موضوع عاملیت انسان در متون روان‌شناسی در مفهوم کنترل، خودتنظیمی و خودکارآمدی متبلور شده است (کروکت، ۲۰۰۲، ص. ۱). هر انسانی با توجه به نوع اعمالی که انجام می‌دهد، هویت خاصی را برای خود تدارک می‌بیند. هویت انسان از دو بخش یافتنی و ساختنی تشکیل می‌شود. بخش یافتنی هویت، زمینه‌ای است که فرد خود را در آن می‌یابد؛ مانند هویت ملی و فرهنگی و تاریخی. اما بخش هویت ساختنی، هویتی می‌باشد که خود فرد در شکل‌دهی به آن نقش اساسی دارد و از طریق عاملیت خود و نیز اعمالی که انجام می‌دهد، هویت خود را بنا می‌کند (باقری، ۲۰۲۰، ص. ۱۰۰). با توجه به آیه ۴۶ سوره هود، خداوند اهلیت فرد را به هویت ساختنی او مربوط می‌داند و به نوح پیامبر می‌آموزد که هرچند پسر او در خانواده اوست؛ ولیکن از اهل او نمی‌باشد و گوهر وجودی هرکس به وسیله اعمالش نمایان می‌شود و طبق نص صریح قرآن در روز حساب از عمل او سؤال می‌شود^۱ و هیچ اشاره‌ای به طرح پرسش‌هایی از این قبیل که جنسیت او چیست و یا در کدام سرزمین یا چه دوره تاریخی زندگی می‌کرده، نشده است (همان، ۱۰۱). به این ترتیب، عمل انسان به منزله محور هویت‌آفرین او عنوان شده است که نشان‌دهنده جایگاه و اهمیت عمل در موجودیت انسان می‌باشد و لذا انسان به میزانی که اهل عمل باشد، سود عملش قبل از اینکه به جامعه برسد، به هویت او می‌رسد؛ یعنی درون انسان را بارورتر و اخلاق وی را شکوفاتر می‌سازد. چراغ درون انسان توسط عمل صالح روشن می‌شود و مهم‌ترین عامل صعود انسان، عمل صالح است^۳.

از سوی دیگر، معرفت و عمل انسان و پیوند آنها با یکدیگر، حیات انسان را شکل می‌دهد و اصولاً هر حرکتی نیاز به معرفت و شناخت دارد^۴ و عمل باید از روی معرفت و آگاهی انجام شود؛ لذا ملاک پذیرش و برتری عمل در پیشگاه خداوند، اندازه معرفت عامل و نوع عمل او می‌باشد.

آیات قرآن برای توصیف حقیقت انسان، به کشمکش ظرفیتی بین رسیدن به کمال مطلوب و قابلیت انتخاب‌گری در عملکرد انسان تأکید کرده است و پیرامون وجود او و نوع واکنش و ارتباط با جهان اطرافش، اشاراتی دارد و لذا تصاویری از حقیقت، قدرت، انگیزه‌های رفتاری و قابلیت انتخاب‌گری انسان را در انجام فضائل و یا رذائل نشان می‌دهد. در این زمینه، به سه دسته از آیات اشاره می‌شود که بیانگر سه رویکرد متفاوت است:

- ۱- برخی از آیات، منشأ اعمال انسان را خود فرد می‌دانند^۵.
- ۲- برخی از آیات، منشأ اعمال انسان را مشیت و خواست خدا می‌دانند^۶.
- ۳- برخی از آیات، منشأ اعمال انسان را عوامل اجتماعی می‌دانند^۷.

۱. قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ.

۲. اشاره به آیات ۹۲ و ۹۳ سوره حجر: فَوَرَبِّكَ لَنَسَأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ مِمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ.

۳. اشاره به بخشی از آیه ۱۰ سوره فاطر: وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ

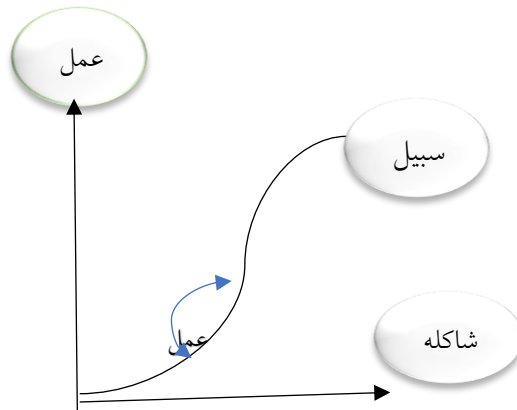
۴- اشاره به حدیث امام علی علیه السلام: مَا مِنْ حَرَكَةٍ إِلَّا وَ أَنْتَ مُتَحَاجٌّ فِيهَا إِلَى مَعْرِفَةٍ

۵. اشاره به آیات ۲۹ سوره كهف/ ۱۹ سوره اسراء و ۱۱۶ سوره انعام.

۶. اشاره به آیات ۱۱۸ سوره هود/ ۲۲ سوره حدید/ ۲۴۷ سوره بقره/ ۲۶ سوره رعد/ ۳۰ سوره انسان/ ۲۹ سوره تکویر و ۲۰۶ سوره آل عمران.

۷. اشاره به آیات ۳۳ و ۳۴ سوره سباء/ ۵۹ سوره كهف/ ۹۶ سوره اعراف/ ۲۵ سوره انفال و ۱۱ سوره رعد.

با توجه به این سه دسته از آیات، مشخص می‌شود که عوامل مؤثر در عملکرد انسان، مجموعه‌ای از تمامی این عوامل هستند. به عبارت دیگر، هم مشیت خداوند و هم اختیارات انسان و هم عوامل اجتماعی در عمل انسان دخیل هستند ولیکن نکته قابل توجه این است که قرآن در یک آیه با یک واژه هر سه رویکرد را منعکس می‌کند؛ واژه شاکله تنها یک‌بار در قرآن به کار رفته است که خداوند در بخشی از آیه ۸۴ سوره اسراء آن را بیان می‌دارد که: "هرکس بر اساس شاکله خود عمل می‌کند!"^۱ مطابق با این آیه، مفهوم شاکله و سبیل با یکدیگر ارتباط دارند. با توجه به اینکه سبیل، در قلمرو ساختار وجودی انسان، امتدادی از عمل‌های او می‌باشد و با توجه به اینکه اعمال انسان تحت سلطه شاکله او می‌باشد، لذا شاکله سبیل‌آفرین است (اخوت و قاسمی، ۲۰۱۷، ص. ۱۵۶).



شکل شماره ۱. رابطه شاکله با عمل و سبیل (اخوت و قاسمی، ۲۰۱۷: ۱۶)

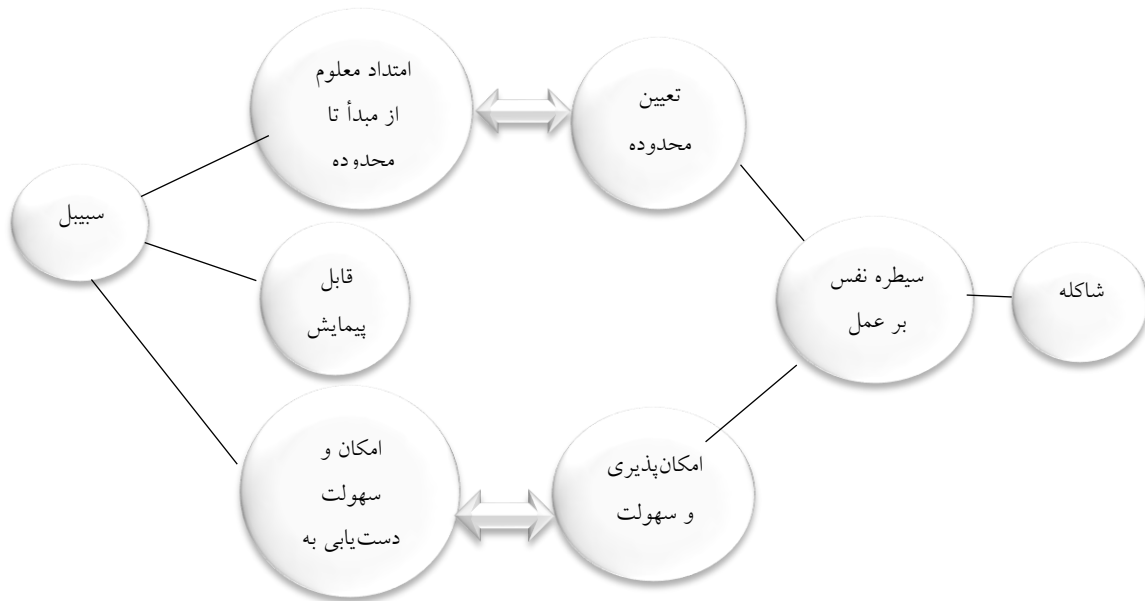
سبیل؛ به معنی فرستادن چیزی با نوعی امتداد به شخصی یا مکانی است و سبیل مسیری است که امتداد دارد و سهولت در پیموده شدن تا مقصد مشخصی در آن فراهم است و مصداق این معنا هم در امور مادی و هم امور معنوی می‌باشد؛ لذا با توجه به موارد کاربرد واژه سبیل در قرآن، مؤلفه‌های سبیل در موارد زیر مشخص می‌شود:

- ✓ تعیین امتداد امری مشخص از ابتدا تا محدوده و مقصدی معلوم؛
- ✓ قابل پیمایش بودن آن امر؛
- ✓ سهولت در دستیابی به مقصد.

باتوجه به این مؤلفه‌ها در مورد واژه سبیل می‌توان گفت:

"امتدادی معین از ابتدا تا محدوده‌ای معلوم برای انجام امری است که پیمایش مسیر برای رسیدن به مقصد آن امر را امکان‌پذیر می‌نماید (اخوت و قاسمی، ۲۰۱۷، ص. ۱۵۵).

باتوجه به اینکه سیطره شاکله بر عمل، در بیرون از وجود انسان به صورت سبیل نمود می‌یابد؛ یعنی انسان برای رسیدن به مقصد خویش، امتداد معلومی از اعمال را از مبداء تا محدوده‌ای مشخص در نظر گرفته و طبق شاکله، چستی و چگونگی اعمال در این محدوده را مدیریت می‌کند؛ براین اساس شاکله با درست کردن سبیل، بروز عمل را سهولت می‌بخشد؛ لذا می‌توان گفت شاکله، سیطره‌ای می‌باشد که انسان در سبیل‌آفرینی پیدا می‌کند و لذا بدین ترتیب جایگاه هدف و ایده‌آل در سبیل به وضوح معلوم می‌شود و محدوده مشخصی که انسان در سبیل در نظر می‌گیرد، همان ایدئال و هدف است.



شکل شماره ۲. مقایسه مفهوم شاکله و سبیل (اخوت وقاسمی، ۲۰۱۷، ص. ۱۵۶)

بخش یافتنی هویت انسان همان شاکله اولیه است که خداوند در قرآن با نام فطرت از آن نام برده است و بخش ساختنی هویت انسان نیز همان شاکله‌ای است که انسان بر مبنای عاملیت و از روی اختیار، خودش برای خویشتن می‌سازد؛ چرا که ویژگی شاکله، اکتسابی و متغیر بودن آن است (شیراوند و موسوی، ۲۰۱۷، ص. ۷۹).

۴/۳. مراحل استکمال نفس انسان

مراحل استکمال نفس انسان به خودی خود صورت نمی‌گیرد و عاملیت انسان در این امر دخیل است. هر کدام از این مراحل با اختیار انسان و بر اساس اعمالی که مطابق با شاکله از وی سر می‌زند، طی می‌شود. این مراحل عبارتند از:

۱. بیداری عقل:

رمز حرکت به سمت کمال و اولین قدم در حرکت استکمالی، احیا و بیدار کردن عقل است. اگر عقل در وجود انسان فعال شود، شناخت سعادت و کمال و نیز حرکت به سوی آن، در وجود انسان فعال می‌شود؛ چراکه اولین مبدء عمل در انسان، شناخت و معرفت می‌باشد که مربوط به قوه عقل است. از طرفی انسان با بیداری قوه عقل می‌تواند بر دیگر قوای نفس فائق آید و آنها را تحت سیطره و کنترل خود درآورد. از همین رو امیرالمؤمنین علی علیه السلام در خطبه اول نهج البلاغه، هدف پیامبران را احیای عقل دانسته است.^۱ از منظر ایشان احیای عقل، از بین رفتن هواهای نفس را در پی دارد^۲ و احیای عقل زمانی که در حیطه عقل نظری و همراه با عقل عملی باشد، سبب سعادت و کمال است؛ لذا وقتی عقل در همه جوانب بر نفس سلطه پیدا کند و حاکم شود، همه اعضا و جوارح انسان نیز تحت فرمان عقل عمل می‌کند. البته لازم به توضیح است که معرفت روشن و صحیح زمانی حاصل می‌شود که انسان در سبیل رسول‌الله قرار گرفته و هدایت شده باشد. در نتیجه این امر، نورانیتی در انسان به وجود می‌آید که حاصل سلطه عقل و از بین رفتن هواهای نفسانی است.

۱. ... وَ يَثْبُرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ.

۲. اشاره به بخشی از خطبه ۲۲۰ نهج البلاغه: ... فَذُ أَحْيَا عَقْلَهُ وَ أَمَاتَ نَفْسَهُ...

۲. نفس نورانی

وقتی اعضا و جوارح انسان به فرماندهی نیروی عقل درآمدند، با گذشت زمان، نور یقظه و بیداری در قلب انسان پدیدار می‌شود. چنانکه امیرالمؤمنین علیه‌السلام در ادامه خطبه ۲۲۰ نهج البلاغه بیان می‌دارند که: نوری درخشان در وجود انسان ظاهر می‌شود که مسیر را برایش روشن می‌نماید و در راه حق او را هدایت می‌کند.^۱ قرآن نیز در آیه ۱۲۲ سوره انعام اشاره می‌کند که برای انسان نوری قرار می‌دهد که به وسیله آن حرکت می‌کند.^۲ بدین ترتیب با توجه به عقل نظری، انسان ارزش عمل شایسته را درک می‌کند و به وسیله عقل عملی و مبادرت به انجام عمل شایسته، معرفت روشن از طرف خداوند برایش حاصل می‌شود و در وجودش شکل می‌گیرد. لذا باید توجه داشت که این معرفت، قرین با عمل می‌باشد و از آن جدا نیست. طبق حدیثی از امام صادق علیه‌السلام که فرمودند: معرفت نوری می‌باشد که خداوند در قلب هرکس که بخواهد، می‌افکند^۳، منظور از "هرکس"، کسی است که وجود خویش را مهیا می‌سازد و با بیداری عقل و انجام عمل شایسته، این نورانیت در وجود او شکل می‌گیرد و لذا حرکت و پویایی او برمحور این نورانیت صورت می‌پذیرد و در این صورت شاکله انسان ایجاب می‌کند که هر عملی که موجب کمال او شود، انجام دهد و از آنچه موجب انحراف است، دوری کند. بر این اساس همین امر سبب می‌شود تا انسان به سوی کمال بالاتر حرکت نماید و نفس زکیه او شکل بگیرد.

۳. نفس زکیه

قرآن در آیه ۱۴ سوره اعلی به این مرحله اشاره می‌نماید.^۴ تزکیه به معنای پاک کردن است. در این مرحله توجه انسان به کمال روح معطوف می‌شود و انسان علاوه بر پیرایش وجود، به تزکیه نیز می‌پردازد؛ البته قرآن برای رسیدن انسان به تزکیه نفس، پیامبران را مجریان موفق این امر مهم معرفی نموده است.^۵ بنابراین قرآن راه دستیابی به سعادت و رستگاری را تزکیه و پاک شدن از آلودگی‌های اخلاقی می‌داند و برای رسیدن به این مقصد مطلوب و مهم راه علمی و عملی آن را بیان می‌کند. انسان در مرحله نفس زکیه به توانایی‌های روحانی خویش میرسد و روح ملکوتی خود را می‌بیند. در این مرحله به مقام خودشناسی می‌رسد و براساس این اصل که هرکس خود را بشناسد، پروردگار خویش را شناخته است^۶، لذا به ارزش‌های بالاتری پی می‌برد و جلوه صفات و اسماء الهی می‌شود. انسان در مرحله نفس زکیه با لطافت کامل و متواضعانه عمل می‌کند و انسان پس از مجاهدت بسیار که تزکیه نفس می‌نماید به مرحله سلامت نائل می‌شود.

لازم به توضیح است که در دو مورد پیش‌رو؛ یعنی نفس سلیم و نفس مطمئنه، معرفی اجمالی صورت گرفته است و به دلیل پیچیدگی بحث و این که این دو مربوط به مرتبه بسیار والای تربیت اخلاقی است و به نوعی وارد تربیت معنوی و عرفانی می‌شود، محقق از شرح تفصیلی آن خودداری کرده است

۱. ... وَ بَرَقَ لَهُ لَمَعٌ كَثِيرٌ الْبُرْقُ، فَأَبَانَ لَهُ الطَّرِيقَ وَ سَلَكَ بِهِ السَّبِيلَ...

۲. ... فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ...

۳. بحارالانوار، ج ۱: صفحه ۲۲۴: أَلْعَلِمُ نُوْرٌ يَقْدِفُهُ اللهُ فِي قَلْبِ مَنْ يَشَاءُ.

۴. قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى.

۵. اشاره به بخشی از آیه ۱۵۱ سوره بقره: كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُوْلًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ...

۶. اشاره به حدیث مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ.

۴. نفس سلیم

در این مرحله انسان از همه وابستگی‌های غیرالهی رها می‌شود. قرآن در آیه ۸۹ سوره شعرا بیان می‌دارد که تنها آن کسی سود می‌برد که با قلب سلیم به پیشگاه خداوند آمده باشد.^۱ امیرالمؤمنین علیه السلام در خطبه ۲۲۰ نهج البلاغه بیان می‌دارد که: باب‌های کمال، انسان را به باب سلامت می‌رساند.^۲ در این مرحله استکمال انسان از طریق عین الیقین و معرفت شهودی انجام می‌گیرد.

۵. نفس مطمئنه

مرحله نفس مطمئنه، مرحله امنیت و راحتی است که امیرالمؤمنین در ادامه خطبه ۲۲۰ نهج البلاغه این‌طور می‌فرماید که: قدم‌های انسان به دلیل آرام گرفتن در مقام امنیت، استوار شده است.^۳ در این مرحله انسان به حق الیقین می‌رسد و لذا با اعتماد به ذات پروردگار، اثرات اعمال خویش را مشاهده می‌نماید و به مقام رضا می‌رسد که قرآن در سوره فجر آیات ۲۷ و ۲۸ به این مرحله اشاره می‌کند.^۴ انسان در این مقام در حالی است که از پروردگار خویش راضی است و خداوند نیز از او راضی می‌باشد.

هر انسانی در مرحله‌ای از زندگی در دنیا، با این سؤال روبه‌روست که به قول مولانا: از کجا آمده‌ام؟ آمدنم بهره‌چرا بود؟ در پی پاسخ به این سؤال با اختیار خویش مسیر و طریقی را مشخص می‌نماید و براساس عاملیت، برای رسیدن به مقصد، اعمالی را انجام می‌دهد. باید توجه داشت که زندگی و حرکت بر مبنای حکمت آفرینش، انسان را در سبیل رسول‌الله قرار می‌دهد و در هر مرحله از استکمال، انسان شاکله‌ای ویژه می‌یابد و مطابق با آن عمل می‌کند و در مقابل اعمال انسان نیز سبب می‌شود که شاکله‌ای جدید برای وی به وجود بیاید. و این چرخه تا طی کردن فرایند استکمال ادامه می‌یابد.

براین اساس، نقش شاکله و عاملیت در تربیت به‌گونه‌ای است که این دو عامل مکمل هم می‌باشند؛ شاکله بدون عاملیت معنی ندارد و عاملیت انسان سبب شکل‌گیری شاکله می‌شود. درحالی‌که دغدغه بیشتر اندیشمندان در این حوزه ارائه راهکارهایی برای مشکلات و معضلات و اختلالات ناشی از عدم تربیت صحیح است لیکن همیشه پیشگیری از درمان بهتر بوده است. این امر لزوم توجه به دوران کودکی و تمهید برای تربیت اخلاقی را نشان می‌دهد، چنانچه مربیان تربیتی، بیشترین توجه را به شکل‌گیری شاکله مطلوب و اخلاقی بنمایند، بسیاری از معضلات ناشی از ضعف اخلاق در جوامع تقلیل می‌یابد. از سوی دیگر فضای اجتماعی سالم، عمل به فضایل اخلاقی را سهولت می‌بخشد.

نتیجه‌گیری و بحث

شاکله دارای معنایی است که به محدودیت و مقید شدن انسان منجر می‌شود و بیان می‌کند که انسان در حصار دو حیات و ملکات نفسانی و باورهای درونی خودش است و این عبارت کاملاً با معنای اصطلاحی شاکله که همان «شخصیت» ایجاد شده از مجموع غرایز و عوامل خارجی است، همخوانی و تناسب دارد و عمل انسان مترتب بر همین شاکله است. به بیان ساده‌تر، شاکله هویت و باطن انسان است که عمل و رفتار انسان‌ها طبق آن بروز می‌یابد؛ لذا بر این اساس می‌توان گفت تنها موجود بی‌شکل در هستی که کاملاً بالقوه است، انسان است و به هرگونه که شکل بگیرد، آن‌طور در عالم زندگی می‌کند. بنابراین ویژگی شاکله، اکتسابی و متغیر بودن آن است و دارای مراتب می‌باشد و لذا توجه به ویژگی شاکله، مبنای تربیت می‌باشد. باتوجه به اینکه برخورداری از شاکله صحیح، نیاز اساسی انسان است و انسان همواره برای دستیابی به آن سعی و کوشش می‌نماید، لذا شاکله صحیح یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت و سلامت هر انسانی است. شاکله تحت‌تأثیر وراثت و محیط و در تعامل این دو شکل می‌گیرد. بنابراین

۱. إِيَّا مَنْ آتَى اللَّهُ قَلْبَ سَلِيمٍ.

۲. وَ تَدْفَعُهُ الْآبْوَابُ إِلَى بَابِ السَّلَامَةِ وَ دَارِ الْإِقَامَةِ.

۳. وَ تَبَّتْ رِجْلَاهُ يَطْمَئِنُّ بَدَنُهُ فِي قَرَارِ الْأَمْنِ وَ الرَّاحَةِ.

۴. يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنِّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً.

تسهیل ارتباط و الگوهای مناسب رفتاری در خانواده، مراکز آموزشی و پیشرفت زیرساخت‌های فرهنگی و اقتصادی و سیاسی به‌عنوان عوامل محیطی اثرگذار در شکل‌گیری و پرورش شاکله صحیح نقش مهمی دارد. از نتایج بااهمیت آیه ۸۴ در سوره اسراء این است که عمل انسان برداشتی از ویژگی‌های پایدار روانی او می‌باشد. این ویژگی‌ها مانند اعتقاد، نگرش، انگیزه، قدرت، مقاومت و صفات شخصیتی که در روح هر انسان شکل می‌گیرد و سبب تمایز او از دیگری می‌شود و تعیین می‌کند که هر فرد در برابر دیگران چگونه واکنش دارد؟ لذا شاکله انسان و شخصیت او تنها موجودیت او را مشخص نمی‌کند، بلکه عمل و رفتار او را هم تعیین می‌کند و علاوه بر این مشخص می‌کند که انسان چگونه به دیگران واکنش نشان می‌دهد. لذا رفتار و گفتار و دیگر اعمال انسان برگرفته از ابعاد شخصیتی او می‌باشد که در باطن او شکل گرفته است. به‌عبارت دیگر شخصیت و فعلیت انسان از طریق فعلیت یافته‌های درونی اوست و عمل او همان ساختاری می‌باشد که شاکله او را تشکیل می‌دهد. براین اساس هیچ‌گاه شخصیت انسان بی‌بهره از تأثیر شاکله نخواهد بود و این از خصوصیات شاکله نسبت به شخصیت است (علی‌نژادعمران و شمخی، ۲۰۲۰، صص. ۱۶۱-۱۶۶).

