

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

# اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)  
دوره ۲۰، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۳  
شماره پیاپی ۷۴

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

سرمدییر: حسین زارع



مدیر داخلی: پروین صمدی  
مدیر اجرایی: فاطمه وزیری  
ویراستار فارسی: ناصر احمدزاده  
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان  
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی  
صفحه‌آرا: فاطمه وزیری  
ناشر: دانشگاه الزهراء (س)  
ترتیب انتشار: فصلی  
شماره پروانه انتشار: ۱۲۴/۴۳۷۴  
شاپا / ISSN: ۱۷۳۵ - ۴۴۸۸  
شماره پروانه علمی-پژوهشی: ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸  
شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه  
نشانی دفتر مجله: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، طبقه بوم  
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳  
تلفن: ۰۲۱-۸۵۶۹۲۲۹۱  
تلفکس: ۸۸۰۴۱۴۶۳  
پست الکترونیک: [jontoe@alzahra.ac.ir](mailto:jontoe@alzahra.ac.ir)  
وبگاه: <http://jontoe.alzahra.ac.ir/>  
بها: دسترسی رایگان از وبگاه نشریه

هیئت تحریریه:  
مehناز اخوان‌تفتی  
استاد دانشگاه الزهراء (س)  
یوسف ادیب  
استاد دانشگاه تبریز  
محمدرضا آهنگیان  
استاد دانشگاه فردوسی مشهد  
سعیده بنت‌سراج  
استاد دانشگاه مالایا  
سعید بهشتی  
استاد دانشگاه علامه طباطبائی  
عباسعلی حسین‌خانزاده  
دانشیار دانشگاه گیلان  
سیمین حسینیان  
استاد دانشگاه الزهراء (س)  
علی ذکاوتی قراگزلو  
دانشیار دانشگاه خوارزمی  
محمدرضا سرکارآرانی  
استاد دانشگاه ناگویا  
غلامرضا شمس  
استادیار دانشگاه شهید بهشتی  
مسعود صفایی مقدم  
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز  
پروین کدیور  
استاد دانشگاه خوارزمی  
طیبه ماهرزاده  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
حسین زارع  
استاد دانشگاه پیام نور تهران  
گلنار مهران  
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)  
ابوالقاسم یعقوبی  
استاد دانشگاه بوعلی سینا

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

بر اساس نظر کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری، در تاریخ ۱۳۸۳/۱۰/۸، درجه علمی - پژوهشی به شماره ۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸ به فصل نامه اندیشه های نوین تربیتی اعطا شد.

فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می شود.

- مرکز منطقه ای اطلاع رسانی علوم و فن آوری <http://www.isc.gov.ir>  
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی [www.sid.com](http://www.sid.com)  
- پایگاه اطلاعات نشریات کشور [www.magiran.com](http://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.

- ۷-۱۵ پیش‌بینی شادکامی بر اساس بهزیستی معنوی، معنویت‌گرایی و دل‌بستگی به خدا  
ناهد خدابنده؛ مرتضی ترخان؛ الهه صادقی
- ۱۷-۲۸ اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین بر نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی  
سوسن علیزاده فرد؛ نسترن قادرنیا
- ۲۹-۴۳ تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری  
جو عاطفی خانواده  
علی اکبر شریفی؛ رقیه داوری؛ باقر امینی
- ۴۵-۶۷ طراحی و اعتبار یابی الگوی آشکار سازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان در جهت ارتقای صلاحیت های حرفه ای  
آنان  
عادل ظفیری نژاد؛ علیرضا صادقی؛ حسن ملکی؛ نعمت الله موسی پور؛ محبوبه خسروی
- ۶۹-۸۰ مدل ساختاری میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیر  
آموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان  
بهمن نعمت پور مونه؛ محمدحسین زارعی
- ۸۱-۱۰۱ تحلیل شاخصه‌های رویکرد «عوامانه‌نگری» معلمان به آموزش و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان مقطع ابتدایی  
مظهر بابایی؛ هدیه ازغ؛ شیما یزدان پناه
- ۱۰۳-۱۱۸ شاخص ها و مؤلفه های برنامه درسی محیط کار اساتید دانشگاه: رویکردی جهت توسعه حرفه ای  
مهشید سردارآبادی؛ حسین مومنی مهموئی؛ اسدالله زنگویی؛ علی اکبر عجم
- ۱۱۹-۱۲۹ اثربخشی آموزش تاب آوری بر بی توجهی و تکانشگری در کودکان دارای ADHD  
محسن نقی زاده؛ توحید مرادی؛ نرگس پورطالب
- ۱۳۱-۱۴۶ اثربخشی آموزش راهبردهای سبک‌اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت کودکان نارساخوان  
عباسعلی حسین خانزاده؛ نیوشا میهن‌دوست؛ موسی کافی
- ۱۴۷-۱۶۱ رابطه آگاهی از مهارت های زندگی با باور به آینده در دانشجویان: نقش واسطه ای انگیزش پیشرفت  
شهبلا مومنی؛ مسعود کیانی؛ حمید رحیمی
- ۱۶۳-۱۷۸ آزادی آکادمیک: تحلیل ترجمان اندیشه ذینفعان نهاد علم در ایران  
منیره محمدزاده؛ ناصر شیربگی؛ کیوان بلندهمتان؛ حمیدرضا آراسته
- ۱۷۹-۱۹۳ واکاوی خشونت نمادین در برنامه درسی  
فرشته اشکان؛ کوروش فتاحی و اجارگاه؛ محبوبه عارفی؛ مهناز اخوان تفتی
- ۱۹۵-۲۰۸ مقایسه اثر بخشی درمان حل مسئله و هیپنوتراپی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم  
متوسطه  
نرجس یوسفوند؛ محمدعلی سپهوندی؛ فاطمه رضایی

## داوران این شماره

---

استاديار دانشگاه پیام نور	سميه زارع
دانشيار دانشگاه پیام نور	مرتضى ترخان
استاديار دانشگاه پیام نور	شكوفه موسوى
استاديار دانشگاه الزهرا	مريم محسن پور
استاد دانشگاه تبريز	يوسف اديب
دانشيار پژوهشكده تحقيق و توسعه علوم انسانی «سمت»	محمد آرمند
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	سعید مذبوحی
دانشيار دانشگاه تهران	افضل سادات حسینی
استاديار دانشگاه مازندران	مصطفی عزیزی شمami
استاديار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات	مريم اصفهانی
استاديار دانشگاه باهنر کرمان	سارا اسدپور
استاديار دانشگاه شاهد	محسن دیبایی صابر
استاديار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
دانشيار دانشگاه علامه طباطبائي	نورعلی فرخی
دانشيار دانشگاه يزد	كاظم برزگر بفروئی
دانشگاه الزهرا	زهرا رجب پور
استاديار دانشگاه يزد	محسن شاکری
استاد دانشگاه پیام نور	حسین زارع
دانشيار دانشگاه لرستان	سعید فرح بخش
دانشيار دانشگاه گرمسار	حمید شفیعی زاده
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	زهرا رحیمی
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	محبوبه خسروی
دانشيار دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی	غنیچه راهب

## پیش‌بینی شادکامی بر اساس بهزیستی معنوی، معنویت‌گرایی و دلبستگی به خدا

ناهید خداپنده<sup>۱</sup>، مرتضی ترخان<sup>۲\*</sup>، الهه صادقی<sup>۳</sup>

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی آیندگان، تنکابن، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: [mttmaster20@yahoo.com](mailto:mttmaster20@yahoo.com)

۳. استادیار موسسه آموزش عالی آیندگان، تنکابن، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۶

### چکیده:

هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین دلبستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی با شادکامی کارکنان مرد حرم عبدالعظیم بوده است. روش تحقیق این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه کارکنان مرد حرم عبدالعظیم بودند که از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس ۱۶۰ نفر از آنها انتخاب و پرسشنامه‌های معنویت‌گرایی، دلبستگی به خدا، بهزیستی معنوی و شادکامی را تکمیل نمودند. داده‌های آماری از طریق شاخص‌های توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد، بین دلبستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی با شادکامی کارکنان مرد رابطه معنادار مثبت وجود دارد. تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام نشان داد، دلبستگی به خدا در گام اول ۲۶/۹۰ درصد و بهزیستی معنوی ۴/۳۰ درصد در گام دوم و در مجموع این دو متغیر ۳۱/۲۰ درصد از واریانس شادکامی کارکنان مرد را پیش‌بینی کردند. به طور کلی این پژوهش نشان داد، دلبستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی از جمله متغیرهای مهم در پیش‌بینی شادکامی کارکنان مرد حرم عبدالعظیم می‌باشند. **کلیدواژه‌ها:** بهزیستی معنوی، دلبستگی به خدا، شادکامی، معنویت‌گرایی.

### استناد به این مقاله:

خداپنده، ناهید؛ ترخان، مرتضی؛ صادقی، الهه. (۱۴۰۳). پیش‌بینی شادکامی بر اساس بهزیستی معنوی، معنویت‌گرایی و دلبستگی به خدا. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۷-۱۵. doi: 10.22051/jontoe.2024.47134.3922

## مقدمه

بر اساس متون روان‌شناسی، شادکامی<sup>۱</sup> از جمله متغیرهای مهم روان‌شناختی و از مفاهیم اصلی و بنیادی در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۲</sup> است که با دارا بودن مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و هیجانی در سال‌های اخیر توجه بسیاری از روان‌شناسان و درمانگران مختلف را به خود جلب نموده است (مارتین، ۲۰۱۲؛ پهلوانی، جوکار، ۱۴۰۱، ص. ۷۸). شادکامی ترجمان خوشنودی، لذت، خوشایندی، مجموعه‌ای از عواطف و ارزیابی شناختی از زندگی است که کیفیت زندگی بر اساس آن سنجیده می‌شود (اوهانلون و برتولینو، ۲۰۱۲). به دیگر سخن، شادکامی مبین حالت خوب و خوشایندی است که با تجاربی مانند خوشی، رضایت از زندگی، تاب‌آوری و سخت‌کوشی همراه است و نه تنها موجبات فعالیت‌های لذت‌بخش زندگی را فراهم می‌سازد بلکه موجب روابط بین فردی گرم و سازنده در مناسبات اجتماعی می‌شود (گتلیب و فرو، ۲۰۱۹، ص. ۶). فورکاس (۲۰۱۳)، پرانک، کادکی، لوری، کاتز و همکاران (۲۰۱۶) شادکامی را مشتمل بر عواطف و نوع ارزیابی شناختی از زندگی می‌دانند که دارای مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و هیجانی است و در میزان سازگاری افراد در شرایط مختلف نقش اساسی و تعیین‌کننده دارد. در متون دین اسلام، واژه سعادت به‌عنوان معادله شادکامی به کار برده شده است و بر پایه دو مؤلفه اساسی رضایت (به معنای شکر، صبر، ترک از معصیت و طاعت) و نشاط (به معنای لذت معنوی و مادی) قرار گرفته است که همه این مؤلفه‌ها بیانگر بایدها و نبایدهایی است که خوشایندها و لذت‌های واقعی زندگی را فراهم می‌سازند (سیستانی اله آبادی، البرزی و خوشبخت، ۱۳۹۹: ۳۷). بر همین اساس استوارت، واتسون، کلارک، ایمیر و همکاران (۲۰۱۰) اعتقاد دارند، میزان شادکامی از جمله مؤلفه‌های روان‌شناختی مهم در تعیین کیفیت زندگی، سلامت روانی، خوش‌بینی، تاب‌آوری و امید به زندگی افراد می‌باشد. واری‌های انجام گرفته بیانگر این واقعیت است، در میزان شادکامی افراد عوامل متعددی نقش دارند که می‌توان به معنویت<sup>۳</sup>، دلبستگی به خدا<sup>۴</sup> و بهزیستی معنوی<sup>۵</sup> اشاره نمود (گومز و فیشر، ۲۰۰۳، ص. ۱۹۸۳؛ لویز، مالتبی و دی، ۲۰۰۵، ص. ۱۱۹۷). معنویت بیانگر عقاید و باورهای مذهبی درونی است که افراد را قادر می‌سازد، مسئولیت اعمال خود را در شرایط مختلف به خصوص استرس‌آفرین بپذیرند؛ از آنجاکه این‌گونه افراد ارتباط قوی با خداوند دارند و بر این باورند آنچه که تعیین‌کننده بهزیستی روانی و شادکامی افراد می‌باشد، تعهد و مسئولیت در قبال انجام رفتارها می‌باشد. (سالم، سینگ و سینگ، ۲۰۱۷، ص. ۶۹۹). به دیگر بیان، معنویت به‌مثابه آگاهی از هستی یا نیروی فراتر از جنبه‌های مادی زندگی است و احساس عمیقی از وحدت یا پیوند با کائنات را به‌وجود می‌آورد. معنویت به‌عنوان یک تکیه‌گاه معنوی می‌تواند تأثیر ضربه‌گیر در برابر استرس داشته باشد و در طولانی‌مدت موجبات شادکامی و کیفیت زندگی مناسب را فراهم سازد (نجفی و عرفان، ۱۳۹۱، ص. ۵). از دیگر متغیرهای روان‌شناختی ارتباط تنگاتنگ با شادکامی افراد دارد، بهزیستی معنوی افراد می‌باشد. بهزیستی معنوی ارتباط با یک قدرت متعالی است که موجبات سازگاری، خوش‌بینی، تاب‌آوری، معناداری و هدفمندی در زندگی را به ارمغان می‌آورد (بونت، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، بهزیستی معنوی ترجمان احساسات، عواطف، رفتارها و شناخت‌های مثبت در ارتباط با خود، دیگران، آینده، دنیا و خداوند می‌باشد که نقش مهمی در میزان شادکامی و کیفیت زندگی افراد دارد (گومز و فیشر، ۲۰۰۳، ص. ۱۹۸۲؛ گرین و لیوت، ۲۰۱۰، ص. ۱۵۲). فیشر (به نقل از ملت، ابراهیمی قوام، لواسانی، سعدی‌پور؛ ۱۴۰۰، ص. ۲۶) بهزیستی معنوی را در چهار بعد تشریح می‌کند که عبارتند از بعد شخصی، عمومی، معنایی و بعد محیط زیست است که در تعیین سازگاری افراد در شرایط مختلف زندگی نقش محسوسی دارد. در این راستا میکائیلی منبع، گلی‌زاده، قربانی (۱۳۹۹)، فیشر و گومز (۲۰۰۳) بر این باورند، بهزیستی معنوی وضعیتی از سلامتی است که احساسات، رفتارها و تشخیص مثبت نسبت به رابطه با خود، دیگران، طبیعت و موجودات برتر را نشان می‌دهد و دارای دو بعد وجودی و مذهبی است. بعد مذهبی بیانگر ارتباط با یک نیروی برتر یعنی

1. Happiness
2. Positive psychology
3. Spirituality
4. Attachment to God
5. Spiritual well-being

خداست و بعد وجودی بیانگر احساس فرد در مورد خودش از اینکه چه کسی است، می‌باشد. هر دو بعد موجبات حرکت به سمت تعالی را فراهم می‌سازد. به طوری که بعد مذهبی حرکت به سمت خدا و بعد وجودی حرکت به سوی فراتر از خودمان را موجب می‌شود و ماحصل آن سلامت وجودی و سلامت مذهبی است. از دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی که نقش مهمی در میزان شادکامی دارد، دلبستگی به خداست؛ دلبستگی به عنوان یک پدیده چندبعدی، دارای مهارت اجتماعی، میان فردی و عاطفی است که بر اساس دلبستگی والدین شکل گرفته و از عوامل تأثیرگذار در روابط بین فردی است (شکرالله‌زاده، سیدموسوی، زاده محمدی، نصیری هانیس و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۹۱). در واقع دلبستگی به خداوند بیانگر کیفیت ارتباط عاطفی، شناختی و رضا به خداست که تعیین‌کننده میزان بهزیستی روانی، معناداری در زندگی، تاب‌آوری و شادکامی در شرایط سخت و دشوار زندگی می‌باشد (کنت، بردشاو و یوسکر، ۲۰۱۸، ص. ۴۶۰). محققان بر این باورند که دلبستگی به خدا، عمیق‌ترین، خالص‌ترین و درونی‌ترین ارتباطی است که افراد بشر دارند و افرادی که دلبستگی قوی با خداوند دارند، امید به زندگی و شادکامی آنها نیز بالاتر می‌باشد (هورتون، ایسون، لوکاس، دانی و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۵۵۴؛ استرنجر، اسکیتکر، فوکی، ۲۰۱۶، ص. ۲۵).

مروری بر ادبیات پژوهشی و واری‌های انجام گرفته در زمینه ارتباط معنویت، دلبستگی به خدا و بهزیستی معنوی با شادکامی نشان می‌دهد، این متغیرها در تعیین شادکامی افراد نقش مبرهنی دارند. مثلاً بانرچی، پاتاک و یاداو (۲۰۱۹) در بررسی‌های خود نشان دادند، معنویت و هوش معنوی از جمله متغیرهای مهم در میزان شادکامی افراد هستند. حجت‌خواه، طارن طیب، رحمانی نیک، کریمی طالقانی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعات خود نشان دادند که معنویت‌گرایی یک عامل پیش‌بینی‌کنندگی قوی در میزان شادکامی افراد می‌باشد. بونت (۲۰۰۹)، میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۹)، گومز و فیشر (۲۰۰۳) در مطالعات خود نشان دادند که بهزیستی معنوی نه تنها از متغیرهای مهم در امنیت روانی و معناداری در زندگی می‌باشد، بلکه در میزان شادکامی افراد نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. ورعی، عسگری و باقری (۱۳۹۶)، کاظمی مجد، علی محمدی و جباری (۱۳۹۷) همسو با تحقیقات یادشده، بهزیستی معنوی را در تعیین شادکامی افراد بسیار مؤثر می‌دانند. پاره‌ای از تحقیقات مانند فونتولاکیس، سیامولی، مگیریا و کاپرینیز (۲۰۰۸)، ایسون، بردشاو، کویل و مارسوم (۲۰۱۲) در بررسی‌های خود نشان دادند، دلبستگی به خدا در میزان شادکامی افراد نقش مهم و اساسی دارد. در همین راستا کروز و هایوارد (۲۰۱۶)، فرهوش، عرفانی و حبیب‌الهی (۱۳۹۸)، رنجبر، نصرتی، غباری بناب و سادات حسنی (۱۴۰۰) در کاوش‌های خود مشخص کردند، افرادی که از دلبستگی ایمن به خدا برخوردارند و رابطه عمیق، مثبت و سازنده‌ای با خداوند دارند، از میزان شادکامی، رضایت از زندگی و بهزیستی روانی بالاتری نیز برخوردارند. در همسویی مطالعات فوق‌نورن‌ها (۲۰۱۵)، استالپ، کولن، گلاس، هیس و همکاران (۲۰۲۲) پرستون و ریتز (۲۰۱۳) در بررسی‌های خود، دلبستگی به خدا را یک عامل مهم در میزان شادکامی افراد می‌دانند. با توجه به تحقیقات یادشده و نیز از آن روی که این پژوهش تاکنون در کارکنان مرد حرم حضرت عبدالعظیم علیه السلام صورت نگرفته است، تحقیق حاضر با هدف بررسی و کشف رابطه میان متغیرهای معنویت، بهزیستی معنوی و دلبستگی به خدا با شادکامی کارکنان مرد حرم حضرت عبدالعظیم علیه السلام صورت گرفته است. قطعاً نتایج این پژوهش در شادکامی این دسته از افراد که از خادمان حرم مطهر هستند، می‌تواند نقش اساسی و مؤثری داشته باشد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل همه کارکنان مرد حرم حضرت عبدالعظیم علیه السلام است که بر اساس جدول مورگان ۱۶۰ نفر از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پس از توجیه هدف پژوهش و ترغیب آنها در اجرای پژوهش، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار آنها قرار گرفت و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها از سوی آنها و بررسی صحت و سقم تکمیل پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های پژوهش جمع‌آوری و داده‌های مورد لزوم



استخراج و از طریق برنامه آماری SPSS مورد پردازش قرار گرفت. در این پژوهش جهت سنجش متغیرهای مورد مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شده است.

**پرسشنامه شادکامی آکسفورد:** هیلز و آرچیل<sup>۱</sup> این پرسشنامه را در سال ۲۰۰۲ طراحی کردند که دارای ۲۹ سؤال و مقیاس پاسخگویی شش درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶) است و ۱۲ سؤال آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. هیلز و آرچیل ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۹۱ و همبستگی درونی گویه‌ها را ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند. هادی‌نژاد و زراعی در پژوهش خود این پرسشنامه را در دانش‌آموزان دبیرستانی هنجاریابی کرده‌اند و علاوه بر بررسی روایی محتوایی و روایی همگرا و واگرایی این پرسشنامه با پنج عامل بزرگ شخصیت، پایایی بازآزمایی آن را برابر با ۰/۸۴ و آلفای کرونباخ آن را برابر ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (به نقل از حجت‌خواه، طارق طیب، رحمانی نیک، کریمی طالبانی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۱۵).

**پرسشنامه معنویت‌گرایی:** این پرسشنامه توسط پارسیان و دونینینگ در سال ۲۰۰۹ تهیه شده است. دارای ۲۹ عبارت بوده و ۴ زیرمقیاس خودآگاهی، اهمیت اعتقادات معنوی در زندگی، فعالیت‌های معنوی و نیازهای معنوی را می‌سنجد و در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۴ نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه به منظور ارزیابی اهمیت معنویت در زندگی افراد و سنجش ابعاد مختلف آن ساخته شده است. جهت بررسی پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن حاکی از پایایی مناسب پرسشنامه است. به طوری که ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۴ و ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس خودآگاهی ۰/۹۱، اهمیت اعتقادات معنوی در زندگی ۰/۹۱، فعالیت معنوی ۰/۸۰ و نیازهای معنوی ۰/۸۹ گزارش شده است (یلقان‌آبادی، سلطانی شال، عبدخدایی و آقامحمدیان شعیباف، ۱۳۹۰، صص. ۷۲-۷۹).

**پرسشنامه بهزیستی معنوی:** پرسشنامه ۲۰ سؤالی بهزیستی معنوی پولوتزین و الیسون (۱۹۸۲) ۲۰ سؤال دارد که ۱۰ سؤال آن سلامت مذهبی و ۱۰ سؤال دیگر آن سلامت وجودی فرد را می‌سنجد. نمره بهزیستی معنوی جمع این دو زیرگروه است که دامنه آن بین ۲۰ تا ۱۲۰ است، پاسخ این سؤالات به صورت لیکرت ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم دسته‌بندی شده است. این پرسشنامه در ایران توسط عباسی در سال ۱۳۸۴ بر روی ۲۸۳ دانشجوی پرستاری دانشگاه‌های ایران، تهران و شهید بهشتی اجرا گردید. برای این پرسشنامه ضریب پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است (میکائیلی منبع و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۵۴).

**پرسشنامه دلبستگی به خدا:** پرسشنامه دلبستگی به خدا توسط غباری و حدادی کوهسار (۱۳۹۰) با هدف سنجش دلبستگی مسلمانان به خدا تدوین شده است. این پرسشنامه ۳۷ سؤال دارد و بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. ۴ عامل فرعی در این پرسشنامه وجود دارد که در زیر دو عامل اساسی برداشت درونی از خود و برداشت درونی از خدا خلاصه می‌شوند. چهار عامل اساسی پرسشنامه عبارتند از پایگاه امن، پناهگاه مطمئن بودن موضوع دلبستگی، جوارجویی به موضوع دلبستگی در مواقع استرس‌زا و اعتراض به جدایی موضوع دلبستگی. ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۰ در جمعیت ایرانی گزارش شده است.

## یافته‌های پژوهش

نتایج در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار استفاده شده است و به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهشی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام به گام استفاده گردید.

جدول شماره ۱. شاخص‌های توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معناداری
شادکامی	۷۶/۷۱	۱۳/۳۰	-	-
دل‌بستگی به خدا	۱۶۱/۹۸	۲۴/۲۵	۰/۵۱۹**	۰/۰۰۱
بهزیستی معنوی	۷۶/۵۳	۱۱/۹۶	۰/۲۷۳**	۰/۰۰۱
معنویت	۷۲/۱۹	۹/۶۱	۰/۱۹۰**	۰/۰۰۸

شاخص‌های توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون: جدول شماره ۱ بیانگر این واقعیت است بین دل‌بستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی با شادکامی کارکنان رابطه معنادار مثبت وجود دارد. به دیگر سخن، هرچه کارکنان از دل‌بستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی بالاتری برخوردار باشند از شادکامی بالاتری نیز برخوردارند.

جدول شماره ۲. خلاصه تحلیل رگرسیون گام به گام متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک

متغیر	مدل	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	مجذور ضریب تعدیل شده	F	سطح معناداری
دل‌بستگی به خدا	۱	۰/۵۱۹	۰/۲۶۹	۰/۲۶۴	۵۸/۱۱	۰/۰۰۱
معنویت	۲	۰/۵۵۸	۰/۳۱۲	۰/۳۰۳	۹/۷۵	۰/۰۰۱

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، در گام نخست دل‌بستگی به خدا وارد معادله رگرسیون شده، توانسته ۲۶/۹۰ درصد از واریانس متغیر شادکامی را پیش‌بینی کند. در گام دوم متغیر بهزیستی معنوی وارد معادله رگرسیون شده و توانسته ۴/۳۰ درصد به توان پیش‌بینی معادله بیفزاید. در مجموع این دو متغیر توانسته‌اند، ۳۱/۲۰ درصد از واریانس شادکامی کارکنان را پیش‌بینی نمایند. گفتنی است معنویت‌گرایی گرچه رابطه معنادار مثبت با شادکامی داشته، اما نتوانسته وارد معادله رگرسیون شود و قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خود را از دست داده است.

جدول شماره ۳. ضرایب چندگانه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی شادکامی

متغیر	مدل	متغیر پیش‌بین	ضرایب غیراستاندارد	خطای غیراستاندارد	ضریب استاندارد	t	سطح معناداری
شادکامی	۱	عدد ثابت	۳۰/۶۳	۶/۱۱			
		دل‌بستگی به خدا	۰/۲۸۴	۰/۰۳۷	۵۱/۹۰	۷/۶۲	۰/۰۰۱
بهزیستی معنوی	۲	عدد ثابت	۲۲/۲۷	۶/۵۲			
		دل‌بستگی به خدا	۰/۲۰۱	۰/۰۲۵	۰/۲۵۶	۳/۱۲	۰/۰۰۲

جدول شماره ۳ گویای این واقعیت است که هرچه کارکنان از دل‌بستگی به خدا و بهزیستی معنوی بالاتری برخوردار باشند، از شادکامی بالاتری برخوردارند. بتای متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد، دل‌بستگی به خدا ۵۱/۹۰ درصد و بهزیستی معنوی ۲۵/۶۰ درصد قادر به پیش‌بینی معنادار شادکامی کارکنان می‌باشند.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه بین دل‌بستگی به خدا، بهزیستی معنوی و معنویت‌گرایی با شادکامی کارکنان مرد حرم حضرت عبدالعظیم علیه السلام بوده است. ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش گام به گام نشان داده است، رابطه معنادار مثبت بین دل‌بستگی به خدا، معنویت‌گرایی و بهزیستی معنوی با شادکامی کارکنان مرد وجود دارد. این یافته با تحقیقات

محققانی چون کنت و همکاران (۲۰۱۸)، استرنجر و همکاران (۲۰۱۶)، سالم و همکاران (۲۰۱۷)، فیشر و گومز (۲۰۰۳)، بانرچی و همکاران (۲۰۱۹)، کروز و هایوارد (۲۰۱۶) همگرایی دارد.

در مورد اینکه چگونه دلبستگی به خدا می‌تواند شادکامی افراد را پیش‌بینی کند، بسیاری از محققان از جمله نورن‌ها و استالپ (۲۰۱۵)، و استالپ و همکاران (۲۰۲۲) بر این باورند، دلبستگی به خدا یکی از مؤلفه‌های روان‌شناختی مهم و مانند دلبستگی به والدین ریشه در دوران کودکی دارد و نقش بسیار مهمی در تعیین شادکامی و آرامش درونی انسان به خصوص در شرایط سخت و استرس‌آفرین زندگی دارد. این محققان اعتقاد دارند، افرادی که از دلبستگی ایمن به خداوند برخوردارند در مقایسه با افرادی که از دلبستگی نایمن به خداوند برخوردارند، از آنجا که میزان صبر، تاب‌آوری، نگرش مثبت و خوش‌بینی آنها در حل مسائل زندگی بیشتر است، از شادکامی بیشتر و ستیز درونی کمتری در موقعیت‌های مختلف زندگی برخوردارند. کنت و همکاران (۲۰۱۸) و استرنجر و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند، دلبستگی به خداوند بیانگر رابطه درونی و مستحکم به خداوند تعریف می‌شود و در میزان بهزیستی روانی و شادکامی انسان‌ها نقش مهمی دارد؛ چرا اینکه، افرادی که از دلبستگی بالایی به خداوند برخوردارند در موقعیت‌های سخت و دشوار زندگی، افرادی بردبار، سخت‌کوش، منعطف، تاب‌آوری هستند و بر این باورند، دشواری‌ها و مشکلات زندگی بخش اجتناب‌ناپذیر زندگی است و می‌توان با بکارگیری توانایی‌های شخصی و اتکا به خداوند بزرگ این مشکلات را حل نمود؛ لذا در موقعیت‌های استرس‌آفرین زندگی بدون اینکه متوسل به رفتارهای پرخاشگرانه شوند، تلاش می‌کنند با صبر و بردباری و بکارگیری توانمندی‌های خود و با اتکا به قدرت لایزال الهی مشکلات موجود خود را حل کنند. به همین جهت نه تنها از اعتماد به نفس و خودباوری بالاتری در حل مشکلات زندگی خود برخوردارند بلکه از سلامت روانی و شادکامی بالاتری برخوردارند. در همگرایی با تحقیقات فوق، واری‌های کروز و هایوارد (۲۰۱۶)، فرهوش و همکاران (۱۳۹۸) مبرهن ساخته، دلبستگی به خدا به‌عنوان یک متغیر روان‌شناختی به منزله یک سپر دفاعی مستحکم در شرایط سخت و دشوار زندگی می‌باشد که از یک سو موجب کنترل و کاهش هجوم افکار منفی می‌شود و از سوی دیگر، با ایجاد نگرش مثبت و خوش‌بینانه در حل مشکلات زندگی، شادکامی و کیفیت زندگی بالا را به ارمغان می‌آورد.

دسته‌ای دیگر از واری‌ها نشان دادند، بهزیستی معنوی از جمله متغیرهای روان‌شناختی است که در میزان شادکامی انسان‌ها نقش مهم و تعیین‌کننده دارد. مثلاً بونت (۲۰۰۹)، گومز و فیشر (۲۰۰۳) در کاوش‌های خود نشان دادند، بهزیستی معنوی که ترجمان ارتباط با یک قدرت متعالی است، موجبات سازگاری، خوش‌بینی، معناداری و هدفمند در زندگی می‌شود و در میزان شادکامی و رضایت از زندگی انسان‌ها نقش مهم و مؤثری دارد. این محققان در بررسی‌های خود نشان دادند، افرادی که از بهزیستی معنوی بالاتری برخوردارند در مقایسه با افرادی که از بهزیستی معنوی پایین‌تری برخوردارند، از آنجا که رابطه عمیق، مثبت و سازنده‌ای با خداوند دارند و خداوند را به عنوان پایگاه امنی در شرایط مختلف زندگی می‌دانند و در همه شرایط زندگی خداوند را ناظر بر احوال خود می‌دانند، در مناسبات اجتماعی و در ارتباطات بین فردی خود دارای عشق، معنا و هدف هستند، به خواسته‌های خود و دیگران احترام می‌گذارند، رضایت از زندگی و آرامش روانی بیشتری دارند، روابط عاطفی و اجتماعی مؤثر و سازنده با دیگران دارند، افراد صبور، بردبار و سخت‌کوش و تاب‌آوری هستند و در برابر دشواری‌های زندگی تسلیم نمی‌شوند. چنین خصیصه‌هایی در این نوع افراد موجب رضایت درونی و شادکامی آنها در شرایط مختلف زندگی می‌شود. همچنین تحقیقات فوق میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۹)، ملت و همکاران (۱۴۰۰) در واری‌های خود مبرهن ساختند، بهزیستی معنوی به‌عنوان یک مؤلفه روان‌شناختی از آنجا که موجب خودآگاهی، صبر، آزادی، روابط خوب با دیگران در قالب عشق، اعتماد، امید، وحدت با خالق و تسلیم در برابر خداوند می‌شود نه تنها موجب ارتباط بین فردی سالم و مؤثر در مناسبات اجتماعی می‌شود بلکه در میزان کیفیت زندگی، آرامش درونی و شادکامی افراد نقش اساسی دارد. در همگرایی با کاوش‌های فوق گرین و ایون (۲۰۱۰) در بررسی‌های خود نشان دادند، از آنجا که بهزیستی معنوی نقش محوری در روابط درون فردی و بین فردی در برخورد با مشکلات شخصی و اجتماعی دارد و موجب آرامش روانی انسان‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی به ویژه در شرایط بحرانی زندگی می‌شود، نقش مهمی در میزان شادکامی افراد دارد.

وانگهی پاره‌ای از تحقیقات مانند سالم و همکاران (۲۰۱۷)، نجفی و عرفانی (۱۳۹۱) در بررسی‌های خود نشان دادند، معنویت و معنویت‌گرایی از جمله متغیرهای روان‌شناختی است که در میزان شادکامی انسان‌ها نقش مهمی دارد. این محققان بر این باورند، معمولاً افرادی که از معنویت بالاتری برخوردارند در مقایسه با افرادی که از معنویت کمتری برخوردارند، در شرایط دشوار و تنش‌زای زندگی نه تنها کمتر دچار پوچی، بیهودگی، از خودباختگی و بی‌هدفی می‌شوند، بلکه بر این باورند با تکیه بر قدرت لایزال الهی می‌توانند مشکلات زندگی را حل و فصل نموده لذا در برخورد با مصائب و مشکلات زندگی، منطقی‌تر، متناسب‌تر و با بردباری بیشتر برخورد می‌کنند. به همین دلیل از میزان شادکامی بالاتری برخوردارند. همچنین بسیاری از محققان در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی به خصوص روان‌شناختی سلامت بر این باورند، معنویت، باورهای مذهبی و تجارب دینی در تمام موقعیت‌های زندگی به خصوص موقعیت‌های تهدیدکننده و غیرقابل کنترل زندگی نقش سپر دفاعی را دارد؛ چرا اینکه معنویت و باورهای مذهبی موجبات معنادهی به مرگ- زندگی، احساس نزدیکی به دیگران، سخت‌کوشی و مقاومت در برابر مشکلات زندگی، آرامش هیجانی، کنترل خشم در موقعیت‌های استرس‌آفرین، احساس امیدواری، اعتماد به نفس، تحمل مصائب و سختی‌ها در برابر ناملایمات و بیماری‌های سخت جسمانی و روانی را فراهم می‌سازد (ترخان، بیرامی، شمس، عبدالله‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۷۹). به همین دلیل است که معنویت، باورهای مذهبی و اعتقاد به خداوند به‌عنوان یک قدرت لامتناهی نقش اساسی و سازنده‌ای در بهزیستی روانی، کیفیت زندگی و شادکامی افراد بشر دارد (سالم و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۶۹۹).

با توجه به ادبیات پژوهش و با توجه به یافته‌های این تحقیق اولاً به همه درمانگران و مشاورین به‌ویژه درمانگران خانواده و سلامت پیشنهاد می‌شود، به منظور افزایش شادکامی افراد از فنون مختلف روان‌شناختی جهت افزایش معنویت‌گرایی، دلبستگی به خدا و بهزیستی معنوی سود جویند، دوماً به والدین توصیه می‌شود در ارکان تربیتی خود در رابطه با فرزندان، توجه ویژه‌ای به بعد معنویت، بهزیستی معنوی و دلبستگی به خدا داشته باشند و در نهایت اینکه به دست‌اندرکاران نهاد آموزشی در سطوح مختلف تحصیلی پیشنهاد می‌شود، به منظور افزایش شادکامی فراگیران تحصیلی نه تنها مطالب آموزشی مدونی را در زمینه معنویت، بهزیستی معنوی و دلبستگی به خدا در کتاب‌های آموزشی لحاظ کنند بلکه کارگاه‌هایی در این راستا برای فراگیران برگزار نمایند.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته توجه نمود، با توجه به اینکه در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس و آن هم در کارکنان مرد استفاده شده، لذا در تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش به نمونه‌های آماری دیگر باید قدری جانب احتیاط را رعایت نمود و همچنین با توجه به اینکه روش تحقیق این پژوهش از نوع همبستگی بوده، نمی‌توان استنباط‌های علت‌شناختی تصور می‌شود؛ لذا جهت یافتن استنباط‌های علت‌شناختی، بهتر است از روش تحقیق آزمایشی یا نیمه‌آزمایشی سود جست.

**سیاسگزار:** از مدیریت محترم مجموعه حرم حضرت عبدالعظیم علیه‌السلام به سبب عملیاتی ساختن این پژوهش و همچنین از کارکنان مرد این مجموعه که در تکمیل پرسشنامه‌های این پژوهش همکاری لازم را داشته‌اند، تقدیر و تشکر می‌شود.

## References

- Balqan Abadi, M., Soltani Shall, R., Abd Khodai, M.S., & Agha Mohammadian Shearbafe, H.R. (2011, March). Investigating the relationship between spirituality and happiness, quality of life and incidence of mental disorders in students. *In the first national conference on health from the perspective of the Holy Quran*. P. 72-79. (Text in Persian)
- Banerjee, R., Pathak, R., & Yadav, S. (2019). Family Relationship and Spiritual Intelligence: With Reference to Students of Professional Courses. *In proceedings of 10th international conference on digital strategies for organizational success*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3307724>
- Bonet, M. (2009). *The impact of spiritual well-being and stressful life experiences on traumatic stress*. Seton Hall University.
- Ellison, C. G., Bradshaw, M., Kuyel, N., & Marcum, J. P. (2012). Attachment to God, stressful life events, and changes in psychological distress. *Review of religious research*, 53(4), 493-511. <https://doi.org/10.1007/s13644-011-0023-4>



- Farhoush, M., Erfani, A., & Habibollahi, H. (2019). Relationship between Attachment to God and Happiness and Life Satisfaction: A Comparison between Spiritual Students and Non-Spiritual Students. *Cultural psychology*, 3(1), 209-223. (Text in Persian) <https://doi.org/10.30487/jcp.2019.94143>
- Forgas, J. P. (2013). Don't worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current directions in psychological science*, 22(3), 225-232. <https://doi.org/10.1177/0963721412474458>
- Fountoulakis, K. N., Siamouli, M., Magiria, S., & Kaprinis, G. (2008). Late-life depression, religiosity, cerebrovascular disease, cognitive impairment and attitudes towards death in the elderly: Interpreting the data. *Medical hypotheses*, 70(3), 493-496. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2007.01.093>
- Ghobari Bonab, B., Haddadi Kohsar, A., Rashidi-Ahmadabadi, A., Javadi-Asayesh, S. (2012). The relationship between the quality of attachment to God and the individual's perception of God with mental health in parents of exceptional children. *Exceptional children quarterly*, 12(3), 14-5. (Text in Persian) <http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1391.12.3.1.0>
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and individual differences*, 35(8), 1975-1991. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00045-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00045-X)
- Gottlieb, R., & Froh, J. (2019). Gratitude and happiness in adolescents: A qualitative analysis. In *Scientific concepts behind happiness, kindness, and empathy in contemporary society* (pp. 1-19). IGI Global. <https://doi.org/10.1080/17439760500510676>
- Green, M., & Elliott, M. (2010). Religion, health, and psychological well-being. *Journal of religion and health*, 49, 149-163.
- Hojatkah, S. M., Taroghtayeb, M., Rahmani-Nik, S., Karimi-Taleghani, M., Sattari, H., & Ehsanpour, F. (2021). The Role of Forgiveness and Spiritualism in Predicting Couples' Happiness. *Journal of pizhūhish dar dīn va salāmat*, 7(3), 111-123. (Text in Persian) <https://doi.org/10.22037/jrrh.v7i1.26742>
- Horton, K. D., Ellison, C. G., Loukas, A., Downey, D. L., & Barrett, J. B. (2012). Examining attachment to God and health risk-taking behaviors in college students. *Journal of religion and health*, 51, 552-566.
- Kazemi Majd, Z., Kazemi Majd, S., Ali Mohammadi, G.A., & Jabari, N. (2019). Investigating the effect of spiritual well-being on students' self-esteem and happiness (case study of Farhangian University, Gorgan, 2016). *Scientific journal roish psychology*, 7(12), 115-128. (Text in Persian) <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1397.7.12.17.8>
- Kent, B. V., Bradshaw, M., & Uecker, J. E. (2018). Forgiveness, attachment to God, and mental health outcomes in older US adults: A longitudinal study. *Research on aging*, 40(5), 456-479. <https://doi.org/10.1177/0164027517706984>
- Krause, N., & Hayward, R. D. (2016). Anxious attachment to God, spiritual support, and obesity: Findings from a recent nationwide survey. *Journal for the scientific study of religion*, 55(3), 485-497. <https://doi.org/10.1111/jssr.12284>
- Lewis, C. A., Maltby, J., & Day, L. (2005). Religious orientation, religious coping and happiness among UK adults. *Personality and individual differences*, 38(5), 1193-1202. DOI: 10.1016/j.paid.2004.08.002
- Martin, M.W. (2012). *Happiness and good life*, New York, Free press.
- Mellat, N., Ebrahimi-Qavam, S., Gholamali-Lavasani, M., & Sadipour, E. (2021). The Relationship of Dialectical Thinking and Empathy with Spiritual Well-being. *Journal of research on religion and health*, 7(1), 23-35. (Text in Persian) <https://doi.org/10.22037/jrrh.v7i1.29536>
- Mikaili Mani, F., Golizadeh, R., Ghorbani, H. (2020). Predicting social well-being based on the belief in a just world, forgiveness and spiritual well-being with regard to the mediating role of gender. *Social cognition*, 9(1), 47-66. (In Persian) <https://doi.org/10.30473/sc.2020.45712.2354>
- Najafi, M., Erfan, A. (2012). Qualitative and quantitative study of the relationship between spirituality, happiness and professional Capability of faculty members, *New educational approaches*, 7(2): 1-22. (Text in Persian)
- Noronha, K. J. (2015). God images in older adulthood: Clinical applications. *Pastoral psychology*, 64(1), 41-49. <https://doi.org/10.1177/0146167213499937>
- O'honlon, B., & Bertolino, B. (2012). *The therapist's notebook on positive psychology*. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203810248>
- Pahlavani, Z., & Jowkar, B. (2023). The Relation of Mindfulness to Happiness and Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Buoyancy. *Research in School and Virtual Learning*, 10(3), 75-90. <https://doi.org/10.30473/etl.2023.59992.3560>. (Text in Persian)
- Preston, J. L., & Ritter, R. S. (2013). Different effects of religion and God on prosociality with the ingroup and outgroup. *Personality and social psychology bulletin*, 39(11), 1471-1483. <https://doi.org/10.1177/0146167213499937>
- Pronk, N. P., Kottke, T. E., Lowry, M., Katz, A. S., Gallagher, J. M., Knudson, S. M., ... & Tillema, J. O. (2016). Concordance between life satisfaction and six elements of well-being among respondents to a health assessment survey, HealthPartners employees, Minnesota, 2011. *Preventing chronic disease*. <https://doi.org/10.5888/pcd13.160309>
- Ranjbar, S., Nosrati, F., Ghobari-Bonab, B., & Hasani, S. (2021). The Relationship of Attachment to God and Resilience with Patience in the Students of the University of Tehran. *Journal of pizhūhish dar dīn va salāmat*, 7(2), 58-71. (Text in Persian) <https://doi.org/10.22037/jrrh.v7i2.31345>

- Saleem, M. Q., Singh, R., & Singh, B. (2017). A study of spiritual intelligence of teacher educators. *International journal of current multidisciplinary studies*, 3(4), 697-701.
- Shokrollahzade, M., Seyed Mousavi, P. S., Zadeh Mohamady, A., Nasiri Hanis, G., & Mehdi Araghi, M. (2021). The mediating role of peer attachment in the relationship between parental attachment and social maturity among adolescents. *J New Thoughts on Educ*, 17(2), 91-111. [10.22051/JONTOE.2021.29351.2900](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.29351.2900). (Text in Persian)
- [Sistani Allah Abadi, M., Alborzi, M., Khoshbakht, F. \(2020\). \*The Relationship between the Parent's and Teachers' Spiritual Intelligence and Happiness of Elementary School Students: Mediating Role of Students' Spiritual Well-Being\*. \*Journal of applied issues in Islamic education organization for educational research and planning\*, 5\(1\): 35-60. <http://dx.doi.org/10.29252/qaie.5.1.60>. \(Text in Persian\)](#)
- Stewart, M. E., Watson, R., Clark, A., Ebmeier, K. P., & Deary, I. J. (2010). A hierarchy of happiness? Mokken scaling analysis of the Oxford Happiness Inventory. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 845-848. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.011>
- Strenger, A. M., Schnitker, S. A., & Felke, T. J. (2016). Attachment to God moderates the relation between sociocultural pressure and eating disorder symptoms as mediated by emotional eating. *Mental health, religion & culture*, 19(1), 23-36. <http://dx.doi.org/10.1080/13674676.2015.1086324>
- Stulp, H. P., Koelen, J., Glas, G. G., de Heus, P., & Eurelings-Bontekoe, L. (2022). Changes in implicit God representations after psychotherapy for patients diagnosed with a personality disorder. Associations with changes in explicit God representations, distress and object-relational functioning. *Journal of spirituality in mental health*, 24(2), 132-159. <https://doi.org/10.1080/19349637.2020.1858733>
- Tarkhan, M., Beirami, H., Abdolazadeh, M., & Gooderzi . (2020). *Introduction to psychology of religion*. Arjmand publishers, Tehran, Iran. 9-208.
- Varee, H., Askarizadeh, G., & Bagheri, M. (2017). Comparing spiritual well-being, happiness, and general health among university and seminary students. *Journal of research on religion & health*, 3(3), 55-67. (Text in Persian)



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

مقاله پژوهشی

## اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین بر نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی

سوسن علیزاده فرد<sup>۱\*</sup>، نسترن قادرنیا<sup>۲</sup>

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: [s.alizadeh@pnu.ac.ir](mailto:s.alizadeh@pnu.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی شناختی، گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۳

### چکیده:

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین، بر ارتقای نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره در کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی انجام گرفت. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و گروه گواه بود. جامعه آماری را تمامی کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی ۵ تا ۷ سال مراجعه‌کننده به مراکز خصوصی گفتاردرمانی مشهد تشکیل می‌داد که تعداد ۳۰ کودک براساس ملاک‌های ورود و خروج انتخاب و پس از همتاسازی، به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. برنامه آموزش بازی نمادین در ۱۰ جلسه برای گروه آزمایش اجرا گردید. برای گردآوری داده‌ها از آزمون‌های نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره کودکان استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که بین گروه آزمایش و گواه در متغیرهای شناسایی هیجان چهره ( $p < 0/01$ )، و نظریه ذهن سطح ۱ و سطح ۲ ( $p < 0/05$ ) در مرحله پس‌آزمون پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این درحالی است که در متغیر نظریه ذهن سطح ۳ تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و گواه وجود نداشت. بر مبنای یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود بازی‌های نمادین جزو برنامه‌های آموزشی کودکان به‌ویژه کودکان دارای مشکلات زبانی قرار گیرد تا موجب ارتقای توانمندی‌های شناخت اجتماعی آنها گردد.

**کلیدواژه‌ها:** اختلال زبان تکاملی، بازی نمادین، شناسایی هیجان چهره، نظریه ذهن.

استناد به این مقاله:

علیزاده فرد، سوسن؛ قادرنیا، نسترن. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین بر نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۸-۱۷: ۲۰ (۴). doi: 10.22051/jontoe.2024.47159.3923

## مقدمه

اختلال زبان تکاملی (DLD)<sup>۱</sup> یا آسیب زبانی اولیه (PLI)<sup>۲</sup> یک وضعیت عصبی-رشدی<sup>۳</sup> است که در اوایل دوره کودکی ظاهر می‌شود و اغلب تا بزرگسالی ادامه یافته و موجب می‌شود در یادگیری، درک و استفاده از زبان گفتاری مشکل قابل توجهی ایجاد شود (مک‌گروگر، ۲۰۲۰، ص. ۹۸۱). این اختلال به‌عنوان تأخیر در اکتساب مهارت‌های زبانی علی‌رغم عملکرد هوشی، اجتماعی، شنوایی و عاطفی هنجار تعریف می‌شود (حارث‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۰). کودکانی با این اختلال دارای نقایص عمده در سطوح مختلف زبانی شامل واج‌شناسی، تک‌واژشناسی، معناشناسی، نحو و کاربردشناسی هستند (بیشاپ و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۱۰۷۶؛ شاه‌محمود و همکاران، ۱۳۹۳، ص. ۱).

اختلال زبان تکاملی یکی از شایع‌ترین اختلالات عصبی-رشدی است که با شیوع بیش از ۷ درصد، تقریباً ۷ برابر شایع‌تر از اختلال طیف اوتیسم است (مک‌گروگر و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۲). افراد مبتلا ۶ برابر بیشتر از دیگران در معرض اضطراب و ۳ برابر بیشتر، احتمال ابتلا به افسردگی بالینی دارند (لو و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۱۴۰۳). بنابراین، DLD اختلال رایجی است که سلامت، شادی و موفقیت بسیاری از کسانی که با آن زندگی می‌کنند را بشدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و توجه به شناسایی و درمان آن ضروری به‌نظر می‌رسد. اگرچه طبق تعریف، مهم‌ترین نتیجه ابتلا به DLD آسیب مهارت‌های زبانی است، با این وجود شواهد زیادی نشان می‌دهند که مشکلات افراد مبتلا محدود به زبان نبوده و آسیب عمومی گسترده‌ای در سایر ظرفیت‌های شناختی و بخصوص مهارت‌های اجتماعی نیز دیده می‌شود (لاسونن و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۲؛ لوید-اسنکایا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳۱۴۲). دوران کودکی دوره مهمی برای رشد زبان و مهارت‌های اجتماعی است که در کنار یکدیگر رشد می‌کنند. زبان ابزارهای لازم برای رشد آن دسته از فرایندهای شناختی را فراهم می‌آورد که زیربنای ضروری برای تعاملات اجتماعی هستند (جوریک و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۷۴). این فرایندها در مجموع یک توانمندی شناختی اساسی را شکل می‌دهند که به آن شناخت اجتماعی<sup>۴</sup> گفته می‌شود.

شناخت اجتماعی مجموعه فرایندهایی است که به افراد اجازه می‌دهد تا با یکدیگر تعامل داشته باشند. زبان و شناخت اجتماعی، همان‌طور که توسط وورف (۲۰۱۲، ص. ۱۰۹) پیش‌بینی شده بود، کاملاً درهم تنیده شده‌اند. از یک سو، شناخت اجتماعی متأثر از تفاوت‌های ساختاری بین زبان‌های مختلف در واژگان، دستور زبان و نحو است و از سوی دیگر، تحت تأثیر انتخاب‌های زبانی خاص افراد قرار دارد. ویژگی‌های برجسته زبانی بر ایجاد و توسعه شناخت اجتماعی تأثیر می‌گذارند و این ابزارهای زبانی ظرفیت در کنار هم، طیف وسیعی از کارکردها را در شناخت اجتماعی ممکن می‌سازند؛ برای مثال توجه را به افراد یا مقوله‌های اجتماعی خاصی جلب می‌کنند، دسته‌بندی‌های اجتماعی را هدایت می‌نمایند، بر درک افراد یا گروه‌ها در ابعاد مختلف مانند عاملیت، قدرت، موقعیت، جنسیت و اهمیت تأثیر می‌گذارند (ماس و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۲۱۳؛ هرتریچ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین ویژگی‌های زبانی، اسناد علی را شکل داده و کلیشه‌ها را حفظ یا تغییر می‌دهند. زبان شاخص‌های عضویت درون‌گروهی و انحراف برون‌گروهی را مشخص نموده و دیدگاه‌های فرهنگی گسترده‌ای مانند جمع‌گرایی در مقابل فردگرایی را ایجاد و حفظ می‌کنند (هرتریچ و همکاران، ۲۰۲۰). در مجموع، شناخت اجتماعی را می‌توان شامل فرایندهای درک، تفسیر و پردازش اطلاعات مرتبط با محیط و روابط اجتماعی دانست که از دیدگاه نظری، دو مؤلفه مهم شناخت اجتماعی شامل نظریه ذهن و شناسایی هیجان است (بیتانه و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۴۵۰).

نظریه ذهن<sup>۵</sup> (TOM) به معنای توانایی تفسیر حالات ذهنی خود و دیگران برای درک، توضیح، پیش‌بینی و دستکاری رفتار دیگران است و افراد را قادر می‌سازد تا حالات ذهنی خود و دیگران را درک نمایند (زارعی و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱؛ زارع و همکاران، ۱۳۹۹).

1. Developmental Language Disorder
2. Primary Language Impairment
3. neurodevelopmental condition
4. social cognition
5. theory of mind



شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که نظریه ذهن از همان ابتدای دوران کودکی شکل گرفته و به تدریج به رشد خود ادامه می‌دهد (پترسون و ولمن، ۲۰۱۹، ص. ۱۹۱۸). رشد نظریه ذهن وابسته به مهارت‌های مختلف شناختی و اجتماعی-عاطفی مانند مهارت‌های کلامی، عملکردهای اجرایی، حافظه فعال، توجه مشترک و دانش نسبت به احساسات است (حارث‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۳۹). در این مجموعه مهمترین عامل مهارت‌های زبانی، به ویژه توانایی‌های نحوی مانند ساخت جملات مرکب از بندهای متممی است تا کودک بتواند با توجه به شرایط محیطی موجود، در مورد شرایط ذهنی خود استدلال کند (همان فرایندی که در تکالیف باور کاذب نقش دارد) (حارث‌آبادی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۱؛ پترز و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۲۴۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کودکان مبتلا به DLD در تعاملات اجتماعی روزمره که شامل بهره‌گیری از نظریه ذهن است، مشکلاتی دارند (شواریز افک و سگال، ۲۰۲۲، ص. ۲۳۴۹). صاحب‌نظران این مشکلات را به واسطه تأخیر یا نقص در رشد مهارت‌های زبانی ضروری برای رشد نظریه ذهن در کودکان مبتلا به DLD نسبت می‌دهند، اگرچه شدت این نقص و تأخیر را به اندازه مشکلات کودکان طیف اوتیسم نمی‌دانند (دارلمن و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۲۴۷۸).