در روند تربیت و رسیدن به شاکله‌ای مطابق با ارزش‌های الهی، باید اصول مهمی مانند تشخیص درست سبیل، باور به سبیل، تصمیم مقتضی، اقدام به‌موقع، پیگیری و پایداری، تلقین و تکرار و همچنین مداومت شاکله بخشی به انسان در اعمال و رفتار، مورد تأکید باشد ولیکن قبل از این موارد آنچه که موجب می‌شود تا انسان در این سبیل به غایت واقعی که همان حکمت خلقت و آفرینش می‌باشد، برسد و خود را متعهد به این اصول نماید، داشتن انگیزه قوی است که نقش بی‌بدیلی در انجام یک عمل در انسان ایفا می‌کند و عاملیت موجب تکامل وی می‌شود. نکته مهم دیگر آن است که از منظر الهی عمل در صورتی به انسان منسوب می‌شود که از روی معرفت و آگاهی انجام شود. ملاک پذیرش اعمال انسان در پیشگاه الهی انجام آن به انتخاب و اراده است، لذا در صورتی فرد، عامل محسوب می‌شود که به اجبار و سهوا مبادرت به انجام کاری نکرده باشد. حال با این تعریف چطور ممکن است که خداوند ذاتی شکل یافته برای انسان ترسیم نماید که جایگزین انتخاب او شود. بنابراین تصور این که شاکله، ذاتی است که انسان را مجبور به اعمالی می‌کند، نادرست است؛ چرا که انسان موجودی مختار است و وجود اختیار در انسان زمینه ساز ایجاد، تثبیت و تغییر شاکله است. توجه به شاکله به‌عنوان امری پیشینی، معنایی معادل فطرت یافته و ناظر بر جنبه وراثتی تربیت است. اما در عین حال شاکله امری پسینی و دارای قابلیت ساختن است. در این مرحله است که عاملیت انسان بر اساس توانمندی‌های شناختی، گرایشی و رفتاری وی ظهور و بروز می‌یابد؛ لذا شاکله و عمل مکمل یکدیگرند.

به‌طورحتم پژوهش حاضر برای ورود به عرصه عمل کاستی‌هایی دارد که باید در کنار پژوهش‌های آتی برطرف شود. مطالعاتی در زمینه شناسایی بهتر خصیصه عاملیت از مناظر مختلف فلسفی و همچنین توجه به جایگاه شاکله در نظریات روان‌شناسی، و نیز تحقیقاتی در حوزه آسیب‌شناسی نظام تربیتی کشور از جهت شاکله‌سازی می‌تواند به یافته‌های موجود غنا و عمق بیشتری ببخشد.

References

- Aalipour, M. (2015). *The connection between nature and Shakeleh from the perspective of the Qur'an* [Master's thesis, Sciences and Ma'aref of the Quran University]. Tehran. (Text in persian)
- Al-gburi, M. (2020). *The faithful character in Quran(Shakeleh vers) and Sunnah, goals and characteristics* [Master's thesis, Ferdowsi University of Mashhad]. Mashhad. (Text in persian)
- Alinejadomran, R., & Shamkhi, M. (2020). Analytical Study on the Personality in Psychology with Concept of Shakeleh in the Quran. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 11(43), 159-182. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2020.48422.2262> (Text in persian)
- Arzideh, M. A. (2019). *Hadith Sharif Kasa is a mirror of knowledge and education* (Vol. 1). Shafiei.[Text in Persian]
- Bagheri, k. (2020). *Human agency, a religious and philosophical approach* (Vol. 1). Vakavosh.[Text in Persian]
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychology Science*, 2(1), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Beista, G., Preistley, M., & Robinson, M. (2017). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6). 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

- Crockett, Lisa J., "Agency in the Life Course: Concepts and Processes" (2002). Faculty Publications, Department of Psychology. 361. <https://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/361>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
- Heidari Torkamani, F. (2018). *The role of human agency in educating on the viewpoint of Allamah Tabatabai in terms of freedom and authority*. [Master's thesis, Kharazmi University]. Tehran. (Text in persian)
- Kashanchi, M. (2018). *Man's emotional structure and its influence on moral education from Abdollah Javadi Amoli's viewpoint* [Master's thesis, Shahid Beheshti University]. Tehran. (Text in persian)
- Khazaei, Z. (2015). Religious Belief, Motivation and Moral Commitment. *Comparative Theology*, 5(12), 85-98. [20.1001.1.20089651.1393.5.12.5.4](https://doi.org/10.1001.1.20089651.1393.5.12.5.4) (Text in persian)
- Mirza Salehi, A. (2020). *Analytical Study of Theories of Ethical Egoism and Altruism, and Inference of its Implications for Ethical Education* [Master's thesis, Shahid Chamran University]. Ahvaz. (Text in persian)
- Mozaffaripour, R. (2023). A review of posthumanist education; An entangled world with multiple agents, *The Quarterly Journal of New thoughts on Education*, Vol.19, No.1, Ser. 67, Spring 2023. [10.22051/JONTOE.2022.41216.3631](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2022.41216.3631) (Text in persian)
- Okhovat, A., & Ghasemi, M. (2017). *Form of meaning and Shakeleh*. Quran and Ahlebait. [Text in Persian]
- Pirooznia, M. H. (2019). *Explaining human agency from the perspective of Martin Heidegger and Richard Rorty and deducing its educational implications* [Master's thesis, Qom University]. Qom (Text in persian)
- Salman Mahini, S., & Faramarz Gharamaleki, A. (2015). The Educational Implications of 'Shakeleh' as a Quranic Concept on the Basis of Allamah Tabatabae's Approach in Al-Mizan Commentary. *Islamic Perspective on Educational Science*, 3(4), 35-57. (Text in persian)
- Semnoon, M. (2017). "Shakelah" as the Central Theory of Islam on Identity. *Mirror of Wisdom*, 17(2), 97-124.
- Shiravand, M., & Mousavi, S. A. M. (2017). Shakeleh, A Seminal Reflection of Soul and Nature's Conditions with Regard to Religious Teachings. *Andishnameh-e Velayat*, 2(4), 65-81. (Text in persian)



تحلیل روش تربیتی تجربه‌گرایانه پدری در قابوس‌نامه

فضل‌الله خدادادی^{۱*}

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین، ایران. رایانامه: khodadadi@hum.ikiu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۴

چکیده:

یکی از ابعاد کمتر شناخته شده در کتاب قابوس‌نامه اثر عنصرالمعالی از آثار اواخر قرن چهارم در نثر فارسی، رویکرد تربیتی آن است. این کتاب که خطاب به گیلانشاه نوجوان؛ پسر عنصرالمعالی نوشته شده است، مجموعه‌ای از پندها در چهل و چهار باب است و به این دلیل از نظر تربیتی برجسته است که با گفتمانی عاری از نصیحت و با لحنی عاری از امر و نهی مستقیم و با آگاهی کافی از روان‌شناسی نوجوان با او به صحبت می‌پردازد و تلاش می‌کند با رویکردهای تربیتی از ورود نوجوان به عرصه‌های مخاطره‌آمیز جلوگیری کند. داعیه پژوهش حاضر واکاوی رویکردهای نوین تربیتی در این کتاب بر اساس رابطه والد-نوجوان است و نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نویسنده قابوس‌نامه، پیری آگاه، خوش‌فکر، مسامحه‌گر و روان‌شناس است که با آگاهی از روحیات نوجوان بر چگونگی صحبت بر وی آگاهی دارد و چهار مقوله ارتباط و درک نوجوان، فرزندپروری، کنترل عشق هیجانی و مدیریت ارتباط با دوستان از موضوعات تربیتی در قابوس‌نامه است.

کلیدواژه‌ها: آموزه‌های رفتاری، تربیت، قابوس‌نامه، کنترل، نوجوان.

استناد به این مقاله:

خدادادی، فضل‌الله. (۱۴۰۳). تحلیل روش تربیتی تجربه‌گرایانه پدری در قابوس‌نامه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷۳-۱۸۴ : (۳) ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2023.42820.3734

مقدمه

قابوس‌نامه یا نصیحت‌نامه یکی از آثار منثور فارسی در قرن پنجم و حاصل تجربیات امیر عنصرالمعالی به فرزندش گیلان‌شاه است که راوی^۱ در آن مسائل مختلف زندگی، هنرها و پیشه‌ها را در چهل و چهار باب به فرزندش آموخته است و چنانکه خود به آن اذعان دارد: «غرض من در این کتاب پند دادن است و روزبهی تو» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۲۵۱). این اثر که به نام‌هایی چون «نصیحت‌نامه» و «پندنامه» نیز شناخته می‌شود (سبزیان‌پور، ۱۳۹۲، ص. ۵۲) و مبین نگرش مثبت و خوش‌بینانه وی نسبت به رشد و شکوفایی فضائل و توانمندی‌های اخلاقی و تربیتی انسان است. «تربیت، پیوستار پر دامنه‌ای است و از اجتماعی شدن تا فرهیختگی را در برمی‌گیرد» (ذکاوتی، ۱۴۰۰، ص. ۸۵). یکی از مقوله‌های علمی، مدبرانه و دقیق در کتاب قابوس‌نامه، تعلیم عاری از نصیحت و تنبیه است. عنصرالمعالی همچون روان‌شناسان نوین عمل کرده و این سخن آنان را: «سخت‌گیری و کنترل همراه با تنبیه شدید با عدم رشد اخلاقی ارتباط داشته و منجر به سرکشی و نافرمانی نوجوان می‌شود» (قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۳۷). متجلی نموده و در مقدمه کتابش می‌گوید: «الصح عند الملا تقریب» نصیحت در جلوی جمع سرزنش است (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۱۲). این به معنای نفی کلی نصیحت نیست، بلکه او نصیحت آمرانه را نهی می‌کند و بر چگونگی نصیحت کردن تکیه می‌ورزد. عنصرالمعانی معلمی جامع‌الاطراف است که با لحنی دلسوزانه و به‌گونه‌ای که دستوری صرف نباشد، نکاتی اجتماعی را در قالب نصیحت دلسوزانه به پسرش منتقل می‌کند و واقعیت‌های زندگی را به او نشان می‌دهد، در علوم تربیتی نوین نیز نصیحت نفی نشده است، بلکه منظور از نصیحت، اصلاح خطاهای فکری، رفتاری و اجتماعی نوجوان است.

در همین زمینه مایکل پاپ ورث^۲ می‌گوید: «پدر/ مادرها باید نوجوان‌ها را از خطاهای فکری به سوی واقعیت‌ها راهنمایی کنند. بزرگ‌ترها که در چهارچوب واقعیت‌ها زندگی می‌کنند، می‌توانند نوجوان‌ها را دست کم متوجه برخی واقعیت‌ها بکنند. هر بار که در نوجوان رفتار و کرداری در چهارچوب تحریف‌های فکری دیده می‌شود، باید او را به تأمل واداشت، می‌توان پرسید: به راستی فکر می‌کنی این‌طوری است؟» (پاپ ورث، ۱۳۸۷، ص. ۴۴). در گفتمان^۳ این اثر که مشحون از نکته‌های اخلاقی است، شاهد شکل‌گیری یک تعامل دوستانه و به دور از دستور و تنبیه با نوجوانی به نام گیلان‌شاه هستیم و آنچه در این کتاب بی‌نظیر و علمی می‌نماید، نحوه برخورد و صحبت عنصرالمعالی با یک نوجوان و آگاهی وی از روان‌شناسی نوجوان و چگونگی صحبت کردن با وی و آموختن آموزه‌های زندگی ایرانی - اسلامی به اوست. پژوهش حاضر به رویکردهای نوین تربیتی در قابوس‌نامه نظر افکنده و لذا بررسی بنیادینی که پیکره پژوهش را تشکیل می‌دهد این است که «رویکرد تربیتی تجربه‌گرایانه پدری در قابوس‌نامه چگونه است؟»

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی تحلیلی به واکاوی رویکردهای تربیتی نوین در کتاب نصیحت‌نامه/ قابوس‌نامه پرداخته است. در روش توصیفی - تحلیلی ابتدا رویکردهای نوین تربیتی واکاوی می‌شود و سپس محقق به فراتر از این اطلاعات نفوذ کرده، به چگونگی کاربردی آنها در کتاب قابوس‌نامه می‌پردازد. در حقیقت با استفاده از این روش محقق به فهم عمیق از کاربردی نظریه‌های نوین در روش تربیتی قابوس‌نامه دست می‌یابد (گوارد هوی و ولفولک هوی، ۲۰۰۰). و در گام بعدی، ضمن تحلیل روش ارتباطی پدر با نوجوان در قابوس‌نامه، نشان می‌دهد که چگونه در این کتاب کهن نشانه‌های تربیتی نوین دیده می‌شود.

1. Narrator
2. Maykel pop worth
3. Discourse

یافته‌های پژوهش

ادبیات فارسی و متون نظم و نثر آن را می‌توان از جنبه‌های مختلف بررسی کرد، چرا که این متون ظرفیت‌های چندگانه دارند و این ظرفیت‌ها مقوله‌هایی اعم از اجتماعی، فلسفی، تاریخی، روان‌شناختی، اقتصادی و فرهنگی را شامل می‌شود و با وجود شیوه‌های مختلف بررسی و ارزیابی آثار ادبی، نقد و تحلیل این گونه آثار بر اساس دستاوردهای دانش نوین روان‌شناسی یکی از جذاب‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین روش‌های ارزشیابی متون ادبی است؛ چرا که با وجود اصیل و با ارزش بودن اثر هنری، «جای پای سبک زندگی و انگیزه‌های ناخودآگاه و به‌طور کلی ذهنیت نویسنده در اثر او بازتاب دارد» (صنعتی، ۱۳۸۰: ص. ۶۹). در واقع ادبیات یکی از ابعاد هنر است که در پیوند با روان‌آدمی آفریده می‌شود، «روان‌انسان، ادبیات را می‌سازد و ادبیات روان‌انسان را می‌پروراند» (امامی، ۱۳۷۷، ص. ۱۲۹). تاریخچه روان‌شناسی نوجوانی و مطالعه پیرامون آن به زمان افلاطون برمی‌گردد و شاید افلاطون اولین فردی باشد که به ارزش نوجوان آن‌طور که باید و شاید پی برده است و به مسائل تربیتی و مشکلات آنان توجه نموده است. بعد از افلاطون، ارسطو تغییرات جسمی و جنسی دوران بلوغ را مورد توجه قرار می‌دهد و در رساله‌ای به نام «تاریخ طبیعی» در مورد دگرگونی جسمی نوجوانان بحث می‌کند. بعد از ارسطو، ژان ژاک روسو در کتاب «امیل» به‌طور جدی به بررسی رفتار دوران نوجوانی پرداخته و راه‌های تربیتی مناسب با رشد را نشان داده است (بهرامی، ۱۳۸۵، ص. ۱۹).

«از دوران گذشته تا عصر حاضر، دستیابی به یک زندگی سعادت‌مندانه، معنادار و مبتنی بر فضایل اخلاقی و توانمندی‌های انسانی همواره ذهن متفکران و اندیشمندان فرهنگ‌های مختلف را به خود معطوف داشته و در غیاب دانش روان‌شناسی، الهیات و ادبیات پاسخگوی نیازهای روانی و مشکلات اخلاقی افراد بوده است، چنانکه شاعران و نویسندگان، برای خود رسالت آگاهی‌بخش و هدایت افراد را در نظر داشته‌اند و آثار ادبی آنان در کنار آموزه‌های الهی، از جمله ذخایر پرمایه فضایل اخلاقی و منش‌های والای انسانی شمرده می‌شود که به فراخور اراده و همت افراد، آنان را برای دستیابی به زندگی مطلوب، نیل به سعادت و خوشبختی رهنما بوده است» (محسنی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۸۶). از قدیم الایام، یکی از دوره‌های پر تنش و هیجانی زندگی انسان که نیازمند مدیریت والدین و رهنمون‌های آنان بوده، دوره نوجوانی است؛ چرا که روان‌شناسان معتقدند «سال‌های نوجوانی سخت‌ترین ایام زندگی والدین و نوجوان آنهاست. حتی آرام‌ترین بچه‌ها در این دوره برای والدین خود مشکلاتی ایجاد می‌کنند» (پدرام‌نیا، ۱۳۸۸، ص. ۲۳) پس بی‌دلیل نیست که این مقوله مورد توجه اندیشمندان قرار داشته و پیرامون آن مطالعات فراوانی انجام گرفته است. یکی از این آثار کتاب قابوس‌نامه می‌باشد و در این کتاب «عنصرالمعالی که مردی پرمایه و دانشور است و مردم‌شناس و آگاه به روان‌شناسی فردی و اجتماعی با نگاهی عمیق و ژرف به زندگی، از هرگونه تعصب و سخت‌گیری قدرت‌طلبانه به دور است» (الهامی، ۱۳۹۱، ص. ۱۴۰) و می‌کوشد تا اصول تربیت و آداب زندگی را به گیلائشاه بیاموزد.

شناخت نوجوان و تعامل اجتماعی با وی

منظور از روان‌شناسی نوجوانی مطالعه علمی تحولات روانی انسان بین سال‌های ۱۲ تا ۲۰ سالگی است. «این دوره از گذشته تاریخ همواره با بحران و تنش توأم بوده است. مضمون یکی از سنگ‌نوشته‌های ۵۵۰۰ سال پیش که در شهر اور از تمدن سومر یافت شده، به این شرح است که اگر اجازه دهیم اعمال بی‌سلیقه نسل‌های جوان‌تر ما ادامه یابد، تمدن ما محکوم به نابودی است» (محمدی، ۱۳۸۳، ص. ۸۱). اهمیت این دوران از سویی به علت رشد همه‌جانبه قوای جسمی است که در مدت کمی به رسیدگی جنسی و توانایی تولید مثل منتهی می‌شود، از سویی دیگر به علت بسط و گسترش استعدادهای روانی است که به شخصیتی کامل و اجتماعی می‌رسد. در این سال‌ها همه چیز در حال تغییر و دگرگونی است. رشد جسم که قبل از مرحله سوم کودکی به‌طور محسوسی به کندی گراییده بود در اوایل این دوران به سرعت افزایش می‌یابد به حدی که گاهی اطرافیان را به اعجاب و خود نوجوان را به تشویش وامی‌دارد (بهرامی، ۱۳۵۸، ص. ۲). این دوران پر تلاطم و سریع با علائمی درونی و بیرونی همراه است و احساسات، ظاهر، رفتارهای

اجتماعی و خلق و خوی نوجوان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. این تغییرات در نوجوانان بسته به محیط زندگی و وراثت به اشکال متفاوت بروز می‌کند، اما ویژگی مشترک این دوران در تمامی جوامع، وجود نوعی هیجان، آزادی و احساس مسئولیت در نوجوان است و به تبع این رشد فزاینده، کشمکش‌هایی با خانواده، اطرافیان و محیط را به دنبال دارد. برای گذر از این دوران حساس و رسیدن به ثبات، اولین گام مدیریت نوجوان و احساسات وی، آگاهی و شناخت از این دوران و مدیریت صحیح آن توسط والدین به مدد آشنایی با روان‌شناسی نوجوانی است؛ چرا که «تجربه اندک نوجوان در به‌کارگیری توانمندی‌های جدید جسمی، روانی و شناختی می‌تواند او را در معرض خطرات بسیاری قرار دهد و تأثیر خانواده و فرایندهای والدینی، از جمله نقش مدیریتی و نظارتی آنها به‌ویژه رابطه والد - نوجوان در پیشگیری از درگیر شدن نوجوان در اعمال ناسازگارانه و ارتقای سطح رشد اجتماعی - روانی نوجوان بسیار تأثیر گذار است» (قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۶).

علاوه بر این بررسی وضعیت نوجوانان از دیدگاه روان‌شناسی و علوم تربیتی بیانگر آن است که اگر چه دوران نوجوانی و جوانی در گذشته کوتاه تر بود، اما در حال حاضر طولانی‌تر شده است. به تعبیر دیگر اگر در گذشته جوان با رسیدن به سن بلوغ زیستی، بلافاصله می‌توانست سر کار رفته، به بلوغ اقتصادی خویش دست یابد و با به دست آوردن تمکن مالی ازدواج کند، و به این ترتیب با یافتن قدرت اقتصادی و تشکیل خانواده، عملاً به جهان بزرگسالان گام نهاده و از دوره نوجوانی و جوانی خویش فاصله بگیرد، در حال حاضر بین سن بلوغ زیستی و بلوغ اقتصادی فاصله و شکافی ایجاد شده است که دوره نوجوانی و جوانی را طولانی‌تر کرده است. زیرا اگر چه نوجوانان و جوانان در حال حاضر به علت بهبود تغذیه و تحریک‌های روانی محیط، زودتر بالغ می‌شوند، اما به علت تقسیم کار و پیچیده‌تر شدن فناوری در جهان معاصر، بلوغ اقتصادی وی سال‌ها بعد محقق خواهد شد و این مسئله خود به خود به ایجاد شکاف بین بلوغ زیستی و بلوغ اقتصادی جوان معاصر خواهد انجامید (محمدی، ۱۳۹۳، ص. ۸۲).

با تکیه بر اشارات فوق می‌توان گفت: رفتار اجتماعی در هر عصر، نمایانگر نوع ارتباطات افراد جامعه، فرهنگ غالب آن جامعه و تعاملات انسان‌ها با یکدیگر است. «رفتار اجتماعی عبارت است از جمع کلی برخوردهای مردم در یک محیط خاص یا یک موقعیت جغرافیایی» (گلاور و برونینگ، ۱۳۷۹، ص. ۳۲۹). پس می‌توان تعاملات اجتماعی را نمونه‌های واضحی از تعامل رفتار و محیط دانست. چه در عصر حاضر و چه در قرن پنجم (عصر نوشته شدن کتاب قابوس‌نامه)، تأثیر تعامل رفتار و محیط را بر زندگی و رفتارهای اجتماعی متفاوت نوجوانان مشاهده کرد. بندورا (۱۹۸۶) معتقد است: «رفتارهای اجتماعی ممکن است در موقعیت‌های مختلف و در مورد افراد بسیار متفاوت پدید آید» (گلاور و برونینگ، ۱۳۷۵: ۳۳۲). با تکیه بر جدول رفتارهای اجتماعی بندورا، نوع رفتار اجتماعی معلم (عصر المعانی / پیر پند دهنده) در کتاب قابوس‌نامه از نوع «اخلاقی» است؛ زیرا در این جدول نوع رفتار اجتماعی اخلاقی این گونه آمده است: «در نوع رفتار اجتماعی اخلاقی، فردی مقررات اجتماعی برای رفتار صحیح را تذکر می‌دهد و خود نیز بدان عمل می‌کند، در صورت تخلف به گناه خود اعتراف و یا ابراز پشیمانی می‌کند، تأثیر رفتار خود و دیگران را در رفاه و سعادت دیگران در آینده پیش‌بینی می‌کند» (پیشین، ص. ۳۳۳).

در اینجا به چندی از شگردهای تربیتی و ارتباطی عنصرالمعالی با پسر نوجوانش (گیلان‌شاه) می‌پردازیم.

۱. نوع ارتباط اجتماعی با نوجوان در قابوس‌نامه بر اساس ارتباطات اجتماعی

اولین عاملی که موجب می‌شود خانواده تأثیر زیادی روی افراد داشته باشد، نوع رابطه‌ای است که بین خانواده و افراد آن وجود دارد. نوجوان به واسطه بلوغ و شکل‌گیری هویت، رفتار ناسازگارگونه‌ای دارد و این والدین هستند که با ایجاد تعامل مؤثر با نوجوان می‌توانند در گذر از این مرحله به نوجوان کمک کنند (رک، قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۳۳) در واقع آنچه در این دوره به رشد، آگاهی و استقلال نوجوان کمک می‌کند، نحوه تعامل والدین با وی است. همین که نوجوان دریابد والدین نگران او و نه آمران به او هستند، گامی مهم در جهت علاقه‌مندی او به آنان ایجاد می‌کند و بیشتر به رهنمودها و گفته‌هایشان گوش می‌سپارد. عنصرالمعالی در مقدمه قابوس‌نامه، خود را نیک‌خواه و دوستدار پسر نوجوانش - نه آمر به او - نشان داده و در سبب نوشتن کتاب می‌گوید: «ای

پسر چون من نام خویش را در دایره گذشتگان یافتم، روی چنان دیدم که پیش از آن که نامه عزل به من رسد، نامه‌ای دیگر در نکوهش روزگار و سازش کار و بیش بهرگی جستن از نیک نامی یاد کنم و تو را از آن بهره کنم بر موجب مهر خویش... و اگر چه این سخن مرا معلوم بود، مهر پدری و دلسوزگی پدران مرا نگذاشت که خاموش باشم» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۳). چنانچه از این بند برمی‌آید، اولاً نویسنده پسرش را در جایگاه نکوهش و سرزنش قرار نمی‌دهد، بلکه روزگار را مورد نکوهش می‌نامد و همچنین سب نوشتن کتاب را مهر و محبت به فرزندش می‌داند. روان‌شناسی نوین معتقد است «این برداشت از برخوردهای والدین به اجتناب از خطر در نوجوان و تأثیر پذیری بیشتر نوجوان از والدین کمک می‌کند» (قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۳۵). در واقع این کنترل دلسوزانه از سوی والدین نه تنها تعارض‌ها را می‌زداید، بلکه فضایی دوستی مآبانه، بی رودربایستی و صمیمانه برای ابراز خواسته‌ها، علایق، تنفرات و احساسات ایجاد می‌کند.

در قابوس‌نامه با یک ارتباط یک طرفه مواجهیم، هیچ‌گاه سخن نوجوان را نمی‌شنویم و تنها عنصرالمعالی پیر متکلم وحده است و سخنانی خردمندانه آمیخته به انواع ظرافت‌ها اعم از داستان، شعر، آیات قرآن، احادیث و سخن فلاسفه بر زبان می‌آورد. در باب گفت و گوی یک طرفه با نوجوان روان‌شناسی جدید رویکردی مثبت دارد: «در مورد نوجوان سیستم یک طرفه به بهترین وجه کارایی دارد. در حقیقت نوجوانان بیشتر اوقات، دنبال سیستم ارتباطی یک طرفه هستند» (پدرام نیا، ۱۳۸۸، ص. ۷۴). منظور از سیستم ارتباطی یک طرفه گفت و شنود دو فرد معمولاً والدین و فرزندان است. بر همین اساس در روان‌شناسی نوین آمده است: «برای برقراری ارتباط خوب با نوجوان، گوش دادن شرط اساسی است. آنها می‌خواهند عمل حرف زدن را بر عهده بگیرند و احتیاج دارند که یکی عمل گوش دادن را پذیرا شود» (پیشین، ص. ۷۴). حال با این مقدمات متکلم وحده بودن عنصرالمعالی در قابوس‌نامه نقص به حساب نمی‌آید، چون خود به دلیل شناختی که از نوجوان و روان‌شناسی وی دارد، به جای او حرف می‌زند و خویش را به جای او می‌گذارد و به نوعی با نفوذ در ذهن نوجوان رویکردی مقتدرانه و پاسخ‌دهنده خلق می‌کند: «چه آتش در دل جوانان است از روی غفلت پنداشت خویش ایشان را بر آن نهد که دانش خویش برتر از دانش پیران بینند» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۴). در جایی دیگر که ناشی از شناخت او از روان‌شناسی نوجوان است می‌گوید: «جوانان به قول کسی از جوانی بازنگردند» (پیشین، ص. ۶). این نمونه‌ها نشان می‌دهد که بر دنیای نوجوان و علایق وی احاطه دارد و شناخت وی از نوجوان شناختی عمقی و بر حسب تجربیات خود وی از این دوران است و روان‌شناسی نوین نیز چنین نظری دارد و منظور از شناخت نوجوان را این گونه ذکر کرده‌اند: «منظور از شناختن او بازرسی کردن و تخلیه اطلاعاتی یا تفتیش و بازرسی دفترچه یادداشت و نامه‌های او نیست، بلکه منظور پی بردن به دنیای او، نحوه نگاه او به زندگی، باور و احساسی است که به خود دارد» (موسوی، ۱۳۸۷، ص. ۸۲).

نکته بارزی که نشان می‌دهد عنصرالمعالی نوجوان و دنیای او را می‌شناسد، این است که دوره نوجوانی خود را با دوران زندگی نوجوانش در یک کفه می‌گذارد و به قضاوت می‌نشیند: «مرا نیز بسیار گفتند و نشنیدم تا پس پنجاه سال ایزد تعالی رحمت کرد و توفیق توبه ارزانی داشت» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۶۷). در جایی دیگر در باب چیزهایی که خلاف علاقه وی بوده و از آموختن آنها اکراه داشته است، اما بعداً به کارش آمده، نوجوان را درک می‌کند و می‌گوید: «و دو ملاح جلد از آبسکون بیاوردند و مرا به ایشان سپرد تا مرا شنا بیاموختند به کراهیت نه به طبع» (پیشین، ص. ۱۳۳). در جایی دیگر می‌گوید: «نگویم که جوانی مکن، لکن جوانی خویشتن دار باش» (پیشین، ص. ۵۶). در همه این نمونه‌ها شاهد یک پدر آگاه؛ فهیم و در عین حال اقتدارگرا هستیم که با زبانی نرم و به مدد ابزارهایی شناسا به سخن گفتن با نوجوانش گیلان‌شاه می‌پردازد و از بستر تجربه‌های شخصی، به نصیحت او اقدام می‌کند.

ابزارهای تربیتی تجربه‌گرا در قابوس‌نامه

تجربه‌گرایی منجر به یک دیدگاه تربیتی به نام پر کردن رگ‌های خالی شده است که به معنای انتقال دانش به کسانی است که فاقد آن هستند. در این دیدگاه، چیزی از یادگیرنده به جز اشتیاق و مقاومت نکردن در برابر یادگیری خواسته نمی‌شود (جردن و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۱). ابزارهای تربیتی تجربه‌گرا در قابوس‌نامه به چند صورت متجلی می‌گردد:

۱-۱- آرزوهایش را می‌شناسد:

از آنجایی که عنصرالمعالی متعلق به طبقه پادشاهان است و آرزوی پادشاه شدن را در وجود فرزندش گیلان‌شاه نیز دیده است، ضمن صحنه گذاشتن و تشویق نوجوان برای رسیدن به این آرزو به وی می‌گوید: «و چنان زندگانی کنی که سزای تخمه (نژاد) پاک توست که تو را ای پسر تخمه پاک و شریف است» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۴). یکی از ظرافت‌های تربیتی عنصرالمعالی که در علوم تربیتی نوین نیز به چشم می‌خورد، هم‌سطحی میزان استعداد نوجوان و انتظارات از وی است. عنصرالمعالی در ابتدای کتابش به پسرش آموختن هنر (انواع فنون) را گوشزد کرده است، سپس در ادامه کتاب چون استعداد وی را می‌شناسد، بنابراین انتظاراتش را بر مبنای این انتظارات توسعه می‌دهد و از او می‌خواهد که در راستای آرزوهایش گام بردارد. این نکته (تطبیق میزان انتظار با میزان استعداد) در علوم تربیتی امروز نیز به چشم می‌خورد، و چنانچه رعایت نشود مشکلاتی عدیده به دنبال دارد. بیابانگرد معتقد است: «بعضی از والدین از فرزندان خود انتظارهایی دارند که استعداد برآوردن آنها در نوجوانان وجود ندارد. این والدین می‌خواهند کمبودها و محرومیت‌های خود را در فرزندانشان جبران کنند، این فرزندان رشد عاطفی و هیجانی سالم نخواهند داشت» (بیابانگرد، ۱۳۸۵، ص. ۴۱).

۱-۲- شوق پنهان در بلند پروازی هایش را حس می‌کند:

عنصرالمعالی از نوع والدینی است که از خودمختاری نوجوان حمایت می‌کند. گرولینگ (۲۰۰۹) سبک والدین حامی خودمختاری نوجوان را این گونه معرفی می‌کند: «پذیرفتن دیدگاه و ایده‌های کودک، اجازه دادن برای انتخاب کردن، حمایت از آغازگر بودن و تلاش برای حل مسئله و پیامد این سبک از برخورد با کودک و نوجوان را در احساس عامل بودن، انگیزش درون داد و خودتنظیمی می‌داند» (حجازی، ۱۳۹۶، ص. ۱۴۸). این نوع والدین در برابر والدین کنترل‌کننده قرار دارند که هدایت رفتارهای کودک بر اساس دیدگاه‌های والدین است و سرکوب امیال کودک را به دنبال دارد (همان‌جا). عنصرالمعالی با نوع برخورد خود، انگیزه پیشرفت را در نوجوان تقویت می‌کند و به او حس استقلال و برتری می‌بخشد. وایتمن (۱۹۸۹) در مورد انگیزه پیشرفت می‌گوید: «انگیزه پیشرفت با نیاز به تسلط بر تکالیف دشوار، بهتر از دیگران عمل کردن و پیروی کردن از معیارهای بالای برتری ارتباط دارد» (گنجی‌زاده و حسن‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۳۵). «اما خرج به اندازه دخل کن تا نیاز در تو راه نیابد. از اسراف به دور باش که در جمله کارها اسراف مذموم است از آنچه اسراف تن را بکاهد و نفس را برنجانند و عقل را برمانند و زنده را بمیراند. نبینی که زندگانی چراغ از روغن است، اما چون بی حد و اندازه روغن اندر چراغدان افگنی چنانکه از نوک چراغ دان بیرون آید و بر سر فتیله بیرون گذرد، بی شک چراغ بمیرد» (پیشین، ص. ۱۰۵).

۱-۳- مشکلات زندگی را با تجربه‌های شخصی خود به او نشان می‌دهد:

عنصرالمعالی برخی از مشکلات پیش روی نوجوان را به او گوشزد می‌کند. مثلاً عاشقی پیش از فراهم بودن امکانات ازدواج را نفی می‌کند و به پسرش می‌گوید: «پس اگر به اتفاق تو را وقتی به روزگار با کسی وقت خوش گردد، تو معین دل خود مباش و پیوسته طبع را عشق باختن میاموز و دایم متابع شهوت مباش که این نه کار خردمندان بود؛ از آنچه مردم در عشق یا در وصال باشد یا در فراق بدان که یک‌ساله راحت وصال به یک ساعته رنج فراق نه ارزد که سرتاسر عاشقی رنج و درد دل و محنت» (پیشین، ص. ۸۱). این نکته در کلام عنصرالمعالی با نظریه اسناد در علوم تربیتی قابل تحلیل است.

یکی از اصول تربیتی عنصرالمعالی در قابوس‌نامه، تشریح تجربه‌های شخصی و علت وقوع رویدادها برای نوجوان است. اصلی که در علوم تربیتی به نظریه اسناد تعبیر می‌شود. «نظریه اسناد، کوششی است برای ارائه علت یا دلیل وقوع رویدادها یا تجربه‌های شخصی» (کریمی، ۱۳۹۲، ص. ۲۰۷). در روان‌شناسی تربیتی، نظریه اسناد تلاش دارد تا تبیین‌های منطقی جهت شکست یا موفقیت در موقعیت‌های مختلف ارائه دهد. واینر دریافت که افراد تمایل دارند که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به چهار عامل اسناد بدهند: توانایی،

تلاش، شانس و دشواری. این اسنادها را می‌توان در سه بعد طبقه‌بندی کرد. نخست: بعد مکان متزل که می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. به این معنی که علت می‌تواند در درون یادگیرنده باشد یا در بیرون از او. بعد دوم، بعد پایداری است که معنی درجه ثبات در طول زمان یا قابلیت تغییر آن است و بعد سوم، بعد قابلیت کنترل است که حاکی از میزان کنترلی است که فرد بر موقعیت یادگیری دارد. یعنی قابل کنترل بودن یا غیر قابل کنترل بودن موقعیت یادگیری (کریمی، ۱۳۹۲، ص. ۲۰۷). بر اساس جدول زیر، رابطه بین اسناد و ابعاد آن در علوم تربیتی بیان گردیده است:

واینر این نظریه را برای دانش‌آموزانی طراحی می‌کند که موفقیت یا عدم موفقیت در امتحان را به عوامل چهارگانه فوق نسبت می‌دهند؛ اما در کتاب قابوس نامه چون هیچ‌جا سخنان نوجوان شنیده نمی‌شود و فقط صدای عنصرالمعالی به گوش می‌رسد، او نوجوان را از دشواری‌های برخی امور آگاه می‌کند و به او نشان می‌دهد که برخی کارها عوامل و ابعادی دارد که گاه در کنترل نوجوان است و گاه از توان وی خارج است. در قطعه بالا که از باب عشق و ورزیدن در کتاب قابوس نامه انتخاب شده است، به‌طور ضمنی سه عامل: توانایی، تلاش و دشواری را در راه عشق گوشزد کرده است. شانس در این مقوله جایی ندارد، چون کتاب بر اساس واقعیت‌ها نوشته شده است.

عامل اول، توانایی است که بعد درونی دارد. یعنی توانایی جلوگیری از وابستگی عشقی در درون تو هست و همیشه در طول زمان این پایداری ثابت است، منتهی این توانایی غیر قابل کنترل است، گاه توانایی انجام این کار (دوری از عاشقی) را داری و گاه نداری. جالب است که در ادامه متن بالا به پسرش می‌گوید: «ممکن نگردد که به یک دیدار کسی بر کسی عاشق شود، نخست چشم بیند، آنگه دل پسندد. چون دل را پسند اوفتاد، طبع بدو مایل شود. چون طبع مایل گشت، آنگاه دل متقاضی دیدار او باشد. اگر تو شهوت خویش در امر دل کنی و متابع شهوت دل گردانی باز تدبیر آن کنی که یک بار دیگر او را ببینی، چون دیدار دوباره شود، میل طبع بدو نیز دوباره شود و هوای دل غالب گردد، پس قصد دیدار سوم کنی. چون سوم بار دیدی و در حدیث آمدی، سخنی گفتی و جوابی شنیدی، خر رفت و رسن برد» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۸۱). در اینجا است که بعد سوم یعنی دشواری تکلیف خود نمایی می‌کند و به پسرش می‌گوید: این کار (وابسته نشدن عاطفی) دشوار است و همیشه هم این دشواری به شکل پایداری وجود دارد و غیر قابل کنترل است. چون جمله آخر: «خر رفت و رسن برد» بر این نکته اشاره دارد که کار از کار گذشته است و از کنترل تو خارج شده. و عامل دیگر تلاش و کوشش نوجوان در این راه است، یعنی علت تلاش برای موفقیت در این راه در درون توست، هر چند طرف مقابل نیز در آن دخیل است، ولی بستگی به درون تو دارد که وابسته عشق شوی یا نه؟ البته این تلاش متغیر است و گاه زیاد و گاه کم می‌شود و از طرف نوجوان کنترل می‌گردد.

۱-۴- نگاهی تحقیرآمیز به او ندارد:

عنصرالمعالی همواره احترام نوجوان را حفظ کرده و به او ارزش می‌دهد. در چگونگی و رسم شکار کردن به پسر نوجوانش می‌گوید: «اما چون برنشینی، بر اسب کوچک منشین که مرد اگر چه بر منظرانی (خوش‌هیكل) بود، بر اسب کوچک حقیر نماید و اگر مردی حقیر بود، بر اسب بزرگ بهتر نماید و بر اسب رهوار (رام و آرام) جز در سفر منشین که چون اسب رهوار بود، مرد خویشتن را بر اسب افکنده دارد... و از پس سباع (درندگان) اسب متاز که اندر نخجیر (شکار) سباع هیچ فلاحی (رستگاری) نبود و جز مخاطره کردن هیچ چیز حاصل نشود... اگر پادشاه به سگ نخجیر گیرد، پادشاه را مگر (قلاده) سگ نباید گرفتن باید که بندگان در پیش وی می‌گشایند و وی نظاره می‌کند» (پیشین، ص. ۹۴). پاپ ورث بر این باور است که: «این احترام یعنی با مردم به همان سبک و سیاقی که خوش دارند، رفتار کردن. بی‌احترامی به دیگران، چیزی جز بدتر کردن شرایط و اوضاع نیست و به‌جز از دست رفتن چیزهای مثبت، حاصلی ندارد. این احترام به دیگران به معنای نگهداری از داشته‌ها و دارایی‌های خود و دیگران است» (پاپ ورث، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰). همان گونه که از سخن پاپ ورث برمی‌آید، عنصرالمعالی با احترام گذاشتن به پسر نوجوانش، هم‌شان پادشاهی خود و فرزند را حفظ کرده است، هم او را از رفتارهای تحقیرآمیز بر حذر داشته است و هم علاقه او به شکار را از وی سلب نکرده است.

۱-۵- سعی می‌کند اطلاعات خود را از منابع مختلف کامل کرده در اختیارش قرار دهد.

گوارد هوی و ولفولک هوی (۲۰۰۰) در الگوی خود چهار منبع را برای رشد کارآمدی معلم مؤثر می‌دانند: این منابع عبارتند از: تجربه تبحری، تجربه جانشینی، متقاعد سازی کلامی _ اجتماعی و حالات عاطفی (حجازی، ۱۳۹۶، ص. ۱۹۰). تلاش عنصرالمعالی برای معلمی کارآمد بودن دارای هر چهار منبع فوق است. وی تلاش می‌کند اطلاعاتی موثق بر اساس تجربه شخصی یا در کتابی موثق یا شنیده شده از معتمدی را به فرزندش منتقل کند. حتی گاه از تجربه جانشینی مدد می‌گیرد و اطلاعاتی را از معاصران خود در کلامش می‌آورد و سعی می‌کند با ناز و نوازش کردن فرزندش او را با کلام خود متقاعد سازد.

این اطلاعات موثق از دو جهت سودمند است:

۱. از این جهت که به دلیل دلنشینی ماندگاری و اثر پذیری بالایی دارد،

۲. تحکیم ارتباط و ناگسستگی آن را موجب می‌شود؛ چرا که سبب مشاهده تلاش و احترام از جانب نوجوان است. بنابراین در قابوس نامه با متنی مشحون به آیات قرآن، احادیث، اشعار گذشتگان، کلام فلاسفه و داستان‌هایی دلنشین مواجهیم که علاوه بر علاقه‌مندی نوجوان به متن، عذوبت و حلاوت خاص و تأثیر گذاری نیز در آن نهفته است: «پیران را حرمت دار و سخن با پیران به گزاف مگوی که جواب پیران مسکت (ساکت‌کننده) باشد. چنان شنودم که پیری صدساله، گوژپشت، سخت دوتا گشته (با کمری خم شده) و بر عکازه‌ای (عصا) تکیه کرده بود همی رفت. جوانی به تماخره (مسخرگی) وی را گفت: ای شیخ این کمانک به چند خریدی؟ تا من نیز یکی بخرم. پیر گفت اگر صبر کنی و عمر یابی، خود رایگان یکی به تو بخشند، هر چند بپرهیزی» (پیشین: ۵۸).

در تحلیل حکایت فوق می‌توان گفت: فعل شنودم، نشان‌دهنده تبحر تجربی عنصرالمعالی است که در یک بافت اجتماعی و با کلام نوازش‌گونه در پی متقاعدسازی نوجوان است.

۲. شیوه فرزندپروری در قابوس نامه

شیوه فرزندپروری به عنوان مجموعه یا منظومه‌ای از رفتارها تعریف شده است که رابطه والدین_ فرزند را در طول گسترده‌ای از موقعیت‌ها توصیف می‌کند و فرض بر این است که یک جو تعاملی تأثیر گذار را به وجود می‌آورد. در رابطه والدین_ فرزند دو بعد مهم وجود دارد: پذیرش از سوی والدین و کنترل والدین بر فرزندان. نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که پذیرش والدین با رشد اخلاقی فرزندان و فقدان آن با سازگاری ضعیف از سوی والدین رابطه مثبت دارد. از طرف دیگر کنترل والدین که به میزان سخت‌گیری معیارهای ارائه شده از سوی والدین اشاره دارد با سطوح بالاتر پرخاشگری و ناسازگاری رابطه دارد. در روان‌شناسی مدرن با ترکیب دو بعد پذیرش و کنترل، شاهد چهار شیوه فرزندپروری هستیم: شیوه فرزندپروری مقتدرانه (کنترل و پذیرش بالا)، شیوه فرزندپروری مستبدانه (کنترل بالا و پذیرش پایین)، شیوه فرزندپروری سهل‌گیرانه (کنترل پایین و پذیرش بالا) و در نهایت شیوه فرزندپروری مسامحه‌کار یا بی‌توجه (کنترل و پذیرش پایین) (قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۳۸).

با این مقدمات به سراغ قابوس نامه و شیوه فرزندپروری عنصرالمعالی می‌رویم تا مشخص نماییم که بر اساس تعاریف روان‌شناسی نوین کدام شیوه فرزندپروری مطمح نظر عنصرالمعالی بوده است. پس از خوانش و تعمق در متن قابوس نامه به نظر می‌رسد روش فرزندپروری عنصرالمعالی از نوع فرزندپروری مقتدرانه است؛ چرا که از حجم کتاب و ۴۴ باب مطلب در موضوعات مختلف چنین برمی‌آید که وی قصد کنترل بسیار وسیعی بر گیلانشاه دارد و در آغاز کتاب می‌گوید: «بدان ای پسر که من پیر شدم و وضعی و بی‌نیروی و بی‌توشی بر من چیره شد... پس آنچه را موجب طبع خویش یافتم در هر بابی سخنی چند جمع کردم و آنچه بایسته‌تر بود و مختصرتر در این نامه نبشتم. اگر از تو کار بستن خیزد خود پسندیده آمد و الا من آنچه شرط پدری بود بجای آورده باشم» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۴). این مقدمه خطابی وقتی توسط گیلانشاه به خوانش گرفته شود، «باعث احساس امنیت و اطمینان در نوجوان می‌شود. یعنی نوجوان باید بداند و بپذیرد که حرف‌های او شنیده می‌شود، روی فکرهای او دقت می‌شود، اما مسئولیت برنامه‌ریزی کلان خانواده با والدین است» (موسوی، ۱۳۸۸، ص. ۱۱۰).