همچنین مشخص شده است که کودکان مبتلا به DLD در تشخیص هیجان‌ها نیز دارای مشکلاتی هستند (تیلور و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۴۵۲؛ بوچر و همکاران، ۲۰۰۰، ص. ۸۴۹). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان مبتلا به DLD در تشخیص هیجان‌های ساده (مانند شادی یا خشم) و هیجان‌ها پیچیده (مانند خجالت) کندتر بوده و اشتباهات بیشتری دارند (تسو و همکاران، ۲۰۲۳؛ باهن و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۹۹۳). این کودکان اغلب احساسات مثبت منتقل شده از طریق چهره را نسبت به احساسات منفی با دقت بیشتری شناسایی می‌کنند (تیلور و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۴۵۳). به‌طور معمول دقت تشخیص هیجان کودکان دارای رشد طبیعی با افزایش سن بهبود می‌یابد، در حالی که در کودکان مبتلا به DLD این‌طور نبوده و مشکلات تشخیص هیجان غیرکلامی با تأخیر و نقص فراوانی ادامه می‌یابد (تسو و همکاران، ۲۰۲۳).

با توجه به این مقدمه روشن می‌گردد که وجود چنین مشکلاتی سبب شده تا این کودکان در برقراری تعاملات اجتماعی موفق ناتوان باشند و این امر توجه و انجام مداخلات مناسب برای کودکان مبتلا به اختلال زبانی DLD را ضروری می‌نماید. این درحالی است که همواره مهمترین شاخص در انتخاب شیوه مداخله، توجه به آسیب‌شناسی و علل ایجاد کننده اختلال است. در دهه‌های اخیر فرضیه‌های متفاوتی در بحث آسیب‌شناسی اختلال زبان تکاملی در قالب نظریات ویژه مطرح شده که یک دسته مهم آنها معتقدند که اختلال زبان تکاملی به علت نقص در بازنمایی‌های شناختی رخ می‌دهد (احدی، ۱۳۹۷، ص. ۸۴). بر اساس این نظریات، سال دوم زندگی دو فرایند شناختی مهم در توانایی‌های ذهنی کودکان رخ می‌دهد: درک و تولید زبان و بازی نمادین (مکارم و همکاران، ۱۴۰۰، اور و جوا، ۲۰۱۵). با توجه به نظریه پیازه ظهور زبان و بازی نمادین، نشان‌دهنده توانایی وانمودسازی و آغاز تفکر نمادین است (پیاژه، ۱۹۶۲). بازی نمادین بین ماه ۱۸ تا ۲۴ زندگی به وجود می‌آید (لیلارد و همکاران، ۲۰۱۳) و نشان‌دهنده کسب توانایی کودکان برای بیان تجربیات و تخیل خود را با کمک ایجاد نمادهای ساده است (تایمن بروک و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات نشان می‌دهند که تأخیر، ضعف یا حتی فقدان بازی نمادین، از جمله مهمترین نشانه‌های کودکانی با انواع مشکلات زبانی از اختلال طیف اوتیسم تا اختلال زبان تکاملی می‌باشد (چانگ و سانگ، ۲۰۲۳، ص. ۱۳۸؛ گونزالزسالا و همکاران، ۲۰۲۱). ارزیابی رشد بازی نمادین در کودکان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است، زیرا افزون بر اینکه نشان‌دهنده سطح رشد نمادین و بازنمایی شناختی است، به‌عنوان یک مهارت مهم مربوط به رشد مهارت‌های نمادگرایی، شناختی و هوش در نظر گرفته می‌شود (مندز و همکاران، ۲۰۲۱). به‌طور کلی، بازی می‌تواند تأثیر مثبتی بر رشد اجتماعی کودکان و مهارت‌های شناختی-اجتماعی مانند نظریه ذهن و درک هیجان داشته باشد (پرن و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۲۱۰). پایه‌های نظری تأییدشده در ارتباط دوسویه بین نقص بازی‌های نمادین و مهارت‌های زبانی، سبب شده تا آموزش بازی‌های نمادین به‌عنوان یکی از مداخلات موجود برای رشد توانمندی‌های زبانی و اجتماعی-شناختی تلقی گردد (فرانسیس و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱).

تاکنون مداخلات بسیاری بر اساس بازی در جهت ارتقای رشد اجتماعی، هیجانی و شناختی کودکان طراحی شده است که بنابر شیوه اجرا و گروه هدف با هم متفاوت‌اند (تامس و اسمیت، ۲۰۰۴، ص. ۱۹۷). برای نمونه، نیوتن و جنوی (۲۰۱۱) برای ارتقای شایستگی‌های اجتماعی کودکان از این روش استفاده نمودند. همچنین، اوکانر و استاگنیتی (۲۰۱۱) از بازی برای افزایش تعامل اجتماعی و مهارت‌های زبانی و کاهش مشکلات رفتاری کودکان با ناتوانی و نیاز به آموزش‌های ویژه کمک گرفتند. یکی از اصول اساسی آموزش شناخت اجتماعی کسب توانایی ذهنی‌سازی رفتارهای مشاهده شده است (محبعلی‌زاده و سرداری، ۱۴۰۳، ص. ۴۹)؛ امری که به آسانی در مداخلات مبتنی بر بازی شکل می‌گیرد. از جمله مهمترین کاربردهای مداخلات مبتنی بر بازی‌های نمادین، کاربرد آن برای کودکان طیف اوتیسم است که براساس شواهد پژوهشی موجب ارتقای عملکردهای زبانی، هیجانی و اجتماعی آنها می‌شود (مکارم و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱). با این وجود اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین برای کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. اخیراً نیز در یک مطالعه فراتحلیل تأکید شده است که هیچ مطالعه سطح بالایی در رابطه با اثربخشی چنین مداخلاتی بر روی این کودکان وجود ندارد (فرانسیس و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱). با توجه به این خلأ پژوهشی، هدف این تحقیق بررسی تأثیر آموزش بازی نمادین بر نظریه ذهن و توانایی شناسایی هیجان در کودکان مبتلا به تأخیر زبانی بود.

## روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را تمامی کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی ۵ تا ۷ سال مراجعه‌کننده به مراکز خصوصی گفتاردرمانی شهر مشهد در شش ماهه اول سال ۱۴۰۲ تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری در دسترس و مبتنی بر هدف بود به این ترتیب که از بین مراکز گفتاردرمانی که حاضر به همکاری بودند، تعداد ۳۰ کودک براساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش انتخاب شدند. ملاک‌های ورود عبارت بود از: تک‌زبان (فارسی) بودن کودک و خانواده، سن بین ۵ تا ۷ سال، تشخیص اختلال زبان تکاملی توسط آسیب‌شناس گفتار و زبان، هوش غیرکلامی نرمال بر اساس آزمون هوش وکسلر کودکان، سلامت ساختار و عملکرد اندام‌های گفتاری در معاینه اندام‌های تولید طبیعی گفتار، امضای فرم رضایت توسط ولی کودک. همچنین ملاک‌های خروج عبارت بود از: اختلال بینایی و شنوایی، سابقه اختلالات نورولوژیکی مانند تشنج، اختلالات تحولی و دیگر اختلالات روان‌شناختی بر اساس پرونده کودک، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی و عدم تمایل کودک یا ولی او برای ادامه حضور در دوره آموزشی. درنهایت، ۳۰ کودک انتخاب شدند که به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. میانگین سن گروه آزمایش ۵/۷۵ (±۰/۶۰) و گروه گواه ۵/۷۲ (±۰/۴۸) بود که تفاوت معناداری نداشتند ( $t=0/136$  و  $sig=0/42$ ). برای گردآوری داده‌های پژوهش، از ابزارهای زیر استفاده شد:

**آزمون نظریه ذهن:** فرم اصلی این آزمون توسط موریس و همکارانش (۱۹۹۹) به منظور ارزیابی نظریه ذهن کودکان ساخته شده است. این آزمون درک اجتماعی، حساسیت و بینش کودک را بررسی می‌نماید و از سه سطح تشکیل شده است. نظریه ذهن سطح اول شامل ۲۰ سؤال، نظریه ذهن سطح دوم شامل ۱۳ سؤال و نظریه ذهن سطح سوم که شامل ۵ سؤال است. در کل آزمون ۳۸ سؤال دارد، که در ازای هر پاسخ صحیح یک امتیاز کسب می‌شود. نمرات بالاتر نمره کلی نشانگر این است که کودک از سطوح بالاتر نظریه ذهن کودک برخوردار است. این آزمون برای جامعه کودکان ایرانی تغییر یافته و تعداد سؤالات ۳۸ و اسامی فارسی شده است. بررسی روان‌سنجی این فرم آزمون نشان داده است که از روایی و اعتبار مناسبی برخوردار است (دهقان و همکاران، ۱۳۹۳: ۸۳).

**آزمون شناسایی هیجان چهره کودکان:** آزمون شناسایی هیجان چهره کودکان یک تکلیف مبتنی بر رایانه است که بر اساس آزمون تشخیص هیجان چهره بزرگسالان کسلز، مونتانی، دیهان، و پرت (۲۰۱۴) طراحی و ساخته شده است (کسلز و همکاران، ۲۰۱۴). این تکلیف شامل ۲۴ چهره کودکان (دختر و پسر با نژادهای مختلف) است که ۶ حالات هیجانی اصلی (تعجب، شادی، غم، ترس، انزجار،

خشم) را نمایش می‌دهند؛ به شکلی که برای هر هیجان ۴ تصویر ارائه می‌گردد. از آزمودنی خواسته می‌شود تا بعد از دیدن هر تصویر هیجان مربوط به آن را از میان شش گزینه (شش حالت هیجانی تعجب، شادی، غم، ترس، انزجار، خشم) تشخیص دهد. این تصاویر از پایگاه داده چهره‌های استاندارد CAFE گرفته شده است. در شکل شماره ۱ نمونه‌ای از این تصاویر به نمایش درآمده است. به ازای هر پاسخ صحیح یک نمره تعلق گرفته و حداکثر نمره ۲۴ خواهد بود. حساسیت این آزمون توسط سازندگان بررسی شده و اندازه اثر آن در ۶ هیجان بزرگتر از ۰/۱۴ (بین ۰/۲۴ تا ۰/۹۱) به دست آمد که مقدار قابل قبولی است. همچنین همبستگی نمرات این آزمون با نمرات آزمون نظریه ذهن استیرنمن ۰/۸۷ محاسبه گردید و ضریب بازآزمایی آزمون بعد از ۱۵ روز برابر با ۰/۹۱ و میزان آلفای کرونباخ آن ۰/۷۹ بود.



شکل شماره ۱. نمونه‌ای از تصاویر آزمون تشخیص هیجان چهره کودکان

**روش اجرا:** پس از ملاقات و اخذ موافقت مسئولین مراکز گفتاردرمانی، بروشور راهنمایی شامل هدف پژوهش و اطلاعات مورد نیاز در رابطه با روش اجرای پژوهش در اختیار والدین کودکان مراجعه‌کننده قرار گرفت. سپس برای والدینی که اعلام آمادگی کرده بودند، جلسه توجیهی برگزار شد و پس از امضای فرم رضایت‌نامه، پرونده کودکان آنها بررسی شده و در نهایت جهت تعیین احراز معیارهای ورود و خروج مورد ارزیابی قرار گرفتند. کودکان انتخاب شده به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (لیست انتظار) جایگزین شدند. ابتدا آزمون نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره به‌عنوان پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس افراد گروه آزمایش در ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۳ بار) و برای حدوداً یک ماه تحت آموزش بازی‌های نمادین قرار گرفتند. گروه گواه در این مدت هیچ مداخله‌ای نداشته و در لیست انتظار بودند. در پایان دوره آموزش، مجدداً هر دو گروه به آزمون‌های نظریه ذهن و شناسایی هیجان چهره به‌عنوان پیش‌آزمون پاسخ دادند که نتایج آن با خط پایه مورد مقایسه قرار گرفت. در تمام مراحل پژوهش اصول اخلاق پژوهشی مانند شرکت داوطلبانه، محرمانه بودن اطلاعات و دیگر موارد رعایت شده و این پژوهش دارای کد اخلاق به شماره IR.PNU.REC.1402.176 می‌باشد.

**محتوای جلسات:** جلسات آموزش بازی نمادین براساس برنامه بازی کارن استاگنیتی طراحی و اجرا شد (استاگنیتی، ۲۰۰۹). هدف از این آموزش، ایجاد توانایی بازی‌های وانمودی (نمادین) خودانگیخته در کودکان است. اسباب‌بازی‌هایی که در این برنامه آموزشی استفاده شدند، شامل اسباب‌بازی‌های بازنمایی‌کننده (مانند لوازم آشپزخانه، حیوانات و ماشین) و غیرمعرف (مانند یک قطعه پارچه، تعدادی سنگ و مکعب چوبی و جعبه) بودند که در تحقیقات گذشته مورد استفاده قرار گرفته بود (میرزاخانی و همکاران، ۱۳۹۵؛ بیگهام و بورچیر-ساتن، ۲۰۰۷؛ فکونجا و همکاران، ۲۰۰۵). البته چندین عروسک نیز (به‌عنوان یک شیء شخصیت‌پرداز) همواره در چنین زمینه‌هایی وجود دارند (براون و همکاران، ۲۰۰۱، ص. ۲۳). محتوا و دستورالعمل جلسات به‌صورت خلاصه در جدول شماره ۱ آمده است.

### جدول شماره ۱. محتوا و دستورالعمل جلسات آموزش بازی نمادین

جلسه	هدف	محتوا
اول	شروع خودانگیزخته بازی نمادین	اسباب بازی‌ها در اختیار کودک قرار می‌گیرد تا کودک خودش اسباب بازی مورد علاقه‌اش را انتخاب کند. به کودک الگویی ارائه می‌گردد تا طبق الگو با اسباب بازی مورد علاقه‌اش بازی را شروع کند.
دوم	ترتیب دادن منطقی اعمال بازی	سؤال‌های هدایت‌کننده از کودک پرسیده می‌شود و کودک به اجرای توالی منطقی بازی ترغیب می‌گردد. برای نمونه: «عروسک چه طوری بخوابد؟ پتو روش بنداز!» یا «بعدش چه کار کنیم؟»
سوم	استفاده از اشیا به عنوان چیز دیگری	پیشنهادهایی به عنوان الگوی استفاده از اشیا ارائه می‌شود (مثلاً «بچه خوابیده. سردش است و پتو می‌خواد؟ این پارچه پتو باشه؟» یک عروسک به عنوان نفر سوم در بازی معرفی می‌شود که کنترل اعمال آن در دست درمانگر است. کودک تشویق به مکالمه و بازی با آن عروسک می‌شود. سپس از کودک هم خواسته می‌شود که او هم از میان اسباب بازی‌ها شخصیت چهارم را انتخاب و وارد بازی کند.
چهارم و پنجم	درگیر شدن با شخصیت‌های غیرانسانی در بازی	داستان یک بازی یا نمایشنامه را کودک طرح‌ریزی می‌نماید. در صورت عدم وضوح یا نداشتن توالی مناسب، پیشنهادها اصلاحی در طول بازی به کودک داده شده و یا در مورد چرایی اتفاقات بازی از او سؤال می‌شود. برای نمونه: «پسر داشت بازی می‌کرد، چرا خوابیده؟»
ششم تا هشتم	انجام بازی به صورت اجرای یک داستان (نمایشنامه) مشخص	بنابر علاقه، کودک نقش‌های مختلفی مانند مادر، فرزند و تعمیرکار را انتخاب نموده و متناسب با آن نقش بازی می‌کند. درمانگر نیز این بازی و ایفای نقش را کمک و هدایت می‌نماید.
جلسه نهم و دهم	ایفای نقش و تعاملات اجتماعی در بازی	

### یافته‌های پژوهش

ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی برای متغیرهای پژوهش اندازه‌گیری شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است. همان‌طور که مشخص است نمرات دو گروه در پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارد، ولی در پس‌آزمون شاهد افزایش نمرات گروه آزمایش هستیم. جهت تحلیل این تفاوت از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، ابتدا پیش شرط‌های تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت.

مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در بازه (۲ و -۲) قرار داشت و همچنین در آزمون کلموگروف-اسمیرنوف سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ بود. بنابراین توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش نرمال بودند. در آزمون لوین نیز سطح معناداری همه متغیرها بیش از ۰/۰۵ بود که فرض برابری واریانس‌های خطا رعایت شده و مشخص شد که واریانس خطای متغیرهای وابسته در تمام گروه‌ها مساوی است. در انتها نیز برای ارزیابی برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون ام-باکس استفاده شد که با سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ نشان داد که ماتریس واریانس-کوواریانس همگن محسوب می‌شود.

در ادامه تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است. براساس مقادیر این جدول مشخص است که حداقل در یکی از متغیرها بین گروه آزمایش و گواه تفاوت معنادار بوجود آمده است.

در ادامه از روش تحلیل کوواریانس تک متغیری برای هر یک از متغیرها استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. همانگونه که در این جدول مشاهده می‌گردد در تمامی متغیرها به غیر از نظریه ذهن سطح ۳ تفاوت بین گروه آزمایش و گواه معنادار است.

به عبارت دیگر، بین تمامی متغیرهای پژوهش (به غیر از نظریه ذهن سطح ۳) در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و آموزش بازی‌های نمادین موجب افزایش معنادار شناسایی هیجان‌های چهره و نظریه ذهن سطح اول و دوم در کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی شده است.

جدول شماره ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه گواه		تفاوت دو گروه در پیش‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	آماره آزمون t	سطح معناداری
نظریه ذهن سطح ۱	پیش‌آزمون	۱۲/۳۳	۳/۵۵	۱۱/۰۶	۲/۴۰	۱/۱۴	۰/۲۶
	پس‌آزمون	۱۴/۷۳	۳/۲۳	۱۱/۴۰	۲/۳۲	-	-
نظریه ذهن سطح ۲	پیش‌آزمون	۳/۵۳	۲/۴۴	۴/۶۰	۱/۶۳	-۱/۴۰	۰/۱۷
	پس‌آزمون	۵/۷۳	۱/۸۳	۴/۹۳	۱/۶۶	-	-
نظریه ذهن سطح ۳	پیش‌آزمون	۰/۵۳	۱/۲۴	۰/۷۳	۰/۸۸	-۰/۵۰	۰/۶۱
	پس‌آزمون	۱/۲۶	۱/۲۲	۰/۹۳	۰/۷۹	-	-
شناسایی هیجان چهره	پیش‌آزمون	۱۸/۴۰	۱/۹۵	۱۷/۸۰	۳/۱۴	۰/۶۲	۰/۵۳
	پس‌آزمون	۲۰/۲۰	۱/۸۲	۱۷/۶۰	۲/۹۴	-	-

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری اثر آموزش بازی نمادین بر متغیرهای پژوهش

اثر	ارزش	F	df مفروض	df خطا	سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۹۹۳	۹۲/۷۰	۱۱	۷	۱۰۱۹/۷۰۳
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۷	۹۲/۷۰	۱۱	۷	۱۰۱۹/۷۰۳
اثر هاتلینگ	۱۴۵/۶۷۲	۹۲/۷۰	۱۱	۷	۱۰۱۹/۷۰۳
بزرگترین ریشه روی	۱۴۵/۶۷۲	۹۲/۷۰	۱۱	۷	۱۰۱۹/۷۰۳

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت بررسی اثر آموزش بازی نمادین بر هر متغیر مستقل

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
نظریه ذهن سطح ۱	۱۵/۰۸۸	۱	۱۵/۰۸۸	۵/۵۸۰	۰/۳۰	۰/۶۰
نظریه ذهن سطح ۲	۶/۱۸	۱	۶/۱۸	۴/۵۷	۰/۴۷	۰/۵۲
نظریه ذهن سطح ۳	۰/۵۲	۱	۰/۵۲	۲/۰۵	۰/۱۷۰	۰/۲۷
شناسایی هیجان چهره	۱۳/۰۷	۱	۱۳/۰۷	۸/۵۴	۰/۰۰۹	۰/۷۸

## نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش بازی‌های نمادین بر ارتقای شناسایی هیجان‌های چهره و نظریه ذهن در کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی انجام گرفت. تحلیل داده‌های این پژوهش نشان داد که آموزش بازی‌های نمادین موجب بهبود شناسایی هیجان‌های چهره و نظریه ذهن (به‌غیر از نظریه ذهن سطح ۳) در کودکان مبتلا به اختلال زبان تکاملی شده است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های زارعی و همکاران (۲۰۲۲)، حارث‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰)، مکارم و همکاران (۱۴۰۰)، فرانسیس و همکاران (۲۰۲۲)، گریفیت و همکاران (۲۰۲۰)، پرن و همکاران (۲۰۱۹) و گویرسون (۲۰۱۵) همسو بوده است.

بر اساس رویکرد یادگیری فرهنگی (ویگوتسکی، ۱۹۶۷؛ تالسفن، ۲۰۰۵، ص. ۷۷)، بازی نمادین نزدیکی فراوانی با رشد زبان دارد. دهه‌ها تحقیق اهمیت بازی نمادین را به‌عنوان یک تجربه اجتماعی مهم و موثر رشد، برجسته می‌کنند (هایریش-پاسک، ۲۰۰۹؛ پیاز، ۱۹۶۲؛ کویین و همکاران، ۲۰۱۸). نتایج این پژوهش‌ها چنین مطرح می‌کنند که بازی نمادین داربستی برای ساخت معانی مشترک را در یک بافت بازنمایی تشکیل می‌دهد (راکوزی، ۲۰۰۶؛ تالسفن، ۲۰۰۵). این بافت مجموعه‌ای را ایجاد می‌کند که رفتارهای مربوط به برای رشد اجتماعی و ارتباط با دیگران را برمی‌انگیزد؛ مانند رفتارهای فرازبانی (برای مثال توجه مشترک و استفاده از اشاره) و گفتار هدایت‌شده کودک، که موجب تعامل با دیگران به‌عنوان همبازی می‌شود (کویین و همکاران، ۲۰۱۸، ص. ۱۲۴).

مطابق با نظر ویگوتسکی، اگرچه اساس تعاملات در بازی نمادین از طریق زبان رخ می‌دهد، اما ممکن است اثرات رشدی فراتر از تسلط بر سیستم زبانی داشته باشد (ویگوتسکی و کول، ۱۹۷۸). به عبارتی زبان از طریق تبادل معنا، ماهیت بازنمایی جهان را آشکار می‌کند. بازی‌های نمادین احتمالاً زمینه‌ای را تشکیل می‌دهند که در آن زبان و فرایندهای شناختی-اجتماعی زمینه‌ساز رشد معرفت‌شناختی دنیای خود می‌شوند (گونکو و گاسکینز، ۲۰۱۰، ص. ۳۰۹). کودکان در بافت بازی نمادین مشارکت منصفانه و طولانی‌تری نسبت به دیگر بافت‌های ارتباطی با دیگران را تجربه می‌کنند. در این بافت نوبت‌گیری و چرخش نقش‌ها، بیشتر دیده می‌شود. کودکان کنترل بیشتری در موضوع بحث دارند. آنها در این بافت سؤالات بیشتری می‌پرسند که باعث تقویت مکالمه، درک و معنا بخشیدن به ارتباط می‌شود. صاحب‌نظران پیشنهاد کردند که استفاده از پرسش ممکن است برای کودک فرصت‌های یادگیری فراوانی ایجاد کند، درحالی‌که در تعامل با بزرگسالان بیشتر از دستورات استفاده می‌شود (به جهت کنترل رفتار یا آموزش) (کراگ و کید، ۲۰۲۲، ص. ۱۱۵۴).

بنابراین کلید درک تأثیر بازی نمادین بر رشد شناختی از طریق نقش آن در گسترش بین ذهنی کودک و شریک بازی اوست که امکان تفسیر مشترک و دستکاری معنا را فراهم می‌کند (گونکو و گاسکینز، ۲۰۱۰، ص. ۳۱۷). به علاوه، بازی نمادین به عنوان یک منطقه نزدیک به رشد، ممکن است به شرکت در مکالمه‌های موقعیت‌مدار هم کمک کند. این موضوع نه تنها پیوند بین بازی نمادین و رشد زبان را توضیح می‌دهد (کویین و همکاران، ۲۰۱۸)، بلکه همچنین پیوند بین بازی نمادین و درک اجتماعی را هم تبیین می‌نماید (مینز و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۱۷۷۷).

همچنین به نظر می‌رسد که رابطه مهمی بین وانمودسازی و رشد نظریه ذهن نیز وجود دارد. ظاهراً کودک از همان مکانیسمی که می‌فهمد برای مثال کسی وانمود می‌کند که گویی موز تلفن است؛ برای درک این موضوع هم استفاده می‌نماید که کسی به اشتباه معتقد باشد موز تلفن است. درواقع، معنای ثانوی (نمادین) یک موز از بازنمایی اولیه آن رها می‌شود. استفاده کودک از این بازنمایی‌های ثانویه در بازی وانمودی موجب می‌گردد تا کودک به توانایی نوپایی برای درک معنا از راه‌های متفاوت و متنوعی دست یابد (لیلارد و همکاران، ۲۰۱۳). داده‌های حاصل از پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که بزرگسالان برای استدلال دربارهٔ باورهای نادرست به دانش زبانی نیاز دارند و به‌طور خاص، توانایی کلی زبان (به‌ویژه نحو) برای عملکرد مناسب در وظایف باور نادرست بسیار مهم است (جیوردانو و همکاران، ۲۰۱۹).

درواقع، برچسب زدن و نامگذاری یکی از مهارت‌های معنایی پایه در کودکان است؛ چنانکه توانایی برچسب زدن و نامگذاری پدیده‌ها باعث می‌شود تا کودکان درباره آن‌ها در شرایطی صحبت کنند که حضور ندارند (افروزه و همکاران، ۱۳۹۲، ص. ۴۴). مهارت درک، تشخیص و بازشناسی حالات، احساسات و هیجان‌ها نیز از جمله همین موارد است (فیاضی بارچینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۲). داون، استرند و سرنا دریافتند برای بازشناسی حالات احساسی، نیاز به درک و فهم برچسب‌های احساسی، مرتبط کردن آنها با تصاویر و موقعیت‌هاست و توانایی فهم و بازشناسی احساسات و هیجان‌ها اغلب با توانایی‌های کلامی در ارتباطی نزدیک است (داون و همکاران، ۲۰۰۷). نتایج پژوهش‌های گذشته نیز نشان می‌دهد که توانایی شناسایی بیان غیرکلامی احساسات با رشد زبان و آسیب زبانی ارتباط نزدیکی دارد (کو، ۲۰۱۸؛ تیلور و همکاران، ۲۰۱۵؛ بوچر و همکاران، ۲۰۰۰). کودکانی با مهارت‌های زبانی محدود ممکن است در تعامل کمتری با مراقبان، معلمان و همسالان خود در مورد احساسات و هیجان‌های خود شرکت کنند و بنابراین فرصت‌های آموزشی کمتری برای یادگیری در مورد نحوه ابراز احساسات داشته باشند. افزون بر این، کودکانی که درک هیجانی آنها کمتر رشد یافته است، احتمالاً فرصت‌های کمتری برای شرکت در انواع تعاملاتی دارند که رشد زبان را تسهیل می‌کند. به عبارت دیگر، درک هیجانی کودکان مبتلا به آسیب زبانی ممکن است در دو سطح به خطر بیفتد. آنها فرصت‌های کمتری برای تعامل آموزشی با دیگران دارند؛ زیرا فاقد مهارت‌های زبانی لازم برای ورود به چنین تعاملاتی هستند. همچنین احتمال دارد مهارت‌های زبانی لازم برای تعاملات آموزشی را نداشته باشند، زیرا درک عاطفی ضعیف، فراگیری زبان لازم برای یک مکالمه اجتماعی را محدود کرده است. از این‌رو،

بازی نمادین بافت مناسبی برای ایجاد و بهبود تعاملات اجتماعی ایجاد می‌کند و می‌تواند باعث بهبود شناسایی هیجان‌های چهره شود (اسپاکمن و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۱۳۱).

در مجموع، این پژوهش در راستای مطالعات گذشته و با هدف آموزش بازی نمادین به کودکان دارای اختلال زبانی شکل گرفت و نتایج نشان‌دهنده تأثیر مثبت این آموزش بر دو حوزه مهم مشکلات این کودکان یعنی نظریه ذهن و شناسایی هیجان‌ها چهره بود. به عبارتی می‌توان چنین نتیجه گرفت که بازی‌های نمادین کودکان با رشد مهارت‌های شناخت اجتماعی ارتباط مستقیم دارد. اجرای این مداخله برای کودکان دارای اختلال زبانی بسیار جذاب بود طبق گزارش والدین برون‌داد کلامی، تعداد دفعات و زمان برقراری ارتباط خودانگیزخته به صورت کلامی و غیرکلامی آنها در محیط خارج از جلسات آموزشی نیز پیشرفت بسیار مطلوبی داشت. اثر حاضر مانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که از جمله مهمترین محدودیت‌های موجود در انجام پژوهش حاضر می‌توان به در نظر نگرفتن اثر متغیرهای جنسیت، سطح اجتماعی-اقتصادی خانواده، تحصیلات والدین، و تفاوت محیطی (غناهی تحریکی) اشاره نمود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده اثر این متغیرها مورد توجه و بررسی قرار گرفته و نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه گردد. همچنین انتخاب اثر متغیرهای خاصی مانند دوزبانگی، و یا ابتلا به اختلالات تحولی مانند اوتیسم می‌تواند بسیار جالب و ارزشمند باشد. در انتها، با توجه به نتایج مثبت آموزش بازی‌های نمادین پیشنهاد می‌گردد در مراکز درمانی و آموزشی کودکان دارای اختلال زبان تکاملی این شیوه آموزش نیز توسط درمانگران و مربیان به کار گرفته شود.

**تعارض منافع و سپاسگزاری:** بدین وسیله نویسندگان مقاله از کودکان، والدین محترم و مراکزی که اجرای این پژوهش را ممکن ساخته و صمیمانه مشارکت نموده‌اند، کمال تشکر و قدردانی را ابراز می‌نمایند. نویسندگان مقاله هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

## References

- Afrozeh, E., Tabatabaee, A., Derogar, K. (2013). Cognitive Performance and Linguistics in Deaf Children. *Journal of Exceptional Education*, 1(114), 42-51. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-371-en.html> (Text in Persian)
- Ahadi, H. (2018). Proposed Hypothesis in the Field of Specific Language Impairment. *Journal of Paramedical Sciences & Rehabilitation*, 7(2), 83-98. <http://doi.org/10.22038/jpsr.2018.17750.1450> (Text in Persian)
- Bahn, D., Vesker, M., Schwarzer, G., & Kauschke, C. (2021). A Multimodal Comparison of Emotion Categorization Abilities in Children with Developmental Language Disorder. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 64(3), 993-1007. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00413](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00413)
- Bigham, S., & Bouchier-Sutton, A. (2007). The decontextualization of form and function in the development of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 335-351. <https://doi.org/10.1348/026151006X153154>
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-800. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bitaneh, M., Zare, H., Alizadehfard, S., Erfani, N. (2022). Effect of Social Cognition and Interaction Training on Facial Emotion Recognition in the Elderly with Mild Cognitive Impairment. *Salman Journal*, 17(3), 446-59. <https://doi.org/10.32598/sija.2022.302.1> (Text in Persian)
- Boucher, J., Lewis, V., Collis, G.M. (2000). Voice processing abilities in children with autism, children with specific language impairments, and young typically developing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 847-57. <https://doi.org/10.1017/S0021963099006149>
- Brown, P.M., Rickards, F.W., Bortoli, A. (2010). Structures underpinning pretend play and word production in young hearing children and children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 15-31. <https://doi.org/10.1093/deafed/6.1.15>
- Chang, X., Sun, L., Li, R. (2023). Application of symbolic play test in identification of autism spectrum disorder without global developmental delay and developmental language disorder. *BMC Psychiatry*, 23(1), 138. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04647-6>
- Creaghe, N., Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange.

- Social Development*, 31(4):1138-56. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Dehghan, F., Yazdanbash, K., Momany, K. (2015). The Impact of Communicational Skills Training on Improving Children's Theory of Mind. *Social Cognition*, 3(special):83-96. [https://sc.journals.pnu.ac.ir/article\\_1492.html](https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_1492.html) (Text in Persian)
- Downs, A., Strand, P., Cerna, S. (2007). Emotion understanding in English- and Spanish-speaking preschoolers enrolled in Head Start. *Social Development*, 16(3), 410-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00391.x>
- Durrelman, S., Burnel, M., De Villiers, J.G., Thommen, E., Yan, R., Delage, H. (2019). The impact of grammar on mentalizing: A training study including children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 10, e2478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02478>
- Fayazi Barchini, L., Ariyanpur, M., Rahimzadeh, F. (2021). The Effects of Linguistic Interventions on the Recognition of Facial Emotional Expressions in Hearing-Impaired Students. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 11(99), 1-8. <https://doi.org/10.29252/mejds.0.0.66> (Text in Persian)
- Fekonja Peklaj, U., Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 47(2):103-117. <https://worldcat.org/title/441785501>
- Francis, G., Deniz, E., Torgerson, C., Toseeb, U. (2022). Play-based interventions for mental health: A systematic review and meta-analysis focused on children and adolescents with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 23969415211073118. <https://doi.org/10.1177/23969415211073118>
- Giordano, M., Licea-Haquet, G., Navarrete, E., Valles-Capetillo, E., Lizcano-Cortés, F., Carrillo-Peña, A., ... Walla, P. (2019). Comparison between the Short Story Task and the Reading the Mind in the Eyes Test for evaluating Theory of Mind: A replication report. *Cogent Psychology*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1634326>
- Göncü, A., Gaskins, S. (2010). Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. In Nathan P, Pellegrini AD (Ed). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., Pastor-Cerezuela, G. (2021). Symbolic Play among Children with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(9), 801. <https://doi.org/10.3390/children8090801>
- Griffiths, S., Goh, S. K. Y., Norbury, C. F., & the SCALES team (2020). Early language competence, but not general cognitive ability, predicts children's recognition of emotion from facial and vocal cues. *PeerJ*, 8, e9118. <https://doi.org/10.7717/peerj.9118>
- Guiberson, M. (2016). Gesture, Play, and Language Development of Spanish-Speaking Toddlers with Developmental Language Disorders: A Preliminary Study. *Communication Disorders Quarterly*, 37(2), 88-99. <https://doi.org/10.1177/1525740114565816>
- Haresabadi, F., Jafarzade, H., Rostami, M., Abbasi Shayeh, Z., Maleki Shahm Mahmood, T., Enayati, S., et al. (2021). Comparing Theory of Mind Skills and Language Performance between Children with Developmental Language Disorder, High-Functioning Autism, and Typically Developing Children. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 31(195), 37-55. <http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-15770-fa.html> (Text in Persian)
- Hertrich, I., Dietrich, S., Ackermann, H. (2020). The margins of the language network in the brain. *Frontiers in Communication*, 5, 519955. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.519955>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Berk, L.E., Singer, D.G. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Jurkic, A., Halliday, S.E., Hascher, T. (2023). The relationship of language and social competence of preschool- and kindergarten-age single and dual language learners in Switzerland and Germany. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.003>
- Kessels, R. P., Montagne, B., Hendriks, A. W., Perrett, D. I., & de Haan, E. H. (2014). Assessment of perception of morphed facial expressions using the Emotion Recognition Task: normative data from healthy participants aged 8-75. *Journal of neuropsychology*, 8(1), 75-93. <https://doi.org/10.1111/jnp.12009>
- Ko, B.C. (2018). A Brief Review of Facial Emotion Recognition Based on Visual Information. *Sensors (Basel)*, 18(2), 401. <https://doi.org/10.3390/s18020401>
- Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 52(6), 1401-1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009\)08-0142](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009)08-0142)



- Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuutila, P., Leminen, M., Lajunen, H.R., Heinonen, K., et al. (2018). Understanding developmental language disorder - the Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): a study protocol. *BMC Psychology*, 6(1):24. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0222-7>
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1):1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J., & Clair, M. C. S. (2020). What Are the Peer Interaction Strengths and Difficulties in Children with Developmental Language Disorder? A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3140. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093140>
- Maass, A., Cervone, C., Ozdemir, I. (2022). *Language and Social Cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.279>
- Makarem, M., Malekpour, M., Ghamarani, A. (2021). The Effects of Symbolic Play Training on Communication Skills in Children with High-Functioning Autism: A Single-Subject Study. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 11(198), 1-9. <https://doi.org/10.29252/mejds.0.0.92> (Text in Persian)
- McGregor K. K. (2020). How We Fail Children with Developmental Language Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 981-992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- McGregor, K. K., Arbisi-Kelm, T., Eden, N., & Oleson, J. (2020). The word learning profile of adults with developmental language disorder. *Autism & developmental language impairments*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2396941519899311>
- Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S. R., & de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child development*, 84(5), 1777-1790. <https://doi.org/10.1111/cdev.12061>
- Mendes, J. B. A., Santos, C. C. D., Soares, A. J. C., & Befi-Lopes, D. M. (2021). Simbolic play, vocabulary and intellectual performance of children with developmental language disorder. Maturidade simbólica, vocabulário e desempenho intelectual de crianças com transtorno do desenvolvimento da linguagem. *CoDAS*, 33(2), e20200068. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020068>
- Mirzakhany, N., Pourjabbar, N., Rezaee, M., Dibajnia, P., & Akbarzadeh Baghban, A. (2016). Efficacy of structured play on the executive functioning in 5- to 12-year-old children with high-functioning autism. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 5(3), 35-47. <https://doi.org/10.22037/jrm.2016.1100196> (Text in Persian)
- Mohebal Zadeh, N., & Sardary, B. (0621). The Effectiveness of a Social Cognition Training Program on Moral Metacognition and Level of Empathy in Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(1), 47-60. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40126.3566> (Text in Persian)
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T., & van Dongen, L. (1999). The TOM test: a new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(1), 67-80. <https://doi.org/10.1023/a:1025922717020>
- Newton, E., & Jenvey, V. (2010). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.486898>
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behavior, language and social skills: the comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in developmental disabilities*, 32(3), 1205-1211. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.037>
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant behavior & development*, 38, 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205-219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Peters, K., Rimmel, E., & Richards, D. (2009). Language, mental state vocabulary, and false belief understanding in children with cochlear implants. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(3), 245-255. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0079](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0079)
- Peterson, C.C. & Wellman, H.M. (2019), Longitudinal Theory of Mind (ToM) Development from Preschool to Adolescence with and Without ToM Delay. *Child Development*, 90, 1917-1934. <https://doi.org/10.1111/cdev.13064>

- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. W. W. Norton & Company.
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Rakoczy, H. (2006). Pretend play and the development of collective intentionality. *Cognitive Systems Research*, 7(2-3), 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2005.11.008>
- Schwartz Offek, E., & Segal, O. (2022). Comparing Theory of Mind Development in Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Language Disorder, and Typical Development. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 18, 2349–2359. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331988>
- Shahmahmood, T.M., Ansari, N.N., Soleimani, Z. (2014). Methodes for identification of specific language impairment. *Auditory and Vestibular Research*, 23(2), 1–18. [https://aud.tums.ac.ir/files/site1/user\\_files\\_b0104b/html/1\\_maleki\\_6.htm](https://aud.tums.ac.ir/files/site1/user_files_b0104b/html/1_maleki_6.htm) (Text in Persian)
- Spackman, M. P., Fujiki, M., Brinton, B., Nelson, D., & Allen, J. (2005). The Ability of Children with Language Impairment to Recognize Emotion Conveyed by Facial Expression and Music. *Communication Disorders Quarterly*, 26(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/15257401050260030201>
- Stagnitti, K. (2009). Play intervention- The Learn to Play Program. In: K. Stagnitti & R. Cooper (Eds.), *Play as therapy: Assessment and therapeutic interventions* (pp. 176–186). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor, L. J., Maybery, M. T., Grayndler, L., & Whitehouse, A. J. (2015). Evidence for shared deficits in identifying emotions from faces and from voices in autism spectrum disorders and specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 50(4), 452–466. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12146>
- Thiemann-Bourque, K., Johnson, L. K., & Brady, N. C. (2019). Similarities in Functional Play and Differences in Symbolic Play of Children with Autism Spectrum Disorder. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 124(1), 77–91. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.77>
- Tollefsen D. (2005). Let's pretend! Children and joint action. *Philosophy of the Social Sciences*, 35(1), 75–97. <https://doi.org/10.1177/0048393104271925>
- Thomas, N., & Smith, C. (2004). Developing Play Skills in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 195–206. <https://doi.org/10.1080/0266736042000251781>
- Tsou, Y. T., Wieferrink, C. H., Broekhof, E., & Rieffe, C. (2023). Short report: Longitudinal study on emotion understanding in children with and without developmental language disorder. *Research in developmental disabilities*, 137, 104493. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104493>
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Vygotsky, L.S., Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Whorf, B.L. (2012). *Language, Thought, and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. The MIT Press.
- Zare H, Malekzadeh A, Aghayousefi A, GholamAli Lavasani M. (2020). The explanatory model of social judgment: the role of mind theory by mediating personality traits. *Journal of Psychological Science*. 19(85), 121-128. (Text in Persian)
- Zarei, M., Golchin, M.D., Seyedi, M., Baghban, A.A., Daryabor, A., Mahmoudi, E., et al. (2022). Correlation Between the Theory of Mind and Pretend Play in 5 to 7-Year-Old Children with Autism and Their Typically Developed Peers. *Iranian Journal of Pediatrics*, 32(4), e117411. <https://doi.org/10.5812/ijp-117411>



## تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده

علی اکبر شریفی<sup>۱\*</sup>، رقیه داوری<sup>۲</sup>، باقر امینی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول: گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: [aliakbarsharifi@pnu.ac.ir](mailto:aliakbarsharifi@pnu.ac.ir)

۲. گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۲

### چکیده:

این پژوهش با هدف تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده انجام شد. روش این پژوهش، همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مدارس شهرستان بروجرد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۲۰۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس جو عاطفی خانواده (هیل برن، ۱۹۶۴)، پرسشنامه کارکردهای اجرایی نجاتی (۱۳۹۲)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (اسکافیلی و همکاران، ۲۰۰۲)، آزمون تفکر خلاق عابدی (۱۳۶۳) و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) گردآوری شد و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل مفروض از برازش خوبی برخوردار است و متغیرهای جو عاطفی خانواده، کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری با متغیر پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج همچنین نشان داد که متغیرهای کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی ارتباط معناداری با جو عاطفی خانواده دارند؛ بنابراین و با توجه به نتایج هرچه جو عاطفی خانواده، کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان بهبود یابد میزان پیشرفت تحصیلی نیز ارتقا می‌یابد.

**کلیدواژه‌ها:** اشتیاق تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، تفکر خلاق، جو عاطفی خانواده کارکردهای اجرایی.

### استناد به این مقاله:

شریفی، علی اکبر؛ داوری، رقیه؛ امینی، باقر. (۱۴۰۳). تدوین مدل ساختاری پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۹-۴۳: (۴) ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2024.47242.3931

## مقدمه

بی‌تردید در جهان کنونی، پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان یکی از شاخصه‌های مهم موفقیت فرد تلقی می‌شود. منظور از پیشرفت تحصیلی، توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی حاصل درس‌های ارائه‌شده یا توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی در موضوعاتی آموزشی است که به روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۴۰۲). بررسی و مطالعه متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، به شناخت و پیش‌بینی بهتر عوامل مؤثر در مدرسه منجر می‌شود.

بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی نسبتاً پیچیده و دشوار است؛ چرا که این مفهوم ابعاد بسیار گسترده‌ای دارد. عوامل مؤثر را در سه سطح آموزشی، درون فردی و خانوادگی می‌توان بررسی کرد. عوامل آموزشی نظیر امکانات و فضای مناسب آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه تدریس و رفتار معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بسیاری از پژوهش‌ها تأثیر چشمگیر محیط مدرسه بر پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند. کبیر دهبه، رضایی و ناصح (۱۴۰۳، ص. ۲۱) دریافتند که دلبستگی ایمن به معلم نقش سازنده‌ای بر عملکرد و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بافی (۲۰۲۰، ص. ۱۲۱) دریافت که عواملی چون در دسترس بودن منابع و محیط یادگیری دلپذیر، عوامل کلیدی در عملکرد دانش‌آموزان هستند. گیتز و مک‌ایتناش (۲۰۱۴، ص. ۱۶۳) بر اهمیت ادراک دانش‌آموزان از ایمنی، امکان مشارکت و انتظارات رفتاری واضح در محیط مدرسه تأکید کرده است. عوامل درون فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی، حالات عاطفی و انگیزه تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت تحصیلی دارند (مونتگومری و همکاران، ۲۰۱۹، لی و شوت، ۲۰۱۰). این عوامل می‌توانند بر سازگاری تحصیلی، مشارکت، راهبردهای یادگیری و در نهایت پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارند. برای نمونه، ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌شناسی، باز بودن و عزت‌نفس می‌توانند بر انگیزه و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد (دی گیونتا و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۱۰۴). پژوهش‌ها به‌طور مداوم رابطه قوی بین توانایی‌های ذهنی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. از این گذشته، نقش توانایی‌های ذهنی در پیشرفت تحصیلی انکارناپذیر است. ووک و همکاران (۲۰۱۱) دریافتند که استدلال و تفکر و اگر میانجی تأثیر سرعت ذهنی و حافظه کوتاه‌مدت بر پیشرفت تحصیلی هستند. همچنین سونی (۲۰۲۱، ص. ۳۶۹) رابطه مثبت معناداری بین توانایی ذهنی و پیشرفت تحصیلی یافت.

علاوه بر عوامل آموزشی و درون فردی، عوامل خانوادگی نیز بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند. خانواده یکی از مهم‌ترین نهادهای مؤثر بر منش و رفتار انسان است؛ زیرا خانواده اولین و اثرگذارترین عامل در رشد و تحول شخصیت کودکان و زمینه‌ساز رشد جسمانی، شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان است. نقش والدین در جهت‌گیری نگرش کودکان نسبت به تحصیل انکارناپذیر است. نگرش مثبت به درس و معلم و تحصیل از متغیرهای اثرگذار سطح تحصیلات و میزان درآمد فرد در آینده است (کاوچی، ۲۰۲۳؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). طیف وسیعی از مطالعات تأثیر جو عاطفی خانواده بر پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند. مارچانت (۲۰۰۱) دریافت که ادراک دانش‌آموزان از سبک فرزندپروری، مشارکت والدین، سبک تدریس و جو مدرسه به‌طور قابل توجهی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند راشمی (۲۰۱۶) نشان داد که بین محیط خانواده و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت وجود دارد. ونتزل (۱۹۹۴) دریافت که سازگاری اجتماعی و عاطفی ممکن است میانجی ارتباط بین شیوه‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی باشد. بورکچی و اوپانگور (۲۰۱۸) دریافت که اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی و نگرش‌های خانوادگی پیش‌بینی‌کننده‌های قابل توجهی برای پیشرفت تحصیلی هستند و نگرش‌های خانواده تأثیر مثبتی دارند. بیان‌فر و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۴۲) نشان دادند هیجان تحصیلی مانند لذت، اضطراب و خستگی در کلاس نقش میانجی میان دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با اشتیاق تحصیلی را بازی می‌کنند. حسینی میرصفی (۱۴۰۱، ص. ۳۲) نشان داد که بین جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. تربتی نژاد و سعیدی پور (۱۳۹۹) به بررسی رابطه عملکرد خانواده و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌پرداخته و دریافتند که همبستگی مستقیمی بین عملکرد خانواده و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. کشت‌ورز و فولادچنگ



(۱۴۰۱، ص. ۱۲۰) نشان دادند جو عاطفی خانواده قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی است. حیدریه‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) نتیجه گرفتند جو عاطفی خانواده به صورت مستقیم، منفی و معنادار اجتناب تجربه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بسیاری از مطالعات همبستگی مثبتی بین جو عاطفی خانواده و پیشرفت تحصیلی پیدا کرده‌اند (رشمی، ۲۰۱۶؛ سینگ و سینگ، ۲۰۱۴؛ مارچانت، ۲۰۰۱). به طور خاص، عواملی مانند انسجام، سطح تحصیلات والدین، وضعیت سلامت و محیط خانه دموکراتیک به عنوان عوامل مهم در موفقیت تحصیلی شناسایی شده‌اند (رشمی، ۲۰۱۶؛ سینگ و سنگ، ۲۰۱۴).

برخی از مطالعات پیشرفت تحصیلی را بر اساس کارکردهای اجرایی پیش‌بینی کرده‌اند. کارکردهای اجرایی به عنوان پردازش‌های شناختی سطح بالا محسوب می‌شوند که برای کنترل ارادی فکر و عمل به کار می‌روند. این ظرفیت شناختی در کودکی به آرامی رشد می‌کند و در بزرگسالی به اوج خود می‌رسد (حیدری و خادمی، ۱۴۰۲). لاتزمن و همکاران (۲۰۱۰) دریافت که ابعاد خاص کارکردهای اجرایی، مانند انعطاف‌پذیری شناختی، کنترل و بازداری، با حوزه‌های مختلف تحصیلی مرتبط هستند. به طور مشابه، دیاس و همکاران (۲۰۲۲) بازداری را به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده کلیدی عملکرد خواندن شناسایی کرد، در حالی که توجه و تأخیر‌گریزی برای محاسبات مهم بودند. کنوس و همکاران (۲۰۱۴) و کورتس پاسکوال، مویانو مونوز و کویلز روبرس (۲۰۱۹) دریافتند که ضعف در کارکردهای اجرایی با عملکرد تحصیلی پایین‌تر همراه است و مشکلات خوداندگیختگی نقش مهمی ایفا می‌کنند. وال و همکاران (۲۰۲۳) به بررسی رابطه بین کارکردهای اجرایی و پیشرفت تحصیلی و نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی در این رابطه در دانش‌آموزان پرداختند. همچنین کورتس پاسکوال، مویانو مونوز و کویلز روبرس (۲۰۱۹) بر اهمیت حافظه کاری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، به ویژه در ریاضیات تأکید کرد. کوئینتانا (۲۰۲۳، ص. ۸۵) بیان می‌کند که کارکردهای اجرایی به ویژه حافظه کاری، انعطاف‌پذیری شناختی و تمرکز توجه و انگیزه به طور مستقیم پیشرفت تحصیلی پیش‌بینی می‌کنند. خلیلی و همکاران (۱۴۰۱) به تدوین مدلی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کارکردهای اجرایی، سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی پرداختند.

متغیر دیگری که با پیشرفت تحصیلی همبستگی دارد تفکر خلاق است. تفکر خلاق پیش‌بینی‌کننده قوی موفقیت تحصیلی است (استرنبرگ، ۲۰۱۸؛ آکپور، ۲۰۲۰؛ زاکرزوسکا و آوسک، ۲۰۱۶). این امر به ویژه زمانی صادق است که خلاقیت به روشی معنادار سنجیده شود و عملکرد تحصیلی با عملکرد خلاق مرتبط باشد (استرنبرگ، ۲۰۱۸). تفکر انتقادی، تأملی و خلاق همگی همبستگی مثبت دارند و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند (اکپور، ۲۰۲۰).

مفهوم اشتیاق تحصیلی در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر قرار می‌گیرد. اشتیاق تحصیلی عبارت است از علاقه درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و تفره هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری (وانگ، درخشان و زانگ، ۲۰۲۱، ص. ۵). پژوهش‌ها یک رابطه مثبت بین علاقه تحصیلی و پیشرفت را نشان می‌دهد (یانسن، شردز و لودکه، ۲۰۱۶). بلانگر و راتل (۲۰۲۱، ص. ۲۰۳۱) نشان دادند دانش‌آموزان بسیار پرشور که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، مثبت‌ترین شاخص‌های عملکرد تحصیلی را در مقابل دانش‌آموزان با سطح اشتیاق پایین دارند. در ایران نیز ابوطالبی (۱۳۹۹) به بررسی نقش اشتیاق تحصیلی و جدیت تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی پرداخته است و حسینمردی و همکاران (۱۴۰۰) مدلی برای اشتیاق تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی با واسطه انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ارائه داده‌اند.

هرچند در مطالعات مختلف سه متغیر کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی معرفی شده‌اند ولی هیچ مطالعه به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی جو عاطفی خانواده صورت نگرفته است بنابراین این پژوهش با هدف تدوین مدلی ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده در دانش‌آموزان طراحی و اجرا گردید.

## روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مدارس شهرستان بروجن در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود؛ که بر اساس نظر کلاین (۲۰۲۳) در مورد حجم نمونه در معادلات ساختاری ۲۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند؛ که بعد از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص، ۲۰۰ نفر باقی ماند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه گردآوری و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند.

## ابزار پژوهش

**مقیاس جو عاطفی خانواده:** این مقیاس توسط آلفرد بی هیل برن (۱۹۶۴) به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر فرزندی ساخته شده است. دارای ۸ خرده مقیاس شامل: محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت است. کل مقیاس شامل شانزده پرسش و هر خرده مقیاس دربرگیرنده دو پرسش است. پرسش‌های فرد به پیوند عاطفی پدر و فرزند و پرسش‌های زوج به پیوند عاطفی مادر و فرزند اختصاص دارند. برای هر پرسش نیز یک طیف پنج‌گانه پاسخ‌دهی وجود دارد، نخستین پاسخ نشان‌دهنده ضعیف‌ترین و آخرین پاسخ نشان‌دهنده نیرومندترین رابطه عاطفی است که از زمان گذشته تا حال بین پدر و مادر و فرزند وجود داشته است. دینکلن و باف (۲۰۱۶) روایی سازه این مقیاس را مورد تأیید قرار داده و پایایی آن را ۰/۸۴ گزارش کرد.

پایایی پرسشنامه در پژوهش بشرپور، احمدی و حیدری (۱۴۰۲) با استفاده از آلفای کرونباخ تعیین گردید که پایایی کل پرسشنامه ۰/۷۲ محاسبه گردید همچنین اسلامی و همکاران (۱۳۹۵) برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌های محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت به ترتیب ۰/۶۷/۰/۷۰/۰/۷۰/۰/۷۰/۰/۷۶/۰/۵۴/۰/۷۹/۰/۷۱ و محاسبه کرده‌اند که مبین همسانی درونی و پایایی مناسب ابزار است.

## پرسشنامه کارکردهای اجرایی

**پرسشنامه توانایی‌های شناختی نجاتی (۱۳۹۲):** در نسخه اول از ۳۷ سؤال شامل موقعیت‌های روزانه نیازمند توانایی شناختی در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از (۱ تقریباً هرگز) تا (۵ تقریباً همیشه) نمره‌گذاری شده است. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است و ضریب آلفای ۰/۸۳ به دست آمده است. بدین ترتیب، اعتبار پرسشنامه ۳۳ سؤالی در حد بسیار مطلوبی قرار گرفته است. همسانی درونی خرده مقیاس‌ها برای سؤال‌های مربوط به حافظه ۰/۷۵؛ کنترل مهاری و توجه انتخابی ۰/۶۲؛ تصمیم‌گیری ۰/۶۱؛ برنامه‌ریزی ۰/۵۷؛ توجه پایدار ۰/۵۳؛ شناخت اجتماعی ۰/۴۳ و انعطاف‌پذیری شناختی ۰/۴۵ نشان داده شده است. روایی این پرسشنامه توسط سازنده و نیز اساتید دانشگاه تبریز تأیید شده است. زیرمقیاس‌های این پرسشنامه شامل: حافظه فعال، کنترل مهاری و توجه انتخابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، توجه پایدار، شناخت اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی می‌باشند.

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** این پرسشنامه توسط اسکاویلی و همکاران (۲۰۰۲) طراحی شده است و دارای ۱۷ آیتم است؛ و سه خرده مقیاس: شوق داشتن به تحصیل (۶ آیتم)، وقف تحصیل شدن (۵ آیتم) و مجذوب تحصیل شدن (۶ آیتم) را در برمی‌گیرد. پاسخ‌ها در تمام آیتم‌های این مقیاس از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه‌بندی می‌شوند. سازندگان پایایی کل اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس شوق داشتن ۰/۷۸، وقف تحصیل شدن ۰/۹۱ و برای جذب تحصیل شدن ۰/۷۳ محاسبه شده است. برای بررسی اعتبار، اسکاویلی و همکاران (۲۰۰۲) رابطه این پرسشنامه را با مقیاس فرسودگی برابر با

۰/۳۸ به‌دست آوردند. همچنین همه خرده مقیاس‌های فرسودگی با خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. در پژوهش نعیمی و پیریایی (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل پرسشنامه، شوق داشتن، وقف تحصیل شدن و جذب تحصیل شدن به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۸۷ است.

**آزمون تفکر خلاق:** این آزمون توسط عابدی (۱۳۶۳) بر اساس نظریه تورنس درباره خلاقیت ساخته شده است و دارای ۶۰ سؤال است که چهار مؤلفه سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری سؤال‌های را در یک طیف لیکرت ۳ درجه‌ای مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پایایی آزمون از طریق آزمون مجدد دانش‌آموزان مدارس راهنمایی تهران در چهار بخش آزمون سیالی ۰/۸۵، ابتکار ۰/۸۲، انعطاف‌پذیری ۰/۸۴ و بسط ۰/۸۰ به‌دست آمده است و برای تعیین روایی همزمان از آزمون خلاقیت تورنس (۱۹۷۶) استفاده شده است. ضریب همبستگی بین نمره کل این آزمون با نمره کل آزمون تورنس ۰/۴۶ به‌دست آمد (عابدی، ۱۳۷۲) در پژوهش نجی‌اللهی و رضاخانی (۱۴۰۰) ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۶ گزارش شده است.

**پرسشنامه پیشرفت تحصیلی EPT:** نسخه اولیه این پرسشنامه توسط فام و تیلور (۱۹۹۹) در حوزه پیشرفت تحصیلی ساخته شده است. این مقیاس ۴۸ گویه با طیف لیکرت پنج گزینه‌ای دارد که عملکرد تحصیلی را در ۵ حیطه مربوط به پیشرفت تحصیلی؛ خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می‌سنجد. صفاریه، رضایی و محمدی‌فر (۱۴۰۱) میزان پایایی پرسشنامه را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۹۰۴ محاسبه و اعلام کرده‌اند.

### یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱ آمار توصیفی ابعاد آمار توصیفی ابعاد پیشرفت تحصیلی، جو عاطفی خانواده، کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی ابعاد پیشرفت تحصیلی، جو عاطفی خانواده، کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی

متغیر	خرده مقیاس	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	آلفای کرونباخ
	خودکارآمدی	۱۵	۳۹	۲۴/۴۰	۴/۸۵	۰/۶۵۵	۰/۵۸۹	۰/۶۵
	تأثیرات هیجانی	۱۳	۴۰	۲۳/۲۷	۵/۱۵	۰/۹۷۲	۲/۲۵۵	۰/۷۲
پیشرفت تحصیلی	برنامه‌ریزی	۳۸	۵۹	۴۸/۰۷	۴/۶۰	۰/۱۶۲	-۰/۴۰۳	۰/۶۲
	فقدان کنترل پیامد	۷	۲۰	۱۳/۰۵	۲/۶۳	۰/۶۹۶	۰/۹۷۸	۰/۶۹
	انگیزش	۲۸	۵۹	۴۰/۷۷	۶/۳۱	۰/۶۱۳	۰/۶۰۵	۰/۷۱
	نمره کل پیشرفت تحصیلی	۱۱۰	۱۹۲	۱۴۹/۵۷	۱۶/۱۷	۰/۴۲۰	۰/۸۱۳	۰/۷۲
	محبت	۵	۱۰	۷/۲۰	۱/۰۳	۰/۴۲۱	۱/۲۲۵	۰/۷۶
	نوازش	۵	۱۰	۷/۶۷	۱/۲۵	-۰/۵۱۸	-۰/۱۹۱	۰/۵۸
	تأیید کردن	۴	۱۰	۷/۱۵	۱/۳۱	-۰/۰۸۰	۰/۵۰۲	۰/۸۰
	تجربه‌های مشترک	۴	۱۰	۶/۵۰	۱/۳۹	۰/۱۱۱	-۰/۴۲۶	۰/۷۵
جو عاطفی خانواده	هدیه دادن	۵	۱۰	۷/۴۵	۱/۳۰	-۰/۱۹۷	-۰/۴۹۲	۰/۷۷
	تشویق کردن	۵	۱۰	۷/۶۲	۱/۳۲	۰/۰۵۷	-۰/۱۸۷	۰/۶۷
	ادعا کردن	۵	۱۰	۷/۱۷	۱/۱۴	۰/۰۶۲	۰/۵۱۸	۰/۶۲
	احساس امنیت	۵	۱۰	۷/۴۰	۱/۳۴	-۰/۰۰۵	۰/۴۷۷	۰/۷۵
	نمره کل جو عاطفی	۴۳	۷۶	۵۸/۱۷	۶/۴۸	۰/۳۸۶	۱/۱۹۸	۰/۷۶
کارکردهای اجرایی	حافظه فعال	۱۱	۱۸	۱۳/۹۰	۱/۶۴	۰/۱۶۲	-۰/۳۵۰	۰/۷۶
	توجه انتخابی و کنترل مهاری	۱۲	۲۵	۱۸/۴۲	۲/۴۹	-۰/۰۰۳	-۰/۴۲۶	۰/۷۳

۰/۷۱	۰/۴۲۰	۰/۷۲۱	۲/۱۰	۹/۶۰	۱۵	۶	تصمیم‌گیری	
۰/۷۹	۱/۸۶۴	۰/۹۹۲	۱/۸۳	۱۴/۱۲	۲۰	۱۱	برنامه‌ریزی	
۰/۸۴	-۰/۸۳۵	-۰/۴۸۴	۳/۳۸	۲۷/۰۲	۳۳	۲۱	توجه پایدار	
۰/۶۷	۱/۴۶۵	۱/۰۳۷	۱/۹۹	۹/۳۰	۱۵	۶	شناخت اجتماعی	
۰/۶۹	-۰/۲۴۸	۰/۶۹۳	۲/۴۰	۱۴/۶۷	۲۰	۱۱	انعطاف‌پذیری شناختی	
۰/۷۵	۰/۲۳۰	۰/۲۳۵	۱۰/۹۸	۱۰۷/۰۵	۱۳۵	۸۳	نمره کل کارکردهای اجرایی	
۰/۷۱	۰/۹۴۴	-۰/۲۰۱	۶/۰۶	۴۲/۸۰	۶۰	۲۸	سیالی	
۰/۷۸	۰/۸۸۵	۰/۵۰۸	۳/۸۵	۲۲/۳۲	۳۳	۱۴	بسط	
۰/۷۴	۲/۰۰۷	-۰/۲۱۴	۵/۰۳	۳۲/۲۲	۴۸	۱۶	ابتکار	تفکر خلاق
۰/۷۹	-۰/۴۷۴	۰/۰۷۹	۴/۰۷	۲۴/۵۷	۳۳	۱۵	انعطاف‌پذیری	
۰/۷۵	۱/۴۷۰	۰/۱۶۲	۱۲/۷۵	۹۷/۳۵	۱۴۱	۵۸	نمره کل تفکر خلاق	
۰/۷۲	-۰/۵۶۸	-۰/۷۲۰	۵/۴۸	۲۶/۴۲	۳۶	۱۵	شوق داشتن به تحصیل	
۰/۷۸	-۰/۴۴۳	-۰/۲۶۸	۴/۶۶	۱۹/۹۰	۳۰	۹	وقف تحصیل شدن	اشتیاق
۰/۷۲	-۱/۲۲۵	۰/۱۷۲	۳/۵۰	۲۷/۱۷	۳۴	۲۱	مجدوب تحصیل شدن	تحصیلی
۰/۷۷	-۰/۴۰۴	-۰/۴۳۱	۱۱/۲۵	۷۳/۵۰	۹۸	۴۹	نمره کل اشتیاق تحصیلی	

پیش از انجام تحلیل‌های آماری نرمال بودن متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده شد و نتایج آن در جدول شماره ۱ ارائه شده است که نشان می‌دهد میزان توزیع کشیدگی و چولگی هر یک از متغیرهای تحقیق در بازه‌ی (۲، -۲) قرار دارد؛ در نتیجه می‌توان بیان کرد که تمامی متغیرهای تحقیق از نظر توصیفی دارای توزیع نرمالی می‌باشند.

بعد از اطمینان از روایی و پایایی ابزارها و همچنین نرمال بودن داده‌ها، پیش‌فرض‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری از جمله بررسی همبستگی میان متغیرهای درون‌زاد و برون‌زاد و عدم هم خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین بررسی شد.

جدول شماره ۲. بررسی همبستگی میان متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
پیشرفت تحصیلی	۱				
جو عاطفی خانواده	**۰/۵۷۵	۱			
کارکردهای اجرایی	**۰/۶۰۱	**۰/۴۶۶	۱		
تفکر خلاق	**۰/۴۳۳	**۰/۵۳۷	**۰/۵۸۵	۱	
اشتیاق تحصیلی	**۰/۴۲۳	**۰/۴۳۶	**۰/۷۵۱	**۰/۶۱۶	۱

\*\* در سطح معناداری ۰/۰۱ معنادار است.

جدول شماره ۲ نتایج بررسی همبستگی میان متغیرهای اصلی تحقیق را نشان می‌دهد. نتایج مبین آن است که متغیرهای جو عاطفی خانواده با ضریب ۰/۵۷۵، کارکردهای اجرایی با ضریب ۰/۶۰۱، تفکر خلاق با ضریب ۰/۴۳۳ و اشتیاق تحصیلی با ضریب ۰/۴۲۳ همبستگی مثبت و معناداری با متغیر پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دارند. بدین معنا که هرچه جو عاطفی خانواده، کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان بهبود یابد میزان پیشرفت تحصیلی نیز ارتقا می‌یابد. نتایج همچنین نشان می‌دهد که متغیرهای کارکردهای اجرایی با ضریب ۰/۴۶۶، تفکر خلاق با ضریب ۰/۵۳۷ و اشتیاق تحصیلی با ضریب ۰/۴۳۶ همبستگی مثبتی با متغیر جو عاطفی خانواده دارند مبنی بر این که هرچه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر شود میزان جو عاطفی در خانواده بهبود می‌یابد.

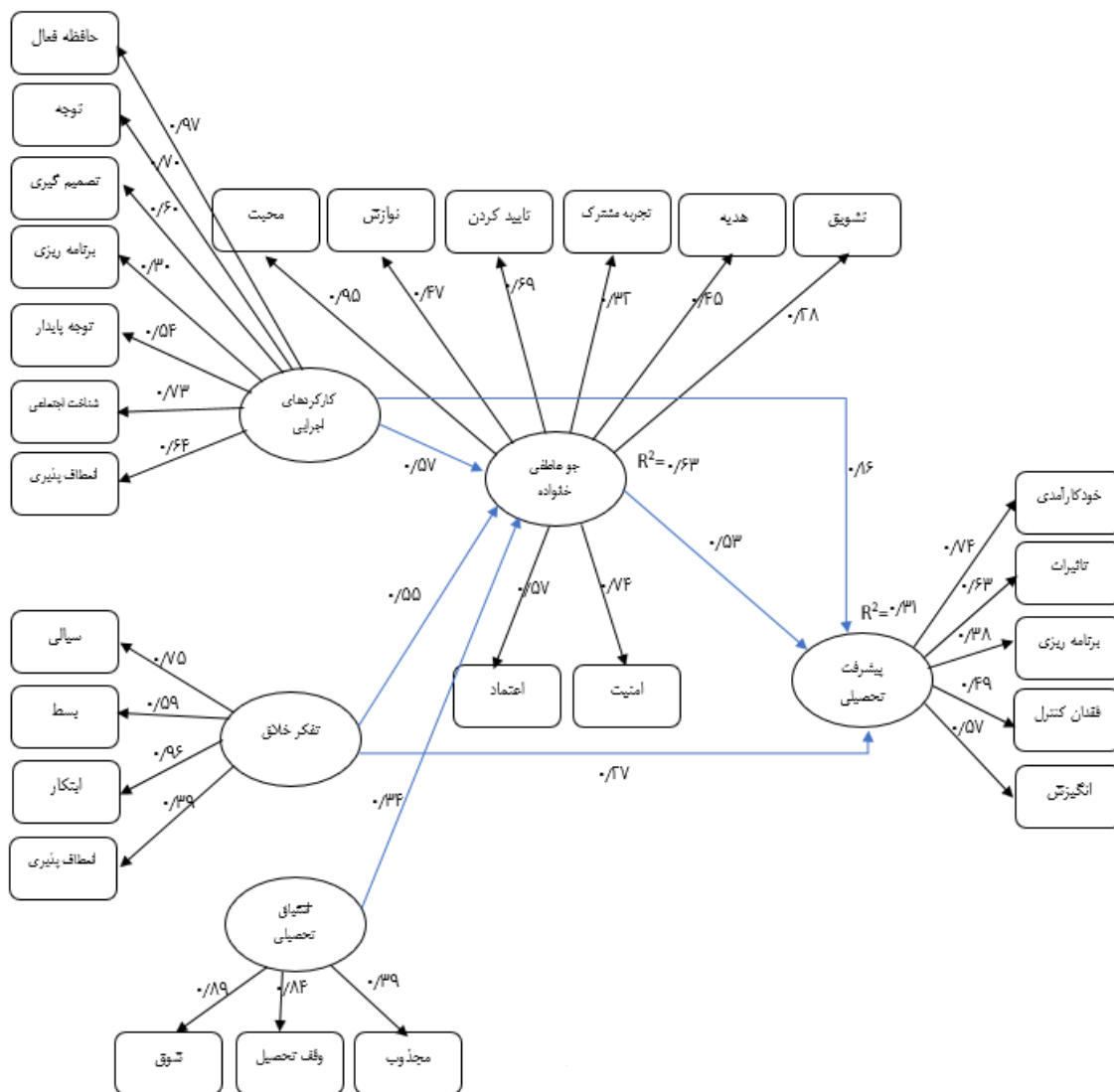


از دیگر پیش‌فرض‌های مهم در انجام مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای برون‌زاد و میانجی است که توسط دو آماره حداقل تحمل<sup>۱</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۲</sup> صورت می‌گیرد.

جدول شماره ۳. بررسی عدم هم‌خطی میان متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	حداقل تحمل	عامل تورم واریانس
جو عاطفی خانواده	۰/۳۶۷	۳/۷۲۵
کارکردهای اجرایی	۰/۳۷۶	۲/۶۵۸
تفکر خلاق	۰/۴۱۸	۲/۳۹۰
اشتیاق تحصیلی	۰/۳۸۴	۲/۶۰۵

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که مقادیر آماره حداقل تحمل برای متغیرها بالاتر از ۰/۱ و آماره عامل تورم واریانس برای تمامی مقادیر کمتر از ۱۰ شده است؛ در نتیجه می‌توان بیان کرد که عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای برون‌زاد و میانجی تأیید می‌شود. در بخش تحلیل داده‌ها به بررسی مدل‌سازی معادلات ساختاری رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده به روش حداکثر درست‌نمایی پرداخته می‌شود.



مدل شماره ۱. مدل معادلات ساختاری بررسی رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده

مدل شماره ۱، نتایج بررسی نهایی مدل معادلات ساختاری بررسی رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده را در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان می‌دهد. همان‌طور که مشهود است رابطه میان اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در مدل حاضر حذف شده است؛ بدین معنا که میزان معناداری به‌دست آمده از این رابطه ۰/۲۳۵ محاسبه شده که از سطح معناداری ۰/۰۵ بیشتر است؛ درحالی‌که مابقی روابط در مدل حاضر معنادار بودند و روابط آنان درج شده است. پیش از تحلیل و بررسی این روابط ابتدا باید شاخص‌های برازش مدل مورد تحلیل قرار گیرند. شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن است که مدل مفروض، برازش نسبتاً مطلوبی با داده‌ها دارد. تعدادی از این شاخص‌ها عبارت‌اند از: شاخص مجذور خی ساتورا- بنتلر<sup>۱</sup> ( $\chi^2$ )، شاخص برازش مقایسه‌های<sup>۲</sup> (CFI)، خطای ریشه مجذور میانگین تقریب<sup>۳</sup> (RMSEA) و شاخص برازندگی غیرتطبیقی (NFI). اگر مجذور خی از لحاظ آماری معنادار نباشد و نسبت خی دو به درجه آزادی کمتر از ۵ باشد، دال بر

1. Stora-Bentler Scaled Chi-Square  
 2. Comparative Fit Index (CFI)  
 3. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

برازش بسیار مناسب است. اگر شاخص‌های CFI، NFI و TLI بزرگ‌تر یا مساوی با ۰/۹۰ و شاخص RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشد بر برازش مطلوب و خوب دلالت دارد. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی این پژوهش در جدول شماره ۴ آمده است:

جدول شماره ۴: شاخص‌های برازش مدل رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده

شاخص‌های برازش	CFI	NFI	TLI	RMSEA	CMIN/DF
مقدار	۰/۹۲۸	۰/۹۰۶	۰/۹۶۹	۰/۰۷۱	۳/۸۴۶

جدول شماره ۴ نتایج بررسی شاخص‌های برازش مدل رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده را نشان می‌دهد. میزان شاخص نسبت خلی دو بر درجه آزادی ۳/۸۴۶ است که از میزان ۵ کمتر است و مورد تأیید قرار می‌گیرد. میزان شاخص RMSEA نیز ۰/۰۷۱ است که از ۰/۰۸ کمتر است و این شاخص نیز مطلوب است و در نهایت شاخص‌های TLI ۰/۹۶۹، NFI ۰/۹۰۶ و CFI ۰/۹۲۸ است که از میزان ۰/۹ بیشتر می‌باشند؛ در نتیجه می‌توان بیان کرد که شاخص‌های برازش مدل مورد تأیید قرار می‌گیرند و برازش مدل مقبول است.

جدول شماره ۵. ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای پژوهش  $P < 0.05$

معناداری P	آزمون معناداری (t)	خطای استاندارد (S.E)	پارامتر استاندارد شده (β)	پارامتر استاندارد نشده (b)	متغیرهای پژوهش
۰/۰۰۰	*۱۰/۵۸۰	۰/۰۲۸	۰/۵۶۸	۰/۲۹۸	کارکردهای اجرایی ← جو عاطفی خانواده
۰/۰۰۰	*۸/۷۸۲	۰/۰۱۲	۰/۵۵۲	۰/۱۰۲	تفکر خلاق ← جو عاطفی خانواده
۰/۰۰۲	*۴/۹۷۲	۰/۰۳۳	۰/۳۴۱	۰/۰۳۲	اشتیاق تحصیلی ← جو عاطفی خانواده
۰/۰۰۱	*۴/۶۸۶	۰/۰۴۲	۰/۵۲۵	۰/۱۱۸	جو عاطفی خانواده ← پیشرفت تحصیلی
۰/۰۲۱	*۲/۸۳۵	۰/۰۷۲	۰/۱۶۰	۰/۴۹۹	کارکردهای اجرایی ← پیشرفت تحصیلی
۰/۰۰۱	*۳/۰۲۷	۰/۰۹۸	۰/۲۷۰	۰/۲۹۶	تفکر خلاق ← پیشرفت تحصیلی

\*T-value > ۱/۹۶

جدول شماره ۵ نتایج بررسی ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مستقیم رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده را نشان می‌دهد. نتایج مبین آن است که متغیرهای برون‌زاد کارکردهای اجرایی با ضریب استاندارد ۰/۵۶۸ و میزان تی ۱۰/۵۸۰، تفکر خلاق با ضریب استاندارد ۰/۵۵۲ و میزان تی ۸/۷۸۲ اشتیاق تحصیلی با ضریب استاندارد ۰/۳۴۱ و میزان تی ۴/۹۷۲ اثر معنادار و مثبتی بر متغیر میانجی جو عاطفی خانواده دارند؛ زیرا میزان تی محاسبه شده از ۱/۹۶ بیشتر است. بدین معنا که هرچه کارکردهای اجرایی، اشتیاق تحصیلی و تفکر خلاق در میان دانش‌آموزان افزایش یابد به میزان جو عاطفی خانواده نیز افزوده می‌شود. نتایج همچنین نشان می‌دهد که متغیر برون‌زاد کارکردهای اجرایی با ضریب استاندارد ۰/۱۶۰ و میزان تی ۲/۸۳۵، تفکر خلاق با ضریب استاندارد ۰/۲۷۰ و میزان تی ۳/۰۲۷ و متغیر میانجی جو عاطفی خانواده با ضریب استاندارد ۰/۵۲۵ و میزان تی ۴/۶۸۶ اثر معنادار و مثبتی در سطح خطای ۰/۰۵ بر متغیر درون‌زاد پیشرفت تحصیلی دارند. مبنی بر این که با افزایش میزان کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و جو عاطفی خانواده، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز ارتقا می‌یابد. در ادامه، نتایج ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل رابطه کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق، اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همراه با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده در جدول شماره ۶ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۶. بررسی ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل

کل	غیرمستقیم	مستقیم	متغیرهای پژوهش
۰/۵۶۸	.....	*۰/۵۶۸	کارکردهای اجرایی ← جو عاطفی خانواده
۰/۵۵۲	.....	*۰/۵۵۲	تفکر خلاق ← جو عاطفی خانواده
۰/۳۴۱	.....	*۰/۳۴۱	اشتیاق تحصیلی ← جو عاطفی خانواده
۰/۵۲۵	.....	*۰/۵۲۵	جو عاطفی خانواده ← پیشرفت تحصیلی
۰/۴۵۸	*۰/۲۹۸	*۰/۱۶۰	کارکردهای اجرایی ← پیشرفت تحصیلی
۰/۵۵۹	*۰/۲۸۹	*۰/۲۷۰	تفکر خلاق ← پیشرفت تحصیلی
۰/۱۷۹	*۰/۱۷۹	.....	اشتیاق تحصیلی ← پیشرفت تحصیلی

\*T-value &gt; ۱/۹۶

جدول شماره ۶ نتایج بررسی ضرایب استاندارد مستقیم و غیرمستقیم و کل را نشان می‌دهد. متغیرهای برون‌زاد کارکردهای اجرایی با ضریب استاندارد ۰/۱۶۰، تفکر خلاق با ضریب استاندارد ۰/۲۷۰ افزون بر اثر مستقیم و معناداری بر متغیر پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان، دارای اثر غیرمستقیمی بر این متغیر با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده نیز است. همچنین متغیر برون‌زاد اشتیاق تحصیلی بدون آن‌که دارای اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی باشد، دارای اثر غیرمستقیمی با ضریب استاندارد ۰/۱۷۹ بر این متغیر با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده است. برای بررسی معناداری این اثرات غیرمستقیم از آزمون سوبل استفاده شد. بر اساس نتایج آزمون سوبل در خصوص ضرایب تی نشان می‌دهد که میزان تی رابطه غیرمستقیم کارکردهای اجرایی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده ۲/۴۵۲، میزان تی اثر غیرمستقیم تفکر خلاق ۲/۳۱۵ و میزان تی متغیر برون‌زاد اشتیاق تحصیلی ۲/۱۱۳ است که تمامی این ضرایب تی به دست آمده از ۱/۹۶ بیشتر است. در نتیجه می‌توان چنین بیان کرد که با افزایش کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی و در پی آن افزایش بهبودی در جو عاطفی خانواده، پیشرفت تحصیلی نیز در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد.

مقایسه میان ضرایب اثر کل میان متغیرهای تحقیق بر متغیر درون‌زاد پیشرفت تحصیلی نشان داد که بالاترین ضریب اثر کل مربوط به اثر متغیر تفکر خلاق بر این متغیر با ضریب اثر کل ۰/۵۵۹ است و پس از آن اثر متغیر کارکردهای اجرایی با ضریب ۰/۴۵۸ است. نتایج ضرایب تعیین متغیرهای میانجی و درون‌زاد نیز نشان می‌دهد که ضریب تعیین متغیر میانجی ۰/۶۳۲ است مبنی بر اینکه متغیرهای برون‌زاد اشتیاق تحصیلی، کارکردهای اجرایی و تفکر خلاق به میزان ۶۳/۲ درصد قادر به تبیین متغیر جو عاطفی خانواده می‌باشند همچنین میزان ضریب تعیین متغیر درون‌زاد پیشرفت تحصیلی ۰/۳۱۶ می‌باشد بدین معنا که متغیرهای میانجی و برون‌زاد به میزان ۳۱/۶ درصد توان تبیین متغیر پیشرفت تحصیلی را داشتند.

## نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل ساختاری برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده در بین دانش‌آموزان انجام شد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار است، این مدل توانست پیشرفت تحصیلی را بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری جو عاطفی خانواده پیش‌بینی کند همچنین بر اساس نتایج، بین اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ارتباط غیرمستقیم و باواسطه متغیر جو عاطفی خانواده برقرار است، اما ارتباط دیگر متغیرها یعنی اشتیاق تحصیلی، تفکر خلاق و کارکردهای اجرایی با پیشرفت تحصیلی بدون میانجی‌گری جو عاطفی خانواده برقرار بوده است. متغیرهای برون‌زاد کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی اثر معنادار و مثبتی بر متغیر میانجی جو عاطفی خانواده دارند. بدین معنا که هرچه کارکردهای اجرایی، اشتیاق تحصیلی و تفکر خلاق در میان دانش‌آموزان افزایش یابد میزان جو عاطفی خانواده نیز مطلوب‌تر می‌شود. نتایج همچنین نشان داد که متغیر برون‌زاد کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و متغیر میانجی جو عاطفی خانواده اثر معنادار و مثبتی بر متغیر درون‌زاد پیشرفت تحصیلی

دارند؛ به این معنی که با افزایش میزان کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و مطلوب‌تر شدن جو عاطفی خانواده، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز ارتقا می‌یابد.

با توجه به اینکه مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر در پژوهش دیگری عیناً مورد سنجش قرار نگرفته است، امکان مقایسه دقیق نتایج با پژوهش‌های دیگر وجود ندارد، ولی به‌طور کلی نتایج این پژوهش با پیشینه همسویی دارد. مطالعه حاضر با مطالعه وال و همکاران (۲۰۲۳) که به بررسی رابطه بین عملکرد اجرایی و پیشرفت تحصیلی و نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی در این رابطه در دانش‌آموزان پرداخت همسوست. آنها مشخص کردند کارکردهای اجرایی نقش اساسی در پیشرفت تحصیلی کودکان ۱۲ ساله دارد. با این حال، تأثیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی از عملکرد اجرایی به‌عنوان یک نقش کلیدی فراتر می‌رود. کودکانی که دارای پیشینه وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین هستند، آسیب‌پذیرتر هستند. همچنین با پژوهش کوئینتانا (۲۰۲۳) که کارکردهای اجرایی (به‌ویژه حافظه کاری، انعطاف‌پذیری شناختی و تمرکز توجه) و انگیزه را به‌عنوان دلایل مستقیم پیشرفت تحصیلی شناسایی کردند و نتایج ژائو و همکاران (۲۰۲۳) که به بررسی رابطه مؤلفه کارکردهای اجرایی، به‌روزرسانی، حافظه کاری، بازداری و قابلیت انتقال با تفکر خلاق نوجوانان پرداخته‌اند، همسوست. از سوی دیگر، نتایج این مطالعه با یافته‌های ابوطالبی (۱۳۹۹) که با هدف تعیین نقش اشتیاق تحصیلی و جدیت تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی انجام شد و تربیتی نژاد و سعیدی پور (۱۳۹۹) که به بررسی رابطه عملکرد خانواده و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌پرداخته و دریافته‌اند که همبستگی مستقیمی بین عملکرد خانواده و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد، همسویی دارد. همچنین با مطالعه حسینمردی و همکاران (۱۴۰۰) که به تدوین مدل اشتیاق تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و احساس تعلق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی با واسطه انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان صورت گرفت و بیان فر و همکاران (۱۴۰۰، ص. ۴۲) که نشان دادند هیجان تحصیلی مانند لذت، اضطراب و خستگی در کلاس نقش میانجی میان دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با اشتیاق تحصیلی را بازی می‌کنند، همسویی دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج حسینی میرصافی (۱۴۰۱، ص. ۳۲) که نشان داد که بین جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد، کشت‌ورز و فولادچنگ (۱۴۰۱، ص. ۱۲۰) که نشان دادند جو عاطفی خانواده قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی است و مطالعه حیدریه زاده و همکاران (۱۴۰۱) که نتیجه گرفتند جو عاطفی خانواده، اجتناب تجربه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی را به‌صورت مستقیم، منفی و معنادار پیش‌بینی می‌کند، همسوست. از سوی دیگر، این یافته‌ها با پژوهش خلیلی و همکاران (۱۴۰۱) که به تدوین مدلی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کارکردهای اجرایی، سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی پرداختند در یک راستاست؛ و با نتایج بلانگر و راتل (۲۰۲۱، ص. ۲۰۳۱) که نشان دادند دانش‌آموزان بسیار پرشور که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند (نیمرخ‌های عالی و مطلوب) مثبت‌ترین شاخص‌های عملکرد تحصیلی را در مقابل دانش‌آموزان در نیمرخ پایین نشان دادند و با مطالعه نیاوم و موناکاتا (۲۰۲۳) که نشان دادند آموزش کارکردهای اجرایی با بهبود عملکردهای اجرایی و افزایش پیشرفت تحصیلی همراه است، همسویی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد که جو عاطفی مثبت در خانواده اغلب منجر به افزایش مشارکت و حمایت والدین از فعالیت‌های تحصیلی فرزندان می‌شود. این مشارکت می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد، مانند کمک به انجام تکالیف، بحث در مورد مسائل مربوط به مدرسه و شرکت در جلسات اولیا و مربیان. هنگامی که والدین به‌طور فعال در آموزش فرزندان خود شرکت می‌کنند، کودکان به احتمال زیاد اشتیاق بیشتری به امور تحصیلی خود نشان می‌دهند از سوی دیگر جو عاطفی خانواده می‌تواند بر کارکردهای اجرایی تأثیر بگذارد. جو عاطفی مثبت می‌تواند استرس و اضطراب که بر عملکردهای اجرایی تأثیر منفی دارند را کاهش دهد. هنگامی که کودکان احساس می‌کنند از طرف خانواده خود حمایت می‌شوند و مورد محبت قرار می‌گیرند، به احتمال زیاد کارکردهای اجرایی قوی ایجاد می‌کنند که به‌نوبه خود می‌تواند به پیشرفت تحصیلی و انگیزه بهتر کمک کند. از طرف دیگر جو عاطفی مثبت می‌تواند محیط امن و حمایتی را برای کودکان فراهم کند تا ایده‌های خود را بیان کنند و ریسک کنند که برای تفکر خلاق ضروری است. در

یک جو عاطفی حمایت‌کننده کودکان مهارت‌های تفکر خلاق خود را توسعه می‌دهند و به احتمال زیاد با چالش‌های تحصیلی با اشتیاق برخورد می‌کنند و راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای مشکلات پیدا می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت کودکان در جو عاطفی مثبت خانواده که مورد حمایت و توجه خانواده قرار می‌گیرند، به احتمال زیاد کارکردهای اجرایی قوی، مهارت‌های تفکر خلاق خود را رشد می‌دهند و اشتیاق تحصیلی در آن‌ها ایجاد می‌شود و در نهایت این موضوع می‌تواند به پیشرفت تحصیلی و انگیزه بهتر آنها کمک کند. برعکس، جو عاطفی منفی می‌تواند این عوامل را تضعیف کند و منجر به افت تحصیلی و انگیزه ضعیف شود. پس جو عاطفی خانواده می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس کارکردهای اجرایی، تفکر خلاق و اشتیاق تحصیلی داشته باشد.

به‌طور خلاصه، جو عاطفی خانواده می‌تواند از طریق مکانیسم‌های مختلف از جمله افزایش مشارکت و حمایت والدین، الگوسازی نگرش مثبت نسبت به یادگیری، کاهش استرس و اضطراب، تشویق فعالیت‌های خلاق و بهبود کارکردهای اجرایی، پیشرفت و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور قابل توجهی تحت تأثیر قرار دهد.

با توجه به برآزش مطلوب مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر، استفاده از این مدل در برنامه‌ریزی و ارائه راهکارهای بهبود پیشرفت تحصیلی به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌شود.

این پژوهش مانند هر کار علمی دیگر محدودیت‌هایی دارد، از جمله اینکه نمونه این پژوهش از میان دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مدارس شهرستان بروجن انتخاب شدند و همچنین در این پژوهش امکان بررسی تمام متغیرهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی وجود نداشت؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد و در جمعیت‌های آماری دیگر پژوهش تکرار شود.

**تعارض منافع و سپاسگزاری:** از تمامی افرادی که در اجرای این پژوهش با پژوهشگران همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد. گفتنی است که نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش ندارند.

## References

- Abedi, J. (1993). Creativity and a new way of measuring it. *Scientific and Research Quarterly of Psychological Research*, 3 (2), 54-46. <https://www.sid.ir/paper/425227/fa> (Text in Persian).
- Aboutalebi, H. (2021). The effect of academic motivation and academic seriousness on the academic achievement of female primary school students in District 7 of Karaj. *Management and Educational Perspective*, 2(4), 119-134. <https://doi.org/10.22034/jmep.2021.267311.1047> (Text in Persian)
- Akpur, U. (2020). Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
- Baafi, R. K. A. (2020). School Physical Environment and Student Academic Performance. *Advances in Physical Education*, 10(02), 121-137. <https://doi.org/10.4236/ape.2020.102012>
- Basharpoor, S., Ahmadi, S., & Heidari, F. (2023). Structural model of relations of addictive use of social networks basing on social rejection, familial emotional atmosphere with mediating role of shyness in students. *Journal of School Psychology*, 12(2), 32-19. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.7203.4230> (Text in Persian).
- Bayanfar, F., Partonejad, N., & Tabatabaee, M. (2022). Predicting Students' Academic Engagement Based on Academic Support and Family Emotional Climate: The Mediating Role of Academic Emotions. *Quarterly Journal of Family and Research*, 18(4), 31-48. [20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7](https://doi.org/10.26766728.1400.18.4.2.7) (Text in Persian).
- Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Passion in University: The Role of the Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2031-2050. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>
- Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family Attitude, Academic Procrastination and Test Anxiety as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219>
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20(4), 521-531. <https://doi.org/10.1002/acp.1196>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

- De Waal, E., Kruger, A., & Pienaar, A. E. (2023). Socio-economic Status Exceeds Executive Function as a Central Role Player in Academic Achievement of Grade 7 Primary School Boys and Girls: the NW-CHILD Study. *Trends in Psychology*, 31(2), 318–341. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00252-w>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>
- Dias, N. M., Pereira, A. P. P., & Seabra, A. G. (2022). Executive Functions in the Prediction of Academic Performance in Elementary Education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e382114>
- Dinkelmann, I., & Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122–132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.029>
- Eslami, M., dortaj, F., sadipour, E., & delavar, A. (2016). the causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 7(28), 133-161. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2017.7096> (Text in Persian).
- Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations Between Student Perceptions of Their School Environment and Academic Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 161–176. <https://doi.org/10.1177/0829573514540415>
- Heidarizadeh, B., Pakdaman, S., & estabraghi, M. (2022). The Relationship between Family Emotional Atmosphere and Academic Procrastination in Students: The Mediating Role of Cognitive Inflexibility (Experiential Avoidance). *Journal of Family Research*, 18(2), 371-386. <https://doi.org/10.48308/jfr.18.2.371> (Text in Persian)
- Heidary, S., & Khademi, M. (2023). Review of the concept of executive function: Focusing on preschool. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 111-133. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33476.3164> (Text in Persian)
- Hofman, A., & Van Den Berg, M. (2000). Determinants of Study Progress: The Impact of Student, Curricular, and Contextual Factors on Study Progress in University Education. *Higher Education in Europe*, 25(1), 93–110. <https://doi.org/10.1080/03797720050002242>
- Hosseini Mirsafi, A. A. (2023). The relationship between family emotional atmosphere and the development of students' social skills and academic achievement. *Journal of Applied Research in Behavioral Sciences*, 14(51), 23–36. <https://sanad.iau.ir/journal/sbq/Article/700691?jid=700691> (Text in Persian)
- Hosseinmardi, A. A., Ghorban Shiroodi, S., Zarbakhshbahri, M. R., & Tizdast, T. (2022). The Relationship of Academic Engagement, School Engagement and School Belonging with Academic Achievement by Mediated the Academic Achievement Motivation in Male Students. *Sociology of Education*, 7(2), 178-189. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.534830.1123> (Text in Persian)
- Jansen, M., Lüdtke, O., & Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 116–127. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.004>
- Kabir Dehboneh, M., Rezaei, S., & Naseh, A. (2024). Structural Relationships Modeling of High School Students' Scholastic Adjustment and Performance based on Attachment to the Teacher with Mediation of Problematic Cell phone Use. *The Journal of New Thoughts on Education*, 20(1), 21-34. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.40860.3612> (Text in Persian)
- Kaighobadi, M., & Allen, M. T. (2008). Investigating Academic Success Factors for Undergraduate Business Students. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 427–436. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2008.00184.x>
- Keshavarz Kondazi, E., & Fooladchang, M. (2022). The Relationship between Family Atmosphere, School Value and Academic Buoyancy: The Mediating Role of Perceived Self-Efficacy. *Quarterly Journal of Family and Research*, 19(2), 107–126. [20.1001.1.26766728.1401.19.2.7.5](https://doi.org/10.26766/728.1401.19.2.7.5) (Text in Persian)
- Khalili, T., Zareie, H. A., & Mirhashmi, M. (2022). Developing a model for students' academic progress through executive functions, psychological capital and academic engagement. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 65(5), -. <https://doi.org/10.22038/mjms.2022.67846.4019> (Text in Persian).
- Kline, Rex B., (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (Fifth Edit)*. Guilford Publications.
- Knouse, L. E., Feldman, G., & Blevins, E. J. (2014). Executive functioning difficulties as predictors of academic performance: Examining the role of grade goals. *Learning and Individual Differences*, 36, 19–26. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.001>
- Latzman, R. D., Elkovitch, N., Young, J., & Clark, L. A. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 32(5), 455–462. <https://doi.org/10.1080/13803390903164363>
- LEE, J., & SHUTE, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>

- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039>
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. *Current Psychology*, 38(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9533-0>
- Naami, Abdolzahra, & Piriaee, Salehe. (2012). The relationship between dimensions of academic motivation and academic enthusiasm of third-year high school students in Ahvaz city. *Journal of Research in Educational Systems*, 6(16), 29–42 <http://noo.rs/U4EyK> (Text in Persian).
- Najiollahi malakshah, R., & Rezakhani, S. D. (2021). The Mediating Role of Social Adequacy in Relationship Between Creative Thinking and Emotional Intelligence with Religious Orientation. *Applied Psychology*, 15(4), 79-51. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.213844.0> (Text in Persian).
- Nejati, vahid. (2013). Cognitive abilities questionnaire: development and evaluation of psychometric properties. *advances in cognitive science*, 15(2 (58)), 11-19. SID. <https://sid.ir/paper/83027/en> . (Text in Persian).
- Niebaum, J. C., & Munakata, Y. (2023). Why Doesn't Executive Function Training Improve Academic Achievement? Rethinking Individual Differences, Relevance, and Engagement from a Contextual Framework. *Journal of Cognition and Development*, 24(2), 241–259. <https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2160723>
- Ospid, M., raesi, M., & irani, A. (2020). Investigating the Relationship between Creativity and Personality Traits with Academic Progress of Secondary School Students in Rudan County. *New Approach in Educational Sciences*, 2(1), 19-28. <https://doi.org/10.22034/naes.2020.105930> (Text in Persian)
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process-Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250–260. <https://doi.org/10.1177/0146167299025002010>
- Quintana, R. (2023). The Structure of Academic Achievement: Searching for Proximal Mechanisms Using Causal Discovery Algorithms. *Sociological Methods & Research*, 52(1), 85–134. <https://doi.org/10.1177/0049124120926208>
- Rashmi. (2016). Relationship between Family Environment and Academic Achievement. *Journal of Culture, Society, and Development*, 22, 51–55. <https://iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/32533/33424>
- Saffarieh, M., Rezaei, A. M., & Mohammadifar, M. A. (2022). Evaluation of validity and reliability of Pham and Taylor Academic Performance Questionnaire (1999). *Educational Development of Judishapur*, 13(0), 1-15. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.305873.1891> (Text in Persian)
- Seif, A.A. (2023). *Modern educational psychology: Psychology of learning and teaching*. 26th Edition, Tehran: Doran. (Text in Persian)
- Schaufeli, W., Salanova, M., & González-Romá, V. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Singh, Amarveer, & Pal Singh, Jai. (2014). The influence of socio-economic status of parents and home environment on the study habits and academic achievement of students. *Educational Research*, 5(9), 348–352. <https://doi.org/10.14303/er.2014.202>.
- Soni, S. (2020). A Study on Relationship Between Mental Ability and Academic Achievement of Students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 369–374. <https://www.ijrar.org/archive.php?vol=7&issue=2>
- Sternberg, R. J. (2018). Yes, Creativity Can Predict Academic Success! Creativity. *Theories – Research - Applications*, 5(2), 142–145. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0010>
- Tarbiatinejad, Hossein, & Saidipour, Primah. (2020). The relationship between family functioning and social adjustment with academic achievement of second year high school students. *Quarterly Journal of Studies and Research in Behavioral Sciences*, 2(3), 18–35. <https://jobssar.ir/fa/showart-626ec6f58151bef0ddfdde7d80a317f5> (Text in Persian)
- Vock, M., Preckel, F., & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hypothesis. *Intelligence*, 39(5), 357–369. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.06.006>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and Practicing Positive Psychology in Second/Foreign Language Learning and Teaching: The Past, Current Status and Future Directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Wentzel, K. R. (1994). Family Functioning and Academic Achievement in Middle School A Social-Emotional Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 268–291. <https://doi.org/10.1177/027243169401400209>
- Zakrzewska, A., & Avsec, S. (2016). Predicting Academic Success and Creative Ability in Freshman Chemical Engineering Students: A Learning Styles Perspective. *International Journal of Engineering Education*, 32, 682–694. <https://dialnet.unirioja.es/revista/14394/V/32>
- Zhao, X., Zhang, W., Tong, D., & Maes, J. H. R. (2023). Creative thinking and executive functions: Associations and training effects in adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 17(1), 79–90. <https://doi.org/10.1037/aca0000392>



Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational psychology*. Payame Noor University (Text in Persian)



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

## طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان

عادل ظفری‌نژاد<sup>۱</sup>، علیرضا صادقی\*<sup>۲</sup>، حسن ملکی<sup>۳</sup>، نعمت‌الله موسی‌پور<sup>۴</sup>، محبوبه خسروی<sup>۵</sup>

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
  ۲. نویسنده مسئول: دانشیار، مطالعات برنامه‌درسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران. [sadeghi@atu.ac.ir](mailto:sadeghi@atu.ac.ir)
  ۳. استاد، مطالعات برنامه‌درسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران.
  ۴. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران
  ۵. استادیار، مطالعات برنامه‌درسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- این مقاله از رساله دکتری در رشته مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران مستخرج شده است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۲۲

### چکیده:

هدف این پژوهش، طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان در قالب مدل مفهومی است. برای مطالعه هدف مورد نظر، از رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰ معلم باتجربه دوره ابتدایی بالای ۱۵ سال، از شهر یاسوج بودند که به شیوه هدفمند از نوع نظری انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. روش تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی کدگذاری سه مرحله‌ای نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت. بر اساس نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش ۳۴ مقوله اصلی استخراج گردید که در بعد فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی ۱۰ مقوله، بعد راهبردهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی ۱۴ مقوله و بعد پیامدهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری ۱۰ مقوله شناسایی شد. در پایان پس از استخراج مقولات اصلی و تعیین مقوله مرکزی در مرحله کدگذاری انتخابی، در چهارچوب یک مدل پارادایمی که دربرگیرنده شرایط، فرایندها، تعاملات و پیامدهایی باشد، ارائه گردید. نتایج به‌دست‌آمده از اعتبارسنجی الگو بر اساس نظر متخصصان با استفاده از فن دلفی نشان می‌دهد که این الگو از اعتبار مناسبی برخوردار است.

**کلیدواژه‌ها:** آشکارسازی، اشتراک‌گذاری، دانش ضمنی معلم، صلاحیت حرفه‌ای.

### استناد به این مقاله:

ظفری‌نژاد، عادل؛ صادقی، علیرضا؛ ملکی، حسن؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ خسروی، محبوبه. (۱۴۰۳). طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۶۷-۴۵. doi: 10.22051/jontoe.2022.38777.3481

## مقدمه

امروزه به دلیل اهمیت مدیریت دانش در دنیایی رقابتی، شناخت نحوه بهبود و توسعه آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش برای موفقیت در تمامی سازمان‌ها به یک امر حیاتی تبدیل شده است (هو، کیم، لی و کیم، ۲۰۱۳). از آنجا که سازمان آموزش و پرورش با سرعت اقتصادی، اجتماعی، تغییرات سیاسی و تکنولوژیکی مواجه است. از این رو، مدارس باید انعطاف پذیر باشند تا بتوانند با شرایط و زمینه‌های در حال تغییرات سازگار شوند. مدارس و دیگر مؤسسات آموزشی نیاز به یک محیطی دارند که به رشد مثبت خود ادامه دهند و منجر به رقابت جهانی منابع انسانی شود. بنابراین، توسعه استراتژیک مؤسسات آموزشی در آینده، افزایش منابع دانش به‌ویژه معلمان است که فضایی را برای نوآوری و رشد باز می‌کند. برای اطمینان از اینکه مؤسسات آموزشی، به‌خصوص مدارس می‌توانند رقابتی و سازگار باشند، معلمان باید هدایت شوند و در توسعه عملکرد مدرسه مشارکت داشته باشند. در نتیجه با توانمندسازی معلمان، مدارس باید به یک یادگیری سازمانی واقعی تبدیل شوند (آسباری، ویجیانتی، هیون، پوروانتو، و سانتو سو، ۲۰۱۹).

معلم به‌عنوان اصلی‌ترین عنصر در هر برنامه آموزشی، با توجه به موقعیت خود، دانش و تجربیات ارزشمندی که در زمینه آموزش، روابط انسانی با دانش آموزان و روابط بین فردی، اثربخشی و عدم اثربخشی فرایندها تدریس، نحوه یادگیری دانش آموزان، سازماندهی و مدیریت فضای آموزش، به دست می‌آورد. این دانش که در نتیجه حضور و فعالیت در فرایند آموزش حاصل می‌شود، اغلب در حوزه دانش ضمنی قرار می‌گیرد (شکوهی فرد، آهنچیان، شعبانی ورکی، سعیدی، ۲۰۱۷).

یکی از انواع دانش معلمی، دانش ضمنی است. به عقیده صاحب نظران دانش ضمنی، مهمترین نوع دانش است و شناخت و مدیریت دانش ضمنی معلمان را ضمانت اجرایی بزرگی برای حرفه‌ای شدن معلمان می‌داند. نخستین بار، مایکل پولانی با تصریح به این مسئله که «بیش از آنچه می‌توانیم بگوئیم، می‌دانیم» مفهوم دانش ضمنی<sup>۱</sup> یا دانش نهان را مطرح کرد. وی دانش ضمنی را جزء جدایی‌ناپذیر دانش و قدرت بنیادین ذهن معرفی کرده است و به‌طور معمول در حوزه یادگیری تجربی، شناختی و ذهنی وجود دارد (مک آدام و مک کروری، ۲۰۰۷؛ حسن زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

مفهوم کلاسیک پولانی (۱۹۶۷) از "دانش ضمنی" به‌طور مؤثر ماهیت این دانش را توصیف می‌کند. دانش ضمنی، نوعی دانش است که به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، مهارت‌ها و درک و فهمی که در فرد تجسم یافته و ریشه در عمل و تجربه او دارد، تعریف می‌شود (نیشی هارا، مات سنگه، نوناکا و کیوتاگا، ۲۰۱۷). دانش ضمنی، دانشی است که در ذهن انسان وجود دارد و بسیار شخصی است و فورموله کردن و تقسیم طبیعی آن دشوار است، به‌طوری که انتقال آن به تعامل شخصی نیاز دارد. (هالفورد، ۲۰۱۸؛ وانگ و لیو، ۲۰۱۹؛ آشر و پوپر، ۲۰۱۹). این دانش ماهرانه ریشه در اعمال و تجربیات آرمان‌ها و ارزش‌ها و احساسات یا عواطف فرد دارد (هارتلی، ۲۰۱۸). بر اساس درک و فهم از آن، دانش ضمنی به‌عنوان دانش شخصی یا به‌عبارت دیگر دانش به‌دست آمده از افراد طبقه‌بندی می‌شود (نوناکا و تویاما، ۲۰۱۵؛ روتبرگ و اریکسون، ۲۰۱۷). تجربه به‌دست آمده توسط هر معلم، قطعا در موقعیت‌ها و شرایطی که قابل پیش‌بینی نیستند متفاوت هستند. دانش ضمنی به راحتی قابل بیان و تبدیل شدن به دانش صریح نیست (موهاجان، ۲۰۱۶). هر مؤسسه آموزشی یا مدرسه باید از دانش ضمنی معلم استفاده کند و از طریق تشویق معلم به اشتراک گذاری دانش و یادگیری مداوم، مدرسه را خلافتانه تر و نوآورانه تر کند. مدارس می‌توانند با مدیریت خود فرایند آشکارسازی و اشتراک‌گذاری استفاده از دانش ضمنی را که در ذهن ناخودآگاه هر یک از معلمان ذخیر شده است، تسهیل نماید. انتقال دانش ضمنی سخت است؛ زیرا بسیار ذهنی است و فرایند آن منطقی و روشی خاصی را دنبال نمی‌کند (فریرا، میولر و پاپا، ۲۰۱۸؛ تسای و هسو، ۲۰۱۹). سامارا اسپینگه (۲۰۱۹) بیان می‌کند که مایکل پولانی در کتاب دانش شخصی خود تعریف می‌کند که دانش ضمنی اطلاعات است اما انتقال آن به دیگران دشوار است. و دانش ضمنی شامل مواردی مانند

تجربه، دیدگاه و شهود است. ونکانتش و هنری ماب (۲۰۲۱) براین باور هستند که ساخت دانش ضمنی یک فرایند درونی خود آغاز شده است و نیز یک فرایند اجتماعی بیرونی است که از طریق هم‌افزایی حوزه‌ها و فضاهاى مختلف تعاملی به‌وجود می‌آید. دانش صریح یکی از انواع دانش است که به راحتی مستند و شکل می‌گیرد و معمولاً دانش نهفته یا ذاتی در مدارس است و به راحتی قابل بیان است (سوسا و روچا، ۲۰۱۹). علاوه بر این، دانش صریح می‌تواند ایجاد و نوشته شود و بین واحدهای فعالیت مدرسه منتقل شود (لومباردی، ۲۰۱۹). انتقال دانش صریح در بین معلمان به راحتی توسط مکانیسم‌ها و فرهنگ مدرسه انتقال می‌یابد (افسر، مسعود و عمرانی، ۲۰۱۹).

به‌طور خاص، بسیاری از محققان به این نتیجه رسیدند که دانش ضمنی تأثیر مثبت و معناداری بر قابلیت نوآوری معلم دارد (پرزولونا، آلگری و والی کابریا، ۲۰۱۸). همچنین در نتایج تحقیقات معلوم شد که دانش ضمنی یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای توسعه یادگیری سازمانی است (ماتیو ولوو و شانماجام و تئو، ۲۰۱۷). برای افزودن نقش دانش ضمنی به‌عنوان یک شاخص یا پیش‌بینی‌کننده قابلیت نوآوری معلم، مدارس باید زمینه‌های استقلال و وسعت نظر برای به اشتراک گذاشتن دانش با معلمان را فراهم کنند. بنابراین، مدارس نیاز به ایجاد یادگیری سازمانی به عنوان محیط مثبتی دارند که شایستگی و مشارکت فردی معلمان را در مؤسسات آموزشی یا مدارس هدایت کند. محققان همچنان به یادگیری در مورد دانش به عنوان یک منبع مهم مدرسه ادامه می‌دهند و بر این باورند که آشکارسازی دانش ضمنی و اشتراک گذاری دانش ضمنی و صریح، می‌تواند به‌طور قابل توجهی عملکرد مدرسه را بهبود بخشد (آسباری و همکاران، ۲۰۱۹). کوشین و ون هاراتنا (۲۰۱۰) بر این باورند دانش ضمنی به‌صورت مجموعه‌ای از تجربیات، دانسته‌های فنی، مجموعه‌ای از مهارت‌ها و بیش افراد است که امکان انجام کلیه فعالیت‌های مربوط همچون برقراری تعاملات اجتماعی با دیگر افراد را میسر می‌سازد. این دانش عموماً از طریق مناظره، داستان، تمثیل و تعاملات فرد به فرد، گفت‌وگو، کار گروهی، ایجاد گروه‌های کاری، انجمن‌های دانش، شبکه‌های اشتراک دانش، شبکه‌های غیر رسمی فضای مجازی، الگو برداری، نقشه دانش، استاد و شاگردی، گردش شغلی و مصاحبه ساختاریافته با خبرگان، کار آموزی و گروه افزار آشکارسازی و تسهیم می‌گردد. بنابراین تسخیر و یا بازنمایی آن به‌صورت صریح مشکل است؛ زیرا دانش شخصی افراد به‌طور پیوسته و پی درپی درحال افزایش است که این افزایش خود سبب ایجاد تغییراتی در رفتار و ادراکات آنها می‌گردد. اولایزن و ریوانگ (۲۰۱۸) بر این باورند که دانش تخصصی کل نگر عمدتاً منعکس‌کننده اشکال ضمنی دانش هستند. پردازش اطلاعات، دانش ضمنی است، در حالی که نتایج تولید شده دانش بسیار صریح هستند. دانش صریح می‌تواند در سیستم‌ها ذخیره شود و دوباره مورد استفاده قرار بگیرد، ولی دانش ضمنی را نمی‌توان ذخیره کرد و از نو به‌کار گرفت.