«از فحوای کلام عنصرالمعالی چنین برمی آید که اگر گیلان‌شاه این کنترل همه جانبه پدر را بپذیرد و حقیقتاً توصیه‌های پدر را نصب‌العین ساخته، بدان‌ها عمل کند، جوانی خواهد بود متدین، قابل تحسین و ایدئال؛ به شرط آنکه خرد را کار فرماید و از سر شراب‌خواری و عشق‌بازی بگذرد، چرا که اسلام آنها را جایز ندانسته است» (اسعدی، ۱۳۸۷، ص. ۲۲). او در قابوس‌نامه هم اقتدار پدری دارد و هم روان‌شناسی شناخت نوجوان در او وجود دارد. در روان‌شناسی نوین خطاب به پدران آمده است: «اگر قوانین درست، واضح و کارآمدی برای زندگی خانوادگی گذاشته‌اید و باور دارید که این قوانین مثبت و به صلاح کل خانواده است، در اجرای آن قاطع باشید» (موسوی، ۱۳۸۸، ص. ۱۳۳). عنصرالمعالی در همین زمینه در آغاز کتاب قابوس‌نامه می‌گوید: «و منشور عزل زندگانی را از موی خویش بر روی خویش کتابتی همی‌بینم که این کتابت را دست چاره‌جویان بسترند نتواند... چنان دیدم که پیش از آنکه نامه عزل به من رسد، نامه‌ای دیگر در نکوهش روزگار و سازش کار و بیش‌بهرگی جستن از نیکنمایی یاد کنم و تو را از آن بهره کنم بر موجب مهر خویش... تو خود به چشم عقل در سخن من نگری و فزونی یابی و نیکنمایی در دو جهان و مبادا که دل تو از کار بستن بزماند... اگر تو از گفتار من بهره نیک نجویی، جویندگان دیگر باشند که شنودن و کار بستن نیکی غنیمت دارند» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۳).

از این مقدمه برمی‌آید که عنصرالمعالی سخنان خود را ارزشمند و قابل اجرا دانسته است و پدری است که با اقتدار و اعتماد سخن می‌گوید. در روان‌شناسی در باب پدران مقتدر آمده است: «پدران مقتدر هم پذیرنده و هم پاسخ‌دهنده هستند. آنها فرزندان را کنترل می‌کنند و مقررات واضحی برای رفتارهای فرزندان وضع می‌کنند. آنها قاطع هستند، ولی سخت‌گیر نیستند. روش‌های انضباطی آنها بیشتر حمایتی است تا تنبیهی باشد. ترکیب حمایت و ساختار در این نوع والدگری، رشد خودنظم‌بخشی، مسئولیت‌پذیری و کارآمدی اجتماعی را در فرزندان تسهیل می‌کند» (قنبری هاشم آبادی، ۱۳۹۴، ص. ۴۰). عنصرالمعالی نیز مردی قاطع، اما آسان‌گیر است و خطاب به گیلان‌شاه می‌گوید: «نگویم جوانی مکن، لکن جوانی خویشتن دار باش» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۵۷) «بهره خویش بر حسب طاقت خویش از روزگار خویش بردار» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۵۷). و در جایی دیگر می‌گوید: «اما اگر کسی را دوست داری که تو را از دیدار و خدمت او راحتی بود، روا دارم، چنان که شیخ ابوسعید ابوالخیر رحمه‌الله گفته است که آدمی را از چهار چیز ناگزیر بود: اول نانی، دوم خلقانی، سوم ویرانی و چهارم جانانی. هر کس بر حد و اندازه او از روی حلال» (پیشین، ص. ۸۲). از این نمونه‌ها برمی‌آید که نویسنده انعطاف‌پذیر است و «انسان‌های انعطاف‌پذیر، وضعیت موجود را به‌خوبی درمی‌یابند و بر اساس آن تصمیم‌هایشان را اتخاذ می‌کنند، یعنی قوانین واضح و روشنی مشخص می‌کنند که در اجرای آن قاطع و باثبات هستند، اما با توجه به وضعیت محیطی، اجرای آن را تعدیل می‌کنند و انعطاف نشان می‌دهند» (موسوی، ۱۳۸۸، ص. ۱۳۴). به قول غلامحسین یوسفی، عنصرالمعالی، «از آن دسته ناصحان نیست که خود بر مسند بلند اخلاق و پرهیزگاری به تفاخر تکیه می‌زنند و دیگران را در زیر آلوده‌دامن و حقیر می‌بینند» (یوسفی، ۱۳۷۰، ص. ۹۱) با صمیمیت و بدون جانبداری به خطاهای جوانان اعتراف می‌کند و می‌گوید: «سماع که شنوی خوش‌ترین شنو تا اگر اندر آن جهان مأخوذ باشی، بدین جهان معیوب و مذموم نباشی» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۷۳) و در جایی دیگر می‌گوید: «جهد کن تا عاشق نشوی. اگر کسی را دوست داری، باری کسی را دوست دار که به دوستی ارزد. معشوق خود بظلمیوس و افلاطون نباشد، ولکن باید که اندک‌مایه خردی دارد و نیز دانم که یوسف یعقوب نباشد، اما چنان باید که حلاوتی و ملاحظتی باشد وی را، تا زبان مردم بسته باشد و عذر مقبول دارند» (پیشین، ص. ۸۵).

۳. چگونگی رفتار عنصرالمعالی با عشق‌های هیجانی در دوره نوجوانی

در دوره نوجوانی عشق‌ها بیشتر تخیلی و وهمی و از نیازهای ناشناخته عاطفی دختران و پسران نسبت به جنس مخالف سرچشمه می‌گیرند. در این سنین آنچه که بیشتر نوجوانان را به خود جلب می‌کند، رؤیای یک عشق احساساتی و پر هیجان است... سوز و گدازهای درونی، تجسمات ذهنی و ترس از در میان گذاشتن احساسات خود با معشوق از خصوصیات عشق‌های این سنین است.

گاهی یک لبخند، یک چهره زودگذر، یک حرکت محبت‌آمیز و یا یک لحظه نجوای آرام کافی است که طوفانی از تمنیات به وجود آید و نوجوانان را در دریایی از رؤیاهای شیرین و هیجانی غرق کند (بهرامی، ۱۳۵۸، ص. ۸۸).

عنصرالمعالی به‌عنوان یک پدر آگاه از عشق و هیجانات آن در دوره نوجوانی آگاهی دارد و می‌گوید: «ببینی که جوانان بیشتر عاشق شوند از پیران، از آن که طبع جوانان لطیف تر بود از پیران. و نیز هیچ غلیظ و گران جان عاشق نشود از آن که این علتی است که خفیف رویان را بیشتر افتد» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۸۰).

در ادامه پسرش را از عشق و هیجانات آن در دوره نوجوانی بر حذر می‌دارد و می‌گوید: «اما تو جهد کن تا عاشق نشوی، اگر گرانی و اگر لطیف از عاشقی بهره‌یز که عاشقی با بلاست، خاصه به هنگام مفلسی که هر مفلسی که عاشقی ورزد معاینه در خون خویش سعی کرده باشد... پس خویشتن را نگهدار و از عاشقی بهره‌یز کن که بی‌خودان از عاشقی بهره‌یز نتوانند کردن» (پیشین، ص. ۸۱). و در جایی دیگر مسئله عشق و هیجانات نوجوانی را با هم در آمیخته و عدم استقامت نوجوان به دلیل طبع لطیف را در برابر عشق به تصویر می‌کشد و می‌گوید: «ممکن نگردد که به یک دیدار کسی بر کسی عاشق شود، نخست چشم ببند، آنگه دل پسندد. چون دل را پسند او فتاد، طبع بدو مایل شود. چون طبع مایل گشت، آنگاه دل متقاضی دیدار او باشد. اگر تو شهوت خویش در امر دل کنی و متابع شهوت دل گردانی باز تدبیر آن کنی که یک بار دیگر او را ببینی، چون دیدار دوباره شود، میل طبع بدو نیز دوباره شود و هوای دل غالب گردد، پس قصد دیدار سوم کنی. چون سوم بار دیدی و در حدیث آمدی، سخنی گفتی و جوابی شنیدی، خر رفت و رسن برد» (پیشین، ص. ۸۱). کشش‌های عاطفی، یکی از مسائل مهم دوران نوجوانی است که حالتی سیری‌ناپذیر و گرفتارکننده برای نوجوان به وجود می‌آورند «کشش‌های عاطفی سیری‌ناپذیرند و در اثر معاشرت‌های مداوم، عادت به یکدیگر یا تمنیات ذهنی شده به وجود می‌آیند» (بهرامی، ۱۳۸۵، ص. ۸۷). گویا عنصرالمعالی از این عادت بر اثر مداومت در دیدار معشوق اطلاع داشته و عبارت «خر رفت و رسن برد» نشان دهنده گرفتاری نوجوان در دام عشق است به گونه‌ای که کاری از دستش بر نیاید و راه چاره‌ای هم نداشته باشد. در علوم تربیتی هم این مقوله مطرح گردیده است: «در عشق، عاشق(نوجوان) برای تسکین خود از سویی آرزوی تملک معشوق را می‌کند و از سویی دیگر در همان زمان برای به دست آوردن او به گذشت و فداکاری که نوعی فراموشی از خود و غفلت از خویشتن است می‌پردازد و در نتیجه به حالات متضادی از قبیل خودخواهی و اخلاص، گرایش و بهره‌یز و یکی شدن و تفرد می‌گراید و کم‌کم به صورت شخصیتی مبهم و عجیب که رفتارش حتی برای خود او موجب اعجاب و نگرانی می‌شود درمی‌آید» (بهرامی، ۱۳۵۸، ص. ۸۵).

عنصرالمعالی با بیانی شیوا، دلنشین و به دور از دستور و امر و نهی، عشق منجر به ازدواج و البته در زمان مناسب را که تمام امکانات و توانایی‌های نوجوان مهیا باشد، می‌پسندد و نسبت به آگاه‌سازی نوجوان و دوری از تصمیم هیجانی در عشق می‌گوید: «هر پسری متعلق به خانواده خواص باشد یا عوام، حتما شغلی را فراگیرد تا بتواند در آینده از ممر آن کسب درآمد کند... و زن از خاندان بصلاح باید خواست و نباید که دخترکی بود که زن از بهر کدبانویی باید خواست نه از بهر طبع» (پیشین، ص. ۱۳۲). این آموزه‌ها نشان می‌دهد که عنصرالمعالی همچون معلمی دانا و روان‌شناسی قابل، ضمن آگاهی از هیجانات عاطفی دوره نوجوانی، بر چگونگی مدیریت آنها نیز تسلط دارد.

۴. دوستی و دوست‌یابی در دوره نوجوانی از دیدگاه عنصرالمعالی

یکی از مشخصات بارز دوران نوجوانی، تمایل به دوستان و گذران اوقات با آنهاست. دوستان منبع کسب هویت جمعی، رد و بدل کردن اطلاعات مورد علاقه گروهی، احساس قوی بودن در برابر دیگران، احساس امنیت و نیز کسب همدلی و تفاهم هستند (موسوی، ۱۳۸۸، ص. ۸۴). برای والدین مهم است که نوجوانشان با چه کسی دوستی دارد، کجا می‌رود و بین او و دوستانش چه مسائلی به بحث گذاشته می‌شود. در روان‌شناسی نوین مسئله شناخت دوستان نوجوان از طرف والدین همواره یک موضوع مهم و حائز اهمیت است. به‌طوری که راهکارهایی مانند آشنایی والدین نوجوان با والدین دوست نوجوان و دعوت از نوجوان به خانه برای شناخت بیشتر

او مطرح شده است (موسوی، ۱۳۸۸، ص. ۸۹). اما وجود دوستان و همسالان به دلایلی که در بالا مطرح شد و همچنین به دلیل شکل‌گیری هویت نوجوان بسیار برجسته است و به همین دلیل نوجوان ناگزیر باید دوست یا دوستانی داشته باشد. «دوست تکیه‌گاهی است که او می‌تواند به سادگی رازها، افکار نهان، مشکلات و دردهای درون خود را که نمی‌تواند دیگر با والدین خود در میان بگذارد و به استقلال و خودمختاری برسد» (بهرامی، ۱۳۵۸، ص. ۸۲). این نکته از دیدگاه عنصرالمعالی نیز مغفول نمانده است: «بدان ای پسر که مردمان تا زنده باشند، ناگزیر باشند از دوستان؛ که مرد اگر بی‌برادر باشد، به که بی‌دوست» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۱۳۹). بنابراین از سخن عنصرالمعالی این گونه برمی‌آید که دوست جایگاهی در حد برادر و شاید بالاتر از برادر دارد. وی در ادامه فصل «آیین دوست گرفتن» به پسر نوجوانش توصیه‌هایی در باب انتخاب دوست و همچنین نگه داشتن دوست کرده و معیارهای وی چنین‌اند:

همواره با هدیه فرستادن دوستان خود را تازه داشتن و به فکر آنان بودن: «پس اندیشه کن بکار دوستان به تازه داشتن رسم هدیه فرستادن و مردمی کردن» (پیشین، ص. ۱۴۰). همچنین به پسرش توصیه می‌کند که چون دوستان جدید پیدا کردی، قدیمی‌ها را فراموش نکن «و لیکن چون دوست نوگیری، پشت با دوستان کهن مکن. دوست نو همی طلب و دوست کهن را بر جای همی دار تا همیشه بسیار دوست باشی» (پیشینجا). وی پسرش را از دوستی با انسان بی‌خرد بر حذر داشته است: «اما با بی‌خردان هرگز دوستی مکن که دوست بی‌خرد از دشمن با خرد بدتر بود» (پیشین، ص. ۱۴۰). افزون بر این، یکی از نکاتی که در روان‌شناسی و علوم تربیتی نوین نیز مطرح است، «دوستی نوجوان با افراد مسن» است؛ زیرا باعث یادگیری، انتقال تجربه و همانند شدن در نوجوان می‌گردد: «دوستی یک نوجوان با یک فرد مسن که از احتیاج به همانند شدن نوجوان با بزرگترها و کشش او به سوی کمال و پختگی ناشی می‌شود. در این گونه دوستی‌ها نوجوان احترام و تحسین زایدالوصفی در خود نسبت به دوست مسن خود احساس می‌کند و با تمام وجود به همانند شدن و یکسان شدن رفتار خود با او می‌کوشند» (بهرامی، ۱۳۵۸، ص. ۸۴). عنصرالمعالی نیز پسر نوجوانش را به دوستی با پیران ترغیب می‌کند و می‌گوید: «و همه نشست و خاست با جوانان مدار. با پیران نیز مجالست کن و رفیقان و ندیمان پیر و جوان آمیخته دار تا جوانان اگر در مستی جوانی محالی (باطلی) کنند و گویند، پیران مانع آن محال شوند؛ از آنکه پیران چیزها دانند که جوانان ندانند» (عنصرالمعالی، ۱۳۵۲، ص. ۵۹). بنابراین عنصرالمعالی نیز پیران را به دلیل تجربه و پختگی مناسب دوستی برای نوجوان دانسته و انتقال تجربه و ممانعت از ورود به کارهای باطل را کار پیران دانسته است.

نتیجه‌گیری و بحث

نگاهی تأمل برانگیز به کتاب قابوس‌نامه نشان می‌دهد که این اثر تنها یک متن روایی نیست، بلکه تحلیل آن از منظر روان‌شناسی و علوم تربیتی نتایج ثمر بخش و علمی به دست می‌دهد؛ چنانچه در این پژوهش نیز با دیدگاهی نوین به سراغ آن رفتیم و از منظری دیگر به آن نگرینیم و نتایج ذیل حاصل گردید: دستاورد اول پژوهش این است که اگر چه نام دیگر این کتاب نصیحت‌نامه است، اما گفتمان آن عاری از نصیحت و بدون دستور مستقیم است و این امر از دو دلیل ناشی می‌شود: یک پختگی و جامع‌الاطراف بودن گوینده پیر، عنصرالمعالی که با لحنی آرام، پخته و متین سخن خود را به شیرینی به مخاطب القا می‌کند و دوم، شناخت او از دنیای نوجوان و روان‌شناسی و چگونگی برخورد با نوجوان پرهیجان به طوری که باعث واکنش تند از طرف وی نگردد. دستاورد دیگر پژوهش این است که دیدگاه‌های تربیتی عنصرالمعالی در قابوس‌نامه به طرز بارز با دیدگاه‌های جدید تربیتی قرابت دارد و او، نوجوان را می‌شناسد، به او احترام می‌گذارد، آرزوها و مشکلاتش را درک می‌کند و شوق پنهان در درونش را سرکوب نمی‌کند، بلکه از راه‌های مختلف اطلاعاتی که روشنگر راه آینده او باشد در اختیارش قرار می‌دهد و این مطالب را با چنان شگردی مطرح می‌کند که اولاً بی‌غرض است، در ثانی جنبه نصیحت ندارد و مخاطب خود قانع می‌شود که راه راست و درست همان است که عنصرالمعالی می‌گوید. دستاورد دیگر پژوهش این است که بر اساس تقسیم‌بندی‌های نوین تربیتی، شیوه فرزندپروری در قابوس‌نامه از نوع مقتدرانه

است؛ یعنی پدر کنترل بالایی بر فرزند دارد و این روش کنترل چنان روشمند و اصولی است که از طرف پسر با بیشترین پذیرش همراه است؛ چرا که پدر خود را به جای نوجوان می‌گذارد، او را درک می‌کند و از رفتار استبدادی و سهل‌گیری به دور است؛ لذا راه میانه را که اقتدار است انتخاب کرده است.

References

- Al-Maali; K. (1973). *Qaboos Nameh*, edited by Gholamhossein Yousefi. Book Translation and Publishing Company press. (Text in persian)
- Asaadi, M. (2007). "Investigation and analysis of the type of family and its elements in Qaboos Nameh with respect to the views of Islam and the opinions of sociologists", *Journal of the Faculty of Literature and Human Sciences of Semnan University*, year 7, number 25, pp: 7-25. (Text in persian)
- Bahrami, H. (1979). *Adolescent Psychology*. Aburihan Biruni University Publications press. (Text in persian)
- Bayabangard, E. (2006). *Guide for Parents and Teachers in Child Education*. Office of Islamic Culture Publication press. (Text in persian)
- Elhami, F. (2012), "The place of Qaboos Nameh in educational literature", *Journal of Educational Literature*, Year 4, Number 16, pp: 131-158. (Text in persian)
- Emami, N. (1998), *Basics and Methods of Literary Criticism*. Diba press. (Text in persian)
- Ganji, H., & Hasanzadeh, R. (2012). *Social Psychology in Education*. Sokhan Publication press. (Text in persian)
- Ghanbari Hashemabadi, Bahram Ali and Zahra Vedadian. (2014), *Adolescent and Family*, Mashhad: Ferdowsi University Publications. (Text in persian)
- Glover, J. A., & Bruning, R. H. (2008). *Educational Psychology: Principles and Applications*. (A. Kharrazi, Trans.). Tehran: University Press Center. (Text in persian)
- Hajazi, E. (2017). *Educational Psychology in the Third Millennium*. University of Tehran Press. (Text in persian)
- Jordan, A., An, W., & Others. (2019). *Learning Approaches*. (E. Hajazi, Trans.). Tehran: University of Tehran Press. (Text in persian)
- Karimi, Y. (2013). *Educational Psychology*. Ersbaran Publication. (Text in persian).
- Mohammadi, M. A. (2004). *Youth and Inter-Generational Relations in Iran*. Jihad-e-Daneshgahi Institute of Humanities and Social Sciences. (Text in persian)
- Mousavi, Sh. (2007), *Parent-Adolescent Relationship*. Ghatreh press. (Text in persian)
- Papworth, M. (2008). *A Guide to Adolescent Behavior*. (N. Gahahan, Trans.). Tehran: Roshd Publication press. (Text in persian)
- Pedramniya, A. (2008), *Adolescent Psychology*. Ghatreh press.
- Sabzianpour, V. (2012), "Examination of educational views of ancient Iranians in Qabus Nameh", *Journal of Educational Literature*, Year 5, Number 17, pp: 51-86.
- Saneti, M. (2008), *Psychological analyzes in art and literature*. Center press. (Text in persian)
- Zekavati, A. (2021). Profile of an educational professor: Ali Shariatmadari. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(4), 83-123. doi: 10.22051/jontoe.2021.23214.2445 (Text in Persian)



ادراکات و تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه

(مورد مطالعه: استان چهارمحال و بختیاری)

زهرا صیادی شهرکی^۱، زینب‌السادات اطهری^{۲*}

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران رایانامه: zathari@kashanu.ac.ir

• این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۶

چکیده:

هدف این مطالعه، شناسایی تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه ابتدایی بوده است. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از روش پدیدارشناسی و ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش، معلمان کلاس‌های چندپایه ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری بودند که از آنها ۱۶ نفر به‌عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری هدفمند گلوله‌برفی انتخاب شد. تحلیل داده‌ها با روش کوربین و استراوس صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که تعداد کدهای باز استخراج شده (۲۰۹۱) بود که به‌ترتیب در چهار هسته اصلی هنرهای ترسیمی (۲۹/۸۹)، دستی (۲۶/۳۰)، ادبی (۲۴/۶۳) و نمایشی (۱۹/۱۸) دسته‌بندی شد. کد محوری «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان» دارای بیشترین فراوانی در هنرهای ترسیمی (۱۴/۸۸)، نمایشی (۱۷/۲۲) و ادبی (۲۵/۲۴) و کد محوری «تلفیق هنرهای دستی با درس مختلف» دارای بیشترین فراوانی در هنرهای دستی (۱۴/۳۶) بود. در ارتباط با کمترین کدهای محوری نیز می‌توان به «انجام فعالیت‌های انفرادی» اشاره داشت که دارای کمترین فراوانی در هنرهای دستی (۱/۴۵) و ادبی (۰/۵۸) بود. کدهای محوری «بی‌توجهی معلم به ارزشیابی» و «استفاده از فضای کلاس» دارای کمترین فراوانی در هنرهای نمایشی (۲) و کد محوری «بی‌توجهی به گروه‌بندی» دارای کمترین فراوانی در هنرهای ترسیمی (۰/۹۶) بود. در نهایت یافته‌ها حاکی از این امر است که اهمیت انواع هنرها در نزد معلمان کلاس‌های چندپایه، به یک میزان نبوده است؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد که متصدیان امر با برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت، اهمیت آموزش و توجه به انواع هنرها را برای معلمان کلاس‌های چندپایه تبیین نموده و حمایت‌های لازم را در این راستا به عمل آورند.

کلیدواژه‌ها: آموزش هنر، کلاس‌های چندپایه، دوره ابتدایی، معلم ابتدایی، پدیدارشناسی.

استناد به این مقاله:

صیادی شهرکی، زهرا؛ اطهری، زینب‌السادات. (۱۴۰۳). ادراکات و تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه (مورد مطالعه: استان چهارمحال و بختیاری). اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۳): ۱۸۵-۲۰۳. doi: 10.22051/jontoe.2023.43677.3781

مقدمه

شرایط متنوعی در آموزش و پرورش هر کشور در حوزهٔ تعلیم و تربیت وجود دارد که از یک‌دیگر متفاوت بوده و برنامه‌ریزان به ویژه آموزگاران باید کار یاددهی و یادگیری را به اقتضای شرایط پیش ببرند. یکی از این شرایط ویژه، کلاس‌های چندپایه^۱ است (یدالهی و همکاران به نقل از مکوسانا و کاپیسا، ۱۳۹۸، ص. ۱۳۰). کلاس‌های چندپایه کلاس‌هایی هستند که در آن دانش‌آموزان دو یا چندپایه توسط یک معلم به طور همزمان در یک کلاس آموزش داده می‌شوند (حسن‌زاده، ۱۴۰۰، ص. ۲) و دانش‌آموزان کلاس‌های درس چندپایه را دانش‌آموزان روستایی یا دانش‌آموزان حومهٔ شهرهای کوچک تشکیل می‌دهند (محمدباقرلو و همکاران، ۱۴۰۲، ص. ۱).