بر طبق نظر جین فینگ، مینگ وان، لی جی، و جان جو (۲۰۱۶) دانش ضمنی شامل دو بخش است به نام دانش فناوری حرفه‌ای و دانش تجربه شناختی. الف) دانش حرفه‌ای: شامل مهارت‌ها و تکنیک‌هایی است که خود کارمند دارای آنهاست. بخشی از آن به آسانی قابل بیان و تبدیل به نوشتار و دست‌نوشته‌های فنی و دیگر اقدامات در مورد دانش ضمنی است که قابل توصیف و یا مشکل برای توصیف و بیان شدن است. ب) دانش تجربی شناختی: این دانش شامل تفکر فرد است و تحت تأثیر تفکر روان‌شناسی باورها و شناخت اوست. ال دن و سریر اکول (۲۰۱۹) در نتایج پژوهش خود دریافتند که یکی از راههای شناسایی مشکلات مرتبط با مدیریت دانش ضمنی طبقه‌بندی آن به انواع مختلف است. همچنین آنها نشان دادند که اگر دانش ضمنی به انواع تقسیم شود، تأثیرات مثبتی بر روی بهبود و توسعه بیرونی کردن و آشکارسازی دانش ضمنی دارد و از این طریق ارتباطات بین ایده‌ها و تفکرات و دانش ضمنی مشخص می‌شود و در نهایت منجر به چگونگی بیرونی و عینی شدن تفکرات و ایده‌ها می‌شوند.

هالدین هرگارد (۲۰۰۴) رایجترین عناصر دانش ضمنی را به شرح زیر بر می‌شمارد: شهود، مهارت، بینش، چگونه دانستن، باورها، روش‌های ذهنی و هوش عملی. وان و پنگ (۲۰۱۵) بیان می‌کند که دو نوع دانش ضمنی وجود دارد؛ مهارت و درک. عناصر شبیه هوش عملی، توانایی حل مسئله و مجرب شدن به مهارت تعلق دارند؛ زیرا این عناصر عمدتاً راجع به فعالیت فرد و عملکرد مهارتی او است. شهود و

احساسات خوب، باورها، بینش چطور دانستن و مدل‌های ذهنی عناصری از درک هستند که عمدتاً به فعالیت مفهومی و استدلال ذهنی برمی‌گردند.

گلوبک (۲۰۰۹) بر این باور است که دانش شخصی - عملی یک چهارچوب تفسیری است که به وسیله آن معلمان با بازگو کردن تجربیات خود، کلاس درس و عمل خود را درک می‌کنند بر این اساس آشکار کردن این دانش، عمل معلمان را آگاهانه می‌سازد. از این منظر، عمل معلم و درک و فهم او از کلاس درس، از همه تجربیات وی اعم از تجربیات او به عنوان معلم، تجربیات خارج از کلاس درس، تجربیات و ارتباطات شخصی، نگرش‌ها، باورها، ارزش‌ها، احساسات و دانش حرفه‌ای تأثیر می‌پذیرد. فریزر، بیسویک و کارولی (۲۰۱۹) بیان می‌کنند که معلمان از دوره‌های آموزشی ویژه معلمان به عنوان معلمان متخصص و حرفه‌ای فارغ‌التحصیل نمی‌شوند، بلکه یک دانش محتوای حرفه‌ای نوظهور دارند که در طول زمان و از طریق تجربه در کلاس درس به دست می‌آورند و رشد می‌کنند.

وان و پنگ (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که فعالیت‌های تدریس معلمان در کلاس درس منجر به یک نوع بینش می‌شود و آنها می‌دانند چه موقع از موقعیت‌ها چشم‌پوشی کنند و چه موقع آنها را در کلاس عملی کنند. افتخاری و همکاران (۱۴۰۲) در یافته‌های پژوهشی خود دریافته‌اند که معلمان می‌توانند با به کارگیری دانش عملی و تجربه حرفه‌ای خود یادگیری دانش‌آموزان را به صورت عمیق و پایدار ارتقا دهند و از طریق پژوهش، گفت‌وگو و بازاندیشی مداوم عمل حرفه‌ای خود را در کلاس درس به صورت مداوم اصلاح کنند.

یوهان هانگ (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان داد که سابقه خانوادگی و تجربیات زندگی شخصی معلمان در آشکارسازی و اکتشاف دانش عملی و ضمنی معلمان در کلاس‌های درس و تصمیم‌گیری آنها خیلی مؤثر است. فریزر، بیسویک و کارولی (۲۰۱۹) در تحقیق‌شان به این نتیجه رسیدند که فرایند گفتگوهای متقابل بازتابی تکراری در میان معلمان متخصص و کم‌تجربه، در آشکارسازی دانش ضمنی معلمان متخصص درس علوم و ریاضی در هنگام استفاده از منابع آموزشی بسار مؤثر بوده است. همچنین بیان کردند این گفت‌وگوهای بازتابنده به معلمان باتجربه این امکان را می‌دهد که میزان دانش ضمنی و عملی نهفته خود را درک کنند و در نتیجه قابلیت حرفه‌ای خود را تأیید کنند و به معلمان کم‌تجربه امکان دسترسی به این دانش حرفه‌ای را بدهند. مترز (۲۰۲۱) در تحقیقی نشان داد که مشاهده کلاس درس واقعی و یادآوری تحریک شده با ویدئوهای آموزشی اغلب به عنوان ابزارهای کشف تفکر و دانش ضمنی معلمان در عمل تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد. پانار و ژانگ (۲۰۱۵) بر این باورند که مطالعه در زمینه دانش معلمان و برنامه درسی حاکی از آن است که این دانش بیش از آنکه صریح باشد ماهیت ضمنی دارد. شکوهی فرد و همکاران (۲۰۱۷) دریافته‌های پژوهش خود نشان دادند که تبادل دانش ضمنی معلمان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده اثربخشی آنان باشد. و همچنین دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان، می‌تواند زمینه‌ساز تبادل دانش ضمنی باشد و از این طریق اثربخشی عملکرد معلمان را به طور معناداری افزایش دهد.

معلمان دارای دانش نظری آکادمیک بوده و همچنین تجارب گرانمایی را در طول سال‌های خدمت کسب کرده‌اند و از تلفیق دانش نظری و تجارب عملی، به روش‌های مؤثر و کارآمدی در فعالیت‌های خود دست پیدا کرده‌اند که این روش‌های بهینه، به صورت فردی قابل استفاده بوده و با بازنشستگی معلم، مدرسه از این دانش انباشته محروم خواهد شد و این بیماری مزمن همه سازمان‌ها از جمله مدارس در مواجهه با دانش ضمنی همکاران است که نتوانسته آن را از انحصار فرد به یک دانش عمومی سازمانی تبدیل کند. از سوی دیگر، داده‌ها و اطلاعات فراوانی به صورت مستمر در مدرسه تولید می‌شود که چنانچه این اطلاعات به نحو مناسب گردآوری، دسته‌بندی و تحلیل شود، از میان آن دانش مؤثری برای اداره مدرسه ایجاد خواهد گردید که متأسفانه توجهی به این‌گونه داده‌ها در مدارس نمی‌شود؛ لذا مدارس از جنبه عدم مستندسازی و اشتراک‌گذاری دانش‌های فردی یا ضمنی معلمان خود و هم از جهت عدم تحلیل داده و اطلاعات و خلق دانش جدید، دارای ضعف‌های اساسی هستند، همین‌طور در مستندسازی، ثبت و ذخیره دانش، در اختیار گذاشتن دانش مورد نیاز کارکنان و برنامه‌ریزی برای به‌کارگیری آن به صورت نظام‌مند وضعیت مناسبی ندارند (رحیمیان، عباسپور و زرین، ۱۴۰۰).

امروز با توجه به جدید بودن موضوع مدیریت دانش و اهمیت آن در سازمان‌های مختلف، در حوزه آموزش و پرورش زیاد مورد توجه جدی قرار نگرفته است و با چالش‌های مختلفی رو به روست. یکی از چالش‌های اصلی مدیریت دانش در آموزش و پرورش تبدیل

دانش ضمنی معلمان به دانش صریح و به اشتراک گذاری این نوع دانش با دیگر معلمان است. با توجه به اینکه دانش معلمان ما بیشتر شفاهی است و تجربه‌های زیسته‌شان که سرمایه‌ی فکری و تربیتی بسیار با ارزشی برای نظام آموزشی محسوب می‌شود، معمولاً در جایی ذخیره، ثبت و منتشر نمی‌شوند. در حالی که معلمان مجرب و خبره، دانش ضمنی گسترده‌ای دارد که محروم شدن دیگر معلمان از این دانش باعث از بین رفتن این سرمایه‌های گرانبها در نظام تعلیم و تربیت می‌شود. به طور کلی معلمان خبره و باتجربه همواره در بحث تدریس، تجربه، روش و منش منحصر به فرد خود را دارند؛ به طوری که می‌گویند به تعداد معلمان روش تدریس وجود دارد و این تجربیات، مهارت‌های منحصر به فرد و شخصی در جای مکتوب و ذخیره نمی‌شود و بیشتر در ذهن آنها باقی می‌ماند و برای دیگر معلمان آشکارسازی و اشتراک گذاری نمی‌شود؛ لذا ضروری است به این نوع از دانش معلمان مورد توجه جدی قرار گیرد و معلمان خبره را از این نوع دانش خود که به طور طبیعی ضمنی است آگاه کرد و از طریق فرایند تعامل با آنها، تجربیات، مهارت‌های منحصر به فرد و به عبارتی دانش ضمنی‌شان آشکارسازی و کشف شود و در نهایت از طریق کشف قواعدی آن را نظام‌مند کرده و برای دیگران به اشتراک گذاشته شود.

این پژوهش بنا دارد به چگونگی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان بپردازد و همچنین دست کم بخشی از راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان را ارائه نماید. افزون بر این، بنا به دلیل کمبود ادبیات پژوهشی در این موضوع و شکاف دانشی و بینشی که در سطح مدیریت دانش ضمنی معلمان وجود دارد، پژوهش حاضر درصدد است تا با غنی‌سازی ادبیات پژوهش دانش ضمنی، خلأ دانشی موجود در این قلمرو را تقلیل دهد و یک الگوی از آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان طراحی نماید. از این رو سؤالات پژوهشی زیر مطرح شده است:

۱. عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره کدام‌اند؟
۲. معلمان از چه راهبردهای برای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی خود استفاده می‌کنند؟
۳. پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان چگونه است؟

## روش‌شناسی پژوهش

بنا به ماهیت موضوع مورد مطالعه، پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی است. روش پژوهش در این تحقیق به طور کلی کیفی از نوع نظریه داده بنیاد یا گرنند تئوری است. روش نظریه داده بنیاد یک شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد. به طوری که این نظریه در یک سطح وسیع یک فرایند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند (کرسول، ۲۰۰۹). پژوهشگران در روش نظریه برخاسته از داده‌ها با استفاده از شیوه‌های منظم گردآوری داده‌ها، به تشخیص مقوله‌ها، مضمون‌ها و برقراری رابطه میان این مقوله‌ها پرداخته و نظریه‌ای برای تبیین یک فرایند عرضه می‌کنند (بازرگان، ۱۳۹۷). رویکرد پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش رویکرد پارادایمی است. در رویکرد پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها، معمولاً نظریه در قالب یک مدل ساختاری ارائه می‌شود (عزیزی، ۱۳۹۵).

مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل معلمان باتجربه و خبره آموزش و پرورش در مقطع ابتدایی شهر یاسوج می‌باشد. (برای شناسایی و انتخاب معلمان خبره از معیارها و ویژگی‌های مانند: کسب عنوان معلم نمونه، کسب رتبه‌های برتر در جشنواره‌های مختلف همانند الگوی تدریس و اقدام پژوهی، داشتن سابقه حداقل پانزده سال تدریس، داشتن سابقه مدرس دوره‌های ضمن خدمت و دانش‌افزایی معلمان، راهبر آموزشی بودن، داشتن سابقه در گروه‌های آموزشی و مورد تأیید کارشناسان آموزشی و مدیران مدارس و معلمان و داشتن توانایی علمی و مهارت نقد و بررسی مسائل آموزشی و درسی در دوره ابتدایی استفاده شده است). در این پژوهش از هر دو نوع نمونه‌گیری هدفمند و نظری استفاده شده است. در نمونه‌گیری هدفمند، مشخص می‌شود که با چه کسی باید گفت‌وگو کرد و

در نمونه‌گیری نظری مشخص می‌شود که محقق برای تکمیل اطلاعات و رفع موارد مفقود شده باید به کجا رجوع کرد. کرسول<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در تعریف نمونه‌گیری نظری<sup>۲</sup> بر این باور است که در گردآوری اطلاعات نظریه‌زمینه‌ای، محقق اقدام به گزینش نمونه‌ای از افراد می‌کند که در توسعه نظریه مشارکت نمایند. در مورد تعداد افرادی که باید با آنها مصاحبه صورت گیرد، نقطه مشترک تمامی نظریه‌پردازان پژوهش‌های کیفی این است که مصاحبه‌ها باید تا زمانی که مقوله‌ها به اشباع برسند، ادامه پیدا کنند. منظور از حد اشباع آن است که مصاحبه‌ای از آن پس تا زمانی ادامه پیدا کند که دیگر همه پاسخ‌ها تکراری شوند و پاسخ یا نظر جدیدی از مشارکت‌کنندگان به دست نیاید (سعدی‌پور، ۱۳۹۳). جدول شماره (۱) ویژگی جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه تدریس
۱	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۶
۲	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۳۰
۳	مرد	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۱۵
۴	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی آپ ابتدایی	۱۷
۵	مرد	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۰
۶	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۶
۷	مرد	کارشناسی ارشد	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۶
۸	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۲۹
۹	مرد	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۷
۱۰	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۱۷
۱۱	مرد	لیسانس	آموزش ابتدایی	۲۹
۱۲	مرد	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۰
۱۳	زن	کارشناسی ارشد	زیست‌شناسی	۱۵
۱۴	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۸
۱۵	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۲۷
۱۶	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	۱۹
۱۷	زن	کارشناسی ارشد	زبان و ادبیات فارسی	۱۶
۱۸	زن	کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۵
۱۹	زن	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۵
۲۰	زن	دانشجویی دکتری	جامعه‌شناسی	۱۶

برای تحلیل داده‌ها در نظریه‌زمینه‌ای یا بر خاسته از داده‌ها از کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده می‌شود. کدگذاری باز به‌عنوان نخستین سطح تحلیل برای شناسایی مقوله‌ها انجام می‌شود. در هر مقوله، محقق به دنبال شناسایی مختصات یا زیر مقوله‌های آن است. پس از کدگذاری باز، محقق به دنبال کدگذاری محوری است. در این کدگذاری داده‌ها به طریقی جدید کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. در کدگذاری انتخابی، محقق به نگارش «خط داستان» اقدام می‌کند و مقوله‌ها را به یکدیگر متصل می‌سازد (ایمان، ۱۳۹۴). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط گردید. پس از ضبط، مصاحبه‌ها بر روی کاغذ نوشته می‌شد تا کدها استخراج گردید. پس از استخراج کدهای اولیه، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام و آنها را در گروهی قرار داده و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه باشد، انتخاب شد. بدین ترتیب با تشکیل طبقه‌بندی، تم‌های اصلی استخراج گردید.

1. Creswell  
2. Theoretical sampling



ابزار انجام پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاری و عمیق است. این مصاحبه‌ها شامل تعداد کمی سؤال‌های ساختار نیافته و معمولاً از انواع سؤال‌های باز- پاسخ است و هدف از آنها دریافت دیدگاه‌ها و عقاید شرکت‌کنندگان است (کرسول، ۲۰۰۹؛ ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۴). این مصاحبه به صورت فردی انجام شد. برای انجام مصاحبه، نخست با معلمان مورد نظر برای کسب رضایت از قبل صحبت شده و سپس به خاطر علاقه‌مندی که در این زمینه وجود داشت به صورت انفرادی در مدارس یا محل کار محقق در دانشگاه فرهنگیان مصاحبه انجام شده است. زمان صرف‌شده برای هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۸۰ دقیقه بود. محقق هم در طول مصاحبه با روش گفت‌وگو و تعاملی به جست و جوی سؤال تحقیق می‌پرداخت. بدین منظور با معلمان خبره و باتجربه و بالای ۱۵ سال سابقه کاری که تمایل خویش را به شرکت در پژوهش از طریق اظهار نظر شفاهی اعلام کرده‌اند، مصاحبه شکل گرفته است.

در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از دو روش استفاده شد. در روش اول از بررسی توسط اعضا مشارکت‌کننده استفاده شده است. برای این کار گزارش نهایی یعنی آنچه تولید و اصلاح شد، به شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد و به آنان فرصت اظهار نظر در باره یافته‌ها داده شد (کرسول، ۲۰۰۹). در روش دیگر توسط متخصصان غیر شرکت‌کننده در پژوهش (۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه) بر اساس تکنیک دلفی استفاده شد و پس از دریافت نظرات اصلاحی، ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد. در پژوهش‌های کیفی که جنبه اکتشافی دارند و شناسایی ماهیت و عناصر بنیادین یک پدیده محور مطالعه است می‌توان از تکنیک دلفی استفاده کرد. در این روش دیدگاه خبرگان توسط پژوهشگر گردآوری شده و سپس خلاصه نتایج در اختیار دیگر اعضا قرار می‌گیرند، بعد افراد بر اساس نتایج مراحل قبل از نو دیدگاه خود را تعدیل و مطرح می‌کنند. در نهایت پس از رسیدن به یک اجماع کلی، نتایج در قالب یک گزارش مطرح و برای تصمیم‌گیری استفاده می‌شود (دیرگرات وان، ۲۰۱۲). هر چند روش دلفی مبتنی بر پرسشنامه است؛ اما این پرسشنامه یک پرسشنامه باز پاسخ است که معمولاً به داده‌های کیفی و گاهی نیز کمی منتج می‌شود. از این رو در قالب پژوهش‌های کیفی طبقه‌بندی می‌شود. با این حال، برخی از پژوهشگران از این روش برای فرضیه‌آزمایی نیز استفاده کرده‌اند. در اصل، هدف از کاربرد روش دلفی کاوش پایا و خلاقانه عقیده‌ها یا تدارک اطلاعات برای تصمیم‌گیری است (خنپیر و مسلمی، ۲۰۱۷؛ میرزایی، ۲۰۱۵).

## یافته‌های پژوهش

به دلیل ارزش نظری داده‌ها، پژوهشگر داده‌هایی را که گردآوری می‌کرد، بلافاصله آن را تحلیل می‌کرد. هر مصاحبه قبل از انجام مصاحبه بعدی کدگذاری و تجزیه و تحلیل شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای استفاده شده است. در مرحله کدگذاری باز محقق به دنبال فرایند می‌گردد. با به‌کارگیری یک سیستم باز، کدگذاری خط به خط داده‌ها را بازنگری کرده و فرایند آن را تشخیص داده و با استفاده از کلمات یا عبارات کلیدی موجود در متن کدگذاری باز انجام گرفته است. سپس با مقایسه دائم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، طبقات و زیر طبقات شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هریک از آنها تعیین شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدها و طبقات مقایسه شده و روابط بین طبقات و زیرطبقه‌ها مشخص شده است تا تفسیری دقیق‌تر از پدیده بررسی شده به دست آید. در مرحله کدگذاری انتخابی (گزینشی) طبقات با یکدیگر تلفیق و طبقه اصلی و ارتباط آن با دیگر طبقات مشخص شده و در نهایت داده‌ها به تئوری تبدیل شدند.

**گام اول: کدگذاری باز؛** هدف این مقاله، طراحی و اعتباریابی الگوی آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان است. به این منظور، با استفاده از روش‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌عنوان یکی از روش‌های گردآوری داده‌های کیفی، اطلاعات لازم گردآوری شد. پس از گردآوری داده‌ها باید آنها را تحلیل کرد و کدگذاری باز را انجام داد.



کدگذاری باز، بخشی از تجزیه و تحلیل است که به نام‌گذاری مفهوم‌سازی و مقوله‌بندی پدیده « دانش ضمنی معلمان خبره» از راه تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازد.

**گام دوم: کدگذاری محوری؛** در مرحله کدگذاری محوری سعی شد ضمن انتخاب یک مقوله به‌عنوان مقوله محوری؛ داده‌های این تحقیق باید بر اساس ساختار مدل پارادایم از نو پردازش شوند. رویکرد روش گرنند تئوری که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته، مبتنی بر رویکردی است که استراوس و کوربین در سال ۱۹۹۰ ارائه کردند. این رویکرد در بین پژوهشگران رایج است و به دلیل داشتن چهارچوبی مشخص با عنوان رویکرد پارادایمی نیز در میان پژوهشگران شناخته می‌شود. در رویکرد پارادایمی کدهای محوری اصلی عبارتند از: ساختار (شامل شرایط علی، مداخله‌گر، بافت)، فرایند (شامل اقدام/ تعامل) و پیامد است (عزیزی، ۱۳۹۵). در جدول‌های زیر کدهای باز، زیر مقوله و مقوله‌های اصلی مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده محوری و راهبردهای مربوطه بحث و بررسی می‌شوند.

۱. **شرایط علی:** معمولاً آن دسته رویدادها و وقایع‌اند که بر پدیده‌ها اثر می‌گذارند (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). در این مطالعه بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۲۰ مقوله فرعی و ۱۰ مقوله اصلی مربوط به عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره شناسایی شده که در جدول شماره (۲) نشان داده شده است.

جدول شماره ۲. مقوله‌های مربوط به شرایط علی (عوامل اصلی) در شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان خبره

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای استخراج شده
تجربیات گذشته در طول زندگی	تجربیات شخصی در کلاس	حاصل تجربیات معلم (۱-م)؛ تجربیات شخصی معلم (۱۲-م)؛ تجربیات سال‌های اولیه معلمی (۱۶-م)؛ دانش و تجربه‌های منحصر به فرد معلم (۱۱-م)؛
	تجربیات کسب شده در گذر زمان	تجربه‌های زندگی معلم (۳-م)؛ گذر زمان و کسب تجربه در سال‌هایتمادی (۶-م)؛ تجربیات دوره کودکی و دانش آموزی و دانشجویی خود معلم (۱۶-م)؛ گذر زمان و کسب تجربیاتتمادی در طول زندگی (۱۹-م)؛
مطالعه و پژوهش معلم	مطالعه و پژوهش	دانش نظری و مطالعه معلم (۳-م)؛ مطالعه مستمر و به‌روز کردن دانش معلم (۱۱-م)؛ پژوهش و تحقیق و مطالعه کردن معلم (۱۵-م)؛ کسب کردن علم و اطلاعات روز (۱۷-م)؛ دانش آشکار و مطالعه و تحقیق و دانش قبلی معلم (۲۰-م)؛
	به روز کردن دانش	مطالعه کردن برای به‌روز نگه‌داشتن دانش خود (۵-م)؛ به‌روز کردن دانش معلم (۱۱-م)؛ کسب کردن علم و اطلاعات روز (۱۷-م)؛
تجربه‌های عملی در کلاس درس	تجربیات عملی تدریس	تجربه عملی در کلاس (۱-م)؛ کسب تجربیات عملی تدریس (۱۱-م)؛ تجربه زیسته و عملی خود معلم (۱۵-م)؛ تجربیات عملی تدریس خود معلم (۱۶-م)؛ مسلط بودن به فوت و فن‌های تدریس عملی در کلاس (۱۸-م)؛
	دانش و هوش عملی	هوش عملی معلم (۱۳-م)؛ هوش عملی و دانش عملی و کاربردی معلم (۱۹-م)؛
مشاهده آموزش معلمان خبره	مشاهده فیلم آموزشی	مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان باتجربه (۱-م)؛ مشاهده کلیپ‌های آموزشی معلمان موفق و خبره (۱۵-م)؛ فیلم‌های تدریس معلمان موفق در الگوی تدریس (۱۸-م)؛
	مشاهده مستقیم تدریس	مشاهده مستقیم و حضوری تدریس معلمان خبره (۲-م)؛ مشاهده عملکرد کلاس‌های معلمان خبره (۵-م)؛
چالش‌های کلاس درس	چالش‌ها و مشکلات آموزشی	روبه روشن شدن معلم با چالش‌ها و مشکلات در کلاس درس (۶-م) چالش‌های مختلف معلم در موقعیت‌های مختلف و پیدا کردن راه حل برای آن‌ها (۱۴-م)؛ روبه‌رو شدن معلم با چالش‌های آموزشی در کلاس درس (۱۹-م)
	ناتوانی معلم در حل چالش‌های کلاس درس	ناتوانی معلم در تفهیم مطالب درسی به دانش‌آموزان (۴-م)؛ ناتوانی دانش آشکار معلم در حل چالش‌های کلاس درس و کج فهمی دانش‌آموزان (۱۳-م)؛
تعاملات معلم با محیط‌های اجتماعی	تعامل با محیط‌های گوناگون	ارتباط معلم با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی مختلف (۵-م)؛ ارتباطات فرهنگی و اجتماعی و بافت فرهنگی خانواده (۱۳-م)؛ تعاملات اجتماعی معلم با افراد و محیط‌های مختلف (۹-م)؛
	تعامل با معلمان دیگر	تعامل با معلمان باتجربه (۱۵-م)؛ تعامل و تبادل اندیشه با معلمان دیگر (۸-م)؛

انگیزه برای یادگیری	انگیزه داشتن	انگیزه و علاقه‌مند شدن به شغل معلمی (۸-م)؛ انگیزه داشتن و مسئولیت‌پذیری (۱۵-م)؛ نگرش مثبت معلم (۱۳-م)؛
مشخص نبودن نقطه آغاز و پایان دانش ضمنی	علاقه‌مندی به یادگیری	سبک یادگیری معلم (۳-م)؛ لذت بردن از یادگیری در دوران اولیه معلمی (۸-م)؛ علاقه‌مند شدن به یادگیری در سال‌های اولیه معلمی (۱۰-م)؛ انگیزه به یادگیری در سال‌های اولیه معلمی (۱۴-م)؛ نامعلوم بودن شروع و پایان دانش ضمنی (۶-م)؛ مشخص نبودن نقطه آغاز و پایان شکل‌گیری دانش ضمنی معلم (۹-م)؛ نقطه پایانی ندارد حتی دوره بازنگری (۱۴-م)؛
ایجاد از طریق بینش و شهود	آغاز و پایان نامشخص	کسب دانش ضمنی به صورت فرایندی و همیشه و در همه حال (۹-م)؛ به وجود آمدن در طی یک فرایند (۱۲-م)؛
بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای معلم	جرقه ذهنی و حدس و گمان	جرقه ناگهانی ذهنی راهکار برای حل مشکلات (۱۴-م)؛ از طریق حدس و گمان‌های احتمالی معلم (۲۰-م)؛
	فرایندی مستمر	به وجود آمدن دانش از طریق بینش و شهود و احساس معلم (۱۹-م)؛
	بازاندیشی در تدریس	بازاندیشی و تجربیات خلاق معلم در تدریس (۱۴-م)؛ انعطاف‌پذیری و بازاندیشی در تدریس معلم (۱۹-م)؛ بازاندیشی حرفه‌ای در کار معلم (۴-م)؛
	فرصت تأملات حرفه‌ای	فراهم کردن فرصت فکر کردن و خلاقیت برای معلم (۱۸-م)؛ فرصت تفکر و بازاندیشی در مسائل آموزشی و کلاس درس (۱۷-م)؛ باورها و تفکرات معلم در مورد آموزش و تدریس (۱۳-م)؛ تأمل فکورانه در مسائل آموزشی و کلاس درس (۱۲-م)؛

۲- پدیده اصلی: حادثه یا اتفاق اصلی است که سلسله کنش‌ها و واکنش‌ها و واکنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن معطوف شده و به آن مربوط می‌شود (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). پدیده اصلی مطالعه شده در این تحقیق «دانش ضمنی معلمان خیره» است.

۳- شرایط زمینه‌ای: مجموعه خاصی از شرایط اند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با عمل/ تعامل‌های خود به آنها پاسخ می‌دهند (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل ۶ مؤلفه اصلی است که شامل «جوسازمانی و فرهنگی جامعه»، «جو فرهنگی و سازمانی مدرسه و کلاس درس»، «برنامه‌های آموزشی»، «قوانین و مقررات و دستورالعمل‌های آموزشی»، «فعالیت‌های گروه‌های آموزشی معلمان»، «فناوری‌ها و رسانه‌های آموزشی» است.

### جدول شماره ۳. مقوله‌های شرایط زمینه‌ای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	نمونه کدهای باز استخراج شده
جو سازمانی و فرهنگی جامعه	ویژگی‌های خاص جامعه	(۱-م)؛ (۳-م)؛ (۷-م)؛ (۱۱-م)؛
	فرهنگ اجتماعی سیاسی حاکم بر جامعه	(۶-م)؛ (۸-م)؛ (۱۴-م)؛ (۱۹-م)
جو سامانی و فرهنگی مدرسه و کلاس درس	ویژگی‌های خاص هر مدرسه	(۴-م)؛ (۶-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱-م)؛ (۹-م)؛ (۳-م)؛
	ارزش‌های حاکم بر مدرسه و کلاس درس	(۵-م)؛ (۱۳-م)؛ (۹-م)؛
سیستم و برنامه‌های آموزشی	برنامه‌های آموزشی وزارت و مناطق	(۷-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۶-م)؛ (۱۱-م)؛
	برنامه‌های آموزشی مدارس	(۳-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۴-م)؛
قوانین و دستورالعمل‌های آموزشی	قوانین و بخشنامه‌های آموزشی وزارت و مناطق	(۵-م)؛ (۱۱-م)؛ (۱۷-م)؛ (۱۸-م)؛
	قوانین و مقررات خاص مدرسه	(۳-م)؛ (۸-م)؛ (۱۰-م)؛ (۱۴-م)؛
فعالیت‌های گروه‌های آموزشی معلمان	بازدیدهای راهبران و گروه‌های آموزشی	(۶-م)؛ (۹-م)؛ (۱۴-م)؛
	برگزاری دوره‌ها و جلسات با سر گروه‌های آموزشی	(۹-م)؛ (۱۲-م)؛ (۱۷-م)؛
رسانه‌ها و فناوری‌های آموزشی	استفاده از چند رسانه‌ای‌ها در تدریس	(۵-م)؛ (۷-م)؛ (۹-م)؛ (۱۴-م)؛ (۲۰-م)؛

استفاده از سامانه‌ها و آموزش‌های مجازی  
و اینترنت

(م-۱۲)؛ (م-۱۳)؛ (م-۸)؛ (م-۱۹)؛

۴. **شرایط میانجی (مداخله‌گر):** شرایط دخیل اکثراً برخاسته از اوضاع و احوال نامنتظره و اتفاقی‌اند که لازم است با عمل / تعامل به آنها پاسخ داده شود (استروس و کوربین، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و مطالعه ادبیات و پیشینه پژوهش و تحلیل و اسنباط پژوهشگر، ۸ مؤلفه به‌عنوان شرایط مداخله‌گر یا واسطه‌ای شناسایی شده است که عبارتند از: «باورهای معلمان»، «انتظارات معلمان»، «انگیزش معلمان»، «مثبت‌نگری معلمان»، «سبک یادگیری و تدریس معلمان»، «ویژگی شخصیتی معلمان»، «اندیشمندی معلمان»، «خطرپذیری و جسارت معلمان».

#### جدول شماره ۴. مقوله‌های مربوط به شرایط میانجی (مداخله‌گر) در آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش

مقوله اصلی	مقوله فرعی	نمونه کدهای باز استخراج شده
باورهای معلمان	افکار و احساسات معلم	(م-۲)؛ (م-۶)؛ (م-۵)؛ (م-۸)؛ (م-۱۳)؛ (م-۱۵)
	ارزش‌ها و اعتقادات معلم	(م-۱۰)؛ (م-۱۶)؛ (م-۱۸)؛ (م-۲۰)؛ (م-۶)؛ (م-۲۰)
انتظارات معلمان	اعتماد به توانمندی‌های خود	(م-۱۰)؛ (م-۱۲)؛ (م-۱۹)؛ (م-۲۰)
	انتظارات از خود معلم و دانش‌آموزان	(م-۴)؛ (م-۷)؛ (م-۸)؛ (م-۱۳)؛ (م-۱۴)؛ (م-۱۶)
انگیزش معلمان	انگیزه‌های درونی معلم	(م-۲)؛ (م-۵)؛ (م-۶)؛ (م-۸)؛ (م-۱۰)؛ (م-۹)
	انگیزه‌های بیرونی معلم	(م-۲)؛ (م-۴)؛ (م-۱۴)؛ (م-۲۰)
مثبت‌نگری معلمان	خوش‌بینی آموزشی معلم	(م-۱)؛ (م-۲)؛ (م-۸)؛ (م-۱۰)؛ (م-۱۱)؛ (م-۱۷)
	اعتماد به خود کارمدی	(م-۲)؛ (م-۴)؛ (م-۹)؛ (م-۱۰)؛ (م-۱۳)
سبک یادگیری و تدریس معلمان	نحوه ارتباط معلم و دانش‌آموزان	(م-۳)؛ (م-۴)؛ (م-۵)؛ (م-۶)؛ (م-۷)؛ (م-۱۰)
	روش‌های منحصر به فرد آموزشی	(م-۱)؛ (م-۳)؛ (م-۱۰)؛ (م-۸)
ویژگی شخصیتی معلمان	ویژگی‌های فردی معلم	(م-۳)؛ (م-۹)؛ (م-۱۰)؛ (م-۱۱)؛ (م-۱۶)؛ (م-۱۸)
	ویژگی‌های ظاهری معلم	(م-۱)؛ (م-۳)؛ (م-۱۰)
اندیشمندی معلمان	تأمل در فعالیت‌های آموزشی	(م-۱۵)؛ (م-۱۶)؛ (م-۱۸)؛ (م-۱۹)
	اندیشیدن برای تصمیم‌گیری	(م-۶)؛ (م-۸)؛ (م-۱۱)؛ (م-۱۲)؛ (م-۲۰)
خطرپذیری و جسارت معلمان	جرئت به کارگیری ایده‌های جدید	(م-۴)؛ (م-۷)؛ (م-۸)؛ (م-۱۷)
	شک نداشتن به روش‌های خلاق خود	(م-۵)؛ (م-۱۰)؛ (م-۱۴)؛ (م-۱۷)؛ (م-۱۸)

۵- **راهبردها:** به راه‌حلهایی برای مواجهه با پدیده مورد بررسی اشاره دارد که هدف آن اداره کردن، برخورد به انجام رساندن و حساسیت نشان دادن به پدیده مورد مطالعه است (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). در این مطالعه بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۳۰ مقوله فرعی و ۱۴ مقوله اصلی مربوط به راهبردهای آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره و کارآموده شناسایی شده که در جدول شماره (۳) نشان داده شده است.

## جدول شماره ۵. مقوله‌های راهبردهای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدگذاری باز استخراج شده
به‌کارگیری روش‌های خلاق و نوین در تدریس	روش‌ها و مهارت‌های خلاقانه معلم خبره استفاده از روش‌های نوین تدریس	تبدیل فوت و فن‌های معلمی به نمادهای نوشتاری (۱۸-م)؛ فرصت‌شناس بودن معلم خبره در کلاس درس برای نهایت استفاده کردن از موقعیت‌های کلاسی (۸-م)؛ استفاده از روش‌های نوین تدریس (۷-م)؛ خلاقیت معلمان در تدریس (۱۴-م)؛ تنوع در روش‌های تدریس و خلاقیت معلم (۱۸-م)؛
مستندسازی تجربیات در قالب چاپ کاغذی و الکترونیکی	مستندسازی کاغذی تجربیات مستندسازی الکترونیکی تجربیات	مستندسازی تجربیات معلمان خبره به شیوه‌های مختلف (۱-م)؛ ارائه و انتشار تجربیات موفق معلمان در منابع مختلف علمی (۱۱-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان به‌صورت چاپ کتاب و مقاله و گزارش (۱۸-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان کارآموده و خبره در سایت‌های علمی و چاپ کتاب و ... (۱۶-م)؛ مستندسازی تجربیات معلمان در فضای مجازی (۱۸-م) ذخیره‌سازی و مستند کردن تجربیات معلمان موفق در وب سایت‌ها و پایگاه‌های علمی (۱۹-م)؛
برگزاری جشنواره‌های مختلف معلمان	جشنواره الگوی تدریس و ایده‌پردازی معلمان جشنواره درس پژوهی و اقدام پژوهی	برگزاری جشنواره‌های مختلف در آموزش و پرورش (۲-م)؛ برگزاری جشنواره الگوی تدریس و ایده‌پردازی (۹-م)؛ برگزاری مسابقه و جشنواره ایده‌پردازی و خلاقیت در بین معلمان (۲۰-م)؛ شرکت در جشنواره‌های اقدام پژوهی و درس پژوهی معلمان (۱-م)؛ حضور معلمان در برنامه‌های درس پژوهی معلمان (۸-م)؛ تدریس گروهی معلمان و راهبران آموزشی در درس پژوهی مدارس (۱۵-م)؛
بیان تجربیات در قالب انواع ادبی (داستان، خاطره، دلنویسه و روایت...)	خاطره‌نویسی و خاطره‌گویی قصه‌گویی، تمثیل و روایت داستان‌گویی و داستان‌نویسی	استفاده از خاطره‌نویسی و خاطره‌گویی معلمان خبره (۴-م)؛ بیان شفاهی تجربیات معلمان خبره (۶-م)؛ بیان خاطره معلمان موفق (۱۳-م)؛ از طریق بیان تجربیات به‌صورت دلنویسه و خاطره (۱۴-م)؛ بیان داستان تجربه معلمان خبره (۱۶-م)؛ استفاده از روش تجسم‌سازی و قصه‌گویی (۴-م)؛ استفاده از تمثیل و روایت (۴-م)؛ تمثیل (۸-م)؛ استفاده از روش قصه‌گویی (۱۱-م)؛ از طریق بیان تجربیات به‌صورت داستان و روایت (۱۸-م)؛ بیان داستان معلمان موفق (۶-م)؛ از طریق داستان سرای معلمان باتجربه (۱۱-م)؛ از طریق داستان معلمان خبره (۱۳-م)؛
مهارت جرئت‌ورزی، ایده‌پردازی و انتقادپذیری	جرئت در بیان ایده و نظر مهارت انتقادپذیری	بیان کردن باورها و عقاید و ایده‌های معلمان (۴-م)؛ داشتن اعتماد به نفس و جرئت در بیان ایده، نظر و باور خود (۷-م)؛ فرصت اشتباه دادن و جرئت بیان و نقد و اظهار نظر به معلمان (۸-م)؛ ترس نداشتن معلمان از انتقاد کردن و بیان نظر و ایده خود (۱۶-م)؛ ترس نداشتن از انتقاد کردن و مورد پذیرش واقع نشدن (۱۴-م)؛ داشتن روحیه انتقادپذیری (۹-م)؛
مصاحبه، بحث و تعامل رودر رو با معلمان	تعامل چهره به چهره	ارتباط چهره به چهره معلمان (۴-م)؛ تعامل و بحث و گفت‌وگوی معلمان باهم (۵-م)؛ ارتباط نزدیک و تعاملات صمیمی معلمان با هم دیگر (۷-م)؛ ارتباطات رودر رو بین معلمان در راستای تبادل اندیشه و انتقال تجربیات (۱۸-م)؛
	بحث و گفت‌وگو کردن	بحث و گفت‌وگوی معلمان باهم (۵-م)؛ گفت‌وگوهای محاوره‌ای بین معلمان (۸-م)؛ بحث و گفت‌وگوهای رقابتی بین معلمان (۱۱-م)؛ صحبت کردن حضوری و بحث و گفت‌وگو با معلمان خبره (۱۲-م)؛ بحث و تبادل نظر معلمان (۲۰-م)؛
	مصاحبه با معلمان خبره	مصاحبه با معلمان خبره (۱۱-م)؛ مصاحبه با معلمان خبره (۱۲-م)؛ مصاحبه با معلمان خبره (۱۸-م)؛
به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی	فناوری‌های آموزشی سامانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی	استفاده از فناوری‌های آموزشی (۷-م)؛ طراحی وب سایت و پایگاه اینترنتی برای انتقال و ذخیره سازی و ثبت تجربیات معلمان خبره و موفق (۱۹-م)؛ از طریق سامانه‌های اینترنتی و شبکه شاد و کانال‌ها و شبکه‌های اجتماعی (۱۳-م)؛ از طریق آموزش مجازی و شبکه‌های اجتماعی و سایت‌های اینترنتی (۱۶-م)؛ تشکیل گروه‌ها و کانال‌های مجازی معلمان (۱۸-م)؛
تدریس عملی و مشاهده آن	تدریس عملی معلمان خبره	استفاده از تدریس عملی معلمان باتجربه در واقعیت‌های واقعی (۷-م)؛ تدریس واقعی معلمان باتجربه به معلمان مبتدی (۹-م)؛ تدریس عملی معلمان خبره در حضور معلمان کم‌تجربه (۱۹-م)؛ حضور دانشجو معلمان کارورز در کلاس‌های معلمان خبره (۱۲-م)؛

مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان موفق	مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان موفق	مشاهده فیلم‌های آموزشی معلمان خبره (۷-م)؛ مشاهده یک کار عملی موفق (۱۴-م)؛ مشاهده کردن تدریس عملی معلمان باتجربه (۱۶-م)؛ فیلم‌های آموزشی معلمان خبره (۱۷-م)؛ فیلم برداری از تدریس معلمان خبره و در اختیار گذاشتن معلمان (۱۸-م)؛
انگیزش درونی و بیرونی	انگیزه بیرونی	تشویق کردن معلمان خبره برای در اختیار نهادن تجربیات خودشان به معلمان (۱۰-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت خود در تدریس (۱۱-م)؛ دادن پاداش به معلمان برای ابراز تجربیات موفق خود (۱۸-م)؛
برگزاری دوره‌ها، کارگاه‌ها، شوراها، و جلسات گروهی معلمان	برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های عملی	ایجاد انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت خود در تدریس (۱۱-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان و حمایت کردن از آنها (۱۷-م)؛ دوره ضمن خدمت (۱-م)؛ دوره‌های آموزشی و باز آموزی معلمان (۹-م)؛ کارگاه‌های عملی تدریس معلمان (۱۵-م)؛ برگزاری کارگاه‌های عملی (۱۸-م)؛ کارگاه‌های کلینیکی بالینی برای معلمان و کارگاه‌های آموزشی (۱۹-م)؛
	تعامل و ارتباط معلمان	ارتباط نزدیک معلمان و تعاملات صمیمی بین آنها (۷-م)؛ تعامل بیشتر معلمان مبتدی با معلمان باتجربه (۱۹-م)؛ ارتباط نزدیک معلمان در جوی غیر رسمی (۸-م)؛ تعامل و تبادل تجربیات بین معلمان (۵-م)؛
	نشست و گردهمایی معلمان	گردهمایی پایه‌های مختلف معلمان (۵-م)؛ گردهمایی معلمان هم پایه (۸-م)؛ نشست‌های معلمان در مدرسه (۱۰-م)؛ گردهمایی معلمان هم پایه (۱۱-م)؛ گردهمایی و نشست‌های معلمان با موضوع بررسی مشکلات آموزشی (۲۰-م)؛
	شورای مدرسه	جلسات شورای معلمان (۴-م)؛ انجمن‌های علمی معلمان (۵-م)؛ شورای معلمان در مدرسه (۱۰-م)؛
تولید محتوای الکترونیکی	تولید محتوای الکترونیکی	تولید محتوای الکترونیکی توسط معلمان باتجربه (۳-م)؛ تمهات داشتن معلمان در تولید محتوای الکترونیکی آموزش و درسی (۱۴-م)؛ تولید محتوای الکترونیکی توسط معلمان خبره (۱۸-م)؛
برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های عملی به صورت مشارکتی	کارگاه آموزشی به صورت مشارکتی	کارگاه آموزشی به صورت مشارکتی (۱-م)؛ کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای علمی (۳-م)؛ دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های عملی (۴-م)؛ برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت (۵-م)؛
	کارگاه‌های عملی معلمان	نشست‌ها و کارگاه‌های عملی معلمان (۱۲-م)؛ کارگاه‌های آموزشی عملی معلمان (۱۳-م)؛ سمینار و کارگاه‌های عملی برای معلمان (۱۶-م)؛ مشاهده کارگاه‌های عملی معلمان خبره (۲۰-م)؛
تشکیل گروه‌های مختلف معلمان	گروه‌های کوچک معلمان	تشکیل گروه‌های کوچک معلمان (۳-م)؛ تشکیل گروه‌ها و کارگاه‌های کوچک معلمان (۴-م)؛ گروه‌های چند نفره معلمان (۵-م)؛ تشکیل گروه‌های کوچک معلمان (۱۰-م)؛
	گروه‌های معلمان همپایه	تشکیل گروه‌های همپایه معلمان (۷-م)؛ گروه‌های همپایه و گروه‌های راهبران آموزشی (۱۳-م)؛ گروه‌های همپایه معلمان در مدارس (۱۵-م)؛ پویایی گروهی معلمان همپایه (۱۹-م)؛
ایجاد فضای باز بیان	تدارک فرصت ابراز	فضای باز و انعطاف‌پذیر در مدرسه و آموزش و پرورش (۳-م)؛ تدارک فرصت برای انتقال تجربیات و بیان نقد و نظر معلمان (۷-م)؛ ایجاد فرصت نقد و ارزیابی معلمان از تدریس همدیگر (۲۰-م)؛
	توانمندی و بیان نقد و نظر	

۶- پیامدها: پیامدها نتیجه کنش و واکنش شرایطی است که در خصوص پدیده انجام می‌شود (استروس و کوربین، ۲۰۰۸). در این پژوهش بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، ۲۰ مقوله فرعی و ۱۰ مقوله اصلی برای پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره شناسایی شده است که در جدول شماره (۴) بیان شده است.

#### جدول شماره ۶. پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای استخراج شده
	ترکیب روش‌های تدریس	ترکیب روش‌های مختلف تدریس معلمان (۱-م)؛ ترکیب افکار و اندیشه و خلاقیت معلمان برای ایجاد روش‌های تدریس جدید (۶-م)؛ بیشتر شدن و غنی تر شدن تجربیات و دانش ضمنی معلمان (۸-م)؛ ایجاد خلاقیت و نوآوری در روش‌های تدریس و ترکیب کردن آنها باهم (۱۰-م)؛
	استفاده از راهبردهای تدریس	استفاده از روش‌های متنوع آموزشی و تدریس (۱-م)؛ تأثیر مثبت در تنوع و به‌کارگیری خلاقیت در تدریس معلمان (۱۰-م)؛ افزایش انگیزه در معلمان برای به‌کارگیری خلاقیت در روش‌های تدریس (۱۳-م)؛ مواجه شدن معلمان با موقعیت‌های مختلف جدید تدریس (۱۴-م)؛
	روش‌های متنوع و خلاق تدریس	

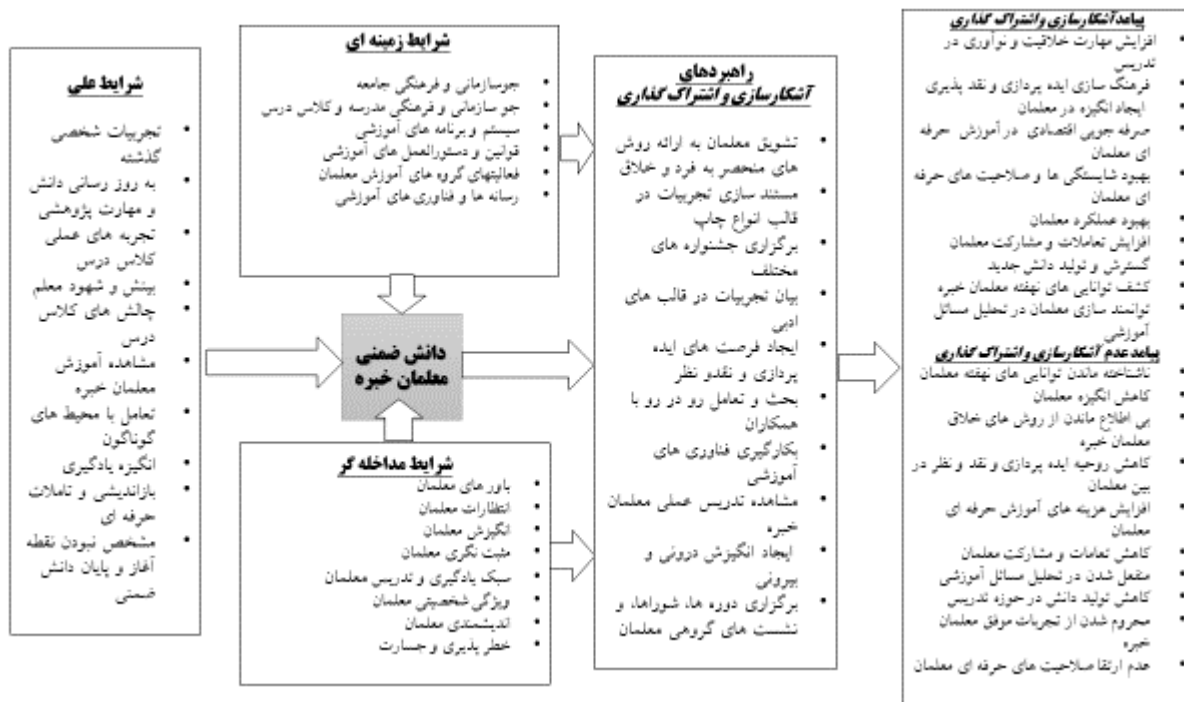
صرفه‌جویی اقتصادی در آموزش حرفه‌ای معلمان	صرفه‌جویی اقتصادی و زمانی و مکانی در آموزش و پرورش (۱-م)؛ کاهش هزینه‌ای و صرفه‌جویی در زمانی و مکانی در آموزش و پرورش (۳-م)؛ صرفه‌جویی در هزینه و زمان و مکان آموزشی (۸-م)؛ کاهش هزینه‌های مدرسه و آموزش و پرورش (۱۲-م)؛ صرفه‌جویی اقتصادی (۱۶-م)؛
صرفه‌جویی اقتصادی در آموزش حرفه‌ای معلمان	جولوگیری از هدررفت نیرو و انرژی معلم برای کسب اطلاعات و تجربیات و روش‌های جدید (۱-م)؛ رایگان قرار گرفت اطلاعات و دانش جدید به دست معلمان (۳-م)؛ استفاده رایگان از تجربیات و دانش و اطلاعات معلمان خیره (۱۰-م)؛
بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای	افزایش دانش نگرش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (۲-م)؛ افزایش مهارت‌های معلمی (۲-م)؛ ایجاد انگیزه و علاقه به شغل معلمی (۷-م)؛ تأثیر مثبت بر روی نگرش و مهارت معلمان (۱۴-م)؛ دانش و مهارت‌افزایی معلمان (۱۵-م)؛ افزایش دانش حرفه‌ای معلمان (۱۷-م)؛
بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای	ایجاد نگرش مثبت معلمان (۳-م)؛ ایجاد انگیزه و تغییر نگرش در معلمان (۴-م)؛ تغییر نگرش معلمان (۵-م)؛ کمک به مثبت‌نگری معلمان (۸-م)؛ رشد اعتماد به نفس معلمان (۱۲-م)؛ تغییر دیدگاه معلمان (۱۷-م)؛ ایجاد انگیزه و تشویق معلمان باتجربه و کارآموده برای ارائه تجربیات موفق خود (۱۹-م)؛
بهبود عملکرد معلمان	بهبود عملکرد معلمان و دانش آموزان (۲-م)؛ بهبود اثربخشی حرفه‌ای و شغلی معلمان (۸-م)؛ اثربخشی عملکرد معلمان در تدریس (۱۰-م)؛ افزایش کارایی معلمان در فرایند تدریس و یادگیری (۱۳-م)؛ اثربخشی معلمان در مدیریت کلاس درس (۱۹-م)؛
بهبود عملکرد معلمان	بهبود عملکرد دانشجو معلمان کارورز از طریق انتقال تجربیات معلمان خیره و کارآموده (۴-م)؛ افزایش توانمندی معلمان (۷-م)؛ توانمندسازی معلمان کم‌تجربه و مبتدی (۱۹-م)؛
افزایش تعاملات معلمان	نزدیک شدن و قوی تر شدن ارتباط و تعامل فکری معلمان (۲-م)؛ تعامل و ارتباط اجتماعی بیشتر معلمان (۸-م)؛ تبادل و تعامل تجربه بین معلمان باتجربه و کم تجربه (۱۱-م)؛ مشورت کردن معلمان جهت استفاده از تجربیات دیگران (۱۷-م)؛
افزایش تعاملات معلمان	ارتباط رودر روی معلمان با هم (۱۸-م)؛ تعامل رو در روی معلمان (۲-م)؛
نهادینه‌سازی فرهنگ	افزایش روحیه ایده‌پردازی و انتقادپذیری در معلمان (۲-م)؛ افزایش جرئت ایده‌پردازی و خلاقیت در معلمان (۴-م)؛ جرئت‌ورزی در ایده‌پردازی و ارائه تجربیات موفق خود به دیگران (۱۴-م)؛ وادار کردن و تحریک و انگیزه دادن به معلمان برای ایده‌پردازی و خلاقیت (۲۰-م)؛
ایده‌پردازی و نقدپذیری	گسترش فرهنگ انتقادپذیری و تفکر انتقادی در معلمان (۷-م)؛ رشد تفکر انتقادی و انتقادپذیری در معلمان (۱۲-م)؛ افزایش فرهنگ و روحیه انتقادپذیری و تفکر انتقادی در بین معلمان (۱۳-م)؛ افزایش اعتماد به نفس و روحیه انتقادپذیری معلمان (۱۵-م)؛
تولید علم حاصل از ترکیب دانش	ترکیب دانش معلمان و ایجاد دانش جدید (۲-م)؛ کمک کردن به تولید علم جدید در حوزه آموزش و تدریس (۸-م)؛ ایجاد خلاقیت و نوآوری و تولید دانش نو در معلمان (۱۰-م)؛ منجر شدن به تولید و گسترش علم (۱۳-م)؛ تولید دانش در حوزه تدریس و مسائل آموزشی (۱۶-م)؛
ایجاد و گسترش دانش جدید	ارتقا و پیشرفت علمی معلمان از طریق اشتراک گذاری تجربیات موفق آنها (۱-م)؛ گسترش دانش و آگاهی معلمان (۷-م)؛ کمک کردن به گسترش دانش جدید در معلمان (۸-م)؛ به روز کردن دانش معلمان (۱۳-م)؛ افزایش دانش و اطلاعات معلمان (۱۶-م)؛
ایجاد انگیزه در معلمان (نقش انگیزشی)	انگیزه داشتن برای آشکارسازی دانش و تجربه خود (۵-م)؛ انگیزه داشتن برای آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان (۶-م)؛ افزایش انگیزه معلمان در آشکارسازی دانش ضمنی خود (۱۳-م)؛ ایجاد انگیزه برای به اشتراک‌گذاری و آشکارسازی تجربیاتشان (۱۵-م)؛
ایجاد انگیزه در معلمان (نقش انگیزشی)	ایجاد انگیزه بیشتر در معلمان برای ارائه ایده و تجربه‌های موفق خود (۱۲-م)؛ ایجاد انگیزه و تشویق معلمان برای ارائه دیدگاه‌های جدید و تجربیات خود به دیگران (۱۹-م)؛ ایجاد انگیزه در معلمان مبتدی برای فعالیت و یادگیری بیشتر (۲۰-م)؛
کشف توانایی‌های نهفته معلمان	شرکت فعال معلمان موفق در جشنواره‌ها برای بروز دادن توانایی‌های نهفته آنها (۲-م)؛ آشکار کردن توانایی‌های درونی و نهفته معلمان (۸-م)؛ افزایش انگیزه در معلمان برای آشکارسازی دانش ضمنی خود (۱۳-م)؛ ابراز کردن تجربیات و دانش پنهان معلمان کارآموده و خیره (۲۰-م)؛
کشف توانایی‌های نهفته معلمان	شناسایی معلمان خلاق و خیره (۱۲-م)؛ آگاهی پیدا کردن معلمان از روش‌های موفق تدریس معلمان خیره و باتجربه (۱۷-م)؛ آشنا شدن معلمان با فوت و فن‌های تدریس معلمان کارآموده و خیره (۱۸-م)؛ شناسایی معلمان جوان و توانمند و خلاق و خیره (۱۹-م)؛

تحلیل مسائل آموزشی و توانمندسازی در تربیتی	قدرت تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی	تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی	توانمندسازی در تربیتی
تحلیل مسائل آموزشی	توانمندسازی معلمان مبتدی	توانمندسازی معلمان مبتدی	توانمندسازی معلمان مبتدی

تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی؛ حل مشکلات و مسائل آموزشی و درسی از طریق تجزیه و تحلیل آنها به وسیله معلمان (۶-م)؛ توانمندسازی معلمان در تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تربیتی (۸-م)؛ افزایش قدرت تصمیم گیری معلمان در مدرسه و کلاس درس (۱۰-م)؛ بازنمایی و بهسازی روش و عملکرد خود در مسائل آموزش و درسی (۱۶-م)؛ از سردرگمی در آوردن معلمان مبتدی و کم تجربه (۶-م)؛ توانمندسازی معلمان کم تجربه و مبتدی (۲۰-م)؛

**گام سوم: کدگذاری انتخابی (گزینشی)؛** کدگذاری انتخابی، مرحله اصلی نظریه پردازی است و بر اساس نتایج دو مرحله قبلی کدگذاری که مراحل مقدماتی و زمینه ساز برای نظریه پردازی، مقوله ها و روابط مقدماتی را به عنوان سازه ها و اصول اصلی نظریه در اختیار می گذارند، به تولید نظریه می پردازد و به این ترتیب مقوله محوری را به شکل نظام مند به دیگر مقوله ها ربط می دهد و آن روابط را در چهارچوب یک روابط روشن می کند. همچنین مقوله های که نیازمند بهبود و توسعه بیشتری هستند اصلاح می کند. در این سطح سعی شد با کنار هم نهادن مقوله ها حول مقوله مرکزی به عنوان مضمون اصلی یک روایت تئوریک برای پدیده دانش ضمنی معلمان ارائه شود. و همچنین بین مفاهیم و مقوله ها، آنها را برای ارائه و شکل دهی یک تئوری تنظیم کند. همان طور که اشاره شد در این مطالعه، عناصر اصلی الگوی آشکارسازی و به اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت های حرفه ای آنان مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به نتایج حاصل از دیدگاه معلمان خبره، آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان جهت ارتقای صلاحیت های حرفه ای آنان به صورت مدل پارادایمی به صورت شکل شماره ۲ (۲) ارائه شده است؛ لذا به کارگیری این الگو در آموزش و پرورش می تواند باعث بهبود عملکرد، توانمندسازی و رشد و توسعه حرفه ای معلمان گردد.

شکل شماره ۲. الگوی مفهومی آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان در راستای ارتقای صلاحیت حرفه ای آنان



### نتیجه گیری و بحث

به طور کلی بر طبق نظر صاحب نظران دانش معلمان دارای انواع مختلفی است. یکی از این نوع دانش ها، دانش ضمنی می باشد. به همین خاطر دانش معلمان را نباید صرفاً به دانش های نظری و نظام مند محدود نمود، بلکه معلمان در فرایند آموزش، به فعالیت ها و

اعمال و راهبردهایی می‌پردازند که نه فقط از منابع رسمی و مکتوب علمی که حتی از دل تجربیات زیسته فردی خود به آنها دست یافته‌اند، چه بسا اگر این تجربیات را در تطابق با اصول و راهبردهای نظریه‌های آکادمیک یادگیری قرارداد شود، ممکن است به میزان زیادی با آنها هماهنگ نباشد و همین امر زمینه بروز نظریه جدید برای علاقه‌مندان به پژوهش و نظریه‌پردازی در حوزه آموزش، تدریس و توسعه دانش صلاحیت حرفه معلمان را فراهم کند. بدیهی است که تجربیات و مهارت‌ها و به عبارتی دانش ضمنی معلمان خبره، منابع و گنجینه ارزشمند و بکری در تولید نظریه‌های آموزشی به حساب می‌آید. همچنین تحقیقات علمی انجام گرفته در این زمینه نشان داده است که دانش ضمنی معلمان به‌عنوان محرکی مهم در فرایند خلاقیت و نوآوری و نقش مؤثری در تدریس موفق، با کیفیت و اثربخشی عملکرد معلم دارد.

در این پژوهش، با بررسی و مطالعه دقیق ابعاد و نظر خواهی و مشورت با مشارکت کنندگان «دانش ضمنی معلمان خبره» به‌عنوان مقوله مرکزی انتخاب شد. این مقوله شامل ابعاد مختلفی همچون «عوامل شکل‌گیری فرایند دانش ضمنی معلمان»، «راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان» و «پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی بر ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان» است. نتایج تحلیلی داده‌های کیفی و اعتباریابی این تحقیق نشان داده که این ابعاد و سؤالاتی که برای سنجش این متغیر در نظر گرفته شده، مناسب بوده و مقوله‌های به‌دست آمده مناسب مقوله مرکزی و هسته اصلی این مدل مفهومی است. متغیر «فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان خبره» شامل ابعاد و مقوله‌های اصلی مختلفی همچون تجربیات گذشته در طول زندگی، انگیزه‌های یادگیری معلم، چالش‌های پیش روی معلم، مشاهده آموزش معلمان خبره، مطالعه و پژوهش معلم، تجربه‌های عملی در کلاس درس، ارتباط با محیط‌های گوناگون، بازاندیشی، ایجاد از طریق بینش و شهود و تأملات حرفه‌ای معلم و مشخص نبودن آغاز و پایان دانش ضمنی معلم است.

در مقایسه با تحقیقات پیشین چهارباشلو، غلامی، علی عسکری، طالب‌زاده و موسی پور (۲۰۱۹) بر اساس مدلی که در تحقیقشان ارائه دادند بر تجربه تدریس معلم و بازخوردهای معلم از دانش آموزان و تجربه زندگی و تجربه تحصیلی، خانواده و رسانه‌های گروهی و تعامل مدرسه با جامعه و محیط‌های مختلف را به عنوان منبع دانش عملی معلمان تأکید داشتند. وان و پنگ (۲۰۱۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که درک دانش ضمنی از طریق تجربه و عمل حاصل می‌شود و دانش ضمنی معلم بیشتر متأثر از باورهای فردی و صفات وی هست و باید به عنوان یک فرایند فردی بزرگ در نظر گرفته شود. نتایج این تحقیقات با یافته این تحقیق در بیشتر مقوله‌ها همخوانی دارد. یوهان هانگ (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان داد که سابقه خانوادگی و تجربیات زندگی شخصی معلمان در آشکارسازی و اکتشاف دانش عملی و ضمنی معلمان در کلاس‌های درس و تصمیم‌گیری آنها بسیار مؤثر است. یو (۲۰۱۲) بر این باور است که معلمان دانش شخصی-عملی خود را در مواجهه با مسائل متفاوت و گوناگونی که نیاز به حل آن دارند خلق می‌کنند. به‌طور کلی نتایج این تحقیقات با مقولات شناسایی شده در این تحقیق همپوشی دارد. یو (۲۰۱۲) بر این باور است که معلمان دانش شخصی-عملی خود را در مواجهه با مسائل متفاوت و گوناگونی که نیاز به حل آن دارند خلق می‌کنند. به‌طور کلی نتایج این تحقیقات با مقولات شناسایی شده در این تحقیق همپوشی دارد.

یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته پژوهشگران مانند: دیوید اوپسینی و همکاران (۲۰۲۰)، مازیلا و همکاران (۲۰۲۱)، نویستایی و همکاران (۲۰۲۱)، نگوین و همکاران (۲۰۲۰)، سامرا اسپنکه (۲۰۱۹)، ایلوت و دیگران (۲۰۱۱)، کراتاکا (۲۰۱۴)، هارست (۲۰۱۰)، پنگ (۲۰۱۵)، چنگ، هو و لو (۲۰۰۹)، بچیک و همکاران (۲۰۱۰)، روزنراجن، اسپنیر و مکلاف (۲۰۱۹)، بهلولی فسخودی و ضرغامی (۱۳۹۷)، چهارباشلو، غلامی، علی عسکری، طالب‌زاده و موسی پور (۲۰۱۹)، بزرگ و همکاران (۱۳۹۸)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۷)، آل مراد و همکاران (۱۳۹۶)، یاسینی و شیری (۱۳۹۳) و زرقاتی (۱۳۹۵) که به موضوع دانش ضمنی و عملی معلم و عوامل مؤثر در شکل‌گیری آن پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها به‌دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.



متغیر « راهبردهای آشکارسازی و اشتراک گذاری دانش ضمنی معلمان خبره» شامل ابعاد و مقوله‌های اصلی مختلفی از قبیل به‌کارگیری روش‌های اخلاقانه تدریس، مستندسازی تجربیات در قالب چاپ کاغذی و الکترونیکی، برگزاری جشنواره‌های مختلف (درس‌پژوهی اقدام‌پژوهی و الگوی تدریس)، بیان تجربیات در قالب‌های ادبی، مهارت جرئت ورزی ایده‌پردازی و نقدپذیری، مصاحبه و بحث و تعامل رو در رو، به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی، مشاهده تدریس عملی معلمان، تولید محتوای الکترونیکی، تشکیل گروه‌های مختلف معلمان، برگزاری جشنواره‌های مختلف و ایجاد فضای باز بیان نقد و نظر است.

در مقایسه با تحقیقات پیشین دادلی (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان چگونگی یادگیری معلمان در درس‌پژوهی نشان داده که فرایند مشارکتی گروه درس‌پژوهی معلمان، باعث می‌شود که آنها به منابع دانش ضمنی معلمان دسترسی پیدا کنند و موانع سد راه آشکارسازی آن را برطرف کنند و با توسعه دانش عملی خود از عهده پیچیدگی‌های موقعیت کلاس درس برآیند. و همچنین از ویژگی‌های پنهان دانش‌آموزان خود آگاهی پیدا کنند و از این طریق یادگیری آنها را افزایش دهند. نتایج این تحقیق با یافته‌های پژوهش حاضر یکسان است. فالکنر و لاثم (۲۰۱۶) و کرلیویک، میسرا، فاون و تری (۲۰۱۳) در مطالعات پژوهشی خود در زمینه مدل آموزشی یادگیری دانش معلمان، سه نوع دانش تأکید می‌کنند که عبارتند از: ۱. دانش پایه؛ شامل سواد اطلاعاتی دیجیتال، دانش محتوای اصلی، دانش فراگیر؛ ۲. دانش انسانی شامل مهارت‌های حرفه‌ای زندگی، آگاهی اخلاقی / عاطفی و صلاحیت فرهنگی؛ ۳. فرادانش دربردارنده خلاقیت و نوآوری، حل مسئله و تفکر انتقادی، ارتباطات و همکاری. کراتاکا (۲۰۱۴) تجارب فردی روایت معلم در متن‌های تجربی و داستان‌های روایتی با استفاده از همان لغات که معلم در زندگی منعکس می‌کند و آن را برای دیگران بیان می‌کند، همه نشان از دانش ضمنی مشارکتی است. ایلوت و دیگران (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند که ارتباطات درون فردی ماهرانه معلمان برای تدریس مؤثر تر ضروری است. اما دانش ضمنی حرفه‌ای برای آنان بسیار لازم است که به آسانی قابل انتقال نیست. یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع آشکارسازی دانش ضمنی کارکنان و معلمان پرداخته‌اند، در بیشتر مؤلفه‌ها و مقوله‌ها با هم همخوانی دارند.

یافته‌ها پژوهش‌های انجام شده از جمله (مک دانل، ۲۰۱۵؛ دورست، ۲۰۱۵؛ ونکانتش و هنری ماب، ۲۰۲۱) در زمینه گفت‌وگوهای انتقادی معلمان نشان داده که بین گفت‌وگوهای انتقادی و دانش ضمنی رابطه معادار و مثبتی وجود دارد. گفت‌وگوهای انتقادی فرایند آشکارسازی دانش ضمنی معلمان را تسهیل می‌کند و به معلمان در استفاده از راهبردهای خلاق، در تدریس و یادگیری کمک بسیار زیادی می‌کند و عملکرد معلمان را در مدرسه بهبود می‌بخشد و باعث خود کارآمدی آنان می‌شود.

کوشین و ون هاراتنا (۲۰۱۰) بر این باورند که دانش ضمنی دانش عموماً از طریق مناظره، داستان، تمثیل و تعاملات فرد به فرد، گفت‌وگو، کار گروهی، ایجاد گروه‌های کاری، انجمن‌های دانش، شبکه‌های اشتراک دانش، شبکه‌های غیر رسمی فضای مجازی، الگوبرداری، نقشه دانش، استاد و شاگردی، گردش شغلی و مصاحبه ساختاریافته با خبرگان، کارآموزی و گروه افزار آشکارسازی و تسهیم می‌گردد. تسهیم دانش می‌تواند از طریق مراسلات مکتوب یا ارتباطات چهره به چهره از طریق شبکه‌سازی با دیگر خبرگان، مستندسازی، سازماندهی، تسخیر دانش برای دیگران انجام گیرد (وانگ و نو، ۲۰۱۰). گروبر و دوکسبری (۲۰۰۱) در یافته‌های پژوهش خود نشان دادند که در خصوص تسهیم دانش ضمنی (پنهان) نشان داد که عمده‌ترین کانال ارتباطی، به صورت چهره به چهره ۹۰ درصد بود که از طریق شبکه‌های غیر رسمی (۲۵ درصد) برقرار می‌شد. چنگ، هو و لو (۲۰۰۹) سه عامل کلیدی مؤثر بر انتقال دانش را معرفی کرده‌اند که عبارتند از: عوامل سازمانی (تشویقی، مدیریت، فرهنگ) عوامل فردی (الگوی فردی) (الگوی فردی، انتظار شخصی) و تکنولوژی (کاربرد IT). یافته‌های به دست آمده در راهبردهای آشکارسازی دانش ضمنی معلمان با اغلب نشانگرها و مؤلفه‌های این تحقیقات هماهنگی زیادی دارد.

شین و راث (۲۰۰۸) مدرسان خبره در بیان تدریس خود مشکلاتی داشته‌اند. این مشکل ریشه در سه ویژگی کارشناسی، آموزش و تدریس داشت. نخست اینکه مشارکت دانش ضمنی به عنوان یک کار سخت ذکر شد؛ زیرا ماهیت دانش ضمنی مانع از بیان آن می‌شود. دوم اینکه روش‌های اشتراک دانش ضمنی دو روش مشاهده و گفت‌وگوی رو در رو طبقه‌بندی شد. سوم سازمان‌های آموزشی،



سازمان‌های با دانش بالا هستند. یاسین و شیرین (۱۳۹۳) در نتایج خود نشان دادند که پاداش‌های سازمانی بر تمایل معلمان برای اشتراک‌گذاری دانش ضمنی کارکنان دارای تاثیر منفی و بر تمایل آنها برای اشتراک‌گذاری دانش آشکار دارای تاثیر مثبت است. در نهایت نتایج نشان داد که متغیرهای سه‌گانه همکاری و ارتباط متقابل، لذت و رضایت و سرمایه اجتماعی در بهبود تمایل معلمان جهت اشتراک‌گذاری دانش آشکار و ضمنی، تاثیر معناداری دارند. بخش اول نتایج این تحقیق با تحقیق حاضر در تضاد است و با نتایج قسمت دوم همخوانی دارد. این اختلاف شاید به این خاطر باشد که تحقیق حاضر به صورت کیفی انجام شده ولی تحقیق ذکر شده به صورت کمی انجام گرفته است. چنامنی (۲۰۰۷) عوامل مؤثر بر انتقال دانش در سه دسته عوامل روانشناختی، عوامل سازمانی و عوامل تکنولوژیکی معرفی کرده است.

دانش ضمنی می‌تواند از طریق یک مدل جایگزین به اشتراک گذاشته شود که بر اساس استعاره‌ها، داستان‌ها، زندگی‌نامه‌ها، شرح حال، گفت‌وگو با کارشناسان یا زبان اتوبیوگرافی و نمادگرایی است که تا حدودی با استفاده از روایت مطابقت دارد. از این روی، افرادی با تجربیات و زمینه متفاوت می‌توانند چیزهایی را به کمک تخیل درک کنند. بنابراین یک سؤال یا یک داستان می‌تواند منجر به این شود که افراد درک خود را دوباره مورد بررسی و بازاندیشی قرار دهند (کراتکا، ۲۰۱۵). یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران مانند ونکانتش و ماب (۲۰۲۱)، محمد (۲۰۲۰)، احمد و کریم (۲۰۱۹)، روزن (۲۰۱۸)، لیو (۲۰۱۸)، آسباری و همکاران (۲۰۱۹)، براک و همکاران (۲۰۱۸)، هست (۲۰۱۷)، چین (۲۰۲۰)، چنامنی (۲۰۰۷)، فریزر، بیسویک و کرولی (۲۰۱۹)، کوشین و ون هارتنا (۲۰۱۵)، چنگ، هو و لو (۲۰۰۹)، بچیک و همکاران (۲۰۱۰)، جینگوان چائو (۲۰۱۰) و ژائو (۲۰۱۰)، که به موضوع آشکارسازی و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها به دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.

و نکانتش و ماب (۲۰۲۱) در پژوهش خود دریافتند که بین گفت‌وگوهای انتقادی و آشکارسازی دانش ضمنی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. مازیلا و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که آموزش عملی باعث افزایش معلمان در توانایی اشتراک‌گذاری و حل مسئله و صلاحیت حرفه‌ای آنان می‌شود. براک و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که مصاحبه ویدئویی و تصویری تحریک‌شده برای آشکارسازی دانش ضمنی بسیار مؤثر است. رحمانی میبیدی و صالح نژاد (۱۴۰۰) و مازیلا و همکاران (۲۰۲۱) در یافته‌های خود نشان دادند که اصولاً تیم‌سازی و حتی تیم‌ها و گروه‌های مجازی در ایجاد انگیزه درونی و بیرونی، از عوامل مؤثر بر ساخت و اشتراک‌گذاری دانش ضمنی هستند. ایلوت و دیگران (۲۰۱۱) در تحقیق خود نشان دادند که ارتباطات درون فردی ماهرانه معلمان برای تدریس مؤثر تر ضروری است؛ اما دانش ضمنی حرفه‌ای برای آنان بسیار لازم است که به آسانی قابل انتقال نیست. یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع آشکارسازی دانش ضمنی کارکنان و معلمان پرداخته‌اند، در بیشتر مؤلفه‌ها و مقوله‌ها با هم همخوانی دارند.

متغیر «پیامدهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان» شامل ابعاد و مقوله‌های اصلی کشف توانایی‌های نهفته معلمان، به‌کارگیری راهبردهای خلاقانه و جدید تدریس معلمان، نهادینه‌سازی فرهنگ ایده‌پردازی و نقدپذیری در بین معلمان، ایجاد انگیزه در معلمان، صرفه‌جویی اقتصادی در آموزش و پرورش، ارتقای صلاحیت‌های معلمان، بهبود عملکرد معلمان و ایجاد و گسترش دانش جدید در حوزه آموزش و تدریس است.

جینگوان چائو (۲۰۱۰) بین یادگیری معلم توسعه حرفه‌ای معلم و مدیریت دانش مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه راهبردهای مدیریت دانش مدرسه، بهبود پیشرفت حرفه‌ای معلم، تشویق یادگیری تیمی، آموزش همکاری، اشتراک‌گذاری دانش و فراهم کردن مکانیسم ارزیابی عملکرد برنامه‌های کاربردی و توسعه را نشان می‌دهد. هانگ (۲۰۰۸) بین مدیریت دانش و رشد حرفه‌ای معلمان رابطه معناداری وجود دارد و عملکرد حرفه‌ای آنها مطابق با آن بهبود خواهد یافت. چن (۲۰۰۳) اجرای مؤثر مدیریت دانش شخصی یک روش مهم برای ارتقاء رشد حرفه‌ای معلمان است و برخی از معیارهای مدیریت دانش مانند پایه دانش شخصی، یادگیری الکترونیکی و گزارش الکترونیکی را پیشنهاد می‌دهد. وساما ویبول و همکاران (۲۰۱۵) به این نتایج رسیدند که استانداردهای حرفه‌ای

برای معلمان «آسه آن» متشکل از هفت مؤلفه بود که عبارتند از: استانداردهای دانش، استانداردهای ویژگی فردی، استانداردهای توسعه و مشارکت حرفه‌ای و استانداردهای مشارکت و روابط اجتماعی. بیس (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که مهمترین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان عبارتند از: مهارت‌های ارتباطی (توانایی یادگیری مستقل، اخلاق و مسئولیت‌پذیری)، مهارت‌های تفکر (حل مسئله، و خلاقیت و تفکر انتقادی)، مهارت‌های دیجیتالی و مدیریت دانش. زوار و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان «پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندی‌های روان‌شناختی» دریافتند که توانمندسازی معلمان اصلی مهمی در مدیریت اثربخشی مدرسه و کلاس درس دارد که می‌تواند با دادن قدرت و کنترل بیشتر دانش‌آموزان، سبب افزایش بهره‌وری در کلاس شود. گانگ، مهد یونس و هاشم (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «تلفیق مهارت‌های نرم در آموزش حرفه‌ای معلمان تازه‌کار» انجام دادند و به این نتایج رسیدند که هفت مهارت نرم در حرفه معلمی شامل: ارتباط برقرار کردن، حل مسئله و ایده‌پردازی و انتقاد کردن، کار گروهی، یادگیری مادام‌العمر و مدیریت اطلاعات، کارآفرینی، اخلاق حرفه‌ای و رهبری.

یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران مانند چین (۲۰۲۰)، آسباری و همکاران (۲۰۱۹) نویسنده‌ها و همکاران (۲۰۲۱)، نگوین و همکاران (۲۰۲۰)، منگ هانگ و همکاران (۲۰۲۱)، کایا و ارکون (۲۰۱۸)، چائو (۲۰۱۰)، اسمیت و پولویک (۲۰۱۰)، فریزر، بیسویک و کرولی (۲۰۱۹)، بیس (۲۰۱۵)، برگ استرم (۲۰۱۶)، قهرمانی فرد و سید عباس زادگان (۱۳۹۷)، جعفری و همکاران (۱۳۹۷)، کریمان و همکاران (۱۳۹۷) و دیبایی و همکاران (۱۳۹۵)، ریحانی شوکت آباد و همکاران (۱۳۹۹)، جعفری مقدم و همکاران (۱۳۹۸) رحیمیان و همکاران (۱۴۰۰)، پرهام نیا (۱۴۰۰) که به موضوع مدیریت دانش و توسعه مدرسه و توسعه صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها معلمان پرداختند، در برخی از موارد با ابعاد و مقوله‌ها و مؤلفه‌های به‌دست آمده در این تحقیق همسویی و همخوانی دارد.

بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان از جمله (لیو، ۲۰۱۸؛ واریک و همکاران، ۲۰۱۶؛ هریس، جونز و هافمن، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که دانش ضمنی معلمان در بین اعضای جامعه حرفه‌ای که درک‌های آموزشی متفاوتی از معلمان وجود دارد، توزیع شده است. نتایج این تحقیقات همچنین نشان می‌دهد که صحبت‌های معلمان فضایی گفت‌وگو برای شرکت‌کنندگان ایجاد می‌کند تا دانش ضمنی خود را برای مذاکره (آشکارسازی) بیرونی کرده و بسیج کنند.

در ارتباط با رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان پژوهش‌های مختلفی انجام شده و مدل‌ها، الگوها و عوامل متفاوتی بیان شده است. ژائو (۲۰۱۰) آموزش همکاری و به اشتراک‌گذاری دانش توسط معلمان، گریفیث، کیمل و بیکو (۲۰۱۰)، تمرکز بر محتوا، یادگیری جمعی، یادگیری فعال، لوکس - هورسلی (۲۰۱۰) مؤلفه‌های دانش و باورها و راهبردهای طراحی، بورکو و پوتنام (۱۹۵۵) یادگیری معلمان و باورهای آنها، در ارتقای توسعه رشد حرفه‌ای معلمان مؤثر دانسته‌اند.

عبدالهی و همکاران (۱۳۹۳) بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق ۷ مؤلفه اصلی برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان شناسایی شد که عبارتند از: پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای. جعفری و همکاران (۱۳۹۷) نتایج حاصل از یافته‌های این پژوهش نشان داد که محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان شامل ۱۰ عامل (مؤلفه) است که عبارتند از: نگرش معلمان، دانش تخصصی موضوعی، تنوع فراگیران و نیازهای ویژه آنان، طراحی راهبردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، محیط‌های یادگیری و الگوهای تدریس، مشارکت و تشریک مساعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیت‌های گروهی و انفرادی و آموزش شهروندی و شخصیتی. در مجموع عوامل محتوایی، حدود ۹۵ درصد تغییرات توسعه حرفه‌ای معلمان را تبیین نمودند. کریمیان و همکاران (۱۳۹۷) یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان دارای چهار بعد اصلی دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای، ارزش‌ها و نگرش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی است. دیبایی و همکاران (۱۳۹۵) عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که چهارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین

نمود. یافته‌های این تحقیق با برخی از یافته‌های پژوهشگران ذکر شده که به موضوع پیامدهای اشتراک‌گذاری و انتقال دانش ضمنی در راستای توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند، در بیشتر مؤلفه‌ها و مقوله‌ها با هم همخوانی دارند.

نتایج این پژوهش ضرورت آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان خبره را روشن می‌سازد. از آنجایی که بخش مهمی از دانش معلمان را دانش ضمنی تشکیل می‌دهد که بیان و مکتوب کردن و اشتراک و انتقال آن به دشواری انجام می‌گیرد، آماده‌سازی معلمان برای رو به رو شدن با موقعیت‌های پیچیده مختلف کلاس درس، نیاز به کسب آگاهی بیشتر از فرایند این نوع دانش را ضروری می‌سازد. به نظر می‌رسد آشنایی سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی با فرایند و عوامل شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان و راهبردهای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری آن بتواند کمک مؤثری در توانمندسازی معلمان جهت تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی کلاس درس و همچنین رشد و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان بنماید تا از این طریق منجر به بهبود عملکرد معلمان در مدرسه، کلاس درس و تدریس شود.

### پیشنهادها:

- با توجه به اینکه یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری فرایند دانش معلمان مشاهده آموزش معلمان خبره است. با توجه به اینکه مشاهده کلاس واقعی و یادآوری تحریک شده با ویدئوهای آموزشی اغلب به عنوان ابزارهای کشف تفکر و دانش ضمنی معلمان در عمل تدریس است. پیشنهاد می‌شود که مدارس و آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان از تدریس و آموزش معلمان خبره و موفق فیلم‌برداری کنند و این ویدئوهای آموزشی را ذخیره کرده و در پایگاه‌های علمی بارگذاری نمایند تا با توجه به مقتضیات شرایط مورد نیاز در اختیار معلمان مبتدی و دانشجو- معلمان و دیگر معلمان علاقه‌مند قرارگیرد و از طریق مختلف باهم به اشتراک گذاشته شود.
- با توجه به اینکه بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است. پیشنهاد می‌شود فرصت‌های فراهم شود تا معلمان خبره و موفق بتوانند دانش ضمنی خود را از طریق داستان‌های روایت‌پژوهی آشکارسازی کرده و به اشتراک بگذارند.
- با توجه به اینکه شهود و بینش یکی از عوامل کلیدی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است و نیز یکی از منابع خلق دانش و کشف ایده‌ها برای رسیدن به شناخت و معرفت است. پیشنهاد می‌شود معلمان خبره با اتکا به تجربیات و مهارت‌ها و قابلیت‌هایشان دریافت‌های اداری و شهودی و بینشی و خلاقیت خود را جهت خلق و تولید دانش حرفه‌ای باورکنند و جدی بگیرند و با شیوه‌های مختلف آنها را مستندسازی کنند تا از این گنجینه گرانبها و سرمایه‌های ارزشمند آنها، دیگر معلمان، دانشجو- معلمان و مدرسان علاقه‌مند بتوانند در مسائل آموزشی، کلاسی و کارورزی متناسب با نیاز و ضرورت خود استفاده کنند.
- با توجه به اینکه یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان به روزرسانی دانش و مهارت‌های پژوهشی معلمان است. ولی طبق بررسی‌های انجام شده این پژوهش معلمان با موضوع دانش ضمنی آشنایی زیادی ندارند، در این راستا پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان برای معلمان و دانشجو- معلمان دوره یا کارگاه‌هایی با عنوان «آشنایی با مفهوم دانش ضمنی معلمان و روش‌های آشکارسازی و اشتراک‌گذاری آن» و همچنین سمینارها و وبینارهای را با موضوع «مهارت‌های پژوهش روایتی و آموزش پژوهی» برگزار کنند تا از این طریق گام‌های مؤثری در بهبود دانش و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان برداشته شود.
- با توجه به اینکه یکی از عوامل اصلی شکل‌گیری در دانش ضمنی معلمان مشاهده تدریس و آموزش معلمان خبره است؛ لذا توصیه می‌شود که دانشگاه فرهنگیان با همکاری سازمان آموزش و پرورش و مدیران مدارس و معلمان، زمینه‌هایی را فراهم نمایند تا دانشجو- معلمان بتوانند برای گذراندن دوره‌های کارورزی در کلاس‌های درس معلمان باتجربه و خبره به‌طور مستمر و فعال حضور یابند و از طریق مشاهده عملی تدریس این معلمان کارآموده، با تجربیات و مهارت‌ها و به‌عبارتی با دانش ضمنی آنها آشنا شوند.
- از آنجا که تجربه تدریس و تجربه گذشته معلمان یکی از منابع اصلی شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان است. پیشنهاد می‌شود برای آشکارسازی و به اشتراک‌گذاری دانش ضمنی معلمان موفق و خبره از آنان دعوت شود تا در کلاس‌های درس‌های روایت‌پژوهی،

اقدام پژوهی و درس پژوهی دانشجو - معلمان در دانشگاه فرهنگیان حضور یابند و به بیان خاطرات روایت‌ها و داستان‌های تجربه‌های آموزشی خود بپردازند.

- یکی دیگر از عوامل مؤثر بر فرایند شکل‌گیری دانش ضمنی معلمان ابتدایی، بازاندیشی و تأمل‌های حرفه‌ای است. در این راستا توصیه می‌شود که بازاندیشی و تأملات حرفه‌ای وقایع روزانه کلاس درس معلمان خبره و کارآموده در قالب‌های مختلف انواع ادبی و انواع چاپی مستندسازی شود، زیرا مستند کردن شواهد تأملی، معلمان را توانا می‌کند، تا مالکیت پیشرفت حرفه‌ای خود را داشته باشند و با به اشتراک‌گذاری این مستندسازی به دانش حرفه‌ای و توانمندسازی معلمان مبتدی و دانشجو معلمان در مهارت‌های تدریس کمک مؤثری می‌نماید.

## References

- Afsar, B., Masood, M., & Umrani, W. A. (2019). The Role Of Job Crafting And Knowledge Sharing On The Effect Of Transformational Leadership On Innovative Work Behavior. *Personnel Review*, 48(5): 1186-1208. Doi: 10.1108/pr-04-2018-0133
- Ahmad, F. and Karim, M. (2019), "Impacts of knowledge sharing: a review and directions for future research", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 31 No. 3, pp. 207-230. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2018-0096>
- Akhavan, P., & Dehghani, M. (2015). *Knowledge management: Acquisition of tacit knowledge of experts*. Tehran: Malek Ashtar University of Technology. (Text in Persian).
- Asbari, M., Mayesti. L-M., Wijayanti, Hyun, Ch., Purwanto, A., & Santoso. P-B. (2019). Effect of Tacit and Explicit Knowledge Sharing on Teacher Innovation Capability. *Dinamika Pendidikan*, 14(2), 227-243. DOI:10.15294/DP.v14i2.22732
- Asher, D., & Popper, M. (2019). Tacit knowledge as a multilayer phenomenon: the "onion" model. *The Learning Organization*, 26(3): 264-275. Doi: 10.1108/tlo-06-2018-0105
- Azizi, S. (2015). *Research methods in management with emphasis on practical and statistical examples*. Tehran: Samat Publications. (Text in Persian).
- Bahloul Faskhudi, Mohsen and Zarghami, Saeed (2017). Implications of tacit knowledge for learning and teaching with emphasis on Michael Polanyi's perspective. *Research paper on the basics of education*, Ferdowsi University of Mashhad. 1(8), 5-20. (Text in Persian)
- Bakht, M., Bazar Afshan, M. & Hossein Gholizadeh, R. (2013). *Investigating the Relationship between Knowledge Transfer and Performance of Educational Departments of the Second Theoretical High School*, *Quarterly Journal of Educational and School Studies*, Second Year, No. 6, pp. 114-99. (Text in Persian)
- Bates, A. w. (2015). *Teaching in in a digital age*. Open Education Resources collection.6.
- Bazargan, A. (2016). *Qualitative and mixed research methods: Common approaches in behavioral sciences*. Tehran: Didar Publishing.
- Bezorg, Hamida; Mehr Mohammadi, Mahmoud; Talai, Ibrahim and Musapour, Nematullah (2018). Understanding personal-practical knowledge, moving from what teachers should know to what they know. *Two Quarterly Journals of Theory and Practice in Curriculum*, Year 7, Number 13, 53-78. (Text in Persian)
- Burgundy, P., Trump, R. (2015). *Indicators and standards of teacher competence*. (Translated by Samad Izadi and Somayeh Ghazi), Tehran: Solar Publishing. (Text in Persian)
- Chaharbasshloo., H., Gholami, KH., Aliasgari, M., & Mousapour, N. (2020). *Analytical reflection on teachers' practical knowledge: a case study of exemplary teachers in an education reform context*. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Chennamaneni, A. (2007). *Determinants of knowledge sharing behaviors: Developing and testing an integrated theoretical model*.
- Chergui, W., Zidat, S., Marir, F. (2018). *An Approach to the Acquisition of Tacit Knowledge Based on an ontological Model*. *Journal of King Saud university- Computer and Information Sciences*, 9-12. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2020.11.014>
- Chin Chen, Chien. (2018). *Facilitaion of Teachers, Professional development through Principals' Instructional Supervision and Teacher' knowledge Management Behaviors*. Additional information is available at the end of the chapter 4. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.77978>.
- Chou, S. Y., & Ramser, C. (2019). A multilevel model of organizational learning Incorporating employee spontaneous workplace behaviors, leadership capital and knowledge management. *The Learning Organization*, 26(2), 132-145. <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-10-2018-0168>.
- Cress Well, J. W. (2009). *Research design of qualitative, quantitative and combined approaches*. (Translated by Alireza Kiamanesh and Maryam Dana Toos). Tehran: University Jihad Allameh Tabatabai University Branch. (Text in Persian)

- Dahou, K., Hacini, I., & Burgoyne, J. (2019). Knowledge management as a critical success factor in developing international companies' organizational learning capability. *Journal of Workplace Learning*, 31(1), 2-16. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2017-0118>.
- Dibai Saber, A., Fathi Vajargah, K. & Safaei Movahed, S. (2015). *Explaining the components of teachers' professional competence and analyzing its position in the upstream documents of Iranian education*. Two scientific-research quarterly journals of education and learning research, volume 13, number 2, consecutive 24 autumn and winter. (Text in Persian).
- Document of fundamental transformation of education (2014). *Tehran: Higher Education Council*. (Text in Persian)
- Dudley, P., (2013). Teacher learning in Lesson Study: M., Teaching and Teacher Education.34, 107-121. *Journal Homepag*: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate).
- Eftekhari, Hojjat, Samavi, Seyyed Abdul Wahab, and Zainipour, Hossein (2023). Analyzing the components of teachers' educational skills, *New Educational Ideas Quarterly*, Volume 19, Number 4, pp. 184-216. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.36986.3387> . (Text in Persian)
- El-Den., J & Sriratanaviriyakul., N. (2019). The Role Opinions and Ideas as Types of Tacit Knowledge. *Procedia Computer Science* 161.23-31. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.095>
- Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The Socially Skilled Teacher and the Development of Tacit Knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103. <https://doi.org/10.1080/01411920903420016>
- Enakrire, R. T., and Uloma, N. G., (2012). *The Efaect of Tacit Knowledge for Effective Teaching and Learning Processes among Lecturers at the Delta State University*. Abraka.Library Philosophy and Practice (e-journal).790. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/> .
- Faulkner, J. & Latham, G (2016). *Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21<sup>st</sup> century Learning*. Australian. Journal of Teacher Education(online),41(4),137-150. ISSN (print):1835-517X | ISSN (electronic):1835-517X
- Fernandez., C. (2014) *Knowledge base for teaching and Pedagogical content knowledge(pck): some useful models and implication in the 21<sup>st</sup> century*, Volume 60, 79-100.
- Ferreira, J., Mueller, J. and Papa, A. (2018), "Strategic knowledge management: theory, practice and future challenges", *Journal of Knowledge Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2018-0461>.
- Fraser, S. Beswik, K., & Crowley, S. (2019). *Making tacit knowledge visible: uncovering the knowledge of scince and mathematics teachers*. Teaching and Teacher Education. 86,1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102907>
- Ghaderi, M., Nosrati, N. & Khosravi, M. (2018). *The story of practical discourse in curriculum studies*. Tehran: Avaye Noor. (Text in Persian)
- Ghasemi, Maryam; Haji Hosseinejad, Gholamreza, Musapour, Nematullah and Hosseinkhah, Ali (2017). "Explaining the practical knowledge (skills and activities) of teacher training based on the competence of intellectual action. *Two essays on theory and practice in the curriculum*. 6 (12), 66-43. (Text in Persian)
- Golombek, P. (2009). *Personal practical knowledge in L2 Teacher education*, Second language teacher education,155-162. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.021>
- Green Tany R. Mishaleen, A. (2016) Professional Development Urban Schools: what Do Teachers Say? University of Phoenix Texas A &M University- San Antonio. *Journal of Inquiry & Action in Education* , 6(2).
- Griffith, p. L., Kimmel, S. J., & Biscoe, B. (2010). Teacher professional development for at rick preschoolers: Closing The Achievement Gap by Closing the Instruction Gap. *Action in Teacher Education*. 31(4),41-43. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463534>
- Haldin-Herrgard, T. (2004). *Diving under the Surface of Tacit Knowledge*. In *Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities*. Innsbruck, 2-3 April.
- Hartley, J. (2018), "Ten propositions about public leadership", *International Journal of Public Leadership*, Vol. 14 No. 4, pp. 202-217. <https://doi.org/10.1108/IJPL-09-2018-0048>.
- Hau, Y. S., Kim, B., Lee, H., Kim, y. G (2013). The effects of individual motivations. And social capital on employeesT habit and explicit Knowledge sharing intenions. *Interernational Journal of Information Management*, 33(2), 356-366. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.10.009>
- Holford, W.D. (2018). The future of human creative knowledge work within the digital economy. *Futures*. doi:10.1016/j.futures.2018.10.002.
- Hosseinzadeh Yusefi, Gh. (2015). *Practical manual of Training Carriculum- ,Set of education textbooks of Training curriculum-4, Farhangian education deputy*. (Text in Persian).
- Imani, M. T. (2015). Qualitative research methodology. Qom: Research Center and University. (Text in Persian).
- Jafari, H., Abolghasemi, M., Qahramani, M., Khorasani, A. & Ghobadian, M. (2018). *Content factors of professional development of teachers in exceptional schools of the mentally retarded group in Tehran*. *Exceptional Children Quarterly*, 2 (18) .77-86 (Text in Persian).
- Jin-Feng, W., Ming-Yan, C., Li-Jie, F & Jun-Ju, Y. (2016). The Construction of Eenterprise Tacit Knowledge Sharing Stimulation System Oriented to Employee Individual. *Procedia Engineering*.174, 289-300. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.01.139>

- Khanifar, Hossein, Moslemi, Nahid (2017). *Principles and bases of qualitative research methods, a new and applied approach*, Tehran: Negah Danesh. (Text in Persian).
- Koskinen, K and Vanharanta, H. (2010). *The role of tacit Knowledge in innovation processes of small technology companies*, *International Journal of production economics*, Vol. 80, 57-64. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(02\)00243-8](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(02)00243-8)
- Kouwenhoven, w. (2014). *Relevant curriculum Design and development in Higher Education*.
- Kratka, J. (2014). *Tacit Knowledge in Stories of Expert Teachers*. *Procedia Social and Behavioral Services*.171, 837-846. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.199>
- Lombardi, R. (2019). Knowledge transfer and organizational performance and business process: past, present and future researches. *Business Process Management Journal*, 25(1), 2–9. Doi: 10.1108/bpmj-02-2019-368.
- Loucks-Horsley, S. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*, 3<sup>rd</sup> ed.
- Mathers., S. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*. 55. 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- Matzler, K., Renzl, B., Mooeadian, T., von Krogh, G., & Mueller, (2011). *Personality traits affective commitment, documentation of Knowledge, and Knowledge sharing* *International Journal of Human Resource Management*, 22(02), 296-310. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2011.540156>
- McAdam, R., Masom, B and McCrory, J. (2007). *Exploring the dichotomies within the tacit Knowledge literature: towards a process of tacit Knowledge in organizations*, *Knowledge Management*, Vol. 2, 43-59. <https://doi.org/10.1108/13673270710738906>
- McInerney, M. (2011). *Tacit knowledge transfer with patent law: Exploring clen technology transfers*. *Fordham Intell. Prop. Media & Ent. LJ*, 21, 449.
- Mirzaei, Khalil (2015). *Qualitative research: research, research and research writing, Volume One*. Tehran: Foujan Publishing (in Persian).
- Mohajan, Haradhan (2016): *Sharing of Tacit Knowledge in Organizations: A Review*. Published in: *American Journal of Computer Science and Engineering*, Vol. 3, No. 2 (1 July 2016): pp. 6-19. <https://mpr.ub.unimuenchen.de/id/eprint/82958>.
- Mohammadi, Buick (2014). *An introduction to qualitative research methods*. Tehran: Publications of the Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Nishihara, A. H., M. Matsunaga, I. Nonaka, and Y. Kiyotaka, eds. (2017). *Knowledge Creation in Community Development: Institutional Change in Southeast Asia and Japan*. Cham: Springer.
- Nonaka I., Toyama R. (2015) *The Knowledge-creating Theory Revisited: Knowledge Creation as a Synthesizing Process*. In: Edwards J.S. (eds) *The Essentials of Knowledge Management*. OR Essentials Series. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137552105\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137552105_4)
- Olaisen, J & Revang, O. (2018). *Exploring the performanc of tacit knowledge: How to make ordinary people deliver extraordinary results in Teams*. *International Journal of Information Management*.43. 295-304. Online ISSN: 2645-5242. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.08.016> (Text in Persian).
- Paulin, D., & suneson, K. (2012). knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers Three Blurry Terms in KM. *The Electronic Journal of knowledge management*, 10(1), 81-91. eISSN: 1479-4411
- Pinar, William, F. & Zhang, Hua (2015). *Without experience is teacher development possible? Utobiography and Teacher Development in China: subjectivity and culture in Curriculum Reform*. Palgrave Macmillan us. [https://doi.org/10.1057/9781137382405\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137382405_9)
- Rahimian, Hamid, Abbaspour, Abbas and Zarin, Hamid Reza (2021). Designing the establishment model of knowledge management in schools. *Scientific Journal of Organizational Knowledge Management*. Fourth year, number 13, pp. 1-29. Print ISSN: 2645-4262. (Text in Persian).
- Rahmani Meybodi, Omid, Salehnejad Seyyed Abdullah (2021). Explanation and localization of effective cultural components in knowledge sharing, *Quarterly Journal of Organizational Knowledge Management*, Year 14, No. 14, pp. 63-101. (Text in Persian). Shapa Chapi: 2645-4262 .Electronic Shapa: 2-5242.
- Rothberg, H. and Erickson, G. (2017), "Big data systems: knowledge transfer or intelligence insights? *Journal of Knowledge Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 92-112. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2015-0300>.
- Saadipour, I (2014). *Research methods in psychology and educational sciences*. Tehran: Ravan Publishing. (Text in Persian).
- Salimi, Q., Sabbaghian, Z., Danaeifard, H. & Abolghasemi, M. (2011). Knowledge sharing among faculty members in academic settings An interdisciplinary perspective. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 3 (2-3) pp. 51-71. (Text in Persian)
- Samarasinghe, I.A.K.C., (2019). *Tacit Knowledge: A Literature Review* *International Conference on Education and Global Studies*. Vol.3, No.1. ISSN 2432-7433. <http://repository.lib.vpa.ac.lk/handle/123456789/989>
- Shim, H. S., & Roth, G. L. (2007). *Sharing Tacit Knowledge among Expert Teaching Professors and Mentees: Considerations for Career and Technical Education Teacher Educators*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 44(4), 5-28.

- Shokouhifard, H., Ahanchian, M. R., Shabani Varki, B., & Saeedi, M. (2017). The role of knowledge architecture in promoting the effectiveness of teachers' performance. *Bi-Quarterly Journal of Educational Planning Studies*, Volume 6, Number 12, pp. 28-11
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Strategic Knowledge Management in the Digital Age. *Journal of Business Research*, 94, 223–226. doi:10.1016/j.jbusres.2018.10.016.
- Strauss, A., & Carbin, J. (2018). *Basics of qualitative research; Techniques and stages of producing background theory*. (Translated by Ebrahim Afshar). Tehran: Ney Publications. (Text in Persian)
- Tsai, F. and Hsu, I. (2019), "The effects of social capital on knowledge heterogeneity", *Management Decision*, Vol. 57 No. 5, pp. 1237-1253. <https://doi.org/10.1108/MD-12-2016-0909>.
- Venkatesh, A., & Henry, M. (2021). Critical conversations as a tool for students' tacit knowledge construction: An interpretive research in interior design studio interactions. *International Journal of Educational Research Open*(2), 2666-3740. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100076>.
- Von, V, and Peng, Y., (2015). *How a Pre-Service teacher acquires Tacit Knowledge of teaching from Practice: The Process of becoming a teacher*. (Doctoral Dissertation, University Berlin). <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-6825>.
- Wang, J., & Liu, L. (2019). *Research on the mechanism of customers' participation in knowledge sharing*. *Expert Systems*, e12367. doi: 10.1111/exsy.12367.
- Wang, S., & Noe. R. A. (2010). *Knowledge sharing: A review and directions for future research*. *Human Resource Management Review*. 20(20), 115-131. Wang, S., & Noe. R. A. (2010). *Knowledge sharing: A review and directions for future research*. *Human Resource Management Review*. 20(20), 115-131. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-6825>
- Willem, A., & Buelens, M. (2009). *Knowledge sharing in inter-unit cooperative episodes: the impact of organizational structure dimensions*. *International journal of information management*, 29920, 151-160. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2008.06.004>
- Wulf, C. (2008). *Mimetic Learning*. *Designs for Learning*, 1(1), 56-67.
- Yassini, A. & Shiri, A. (2014). *The effect of teachers' personal motivation and social capital on their desire to share tacit and explicit knowledge*. *Quarterly Journal of Educational Studies*, Third Year, No. 8, pp. 114-87. (Text in Persian)
- Yu, H. (2020). *Exploring Teachers' Personal practical knowledge about Teaching Reading Comprehension in English. A study of School of university knowledge at a university in China*. Kristianstad university- School of Teacher Education – English IV, Spring 2011.
- Zamani, Z. (2012). Determining the status of tacit and explicit knowledge of middle school teachers of learning theories in the teaching process and the impact of demographic factors on it. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, No. 43, pp. 162-139. (Text in Persian).
- Hassanzadeh, P. , Saffarinia, M. , Alipour, A. , Zare, H. and Alizadehfard, S. (2023). Construction of software Implicit Association Test of connectedness with nature and it's prediction with place attachment and environmental identity in students. *Social Psychology Research*, 13(49), 61-77. doi: 10.22034/spr.2022.318501.1702(Text in Persian).
- Zavvar, Taghi, Shaban Basim, Farnaz and Mehdizadeh Jafar (1401). Predicting job performance of teachers based on psychological empowerment and leadership style of headmasters. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 153-173. doi:10.22051/jontoe.2021.18898.2099.(Text in Persian).