این کلاس‌ها با هدف جلوگیری از ترک تحصیل دانش‌آموزان در مناطق روستایی کم‌جمعیت، استفادهٔ بهینه از منابع محدود، فراهم کردن دورهٔ کامل آموزش ابتدایی، تداوم خدمات آموزشی در روستاهای کوچک، بهبود کیفیت و سودمندی آموزش تشکیل می‌شود (ناصری‌پلنگرد، ۱۳۹۷، ص. ۴؛ مرتضوی‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۱۴). بنابراین، اغلب مدارس چندپایه در مناطق دورافتاده و صعب‌العبور واقع شده‌اند که ممکن است از مراکز آموزشی دور باشند و حمایت‌های آموزشی کمی دریافت کنند (چرس بری، ۲۰۰۰، ص. ۵).

از سوی دیگر، وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی، متولی فرایند تعلیم و تربیت در همهٔ ساحت‌های تعلیم و تربیت شامل (اعتقادی، عبادی و اخلاقی، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه‌ای، علمی و فناورانه و زیباشناختی و هنری)، قوام‌بخش فرهنگ عمومی با همکاری نهادها، خانواده‌ها و سازمان‌های دولتی و غیردولتی است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۲۰). هر یک از این ساحت‌های شش‌گانه ضمن دارا بودن قلمرو، شامل اهداف و اصول بارزی نیز می‌باشند که همگی، بر یک مسئله واحد تأکید می‌کنند که همانا نگاه چندبعدی به مخاطب تربیت (انسان) و پرهیز از نگاه تک‌بعدی به اوست (بیطرفان و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۹۷). بنابراین مطابق با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان سندی که مبنای همهٔ برنامه‌ها و سیاست‌های تعریف شده در نظام تعلیم و تربیت است به مقولهٔ هنر اهمیت داده شده است به گونه‌ای که یکی از ساحت‌های مندرج در فلسفهٔ تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران به تعلیم و تربیت «زیباشناختی و هنری» اختصاص دارد.

همچنین جایگاه هنر برای کودکان به لحاظ اهمیت آن در تعلیم و تربیت و نیز اثرگذاری آن در رشد فکری و خلاقیت آنان، مهم و ضروری است (مقدادی، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۹). تجربهٔ یادگیری هنر در دانش‌آموز، باعث ایجاد قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی می‌شود که بر روابط او با همکلاسی‌ها، معلمان، خانواده و دیگران تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان در طول مشارکت و همکاری در تجربهٔ یادگیری هنر می‌آموزند که نظرات دیگران را در نظر بگیرند، به دیدگاه‌های مختلف احترام بگذارند، سازش کنند، به دیگران گوش فرادهند و مهارت‌های جمعی خود را در خدمت یک دیدگاه هنری جامع‌تر تحت کنترل درآورند (دیزی، ۲۰۰۲، ص. ۱۵۹).

از طرفی مطابق با اصل بیست و ششم از اصول حاکم بر نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران تحت عنوان توجه به هنر، باید به آموزش‌های هنری نظیر نقاشی، خط، نگارش، نمایش، قصه، سرود و آهنگ‌های مناسب، توجه به هنرهای بومی هر منطقه، هنرهای سنتی و دستی و استفاده از کارگاه‌ها و نمایشگاه‌های هنری سیار برای رشد و پرورش استعداد هنری عشایر و روستائیان تأکید گردد (حکیم‌زاده، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۱).

دیدگاه‌های مختلفی در ارتباط با دسته‌بندی انواع هنرها ذکر شده است که با تجمیع آنها می‌توان به هنرهای نمایشی، ترسیمی، دستی و ادبی اشاره کرد. هنرهای نمایشی، آن دسته از هنرهایی است که عناصری از تئاتر در آن مشاهده شود. بنابراین هر قدر این عناصر بیشتر یافت شوند (هر چند به صورت ابتدایی) آن هنر بیشتر نمایشی است (وفاداری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۶۷). یکی دیگر از روش‌های مشارکت با کودکان، هنرهای ترسیمی است و کودکان و نوجوانان می‌توانند از روش‌های متنوع هنرهای ترسیمی بهره‌گیرند که از جملهٔ این روش‌ها می‌توان به «طراحی و نقاشی فردی و گروهی» اشاره کرد (شهاب‌زاده، ۱۳۹۴، ص. ۵۰). در ارتباط با هنرهای دستی هدف

اصلی این دسته از هنرها، تمرین خلاقیت است و لازمه دستیابی به این هدف، جمع‌آوری وسایل لازم برای انجام فعالیت‌های مربوط به هنرهای دستی است (نبوی، ۱۳۹۲، ص. ۱۱) و در نهایت هنرهای ادبی گونه‌ای از هنر است که به وسیله واژگان بر کاغذ نقش می‌بندد و معنا و مفهوم، از طریق خواندن و دیدن واژه در ذهن مصور می‌گردد که این تصاویر با حافظه هنری و ادبی خواننده آمیخته و در نهایت منجر به لذت هنری می‌شود (عسگرنژاد و گذشتی، ۱۳۹۴، ص. ۲۲۳).

با توجه به مطالب پیشگفته و عنایت به قابلیت‌های کلاس‌های چندپایه به دلیل برگزاری این کلاس‌ها در مناطق سرسبز، دانش‌آموزان می‌توانند در این بستر رشد شناختی مناسبی داشته باشند چرا که بسیاری از کلاس‌های چندپایه در مناطق کوهستانی و دورافتاده واقع شده‌اند و درکنار طبیعت و گاهی نیز در دل طبیعت برگزار می‌شود که چنین موقعیتی به معلمان این فرصت را می‌دهد، شرایطی را فراهم کند تا دانش‌آموزان با استفاده از بهترین مکان (طبیعت) قدرت تخیل و تفکر خود را در فعالیت‌های هنری به کار گیرند و تقویت کنند. حال با آنکه تحقیقات متعددی در مورد کلاس‌های چندپایه و هنر انجام شده، اما تا آنجا که این مسئله مورد جست‌وجو و بررسی‌های متعدد قرار گرفته است؛ موضوعی که در آن به بررسی «آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه» پرداخته باشد، یافت نشد. بنابراین مطابق با نتایج سازنده و مؤثری که هنر می‌تواند در شئون مختلف زندگی دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان مدارس چندپایه داشته باشد، پژوهشگران در صدد برآمدند تا میزان توجه به ساحت هنری را در مدارس چند پایه مورد بررسی قرار دهند؛ زیرا با بررسی دقیق، نقش کلیدی و راهبردی هنر به عنوان یکی از ارزش‌های والای انسانی و ابزاری برای دستیابی به دیگر اهداف سند مخصوصاً در مدارس چندپایه، روشن می‌شود. به طور کلی این پژوهش در جهت پاسخ دادن به این سؤال اساسی انجام گرفته که وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟

با این وجود، بررسی ادبیات و سوابق موضوع مورد مطالعه، یکی از مراحل مهم در هر پژوهش علمی است که موجب جلوگیری از دوباره‌کاری می‌شود و پژوهشگر بر موضوع مورد نظر، اشراف پیدا می‌کند. بنابراین در جدول‌های (۱) و (۲)، مجموعه پژوهش‌های داخلی و خارجی که به نوعی با پژوهش حاضر مرتبط می‌باشد، ارائه شده است.

جدول شماره ۱. پژوهش‌ها و مطالعات داخل کشور

پژوهشگر/ پژوهشگران	سال	عنوان پژوهش	نوع پژوهش	یافته‌های پژوهش
نوری و فارسی	۱۳۹۵	ارزشیابی برنامه درسی هنر دوره ابتدایی	کیفی	مبحث هنر در اسناد برنامه درسی هنر و برنامه هفتگی مدرسه از جایگاهی مستقل برخوردار است، اما در عمل، زمان درس هنر را به آموزش دیگر دروس اختصاص می‌دهند و کاردستی و نقاشی تنها حوزه‌های محتوایی هستند که اغلب با روش توضیحی در کلاس درس هنر تدریس می‌شوند و در ارزشیابی از فعالیت‌های هنری، از شیوه‌ها و ابزارهای گوناگون و متنوع سنجش استفاده نمی‌شود.
آهنگری آهنگرکلایی و همکاران	۱۳۹۵	بررسی مقایسه‌ای آموزش هنر دوره ابتدایی در ایران و ژاپن	کمی	توجه ویژه به تربیت هنری در سند تحول بنیادین در ایران، موجب ارتقا جایگاه هنر در آموزش و پرورش شده این در حالی است که در کشور ژاپن کشور ژاپن از دوره ابتدایی هنرهای تجسمی و نمایشی را در آموزش هنر مدنظر قرار داده است و توجه به فرهنگ ملی و میراث آن، محیط، فولکور و آموزش از طریق موزه در برنامه درسی ملی هنر این کشور وجود دارد.
شاه‌نعمتی و همکاران	۱۳۹۶	بررسی روش‌های تدریس هنر به منظور ارائه الگوی مطلوب در دوره ابتدایی ایران	کیفی	استفاده از روش‌های جدید تدریس یا خلق فرصت‌های یادگیری در حقیقت خلق برنامه درسی است و از طریق روش‌های تدریس، محتوا و فعالیت‌های برنامه درسی هنر امکان کاربرد رهیافت‌های بومی و جهانی برنامه درسی هنر فراهم می‌گردد.

کریمی و غفوری	۱۳۹۷	بررسی فرصت‌ها و محدودیت‌های کلاس‌های چندپایه براساس تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندپایه	کیفی	تمام مزایای اعلام شده از جمله امکان استفاده دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر و پایین‌تر از تدریس دیگر پایه‌ها، تثبیت یادگیری از طریق همیاری معلم، توسعه مهارت‌های ارتباطی و ... در تمام نواحی مشاهده شده و محدودیت‌هایی مانند مشکلات کنترل کلاس و کمبود زمان برای تدریس نیز عام و مورد تأیید تحقیقات در تمام دنیا بوده است.
مهرفروزی و محمدی	۱۴۰۰	تأثیر آموزش هنر در مدارس دوره ابتدایی	کیفی	رشد حافظه احساسی و حس زیباشناختی و پرورش تصورات عینی و خلاق دانش‌آموزان یکی از مسائل ضروری مدارس کنونی است و درس هنر، اهمیت زیادی در پرورش این ویژگی‌ها دارد به گونه‌ای که هنر در زمینه تعلیم و تربیت و کشف استعدادها، خلاق دانش‌آموزان نقش حیاتی داشته و قادر است یک انسان کوچک را به سوی جهان نوآوری‌ها رهنمون سازد.
بهلکه و همکاران	۱۴۰۰	تحلیل اهمیت اثربخشی روش‌های تدریس فعال بر کلاس‌های چندپایه	کیفی	روش‌های تدریس، اثربخشی فراوانی در کلاس‌های چندپایه داشته‌اند و باعث می‌شود که با وجود یکسان نبودن جو کلاسی، محیطی برابر برای دانش‌آموزان فراهم شده و همچنین باعث رشد اخلاقی، افزایش اعتماد به نفس، پرورش تجربه‌گرایی و عمل، رشد و شکوفایی خلاقیت، رشد و پرورش تفکر و در نهایت باعث پرورش مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی می‌شود.
خاضع و همکاران	۱۴۰۰	ارائه راهبردهای نوین تدریس در کلاس‌های چندپایه	کیفی	برای افزایش فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس‌های چندپایه می‌توان از راهبردهای: روش تدریس مبتنی بر یادیارها، مبتنی بر خلاقیت، مباحثه‌ای، بارش فکری، تفحص گروهی، حل مسئله، همراه با بازی و سکوسازی استفاده نمود. همچنین با تأکید بر اصول آموزش و یادگیری و مجهز بودن معلم به مهارت‌های تدریس، می‌توان فرایند تدریس و یاددهی-یادگیری را در کلاس‌های چندپایه بهبود بخشید.
شعبانی شلوه‌سفلی	۱۴۰۰	نقش هنر در آموزش ابتدایی	کیفی	آشنایی با رویکردهای نوین آموزش هنر و طراحی الگوهای تدریس برتر برای متصدیان امور آموزشی و پرورشی اهمیتی دوچندان دارد و در برنامه درسی هنر از معلمان انتظار می‌رود که با در نظر گرفتن ساعات آزاد، برنامه‌های خلاقانه دانش‌آموزان را مورد تشویق قرار دهند.
روبین‌تن و همکاران	۱۴۰۱	اعتبارسنجی قصه و قصه‌گویی با تأکید بر اهداف برنامه درسی دوره پیش دبستانی استان کرمانشاه	کمی - کیفی	برنامه درسی قصه و قصه‌گویی می‌تواند نقش بسزایی در برنامه درسی داشته باشد و دانش‌آموزان را با انگیزه‌تر کند و اشتیاق به تحصیل در دوره‌های رسمی و بالاتر را در فراگیران برانگیزاند.
حسینی و پروین	۱۴۰۲	بررسی دیدگاه معلمان نسبت به تربیت هنری با تأکید بر آموزش موسیقی در مدارس دوره ابتدایی شهرستان مریوان	کیفی	میزان نگرش معلمان مثبت و آگاهی معلمان در سطح متوسط بوده و از دیدگاه معلمان بزرگترین مشکل تربیت هنری و آموزش موسیقی دانش‌آموزان فقدان معلمان ماهر و آموزش دیده می‌باشد و تفاوتی بین میزان دانش و نگرش معلمان از نظر جنسیت وجود نداشت.

جدول شماره ۲. پژوهش‌ها و مطالعات خارج از کشور

پژوهشگر / پژوهشگران	سال	عنوان پژوهش	نوع پژوهش	یافته‌های پژوهش
بایراکتار و اوکوران	۲۰۱۲	بهبود نوشتار دانش‌آموزان از طریق نمایش خلاق	کیفی	نمایش نه تنها به افراد کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی خود را افزایش دهند، بلکه به آنها کمک می‌کند تا درک و مهارت‌های تفکر خلاق خود را نیز توسعه دهند که بهتر است معلمان از داستان‌های شناخته شده فراتر رفته و به دانش‌آموزان اجازه دهند تا با داستان‌های ناتمام برای تفکر خلاقانه تعامل داشته باشند و به بهبود مهارت‌های نوشتاری خود کمک کنند.
هاینگورا	۲۰۱۴	بررسی آموزش چندپایه در سه مدرسه ابتدایی در منطقه کاوانگو، نامیبیا	کیفی	مواد آموزشی و یادگیری مناسب، مانند مطالب خودآموز، باید در اختیار مدرسی قرار گیرد که تدریس چندپایه را ارائه می‌دهند. معلمان متعددی در کلاس‌های چندپایه وجود دارند که هیچ آموزش رسمی دریافت نکرده‌اند که این معلمان نیاز به حمایت فوری و مداوم دارند.



آموزش چندپایه با چالش‌هایی از جمله فقدان خط مشی در مورد تدریس چندپایه، کمبود حمایت از سوی مقامات ریاست آموزش ابتدایی، محدودیت زمانی و کمبود دانش محتوا مواجه است که می‌توان از راهبردهایی مانند تشویق معلمان در راستای هدف، تفویض اختیار، کار تیمی، نظارت بر کار آنها و ارائه بازخورد استفاده کرد.	کیفی	بررسی شیوه‌های رهبری آموزشی در چارچوب تدریس چندپایه: تجربیات مدیران و معلمان	۲۰۱۶	نلیسیوه‌گاسا
داده‌های به دست آمده در سه موضوع اصلی گروه‌بندی شدند: مشکلات پیش روی کلاس‌های چندپایه، پیشنهادات در رابطه با مسائل کلاس‌های چندپایه، نمونه‌های تمرین مؤثر در کلاس‌های چندپایه و همچنین مسائلی مانند انتظارات بالا از دانش‌آموز، کمبود وقت، مشکل در رسیدن به اهداف، کمبود تحصیلات، شرایط جسمانی و مشکلات زبانی نیز، از پژوهش حاصل شد.	کیفی	نظرات معلمان کلاس چندپایه در مورد شیوه‌های آموزشی کلاس چندپایه (تحلیل چند مورد: مثال هلند-ترکیه)	۲۰۱۸	آنجین
یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان شرکت‌کننده در کلاس‌های چندپایه آموزش کافی نداشتند، با کمبود حمایت تیم‌های پشتیبانی مدرسه خود مواجه هستند، مواد آموزشی لازم برای تدریس در کلاس چندپایه وجود ندارد و معلمان از روش‌های قدیمی در فرایند تدریس استفاده می‌کنند.	کمی	بررسی تأثیر رهبری آموزشی بر تدریس چندپایه در مدارس ابتدایی کشورها	۲۰۱۹	لیندا و همکاران
آموزش کلاس‌های چندپایه با استفاده از فعالیت‌های یادگیری مشارکتی، نقشی حیاتی در فرایند یاددهی-یادگیری دارد که توصیه می‌شود معلم این دسته فعالیت‌ها را در بین دانش‌آموزان معرفی کند. همچنین مدرسه باید کارگاه‌های آموزشی لازم را در مورد راهبردهای تدریس در اداره کلاس‌های چندپایه برگزار کند.	کیفی	مدیریت تدریس چندپایه: پیامد آموزشی برای شایستگی معلمان	۲۰۲۰	بوآ و مارتین
راهبردهای کلاس درس معلمان چند پایه شامل: مدیریت کلاس درس، یادگیری مشارکتی، استفاده از آموزش متمایز، اتصال آموزش به موقعیت‌های زندگی واقعی، ادغام فناوری در تدریس و انعطاف‌پذیری معلم است.	کیفی	استراتژی‌های کلاس درس معلمان چندپایه	۲۰۲۱	ناپاران و آلینسوغ
چالش‌های تجربه شده توسط معلمان شامل: نداشتن آمادگی در آموزش چندپایه، کمک هزینه پایین چندپایه، تجربه استرس، مشکلات مدیریت کلاس، کمبود منابع، حجم کار و عدم حمایت ذی‌نفعان است ولی معلمان توانستند با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مانند مدیریت زمان، برنامه‌های در حال توسعه و تحقیقات، عملکرد مثبتی داشته باشند.	کیفی	چالش‌ها و راهبردهای مقابله‌ای معلمان چندپایه	۲۰۲۱	ناپاران و کاستاندا
تدریس چندپایه، در صورت استفاده صحیح و مؤثر، می‌تواند نتایج مثبتی به همراه داشته باشد و حمایت ناکافی از سوی معاونت آموزش ابتدایی، حجم کار سنگین معلمان و کمبود کادر آموزشی از جمله مشکلاتی است که معلمان چندپایه مواجه هستند و افزون بر آن کمبود مداخله از سوی اداره آموزش پایه، به شدت بر ارائه برنامه درسی مؤثر در مدارس چندپایه تأثیر می‌گذارد.	کیفی	مدیریت مشکلات مرتبط با کلاس‌های چندپایه در مدارس ابتدایی مویومالانگا	۲۰۲۱	نتومبلا
دیدگاه شرکت‌کنندگان در مورد تدریس چندپایه، رضایت‌بخش و همراه با یادگیری است. این مطالعه پیشنهاد می‌کند که برنامه کمک به معلمان چندپایه، ارائه سمینارها در مورد مکانیسم‌های تدریس چندپایه، استفاده از مدل بادننگام در تدریس و انجام مطالعات برای آزمایش اثربخشی مدل توسعه‌یافته، برای کمک به معلمان مؤثر است.	کیفی	بدانگام ^۱ : یک الگوی آموزشی چندپایه‌ای بومی	۲۰۲۲	ولاسکو و همکاران
رشد فعلی معلمان در مدارس چندپایه فاقد دانش مورد نیاز است و معلمان تک‌پایه فاقد تخصص کافی برای بهبود کیفیت تدریس در کلاس‌های چندپایه هستند.	کیفی	آموزش معلمان برای تدریس تک‌پایه و رد صلاحیت تدریس چندپایه برای تحصیلات روستایی	۲۰۲۲	مپهلا و ماکنا

1. BADANGAM:

شروع با ذهن یادگیرندگان، فعال کردن علائق از طریق فعالیت‌های متنوع، طراحی با ذهن فراگیران، پایبندی به اصول، یادگیری شبکه‌ای از طریق فعالیت‌های متنوع، رفتن به چندوجهی، پرسیدن سؤال و استفاده از ارزیابی متنوع.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، به لحاظ هدف کاربردی است و در زمره پژوهش‌های کیفی^۱ قرار دارد. گردآوری اطلاعات در پژوهش کیفی حاضر با استفاده از روش پدیدارشناسی^۲ انجام گرفت و با توجه به موضوع پژوهش برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۳ (عمیق) استفاده شد و سؤالات و راهنمای مصاحبه نیز، با بررسی و مطالعه متون و نظر متخصصین آگاه به موضوع، طراحی و تنظیم گردید. جامعه پژوهش، ۷۳۲ نفر از معلمان کلاس‌های چندپایه در مناطق ۱۷گانه استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که از این میان مناطق اردل، سامان، کوهرنگ، کیار، عشایر، لردگان و میانکوه به‌عنوان نمونه انتخاب شد و برای نمونه‌گیری معلمان نیز، از روش نمونه‌گیری هدفمند^۴ و از نوع گلوله‌برفی^۵ یا زنجیره‌ای^۶ استفاده شد.

در نمونه‌گیری پژوهش حاضر، محقق پس از مصاحبه با یکی از معلمان کلاس‌های چندپایه از او برای معرفی معلم دیگر که بتواند در این پژوهش اطلاعات مناسبی در اختیار بگذارد؛ کمک گرفت و به همین ترتیب این روند ادامه پیدا کرد تا این‌که با ۱۶ نفر از آموزگاران کلاس‌های چندپایه مصاحبه به عمل آمد و پس از گفت‌وگو با نفر سیزدهم، اشباع نظری^۷ حاصل شد به گونه‌ای که فرایند مصاحبه جز تکرار داده‌های حاصل شده، نتیجه‌ای دربرنداشت و به منظور اطمینان از اشباع، با ۳ نفر دیگر از آموزگاران مصاحبه ادامه پیدا کرد. به منظور تضمین استحکام و صحت پژوهش، از چهار معیار موثق بودن^۸ تحقیقات کیفی گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) استفاده شد.

برای تضمین قابلیت اعتبار^۹ یافته‌ها، مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی برای مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا درستی یافته‌ها توسط ایشان تأیید و در صورت لزوم به تکمیل و تصحیح آنها اقدام شود. برای تضمین قابلیت تصدیق^{۱۰} نیز پژوهشگران تلاش کردند تا از هر گونه تعصب و جهت‌گیری و نیز دخالت دادن پیش‌فرض‌ها در روند گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها خودداری کنند. همچنین برای تضمین قابلیت اطمینان^{۱۱}، این پژوهش به صورت گروهی و تحت نظارت و راهنمایی صاحب‌نظران انجام گرفته است و به منظور افزایش قابلیت انتقال^{۱۲} به موقعیت‌ها و گروه‌های مشابه نیز از شرکت‌کنندگان متعلق به مدرسه‌ها، رشته‌ها و مدارک تحصیلی گوناگون و نیز هر دو جنس استفاده شده است.