## مدل ساختاری میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان

بهمن نعمت پور مونه<sup>۱</sup>، محمدحسین زارعی<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: [mhzarei@pnu.ac.ir](mailto:mhzarei@pnu.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۲۱

### چکیده:

این پژوهش با هدف تعیین میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان صورت گرفته است. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بوده و جامعه پژوهش را دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان لنده تشکیل می‌دهند، که طبق جدول مورگان تعداد ۲۴۲ نفر به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های آموزش بدون خشونت مارشال، پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، خودکارآمدی جینکز و مورگان، خوش‌بینی اسچن-موران و همکاران و سبک‌های تدریس رجیبی بهره گرفته شد. داده‌ها با آزمون رگرسیون خطی ساده و معادلات ساختاری در *spss22* و *Amos2020* تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که آموزش بدون خشونت هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم و با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز شهرستان لنده اثر معناداری دارد. مقادیر برازش مدل و *Rmsea* برابر با ۰/۲۱ مطلوبیت بالای مدل را نشان می‌دهد. از یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که آموزش بدون خشونت بر توسعه کیفیت فرایند یادگیری دانش‌آموزان دیرآموز اثرگذار بوده و سبب کاهش بسیاری از معضلات رفتاری، عاطفی، روانی و اجتماعی این دانش‌آموزان خواهد شد. البته در این میان از نقش مؤلفه‌های میانجی مانند روش‌شناسی معلمان نباید چشم‌پوشی کرد؛ زیرا اثربخشی آموزش بدون خشونت را افزایش بخشیده و مسیر پیشرفت آنها را هموار خواهد ساخت.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش بدون خشونت، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، خوش‌بینی تحصیلی، دیرآموزان

### استناد به این مقاله:

نعمت پور مونه، بهمن؛ زارعی، محمدحسین. (۱۴۰۳). مدل ساختاری میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۶۹-۸۰. doi: 10.22051/jontoe.2024.47385.3936

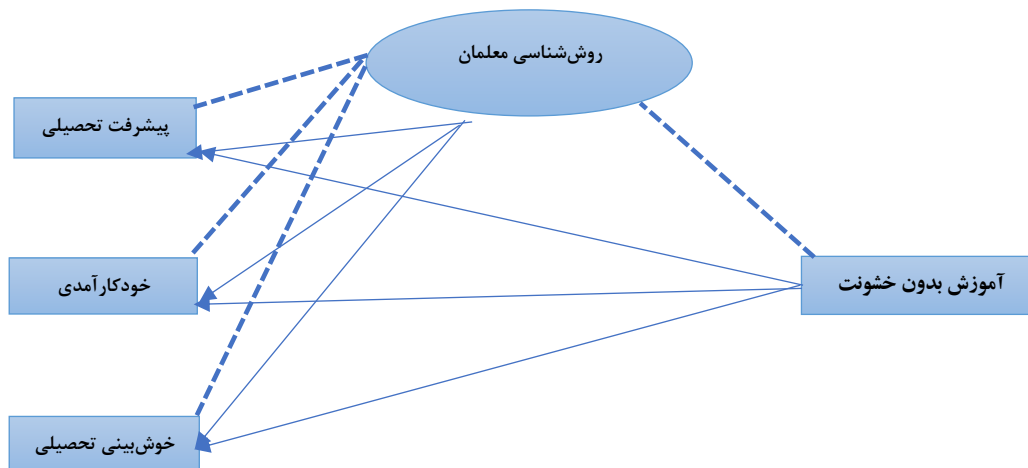
## مقدمه

دیرآموزی واژه‌ای است که در سالهای اخیر مورد توجه بسیاری از معلمان حرفه‌ای به منظور برخورد صحیح با دانش‌آموزان قرار گرفته است؛ زیرا معتقدند که دانش‌آموزان در یک کلاس در فرایند یادگیری یکسان عمل نکرده و روند یادگیری در آنها متفاوت است. دانش‌آموزان کند (دیرآموز) به کودکانی با توانایی پایین درک و فهم مفاهیم تعبیر می‌شوند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۷). نورفضی الله (۲۰۲۲، ص. ۷۲۵) آنها را به دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری کند عمل می‌کنند، می‌شناسد. کونینگ (۲۰۱۸، ص. ۳) عنوان می‌کند که دیرآموزان دانش‌آموزانی هستند که نمی‌توانند عملکردی که از همسالانشان انتظار می‌رود را داشته باشند. ولف (۲۰۱۹، ص. ۲۲) معتقد است که دیرآموزان فقط در کسب مهارت‌های تحصیلی تأخیر نشان می‌دهند، اما اسنایدر (۲۰۲۳، ص. ۱۰) به این مسئله اعتقاد دارد که آنها حافظه کوتاه دارند و در مهارت‌های فکری نسبت به همسالان خود رشد کمتری دارند. از همین رو، آهسته یاد می‌گیرند و دیر به یاد می‌آورند. در ایران به منظور شناسایی این دانش‌آموزان از سال ۱۳۷۲ طرح سنجش سلامت و آمادگی تحصیلی به منظور ورود به پایه اول ابتدایی صورت پذیرفت، تا دانش‌آموزان دیرآموز یا آهسته گام شناسایی شوند و از سال ۹۴-۹۳ نیز این طرح برای نوآموزان پیش دبستانی به منظور شناسایی سریعتر آنها صورت گرفت (بهشتی پور و همکاران، ۱۴۰۱، ص. ۹۰). این اقدامات به این دلیل صورت می‌گیرد که شناسایی دانش‌آموزان برای برخی معلمان بسیار دشوار است (نساء و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲؛ زارع و همکاران، ۱۴۰۰). بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۴۹) معتقد است که دیرآموزان به عنوان فرد خاصی در مدرسه در نظر گرفته نمی‌شوند، اما چون از نظر سطح بهره هوشی بین ۷۰ تا ۸۵ قرار دارند در زمینه آموزشی و یادگیری با چالش روبرو بوده و از لحاظ اجتماعی و عاطفی و روانی رفاه و امنیت کمتری دارند. پس به دلیل نداشتن احساس امنیت دچار ضعف در اعتماد به نفس می‌شوند (گرای فوتی، ۲۰۱۹، ص. ۵؛ دونیدا، ۲۰۱۸، ص. ۱۴)، از همین رو دانش‌آموزان دیرآموز در مدرسه بیشتر دچار تنش و چالش با معلمان، همسالان و کارکنان مدرسه می‌شوند. برخی دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل دشواری در شناسایی آنها از سوی والدین و معلمان مورد توجه قرار نمی‌گیرند و محبت لازم را دریافت نمی‌کنند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۸). سحالی‌الدین و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲۳۰) عنوان می‌کنند که این نوع دانش‌آموزان از نظر معلمان به انزوا رفته و اولویت با دانش‌آموزان تواناست. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) معتقد است که معلمان این دانش‌آموزان را با صفات بد می‌شناسد و از پشتیبانی لازم برخوردار نیستند. از همین رو، آنها مورد خشونت روحی و عاطفی قرار می‌گیرند. بر همین اساس، عملکرد تحصیلی آنها دچار اختلالات زیادتری خواهد شد و از نظر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و انگیزه نسبت به تحصیل و ادامه یادگیری ضعیف می‌شوند (فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۸ و دونیدا، ۲۰۱۸، ص. ۱۰). انصاری اردلی و طاهری اردلی (۱۴۰۰، ص. ۸۰) عنوان می‌کنند که در سراسر جهان خشونت توسط معلمان و کارکنان مدرسه نسبت به دانش‌آموزان قربانیان زیادی داشته است. سازمان بهداشت جهانی خشونت را شامل هر گونه فشار روحی، جسمی، روانی، اجتماعی و عاطفی می‌داند که آسیب‌های جسمی و عاطفی ایجاد کند. قناد طوسی و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۸۳) معتقدند که خشونت اعتماد به نفس را پایین آورده و دانش‌آموز را گوشه گیر و منزوی می‌کند. آموزش بدون خشونت نیز کاملاً معکوس بوده و دانش‌آموز، مورد حمایت و پشتیبانی معلمان و کارکنان مدرسه قرار می‌گیرد. این نوع آموزش برای اولین بار توسط مارشال-روزنبرگ مطرح شد و مورد بررسی و تحقیق قرار گرفت. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) تأکید می‌کنند که با دانش‌آموزان دیرآموز باید به گونه‌ای برخورد شود که احساس پوچی و انزوا نکنند. میاساری و همکاران (۲۰۲۲، ص. ۵۴) معتقدند که معلم باید به نیازهای دانش‌آموزان توجه داشته و آموزش مناسب برای هر دانش‌آموز را ارائه دهد تا یادگیری بهتری صورت پذیرد. سیادتیان آرانی و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۶۵) به این نکته تأکید دارند که اگر بتوان نیازهای خود و دیگران و احساساتی که این نیازها را احاطه کرده را شناسایی کرد، می‌توان یک ارتباط بدون خشونت را رقم زد. در همین راستا نیز اگر معلم نیازهای یادگیری دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دیرآموز را شناسایی کند می‌تواند با دانش‌روشناسی خود از مدل‌ها و الگوهای مختلف بهره بگیرد تا یادگیری را در آنها توسعه دهد. فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۹) تأکید دارد که معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان



دیرآموز، برای کمک به آنها و انتقال راحت‌تر دانش، به دانستن و کاربرد انواع مدل‌ها و روش‌های آموزشی نیاز دارند؛ زیرا هم یادگیری در فراگیران سریعتر اتفاق می‌افتد و هم آنها به یادگیری تشویق می‌شوند. سومیاتی و گمیاننداری (۲۰۲۲، ص. ۱۰۵۲) به این نکته اشاره دارند که دانش‌آموزان دیرآموز در برخورد با معلمان فعال‌تر و خلاق‌تر، عملکرد بهتری دارند. آنها معتقدند که هر چه معلمان بیشتر به شیوه‌های مشارکتی در آموزش روی بیاورند و دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر کنند، یادگیری بهتر اتفاق می‌افتد. قناد طوسی و همکاران (۱۴۰۱، ص. ۸۳)، بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۵۰)، دونیدا (۲۰۱۸، ص. ۱۰)، گرای فوتی (۲۰۱۹، ص. ۶)، رضایی و همکاران (۱۳۹۸، ص. ۴۴) معتقدند دانش‌آموزان به دلیل ترس از قضاوت همسالان، احساس بی‌کفایتی و پوچی کرده و در فرایند یادگیری شرکت نمی‌کنند. حال اینجاست که نقش معلم برجسته خواهد شد، که با به‌کارگیری روش‌های مختلف سطح درک دانش‌آموزان را از دانش انتقال داده بالا ببرد. مؤلفه‌هایی که در پژوهش حاضر به صورت مستقیم و غیر مستقیم از آموزش بدون خشونت نسبت به دانش‌آموزان دیرآموز اثر می‌پذیرند؛ شامل پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با واسطه‌گری روش‌شناسی معلمان است. تعاریف مختلفی از پیشرفت تحصیلی تاکنون ارائه شده است عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۳۰) معتقدند که پیشرفت تحصیلی یعنی تغییر کمی و کیفی معلومات و مهارت‌های دانش‌آموزان به واسطه برخورداری از آموزش رسمی است. پژوهشگران این حوزه ملاک‌های متفاوتی را برای تعیین میزان این پیشرفت در نظر دارند. مثلاً حیدری و همکاران (۱۳۹۳، ص. ۹۲) مشهورترین ملاک را نمرات درسی و عملکرد دانش‌آموزان، عبدالله‌پور و همکاران (۱۳۹۴، ص. ۳۵) معدل درسی سالانه و محاسبه نمرات دانش‌آموزان در یک درس یا مجموع نمرات درون در یک سال را معیار پیشرفت می‌داند. افزون بر این، قنبرلو و همکاران (۱۳۹۳) عواملی از جمله عوامل فیزیولوژیکی، عوامل شناختی و عوامل محیطی بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است. این نکته هم راستا با فرض پژوهش حاضر در مورد دانش‌آموزان دیرآموز صادق بوده و همواره همراهی و همدلی با آنها و ایجاد امنیت از نظر روانی و عاطفی و همچنین جسمی در محیط مدرسه و خانه موجبات پیشرفت تحصیلی را برای آنها فراهم خواهد ساخت. فرضیه دیگر پژوهش اثرگذاری مستقیم و غیر مستقیم آموزش بدون خشونت بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دیرآموز است. بلسی و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۱۹۴۹) معتقد است که دانش‌آموز دیرآموز در پی ترس از معلم و والدین، اعتماد به نفس خود را از دست داده و افزون بر اجتناب از حضور در کنار همسالان خود، در انجام وظایف نیز اکراه دارند و برای همگام شدن با آنها نیز تلاشی نخواهند داشت، در واقع او معتقد است آنها در خودکارآمدی ضعیف عمل می‌کنند. بندورا (۲۰۱۸، ص. ۱۳۲) خودکارآمدی را نوعی خودباوری در عملکرد تحصیلی می‌داند؛ که می‌توان آن را به تلاش دانش‌آموز برای کسب مهارت‌های تحصیلی تعریف کرد. گور (۲۰۰۶، ص. ۲۱) نیز اعتماد به نفس برای دستیابی به موفقیت تحصیلی را خودکارآمدی می‌داند. شیخ احمدی و همکاران (۱۳۹۹، ص. ۲۸۴) نیز معتقدند خودکارآمدی نشان دهنده درک و شناخت فرد از ارائه آنچه که آموخته می‌باشد. حال با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان دیرآموز در زمینه درک و فهم مباحث درسی، در صورتی که آموزش او همراه با خشونت بوده و از طرفی دیگر با معلمانی در ارتباط باشد که شناختی کافی از روش، مدل‌ها و الگوهای تدریس ندارند، خودکارآمدی آنها نیز ضعیف‌تر خواهد شد و علاقه و انگیزه خود برای تحصیل و یادگیری را از دست خواهند داد. از همین رو به نظر می‌رسد در دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل ضعف عملکردی، کمبود اعتماد به نفس و عوامل محیطی و آموزشی متفاوتی که بر مضاعف شدن این مشکلات تأثیرگذار است، خوش‌بینی تحصیلی آنها نیز پایین باشد. بر همین اساس چاکیر (۲۰۲۴، ص. ۲۷)، فخرالدین و همکاران (۲۰۲۴، ص. ۸) و ماسکال (۲۰۰۸، ص. ۲۱۴) نیز معتقدند که پشتیبانی‌هایی که از سوی معلم صورت می‌پذیرد، دانش‌آموزان دیرآموز به معلم اعتماد کرده و به دلیل احساس امنیت و دوستی که بین او و معلم ایجاد می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی نیز در او تقویت می‌گردد. ذبیحی حصاری و همکاران (۱۳۹۳، ص. ۲۶۶) خوش‌بینی را نگرش مثبت نسبت به جهان پیرامون تعریف می‌کنند و عابدی و همکاران (۱۳۸۸، ص. ۱۳۷) آن را نوعی سبک تبیین رویدادها می‌داند. به این معنی که خوش‌بین‌ها با دید مثبت‌نگرانه به رویدادها و رخدادها می‌نگرند و از بداندیشی فاصله دارند. از همین رو، دانش‌آموزان دیرآموز اگر در آموزش با خشونت مواجه نشوند و معلمان حرفه‌ای و متخصص در زمینه روش‌شناسی آنها را در یادگیری هدایت نمایند، خوش‌بینی تحصیلی در آنها بر اساس فرض پژوهش

افزایش خواهد یافت. در پژوهش حاضر مؤلفه‌های پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، خوش بینی نیز از منظر رخدادهای درون کلاس و در وابستگی به آموزش بدون خشونت نسبت به دانش‌آموزان دیرآموز مفهوم پردازی شده است. در این پژوهش لزوم آموزش بدون خشونت و تبعات خشونت در زمینه دانش‌آموزان دیرآموز شرح داده شد و به اهمیت روش‌شناسی معلمان که گاهی با همان امکانات حداقلی و در همان محیط آموزشی می‌تواند زمینه‌انگیزه را برای پیشرفت فراهم کند، پرداخته شد. تحقیقات در زمینه دانش‌آموزان دیرآموز اندک و بیشتر معطوف به عوامل غیر آموزشی بوده است. تحقیقات صورت‌پذیرفته اشتراکات زیادی از جمله شیوه‌شناسایی دانش‌آموزان کند، چگونگی تقویت تمرکز آنها، کنترل پرخاشگری دیرآموزان، چالش‌های آنها در محیط اجتماعی، عوامل مؤثر بر تقویت اعتماد به نفس و غلبه بر توانایی‌های خود (بهشتی پور و همکاران، ۱۴۰۱؛ نظری، ۱۳۹۸؛ توکلی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلاجقه و بازماندگان قشمی، ۱۴۰۱؛ بحری و پورجمشیدی، ۱۴۰۲؛ دونیدا، ۲۰۱۸؛ ولف، ۲۰۱۹؛ گری - فوتی، ۲۰۱۹؛ اسنایدر، ۲۰۲۳؛ بلسی و همکاران، ۲۰۲۴؛ فخرالدین و همکاران، ۲۰۲۴؛ عیدوف و رویتر، ۲۰۲۲؛ چویی، ۲۰۱۶؛ ساویجو همکاران، ۲۰۱۷؛ کاسیس و همکاران، ۲۰۱۸) را تشکیل می‌دهد؛ و خلأ پژوهشی در زمینه تحقیق حاضر را برجسته می‌سازد. از همین رو نویسندگان این تحقیق با مشاهده چالش‌هایی که دانش‌آموزان دیرآموز با آن روبرو بودند و پیامدهای مناقشات بین آنها و معلمان، بر آن شدند تا به بررسی میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بپردازند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف کاربردی است. روش پژوهش توصیفی با رویکرد کمی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر انتخاب شده است. در این پژوهش متغیر روش‌شناسی معلمان به‌عنوان متغیر واسطه‌گر، متغیرهای پیشرفت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک و متغیر آموزش بدون خشونت به‌عنوان متغیر پیش‌بین مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان لنده در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۰۳ (۶۵۴ نفر) را شامل می‌شد که طبق جدول مورگان نیز تعداد (۲۴۲ نفر) به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به دو شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت پذیرفت به این صورت که سهم پسران در این پژوهش ۱۰۲ نفر و سهم دختران ۱۴۰ نفر تعیین شد. در مرحله دوم تعداد ۴ مدرسه دخترانه و تعداد ۳ مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب گردید و در هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه در اختیارشان قرار گرفت. از این تعداد ۷۸ نفر دهم، ۶۲ نفر یازدهم و ۱۰۲ نفر دوازدهم بودند و میانگین سنی آنها ۱۶/۵ بود. در این پژوهش ۵ پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. روایی پرسشنامه‌ها از نوع روایی صوری و محتوایی بوده و در حین اجرا توضیحات لازم به منظور پاسخگویی صحیح به دانش‌آموزان داده شد و این اطمینان مبنی بر محرمانه بودن

اطلاعات به آنها داده شد تا صادقانه و بدون ملاحظه به سؤالات پاسخگو باشند. همچنین داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آزمون‌های استنباطی (کلموگروف-اسمیرنوف، رگرسیون خطی ساده) در SPSS21 و تحلیل مسیر در Amose2020 تجزیه و تحلیل شدند.

**پرسشنامه آموزش بدون خشونت:** پرسشنامه آموزش بدون خشونت توسط مارشال روزنبرگ در سال ۲۰۰۹ تهیه شده است، که دارای ۱۵ گویه بوده که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، تاحدی موافقم، موافقم و کاملاً موافقم) نمره ۱ تا ۵ را دریافت خواهند کرد. پایایی آن توسط وینگ و همکاران (۲۰۰۹) ۰/۶۷ محاسبه شد و در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۵ محاسبه گردید.

**پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور:** پرسشنامه پیشرفت تحصیلی مورد استفاده در پژوهش حاضر در سال ۱۹۹۴ توسط فام و تیلور ساخته شده است. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، به سنجش میزان عملکرد و پیشرفت تحصیلی در پنج بعد خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می‌پردازد. این پرسشنامه دارای ۴۸ سؤال است و جواب هر سؤال به صورت لیکرت پنج درجه‌ای از هیچ تا خیلی زیاد می‌باشد. پایایی ابزار تحقیق توسط مرادیان (۱۳۹۲) ۰/۹۲ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ مورد تأیید قرار گرفت.

**پرسشنامه خودکارآمدی:** پرسشنامه خودکارآمدی مورد استفاده در این تحقیق در سال ۱۹۹۹ توسط جینکز و مورگان ساخته شده است. این پرسشنامه برای سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است، که دارای ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت است که به هر کدام ۱۰ گویه تعلق دارد. گویه‌های این پرسشنامه طبق مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای کاملاً موافق، موافق، کاملاً مخالف و مخالف درجه‌بندی شده است و سؤالات ۵ و ۱۵ و ۱۶ و ۱۶ و ۱۹ و ۲۰ و ۲۲ و ۲۳ به‌صورت معکوس امتیاز می‌گیرد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۹ نیز محاسبه گردید.

**پرسشنامه خوش‌بینی:** پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی که توسط اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده، شامل سه مؤلفه تأکید تحصیلی (۸ سؤال)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ سؤال) و یگانگی به مدرسه (۱۰ سؤال) است که شامل ۲۸ سؤال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده است. شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به‌صورت معکوس محاسبه می‌گردد. پایایی این پرسشنامه در تحقیق مچی و همکاران (۲۰۱۲)، ۰/۸۲ محاسبه شد و در این پژوهش پایایی با ضریب آلفای ۰/۸۳ به‌دست آمد.

**پرسشنامه سبک تدریس:** پرسشنامه سبک تدریس که به منظور ارزیابی سبک تدریس معلمان به ویژه سبک تدریس فعال در سال ۱۳۸۵ توسط رجبی ساخته شده است شامل ۳۰ سؤال بوده و روایی محتوایی آن توسط اساتید راهنما و متخصصان موضوعی مورد تأیید بوده و پایایی آن نیز بالای ۰/۶۵ نیز اعلام شده است. پرسشنامه با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده است. در پژوهش حاضر نیز این پرسشنامه ضریب آلفای ۰/۷۹ را به‌دست آورد.

## یافته‌های پژوهش

در جدول شماره (۱) آمار توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	میانگین	انحراف معیار	میان
آموزش بدون خشونت	۸۲/۴	۲/۶	۷۹
پیشرفت تحصیلی	۱۹۸/۸	۳/۷	۱۹۴
خودکارآمدی تحصیلی	۸۹/۶	۴/۶	۸۶
خوش بینی تحصیلی	۱۰۹/۶	۴/۵	۱۰۶
روش شناسی معلمان	۱۳۴/۴	۴/۶	۱۲۹

جدول شماره (۲) نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف به منظور بررسی نرمال بودن مؤلفه‌ها را در جهت انجام تحلیل استنباطی داده‌ها و طراحی مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲. آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف

نام متغیر	ضریب استاندارد	سطح معناداری
آموزش بدون خشونت	۱/۱۲	۰/۱۲۴
پیشرفت تحصیلی	۱/۳۴	۰/۱۳۱
خودکارآمدی تحصیلی	۱/۲۷	۰/۱۲۸
خوش بینی تحصیلی	۱/۱۳	۰/۱۲۴
روش شناسی معلمان	۱/۴۲	۰/۱۴۲

همان‌طور که نتایج آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف (جدول شماره ۲) نشان داد، تمام متغیرهای پژوهش سطح معناداری بیش از ۵ درصد داشتند. از همین رو برای تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و ارائه مدل ساختاری بهره گرفت. در جدول شماره (۳) به بررسی میزان تأثیر آموزش بدون خشونت بر متغیرهای وابسته تحقیق (پیشرفت تحصیلی، خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان دیرآموز از طریق رگرسیون خطی پرداخته خواهد شد.

جدول شماره ۳. ضریب رگرسیون خطی بین آموزش بدون خشونت و پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز

نام متغیر	ضریب رگرسیون خطی	t	سطح معناداری
آموزش بدون خشونت		۰/۸۴	۰/۲۰۵
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۰۱	۸/۳	۰/۰۰۱
آموزش بدون خشونت		۰/۵۴	۰/۳۱۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۳۲	۱۰/۶	۰/۰۰۱
آموزش بدون خشونت		۰/۳۴	۰/۲۶۹
خوش بینی تحصیلی	۰/۳۱۹	۷/۵	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۳) نشان داد ضریب رگرسیون خطی بین آموزش بدون خشونت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۴۰۱، آموزش بدون خشونت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۴۳۲ و آموزش بدون خشونت و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۳۱۹ می‌باشد که در سطح  $p < 0.01$  مقدار معناداری است. از همین رو، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز تأیید می‌گردد.

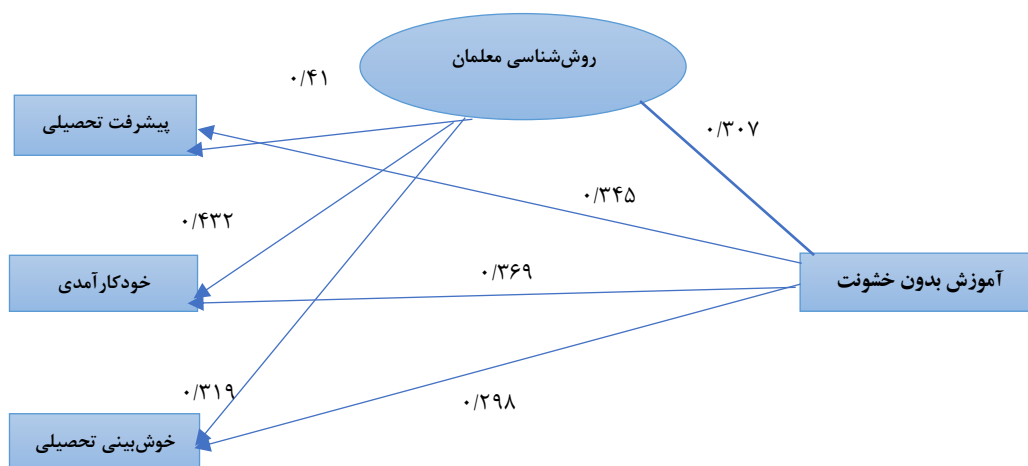
در جدول شماره (۴) به بررسی میزان تأثیر روش شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان بر متغیرهای وابسته تحقیق (پیشرفت تحصیلی، خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان دیرآموز از طریق رگرسیون خطی پرداخته خواهد شد.

جدول شماره ۴. ضریب رگرسیون خطی بین روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز

نام متغیر	ضریب رگرسیون خطی	t	سطح معناداری
روش‌شناسی		۰/۲۶	۰/۱۹۸
پیشرفت تحصیلی	۰/۳۰۵	۵/۶	۰/۰۰۱
روش‌شناسی		۰/۳۷	۰/۱۰۲
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۸	۵/۴	۰/۰۰۱
روش‌شناسی		۰/۲۶	۰/۳۱۲
خوش‌بینی تحصیلی	۰/۲۴۵	۴/۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۴) نشان داد ضریب رگرسیون خطی بین روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۳۰۵، روش‌شناسی معلمان و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۲۹۸ و روش‌شناسی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز ۰/۲۴۵ می‌باشد، که در سطح  $p < 0.01$  مقدار معناداری است. از همین رو، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و معنادار روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دیرآموز تأیید می‌گردد.

در ادامه مدل ساختاری آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان حاصل از نرم افزار Amose2020 ارائه خواهد شد و در جدول شماره ۹ شاخص‌های نیکویی مدل آورده شده است.



شکل ۲. مدل ساختاری آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان در دانش‌آموزان دیرآموز بر اساس مدل مفهومی

جدول شماره ۵. شاخص‌های نیکویی مدل

شاخص‌های برازش	ملاک	مقدار پژوهش	برازش نتیجه
تقسیم کای دو به درجه آزادی	$X^2/ df$	$\leq 3$	۱/۶
ریشه میانگین مربعات خطای میانگین	RMSEA	$\leq 0.08$	۰/۰۲۱
شاخص برازش نرم	NFI	$\geq 0.9$	۰/۹۳۳
شاخص برازش مقایسه‌ای	CFI	$\geq 0.9$	۰/۹۷۳
شاخص برازش افزایشی	IFI	$\geq 0.9$	۰/۹۶۷
شاخص نیکویی برازش	GFI	$\geq 0.9$	۰/۹۷۴

شخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	≥۰/۹	۰/۹۰۱	برازش خوب
شخص توکر - لویس	TLI	≥۰/۹	۰/۹۳۱	برازش خوب

همانطور که نتایج جدول شماره (۵) نشان می‌دهد، تمام مؤلفه‌های برازش و نیکویی مدل از مطلوبیت بالایی برخوردار است. از همین رو، مدل ارائه‌شده قابل اعتماد می‌باشد؛ و فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان را تأیید می‌نماید.

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی میزان اثر آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان است. یافته‌ها نشان داد که آموزش بدون خشونت هم به‌طور مستقیم و هم با نقش واسطه‌ای روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی دانش‌آموزان دیرآموز اثر معنادار دارد. به عبارت دیگر، آموزش بدون خشونت و کنترل خشم معلمان در برابر دانش‌آموزان دیرآموز موجبات پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را در آنها ایجاد خواهد کرد. نتایج نشان داد که آموزش بدون خشونت بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ضریب رگرسیون خطی ۰/۴۰۱ تأثیر مستقیم و معنادار دارد. نتایج این فرضیه با نتایج ساویج و همکاران (۲۰۱۷) همسوست، آنها معتقدند که رفتارهای پرخاشگرانه و هم چنین خشونت‌های فیزیکی با پیشرفت تحصیلی ارتباطی معکوس دارند. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش به دانش‌آموزان دیرآموز نیازمند تعامل و همکاری و پشتیبانی از آنها بوده و با فراهم کردن ارتباطی صمیمانه و محیطی امن و قابل اعتماد می‌توان پیشرفت تحصیلی را برای این گروه از دانش‌آموزان رقم زد. معلمان می‌توانند با فراهم کردن فضایی برای بیان نظراتشان انگیزه پیشرفت را در آنها تقویت کرده، تا خود را برای هم‌تراز کردن با همکلاسی‌ها آماده کنند. آموزش بدون خشونت می‌تواند چشم‌انداز خوبی را برای رشد و پیشرفت این دانش‌آموزان مهیا سازد؛ چرا که این گروه از کودکان به دلیل ویژگی‌های روحی و روانی خاصی که دارند، در برخی موارد همواره از سوی والدین، هم‌کلاسی‌ها و کادر مدرسه مورد خشونت عاطفی، و فیزیکی قرار می‌گیرند، و این در صورتی است که رفتارهای خشونت‌آمیز حتی علاقه به پیشرفت را هم از بین می‌برد و می‌تواند این حس را در اخلاق و منش او استوار سازد. نتیجه دیگر این پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ضریب رگرسیون خطی ۰/۴۳۲ است که با نتایج تحقیق عیدوف و رویتر (۲۰۲۲) و جویی (۲۰۱۶) همخوان است. آنها معتقدند که همواره کاهش خشونت‌ها و حل تعارضات و حذف قلدری‌ها زمینه را برای افزایش خودکارآمدی را فراهم می‌سازد. در تبیین این نتیجه چنین می‌توان گفت که دانش‌آموزان دیرآموز برای نشان دادن بهترین عملکرد و کسب مهارت‌های تحصیلی نیازمند احساس امنیت و آرامش هستند. آنها زمانی که احساس امنیت کنند، اعتماد به نفس کسب کرده و در تقویت خود برای نشان دادن توانایی‌هایشان تلاش کرده و خودکارآمدی خود را افزایش می‌دهند. شکی نیست که معلمان بیشترین تأثیر را در اخلاق اجتماعی دانش‌آموزان دارند و جزو وظایف آنها است که شرایط را برای حمایت و محافظت از دانش‌آموزان فراهم سازد، اما دانش‌آموزان دیرآموز به حمایت بیشتری از سوی معلمان احتیاج داشته و با مداخله به‌هنگام خواهند توانست شرایط بهتری را برای بهبود وضعیت این دانش‌آموزان ایجاد کنند. یکی دیگر از نتایج این پژوهش تأثیر مستقیم و معنادار آموزش بدون خشونت بر خوش‌بینی تحصیلی با ضریب رگرسیون خطی ۰/۳۱۹ است. این نتیجه با نتیجه تحقیق کاسیس (۲۰۱۸) همسوست. او در تحقیق خود به این نتیجه رسید، دانش‌آموزانی که کمتر عوامل خطر آنها را تهدید می‌کند و از سطوح محافظتی بیشتری برخوردارند و همچنین دانش‌آموزانی که تجربه خشونت کمتری دارند خوش‌بینی بیشتری نسبت به آینده داشته و روابط مثبت بیشتری را با اطرافیان و همکلاسی‌های خود برقرار می‌کنند. خوش‌بینی یکی از باورهای شناختی است که می‌تواند انگیزه رشد را در افراد تقویت کرده و او را به مقابله با چالش‌های پیش رو در مسیر پیشرفت ترغیب کند. دانش‌آموزان دیرآموز با توجه به چالش‌هایی که در عملکرد یادگیری آنها وجود دارد تنش و خشونت موجب ایجاد شرایط نامطلوب برای آنها شده و کارکردهای آنها را تحت



تأثیر قرار می‌دهد. خوش‌بینی تحصیلی در دیرآموزان نقش مهمی در ایجاد انگیزش پیشرفت آنها دارد و با توجه به نتیجه تحقیق این شرایط تا حدی منوط به روابط بدون خشونت معلمان با دانش‌آموزان دیرآموز در کلاس است.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که روش‌شناسی معلمان و آشنایی آنها با انواع سبک‌های تدریس از دیدگاه دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز تأثیر مستقیم و معنادار دارد. این نتایج با تحقیقات (ماسکال، ۲۰۰۸؛ نظری، ۱۳۹۸؛ توکلی و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلاجقه و بازماندگان، ۱۴۰۱؛ بحری و پور جمشیدی، ۱۴۰۲) همخوان بوده و معتقدند که معلم بیشترین تأثیر را بر ایجاد انگیزش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد خواهد کرد. در واقع روش‌شناسی معلمان و آشنایی آنها با کاربرد انواع روش‌ها در امر تدریس، شاهراه تقویت مسیر پیشرفت دانش‌آموز خواهد بود و عالی‌ترین نتایج یادگیری را به همراه خواهد داشت، زیرا معلم زمانی که با انواع روش‌ها آشنایی دارد، افزون بر تلاش برای انتقال دانش به شیوه‌های مختلف سعی بر این دارد که بر مشکلات موجود در کلاس غلبه کند و با رفع چالش‌های موجود در کلاس به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید. آنها می‌توانند با روش‌های مختلف دانش‌آموزان دیرآموز را به‌طور عمیق درگیر فعالیت‌های کلاسی کرده و با ایجاد رضایت در آنها انگیزش درونی آنها را برای پیشرفت، توسعه بخشند. افزون بر این، زمانی که معلم با انواع شیوه‌های تدریس آشنایی داشته باشد و دانش‌آموزان را در امر تدریس درگیر کند، دانش‌آموز به توانایی‌های خود اعتماد کرده و به دلیل حس کفایتی که در او ایجاد می‌شود خودکارآمدی نیز افزایش می‌یابد. محققان معتقدند که تلفیق فناوری و ایفای نقش و بهره‌مندی از شیوه‌های خاص تدریس مانند بار شناختی بیشترین تأثیر را بر خودکارآمدی دانش‌آموزان خواهد داشت. همچنین، رابطه معناداری رویکردهای یاددهی-یادگیری در برنامه درسی با خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در تحقیق ماسکال (۲۰۰۸) تأیید شده است. زمانی که معلم به صورت برنامه‌ریزی شده وارد کلاس شود و از اشکال متفاوت تدریس و بهره‌مندی از انواع رویکردها به منظور یادگیری تمام دانش‌آموزان در کلاس درس بهره بگیرد، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. درواقع استفاده از انواع روش‌های تدریس در کلاس علاوه بر افزایش میل و رغبت دانش‌آموزان به یادگیری، طراوت ذهنی دانش‌آموزان را به همراه داشته و می‌تواند شور و شوق آنها به یادگیری بیشتر و تسریع در یادگیری را به همراه داشته باشد. زمانی که یادگیری بیشتر باشد خوش‌بینی تحصیلی و نگاه دانش‌آموز به آینده نیز تغییر خواهد کرد و احساس مفید بودن و اثر بخش بودن در او نیز تقویت می‌شود. در دانش‌آموزان دیرآموز این شرایط بیشتر از دانش‌آموزان عادی صدق می‌کند. در دانش‌آموزان دیرآموز به دلیل یادگیری سخت و چالش‌هایی که در فرایند یادگیری وجود دارد، شناخت انواع روش‌ها توسط معلم سبب می‌شود که کمی آموزش را برای آنها شخصی‌سازی کرده و از اضطراب و ناراحتی آنها به دلیل تفاوت بین او و همکلاسی‌هایش بکاهد و با ایجاد احساس ارزشمندی که بعد از یادگیری در او ایجاد می‌شود، خوش‌بینی تحصیلی او نیز افزایش یابد.

افزون بر دلایلی که در بالا به منظور تبیین اثر مستقیم آموزش بدون خشونت و روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز آورده شد. مدل ساختاری ارائه شده در تحقیق نیز مؤید همین امر بوده و با بررسی میزان شاخص‌های برانزنگی در مدل میتوان به این نتیجه رسید که آموزش بدون خشونت موجبات ایجاد شرایط مطلوبی را برای دانش‌آموزان دیرآموز در مدرسه فراهم ساخت تا افزون بر کسب دانش، بتوانند در محیط اجتماعی سازگاری بیشتری داشته و مهارت‌های علمی و عملی او نیز تقویت گردد. نتایج این تحقیق نشان داد که با اجرای آموزش بدون خشونت برای دانش‌آموزان دیرآموز می‌توان این انتظار را داشت که آنها از نظر جنبه‌های شناختی و عاطفی و رفتاری به‌صورت موفقیت‌آمیز عمل کرده و می‌توانند سطح بالایی از پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را نسبت به قبل کسب نمایند. این تحقیق نیز پیشنهاد می‌کند که معلمان باید علاوه بر اجرای آموزش بدون خشونت از توسعه حرفه‌ای بالایی برخوردار بود و در جهت رشد و توسعه سواد اطلاعاتی خود در زمینه روش‌شناسی تلاش کنند؛ چرا که در بخش دیگری از نتایج این تحقیق به اثر مستقیم روش‌شناسی معلمان بر پیشرفت تحصیلی

و خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دیرآموز پرداخته شده بود و مدل ساختاری ارائه شده نیز این نتیجه کسب شده را تأیید کرد.

گسترش اطلاعات شناختی همواره زمانی میسر خواهد شد که به تجزیه و تحلیل اتفاقات موجود در جامعه و میزان اثرپذیری از عوامل مختلف پرداخته شود و این نیز خود موجبات توسعه فرایندهای فراشناختی را فراهم خواهد ساخت و افراد را به تفکر و تعقل و عمل به نتایج تحقیقات وامی دارد. این تحقیق از این حیث اهمیت می یابد که بین عملکرد مؤثر و نامؤثر معلمان در برخورد با دانش آموزان دیرآموز تمایز ایجاد کرده و بر پیشرفت آنها از نظر علمی و عملی نظارت دارد. نویسندگان این پژوهش نتایج این تحقیق را ابزاری برای عملکرد موفقیت آمیز معلمان در برخورد با دانش آموزان دیرآموز می دانند، زیرا معتقدند که معلمان با تکنیک هایی که در کلاس به کار می برند خواهند توانست باورهای خود کارآمدی و خوش بینی را در دیرآموزان تقویت کرده و زمینه را برای پیشرفت تحصیلی و رفاه آنها را در محیط آموزشی فراهم سازند. البته نویسندگان این پژوهش بر این نکته تأکید دارند که زمانی معلمان می توانند در برخورد با دیرآموزان به بهترین نحو عمل کنند که در جهت رشد و توسعه حرفه ای خود تلاش کرده و مؤلفه های شایستگی خود از نظر شیوه تدریس در کلاس را ارتقا بخشند. افزون بر آنچه گفتیم، نتایج این پژوهش خواهد توانست به عنوان یک منبع اطلاعاتی مهم در زمینه دانش آموزان دیرآموز بوده و دست اندرکاران تعلیم و تربیت را نسبت به این موضوع حساس تر نماید تا به پشتوانه آن تصمیمات و سیاست های صحیح و پیشران اتخاذ گردد. البته باید به این نکته اذعان داشت که صرفاً روش شناسی معلمان موجبات پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی دانش آموزان را فراهم نخواهد ساخت و معلمان باید به صورت همه جانبه به تقویت مهارت های حرفه ای خود بپردازند. همچنین با توجه به نبود معیار و ملاک دقیق برای شناسایی دیرآموزان در مدارس معلمان باید خود را از لحاظ عاطفی با دانش آموزان وفق دهد تا به مشکلات یادگیری آنها پی برده و در راستای بهبود آن نیز تلاش نماید.

**سپاسگزاری:** از استاد راهنما به دلیل راهنمایی ها و همکاری های بی دریغ و آموزش و پرورش شهرستان لنده به دلیل همکاری های لازم در روند انجام پژوهش بسیار سپاسگزارم.

**تعارض و منافع:** در پژوهش حاضر به طور کامل اخلاق نشر رعایت شده و تعارض و منافی ندارد.

## References

- Abdollah Poor, M.A., Kadivar, P., & Abdollahi, M.h. (2006). Examining the relationship between cognitive styles and cognitive and metacognitive strategies with academic achievement. *Psychological research*, 16(3),8, 30-44. [magiran.com/p342228](http://magiran.com/p342228) (Text in persian)
- Abedi, S., Ali Doost, N., Rahimi nejad, A ., & Hejazi. E. (2009). Presenting the regression model of academic progress in middle school students' science lesson (based on the data and results of the 99 Times study of journals). *Journal of Psychology & Educational Science*, 31, 9(1), 133-151. [magiran.com/p676113](http://magiran.com/p676113) (Text in persian)
- Ansari Ardali, S., & Taheri Ardali, M. (2022). Investigating the prevalence and factors related to aggression among teenagers and young people in Ardal city. *Journal of new achievements in humanities studies*, 39(4), 79-91. <https://www.jonahs.ir/showpaper/2411921564b81f5b782fc> (Text in persian)
- bahri, K., & pourjamshidi, M. (2023). Integrating Technology in the Role-playing Teaching Method and its Effect on Cognitive Engagement and Academic Self-efficacy of Elementary Students. *Psychological Achievements*, 30(2), 351-368. doi: 10.22055/psy.2023.40570.2835 (Text in persian)
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. DOI:10.1177/1745691617699280
- Beheshtipour, M., Sohrabi sheghefti, N., Samani, S., & Barzegar, M. (2022). Comparison of the effectiveness of timely intervention and timely intervention with family education on improving the academic ability of Slow Learner. *JOEC*, 22 (3), 7. <http://joec.ir/article-1-1541-fa.html> (Text in persian)
- Blessy, Dr., Krishnaveni, K., Santhiyasri, M., Halder, t., Adaikalam, R., & Sujathamalini, Dr. J. (2024). Role Of Art-Based Cognitive Therapy On Empowering Self-confidence For Slow Learners Students. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 6,3, 1942-1953. DOI : <https://www.doi.org/10.56726/TRJMETS50395>

- CAKIR, G. S. (2024). Academic Optimism: a Phenomenological Study. *Ocak*, 59, 27-46. DOI:10.15285/maruabed.1251379
- Choi, L.J. (2016). Teachers' self-Efficacy IN Dealing With Bullying Among secondary Schools Students In Malaysia. *Journal of Education and Social Sciences*, 4, 48-56. <https://www.researchgate.net/publication/314142090>
- Donida, J. (2018). *Art Therapy for Children with Adverse Childhood Experiences: Therapists' Perspectives about Art Interventions*. <https://www.proquest.com/openview/a9b4994d9b99ba63e692a485bbe3c86d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Eidhof, B., & de Ruyter, D. (2022). Citizenship, self-efficacy and education: A conceptual review. *Theory and Research in Education*, 20(1), 64-82. <https://doi.org/10.1177/14778785221093313>
- Fakhruddin, F. M., Citra, R. Y., Yulia, R., Sutarto, S., & Minsih, M. (2024). Cooperative Learning Model: Learning Solutions for Slow Learner Students in Elementary Schools. *International Journal of Islamic Teaching and Learning*, 1(1), 7-14. <https://journal.staisni.ac.id/index.php/ijiting/article/view/19/13>
- Ghanad Tousi, D., madanipour, N., Ghasemzadeh, A., & Asadi, M. (2016). The effectiveness of nonviolent communication training on increase students' academic performance. *Educational Development of Jundishapur, (Supplement)*, 7, 82-87. [https://edj.ajums.ac.ir/article\\_79782.html?lang=fa](https://edj.ajums.ac.ir/article_79782.html?lang=fa) [in persian].
- Ghanbarlou, S., Lavasani, M.G., & Ejei, J. (2015). The Relationship between Academic Optimism, and Teacher's Emotional Intelligence with the Student's Academic Achievement. *Journal of Psychology*, 3, 19, 218-232. <https://www.sid.ir/paper/54567/fa> (Text in persian)
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115. DOI.org/10.1177/1069072705281367
- Gray-Foti, A. (2019). *Mindful Mandala Creation to Reduce Anxiety and Increase Self-Confidence in New Mothers (Doctoral dissertation, Notre Dame de Namur University)*. <https://www.proquest.com/openview/9233b39d296876cb85af5b8ab63fe9dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Haidari, M. H., Amini, S., & Shirvani, A. (2014). Role of Self-efficacy, Self-regulatory and Self-esteem in Academic Achievement of Third Grades Students in the Field of Experimental Sciences. *New Educational Approaches*, 9(2), 89-102. [https://nea.ui.ac.ir/article\\_19120.html](https://nea.ui.ac.ir/article_19120.html) (Text in persian)
- Kassis, W., Artz, S., Maurovic, I., & Simoes, C. (2018). What doesn't kill them doesn't make them stronger: Questioning our current notions of resilience. *Child Abuse & Neglect*, 78, 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.011>
- Koenig, R. (2018). *Art Beyond the Norms: Art of the Insane, Art Brut, and the Avant-Garde From Prinzhorn to Dubuffet (1922-1949) (Doctoral dissertation, Harvard University)*. <https://www.proquest.com/openview/1cc6ef8eb9f72f8dc17aa830bc51bfd8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T. & Sacks, R. (2008). "The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism". *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 214-228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- Miasari, R. S., Indar, C., Pratiwi, P., Purwoto, P., Salsabila, U. H., Amalia, U., & Romli, S. (2022). Teknologi Pendidikan Sebagai Jembatan Reformasi Pembelajaran Di Indonesia Lebih Maju. *Jurnal Manajemen Pendidikan Al Hadi*, 2(1), 53-61. <https://doi.org/10.31602/jmpd.v2i1.6390>
- Nazari, M. (2019). The role of teachers' professional competences in predicting motivation and academic progress from the perspective of secondary school students in Noorabad city. *JONAPTE*, 17(2), 123-138. <https://ensani.ir/file/download/article/1588334488-10146-17-8.pdf>
- Nisa, U., Rifandi, A., & Syahrida, A. F. (2023). Early Detection of Children With Special Needs and Adaptive Learning Design Program on Early Childhood Education. *Jurnal Masyarakat Mandiri*, 7(5), 1-10. <https://doi.org/10.31764/jmm.v7i5.16615>
- Nurfadhillah, S., Afifah, A., Putri, S. R., & Halimah, S. (2022). The role of special education teachers in addressing learning problems for late learning children in SDN Cimone 7. *Masaliq*, 2(6), 724-737. <https://doi.org/10.58578/masaliq.v2i6.636>
- Rezaei, Z., Behpajooh, A., & Ghobari-Bonab, B. (2019). The Effectiveness of Nonviolent Communication Program Training on Mother-Child Interaction in Mothers of Children With Intellectual Disability. *jrehab*, 20 (1), 40-51 <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-2325-fa.html> (Text in persian)
- Sahalluddin, M., Andris Susanto, D., & Sukmaningrum, R. (2023). Pembelajaran Strategi Sosial dengan Mengintegrasikan Teknik Two Stay Two Stray dalam Penguasaan Keterampilan Berbicara Kelas XI SMA Negeri 6 Semarang. *Jurnal Pendidikan*, 32(2), 227-242. <https://doi.org/10.32585/jp.v32i2.3862>
- Salajagheh, A., & Bazmandegan qeshmi, A. (2022). *The effect of teaching method based on cognitive load on learning and academic self-efficacy of the sixth grade elementary students of one district of Bandar Abbas*. The first national conference on developmental and educational psychology news. 20Dec.Hormzgan,Iran. <https://civilica.com/doc/1607341/>
- Savage, J., Ferguson, C.J., & Flores, L. (2017). The effect of academic achievement on aggression and violent behavior: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 37, 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.08.002>

- Sheikh Ahmadi, J., zandi, F., akbari, M., & yarahmadi, Y. (2020). Structural Model Based on Self-Developed Social Adjustment and Academic Performance, Family Mediation Metacognitive Strategies. *Educational Psychology, 16(56)*, 281-305. doi: 10.22054/jep.2020.48974.2859 (Text in persian)
- Siadatian Arani, S. H., Ashori, M., Faramarzi, S., Norouzi, G., & Spencer, L. J (2022). Investigating the Effect of PERMA Flourishing Educational Program on the Quality of Life of Adolescents with Hearing Impairment. *JOEC, 22 (4)*, 6. <http://joec.ir/article-1-1654-fa.html> (Text in persian)
- Snyder, K. (2023). *Supporting Emergent Literacy in Preschoolers Through an Art Therapy Intervention: A Mixed Methods Pilot Study.* Drexel University. <https://www.proquest.com/openview/60dfc9012402f7ccb3739c99773c99ea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Sumiati, T., & Gumindari, S. (2022). Pendekatan Neurosains Dalam Strategi Pembelajaran untuk Siswa Slow Learner. *Journal Pendidikan Dan Studi Islam, 8(3)*, 1050–1069. <https://doi.org/10.31943/jurnalrisalah.v8i3.326>
- Tavakoli, y., Rahmani, H., Tavakoli, R., & Tavakoli, A. (2021). Designing and explaining the role of teachers in motivating the students' academic achievement: A qualitative research through narrative research method. *Intership Studies in Teacher Training Reviewers, 4(1)*, 31-51. <https://ensani.ir/file/download/article/1647258729-10438-1400-4-2.pdf>
- Wolfe, M. (2019). *The Role of Art Therapy in Self-Esteem Levels Among Female Victims of Trauma and Abuse (Doctoral dissertation).* <https://scholars.smwc.edu/server/api/core/bitstreams/64f646be-a60e-48f5-84f8-ef67637196bd/content>
- Zabihi Hesari, N. k., Hejazi, E., Ejeii, J., & Farzad, V. (2014). The relationship between teacher's academic optimism and achievement goals. *Journal of Psychology, 18(3)*, 71, 263-279. <https://www.magiran.com/paper/1319965> (Text in persian)
- Zare, H; Rezaei, A; Mostafaei, A (2021). *Educational psychology.* Payame Noor University (Text in Persian)



## تحلیل شاخصه‌های رویکرد «عوامانه‌نگری» معلمان به آموزش و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان مقطع ابتدایی

مظهر بابایی\*<sup>۱</sup>، هدیه ازغ<sup>۲</sup>، شیمایزدان‌پناه<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، پردیس شهید مدرس، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران رایانامه: [m.babaie@cfu.ac.ir](mailto:m.babaie@cfu.ac.ir)
۲. کارشناس آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سنج، ایران.
۳. کارشناس آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، سنج، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۳

### چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تحلیل شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری معلمان به تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان در استان کردستان بود. برای دستیابی به این هدف، از روش‌های پژوهش اسنادی-کتابخانه‌ای، توصیفی-تحلیلی و تحلیل محتوای توصیفی از نوع نوشتاری بهره برده شد. ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته بود. پژوهش در دو گام صورت پذیرفت؛ گام نخست، با کمک روش اسنادی-کتابخانه‌ای و توصیفی-تحلیلی، اصطلاحات این مفهوم، استخراج و توصیف شدند. سپس و در گام دوم، از طریق مصاحبه و با نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به درجه اشباع، به تعداد شش نفر، ادامه یافتند و سپس به کمک روش تحلیل محتوای توصیفی، متن مصاحبه‌ها مورد تحلیل واقع شد. ملاک تحلیل در این پژوهش، گزاره معنادار و حادث، گزاره بود. معانی و شاخصه‌های این مفهوم از منظر معلمان مقطع ابتدایی از این منظر در شش تم، دوازده مقوله و بیست و هشت مفهوم حاصل شد. یافته‌ها نشان داد مفهوم «عوامانه‌نگری»، به معنی عدم توانایی ایجاد تغییر در رفتار با استفاده از آموخته‌ها می‌باشد. عوامانه بودن نیز به اطلاعات، نوع بینش و عقاید فرد و فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند، بستگی دارد. در نهایت، رویکرد معلمان در خصوص عوامانه‌نگری در تربیت رسمی و عمومی دارای شاخصه‌هایی مانند مقاومت در برابر تغییر، افکار سنتی، اندیشه نکردن و عدم پیشرفت می‌باشد. از همین رو، پیشنهاد می‌شود تا آموزش و پرورش بر تغییر نگرش معلمان، تمرکز داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل، رویکرد عوامانه‌نگری، تربیت رسمی و عمومی، معلمان، استان کردستان.

### استناد به این مقاله:

بابایی، مظهر؛ ازغ، هدیه؛ یزدان‌پناه، شیمایزدان (۱۴۰۳). تحلیل شاخصه‌های رویکرد «عوامانه‌نگری» معلمان به آموزش و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان مقطع ابتدایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۴): ۸۱-۱۰۱. doi: 10.22051/jontoe.2023.39252.3511

## مقدمه

هر جامعه، فرهنگ و آداب و رسوم خاص خود را دارد. آداب و رسومی که بسیار گسترده و متنوع است و امور زیادی را شامل می‌شود. بخشی از این فرهنگ را باورها و تفکرات خواص که در جامعه رواج دارد، تشکیل می‌دهد و بخش اعظم این باورها را باورهای عوامانه<sup>۱</sup> تشکیل می‌دهند. «باورهای عوامانه، اغلب بخشی از فرایندهای فرهنگی پیچیده‌ای هستند که نه تنها شامل باورها، بلکه ارزش‌ها و رفتارهای دیگر نیز می‌شوند و در گونه‌های مختلف فولکلور بیان می‌شوند مانند طب عوامانه، روایت عوامانه، آیین و رسوم عوامانه و... . باورهای عوامانه ایستا نیستند، بلکه پویا هستند و با مجموعه خاصی از شرایط یا زمینه‌های یک فرد، گروه اجتماعی یا جامعه خاص تغییر می‌کنند و سازگار می‌شوند» (هندرسون، ۲۰۱۶، ص. ۲۵). در همین راستا «فروغی، درباره اهمیت آداب و رسوم و فرهنگ عامه چنین می‌نویسد: پژوهش درباره عوام نه تنها از لحاظ علمی و روان‌شناسی قابل توجه است؛ بلکه برخی از نکات تاریک فلسفی و تاریخی را روشن می‌کند و امروزه دانشمندان و صاحب‌نظران به فراهم آمدن این معلومات اهمیت بسیار می‌دهند» (سرلک، ۲۰۰۶، به نقل از پاکدل، ۲۰۱۰، ص. ۳).

براین اساس، می‌توان گفت که در سایه وجود این بخش از فرهنگ کلی و عمومی در جامعه، نوعی رویکرد عوامانه‌نگری در بطن بخش‌هایی از جامعه جای گرفته و حتی مورد قبول واقع شده است که این رویکرد را می‌توان ناشی از انعکاس سیستم آموزشی در جامعه و نقش کم‌رنگ آن در آموزش، تربیت و ایجاد آگاهی در اشخاص و بخصوص نسل جوان جامعه دانست. اما بدون در نظر گرفتن درستی یا نادرستی این باورها، می‌توان گفت که این ویژگی می‌تواند برای فرد و جامعه، نتایج مثبت یا منفی خاصی در پی داشته باشد. «گرچه استفاده از واژه «عامیانه» سعی دارد برجسب درستی یا نادرستی این باورها را از ذهن دور کند، در عوض، واژه «عامه» به ذهن، توجه را به طبقه‌ای از افراد جامعه معطوف و متبادر می‌کند که در مقابل طبقه خواص قرار می‌گیرند. این طبقه، عموماً افراد ناآگاه یا کمتر تحصیل کرده‌ای هستند که عدم آموزش صحیح، آنها را به گونه‌ای خاص، اجتماعی کرده است. هرچند محتمل است انعکاس باورهای کمتر عقلانی در این طبقه بیشتر دیده شود، اما مقصود از این نام‌گذاری، قضاوت در باب درستی و نادرستی باورها نیست و واژه عامیانه، وضعیت عموم افراد جامعه را در قبال این باورها در نظر دارد» (شهبازی، ۲۰۱۸، ص. ۱).

افزون براین، طرز تفکر غالب افراد در جامعه اگر کلاً و یا اکثراً طبق باورهای عوامانه پیش برود، احتمالاً در زندگی افراد آن جامعه، پیشرفت زیادی دیده نمی‌شود. براین اساس، «در یک نگاه کلی، باورهای عامیانه را باورهای منسوخ، مربوط به افراد فرودست و خرافات می‌دانند، اما این باورها، در رفتارهای ناخودآگاه فردی و جمعی ملت‌ها همواره جایگاه ممتاز دارند و همواره خود را با افتخار نشان می‌دهند و با احترام خاصی بیان می‌شوند. افزون بر این، بخش عمده‌ای از شخصیت انسان را نیز عقاید و باورهای او تشکیل می‌دهد که قسمتی از این عقاید و باورها از محیط و محل زندگی او نشئت می‌گیرد» (فیروزکوهی مقدم، ۲۰۱۵، ص. ۲۵) و بخشی از آن نیز به وجود نظام آموزشی کهنه و فرسوده‌ای برمی‌گردد که به دانش‌آموزانش اجازه متفاوت بودن، منتقد بودن و اندیشیدن و تفکر را نمی‌دهد و آنها را تک بعدی و سطحی نگر بار آورده که توانایی تشخیص مسیر درست از نادرست را ندارند. باورهایی که شاید حاصل آموزش‌هایی با رویکرد سنتی (ضعیف، سطحی، ناقص، ناروشمند، نا هدف‌مند و غیر کاربردی) در جامعه باشد؛ باورهایی از این قبیل که: «مدرسه رفتن برای دختران لازم نیست»، «جای آنها تنها در آشپزخانه است». یا این که «دختران باید هرچه زودتر ازدواج کنند»، همچنین، عوام براین باورند که «کار معلمان خیلی راحت است و بیشتر سال را بیکار هستند». این نگره افراد عوام در جامعه است. اما افراد عامی‌نگری در میان معلمان هم وجود دارد. کسانی که شاید از منظر کمی تعدادشان مشخص نباشد. اما آنها تفاوت آموزش و تربیت، آموزش و تدریس، تدریس و یادگیری، تفاوت‌های فردی، مراحل رشد، تفاوت ظریف بین روش‌های تدریس و... را یا نمی‌دانند یا آن را نادیده می‌انگارند. آنها همچنین تنها اداره آموزش و پرورش را عامل نهایی و مؤثر در «تربیت کردن» می‌دانند. باورهای عوامانه‌ای که هر مشکل آموزشی را تنها با یک

نگره، مثلاً تنبیه یا اخراج از مدرسه درمان می‌کند و تحقیقات علمی جدید را یا ندید می‌انگارند و یا آن را زیر سؤال می‌برند. باورها و نگرش‌هایی از این قبیل و به‌ویژه در میان معلمان، در سیستم آموزشی، می‌تواند بسیار مخرب باشد و در صورت تداوم، باعث گسترش و شکل‌گیری باورهای عوامانه در جامعه شوند.