به منظور تجزیه و تحلیل^{۱۳} داده‌های حاصل از مصاحبه با آموزگاران، از روش کیفی-استقرایی تحلیل موضوعی یا تماتیک^{۱۴} استفاده شد که از فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری باز^{۱۵}، کدگذاری محوری^{۱۶} و کدگذاری انتخابی^{۱۷} تشکیل شده است. در واقع طی فرایند کدگذاری، داده‌ها خرد و مفهوم‌پردازی می‌شود و دوباره با روش‌های جدید به یکدیگر متصل می‌گردد (کوربین و استراوس، ۱۹۹۰). در ادامه، فرایند یادشده تشریح می‌شود:

1. Qualitative
2. Phenomenology
3. Semi- Structured Interview
4. Purposeful Sampling
5. snowball
6. chain
7. Theoretical saturation
8. Truth Worthiness
9. Credibility
10. Confirmability
11. Dependability
12. Transferability
13. Analysis
14. Thematic analysis
15. Open Coding
16. Axial Coding
17. Selective Coding

الف) کدگذاری باز: پس از پیاده‌سازی تمامی جملات حاصل از مصاحبه با معلمان کلاس‌های چندپایه، گفته‌های اساسی متن، برجسته و داده‌های نامربوط و مطالب حاشیه‌ای، نادیده گرفته شد تا گفته‌های تازه و غیرتکراری از دل متن پیاده شده، استخراج گردد. پس از اطمینان از مراحل قبلی، به هر کدام از داده‌ها (گفته‌های اساسی متن)، عنوان مرتبط و مناسبی اختصاص یافت که نشانگر آن پدیده باشد. در ادامه تمامی مفاهیم به‌دست آمده، با دقت مورد بررسی و ملاحظه قرار گرفت تا کدهای تکراری حذف و یا بعضی از کدهایی که هم‌پوشانی دارند، با یکدیگر ادغام شوند. بدین ترتیب، در مرحله اول تعداد کدهای باز به‌دست آمده ۲۷۴۸ عدد بود. در مرحله بعد، حذف و ادغام تعدادی از کدهای حاصل شده صورت گرفت و ۲۳۴۷ کد باقی ماند و در نهایت با احتساب همپوشانی، تعدادی دیگر از کدها ادغام شد و ۲۰۹۱ کد باقی ماند.

ب) کدگذاری محوری: در این کدگذاری، چند مورد از کدهای حاصل از مرحله قبل که با یکدیگر مرتبط بودند، در محور کلی‌تر قرار گرفتند و برای آنها عنوانی مناسب مشخص شد که دربرگیرنده تمام کدهای آن دسته باشد. بدین ترتیب، در مرحله اول تعداد کدهای محوری ۷۴ عدد بود که در اثر حذف و ادغام تعدادی دیگر از کدهای به‌دست آمده، ۵۹ کد باقی ماند و در نهایت تعداد کدهای محوری حاصل شده به ۴۶ عدد رسید.

پ) کدگذاری گزینشی: در طی عمل کدگذاری انتخابی، ابتدا به یکپارچه‌سازی و خالص نمودن طبقات اقدام گردید و هر کدام از مقوله‌های محوری در دسته‌بندی کلی‌تر کدهای گزینشی قرار گرفتند. کدهای گزینشی به‌دست آمده در چهار هسته اصلی به نام هنرهای ترسیمی، هنرهای نمایشی، هنرهای دستی و هنرهای ادبی در اختیار متخصصان قرار گرفت تا مورد بازبینی ایشان قرار گیرد که در نهایت با تأیید کدهای به‌دست آمده، محققان با استفاده از نرم‌افزار اکسل^۱ به استخراج آمار توصیفی داده‌ها، فراوانی، درصد و نمودارهای مربوطه پرداختند.

گفتنی است، برای گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه، ملاحظه‌های اخلاقی از قبیل: رعایت حریم شخصی افراد، وقت‌شناسی مصاحبه‌کننده، رضایت آگاهانه افراد برای شرکت در مصاحبه، برقراری تماس از طرف مصاحبه‌کننده و اخذ اجازه برای ضبط کردن صدای مصاحبه‌شوندگان نیز رعایت شد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت، با توجه به مصاحبه‌های انجام شده، به بررسی سؤالات پژوهش پرداخته می‌شود:

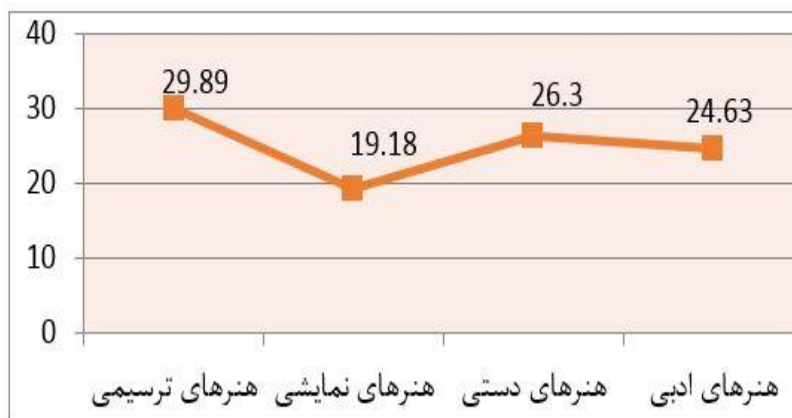
وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟

مطابق با آمار استخراج شده از وضعیت هنرهای مختلف (ترسیمی، دستی، ادبی و نمایشی) و با بررسی فراوانی کل هر یک در نتیجه مصاحبه با آموزگاران کلاس‌های چندپایه، می‌توان استنباط نمود که اهمیت انواع هنرها در نزد معلمان کلاس‌های چندپایه، به یک میزان نمی‌باشد، به طوری که بیشترین میزان فراوانی کل مربوط به هنرهای ترسیمی با فراوانی ۶۲۵ و کمترین میزان فراوانی کل مربوط به هنرهای نمایشی با فراوانی ۴۰۱ می‌باشد. از طرفی دیگر با بررسی فراوانی و درصد فراوانی کدهای محوری به‌دست آمده، توجه مطلوب به مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس» در ارتباط با هنرهای ترسیمی، نمایشی و ادبی مشخص می‌شود؛ چرا که بیشترین میزان فراوانی هنرهای اشاره شده مربوط به این مقوله است و در هنرهای ادبی این میزان فراوانی به بالاترین حد خود یعنی ۲۵/۲۴ می‌رسد. همچنین مقوله «انجام فعالیت‌های انفرادی» در ارتباط با هنرهای ترسیمی، دستی و ادبی دارای کمترین میزان فراوانی می‌باشد، به طوری که در هنرهای ادبی این میزان فراوانی به پایین‌ترین حد خود یعنی ۰/۵۸ می‌رسد.

در ادامه درصد فراوانی آموزش هنرهای مختلف در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان در جدول شماره (۳) و نمودار شماره (۱) آمده است.

جدول شماره ۳. درصد فراوانی آموزش هنرهای مختلف در کلاس‌های چندپایه

انواع فعالیت‌های هنری	فراوانی	درصد
هنرهای ترسیمی	۶۲۵	۲۹/۸۹
هنرهای نمایشی	۴۰۱	۱۹/۱۸
هنرهای دستی	۵۵۰	۲۶/۳۰
هنرهای ادبی	۵۱۵	۲۴/۶۳
جمع	۲۰۹۱	۱۰۰/۰



نمودار شماره ۱. درصد فراوانی آموزش هنرهای مختلف در کلاس‌های چندپایه

وضعیت آموزش هنرهای ترسیمی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟ برای بررسی وضعیت آموزش هنرهای ترسیمی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان، داده‌های مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع ۴۶ کد محوری حاصل شده تعداد ۱۱ مورد آن مربوط به هنرهای ترسیمی می‌باشد که دارای ۴۵ کد باز و ۶۲۵ فراوانی بوده است.

با توجه به بررسی‌های انجام شده، مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ترسیمی» بیشترین درصد فراوانی ۱۴/۸۸ را به خود اختصاص داده است. همچنین، بیشترین میزان فراوانی مقوله یادشده مربوط به زیرمقوله رنگ‌آمیزی و ترسیم نقاشی مرتبط با موضوعات کتاب توسط دانش‌آموزان در جریان تدریس معلم، با درصد فراوانی ۸/۱۶ و کمترین فراوانی آن مربوط به زیرمقوله راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان توسط معلم در زمینه خوشنویسی و طراحی با درصد فراوانی ۰/۶۴ است. نزدیک‌ترین کدهای محوری به مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ترسیمی» مربوط به مقوله‌های «تلفیق هنرهای ترسیمی با دروس مختلف» با درصد فراوانی ۱۲/۸ و «توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای ترسیمی و دریافت بازخورد» با درصد فراوانی ۱۲/۴۸ است. در مقابل کمترین میزان فراوانی مربوط به مقوله «بی‌توجهی به گروه‌بندی در آموزش هنرهای ترسیمی» با درصد فراوانی ۰/۹۶ و نزدیک‌ترین کد محوری به مقوله مذکور مربوط به مقوله «حضور دانش‌آموزان در فضای کلاس به منظور اجرای هنرهای ترسیمی» با درصد فراوانی ۲/۰۸ می‌باشد. نمونه‌هایی از شواهد گفتاری آموزگاران شرکت‌کننده در ارتباط با هنرهای ترسیمی در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴. شواهد گفتاری آموزگاران در ارتباط با هنرهای ترسیمی

شواهد گفتاری	کدهای محوری
آموزگار کد ۱۰: «من سعی کردم که در فرایند تدریس به خط دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشم چون اعتقاد دارم که اگر خوشنویسی را از همان ابتدا با دانش‌آموزان کار کنیم، از لحاظ بحث خوشنویسی مشکلی نخواهند داشت.»	توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای ترسیمی و دریافت بازخورد
آموزگار کد ۲: «به عنوان یک فعالیت از دانش‌آموزان خواستم تا در ابتدا اشکال هندسی را نقاشی و رنگ‌آمیزی کنند، سپس برش بزنند و با ذهن خلاق خود شکل‌ها را به گونه‌ای در کنار یکدیگر بچینند که یک تصویر زیبا ایجاد شود.»	تلفیق هنرهای ترسیمی با درس مختلف
آموزگار کد ۸: «در برخی مواقع در دفتر دانش‌آموزان سرمشق می‌نوشتیم تا در منزل مطابق با سرمشق داده شده، تمرین خوشنویسی داشته باشند و یا اینکه موضوعاتی را در کلاس مشخص می‌کردم تا در منزل نقاشی آن را ترسیم و سپس رنگ‌آمیزی کنند.»	ارائه تکالیف مرتبط با هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱۰: «وسایلی که دانش‌آموزان برای ترسیم نقاشی، رنگ‌آمیزی و خوشنویسی احتیاج داشتند، در مدرسه موجود نبود و می‌توانم با جرئت بگویم که امکانات مدرسه در این خصوص، در حد صفر بود و وسایل مورد نیاز را خودم برای آنها تهیه می‌کردم.»	وضعیت امکانات موجود در مدرسه برای اجرای هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱۶: «در کلاس چندپایه به نظر من دانش‌آموزان باید محور کلاس باشند نه معلم چون در این صورت مباحث درس مختلف را بهتر یاد می‌گیرند و من سعی می‌کنم که در کلاس در بیشتر اوقات از کمک و مشارکت دانش‌آموزان استفاده کنم و به نوعی مبنای کلاس من بر اساس دانش‌آموزمحوری است.»	* نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱۵: «به طور میانگین در طول یک هفته سه ساعت به هنرهای ترسیمی اختصاص داده می‌شد چون دانش‌آموزان در بیشتر رنگ‌های هنر به ترسیم نقاشی و رنگ‌آمیزی مشغول بودند.»	زمان اختصاص‌یافته برای انجام فعالیت‌های مرتبط با هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱۱: «فضای کلاس نسبت به تعداد دانش‌آموزان کوچک بود و نمی‌شد که از این فضای کوچک برای انجام برخی از فعالیت‌های مرتبط با هنرهای ترسیمی استفاده کرد، به همین خاطر در برخی مواقع دانش‌آموزان به یکی دیگر از کلاس‌های مدرسه می‌رفتند و در آنجا مشغول انجام فعالیت می‌شدند.»	استفاده از فضای خارج از کلاس به منظور اجرای هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱: «فضای کلاس من به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان بتوانند به راحتی فعالیت‌های مرتبط با هنرهای ترسیمی را پیاده کنند و مشکلی از نظر فضا نداشتیم.»	حضور دانش‌آموزان در فضای کلاس به منظور اجرای هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۱۳: «تشکیل گروه‌های مرتبط با فعالیت‌های هنرهای ترسیمی در بیشتر اوقات توسط خودم انجام می‌شد و نقش دانش‌آموزان، یاری رساندن به یکدیگر در گروه‌ها بود چون اگر تشکیل گروه‌ها را به آنها می‌سپردم، با یکدیگر ناسازگاری و بحث می‌کردند.»	گروه‌بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۲: «من ترجیح می‌دادم که دانش‌آموزان به صورت انفرادی به ترسیم نقاشی و رنگ‌آمیزی بپردازند چون هدفم این بود که از طریق تجزیه و تحلیل نقاشی‌های ترسیم شده و رنگ‌آمیزی‌های انجام شده، ذهنیت دانش‌آموز را بخوانم و بتوانم اطلاعاتی درباره دانش‌آموز، خانواده‌اش، رابطه او با معلمش، مشکلات خانوادگی‌اش و... کسب کنم.»	* بی‌توجهی به گروه‌بندی در آموزش هنرهای ترسیمی
آموزگار کد ۹: «برای انجام ارزشیابی تکوینی در پایان سال، به عملکرد و فعالیت‌های دانش‌آموزان در طول سال توجه می‌کردم و تمامی فعالیت‌ها را مورد توجه قرار می‌دادم و اینگونه نبود که در پایان سال موضوعی را مشخص کنم تا بچه‌ها درباره آن نقاشی بکشند و بعد بخوام مطابق با آن ارزشیابی کنم.»	ارزشیابی تکوینی و پایانی هنرهای ترسیمی مطابق با معیارهای مشخص

وضعیت آموزش هنرهای نمایشی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟ برای بررسی وضعیت آموزش هنرهای نمایشی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان، داده‌های مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع ۴۶ کد محوری حاصل شده تعداد ۱۲ مورد آن مربوط به هنرهای نمایشی می‌باشد که دارای ۴۸ کد باز و ۴۰۱ فراوانی، بوده است.

با توجه به بررسی‌های انجام شده مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای نمایشی» بیشترین درصد فراوانی ۱۷/۲۲ را به خود اختصاص داده است. همچنین، بیشترین میزان فراوانی مقوله مذکور مربوط به زیرمقوله اجرای نمایش

داستان‌های کتاب فارسی، مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی توسط دانش‌آموزان همزمان با تدریس معلم با درصد فراوانی ۸/۷۳ و کمترین فراوانی آن مربوط به زیرمقوله پای کوبی دانش‌آموزان به هنگام خواندن آواز محلی توسط معلم در جریان تدریس با درصد فراوانی ۰/۲۵ است. نزدیک‌ترین کد محوری به مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای نمایشی» مربوط به مقوله «گروه‌بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای نمایشی» با درصد فراوانی ۱۱/۴۷ است. در مقابل کمترین میزان فراوانی مربوط به مقوله‌های «استفاده از فضای کلاس برای اجرای هنرهای نمایشی» و «بی‌توجهی معلم به ارزشیابی هنرهای نمایشی» با درصد فراوانی ۲ و نزدیک‌ترین کدهای محوری به مقوله‌های مذکور مربوط به مقوله‌های «کم‌توجهی به هنرهای نمایشی» و «ارزشیابی تکوینی و پایانی هنرهای نمایشی مطابق با معیارهای مشخص» با درصد فراوانی ۵/۴۹ می‌باشد. نمونه‌هایی از شواهد گفتاری آموزگاران شرکت‌کننده در ارتباط با هنرهای نمایشی در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۵. شواهد گفتاری آموزگاران در ارتباط با هنرهای نمایشی

شواهد گفتاری	کدهای محوری
آموزگار کد ۴: «هنرهای نمایشی تأثیر بسزایی می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد چرا که یک راه یادگیری برای دانش‌آموز دیدن است و چیزی را که می‌بیند، بهتر یاد می‌گیرد و با جرأت می‌توانم بگویم که هنرهای نمایشی یادگیری دانش‌آموزان را چندین برابر می‌کند و باعث تثبیت یادگیری آنها می‌شود.»	توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای نمایشی و دریافت بازخورد
آموزگار کد ۱۵: «زمانی که دانش‌آموزان یک پایه مشغول اجرای نمایش می‌شدند، تمرکز دانش‌آموزان پایه‌های دیگر به هم می‌ریخت و نمی‌توانستند تکالیف کلاسی خود را به درستی انجام دهند.»	کم‌توجهی به هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۱۰: «به تلفیق هنرهای نمایشی با دروس مختلف توجه کمی داشتیم فقط به یاد دارم که درس آزاد کتاب فارسی توسط دانش‌آموزان به صورت نمایش اجرا شد و در دروس دیگر از هنرهای نمایشی استفاده نکردیم.»	تلفیق هنرهای نمایشی با دروس مختلف
آموزگار کد ۱: «تکلیفی که در منزل به دانش‌آموزان می‌دادم به این صورت بود که آنها می‌بایست نمایشی را که می‌خواستند در کلاس اجرا کنند، در منزل به همراه دوستان خود تمرین کنند.»	ارائه تکالیف مرتبط با هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۶: «امکانات لازم برای اجرای نمایش و پخش موسیقی در مدرسه ما مناسب بود و دانش‌آموزان به هنگام اجرا می‌توانستند به راحتی از این امکانات استفاده کنند ولی متأسفانه در کلاس ما با وجود امکانات لازم، زیاد به هنرهای نمایشی پرداخته نشد.»	بررسی وضعیت امکانات موجود در مدرسه برای اجرای هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۲: «اجرای بیشتر فعالیت‌های مرتبط با هنرهای نمایشی را دانش‌آموزان بر عهده داشتند و من تدریس را با مشارکت و همکاری دانش‌آموزان همراه کرده بودم و به عنوان یک ناظر و راهنما، آنها را هدایت می‌کردم.»	* نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۱۴: «در ارتباط با زمان اختصاص داده شده می‌توان گفت که در طول یک هفته، به طور میانگین دو ساعت به فعالیت‌های مرتبط با هنرهای نمایشی اختصاص می‌یافت چون درس فارسی بیشتر به صورت نمایش توسط دانش‌آموزان اجرا می‌شد و زمان زیادی را در طول هفته می‌گرفت.»	زمان اختصاص یافته برای انجام فعالیت‌های مرتبط با هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۷: «اجرای نمایش توسط دانش‌آموزان و همچنین خواندن موسیقی، در فضای کلاس انجام می‌گرفت و من دانش‌آموزان را برای اجرای فعالیت‌های هنرهای نمایشی، به طبیعت اطراف مدرسه نبردم.»	* استفاده از فضای کلاس برای اجرای هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۱۳: «فضای کلاس کوچک بود و برای اجرای نمایش از فضای بیرون کلاس مانند مسجد روستا استفاده می‌کردیم. دانش‌آموزان در این فضا قرار می‌گرفتند و می‌توانستند به راحتی اجرای نمایش تعزیه، داشته باشند و من سعی می‌کردم که همیشه دانش‌آموزان را برای اجرای نمایش تعزیه، به مسجد روستا ببرم.»	استفاده از فضای خارج از کلاس به منظور اجرای هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۵: «گروه‌هایی برای اجرای نمایش انتخاب می‌شدند که توانایی انجام این کار را داشته باشند و ملاک من برای گروه‌بندی دانش‌آموزان، توانایی آنها بود و علاوه بر این، علاقه دانش‌آموزان را هم در نظر می‌گرفتم یعنی دانش‌آموزان هم بر اساس علاقه و هم بر اساس توانایی، گروه‌بندی می‌شدند.»	گروه‌بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای نمایشی
آموزگار کد ۲: «برای ارزشیابی در طول سال، یک طرح تشویقی آماده کرده بودم و برای فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان انجام می‌دادند، در قسمت مربوط به هر دانش‌آموز، ستاره می‌چسباندم و ارزشیابی تکوینی را مطابق با تعداد ستاره‌های چسبانده شده در طرح، انجام می‌دادم.»	ارزشیابی تکوینی و پایانی هنرهای نمایشی مطابق با معیارهای مشخص
آموزگار کد ۳: «از دانش‌آموزان انتظار زیادی نداشتم و برای ارزشیابی چه در طول سال و چه در پایان سال به هنرهای نمایشی توجه خاصی نداشتم و ارزشیابی هنرهای نمایشی برایم مهم نبود، شاید به این علت بود که خودم به هنرهای نمایشی به خوبی نپرداختم.»	* بی‌توجهی معلم به ارزشیابی هنرهای نمایشی

وضعیت آموزش هنرهای دستی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟ برای بررسی وضعیت آموزش هنرهای دستی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان، داده‌های مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع ۴۶ کد محوری حاصل شده تعداد ۱۲ مورد آن مربوط به هنرهای دستی می‌باشد که دارای ۴۵ کد باز و ۵۵۰ فراوانی بوده است.

با توجه به بررسی‌های انجام شده مقوله «تلفیق هنرهای دستی با دروس مختلف» بیشترین درصد فراوانی ۱۴/۳۶ را به خود اختصاص داده است. همچنین، بیشترین میزان فراوانی مقوله یادشده مربوط به زیرمقوله کاربرد کاردستی توسط معلم در جریان تدریس موضوعات مختلف موجود در کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با درصد فراوانی ۸/۹۱ و کمترین میزان فراوانی مربوط به زیرمقوله استفاده زیاد از تلفیق هنرهای دستی با درس علوم، مطالعات اجتماعی، ریاضی و کار و فناوری با درصد فراوانی ۵/۴۵ می‌باشد. نزدیک‌ترین کد محوری به مقوله «تلفیق هنرهای دستی با دروس مختلف» مربوط به مقوله «توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای دستی و دریافت بازخورد» با درصد فراوانی ۱۳/۶۴ است. در مقابل کمترین میزان فراوانی مربوط به مقوله «انجام فعالیت‌های انفرادی هنرهای دستی» با درصد فراوانی ۱/۴۵ و نزدیک‌ترین کدهای محوری به مقوله مذکور مربوط به مقوله‌های «توجه اندک به هنرهای دستی» با درصد فراوانی ۲ و «حضور دانش‌آموزان در فضای کلاس به منظور اجرای هنرهای دستی» با درصد فراوانی ۲/۳۶ می‌باشد. نمونه‌هایی از شواهد گفتاری آموزگاران شرکت‌کننده در ارتباط با هنرهای دستی در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول شماره ۶. شواهد گفتاری آموزگاران در ارتباط با هنرهای دستی

شواهد گفتاری	کدهای محوری
آموزگار کد ۲: «من سعی می‌کردم که همیشه در زنگ‌های هنر و همچنین در برخی مواقع در زنگ‌های دیگر دروس مانند ریاضی و علوم، برای ساختن کاردستی برنامه داشته باشم که یکی از دلایل اصلی آن علاقه زیاد خودم به ساختن کاردستی است.»	توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای دستی و دریافت بازخورد
آموزگار کد ۸: «در طول سال تحصیلی به‌طور خیلی محدود به هنرهای دستی مخصوصاً کاردستی پرداخته شد و کاردستی‌های ساخته شده، هیچ ارتباطی به دروس مختلف دانش‌آموزان نداشت و بچه‌ها به صورت موضوع آزاد، کاردستی درست می‌کردند. پس می‌توانم بگویم که به تلفیق هنرهای دستی با دروس مختلف دانش‌آموزان توجهی نداشتم.»	توجه اندک به هنرهای دستی
آموزگار کد ۱۴: «از تلفیق هنرهای دستی با دروس مختلف زیاد استفاده می‌شد مثلاً در تلفیق با علوم و کار و فناوری، از دانش‌آموزان خواستم تا مواد غذایی مختلف مانند حیوانات، سبزیجات، کربوهیدرات و ... را که در کتاب علوم آنها آمده است، در ابتدا طبقه‌بندی کنند و بعد با توجه به نحوه پختن آش که در کتاب کار و فناوری آنها اشاره شده بود، در حیاط مدرسه آش بپزند.»	* * تلفیق هنرهای دستی با دروس مختلف
آموزگار کد ۶: «از دانش‌آموزان می‌خواستم تا فعالیت‌هایی مانند دوخت و دوز و بافندگی را که در ارتباط با درس کار و فناوری است، در منزل انجام دهند که به این منظور آنها با کمک بزرگترها در منزل فرش می‌بافتند و یا اینکه با استفاده از کاموا کارهای بافتنی زیادی انجام می‌دادند مثلاً آویز درست میکردند، تزئین آینه انجام می‌دادند و ...»	ارائه تکالیف مرتبط با هنرهای دستی
آموزگار کد ۳: «امکانات مورد نیاز برای آنکه دانش‌آموزان بتوانند هنرهای دستی را انجام دهند، نبود به همین خاطر از بچه‌ها خواستم تا هر چیزی را که در منزل دارند و یا در طبیعت پیدا می‌کنند که متناسب با موضوع فعالیت ما باشد، به کلاس بیاورند و وسیله مورد نظر را بسازند.»	بررسی وضعیت امکانات موجود در مدرسه برای اجرای هنرهای دستی
آموزگار کد ۱۲: «در درس علوم خیلی از کاردستی استفاده می‌شد به این صورت که دانش‌آموزان وسایل لازم برای ساختن کاردستی را به کلاس می‌آوردند تا بتوانند آن را بسازند. مثلاً برای نشان دادن انرژی آب جاری، دانش‌آموزان وسایل مختلف مانند بطری، لیوان یکبار مصرف، سنجاق، قاشق یکبار مصرف، فیبر، میله و ... را به کلاس آوردند و کاردستی مورد نظر را با مشارکت یکدیگر ساختند که این درس در ذهن بچه‌ها ماند.»	نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای دستی
آموزگار کد ۱۶: «دانش‌آموزان در بیشتر زنگ‌های هنر به کشیدن نقاشی و ساختن کاردستی، مشغول بودند و زمان زیادی به انجام این فعالیت‌ها اختصاص داده می‌شد که می‌توانم بگویم به طور میانگین در طول یک هفته، ۴ ساعت به فعالیت‌های مربوط به هنرهای دستی اختصاص می‌یافت.»	زمان اختصاص یافته برای انجام فعالیت‌های مرتبط با هنرهای دستی

حضور دانش‌آموزان در فضای کلاس به منظور اجرای هنرهای دستی	آموزگار کد ۵: «دانش‌آموزان برای فعالیت در فضای کلاس، مشکلی نداشتند چرا که چیدمان میزها در کلاس به صورت U شکل بود و از این طریق، فضای جلوی کلاس خالی شده بود. دانش‌آموزان بر روی موکتی که در این فضا پهن شده بود، می‌نشستند و مشغول انجام فعالیت می‌شدند.»
استفاده از فضای خارج از کلاس به منظور اجرای هنرهای دستی	آموزگار کد ۱۲: «برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به راحتی کارهای مربوط به هنرهای دستی مانند کاردستی و سفالگری را انجام دهند و کلاس هم کثیف نشود، آنها را به یکی دیگر از کلاس‌های مدرسه که دانش‌آموزی در آن نبود، می‌بردم. چون در این کلاس موکت پهن شده بود و دانش‌آموزان می‌توانستند به راحتی بنشینند و فعالیت کنند. از طرفی فضای این کلاس به علت وجود تعداد زیادی پنجره، روشن بود.»
گروه‌بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای دستی	آموزگار کد ۹: «برای گروه‌بندی دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه توانایی‌های متفاوت آنها را در نظر می‌گرفتم تا دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت در یک گروه قرار بگیرند، نزدیکی منازل دانش‌آموزان هم مورد توجه بود. چرا که بیشتر فعالیت‌های هنرهای دستی در منزل انجام می‌شد و از این طریق بچه‌ها می‌توانستند به راحتی با یکدیگر همکاری داشته باشند.»
*انجام فعالیت‌های انفرادی هنرهای دستی	آموزگار کد ۱۳: «من بچه‌ها را گروه‌بندی نمی‌کردم و از آنها می‌خواستم تا فعالیت‌های مربوطه را به صورت انفرادی انجام دهند، چون اعتقادم بر این است که دانش‌آموز از طریق انفرادی کار کردن، بیشتر یاد می‌گیرد.»
ارزشیابی تکوینی و پایانی هنرهای دستی مطابق با معیارهای مشخص	آموزگار کد ۱۱: «برای انجام ارزشیابی پایانی، به عملکرد دانش‌آموزان در طول سال توجه می‌کردم و مطابق با بازخوردهای داده شده به فعالیت‌های دانش‌آموزان و یادداشت‌های ثبت شده در دفتر کلاسی، ارزشیابی پایانی را انجام می‌دادم.»

وضعیت آموزش هنرهای ادبی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان چگونه است؟ برای بررسی وضعیت آموزش هنرهای ادبی در کلاس‌های چندپایه بر حسب ادراکات و تجارب زیسته معلمان، داده‌های مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. از مجموع ۴۶ کد محوری حاصل شده تعداد ۱۱ مورد آن مربوط به هنرهای ادبی می‌باشد که دارای ۳۸ کد باز و ۵۱۵ فراوانی، است.

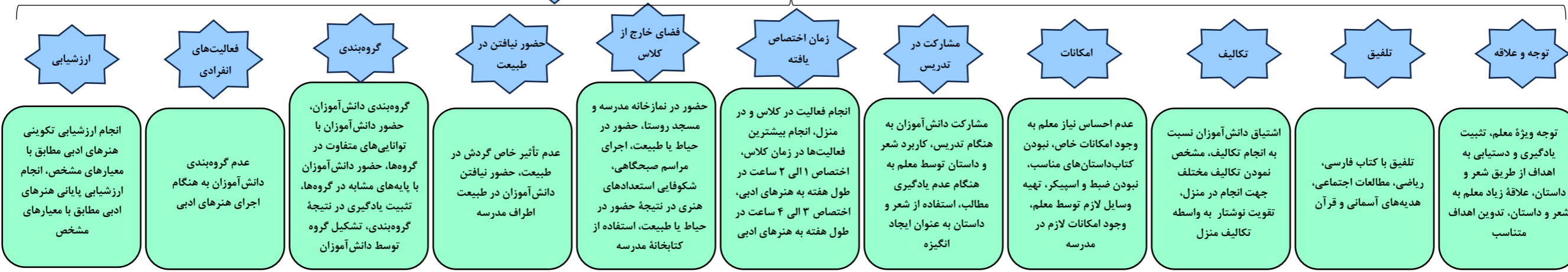
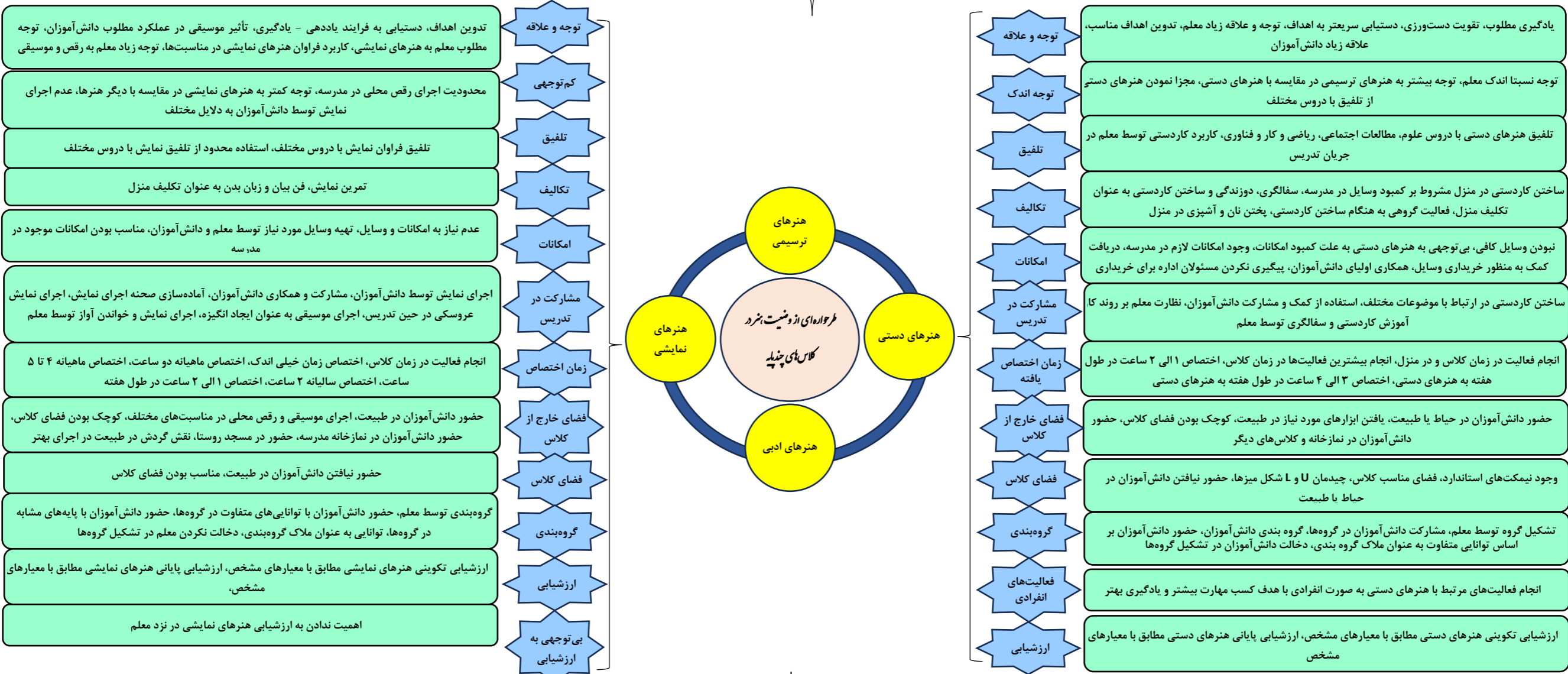
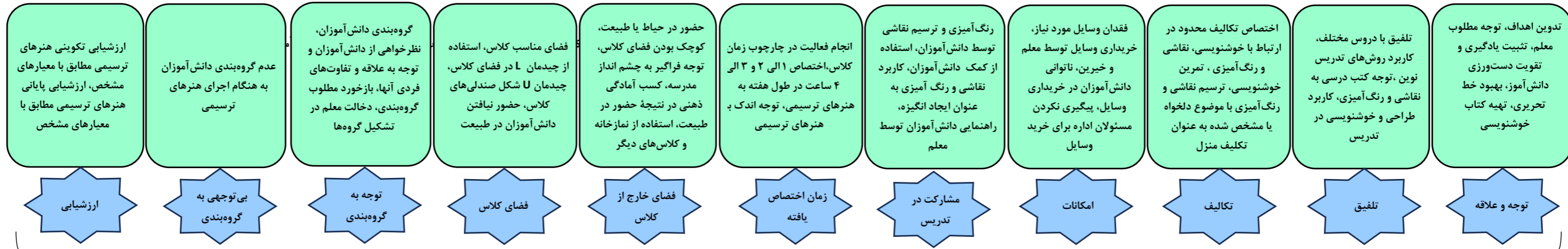
با توجه به بررسی‌های انجام شده مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ادبی» بیشترین درصد فراوانی ۲۵/۲۴ را به خود اختصاص داده است. همچنین، بیشترین میزان فراوانی مقوله مذکور مربوط به زیرمقوله استفاده معلم از شعر، قصه و داستان به منظور تدریس موضوعات مختلف کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با درصد فراوانی ۱۲/۴۳ و کمترین میزان فراوانی مربوط به زیرمقوله استفاده از شعر، قصه و داستان توسط معلم به عنوان ایجاد انگیزه تدریس با درصد فراوانی ۲/۳۳ می‌باشد. نزدیکترین کد محوری به مقوله «نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ادبی» مربوط به مقوله «استفاده از فضای خارج از کلاس به منظور اجرای هنرهای ادبی» با درصد فراوانی ۱۲/۶۲ است. در مقابل کمترین میزان فراوانی مربوط به مقوله «انجام فعالیت‌های انفرادی هنرهای ادبی» با درصد فراوانی ۰/۵۸ و نزدیک‌ترین کد محوری به مقوله یادشده مربوط به مقوله «حضور نیافتن در طبیعت به هنگام اجرای هنرهای ادبی» با درصد فراوانی ۱/۹۴ می‌باشد. نمونه‌هایی از شواهد گفتاری آموزگاران شرکت‌کننده در ارتباط با هنرهای ادبی در جدول شماره ۷ آمده است.

جدول شماره ۷. شواهد گفتاری آموزگاران در ارتباط با هنرهای ادبی

شواهد گفتاری	کدهای محوری
آموزگار کد ۱۵: «من به عنوان یک معلم علاقه خیلی زیادی به شعر و داستان دارم به گونه‌ای که اغلب اوقات، در ابتدای کلاس یک بیت شعر می‌گویم و یا اینکه یک داستانی را تعریف می‌کنم.»	توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای ادبی و دریافت بازخورد
آموزگار کد ۱۶: «در درس فارسی خیلی زیاد از شعر و داستان استفاده می‌شد. مثلاً برای آموزش نشانه‌های کتاب فارسی، از شعر و داستان استفاده می‌شد. در ارتباط با ضرب‌المثل‌های کتاب فارسی، داستان‌هایی را برای دانش‌آموزان تعریف می‌کردم. برای آموزش اعداد و یا جدول ضرب، از شعر و داستان استفاده می‌شد. همچنین برخی از موضوعات کتاب مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی را به صورت داستان برای دانش‌آموزان تعریف می‌کردم.»	تلفیق هنرهای ادبی با دروس مختلف
آموزگار کد ۳: «دانش‌آموزان تکالیف منزل هنرهای ادبی را با علاقه بیشتری انجام می‌دادند چون احتمالاً زمانی که علاقه زیاد من را نسبت به هنرهای ادبی می‌دیدند، با ذوق بیشتری تکالیف منزل خود	ارائه تکالیف مرتبط با هنرهای ادبی

	را انجام می‌دادند به گونه‌ای که دروس مختلف را از قبل مطالعه می‌کردند تا ببینند که آیا می‌توانند یک داستان یا شعر زیبا آماده کنند و سر کلاس بخوانند؟»
آموزگار کد ۶: «در مدرسه ما به علت نوساز بودن ضبط و اسپیکر موجود بود و دانش‌آموزان برای اجرای هنرهای ادبی از جمله خواندن سرود، هیچ‌گونه مشکلی نداشتند. علاوه بر این، کلاس مدرسه مجهز به پروژکتور هم بود و از نظر امکانات تأمین بودیم.»	بررسی وضعیت امکانات موجود در مدرسه برای اجرای هنرهای ادبی
آموزگار کد ۴: «در درس هفت خان رستم کتاب فارسی، احساس کردم که هم روخوانی درس و هم معنای شعر آن مشکل هست و با یک بررسی، متوجه درستی احساس خود شدم، به همین خاطر این داستان و اتفاقاتی که در هر مرحله می‌افتاد به صورت داستان برای بچه‌ها تعریف کردم و در انتهای داستان متوجه شدم که دانش‌آموزان خیلی خوب آن را یاد گرفتند.»	* * نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس هنرهای ادبی
آموزگار کد ۱۰: «زمان زیادی را در طول هفته به این دسته فعالیت‌ها اختصاص می‌دادم چون به طور مرتب با بچه‌ها سرود تمرین می‌کردم و برای تدریس، از شعر و داستان‌های مختلف استفاده می‌کردم. پس می‌توانم بگویم که به‌طور میانگین ۳ ساعت در طول هفته به هنرهای ادبی اختصاص می‌یافت.»	زمان اختصاص‌یافته برای انجام فعالیت‌های مرتبط با هنرهای ادبی
آموزگار کد ۱۳: «از فضای خارج کلاس مانند مسجد روستا، برای تمرین اذان استفاده می‌کردیم به این صورت که به داخل مسجد می‌رفتیم و بچه‌ها در آنجا اذان می‌گفتند.»	استفاده از فضای خارج از کلاس به منظور اجرای هنرهای ادبی
آموزگار کد ۳: «نقش‌گردش در طبیعت را برای یادگیری و اجرای بهتر هنرهای ادبی، کمتر می‌بینم و به نظرم تأثیر خاصی نداشت، چون دانش‌آموزان اغلب در ساعات خارج از مدرسه، در طبیعت مشغول خواندن شعر و داستان هستند و این فضا برای آنها عادی است.»	حضور نیافتن در طبیعت به هنگام اجرای هنرهای ادبی
آموزگار کد ۴: «گروه بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای ادبی بر اساس توانایی‌های متفاوت بود چرا که معتقدم گروه‌بندی بر اساس توانایی‌های مشابه کارساز نیست. مثلاً برای گروه‌بندی، دانش‌آموز با فن بیان بالا را با دانش‌آموز متوسط و ضعیف در یک گروه قرار می‌دادم که این نوع گروه‌بندی، نتایج خیلی مثبتی به همراه داشت.»	گروه‌بندی دانش‌آموزان به منظور اجرای هنرهای ادبی
آموزگار کد ۵: «نیازی نمی‌دیدم که دانش‌آموزان را برای اجرای فعالیت‌های مرتبط با هنرهای ادبی گروه‌بندی کنم چرا که در حالت فعالیت انفرادی به خوبی عمل می‌کردند، در صورتی که اگر گروه‌بندی می‌شدند، مشکلاتی مانند ایجاد سر و صدای زیاد در کلاس به وجود می‌آمد.»	* * انجام فعالیت‌های انفرادی هنرهای ادبی
آموزگار کد ۱۶: «فعالیت‌هایی را که دانش‌آموزان در طول سال انجام می‌دادند، یادداشت می‌کردم و بهترین نمونه کارهای ادبی دانش‌آموزان را نیز، در پوشه کار آنها قرار می‌دادم. در پایان سال مطابق با یادداشت‌های ثبت شده و پوشه کار، دانش‌آموزان را ارزشیابی می‌کردم.»	ارزشیابی تکوینی و پایانی هنرهای ادبی مطابق با معیار مشخص

در شکل شماره (۱) مدل مفهومی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه مدارس ابتدایی مشاهده می‌شود که کدهای باز با رنگ سبز، کدهای محوری با رنگ آبی و کدهای گزینشی با رنگ زرد نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل طرحواره‌ای ادراکات و تجارب زیسته معلمان از وضعیت آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه مدارس ابتدایی (پژوهشگران، ۱۴۰۱)

نتیجه‌گیری و بحث

در طی بررسی سؤال اول پژوهش و مطالعات صورت گرفته در خارج از کشور می‌توان دریافت که یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های هاینگورا (۲۰۱۴)، نلیسیوه‌گاسا (۲۰۱۶)، آنجین (۲۰۱۸)، لیندا و همکاران (۲۰۱۹)، ناپاران و کاستاندا (۲۰۲۱)، تومبلا (۲۰۲۱) و میهلا و ماکنا (۲۰۲۲) همسوست، زیرا نتایج مطالعات بیان شده نشان می‌دهد که در کلاس‌های چندپایه به دلیل عواملی مانند کمبود زمان، فقدان مهارت لازم و تخصص کافی معلمان برای آموزش هنر، اهمیت قائل نشدن برای درس هنر در برنامه آموزشی مدارس، تشکیل ندادن کارگاه‌های آموزشی برای معلمان چندپایه، وجود مشکلاتی در سیاست آموزش و پرورش، کمبود حمایت از سوی مقامات آموزشی و حجم کار سنگین معلمان به آموزش هنر در مدارس چندپایه توجه لازم نمی‌شود که باید با در پیش گرفتن راهکارهایی مانند در اختیار قرار دادن مواد آموزشی و یادگیری مناسب، تشویق معلمان در راستای هدف و تدوین برنامه‌هایی با محتوای آموزش هنر در راستای تعدیل چالش‌های ایجاد شده، اقدام نمود و بر اهمیت آموزش هنر در این مدارس، افزود. همچنین می‌توان دریافت که یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های کریمی و غفوری (۱۳۹۷) و حسنی و پروین (۱۴۰۲) همسویی دارد، زیرا یافته‌های مطالعات اشاره شده نشان می‌دهد که وجود عواملی مانند کمبود وقت، آشنا نبودن معلمان با روش‌های مناسب تدریس و نامناسب بودن راهبردهای یاددهی-یادگیری وجود دارد که زمینه‌ساز کم‌توجهی به درس هنر شده است که برای حل چالش‌های مطرح شده، سیستم آموزشی باید راهکارهای مناسبی در پیش بگیرد و با طراحی الگوی مناسب آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه، این مسائل را مدیریت کند. با این حال یافته‌های آهنگرکلایی و همکاران (۱۳۹۵) با پژوهش حاضر ناهم‌سوست، زیرا در نتایج این مطالعه بیان شده است که جایگاه هنر در آموزش و پرورش به دلیل توجه سند تحول بنیادین به تربیت هنری ارتقا یافته است در حالی که از نتایج به‌دست‌آمده در نتیجه مصاحبه با آموزگاران کلاس‌های چندپایه، می‌توان استنباط کرد که به انواع هنرها به‌طور متوازن توجه نمی‌شود و در این میان، هنرهای نمایشی کمترین میزان اهمیت را در نزد معلمان دارد و به نوعی برنامه درسی هنر در بعد هنرهای نمایشی به حاشیه رفته است.

در بررسی سؤال دوم پژوهش می‌توان دریافت زمانی که دانش‌آموزان در قالب یک گروه در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، سعی می‌کنند که برای انجام مسئولیت‌های محول شده به گروه، با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، حرف بزنند، نظرات خود را بیان کنند و از همه مهم‌تر مجبور خواهند شد تا خجالتی بودن را فراموش کنند. همچنین از طریق فعالیت گروهی، میان دانش‌آموزان حس رقابت بوجود می‌آید و تلاش می‌کنند تا فعالیت واگذار شده را به نحو احسن انجام دهند که در نتیجه کلاس پویایی بیشتر پیدا می‌کند. یافته‌های محققان بهلکه و همکاران (۱۴۰۰) با یافته‌های مطالعه حاضر در یک راستا می‌باشد، زیرا اظهار کرده‌اند که فعالیت‌های هنری باعث افزایش حس مشارکت و همدلی میان دانش‌آموزان می‌شود به گونه‌ای که آنها با نظارت و راهنمایی آموزگار خود یاد می‌گیرند که چگونه فعالیت‌های هنری را در تعامل با یکدیگر و به‌صورت گروهی انجام دهند که این امر موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌شود. با این حال یافته پژوهش نوری و فارسی (۱۳۹۵) با پژوهش حاضر هم‌جهت نیست؛ چرا که این پژوهشگران بیان کرده‌اند که نقاشی اغلب از طریق روش توضیحی در کلاس درس هنر تدریس می‌شود، در حالی که یافته پژوهش حاضر بر کاربرد انواع روش‌های نوین تدریس تأکید دارد.