از طرفی نیز یکی از راه‌های حفظ و انتقال این آداب و رسوم و به‌خصوص باورهای عوامانه، نظام آموزشی و تربیتی آن جامعه است؛ چراکه نظام آموزشی «وظیفه انتقال فرهنگ و آماده‌سازی نسل در حال تربیت را برای حضور در جامعه برعهده دارد» (تقی‌زاده شیرازی، حاج حسینی و عالی، ۲۰۱۸، ص. ۵۴) و زمینه ساز ایجاد فرهنگ و نگرش یک جامعه می‌باشد که هرگونه افکار یا رفتار سنتی، در معنای غیر علمی آن، در این نظام از سوی معلمان و دیگر افراد جامعه، باعث انحراف از مسیر تربیت صحیح و عدم دستیابی به پیشرفت و توسعه جامعه می‌شود؛ چراکه «خطر انحراف در قلمرو تعلیم و تربیت به لحاظ وسعت و حساسیت آن از هر جای دیگری بیشتر است؛ از این لحاظ که تقریباً هر کسی به‌نحوی با تعلیم و تربیت سروکار دارد و از جهتی بدان علاقه‌مند است و دانسته یا ندانسته از تربیت مطلوب تصویری دارد و معمولاً لزومی نمی‌بیند که در درستی تصور خویش، هرچند ناپخته و نسنجیده باشد، تردید روا دارد.» (شکوهی، ۲۰۱۸، ص. ۲۴).

در این میان هستند افرادی از معلمان در جامعه که باوجود همه تحولات و نوگرایی امروزین، نگاهی ثابت و براساس دغدغه‌های دوران کودکی خود به آموزش و پرورش دارند. نگاهی که طبعاً، حداقل محصول یک نسل قبل است. از همین رو، افزون بر آموزش، تربیت سنتی یا عوامانه، رویکرد پیش‌روی این افراد است که برگرفته از افکار پیشینیان آنهاست. اما روشن است که تربیت سنتی آنها که بر پایه اصول قدیمی و انعطاف‌ناپذیر می‌باشد، نمی‌تواند جوابگوی تربیتی مدرن و امروزین نسل جوان، مسائل جدید امروزی و به دور از عوامانه‌نگری باشد. ثمره این نوع آموزش، تربیت نسلی منفعل، معلم‌محور، کتاب‌محور، حافظه‌محور و غیر عملگرا و در یک معنا عوام‌گرا در معنای اعتقاد به آموزش‌هایی با رویکرد سنتی (ضعیف، سطحی، ناقص، ناروشمند، ناهداف‌مند و غیر کاربردی) می‌باشد؛ افرادی که در مسائل روزمره خود تأمل و تفکر نمی‌کنند و هیچ‌گونه نوآوری و خلاقیتی در زندگی آنها و در جامعه صورت نمی‌گیرد. همچنان‌که بابایی و سفیدبنی (۲۰۱۸) (امرانی و همکاران، ۱۴۰۳) ویژگی‌های تربیت سنتی را مواردی مانند بی‌خردی، بیگانگی با منطق، غفلت، پیروی کورکورانه، نداشتن نوآوری، انعطاف‌ناپذیری و عدم خلاقیت بیان کرده‌اند؛ لذا با توجه به نوع تربیتی که در نظام تربیت رسمی صورت می‌گیرد، میزان فاصله از رویکرد عوامانه‌نگری مشخص شده و به دنبال آن توسعه و رشد جامعه تحت تأثیر تعلیم و تربیت صورت خواهد گرفت. بنابراین، می‌توان گفت وجود این نوع باورو نگرش در سیستم آموزشی است که در تغییر و تحول رویکرد پیش‌روی جامعه نقش آفرینی می‌کند و آن را به سمت عوامانه‌نگری و یا حفظ وضع موجود و نهایتاً به سمت دوری از پیشرفت و نوآوری پیش می‌برد.

مقصود از مفهوم عوام در این پژوهش، رویکردهای سیاسی و پوپولیسم<sup>۱</sup> آن نیست؛ چراکه «در پوپولیسم، پیشبرد اهداف سیاسی توسط عامه و اعمال فشار توده مردم بر حکومت، بدون واسطه گروه، حزب و سازمان صورت می‌گیرد. در این نگرش، جهت‌گیری افکار عامه به منظور واداشتن حکومت به پذیرش منویات مردم، چشم‌گیر است» (علی بابایی، ۲۰۰۲، ص. ۲۳). همچنین معانی آن در رویکردهای اقتصادی و اجتماعی و مردم‌نگارانه و مفاهیم هم‌خانواده و نزدیک به این مفهوم، مطمح نظر نیست. از این‌رو که پرداختن به این مفهوم از این ساحت، خود مستلزم ورود به حوزه‌های دیگری است و در محدوده این پژوهش نمی‌گنجد؛ لذا در این پژوهش تنها به واکاوی ساحت تربیتی مفهوم عوام پرداخته می‌شود. و مراد از تحلیل رویکرد عوامانه، مفاهیم تربیتی آن در نظام تعلیم و تربیت رسمی می‌باشد تا به فهم نسبی از معنای این مفهوم از دیدگاه معلمان دست یافت.

هدف از انتخاب معلمان ابتدایی استان کردستان در این پژوهش این است که از یک طرف، معلمان به‌عنوان «ضروری‌ترین گروه حرفه‌ای برای آینده همه نسل‌ها و یکی از شاخص‌های برتر موفقیت کلی» (محمودی، حبیبی و خان‌زاده مقصودلو، ۲۰۲۱، ص. ۳۲)، و همچنین، مهم‌ترین و کلیدی‌ترین عنصر در فرایند تعلیم و تربیت رسمی، بهتر از هرکسی از نحوه نگرش و عملکرد سیستم آموزشی مطلع هستند،

آنها بهتر از هر کسی افکار و نگره‌های قشر خود را می‌شناسند، دارای تجربه زیسته در این زمینه هستند، شاید خود هم زمانی دارای همین نگرش بوده‌اند. از سوی دیگر، «معلم به عنوان هدایت کننده و اسوه امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی می‌باشد» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۲۰۱۱، ص. ۸) که تأثیر قابل ملاحظه‌ای در تغییر نگرش و پرورش رشد فکری و شخصیتی سالم جامعه دارد و از سوی دیگر، در القای طرز تفکر علمی در میان افراد جامعه خود، تأثیر بسزایی دارند. از این لحاظ که هر معلم با مجموعه‌ای از باورهای پیشینی یا به کلاس درس می‌گذارد که این باورها اولویت‌های چگونگی یادگیری دانش توسط دانش‌آموزان و تدریس به آنها را مشخص می‌کنند. اهمیت این باورها به دلیل آن است که پنداشته می‌شود تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر اقدامات و فعالیت‌های معلم داشته و تصمیمات او را در سطح کلاس متأثر می‌کند (کبیری، ۲۰۲۳). از اینجاست که نقش و نگرش معلم در تعلیم و تربیت، در بهبود فضای فرهنگی و تربیتی جامعه عوامانه بیشتر نمایان می‌شود؛ «چراکه معلم تنها فرد ذی صلاح و ذی نفوذی است که می‌تواند با شناساندن ارزش‌های اجتماعی، از نسلی به نسل دیگر، آنها را متناسب با اجتماع و در عین حال روشن‌فکر، مترقی و متجدد بار آورده و نحوه نگرش وی به زندگی را تغییر دهد. در چنین رسالتی است که سنگینی و عمق مسئولیت معلم آشکار می‌شود؛ زیرا آموخته‌های وی مستقیماً در خانواده و جامعه منعکس شده و افراد بشر را در ورود بهتر به زندگی فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی یاری رسانده و با پرورش منابع انسانی به توسعه مادی و معنوی جامعه کمک نماید» (صادقی، ۲۰۱۶، ص. ۲۹).

براین اساس، آنچه که در تعلیم و تربیت، در کنار دیگر عناصر، نقشی اساسی و محوری در انتقال ارزش‌ها و زدودن افکار عوامانه و سنتی از جامعه دارد، معلم است. «معلم، اساسی‌ترین عامل در ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت بوده و نقش وی در هدایت آینده سازان جامعه، غیرقابل انکار است» (همان، ص. ۲۸). به بیان دیگر، از آنجاکه توسعه و رشد هر کشوری از طریق آموزش و پرورش و سیستم آموزشی آن بنا می‌شود و پایه اصلی سیستم آموزشی در مقطع ابتدایی و از طریق معلمان آن پایه‌ها پی‌ریزی می‌شود، از این رو، بررسی دیدگاه عنصر اصلی آن سیستم، معلمان، در حوزه تحلیل رویکرد عوامانه‌نگرانه به نظام تربیت رسمی و عمومی، امری ضروری می‌نماید.

در بررسی پیشینه این پژوهش باید گفت که پژوهش علمی خاصی که مستقیماً مرتبط با رویکرد عوامانه‌نگری در تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان باشد، تاکنون صورت نگرفته است. از همین رو، تنها به ذکر نتایج مقالاتی که با بخش‌هایی از رویکرد پژوهش حاضر مشابهت دارند، پرداخته شد. لازم به ذکر است که از آنجاکه مفهوم «عوام»، هم از منظر کاربرد و هم از منظر معنا، مفهومی بسیا گسترده است و در رشته‌های مختلف مانند ادبیات، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و مردم‌شناسی از آن بهره‌های مختلف و کاربردهای متعدد برده می‌شود، معانی آن گاهی با هم متفاوت است. اما باوجود تفاوت‌های ریز که نشان از تفاوت در رویکرد تخصصی این رشته‌هاست، رویکرد مشابه و تقریباً نزدیکی به این مفهوم در بیشتر این رشته‌ها وجود دارد. مانند نگاه پوپولیست و فریب اکثریت مردم و یا بیشتر مردم نه‌ای نخبگان سیاسی و... اما باوجود این، نگاه پژوهش کنونی با هیچ کدام از این نگره‌ها، مشابه و یا نزدیک نیست؛ چراکه نگره غالب در این پژوهش، بیشتر عوامانه‌نگری در معنای سطحی اندیشی و فقدان دوراندیشی و روش‌مندی و هدفمند اندیشی است که بیشتر یک نگره فلسفی است تا جامعه‌شناختی و سیاسی و ادبی و... که بیشتر آن را با نگره پوپولیستی<sup>۱</sup> یکسان و یا حداقل نزدیک می‌بیند. درست از همین روست که هم در ادبیات پژوهشی فارسی و هم در ادبیات پژوهشی خارجی، پشتوانه پژوهشی آن کم است و پژوهشگران به ناچار از پژوهش‌های نزدیک و مرتبط‌ترین‌ها به آن، بهره برده و در میان انبوهی از پژوهش‌های حاشیه‌ای، دست به انتخاب پژوهش‌های معیارمند زده است.

در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر باورهای عامیانه در ایران عصر قاجار بر طبابت» که توسط عمرائی و همکاران (۲۰۲۳) نوشته شد، یافته‌ها نشان داد که افزون‌بر بازدارندگی باورهای عامیانه بر سلامت مردم، این باورها تبدیل به فرهنگ عموم مردم در این دوره شد.

1. populism.



به‌علاوه، فقر و بدبختی، زندگی فلاکت‌باری که اغلب مردم عصر قاجار با آن روبه‌رو بودند، جهل و نادانی، محدودیت‌ها و نادیده گرفتن زنان در جامعه و زندگی خانوادگی باعث شده بود که در باورها و عقاید مردم خدشه وارد شود و گرایش به سمت خرافات برای رهایی از مشکلاتی که گریبان‌گیرشان بود، زیاد شود. ضرونی (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «باورهای عامیانه و کارکرد آنها در غزل نو (از اواسط دهه چهل تا امروز)» نشان داد که شاعران باورهای عامیانه را در خدمت تغزل قرار داده‌اند تا ضمن غنای پشتوانه فرهنگی شعر خود، تأثیر عاشقانه بیشتری بر مخاطب بگذارند. علی اکبرزاده (۲۰۱۸) در پایان‌نامه‌اش با عنوان «بررسی و تحلیل تطبیقی باورهای عامیانه در مرزبان‌نامه و سندبادنامه» به این نتیجه دست یافت که هر رسم و آیینی که امروزه در میان اقوام جاری است، ریشه در گذشته و فرهنگ عامیانه آنان دارد. هرچند تمامی باورهای عامیانه در مرزبان‌نامه و سندبادنامه منعکس نشده‌اند، اما اغلب موارد بازتاب یافته و زندگی مردم آن زمان را به‌طور همه‌جانبه تحت‌الشعاع قرار داده‌اند. رستم‌پور (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «عوام و خواص از نگاه عرفا» نشان داد که عوام و عوام‌الناس در نگاه عرفا افرادی هستند که در مراحل اولیه خودشناسی هستند و فقط به ظاهر آداب دین توجه دارند و دارای آگاهی کمتری می‌باشند.

فیروزکوهی مقدم (۲۰۱۵) در پایان‌نامه‌اش با عنوان «بررسی خرافه و باورهای عامیانه و تأثیر آن در آثار هوشنگ مرادی کرمانی» به این نتیجه دست یافت که بیشتر داستان‌های این نویسنده متأثر از محیط جغرافیایی وی، یعنی روستا است و از آنجاکه باورهای خرافی در این جوامع پررنگ‌تر است، بدین ترتیب، خرافه‌ها هم در داستان‌هایش انعکاس یافته است؛ باین‌وجود، بسامد خرافه‌ها (۳۸ مورد) در مقایسه با باورهای عامیانه (۴۳۵ مورد) و دینی (۵۵ مورد) کمتر است. پاکدل (۲۰۱۰) در پایان‌نامه‌اش با عنوان «تحلیل بازتاب فرهنگ عوام در سمک عیار» نشان داد که بسیاری از آنچه به فرهنگ عامه مربوط می‌شود، ریشه در جهل و نادانی دارد و امروزه به‌راحتی می‌توان این‌گونه باورها را ناشی از کج‌اندیشی‌ها و تصورات نادرست از وقایع دانست و دانش بشری را در پاسخ‌گویی به بسیاری از خرافه‌ها و عناصر فرهنگ عامه، کافی تلقی کرد. در پژوهشی دیگر با عنوان «باورهای تربیتی معلمان و نقش آن در اقدامات تدریس آنان و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان» که توسط کبیری (۲۰۲۳) صورت گرفت، نتایج حاکی از این است که هنوز بخش زیادی از معلمان به باورهای جدیدتر تدریس گرایش ندارند؛ با این‌حال، تغییر باورهای آنان به ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر نمی‌شود.

هو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر باور عامیانه بر اعتماد اجتماعی: نقش میانجی حمایت اجتماعی و احساس هویت» نشان دادند که حمایت اجتماعی و احساس هویت نقش میانجی بین باورهای عامیانه و اعتماد اجتماعی ساکنان دارد و افراد با باورهای عامیانه می‌توانند اعتماد اجتماعی خود را با بهبود درجه حمایت اجتماعی و احساس هویت خود به میزان قابل توجهی ارتقا دهند. لیو (۲۰۲۳) در پژوهشی که با عنوان «مدیریت هدایت شده باورهای عامیانه روستایی تحت پیشینه استراتژی احیای روستایی» انجام داد، نشان داد که هدایت مدیریت باورهای عامیانه روستایی نه تنها می‌تواند موجب نوآوری در توسعه فرهنگ سنتی شود، بلکه به توسعه اقتصاد روستایی و اجرای راهبرد بازآفرینی روستا کمک کند.

تورف (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «نظریه باورهای عامیانه، شکاف شدید و شکاف دستاوردها» به این نتایج دست یافت که باورهای عامیانه در برابر تغییرات مقاوم هستند که به توضیح علت ثابت ماندن شکاف در موفقیت کمک می‌کند. در عین حال، استراتژی‌های مختلف تغییر باورها می‌توانند استفاده از برنامه درسی دقیق را برای دانش‌آموزان محروم ارتقا دهند. فینچلستین و اوربناتی (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «درباره پوپولیسم و دموکراسی» به این نتیجه رسیدند که پوپولیسم خود را به عنوان نماینده مستقیم مردم بدون واسطه انجمن‌های سیاسی، تحمیل می‌کند.

برچنین زمینه‌هایی، هدف پژوهش حاضر، تحلیل و واکاوی شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری در حوزه‌ی آموزش، تربیت و به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان ابتدایی در استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز می‌باشد تا از این راه به شناخت و درک گویاتری از وضعیت موجود در نظام آموزش و پرورش رسیده و گامی در شناخت و تقویت مسائل حوزه تربیتی و اصلاح جنبه‌های منفی مرتبط با رویکرد عوامانه‌نگری در تربیت رسمی برداشته شود و در برون آمدن از این نوع نگرش و دستیابی به آگاهی بیشتر در زمینه

تربیت کوشش نمود. چراکه از یک سو، نظام تربیت رسمی و عمومی از بنیادی‌ترین نظام‌ها برای هدایت به سوی ایجاد نگرشی جدید و وسیع در مسائل تربیتی موجود می‌باشد و باتوجه به عدم وضوح در معانی عوام و به‌ویژه در زمینه تربیتی آن، این پژوهش در راستای وضوح بخشی به رویکرد عوامانه‌نگری در بافت تربیت رسمی و عمومی همّت گماشت تا آرمان‌ها و مقاصد تربیتی را با طرح دیدگاه‌های معلمان در حوزه تعلیم و تربیت شفاف‌سازی کرده و به فهم مشترک از رویکرد عوامانه‌نگری رسیده تا احتمالاً بتوان از آن ابهام‌زدایی کرد. از سوی دیگر، چون معلمان، مستقیماً درگیر امور آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان در جامعه هستند و عامل اصلی و موثر در سیستم آموزشی به حساب می‌آیند و از دیگر سو، همین معلم‌ها، شهروند جامعه محسوب شده و از نگره مردم و دیدگاه‌ها و طرز فکر آنها آگاهی دارند؛ از همین رو، اطلاعات بیشتری از وضعیت این نظام داشته و بهتر می‌توانند در روشن سازی رویکرد عوامانه‌نگری در حیطه آموزش و تربیت همکاری و تبادل نظر نمایند.

از همین رو، سؤال‌های پژوهشی این خواهد بود که: ۱. شاخصه‌ها و ویژگی‌های عوام و عوامانه‌نگری را به‌طورکلی چگونه می‌توان تحلیل نمود؟ ۲. مزایای احتمالی و چالش‌های عوامانه رفتارکردن از منظر معلمان استان کردستان را چگونه می‌توان تبیین نمود؟ ۳. چگونه می‌توان معنای عوام و عوامانه‌نگری در معنای کلی آن را، از منظر معلمان استان کردستان تبیین نمود؟ ۴. شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگرانه در حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان استان کردستان را چگونه می‌توان تحلیل نمود؟

### روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش حاضر، تحلیل و واکاوی شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری معلمان در حوزه آموزش، تربیت و به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان ابتدایی در استان کردستان در سه شهر سنندج، میوان و سقر می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، به طرح، تبیین و پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر اتمام شد: ۱. شاخصه‌ها و ویژگی‌های عوام و عوامانه‌نگری را به‌طورکلی چگونه می‌توان تحلیل نمود؟ ۲. مزایای احتمالی و چالش‌های عوامانه رفتارکردن معلمان از منظر معلمان استان کردستان را چگونه می‌توان تبیین نمود؟ ۳. چگونه می‌توان معنای عوام و عوامانه‌نگری معلمان در معنای کلی آن را از منظر معلمان استان کردستان تبیین نمود؟ ۴. شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگرانه معلمان در حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان استان کردستان را چگونه می‌توان تحلیل نمود؟ به اقتضای هدف و سؤالات، از روش‌های اسنادی-کتابخانه‌ای، توصیفی-تحلیلی و تحلیل محتوای کمی توصیفی از نوع متن نوشتاری، بهره برده شد. پژوهش در دو گام اصلی و هرگام در چند مرحله صورت گرفت: در گام اول و در مرحله اول، با استفاده از مراحل روش اسنادی-کتابخانه‌ای، بعد از فراهم نمودن منابع معتبر و مختلف، معنای عوام و مفاهیم مرتبط و نزدیک به آن از فرهنگ لغات مختلف فارسی و انگلیسی استخراج شد. در این گام، سعی شد تنوعی از معانی این مفهوم ارائه شود. سپس و در مرحله بعد، با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی، در قسمت ادبیات و پیشینه پژوهش به توصیف و تبیین معنای عوام از منظر متخصصان حرفه‌های مختلف پرداخته شد که ضمن توجه به تنوع مفهومی این رویکرد در بافت‌های مختلف جامعه‌شناسی، فرهنگی، تربیتی، اقتصادی، روانشناسی و اجتماعی، تنها به بررسی بافت تربیتی آن پرداخته شد. پس از آن، از منظر روش تحلیل محتوای توصیفی از نوع متن نوشتاری، جامعه پژوهش شامل معلمان مقطع ابتدایی استان کردستان در نظر گرفته شد که براساس نمونه‌گیری هدف‌مند با معیارهای اعلام شناخت و آگاهی از موضوع پژوهش، داشتن حداقل دو سال سابقه کاری، داشتن رشته مرتبط به رشته معلمان و آموزش و سرانجام، تمایل به اختصاص وقت و مشارکت در پژوهش، تا رسیدن به درجه اشباع، شش نفر از معلمان در سه شهر سنندج، میوان و سقر انتخاب شدند که مشخصات آنها در جدول شماره ۱ ذکر و سپس مورد کدگذاری باز (از مشارکت‌کننده ۱ تا ۶) واقع شدند. گفتنی است باتوجه به اینکه در پژوهش کنونی، نظرات و تجارب زیسته معلمان ابتدایی در مورد نگرش عوامانه به آموزش و پرورش رسمی و عمومی مطرح نظر بود؛ لذا رویکرد پژوهش کیفی است. در پژوهش‌های کیفی، یکی از ابزارهای گردآوری داده‌ها، مصاحبه یا پرسشنامه نیمه‌ساختاریافته محقق‌ساخته است و معیار استمرار مصاحبه، تکرارپذیری پاسخ‌ها یا اصطلاحاً رسیدن به درجه

اشباع‌یافتگی است از همین، در این پژوهش نیز از همین روند بهره برده شد. یعنی معیار ادامه مصاحبه‌ها، رسیدن به اشباع بود که در ۶ نفر به این درجه رسید و ادامه آن، بی نتیجه می ماند؛ چراکه تکرار داده‌ها را در پی داشت.

در گام دوم، به بررسی مفهومی رویکرد عوامانه‌نگری از دیدگاه معلمان مقطع ابتدایی در استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز پرداخته شد. بدین منظور با استفاده از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته، سؤالات باز طراحی و در اختیار معلمان قرار گرفت. ملاک تحلیل در این پژوهش، گزاره معنادار بود. سپس با توجه به واحد ثبت که متن مصاحبه‌ها بود، پس از گردآوری نظرات مشارکت‌کنندگان، شاخصه‌ها از متن مصاحبه‌ها استخراج و موارد مشترک مشخص شد. در مرحله بعد، به مقوله‌بندی شاخصه‌ها پرداخته شد و مشخص شد که عوام دارای شش تم، دوازده مقوله و بیست و هشت مفهوم می‌باشد که خود بیانگر جمع‌بندی و دسته‌بندی پاسخ معلمان به سؤال مطرح شده خاصی می‌باشد. در نهایت، با تحلیل و بررسی پاسخ‌ها، جمع‌بندی نهایی برای هر سؤال به‌طور مجزا صورت گرفت. در ادامه، تلاش شد که پاسخ‌های داده شده به هر سؤال، تحلیل شوند.

### جدول شماره ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان	رشته	مدرک	جنسیت	سن	سابقه تدریس (سال)
مشارکت‌کننده شماره (۱)	علوم تربیتی	کارشناسی ارشد	مرد	۳۰	۸
مشارکت‌کننده شماره (۲)	آموزش ابتدایی	لیسانس	مرد	۲۶	۴
مشارکت‌کننده شماره (۳)	علوم تربیتی	لیسانس	مرد	۵۰	۳۰
مشارکت‌کننده شماره (۴)	علوم تربیتی	لیسانس	مرد	۴۸	۲۸
مشارکت‌کننده شماره (۵)	علوم تربیتی	لیسانس	مرد	۵۱	۳۰
مشارکت‌کننده شماره (۶)	آموزش ابتدایی	لیسانس	زن	۲۴	۲

### تبیین تربیت رسمی و عمومی

تعلیم و تربیت فرایندی است پر دامنه و وقت‌گیر، در عین حال پر ثمرترین دستاورد انسان می‌باشد. اهمیت آن را از این زاویه می‌توان نگرست که حقیقت آدمی به برکت تعلیم و تربیت معنا و مفهوم می‌یابد و به برکت این فرایند است که استعدادها و توان بالقوه آدمی بارور و شکوفا می‌شود. (بشارت، ۲۰۰۶، به نقل از صارمی نوری و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۱۱۰). «فرایند تربیت، اساسی‌ترین جریان اجتماعی بشر و عامل اساسی تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی آن است که فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و رشد پیوسته هویت متریبان، به صورتی یک‌پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیاط طیبه در همه ابعاد می‌باشد.» (مبانی نظری تحوّل بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۲۰۱۱، ص. ۲۲۶).

براین اساس، می‌توان تربیت رسمی و عمومی را این‌طور تعریف کرد:

«بخشی از جریان تربیت که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت- خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی- صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی)- همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متریبان (به‌ویژه هویت جنسیتی)- در پی آن است تا آنان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد.» (همان، ص. ۲۳۶).

«توفیقات قابل توجهی به سبب طرح رویکرد انسجام بخشی به تربیت رسمی و عمومی در برخی از جوامع امروزی به دست آمده است که می‌توان به این موارد اشاره کرد: ارتقای فرهنگ عمومی؛ کمک به ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی؛ تعمیم آموزش سواد و مهارت‌های اساسی زندگی؛ کمک به گسترش روابط اجتماعی و... این توفیقات باعث شده است تا نه تنها در همه جوامع معاصر بسط و گسترش تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین راهکار توسعه و رشد پایدار جوامع و لوازم آن (یعنی شکل‌گیری و ارتقای سرمایه انسانی، تکوین و رشد سرمایه اجتماعی و ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی) به شمار آید؛ بلکه در قوانین و میثاق‌های بین‌المللی

و قوانین اساسی عموم کشورها، بهره‌مندی از آن، حقّ مسلم همهٔ آحاد جامعه (قطع نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی، جنسی و فردی) محسوب شود. «(همان، صص. ۲۵۶-۲۲۹).

## یافته‌های پژوهش

از آنجاکه رویکرد این پژوهش کیفی است و نگرهٔ غالب بر پژوهش‌های کیفی، توصیفی است؛ لذا در وهلهٔ نخست، بیشتر به توصیف و ذکر داده‌ها و یافته‌ها می‌پردازد. از همین رو، تعمیم‌پذیری در آن معیار نیست. بر همین اساس، ملاک اصلی تمرکز بر اهداف مورد نظر مشارکت‌کنندگان در مصاحبه است و خود پژوهشگر نمی‌تواند مواردی غیر از آنچه از سوی مشارکت‌کنندگان گفته می‌شود را بر پژوهش تحمیل نماید؛ لذا درست بر همین اساس، در پژوهش کنونی بعد از توصیف و دسته‌بندی داده‌ها و کدگذاری‌های اولیه و ثانویه داده‌های مشارکت‌کنندگان به صورت توصیفی و نقل قول ذکر خواهد شد و نقش پژوهشگران بیشتر نه در قسمت یافته‌ها، بلکه در بیان هدف، سؤالات، دسته‌بندی داده‌ها و قسمت نتیجه‌گیری، خود را نشان می‌دهد.

### گام اول: معانی واژه‌گانی مفهوم «عوام» و همبسته‌های آن

از آنجاکه بررسی و تحلیل رویکرد عوامانه‌نگری به تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان مقطع ابتدایی در دستور کار این پژوهش قرار دارد؛ لذا ضروری می‌نماید تا ابتدا به بررسی معانی عوامانه‌نگری و همبسته‌های آن در فرهنگ واژگان معتبر و مختلف فارسی و انگلیسی پرداخته شود و معنایی کلی از آنها برای ورود به بحث، ارائه شود. هرچند که پژوهش حاضر در پی واکاوی معانی و مفهوم عامی و عوامانه، و نه همبسته‌های آن، می‌باشد، اما در روشننگری معانی و همبسته‌های این رویکرد می‌توان نکات زیر را بیان نمود: دهخدا (۱۹۹۵، ص. ۱۱۱)، این مفهوم را تحت عناوین کلی اخلاقی و علمی (فرومایگی و بی‌سوادی) قرار داده است؛ درحالی‌که صدری‌افشار و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۱۹۲۸) تهی بودن از هر امتیازی را شاخصهٔ عوام بودن دانسته‌اند. و همچنین، عوام از نظر انوری (۲۰۰۷، ص. ۵۱۱۴)، به معنای پایین بودن سطح دانش و آگاهی می‌باشد. با در نظر داشتن این معانی، به تعریف بعضی از همبسته‌های عوام می‌پردازیم. از این قبیل، می‌توان به عامی اشاره کرد که عمید (۲۰۱۱، ص. ۱۲۷۱) آن را به معنی جاهل و بی‌سواد دانسته است. از جمله موارد دیگر، عوامانه می‌باشد که انوری (۲۰۰۷، ص. ۵۱۱۴) آن را به معنی سطحی بودن و بدون ژرف‌نگری تعریف کرده است؛ اگرچه این مفهوم نزد صدری‌افشار و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۱۹۲۸) به معنای همانند عوام می‌باشد. عوام‌فریبانه نیز یکی دیگر از مفاهیم نزدیک به مفهوم عوام و عوامانه است که عمید (۲۰۱۱، ص. ۱۲۷۱) آن را گول زدن مردم جاهل تعریف کرده است؛ اما انوری (۲۰۰۷، ص. ۵۱۱۵) آن را با عنوان فریب دادن عامهٔ مردم قرار داده است. همچنین، عوام‌فریبی در تعریف صدری‌افشار و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۱۹۲۸) به معنای رفتاری است که هدفش فریب دادن و به اشتباه انداختن تودهٔ مردم باشد. یکی دیگر از مفاهیم نزدیک به عوام و عوامانه، عوام‌پسند می‌باشد که انوری (۲۰۰۷، ص. ۵۱۱۴) و صدری‌افشار و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۱۹۲۸) آن را با عنوان مورد پسند مردم عادی بیان کرده‌اند.

در روشننگری بیشتر معانی عوام، به معادل و معانی این کلمه در فرهنگ لغت‌های انگلیسی نیز پرداخته شده است که از جمله معادل آن عبارت‌اند از: Commoner که آریان‌پور (۲۰۰۰، ص. ۴۵۰) آن را از صفات نسبی (غیر اشرافی) دانسته، اما حق‌شناس و همکاران (۲۰۰۲، ص. ۲۶۹) آن را در معنای آدم معمولی ذکر کرده‌اند. از دیگر معادل عوام در انگلیسی، می‌توان به کلمه Commonalty اشاره کرد که آریان‌پور (۲۰۰۰، ص. ۴۵۰) و حق‌شناس و همکاران (۲۰۰۲، ص. ۲۶۹)، به طور کلی، آن را به معنای عامه/ تودهٔ مردم دانسته‌اند. از دیگر معادل این مفهوم، Laity می‌باشد که آریان‌پور (۲۰۰۰، ص. ۱۲۷۳) آن را مردم کوچک و بازار تعریف کرده است. همچنین، Illiterate نیز از دیگر معادل به‌کار رفته برای عوام می‌باشد که آریان‌پور (۲۰۰۰، ص. ۱۱۲۳) و حق‌شناس و همکاران (۲۰۰۲، ص. ۷۹۲) تعریف مشابه و کلی از آن، با عنوان افراد بی‌سواد و امی ارائه داده‌اند. در نهایت، Plebs نیز از معادل‌های برشمرده برای عوام می‌باشد که آریان‌پور (۲۰۰۰، ص. ۱۷۳۱) آن را طبقه پایین جامعه قرار داده؛ اما حق‌شناس و همکاران (۲۰۰۲، ص. ۱۲۸۸)



از آن با عنوان مردم عادی بیان کرده‌اند. همچنین، همبسته‌های دیگری مانند طبقه عوام، مجلس عوام و عوام‌فریب که در اینجا مجال پرداختن به آنها نیست. برچنین زمینه‌هایی، پژوهش حاضر در پی واکاوی معانی و مفهوم عامی و عوامانه، و نه همبسته‌های آن می‌باشد.

### مفهوم عوامانه‌نگری در حرفه‌های تخصصی

رویکرد عوامانه‌نگری نه تنها در تعلیم و تربیت، بلکه در دیگر حوزه‌ها و از دیدگاه متخصصان حوزه‌های مختلف نیز مصادیق خاص خود را دارد. به طوری که هر یک از متخصصان این حوزه‌ها از دیدگاه حرفه و مهارت خود به دیگران نگاه می‌کنند و از دید آنان افرادی که دانشی در زمینه تخصص آنها نداشته باشند، عوام به شمار می‌روند. این امر درحالی است که خود این افراد نیز در همه زمینه‌ها تخصص و دانش ندارند و متخصصان حوزه‌های دیگر، به همان گونه، آنها را عوام می‌دانند؛ برای نمونه، یک خلبان، معلم‌ها را که با اصطلاح زولو آشنایی ندارند، عوام می‌داند. همچنین، یک چشم‌پزشک، خلبان، مهندس مکانیک، و سایرینی را که با علم پزشکی و مفاهیم تخصصی این رشته مانند دیسک اپتیک (به معنای دیسک بینایی) آشنا نیستند را عوام می‌داند. همچنان که «در حوزه دین و امور مذهبی، اصولاً افرادی که اطلاعات و آگاهی کم و ناچیزی در مورد احکام دینی دارند تحت عنوان عوام شناخته می‌شوند» همچنین، «عرفاً اصولاً تمامی انسان‌هایی که فکر و روش زندگی آنها متفاوت با تفکر و سلوک آنهاست را عوام می‌خوانند، خواه این افراد غیر مسلمان و یا ملحد باشند و خواه مسلمانانی که تمام توجه آنها انجام و مراقبت دائم اوامر و نواهی الهی بدون اینکه عاشق خداوند باشند و یا افرادی که فقط برای ریا و جلب نظر مردم مسائل دینی را رعایت می‌کنند» (رستم‌پور، ۲۰۱۶، ص. ۲). معلمان نیز خلبان‌ها و دیگر افراد غیر متخصص در رشته خود را که تفاوت واژگان تربیت و آموزش، رشد و ترقی و یا انگیزه و انگیزش و انگیزخته و... را درک نکنند، عوام می‌دانند؛ از همین رو و در مجموع، هر متخصصی در حوزی کار خود و متناسب با تخصص خود، معنای جداگانه‌ای برای عوام در نظر دارد. در نتیجه و از این منظر، عوام یا فرد عامی، امروزه، برخلاف گذشته، تنها به افراد کم‌سواد و یا بی‌سواد قشر پایین اجتماعی اطلاق نمی‌شود. این رویکرد، معنای گسترده‌تری از این مفهوم را به دست می‌دهد.

### گام دوم: رویکرد عوامانه‌نگری از منظر معلمان مقطع ابتدایی

بنابراینچه تاکنون از معانی عوامانه‌نگری در حرفه‌های تخصصی و آنچه از معانی واژه‌گانی آن مطرح شد، تا حدی روشن شد که این مفهوم، معانی و همبسته‌های زیادی دارد که می‌توان از ابعاد مختلفی مانند ابعاد سیاسی، اقتصادی، روان‌شناسی، اجتماعی و تربیتی به بررسی آن پرداخت و آن را مورد واکاوی قرار داد. اما در این‌جا، براساس هدف و سؤالات پژوهش، تنها از دیدگاه تربیتی به عنوان زیربنای دیگر بعدها و باتوجه به نظر معلمان مقطع ابتدایی استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز، به بررسی معانی و رویکرد عوامانه پرداخته شد. از همین رو، در این گام، سؤالات پژوهش در اختیار معلمان قرار داده شد تا با ارائه نظرات خود، ابتدا به بیان شاخصه‌های مفهوم عوام به طور کلی، مزایا و چالش‌های عوامانه‌نگری و سرانجام شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری در تربیت رسمی و عمومی بپردازند. پس از دریافت، مطالعه و دسته‌بندی پاسخ‌ها صورت گیرد؛ لذا مفاهیم مشترک در یک دسته، تحت عنوان «مفهوم»، جای گرفته، سپس عنوانی کلی با عنوان «مقوله» برای این مفاهیم در نظر گرفته شده و در نهایت، برای مقوله‌های هر سؤال، عنوان کلی‌تر «تم» برای مقوله‌ها و مفاهیم در نظر گرفته شود که در جداول خاص خود ارائه شده است. در ادامه، تلاش شد که پاسخ‌های داده شده به هر سؤال، تحلیل شوند.

### ۱. ویژگی‌های رویکرد عوامانه‌نگری از منظر معلمان مقطع ابتدایی

عوامانه‌نگری در حوزه تربیت رسمی و عمومی، همچون یک رویکرد، می‌تواند شامل نگرش‌ها، باورها، عقاید و افکار معلمان، والدین، مدیران مدارس، شاگردان، محتویات کتب و رفتار عوامل مؤثر در تربیت در جامعه باشد. باوجود این، در این پژوهش، تنها مجال بررسی نگرش معلمان مقطع ابتدایی استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز به رویکرد عوامانه‌نگری به تربیت رسمی و

عمومی وجود دارد. «هر جامعه‌ای معمولاً عقاید و باورهای درست و نادرست مخصوص به خود دارد». (سعیدی، ۲۰۱۴، ص. ۱۲۷). این امر ناشی از شیوه عملکرد نظام تربیتی آن جامعه است و با اصلاح و بهسازی آن می‌توان در ارتقای فرهنگ و ارزش‌های جامعه مؤثر واقع شد. براین اساس، نقش تربیت رسمی و عمومی و در رأس آن، عنصر مهم معلمان، بیشتر نمایان می‌شود تا در باورها و رفتارهای عوامانه جامعه تغییر و تکامل ایجاد کند. هم‌اکنون به ویژگی‌هایی که از منظر معلمان مقطع ابتدایی استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز بیان شده است، پرداخته می‌شود.

۱-۱. ناآگاهی: یکی از شاخصه‌های در ارتباط با مفهوم عوام، ناآگاهی از دانش جدید و روش‌های نوین برای زندگی در جامعه می‌باشد. «مشارکت‌کننده شماره ۲»، در این زمینه معتقد است: «از نظر من عوام به گروهی از جامعه اطلاق می‌شود که آگاهی لازم و کافی برای زندگی در جامعه خویش و پیشبرد زندگی خود را ندارند». این دیدگاه، مورد تأیید مشارکت‌کننده شماره ۶ هم بود.

۱-۲. مقابله با تجدد: شاخصه دوم مرتبط با عوام و عوامانه‌نگری از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، اعتقادات سنتی و مقابله با نوآوری می‌باشد. «مشارکت‌کننده شماره ۴»، در این مورد اظهار می‌دارد: «اجتناب از هر نوع تغییر در نگرش و باورشان، مقابله با هر نوع تجدد و دگراندیشی در جامعه و توسل و تعقل به باورهای گذشتگان» از جمله ویژگی‌های شخص عوام و عوامانه‌نگر می‌باشد. مشارکت‌کننده‌های (شماره ۱، ۳) نیز این مطلب را تأیید کرده‌اند.

۱-۳. بی‌سواد بودن: از دیگر شاخصه‌های مرتبط با مفهوم عوام، نداشتن تحصیلات ابتدایی و بی‌سوادی می‌باشد. در این زمینه، «مشارکت‌کننده شماره ۵» اظهار می‌کند: «به افرادی که فاقد تحصیلات باشند، عوام می‌گویند. در قدیم به عامه مردم خارج از شیخ و ملا و بگ و سید، عوام می‌گفتند. یعنی کسانی را که به مدرسه نرفته‌اند عوام می‌گویند». مشارکت‌کننده‌های (شماره ۳ و ۶) این مطلب را تأیید کرده‌اند.

۱-۴. داشتن رفتار عامه‌پسندانه: در این خصوص «مشارکت‌کننده شماره ۱» معتقد است: «فرد عوام فقط در مسیر باورها، ارزش‌ها و رفتارهای عامه مردم حرکت می‌کند؛ یعنی فقط رفتار عامه‌پسند را قبول دارد». این مفهوم، مورد تأیید مشارکت‌کننده‌های (شماره ۳ و ۵ و ۶) نیز قرار گرفت.

۱-۵. سطحی‌نگری: از جمله مواردی که شخص عوام با آن در ارتباط می‌باشد، سطحی‌نگری می‌باشد که بدون توجه به چگونگی و چرایی مسائل و پیروی از آنها چه از لحاظ اخلاقی، فرهنگی و یا گفتاری، آنها را به کار می‌برد. «مشارکت‌کننده شماره ۳»، در این خصوص اظهار می‌کند: «به آسانی فریب می‌خورد، سطحی‌نگر است و زود قضاوت می‌کند. و کلماتی را که بدون آنکه معنی آنها را بداند تکرار می‌کند و خیلی از اوقات اشتباه به کار می‌برد». مشارکت‌کننده شماره ۵ نیز این گفته‌ها را تأیید کرده است.

۱-۶. پرخاشگری: از ویژگی‌های فرد عوام، خشم و رنجش مکرر از مسائل کوچک و بی‌اهمیت می‌باشد. «مشارکت‌کننده شماره ۲» معتقد است: «از جمله ویژگی‌های یک فرد عوام، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱. عصبانیت‌های مکرر و بی‌مورد؛ ۲. پرخاشگری نسبت به هر واقعه‌ای که کوچکترین بهانه‌ای برای پرخاشگری داشته باشد».

۱-۷. عدم برنامه‌ریزی: همچنین، بی‌برنامگی یکی دیگر از شاخصه‌های مرتبط با عوام و عوامانه می‌باشد که «مشارکت‌کننده شماره ۶» در رابطه با آن بیان کرده است: «در زندگی به آینده فکر نشود و نقش برنامه‌ریزی در زندگی کم‌رنگ شود».

۱-۸. عدم انتقادپذیری: از دیگر ویژگی‌های شخص عوام، زودرنجی از انتقادها و ایده‌های مخالف خود است. «مشارکت‌کننده شماره ۶» بیان کرده است: «هرگونه نظر مخالف با خود را قبول ندارد و هیچ نقدی را نمی‌پذیرد».

۱-۹. مخالفت با نخبگان: از دیگر شاخصه‌های عوامانه‌نگری، مخالفت کردن با ایده‌ها و سخنان نخبگانی است که پیشرفت جامعه را مد نظر دارند که در گفته‌های «مشارکت‌کننده شماره ۱» مشهود است: «یعنی مجموعه اعمالی که به خلاف سخن یا اعتقاد نخبگان است؛ مثلاً مردم عادی از عالمان متخصص سوء استفاده می‌کنند». مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز این مطلب را تأیید کرده است.

۱۰-۱. پرداختن به امورات فرعی: یکی از شاخصه‌های رفتار عوامانه، سرگرم شدن به مسائل فرعی و پیش پا افتاده می‌باشد که «مشارکت‌کننده شماره ۳»، در این زمینه معتقد است: «به مسائل کم‌اهمیت توجه می‌نماید و مسائل پیش پا افتاده را بزرگ می‌کند و در رفتار و گفتار به آنها می‌پردازد و مسائل اصلی را فراموش می‌کند».

۱۱-۱. عادت به روزمرگی: در این زمینه، «مشارکت‌کننده شماره ۶» معتقد است: «به روزمرگی بودن عادت شود» از شاخصه‌های رفتار عوامانه به شمار می‌آید.

### جدول شماره ۲. معانی رویکرد عوامانه‌نگری

تم	مقوله	مفهوم
	ایستایی معلومات	بی‌سواد بودن ناآگاهی
کوتاه فکری	تعصب فکری	مقابله با تجدد عدم انتقادپذیری مخالفت با نخبگان
	نگرش سطحی	داشتن رفتار عامه‌پسندانه سطحی نگری پرخاشگری
نک بعدی	خام زیستن	عادت به روزمرگی پرداختن به امورات فرعی عدم برنامه‌ریزی

### ۲. چالش‌های رفتارهای نشئت‌گرفته از عوامانه‌نگری

رویکرد عوامانه‌نگری همانند هر رویکرد دیگری، رفتارهای دیگری را نیز در پی دارد که گاهی آسیب‌هایی در پی دارد. آسیب‌هایی که هم به خود شخص و هم بخش‌هایی از جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند، خلل وارد می‌کند و بعضاً، مانع توسعه و پیشرفت آن قسمت از جامعه می‌شود. از این‌رو، اهمیت توجه به تربیت رسمی و عمومی بیش از پیش ضرورت می‌یابد تا با تأثیر بر نسل جوان جامعه در کاهش آسیب‌های اجتماعی و مظاهر تربیت عوامانه، موجب توسعه و تحوّل نظام تربیت رسمی و عمومی در کشور شود؛ چراکه «تربیت رسمی، نه تنها بیش از هر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی است و حدود و ثغور و ویژگی‌های آن تحت تأثیر شرایط جامعه رقم می‌خورد، که تثبیت فرایندهای تحوّل مطلوب و تداوم ارزش‌ها و هنجارهای موردنظر هر جامعه نیز عمدتاً مرهون نظام تربیت رسمی آن است». (مبانی نظری تحوّل بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران، ۲۰۱۱، ص. ۱۹۵).

بدین منظور، معلمان بعضی از آسیب‌های رفتارهای عوامانه را برشمرده‌اند که به شرح زیر است:

- ۱-۲. نداشتن آگاهی سیاسی: یکی از آسیب‌های عوامانه رفتارکردن، نا آگاهی از وضع سیاسی جامعه است که «مشارکت‌کننده شماره ۱» نیز آن را تأیید کرده است و با عنوان: «نداشتن آگاهی سیاسی»، آن را از آسیب‌های رفتار عوامانه دانسته است.
- ۲-۲. دشمنی با دموکراسی: از جمله مواردی که به‌عنوان آسیب رفتار عوامانه به آن اشاره شده است، «دشمنی با دموکراسی» در گفته‌های «مشارکت‌کننده شماره ۱» می‌باشد.
- ۳-۲. نداشتن نگرش و ایدئولوژی معین: یکی دیگر از آسیب‌های عوامانه رفتارکردن، نداشتن ایدئولوژی معین در زندگی می‌باشد که «مشارکت‌کننده شماره ۱»، آن را با عنوان: «نبود ایدئولوژی معین» بیان کرده است.

۴-۲. طرد شدن از طرف جامعه: از جمله آسیب‌های تربیت عوامانه، مورد ترحم قرار گرفتن و مظلوم واقع شدن و فراموش شدن است که «مشارکت‌کننده شماره ۵» در تأیید آن اظهار داشته است: «گاهی توسط بخشی از مردم جامعه مورد نکوهش هستند و از طرف عده‌ای از طبقات مختلف هم که فاقد فرهنگ منسجم می‌باشند، مورد کم‌احترامی واقع می‌شوند».

۵-۲. عذاب اطرافیان و خود: یکی دیگر از آسیب‌های رفتار عوامانه، آگاه نبودن از تأثیر و نتیجه رفتار خود با دیگران و ایجاد مشکلات برای اطرافیان در گفته‌های «مشارکت‌کننده شماره ۶» می‌باشد: «عوامانه رفتار کردن بیشتر برای افراد دوروبر آنها عذاب‌آور است؛ اما گاهی آسیبهایی به خود افراد برمی‌گردد از جمله: عذاب کشیدن در جمع افراد دوراندیش و آینده‌نگر، ناراحتی از قضیه‌های کوچک و بی‌اهمیت و بزرگ جلوه دادن آن».

۶-۲. تقدس‌گرایی نادرست: اعتقاد به باورهای خرافی و کهنه شده و نادرست و مقدس شمردن آنها و عدم بهره‌گیری از عقل و دانش در فهم درست حقایق، می‌تواند آثار مخربی در جامعه برجای بگذارد و باعث انحراف در سطحی از جامعه می‌شوند. «مشارکت‌کننده شماره ۴»، در این خصوص اظهار کرده است: «در حوزه علم و دانش بسیار مضر است؛ مثلاً کسی که بخواهد بیماری سرطان را مثلاً با خوردن خرچنگ درمان کند و اعتقاد به علم پزشکی نداشته باشد». مشارکت‌کننده شماره ۱ این گفته‌ها را تأیید کرده است.

### جدول شماره ۳. چالش‌های نشأت‌گرفته از عوامانه‌نگری

تم	مقوله	مفهوم
	نبود اندیشه سیاسی	ناآگاهی سیاسی دشمنی با دموکراسی
عقب افتادگی اجتماعی	کهنه‌پرستی/ باورهای غیرمستند	نداشتن نگرش و ایدئولوژی معین تقدس‌گرایی نادرست
	اجتماع ستیزی	طرد شدن از طرف جامعه عذاب اطرافیان و خود

### ۳. مزایای رفتارهای نشأت‌گرفته از عوامانه‌نگری

عوامانه‌نگری، رویکردی است که در نهایت به انجام رفتارهایی خاص منتهی می‌شود که ممکن است در سطح اجتماع برای عده‌ای خاص، مزایایی فردی یا جمعی در برداشته باشد. در این راستا، معلمان مزایایی برای آن برشمرده‌اند؛ اگرچه این مزایا بیشتر به منافع خود شخص و کمتر به سازندگی از طریق رفتارهای عوامانه برمی‌گردد. امری که خود به یک معنا برخاسته از سطحی‌اندیشی افراد می‌باشد. «نظام تربیت رسمی در این خصوص، تحولات بنیادی نظام‌های رسمی را با منطق و تفکر راهبردی قابل هدایت می‌داند تا با توجه به وضعیت آرمانی، در وهله نخست با نگاهی آسیب‌شناسانه نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و تهدیدهای نظام تربیتی (در شرایط کنونی) شناسایی و تبیین شود، آنگاه چالش‌های پیش‌رو و چشم‌انداز میسور نظام تربیتی ترسیم گشته و سپس برای مواجهه هوشمندانه با این چالش‌ها و تحقق چشم‌انداز، راهبردهای اصلی و پشتیبان مشخص شوند». (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۲۰۱۱، ص. ۳۳۰). مواردی که معلمان در رابطه با مزایای عوامانه رفتار کردن بیان کرده‌اند شامل مواردی به قرار زیر است:

۱-۳. ناآگاهی و الکی خوش بودن: از جمله مزایای عوامانه رفتار کردن، عدم تلاش و کوشش برای کسب آگاهی و نادان ماندن است که در این صورت، شخص به دلیل ناآگاهی از مسائل و رخدادهای پیرامون، نسبت به آنها بی‌توجه بوده و در دنیای بی‌دغدغه خود سیر می‌کند. «مشارکت‌کننده شماره ۲»، در تأیید این مطلب اظهار کرده: «عوامانه رفتار کردن اگر مزیتی داشته باشد، تنها یک مورد می‌تواند باشد و آن هم «ندانستن» است. ندانستن، کم‌مزیتی برای جاهل ماندن و خوش بودن نیست».

۲-۳. مزایای دنیوی: یکی دیگر از مزایای رفتار عوامانه که از جانب مشارکت‌کننده‌ها مطرح شد، مزایای دنیوی می‌باشد که «مشارکت‌کننده شماره ۲»، در این مورد معتقد است: «شاید مزایای دنیوی اندکی داشته باشد: بدن او و توان او زود تحلیل نمی‌رود».



(یعنی زود پیر نمی‌شود). به علت محافظه‌کاری و بی‌توجهی به مسائل زندگی فردی و اجتماعی، ددرهای بزرگ از جانب مخالفینش، کمتر برای او پیش می‌آید. مشارکت‌کننده شماره ۵ نیز این مطلب را تأیید کرده است.

۳-۳. مشارکت‌سازنده: از جمله موارد دیگر در ارتباط با مزایای رفتار عوامانه، ایجاد تغییرات مثبت و سازنده با استفاده از ویژگی تابع اکثریت بودن عوام است که «مشارکت‌کننده شماره ۴»، در این خصوص معتقد است: «اگر هدف، همراهی با عوام برای ایجاد تغییرات مثبت در طول زمان باشد، بسیار هم عالی است».

۳-۴. حساسیت کمتر: نشان دادن حساسیت کمتر در برابر تغییرات از دیگر مزایا برای اشخاص عوام می‌باشد که «مشارکت‌کننده شماره ۵»، در این زمینه معتقد است: «میزان حساسیت آنها کمتر است و در لحظه از زندگی لذت می‌برند. البته در بعضی مواقع، ضررهای جبران‌ناپذیری برای افراد در پی دارد».