در طی بررسی سؤال سوم پژوهش می‌توان اشاره داشت فعالیت‌های مرتبط با هنرهای نمایشی، باعث افزایش اعتماد به نفس و شور و نشاط میان دانش‌آموزان می‌شود و آنها از طریق فعالیت در گروه، مسئولیت‌پذیری و مشارکت گروهی را می‌آموزند و آمادگی بهتری برای زندگی در اجتماع آینده کسب می‌کنند و یا دانش‌آموزانی که بیش‌فعال و یا خجالتی هستند می‌توانند از طریق شرکت در فعالیت‌های مرتبط با هنرهای نمایشی، تا حدودی بر این مشکلات فائق شوند. از طرفی معلم می‌تواند از فعالیت‌های نمایشی به عنوان یک ابزار برای یادگیری بهتر دانش‌آموز استفاده کند، چون یک راه یادگیری برای دانش‌آموز دیدن است. نتایج پژوهش بایراکتار و اوکوران (۲۰۱۲) با مطالعه حاضر همسو می‌باشد. همان‌گونه که اشاره شد، یکی از کدهای محوری به‌دست‌آمده در ارتباط با هنرهای

نمایشی، توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای نمایشی و دریافت بازخورد است و در نتایج پژوهشگران مطرح شده، آمده است که نمایش بر خلاقیت، ابتکار و انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد به گونه‌ای که منجر به تقویت مهارت‌های خواننداری و نوشتاری دانش‌آموزان، بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش یادگیری آنها می‌شود. با این حال یافته پژوهش ولاسکو و همکاران (۲۰۲۲) با پژوهش حاضر همسو نیست، زیرا در نتیجه مصاحبه با آموزگاران کلاس‌های چندپایه به دست آمد که معلمان به هنگام تدریس با چالش‌های متعددی از جمله کمبود زمان، حجم زیاد کتاب‌های درسی و تعداد زیاد دانش‌آموزان مواجه هستند که روند تدریس را با مشکلاتی همراه می‌کند. حال در یافته پژوهشگران آمده است که دیدگاه معلمان در مورد تدریس چندپایه رضایت‌بخش است، درحالی که در پژوهش حاضر مصاحبه با آموزگاران این میزان رضایت را نشان نمی‌دهد.

در بررسی سؤال چهارم پژوهش و در ارتباط با ارزشیابی می‌توان اشاره داشت که ارزشیابی جزء جدانشدنی فرایند یادگیری به شمار می‌آید و آموزگار از طریق ارزشیابی میزان دستیابی به اهداف را می‌سنجد و در صورت عدم دستیابی به نتیجه مورد نظر، علل احتمالی را مورد بررسی قرار می‌دهد؛ چرا که عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های مختلف یکسان نیست. از طرفی شیوه تلفیقی همخوانی بسیار خوبی با کلاس‌های چندپایه دارد، زیرا معلم می‌تواند با آماده‌سازی شرایط، زمینه‌های یادگیری عمیق و معنادار را برای دانش‌آموزان فراهم سازد و علاوه بر صرفه‌جویی در زمان کلاس، مطالب دروس مختلف را نیز به دانش‌آموزان آموزش دهد. نتایج پژوهش مهرافروزی و محمدی (۱۴۰۰) با یافته پژوهش حاضر همسویی دارد، زیرا یکی از کدهای محوری به دست آمده از هنرهای دستی، توجه و علاقه معلم و دانش‌آموزان به تحقق اهداف هنرهای دستی و دریافت بازخورد می‌باشد و این محققان نیز اظهار می‌دارند که بازخورد درس هنر موجب رشد حافظه و تصورات عینی دانش‌آموزان، رشد مهارت‌های زیبایی‌شناختی، اجتماعی-عاطفی و اجتماعی-فرهنگی آنها می‌شود. به عبارتی دیگر، هنر در زمینه کشف استعدادها، خلاق و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، نقش حیاتی بر عهده دارد. با این حال یافته پژوهش نوری و فارسی (۱۳۹۵) با پژوهش حاضر هم‌جهت نیست؛ چرا که این پژوهشگران مطرح نموده‌اند که برای آموزش کاردستی اغلب از روش توضیحی استفاده می‌شود و تدریس مبحث کاردستی به صورت سخنرانی است در حالی که مطابق با نتایج حاصل شده از مصاحبه با معلمان دریافت شد که فعالیت‌های مرتبط با هنرهای دستی مانند کاردستی به صورت تلفیقی و در قالب فعالیت گروهی و مشارکتی انجام می‌گیرد.

در طی بررسی سؤال پنجم پژوهش، می‌توان استنباط نمود که یکی از گام‌های مهم در راستای افزایش کیفیت آموزش و هم‌چنین تحقق اهداف آموزش و پرورش، مشارکت میان معلم و دانش‌آموزان است که بسیار دارای اهمیت می‌باشد. مشارکت میان معلم و دانش‌آموزان به هنگام تدریس، باعث ایجاد شور و نشاط در میان دانش‌آموزان و در نهایت افزایش میزان یادگیری آنها می‌شود. برای نمونه زمانی که آموزگار تلاش می‌کند تا به کمک دانش‌آموزان از شعر، قصه و داستان به عنوان ایجاد انگیزه تدریس استفاده کند، مطالب ارائه شده به خوبی در ذهن دانش‌آموزان تثبیت می‌شود. نتایج مطالعات شاه‌نعمتی و همکاران (۱۳۹۶)، خاضع و همکاران (۱۴۰۰)، شعبانی شلوه‌سلفی (۱۴۰۰) و روئین‌تن و همکاران (۱۴۰۱) با یافته مطالعه حاضر در ارتباط می‌باشد، زیرا این محققان اظهار داشته‌اند که معلمان کلاس‌های چندپایه به منظور تدریس اثربخش، باید از روش‌های نوین تدریس استفاده کنند و از آمادگی لازم برای این کار برخوردار باشند تا بتوانند از این طریق موجب ارتقای جایگاه کلاس‌های چندپایه شوند که این موضوع در یافته پژوهش حاضر تحت عنوان استفاده از روش‌های تدریس نوین به هنگام تدریس هنرهای ادبی، اشاره شده است. در ارتباط با پژوهش‌های خارجی نیز می‌توان گفت که یافته‌های تحقیقات بوآ و مارتین (۲۰۲۰) و ناپاران و آلینسوگ (۲۰۲۱) با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارد، زیرا بر اهمیت فعالیت و کارهای گروهی در فرایند یاددهی-یادگیری و ایجاد یادگیری مشارکتی به عنوان راهبردهای تدریس اشاره دارد که در نتیجه مشارکت گروهی، یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، همان‌طور که در یافته پژوهش حاضر به نقش فعالیت‌های گروهی بر افزایش تعامل و همکاری میان دانش‌آموزان و ایجاد یادگیری عمیق و معنادار اشاره گردیده است.

در ادامه مطابق با یافته‌های به دست آمده از مطالعه حاضر، به منظور تقویت قوت‌ها و تقلیل و یا برطرف ساختن مشکلات بوجود آمده پیرامون آموزش هنر در کلاس‌های چندپایه، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد.

- مطابق با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، می‌توان استنباط نمود که در کلاس‌های چندپایه به ابعاد چهارگانه هنر (ترسیمی، نمایشی، دستی و ادبی) به‌طور متوازن توجه نمی‌شود به‌گونه‌ای که هنرهای نمایشی کمترین میزان اهمیت را در نزد معلمان کلاس‌های چندپایه به خود اختصاص داده است، در حالی که هر چهار نوع هنر از اهمیت یکسانی برخوردار بوده و در زندگی آینده دانش‌آموزان تأثیرگذار است، بنابراین لازم است که توجه آموزگاران کلاس‌های چندپایه به ابعاد چهارگانه هنر به‌صورت متوازن باشد.
 - یکی از نتایج مهم به‌دست‌آمده در نتیجه مصاحبه با آموزگاران، افزایش میزان فراوانی و درصد نقش مشارکتی معلم و دانش‌آموزان در جریان تدریس انواع هنرها است که این یک مزیت به‌شمار می‌رود، زیرا معلمان چندپایه دریافته‌اند که مشارکت و همکاری در کلاس درس به هنگام تدریس، موجب ایجاد یادگیری تعاملی و تثبیت یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. در این راستا لازم است که آموزگاران به منظور افزایش کیفیت یادگیری با فنون مختلف تدریس و روش‌های گوناگون گروه‌بندی آشنایی بیشتری پیدا کنند و با آمادگی بیشتری در کلاس درس خود حاضر شوند.
 - مسئله مهمی که از بیانات معلمان دریافت شد این بود که اداره محل خدمت آموزگاران به کلاس‌های چندپایه توجه کافی ندارد و چندان مساعدتی به منظور تهیه وسایل لازم برای انجام فعالیت‌های هنری نمی‌کند و معلمان با کمک خیرین و هزینه شخصی، وسایل لازم را تهیه می‌کنند. پیشنهاد می‌شود که مسئولان امر با برنامه‌ریزی‌های لازم بودجه‌ای کافی به کلاس‌های چندپایه اختصاص دهند تا معلم کلاس بتواند وسایل مورد نیاز دانش‌آموزان را برای پرداختن به فعالیت‌های هنری خریداری کند.
 - مصاحبه با معلمان نشان داد که استفاده از فضای بیرون کلاس به هنگام انجام فعالیت در مقایسه با استفاده از فضای داخل کلاس، فراوانی و درصد بیشتری را به خود اختصاص داده است. نکته‌ای که وجود دارد این است که اگر دانش‌آموزان بیشتر فعالیت‌ها را در فضای بیرون انجام دهند، ممکن است به انجام فعالیت در فضای داخل کلاس علاقه کمتری نشان دهند؛ بنابراین معلم باید به گونه‌ای عمل کند که حضور در فضای بیرون به یک عادت برای دانش‌آموز تبدیل نشود و در صورت امکان به انجام فعالیت در فضای کلاس توجه بیشتری داشته باشد.
 - یکی دیگر از مسائلی که در کلاس‌های چندپایه مطرح است، حجم کتب درسی چندپایه است به‌طوری که حجم کتاب‌های درسی تک‌پایه هیچ‌گونه تفاوتی با کتاب‌های درسی چندپایه ندارد. حال از آنجایی که معلمان چندپایه نیاز به برنامه‌هایی با محتوای خاص دارند، لازم است که متصدیان امر کلاس‌های چندپایه با هماهنگی متخصصان این حوزه، کتاب‌هایی با حجم مناسب و یک برنامه درسی سازگار با ویژگی‌های دانش‌آموزان چندپایه تدوین نمایند.
- در نهایت می‌توان گفت تمامی پژوهش‌ها دارای محدودیت هستند که یافته‌های پژوهش را تحت تأثیر قرار می‌دهند و محدودیت‌های پژوهش حاضر نیز زمان‌بر بودن فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، رعایت جوانب احتیاط به منظور تعمیم داده‌ها به دیگر استان‌ها و امکان وجود تفسیرهای علمی متفاوت به علت دخیل بودن تفسیر محقق است.

تقدیر و تشکر: نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی آموزگاران شرکت‌کننده در این پژوهش، تقدیر و تشکر نمایند.

References

- Ahangari, Z., Leadership, F., Sarvari, F. (2015). A comparative study of elementary school art education in Iran and Japan. Iran's national conference of knowledge and technology of psychology, *educational sciences and comprehensive studies*. 1-11. (Text in Persian)
- Asgranjad, M., Gozashti, M. (2014). Literary art and artistic literature. *Literary Science Quarterly Journal*. 6(4), 232-213. <https://doi.org/10.2307/426172> (Text in Persian)
- Bahlke, S., Hamidi, Z., Doji, R. (2021). Analysis of the importance of the effectiveness of active teaching methods on multigrade classes. 1-14. (Text in Persian)

- Bayraktar, A., Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Aysegul Bayraktar and Ayse Okvuran / Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.220> (Text in Persian)
- Berry, C. (2000). Multigrade teaching in London, England. *Education For All And Multigrade Teaching*, 67-86. (Text in Persian)
- Bitarfan, F., Sojudi, M., Dehghani, M. (2019). Examining the implementation obstacles of the fundamental transformation of education document. *Research in curriculum planning*. 2(40), 110-90. <https://doi.org/10.30486/jsre.2020.1884437.1515> (Text in Persian)
- Bua, Joel D. Martin, Del Mundo. (2020). Handling multi-grade teaching: It's educational implication towards teachers' competence. *Management Research Journal*, <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/MRJ/article/view/3494> 9 (2), 1-12.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Deasy, Richard J., Ed. (2002). Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development. *Arts Education Partnership*, Washington, 1-172.
- Document of the fundamental transformation of education. (2011). *Ministry of Education and Supreme Council of Cultural Revolution of the Islamic Republic of Iran*. Tehran. 64-2. (Text in Persian)
- Engin, G. (2018). The Opinions of The Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200.
- Gasa, Abigail. (2016). *Exploring Instructional Leadership Practices Within The Context Of Multi-Grade Teaching: Experiences Of Principals And Teachers*. University Of Kwazulu-Natal, 1-116.
- Haingura, Steven. (2014). *An Investigation Of Multigrade Teaching At Three Primary Schools In The Kavango Region, Namibia*. Department of Education Policy Studies Faculty of Education at Stellenbosch University, 1-87. <http://hdl.handle.net/10019.1/95830>
- Hakimzadeh, R. (2008). Examining the philosophical foundations of the global education program and comparing it with the philosophical foundations of the education system of the Islamic Republic of Iran. *New educational ideas. Tehran*. 4(3), 104-79. [10.22034/IJCE.2022.294486.1331](https://doi.org/10.22034/IJCE.2022.294486.1331) (Text in Persian)
- Hasani, R., & Parvin, A. (2023). Teachers' Perspective on Art Education with Emphasis on Music in Elementary Schools in Marivan City. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(4), 287-304. doi: 10.22051/jontoe.2022.38142.3443. (Text in Persian)
- Hassanzadeh, S. (2021). Challenges and opportunities of integrated education in multigrade classes of primary school students. 1-17. <https://doi.org/10.31098/ijtaese.v3i1.510> (Text in Persian)
- Karimi, M., Ghafouri, K. (2017). The advantages and limitations of multigrade classes based on the lived experiences of multigrade classroom teachers. *Teacher's Professional Development Quarterly*. 2(3), 74-59. (Text in Persian)
- Khaze, F. Ahmadzadeh, Fahima. Abeditarab, Reza. (2021). Presenting new teaching strategies in multigrade classes. 1-12. (Text in Persian)
- Linda, K., Nkadimene, T., Solomon Modiba, N., & Wilfred Molotja, T. (2019). Examination of the influence of instructional leadership to multi-grade teaching in primary schools nations. *African Renaissance*, 16(2), 243-261. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1684750c22>
- Loyalty, Y., Mokhtabad, M., Lezgi, H. (1389). Educational values of children's theater. *Fine arts magazine - performing arts and music*. (40), 72-65. [20.1001.1.22286012.1390.2.40.6.5](https://doi.org/10.1001.1.22286012.1390.2.40.6.5) (Text in Persian)
- Mehrafrouzi, A., Mohammadi, I. (1400). *The effect of art education in elementary schools*. Iran's national conference of knowledge and technology of psychology, educational sciences and comprehensive studies. 1-13. (Text in Persian)
- Mohammad bagherlou, f., ghafarzadeh, r., Mohammad bagherlou, I. (2023). *Examining the problems and solutions to solve the problems of multilevel classes*. The first international conference of sociology, social sciences and education with the approach of looking to the future. <https://civilica.com/doc/1887170/> (Text in Persian)
- Moqdadi, M. (2015). Jurisprudential review of the right to art for children. *Art Theology Quarterly*. (7), 109-136. (Text in Persian)
- Mortazavizadeh, H. (1389). *Teaching guide in multigrade classes*. Tehran: Abid Publications. (Text in Persian)
- Mpahla, N., Makena, B. (2022). Teacher Education for single-grade teaching disqualifies multi-grade teaching for rural education. *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(1), 192-201. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2022.61.192201>
- Nabavi, S. (2012). The role of art in fostering creativity and improving the mental health of students. *Education growth magazine*. 8(4), 10-15. (Text in Persian)
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom Strategies of Multigrade Teachers. *SSRN Electronic Journal*. 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Naparan, G. B., & Castañeda, MaEd, I. L. P. (2021). Challenges and Coping Strategies of Multi-Grade Teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25-34.

- Naseripalengard, H. (2017). *Teaching strategies in multigrade classes*. The third national conference of new approaches in education and research. Mazandaran 8-1. (Text in Persian)
- Nouri, Ali Farsi, S. (2015). Evaluating the art curriculum of elementary school by expert and critical educational method. *Education Quarterly*. (125), 116-78. <https://doi.org/10.1111/jade.12151> (Text in Persian)
- Ntombela, Siphon. (2021). *Managing Difficulties Associated With Multi-Grade Classes In Mpumalanga Primary Schools*. University Of Limpopo, 1-115. <http://hdl.handle.net/10386/3776>
- Roointan, Z., Jalalvandi, M., & Nateghi, F. (2022). Validation of Story and Storytelling with Emphasis on the Goals of Preschool Curriculum in Kermanshah Province: A Mixed Study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 18(1), 47-68. doi: 10.22051/jontoe.2021.32910.3134. (Text in Persian)
- Shabani Shloh Sofli, H. (2021). The role of art in primary education. *Association for Development and Promotion of Basic Sciences and Techniques*. 1-11. <https://doi.org/10.46763/JESPT21162070a> (Text in Persian)
- Shah Nemati, Z., Saadatmand, Z., Keshtiarai, N. (2016). Analysis of art teaching methods in order to provide the ideal model in Iran's elementary school. *A scientific-research quarterly of a new approach in educational management*. 8(3), 79-100. [20.1001.1.20086369.1396.8.31.4.2](https://doi.org/10.1001.1.20086369.1396.8.31.4.2) (Text in Persian)
- Shahabzadeh, M. (2014). Using drawing arts of children and teenagers as a collaborative method in designing better environments. 25(1), 47-60. (Text in Persian)
- Velasco, R. A., Ramos, A. O., & Azarias, R. A. (2022). Badangam: An indigenized multi-grade teaching model. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2). DOI: 10.5861/ijrse.2022.102
- Yadalhi Dehcheshme, A., Liaqtdar, M., Referee, H. (2018). Identifying factors affecting the performance quality of teachers in multi-grade classes. *Scientific Journal of Education and Learning Research*. 16(2), 146-129. DOI: [10.22070/tlr.2021.3212](https://doi.org/10.22070/tlr.2021.3212) (Text in Persian)



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

Reviewer's List

Rohallah Bagheri Majd	Assistant Professor of Sistan and Blochestan University
Saeed Safaei Movahed	Assistant Professor of Tehran University
Mohsen Shakeri	Assistant Professor of Yazd University
Samaneh Khazaei	Assistant Professor of Birjand University
Shahram Vahedi	Professor of Tabriz University
Ibrahim Salehi Omran	Professor of Mazandaran University
Alireza Kakavand	Associate Professor of Qazvin University
Hoshang Garavand	Assistant Professor of Lorestan University
Leyla Taleb Zadeh Shoshtari	Assistant Professor of Birjand University
Saeed Ghiasi Nadoshan	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Zahra Akhavi	Assistant Professor of Mohaghegh Ardebili University
Marzieh Dehghani	Associate Professor of Tehran University
Mahmood Najafi	Assistant Professor of Semnan University
Mohammad Asgari	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Hossein Jafari Sani	Associate Professor of Ferdowsi University
Mehrangiz Peyvastegar	Associate Professor of AlZahra University
Maryam Barahman	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Khosrow Bagheri Noparast	Professor of Tehran University
Reza Ali Nourozi	Associate Professor of Isfahan University
Seyed Ali Hosseini Zade	Assistant Professor of University and Research Institute
Hossein Eskandari	Assistant Professor of Bojnord University
Bahram Jokar	Professor of Shiraz University
Parvin Ahmadi	Associate Professor of Alzahra University
Somayeh Tajik Esmaeil	Assistant Professor of Islamic Azad University
Mehrangiz ShoaKazami	Professor of Alzahra University
Batol Keykhah	Assistant Professor of Zabol University
Hamid Reza Maghami	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University

Abstract

- Testing the Structural Model of Student Bullying Based on Social-emotional Competence with the Mediating Role of Attachment Styles** 7-20
Abolfazl Farid; Seyed Qasem Mosleh
- The Mediating Role of Academic Possible Selves in the Relationship of Self-regulated Learning with Metacognition and Sense of Agency** 21-35
Behzad Arzhangi; Farzaneh Michaeli Manee
- The Effectiveness of Teaching Media Literacy to Parents with an Emphasis on Mothers' Harmful Use of the Internet and Their Children's Critical Thinking** 37-47
Reza Jafari Harandi; Susan Bahrami
- Design and Validation of a Digital Literacy Model for Teachers of South Khorasan (Iran)** 49-64
Sadeh Hamedinasab; Somayyeh Golkari; Mohsen Ayati; Mohammad Ali Rostaminejad
- Compilation and Validation of Life Skills Training Package Based on Wisdom in Ferdowsi's Shahnameh and its Effectiveness on Meaning of Life, Interpersonal Intelligence and Emotion Regulation in Adolescents** 65-79
Fazlollah Hasanvand; Kamran Sheivandi Choliche; Fariborz Dortaj; Ali Delavar; Esmail Sadipour
- Favorable Indices for Assessing the Performance of University Students in The Humanities Fields and The Amount of Attention They Receive** 81-98
Mostafa BagherianFar; AhmadReza NasrEsfahani; Mohamad Javadipour; Asghar zamani
- Presenting a theory of Fostering Children as Researchers** 99-129
Fateme Sabbaghi; Keyvan Salehi; Ali Moghadam Zadeh
- The Diagnostic Role of Self-Restraint, Meaning in Life, and Depression in Students' Suicide Risk** 131-143
Siavosh Sheikhalizadeh; Fatemeh Alipour; Arash Shahbaziyan khonig; Jafar Faridi esfanjani
- Gender Intersection with the Emotional Identity of Female Ph.D. Students** 145-157
Amitida Roozegar; Kourosh Fathi Vajargah; Kambiz Poushaneh
- The Role of Shakilah in Moral Education Based on the Concept of Human Being Agency** 159-172
Zahra Maarefvand; Maryam Banahan; Ali Sattari
- Analysis of Paternal Empiricist Educational Method in Qabus-nameh** 173-184
Fazlollah Khodadadi
- Perceptions and Lived Experiences of Teachers about the Status of Art Education in Multigrade Classes (A Case Study of Chaharmahal and Bakhtiari Province, Iran)** 185-203
Zahra Sayadi Shahraki; Zeinab sadat Athari

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 20, No. 3
Autumn 2024, Ser.73

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
Taiyeb 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