#### جدول شماره ۴. مزایای رفتارهای نشأت‌گرفته از عوامانه‌نگری

تم	مقوله	مفهوم
پخته خواری	دلخوش به مزایای دنیوی/ دنیاپرستی	ناآگاهی و الکی خوش بودن مزایای دنیوی
	انعطاف‌پذیری	مشارکت‌سازنده حساسیت کمتر

#### ۴. رویکرد عوامانه‌نگری در تعلیم و تربیت رسمی در نگرش معلمان مقطع ابتدایی

براساس یافته‌های فوق می‌توان گفت که مقصود از عوامانه‌نگری در تعلیم و تربیت، وجود باورها و نگرش‌ها و کنش‌هایی است که عوامل درگیر در امر تربیت از جمله معلمان، مدیران مدارس، برنامه‌ریزان، والدین و البته شاگردان، در امر تعلیم و تربیت به کار می‌گیرند؛ چراکه عوامانه‌نگری، امری است که ممکن است مستقل از افراد در حوزه‌های گوناگون اجتماعی حضور داشته باشد و طبیعتاً در همه رشته‌ها وجود دارد. چراکه «دامنه و گستره باورها، تنها به افراد عامی و جاهل مربوط نمی‌شود؛ چه بسا می‌توان افرادی را یافت که علی‌رغم آنکه تحصیل کرده هستند و از طبقات روشنفکر جامعه به شمار می‌آیند، به شدت به برخی باورهای نادرست ایمان دارند» (سعیدی، ۲۰۱۴، ص. ۱۲۴). در همین راستا و در حوزه تعلیم و تربیت نیز عوامانه‌نگری برخی از کارکنان، بسیاری از مسائل و معضلات تربیتی را به دنبال دارد که زمینه بسیاری از مشکلات دیگر در دیگر حوزه‌ها می‌باشد؛ چراکه افراد عوامانه‌نگر در تعلیم و تربیت نسبت به تغییرات، واکنش مثبتی ندارند و بیشتر بر اطلاعات قبلی خود متکی بوده و از دانش جدید و به‌روز برای ارتقای سطح دانش خود در راستای ایجاد تعالی در نظام تربیتی بهره نمی‌برند. این افراد، به ابعاد هیجانی، عاطفی و شخصیتی شاگردان توجهی ندارند و صرفاً انتقال مفاهیم را به روش‌های سنتی و بدون استفاده از تکنولوژی آموزشی ارائه می‌دهند و باعث ناکارآمدی در تعلیم و تربیت می‌شوند؛ لذا می‌توان تأثیر نگرش عوامل تعلیم و تربیت بر نظام تربیتی را به وضوح درک کرد. امری که به‌جای فراهم‌کردن زمینه برای آزاداندیشی و هدایت‌نگری در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، عامل گسترش عوامانه‌نگری در جامعه نیز خواهد بود؛ لذا فراهم کردن چهارچوب نظری منسجم و جامع، ایجاد تفکر علمی و آشنایی با اصول و مؤلفه‌های کارآمد و به‌روز نظام تربیت رسمی و عمومی از جمله مواردی هستند که از منظر معلمان در پیشرفت جامعه و ایجاد تحولات بنیادین در نظام تربیتی امری ضروری هستند. از همین رو، عوامانه‌نگری در تعلیم و تربیت مبنی بر وجود شاخص‌هایی است که مخالف با تحقق اهداف و چشم‌اندازهای آینده‌نگرانه نظام تربیت رسمی و عمومی می‌باشد. امری که ممکن است در برخی از کارکنان و دست‌اندرکاران نظام تربیتی یک کشور، بومی شده باشد؛ لذا با توجه به بحث این پژوهش، هم‌اکنون به بیان این شاخص‌ها در تعلیم و تربیت از دیدگاه خود معلمان پرداخته می‌شود:

۱-۴. مقاومت در برابر تغییر: یکی از شاخصه‌های عوامانه‌نگری به تربیت رسمی و عمومی، تغییر نکردن اعتقادات، روش‌ها، فرهنگ و ارزش‌های معلمان در زندگی حرفه‌ای و اجتماعی خود می‌باشد که ناخودآگاه در نسل‌های آینده نیز تأثیرگذار است. در این زمینه،

«مشارکت‌کننده شماره ۱»، معتقد است: «از دید من، معلم عوام کسی است که همواره خود را مقید به طرز فکری می‌داند که هنوز درباره درستی یا نادرستی آن طرز فکر، پژوهش نکرده است. واژه تغییر بزرگترین دشمن اوست؛ تا جایی که خود نیز در ذهنیت خود می‌داند که اعتقاد یا بعضی رفتارهایش نادرست است؛ اما به خاطر قضاوت مردم آنها را ترک نمی‌کند». گفته‌های این مشارکت‌کننده مورد تأیید مشارکت‌کننده‌های (شماره ۶ و ۴، ۳، ۲) بود.

۲-۴. نخبه‌ستیزی: یکی دیگر از شاخصه‌های معلم با نگرش عوامانه، انتقاد از نخبگان و موضع گرفتن در مقابل آنان است. در این زمینه، «مشارکت‌کننده شماره ۱»، معتقد است: «معلم عامی نگر، بزرگترین دشمن نخبه و جامعه علمی هر کشوری است و به جای افتخار به امور اکتسابی وی به امور انتسابی افتخار می‌کنند؛ مثلاً برخی از این معلمان در کردستان، به جای افتخار و سعی در رسیدن به گرایش‌های اکتسابی نخبگان، مانند پیشرفت، رفاه، عدالت، آگاهی سیاسی - اجتماعی به گرایش‌های احساسی و انتسابی عوامانه، مانند طبیعت، صنایع دستی، موسیقی، زبان و مذهب می‌پردازند».

۳-۴. افکار سنتی: آموزش و پرورش، زیربنای توسعه و پیشرفت یک جامعه در بسیاری حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌باشد و تغییر ندادن افکار و روش‌های قدیمی در آموزش و عدم خلاقیت و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت از سوی معلمان، از جمله مهم‌ترین مواردی است که جامعه را از پیشرفت و نوآوری باز می‌دارد. در این زمینه «مشارکت‌کننده شماره ۴»، اعتقاد دارد: «فرد عامی در آموزش و پرورش فردی است که با روش‌های قدیمی تدریس می‌کند و اعتقاد به تکنولوژی و نرم‌افزار و اینترنت ندارد و باورش، باور گذشتگان است». مشارکت‌کننده‌های (شماره ۱، ۲ و ۳) نیز این مطلب را تأیید کرده‌اند. به اعتقاد آنها فقط به فکر اجرای بخش‌نامه بودن و در آغاز سال تحصیلی جدید با آگاهی‌های سال قبل و عدم ابتکار شروع کردن، از ویژگی‌های فرد عامی در حوزه آموزش و پرورش است.

۴-۴. نداشتن آشنایی با اصول علمی: آشنا نبودن با اصول علمی آموزش و پرورش فرد معلم را در زمره افراد عوامانه‌نگر در تعلیم و تربیت قرار می‌دهد. «مشارکت‌کننده شماره ۵» در این مورد اعتقاد دارد: «فرد عامی در حوزه آموزش و پرورش، دیگر لزوماً اختصاص به عوام بودن فرد در جامعه ندارد و هر فردی که با اصول علمی آموزش و پرورش ناآشنا باشد، فرد عامی است». مشارکت‌کننده شماره ۶ نیز این گفته‌ها را تأیید کرده است.

۵-۴. اندیشه نکردن: از دیگر شاخصه‌های عوامانه‌نگر بودن، عدم تفکر و اندیشه می‌باشد. عادت به روزمرگی و عدم تفکر در فرایند تعلیم و تربیت، افراد را از رسیدن به قابلیت‌های درونی خود و دستیابی به تکامل باز می‌دارد و افرادی تک بعدی بار می‌آورد که نتیجه مطلوبی ندارد؛ چراکه اندیشیدن، اساسی‌ترین عامل در شکوفایی استعدادها و رسیدن به بصیرت و پیشرفت در زندگی است. «مشارکت‌کننده شماره ۳» در این باب معتقد است: «معلم یا مدیری که دچار روزمرگی است، هیچ‌گاه به فکر تغییر و تحول نیست و هم و غم آنها اجرای بخشنامه است و در زندگی آنها ابتکار و خلاقیتی وجود ندارد».

۶-۴. عدم آینده‌نگری: مریبان، هنگام اجرایی کردن عملی کاری، چگونگی انجام و نتایج آن را تجزیه و تحلیل می‌کنند؛ در صورتی که معلمان عوامانه‌نگر، آینده‌نگری نسبت به فرایندی که در پیش گرفته‌اند و نتیجه آن توجهی ندارند. در این زمینه، «مشارکت‌کننده شماره ۳» اعتقاد دارد: «معلم عوام در نظام تعلیم و تربیت، به جای توجه به نتیجه اعمال، به قضاوت رفتار دیگران می‌پردازد».

۷-۴. عدم پیشرفت: از دیگر شاخصه‌هایی که در رابطه با عوامانه‌نگری در تعلیم و تربیت توسط مشارکت‌کننده‌ها مطرح شد، عدم پیشرفت چه از لحاظ فرهنگی، اقتصادی، اخلاقی و اجتماعی و چه از لحاظ تربیتی می‌باشد. در این راستا گفته‌های «مشارکت‌کننده شماره ۳» قابل تأمل است: «از نظر فردی، معلم عامی همیشه درجا می‌زند و چون بیشتر اوقات فریب می‌خورد از جهت اقتصادی متضرر می‌شود و پیشرفت نمی‌کند. و از جهت اخلاقی هیچ‌گاه مراتب بالای ارزش‌های معنوی و ارزش‌های بالای انسانی و معنوی را کسب نمی‌نماید. و از نظر اجتماعی و عمومی، جامعه متشکل از افراد عوام، پیشرفت آن‌چنانی ندارد و از نظر فرهنگی، همیشه وابسته می‌باشد و حرفی برای گفتن ندارد». این گفته‌ها مورد تأیید مشارکت‌کننده شماره ۲ قرار گرفت.

## جدول شماره ۵. مقوله‌بندی شاخصه‌های معلّم عوامانه‌نگر در تعلیم و تربیت

تم	مقوله	مفهوم
روش‌های سنتی آموزش	فاقد اندیشه خلاق	افکار سنتی اندیشه نکردن
	تعصّب و ناآگاهی در تعلیم و تربیت	نخبه‌ستیزی نداشتن آشنایی با اصول علمی
عدم تحول فردی و فرهنگی	عدم کسب بینش و پیشرفت علمی	مقاومت در تغییر عدم آینده‌انگری عدم پیشرفت

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر، واکاوی شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری معلّمان در حوزه آموزش، تربیت و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلّمان ابتدایی در استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، از روش‌های پژوهش اسنادی- کتابخانه‌ای، توصیفی-تحلیلی و تحلیل محتوای کمی توصیفی از نوع متن نوشتاری، بهره برده شد. بدین ترتیب، پژوهش در دو گام اصلی و هر گام در چند مرحله پیش برده شد: در گام نخست، ابتدا معانی واژه‌گانی «عوام» و برخی از همبسته‌های آن از منابع و مراجع و فرهنگ واژه‌گان مختلف و معتبر فارسی و انگلیسی جمع‌آوری شد. در مرحله دوم، معانی عوامانه‌نگری در حرفه‌های تخصصی به‌طور اختصار بیان شد. در گام دوم، ابتدا به بیان ویژگی‌های مفهوم عوام به‌طور کلی، سپس مزایا و چالش‌های عوامانه‌نگری و سرانجام شاخصه‌های رویکرد عوامانه‌نگری در تربیت رسمی و عمومی از منظر معلّمان مقطع ابتدایی در سه شهر مذکور استان کردستان پرداخته شد.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، دال بر این که شاخصه‌های عوامانه‌نگری در معنای کلی آن را چگونه می‌توان تحلیل نمود، براساس یافته‌های این قسمت، می‌توان دریافت که عوامانه‌نگری، در یک دیدگاه کلی، به افکار، باورها، عقاید و منش افراد و به‌طور کلی رویکردی سنتی که افراد مختلف در پیش می‌گیرند گفته می‌شود و برخلاف تصور عموم، این رویکرد تنها به قشر ضعیف، کم‌سواد و دارای آگاهی پایین و نادرست از امور جامعه اطلاق نمی‌شود و کلیه افراد را در هر حرفه‌ای که بینش و تفکری ضعیف و سنتی داشته باشند را دربرمی‌گیرد؛ براین اساس، این رویکرد، همان‌طور که از دیدگاه متخصص یک حرفه مصادیق خاص خود را دارد و از این منظر، دیگر متخصصان غیر از حوزه خود را عوام به‌شمار می‌آورد، به همان‌سان ممکن است خود نیز در زمره افراد عوام برای دیگر متخصصان واقع شود و این دیدگاه تصدیقی برای گستردگی رویکرد عوامانه‌نگری می‌باشد. اگرچه معانی و همبسته‌های این رویکرد در فرهنگ لغات معتبر و مختلف با شاخصه‌هایی همچون جاهل و بی‌سواد، میزان دانش و آگاهی پایین، سطحی بودن و... تعریف شده است؛ اما یافته‌ها در پژوهش حاضر و میان معلّمان نشان می‌دهد که این معنی تنها یکی از مؤلفه‌های به‌کار رفته برای این رویکرد می‌باشد؛ چراکه عوامانه‌نگری فراتر از این معانی را شامل می‌شود.

در تحلیل این سؤال می‌توان گفت که برای فهم شاخصه‌های عوامانه‌نگری به‌طور کلی، می‌توان این مفهوم را از دو منظر تحلیل نمود: منظر نخست، نگاهی است که بین بیشتر مردم رواج دارد؛ منظری که گذشته‌نگر، سنتی و کلاسیک است. از این منظر، که شامل بیشتر افراد می‌شود، مفهوم عوامانه‌نگری دارای یک سری شاخصه‌ها می‌باشد. جالب توجه اینکه خود افراد عوامانه‌نگر، به این شاخصه‌ها آگاهی نداشته و هیچ وقت خود را عوام نمی‌دانند. آنها نگاه از بالا به پایین به مسائل داشته و همواره تنها دیگران را در آن دایره می‌بینند. شاخصه‌هایی از قبیل: نیازمند غیر بودن برای پیشبرد امور تخصصی زندگی شخصی دردنیای امروزین، وابسته بودن روحی، سطحی اندیشی و اهل شایعه‌سازی و شایعه‌باوری، زودباوری، غیر منتقد، خودمحوری، دیدن امور به‌صورت سیاه یا سفید و نه خاکستری، دمدمی بودن، منفعت‌طلبی، عدم تغییرپذیری، داشتن روال تکراری در گفتار، رفتار، پوشاک، پیش‌بینی‌پذیر در گفتار و رفتار،

ترس داشتن از تغییر و محافظه‌کاری در حد افراطی، عدم آینده‌نگری، علاقه‌مند به پنهان‌کاری، اعتقاد نداشتن به بیمه و پس‌انداز، وابسته به سنت پدران و اجداد خود، زود عصبانی شدن، انتظار احترام دیدن زیاد از طرف دیگران از جمله تمام کسانی که از نظر سنی از وی سن کمتری دارند؛ عدم درک دیگری و انتظار درک شدن از طرف همه، انتظار مورد مشورت قرار گرفتن بدون مشورت گرفتن در امور خود از دیگران، داشتن ایده‌های ثابت در مورد بیشتر مسائل زندگی، اهل نصیحت کردن و داشتن انتظار نصیحت نشدن، بی‌توجهی به زنان و کودکان، پایبندی شدید به رسم و عادت و عرف، احترام گذاشتن تنها به بزرگتر از خود، ترس از قانون‌شکنی و فراروی از عادات رایج عرفی در جامعه، رفتار براساس انتظارات اکثریت، اهمیت دادن به نظر دیگران و براساس آنها زیست نمودن.

از منظر دوم، عوامانه‌نگری از نگاه حرفه و تخصصی خاص و نه ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری خاص مورد سنجش قرار می‌گیرد؛ لذا فرد عوامانه‌نگر کسی است که یا اصلاً دارای تخصص خاصی نیست که این معنا، با معنای اول قرابت دارد. و یا علی‌رغم اینکه دارای تخصص حرفه‌ای در حوزه و گرایش خاصی است، اما وی تنها خود و همکاران خود در همان حوزه را خاص و غیر عوام می‌داند و بقیه افراد را عوام تلقی می‌کند. نگاهی که همواره همراه با نوعی قضاوت است و نوعی غرور و تعصب نسبت به طبقه و قشر خود را به همراه دارد. همین امر برای وی انتظاراتی از دیگران ایجاد می‌کند. انتظاراتی که اگر برآورده نشود، ممکن است وی را ناراحت کند و یا رفتار خاصی را نسبت به آن افراد انجام دهد. از آنجاکه حرفه وی طوری است که درآمد کافی دارد و از منظر روحی در آرامش و در زندگی در آسایش است؛ لذا کمتر برای دیگران احترام قائل می‌شود. احساس می‌کند که همواره دیگران هستند که به وی نیاز دارند نه وی به دیگران. برای نمونه، یک پزشک دارای بورد تخصصی یا فوق تخصصی / فلوشیپ جراحی در زمینه‌ای خاص. این فرد ممکن است دیگر افراد در بیمارستان مانند پزشکان عمومی و پرستاران و کارمندان را مورد بی‌مهری قرار دهد. البته این امر می‌تواند شامل تمام حوزه‌های تخصصی مورد نیاز جامعه و دارای مراجع بالا باشد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، با عنوان چالش‌ها و مزایای احتمالی عوامانه رفتارکردن از منظر معلمان استان کردستان را چگونگی می‌توان تبیین نمود، در دو بخش چالش‌ها و مزایا به این سؤال پاسخ گفته می‌شود. براساس یافته‌های بخش نخست، یعنی چالش‌های رفتارهای عوامانه، شامل یک تم، سه مقوله و شش مفهوم می‌باشد، رفتار عوامانه دارای چالش‌هایی است از قبیل: عدم آگاهی سیاسی، دشمنی با دموکراسی، تقدس‌گرایی نادرست و عدم پیشرفت.

در تحلیل این مورد می‌توان گفت که در این زمینه، عوامانه رفتارکردن در همه زمینه‌های سیاسی، مذهبی، فرهنگی، تربیتی و اجتماعی تأثیرگذار است و این نشان از گستردگی رفتارهای عوامانه‌نگر در بیشتر حیطه‌ها می‌باشد که معلمان می‌توانند به آن دچار شوند و بجای بازسازی نظام آموزشی و بالا بردن آگاهی خود و دیگران در زمینه‌های متنوع و سعی در ایجاد نظامی آموزشی و تربیتی کارآمد و به‌روز و پویا، همان روش‌های کهنه و ضعیف شکل گرفته شده در ذهن خود را درست و قالب غالب تلقی کرده و تلقین آن را به شاگردان ادامه می‌دهند. آنها با این طرز تلقی، شاگردان خود - و اکثریت جامعه - را نه انسان‌های خلاق، متفاوت و پویا، و منبعی برای آموختن نمی‌دانند؛ بلکه موجوداتی، ناآگاه، نیازمند به معلمان، ایستا، ضعیف، تابع، دارای ذهن سفید و وابسته به اندیشه‌ها و باورهای تک‌بعدی و سنتی خود می‌دانند. این معلمان، چون کتاب‌های درسی را تنها منبع یادگیری می‌دانند؛ لذا خود و شاگردان را وابسته به آن دانسته، چراکه کتاب‌های درسی را تنها منبع و شرط تحوّل تلقی کرده و در نتیجه شاگردان را غیر متفکر، غیر منتقد، غیر پویا، تک‌بعدی، سطحی‌اندیش، دگم و فاقد مهارت استدلال بار می‌آورند. افرادی که در فردای زندگی خود نمی‌توانند با دیگران زیست مسالمت‌آمیز داشته باشند، ارزش‌ها را ارج بنهند و به قدرت تشخیص خود اعتماد کنند. چراکه معلمانی که تنها از یک تجربه، طرز تفکر، روش و نگاه خاص برای نسل‌های متوالی استفاده می‌کنند و توانایی انعطاف‌پذیری و تغییر طرز تفکر و اندیشه خود متناسب با تغییر و تحولات روز و نیازها و ویژگی‌های نسل جوان را ندارند، نه تنها از سواد کافی برای تربیت نسل آینده جامعه برخوردار نمی‌باشد و در نتیجه فعالیت آنها، تحوّل در نظام آموزشی صورت نمی‌گیرد، بلکه باعث ایجاد عقب افتادگی فردی، اجتماعی، بین‌المللی و سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن جامعه نیز خواهند شد. این امور سبب ایستایی و عدم پویایی و تحوّل و نوآوری در نظام آموزشی می‌شوند که مانع بسیار جدی در پیشرفت و ترقی جوامع است. از این روست که در کنار دیگر عوامل، عامل اصلی همه اینها را می‌توان

در نحوه تربیت کردن و نوع نگرش معلمان به شاگردان، به کتب درسی، به جامعه و... که در مرکز نظام تربیتی قرار دارند، جست‌وجو کرد. این نگرش‌ها، می‌تواند کلیه افراد دارای تخصص و فاقد تخصص با افکار تک بعدی و نادرست را دربرگیرد که بر اثر باورهای نادرست و یا سوء تفاهم در امر تعلیم و تربیت که ناشی از ناآگاهی و عوامانه‌نگری زمان شاگردیشان است، در همه زمینه‌ها آسیب وارد کنند و نسل‌های متوالی را در جامعه دچار آسیب‌های جبران‌ناپذیری کنند. در این خصوص بخشی از این یافته‌ها با یافته‌های ضروری (۲۰۲۲) همسویی دارد؛ از این لحاظ که باورهای عامیانه به دلیل تأثیرگذاری و گستردگی که دارند، در اشعار شاعران نیز نمود یافته است تا ضمن غنای پشتوانه فرهنگی شعر خود، تأثیر عاشقانه بیشتری بر مخاطب بگذارند.

بر اساس یافته‌های بخش دوم از سؤال دوم، مزایای احتمالی این نوع نگرش و رفتارها از نظر معلمان- که یافته‌های آن براساس نظر معلمان استان کردستان، شامل یک تم، دو مقوله و چهار مفهوم می‌باشد- شامل مزایای فردی مانند مزایای مادی دنیوی، مشارکت سازنده و داشتن حساسیت کمتر، اختصاص وقت کمتر، داشتن عمر بیشتر، آسودگی بیشتر، درست به اندازه حقوق و مزایا کار کردن، ندادن امتیاز بیشتر به شاگرد و والد می‌باشد.

این موارد شامل اموری مانند بی‌خیالی معلم، درگیر نکردن خود با والدین و شاگردان و همکاران، دوری گزیدن از دغدغه‌ها و مسائل اجتماعی، مسئله محور نبودن، نداشتن دغدغه دیگری است؛ که در اصل ریشه در نوعی خود-محوری دارد. این مزایا، در اصل، امر صوری و ظاهری و بیشتر خود را به بی‌اطلاعی زدن و در ارتباط با منافع مادی و افکار خودمحورانه، برخی از آنها می‌باشد؛ چراکه با استناد به دیدگاه معلمان، معلم عوام به دلیل عدم انعطاف‌پذیری در تغییر نگرش و تصورات نادرست خود و ساده انگاشتن مفهوم تربیت و زندگی، از سلوک مناسب تربیتی عقب می‌ماند و مسیر تکامل و رسیدن به کیفیت مطلوب، با تصور عوامانه‌نگری وی در زندگی دچار نقصان می‌شود و به جای تربیت و آموزشی مبتنی بر روش‌های امروزی که جوابگوی نسل جوان و مبتنی بر خلاقیت و اندیشیدن باشد، رویکردی سنتی پیش گرفته که نسلی منفعل و عوام‌گرا تربیت می‌کند که هیچ‌گونه حساسیتی نسبت به جامعه خود ندارند و باعث ایجاد معطل و بحران در جامعه خواهند شد؛ لذا آن‌طور که شکوهی ابراز می‌دارد «تربیت که اتخاذ تدابیر مقتضی جهت فراهم آوردن شرایط مساعد برای رشد در جهت مطلوب می‌باشد» (شکوهی، ۲۰۱۸، ص. ۳۳)، با بی‌توجهی و ایجاد تصورات ساده و کم عمق از آن و در نظر گرفتن منافع مادی، به عوامانه‌نگری منجر می‌شود و از جریان هدف اصلی خود منحرف شده و ایجاد یک جامعه عوامانه‌نگر می‌کند که باعث خلل در دیگر زمینه‌ها نیز می‌شود. در این راستا، بخشی از یافته‌های این پژوهش با یافته‌های کار پاکدل (۲۰۱۰) سازگاری دارد؛ چراکه وی نشان داد که بسیاری از آنچه به فرهنگ عامه مربوط می‌شود، ریشه در جهل و نادانی دارد و امروزه به راحتی می‌توان این‌گونه باورها را ناشی از کج‌اندیشی‌ها و تصورات نادرست از وقایع دانست و دانش بشری را در پاسخ‌گویی به بسیاری از خرافه‌ها و عناصر فرهنگ عامه، کافی تلقی کرد.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، با عنوان «چگونه می‌توان معنای عوام و عوامانه‌نگری معلمان از منظر معلمان استان کردستان را تبیین نمود»، یافته‌ها حاکی از این است که این رویکرد از منظر معلمان استان کردستان در سه شهر سنندج، مریوان و سقز دارای دو تم، چهار مقوله و یازده مفهوم می‌باشد که نشان می‌دهد مفهوم عوام دارای معانی متعدّد اما مرتبطی است و این مفهوم، مفهومی تشکیکی است. معانی زیر برای مفهوم عوام و عوامانه‌نگری معلمان مورد نظر بوده است: بی‌سوادی، مقابله با تجدد، سطحی‌نگری، عدم برنامه‌ریزی و داشتن رفتار عوام‌پسندانه، بی‌دغدغه بودن، خود-محوری، سطحی‌اندیشی و... در این راستا می‌توان اظهار کرد که مفهوم عوام در معنای بی‌سوادی، از دو جهت قابل تبیین است: از یک جهت، عوام به معنی بی‌سوادی مطلق که از این جهت، افرادی نزد معلمان عوام‌اند که فاقد سواد علمی‌اند و از دانش و آگاهی تخصصی لازم جهت پیشرفت و توسعه و رسیدن به سطح والای انسانی برخوردار نیستند. از سوی دیگر، معلمانی که توانایی ایجاد تغییر در باورها، نگرش و اعتقادات سنتی در زندگی با استفاده از آموخته‌ها و دانسته‌های خود را ندارند و فاقد سوادهای عاطفی، ارتباطی، تربیتی و فرهنگی می‌باشند، در این بخش از معانی گنجانده می‌شوند؛

لذا باتوجه به دیگر مفاهیم مطرح شده توسط مصاحبه‌شوندگان، معنی اخیر از بی‌سوادی، می‌تواند تعریفی فراگیر برای معانی برشمرده برای معلم عوام و عوامانه‌نگر در حیطه تربیت رسمی و عمومی باشد.

در تحلیل این امر می‌توان گفت که از منظر معلمان استان کردستان، معنای عوامانه‌نگری یک دست و یک معنا نیست. البته همه معلمان عوام نیستند و همه آنها هم به یک اندازه در یک زمینه خاص نگرش عوامانه ندارند. البته این امر به معنای خواص بودن همه معلمان نیست؛ چرا که بیشتر معلمان صرفاً در مقطع کاری خود و بعد از گذشت سال‌ها کسب تجربه است که متخصص می‌شوند. البته نوع نگاه تخصصی آنها مشروط به اموری از قبیل میزان مطالعه، میزان مشارکت آنها در گفت‌وگوها و همایش‌های علمی، نوع نگرش فکری و وضعیت غالب بر جامعه مانند شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی است. البته آنها، به اذعان خود، کمتر به این مفهوم فکر کرده و خود را برتر و متفاوت از دیگران، نمی‌دانند. هم‌چنین نگاه آنها به عوامانه‌نگری، نگاهی بسته نیست. بدین معنا که فقط خود یا طبقه خود را برتر و غیر عوام نمی‌دانند؛ بلکه معتقدند که در میان خود معلمان هم نگرش و رفتار عوامانه و سطحی وجود دارد. نگاهی که در گام نخست، خود معلمان و خانواده آنها را درگیر می‌کند و سپس به دانش‌آموزان و جامعه سرایت می‌کند. سرانجام، معلمان تنها خود را عامل گسترش این نوع نگاه نمی‌دانند؛ چراکه عوامل موثر دیگری مانند والدین، رسانه‌ها، دوستان و محیط غیر آموزشی را نیز عناصر سهم در آموزش یافتگی کودکان و رواج این نوع نگرش می‌دانند. در این ارتباط بخشی از این یافته‌ها با یافته‌های عمرانی و همکاران (۲۰۲۳) سازگار است؛ از این‌رو که نشان دادند باورهای عامیانه در دوره قاجار به دلایلی از جمله جهل و نادانی، فلاکت اغلب مردم در دوره قاجار، محدودیت‌ها و نادیده گرفتن زنان در جامعه و زندگی خانوادگی در بین مردم زیاد شده بود که این عوامل باعث شده بود در باورها و عقاید مردم خدشه وارد شود و گرایش به سمت خرافات برای رهایی از مشکلاتی که گریبان‌گیرشان بود، زیاد شود.

سرانجام در پاسخ به سؤال آخر، دال بر اینکه شاخصه‌های خاص رویکرد عوامانه‌نگرانه میان معلمان در حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی از منظر معلمان استان کردستان را چگونه می‌توان تحلیل نمود؟ براساس اظهارات معلمان، این شاخصه‌ها گسترده و متنوع هستند. از یک سو، این رویکرد در حوزه آموزش و پرورش، به معلمانی گفته می‌شود که تک بعدی، کم‌مطالعه، کلاس‌محور، کتاب‌محور، معلم‌محور، تک روش بودن در امر تدریس و آموزش، پیش‌بینی‌پذیری در حرفه خود، غیر فعال در کلاس، غیر مسئله‌محور در امور آموزشی و تربیتی، و از دیگر سو، نداشتن قوه نقاد و تحلیلی، نداشتن مهارت پیش‌بینی‌پذیری در حوزه‌های کلان آموزشی و تربیتی، به‌روز نبودن در حوزه کاری خود، خنثی بودن نسبت به مسائل اجتماعی و فرهنگی و تربیتی در سطح کلان، مطلق اندیش و خودمحور در آموزش شاگردان، نداشتن مهارت استدلال‌آوری و استدلال‌پذیری، غیر متفکر بودن، فاقد برخورداری از قوه خلاقیت، کوتاه‌فکری، پژوهش‌محور نبودن، عدم تفکیک بین آموزش و تربیت، عدم فراروی از حرفه خود و نسبت دادن آن به امور اجتماعی، تک بعدی نگری، فقدان نگاه کلی نگر در امور آموزشی، عدم تعامل با نهادها و مؤسسات فرهنگی و آموزشی خارج از محدوده کاری خود و... که هیچ‌گونه پویایی در دانش، فکر و رفتار آنها دیده نمی‌شود، اشاره دارد.

در تحلیل این امر می‌توان افزود که، وجود معلمانی با باورهای دارای چنین شاخصه‌هایی در آموزش و پرورش، به‌عنوان عوامل اصلی بازدارنده در رسیدن به تغییر و تحولات اساسی در اندیشه‌ها، طرز تفکرها، باورها و گسترش رفتارهای عوامانه و سنتی در آموزش و تربیت به شمار می‌روند که سبب توسعه‌نیافتگی جامعه نیز خواهند بود؛ چراکه محور اصلی توسعه و ارتقای هر جامعه‌ای به طرز تفکر، میزان مطالعه، نوع نگرش و رفتار عاملان آموزش و تربیت آن بستگی دارد. محور توسعه‌ای که معلم در مرکز آن قرار دارد. می‌توان گفت که شاخصه‌هایی مانند مقاومت در برابر تغییر، دارا بودن افکار سنتی نسبت به تربیت، عدم آینده‌نگری و آشنا نبودن با اصول علمی حوزه تخصصی و حرفه‌ای معلمی خود، تأکید بر آموزش به جای تربیت، می‌تواند در غلبه نگرش عوامانه مؤثر باشند. این شاخصه‌ها از جمله مهم‌ترین مواردی هستند که نشان می‌دهد یک معلم تا چه میزان به نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی مدرن و متفاوت، کارآمد و خلاق پایبند بوده و در راستای تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های متعالی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی از اطلاعات و فناوری‌های روز بهره برده و در ارتقای سطح علمی جامعه، نقش خود را ایفا کرده است. عوامانه‌نگری در تعلیم و تربیت، به این دلیل



که اطلاعات به‌روز و یادگیری مادام‌العمری در آن وجود ندارد و معلمان با همان اطلاعات دیروزی که خود با آن بزرگ شده‌اند، تفکر خود را به شاگردان امروز القا کرده و ناخواسته سر ستیز با نخبگان و افراد خلاق و متفاوت اندیش پیدا می‌کنند. استمرار این امر، خود باعث ایجاد نسلی منفعل و تک بعدی شده و در همه عرصه‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تأثیرگذار بوده و به تبع آن، همین امر در جامعه گسترش پیدا کرده و عامل ناکارآمدی آنها در سازمان‌ها خواهد شد. به طوری که عامل اصلی در استمرار نگرش عوام‌گرایی در آن خواهد شد. برچین زمینه‌هایی در این نگرش، عوامانه‌نگری معلمان در تعلیم و تربیت رسمی، به عنوان تهدیدی برای پیشرفت و تغییر و تحولات آینده تعلیم و تربیت تعبیر شده است. چراکه نقش معلم در توسعه نظام تربیتی ایجاب می‌کند تا دانش و بینش لازم را از طریق ایجاد یک ذهنیت اندیشه‌ورز و تغییر و تحول و آینده‌نگری روشمند و هدف‌مند در خود کسب کرده و با هوشمندی در توسعه نظام تربیتی و به تبع آن، ایجاد جامعه‌ای متفکر از طریق شاگردان خود به جای جامعه‌ای عوامانه‌نگر، بکوشد. از این‌رو، با عنایت به شاخص‌های بیان شده که در رابطه با رفتار و نگرش عامیانه معلمان درباره تربیت و اجتماع است، می‌توان گفت که رویکرد عوامانه‌نگرانه در تربیت رسمی و عمومی با نگرش و رفتارهایی که بیشتر جنبه سطحی و عمومی دارند تا عمقی و تخصصی، در تضاد با قدرت تحلیل و تفکر، منطقی و چندجانبه‌نگری بودن از اهداف تربیت رسمی و عمومی می‌باشد و از این جهت، لزوم توجه بیشتر به اهداف و کارکردهای نظام تربیتی در نگره معلمان مقطع ابتدایی مشخص می‌شود تا در نظام تربیتی سنتی نیز تحول ایجاد شود. البته معلمان بیشتر عوامل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی رایج در یک جامعه را بر افزایش این نوع نگاه مؤثر می‌دانند. هرچند بسیاری از معلمان خود را خارج از آن دانسته و نه تنها به آن فکر نمی‌کنند، بلکه به پیامدهای دانستن این نوع نگرش آگاه نبوده و هموار خود را فردی روشن‌نگر تلقی کرده و دیگری را عامل رواج آن می‌دانند. این افراد کمتر اجازه می‌دهند تا شاگردان به خوددیت خود برسند. شاگردان آنها نه متفکر و نقاد و خلاق و پرسشگر، بلکه اهل شایعه، منفعل، محافظه‌کار و پذیرنده خواهند بود که در این زمینه معلمان می‌توانند با افزایش آگاهی خود در جهت کنترل و مدیریت این باورها گام‌های مهمی بردارند و به ایجاد جامعه‌ای متفکر و آگاه کمک کنند. در این راستا، بخشی از یافته‌های پژوهش ما با یافته‌های پژوهش ليو (۲۰۲۳) سازگاری دارد؛ از این لحاظ که مدیریت باورهای عامیانه روستایی نه تنها می‌تواند موجب نوآوری در توسعه فرهنگ سنتی شود، بلکه به توسعه اقتصاد روستایی و اجرای راهبرد بازآفرینی روستا کمک کند. در این ارتباط یافته‌های ما با یافته‌های تورف (۲۰۱۴) هم‌سویی دارد؛ چراکه هر دو بر این اعتقادند که باورهای عامیانه در برابر تغییرات مقاوم هستند و باعث ایجاد شکاف در موفقیت می‌شود. در این راستا، یافته‌های پژوهش علی اکبرزاده (۲۰۱۸) با بخشی از یافته‌های کار ما سازگاری دارد؛ چراکه هر دو بر این نگرش‌اند که هر رسم و آیینی که امروزه در میان اقوام جاری است، ریشه در گذشته و فرهنگ عامیانه آنها دارد. یافته‌های رستم‌پور (۲۰۱۶) نیز با بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر دارای اشتراک است؛ چرا که بیان می‌کند عوام در نگاه اولیه، عرفاً افرادی هستند که در مراحل اولیه خودشناسی هستند و فقط به ظاهر توجه دارند و دارای آگاهی کمتری می‌باشند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش فیروزکوهی (۲۰۱۵) هم‌سویی دارد؛ چراکه هر دو بر این نگرش‌اند که باورهای خرافی و عامیانه متأثر از فرهنگ و جامعه فرد است و بسامد باورهای عامیانه در مقایسه با باورهای دینی و خرافی، بیشتر است.

### پیشنادهای پژوهشی

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر به محققان و متخصصان نظام تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود که: ۱. از آنجاکه پژوهش حاضر به بررسی نگرش معلمان از عوامانه‌نگری در تربیت رسمی و عمومی پرداخته است، پیشنهاد می‌شود به بررسی و تحلیل نگرش والدین / دانش‌آموزان / مدیران مدارس و... نیز در این زمینه بپردازند. ۲. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، افکار سنتی و ناآشنایی با اصول علمی آموزش و پرورش از مفهوم‌های برشمرده برای فرد عامی در حوزه آموزش و پرورش می‌باشد؛ لذا پیشنهاد می‌شود که ضمن تغییر در نگرش و افکار خود و آگاهی از اصول و روش‌های علمی و نو، رویه‌های جدید و خلاقانه‌ای در امر تعلیم و تربیت در راستای برون رفت از جامعه عوامانه به کار گیرند. ۳. از آنجاکه عوامانه رفتار کردن در نظام آموزشی، باعث ناکارآمدی و عقب‌ماندگی نظام تعلیم

و تربیت می‌شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری در زمینه ضرورت آشنایی و آموزش دست‌اندرکاران آموزش و پرورش با شفاف‌سازی رویکرد عوام و عوامانه و آسیب‌های عوامانه‌نگری یا عوامانه رفتارکردن در فرایند تربیتی، انجام گیرد. ۴. روشن‌سازی و تبیین مفهوم عوام در جامعه، دید افراد، مخصوصاً معلمان، نسبت به این نگرش در نظام تعلیم و تربیت و پیشگیری از کنش عوامانه به‌روز شود و آشنایی بیشتری با این مفهوم کسب کنند. ۵. استفاده محدود از یافته‌های پژوهش‌های پیشین به دلیل نبود پژوهش مرتبط در این زمینه، دلیل مهمی است برای تشویق پژوهشگران این حوزه به انجام پژوهش‌های مرتبط با رویکرد عوامانه‌نگری در تربیت، برای آگاهی‌بخشی بیشتر.

### محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌هایی که در انجام پژوهش حاضر وجود داشت، از یک‌سو، شامل کمبود شدید پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تحلیل رویکرد عوامانه‌نگری در بافت تربیتی و تربیت رسمی و عمومی بود. از دگرسو، و از همین رو، چون پژوهش حاضر به تحلیل رویکرد عوامانه‌نگری در بافت تربیتی آن از منظر معلمان مقطع ابتدایی پرداخته است، در نتیجه در تعمیم یافته‌ها به پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌های اجتماعی، سیاسی و مذهبی محدودیت وجود دارد. با توجه به تنوع مفهومی در ارتباط با مفهوم عوام و عوامانه و گستردگی این مفاهیم، در این پژوهش تنها به نگرش عوامانه از منظر معلمان پرداخته شد و در تعمیم به دیگر ابعاد و عناصر آموزشی و تربیتی از قبیل نگرش‌های عوامانه والدین، دانش‌آموزان، کارکنان مدارس و ادارات آموزش و پرورش محدودیت وجود داشت. براین موارد می‌توان همکاری نکردن معلمان و نداشتن تصویری دقیق از موضوع پژوهش را نیز افزود.

## References

- Ali Akbarzadeh, S. (2018). *Review and comparative analysis of folk beliefs in Marzban nameh and Sindbad nameh*. Tabriz University. (Text in Persian).
- Alibabaie, Gh. (2003). *A dictionary of politics*. First edition. Tehran: Ashian. 640 P. (Text in Persian).
- Amid, H. (2011). *Persian Dictionary, Volume 2*. Tehran: Ashja. (Text in Persian).
- Anvari, H. (2007). *Great culture of speech, Volume 5*. Tehran: sokhan. (Text in Persian).
- Aryanpur Kashani, M. (2000). *Extensive culture eading Aryanpur (English- persian) (volume 1 & 2)*. Tehran: Electronic publishing and information of the computer world. (Text in Persian).
- Babae, M., & sefid bonny, F. (2018). A critical reading of traditional education from modern education with a look of anciently as a step towards the expansion of human relations. *First National Conference on Pathology of Human Relations*, Saqez: Azad University. <https://civilica.com/doc/839479> (Text in Persian).
- Dehkhoda, A.A. (1955). *Dictionary, Volume 35*. Tehran: Dehkhoda Dictionary Institute. (Text in Persian).
- Document of fundamental change in education*. (2011). Secretariat of Higher Education Council, Ministry of Education and Supreme Council for Cultural Revolution. Tehran. (Text in Persian).
- Finchelstein, F., & Urbinati, N. (2018). On populism and democracy. *Populism*, 1 (1), 15-37. doi:10.1163/25888072-01011001
- Firouzkouhi, M. (2015). *Superstition and folk beliefs review in literature works of Houshang Moradi Kermani*. University of Zabol. (Text in Persian).
- Haghshenas, A.M., Samei, H., & Entekhabi, N. (2002). *Farhang Moaser English- Persian Millennium Dictionary, Volume 1 & 2*. Tehran: Compiled in the Research Unit of Farhang Moaser. (Text in Persian).
- Henderson, L. (2016). Witchcraft and folk belief in the age of enlightenment: Scotland, 1670-1740. Scotland: *Palgrave macmillan*. doi: [10.1057/9781137313249](https://doi.org/10.1057/9781137313249)
- Hou, B., Rao, S., Huang, Y., & Wu, Y. (2023). The Effect of Folk Belief on Social Trust: The Mediating Role of Social Support and the Sense of Identity. *Religions*, 14(6), 726. <https://doi.org/10.3390/rel14060726>
- Kabiri, M. (2023). Teacher Pedagogical Beliefs and Their Role in Teaching Practices and Math Performance among Students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2), 209-224. doi: 10.22051/jontoe.2022.35071.3270. (Text in Persian).
- Liu, H. (2023). Guided Management of Rural Folk Beliefs under the Background of Rural Revitalization Strategy. *Journal of Sociology and Ethnology*, 5(2), 61-67. DOI: 10.23977/jsoc.2023.050210
- Mahmoodi, F., Habibi, H., & Khanzadeh Magsoudlo, J. (2021). Factors Affecting Teaching as a Career Choice from the Perspective of Student-Teachers of Farhangian University in East Azarbaijan Province. *New Thoughts on Education*, 17 (3, 61), 31-53. DOI: 10.22051/jontoe.2021.29234.2893. (Text in Persian).
- Omraei L, Akbari A, Sepehri Rad O, Vossoughi Motlagh R A. (2023). Investigating the Effects of Folk Beliefs in



- Qajar Era Iran on Medicine, *Journal of Quran and Medicine*. 7(4): 231-240. URL: <http://quranmed.com/article-1-876-fa.html>. (Text in Persian).
- Pakdel, F. (2010). *Analysis of the reflex of Folklore in Sammak-e- Ayyar*. University of Mohaghegh Ardabili. (Text in Persian).
- Rostampour, E. (2016). Commons and properties in the eyes of mystics. *International Congress on Language and Literature, Mashhad*. Listed on the system: <http://civilica.com/doc/581479>. (Text in Persian).
- Sadeghi, H. (2016). The role and position of the teacher in the education system. *Journal of Peyvand*, No. 439, 28-30. <https://noo.rs/3zzEi>. (Text in Persian).
- Sadri Afshar, Gh., Hakami, N., & Hakami, N. (2014). *Persian Dictionary: Vocabulary and Announcement. Volume 2*. Tehran: Farhang Moaser. (Text in Persian).
- Saeedi, S. (2014). An Investigation of Hormozgon's Folkloric Beliefs. *Journal of Hormozgon Cultural Research*, 4 (8 & 9), 119- 136. URL: <http://rdch.ir/article-1-34-fa.html>. (Text in Persian).
- Saremi Nouri, F., Saremi Nouri, M., Oji Nejad, A.R., & Zarei, R. (2015). Assessment of attention to Diversification indices learning environments in the process of public formal general Education. *Journal of New Approach in Educational Administration*, 2 (6), 109- 121. doi: [10.1001.1.20086369.1394.6.22.6.2](https://doi.org/10.1001.1.20086369.1394.6.22.6.2) (Text in Persian).
- Shahbazi, N. (2018). *The Iranian writer's attitude toward folk beliefs (In the Works of Dehkhoda, Hedayat, Golshiri and Mandanipour)*. Kharazmi University. (Text in Persian).
- Shokouhi, Gh. (2018). *Basics and Principles of education*. Thirty-seventh edition. Mashhad: Astan Qods Razavi. (Text in Persian).
- Taghizadeh Shirazi, M., Hajhosseini, M., & Ali, M. (2019). A Comparative analysis of educational approaches in the age of globalization: Educational tenets and existing models. *New Thoughts on Education*, 15 (1), 53-91. doi: [10.22051/jontoe.2019.20341.2213](https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.20341.2213) (Text in Persian).
- Theoretical foundations of fundamental change in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. (2011). Secretariat of Higher Education Council, Ministry of Education and Supreme Council for Cultural Revolution. Tehran. (Text in Persian).
- Torff, B. (2014). Folk belief theory, the rigor gap, and the achievement gap. *The educational forum*, 78, 174-189. doi: [10.1080/00131725.2013.878424](https://doi.org/10.1080/00131725.2013.878424)
- Amrani, E. , Rasouli Sharabiani, R. , Zare, H. , & Khedri, G. (2024). Examining the Weaknesses of Teaching Islamic Philosophy in the Field of Academic. *Journal of Philosophical Investigations*, 18(46), 461-482. doi: [10.22034/jpiut.2024.59810.3660](https://doi.org/10.22034/jpiut.2024.59810.3660) (Text in persian)
- Zarouni, G. (2022). Folk Beliefs and Their Functions in New Sonnets Since Mid-Forties. *Culture and Folk Literature*. 10 (47) :115-181. doi: [10.13921/CFL.10.47.115](https://doi.org/10.13921/CFL.10.47.115). (Text in persian).



## مقاله پژوهشی

# شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان دانشگاه: رویکردی در راستای توسعه حرفه‌ای

مهشید سردارآبادی<sup>۱</sup>، حسین مومنی مهموثی<sup>۲\*</sup>، اسدالله زنگویی<sup>۳</sup>، علی اکبر عجم<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران
۲. نویسنده مسئول: دانشیار علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران رایانامه: [mohsennaghizadeh85@gmail.com](mailto:mohsennaghizadeh85@gmail.com)
۳. استادیار علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران
۴. گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۵

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه است؛ رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتز پژوهی است. جامعه پژوهش نیز تمامی مقالاتی هستند (۲۱۸ مقاله) که از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ میلادی در مورد شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه ارائه شده‌اند. نمونه پژوهش ۳۰ مقاله است که این تعداد بر اساس پایش موضوعی، اشباع نظری داده‌ها و به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی مقالات مورد مطالعه، گردآوری شده‌اند. در راستای اعتبارسنجی یافته‌ها معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۹) به کار گرفته شد، به این صورت که صحت و استحکام یافته‌ها از طریق سه معیار تأییدپذیری، اعتبار و اطمینان حاصل شد. با تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابعاد برنامه درسی محیط کار برای استادان در ۵ بُعد، ۱۶ محور و ۵۹ شاخص شامل ابعاد راهبردها و برنامه‌های آموزشی (شامل شاخص‌هایی چون نیازسنجی، یادگیری شبکه‌ای، خودراهبری، کوچینگ و منتورینگ و توجه به مهارت‌های یادگیری)، مدیریت دانش (دانش‌افزایی و کسب دانش، تسهیم دانش، انتقال و انتشار دانش)، بُعد سازمانی (مشمول بر شاخص‌های توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان، رهبری تحول‌آفرین و تعهد سازمانی و شغلی)، پژوهش محوری (ارزش‌گذاری به یافته‌های پژوهشی و نتایج تحقیقاتی، کیفیت‌بخشی به برنامه‌های پروژه‌ای و پژوهش‌های کاربردی و توجه به روحیه پژوهشی استادان) و شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده (مشمول بر محورهایی چون شبکه‌سازی درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی) مورد سازمان‌دهی قرار گرفت. نتایج نشان داد برنامه درسی محیط کار استادان دارای ابعاد مختلفی است که توجه به آن زمینه تحول در توسعه حرفه‌ای استادان را فراهم می‌آورد.

**کلیدواژه‌ها:** توسعه حرفه‌ای، برنامه درسی محیط کار، استادان، آموزش عالی، سنتز پژوهی.

## استناد به این مقاله:

سردارآبادی، مهشید؛ مومنی مهموثی، حسین؛ زنگویی، اسدالله؛ عجم، علی اکبر. (۱۴۰۳). شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار استادان دانشگاه: رویکردی در راستای توسعه حرفه‌ای. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱۸-۱۰۳ (۴): ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2023.43803.3786

## مقدمه

امروزه، سازمان‌ها بخش عمده‌ای از برآورده سازی نیازهای بشری را متناسب با تحولات موجود بر عهده‌دارند. تغییرات مستمر پیرامونی و رشد شتاب‌یافته تحولات علم و فناوری بر سرعت این تغییرات افزوده است (سعادت طلب، فتحی و اجارگاه، فراستخواه و خراسانی، ۱۳۹۳، ص. ۳۲). لذا باید به تناسب این سرعت تغییر در ارکان سازمانی نیز تغییراتی ایجاد شود. یکی از ارکان عمده که ضریب تأثیر بسیار بالایی بر فعالیت و کارایی سازمان‌ها دارد نیروی انسانی آن سازمان است (کیانی و رادفر، ۱۳۹۴، ص. ۱۱۳). در سالیان اخیر، مفهوم منابع انسانی، جای خود را به سرمایه انسانی داده و مشخص شده است که رویارویی با چالش‌ها و مشکلات بیش از آن‌که نیازمند به ابزارآلات پیشرفته باشد، نیازمند به دانایی و استعداد سرمایه انسانی است (معتمدی و همکاران، ۱۳۹۸، ص. ۱۱). سرمایه انسانی، مهم‌ترین و ارزشمندترین دارایی هر سازمان بوده و برای تحقق اهداف بلندمدت سازمان از اهمیتی بسیار برخوردار است (پاتیدار و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۲۱۹). بهره‌مندی از سرمایه انسانی مستعد، هوشمند، شایسته و توانمند، مهم‌ترین مسئله در عرصه‌های مختلف برای عبور از چالش‌ها در هر سازمانی است (گلداسمیت، ۲۰۱۱، ص. ۲۹). اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از سازمان‌ها در حفظ و نگهداری افراد خود، به‌عنوان سرمایه‌های سازمان، تبحر و توانایی لازم را ندارند و حتی در کشورهای توسعه‌یافته نیز، هدر رفت استعداد و توانایی‌های افراد، باعث به تعویق افتادن اهداف بلندمدت سازمان شده است (گوپس، ۲۰۱۹، ص. ۳۵۹). بنابراین از جمله ویژگی‌های یک سازمان اثربخش، توجه به پرورش و توانمندسازی نیروی انسانی است که بخش عمده‌ای از تلاش‌های سازمان را می‌تواند نتیجه‌بخش سازد (چیا، ۲۰۱۷، ص. ۶۰۱۹).

آموزش عالی در کشورهای جهان، سازمانی است بسیار مهم، که نه تنها تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، سیاست و اعتقادات دارد. دانشگاه‌ها به آفرینش دانش و به‌خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند. دانشگاه‌ها، نه تنها از طریق تألیفات خود نقش عمده‌ای در پیشرفت جامعه ایفا می‌کنند، بلکه با دادن مشاوره به دولت و بخش صنعت، و همچنین ترویج تفکر تحلیلی و انتقادی توسط استادان، در حیات فکری جامعه نیز مشارکت می‌کنند (خواجeh‌ای، درودی، مرادی و حسنی، ۱۳۹۳، ص. ۳۵). لذا لزوم توجه و توانمندسازی نیروی انسانی و بالأخص عوامل آموزشی آن، یعنی اعضای هیئت علمی بیش‌ازپیش اهمیت دارد (عظافرد و سامانی، ۱۳۸۸، ص. ۱۷۲). یکی از روش‌های مؤثر در پرورش و حمایت از استادان و اعضای هیئت علمی در دانشگاه، توجه به توسعه حرفه‌ای ایشان است (استپ، روبرتز و کاتز، ۲۰۱۲، ص. ۸۲).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در سه حیطه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات موفق باشند؛ باید به تقویت توانمندی‌های اعضای هیئت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق توسعه حرفه‌ای آنان محقق می‌شود (رحیمی کینچا، عباس پور، طاهری، زارعی زوارکی و خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۸، ص. ۴۸۵). از توسعه حرفه‌ای هیئت علمی تعاریف مختلفی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. به اعتقاد کوکرل (۲۰۱۲) توسعه حرفه‌ای هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل می‌گردد. نتایج توسعه حرفه‌ای هیئت علمی نیز در بهبود دانش عضو هیئت علمی، ارتقای تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری دانشجویان منعکس می‌گردد. ردمون (۲۰۱۲) توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را به‌عنوان «هر برنامه سازمان‌دهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به اعضای هیئت علمی در بهبود کیفیت تدریس کمک کند» تعریف می‌کند. وی توسعه حرفه‌ای هیئت علمی را یادگیری مستمر اعضا به‌عنوان افرادی حرفه‌ای می‌داند. اما به‌طور خلاصه توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه را می‌توان فرایند رشد و ارتقای جامع و چندجانبه ایشان در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی و سازمانی دانست که به کمک یادگیری‌های رسمی و غیررسمی حاصل می‌شود. از طرفی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه باید با توجه به اقتضائات و ویژگی‌های محیطی



سازمان صورت پذیرد چراکه هدف از توسعه حرفه‌ای، بهبود مهارت‌های مختلف استادان در محیط دانشگاهی است. به عبارت دیگر، توسعه حرفه‌ای حاصل و پیامد برنامه درسی در محیط کار شناخته می‌شود و بدون توجه به آن امکان‌پذیر نیست (معمدی و موسوی، ۱۳۹۸). لذا توجه به محیط کار و برنامه درسی آن در توسعه حرفه‌ای ضرورت دارد.

برنامه درسی محیط کار برای اولین بار توسط ناش (۱۹۹۳) از صاحب‌نظران حوزه آموزش و برای بهره‌مندی از دستاوردهای حوزه برنامه درسی در آموزش‌های سازمانی مطرح شد. که بعدها و در عصر کنونی به دلیل پیچیدگی‌های روزافزون محیط کار و نیاز به مهارت‌های نرم و آموزش محور در هر محیط کار به شکل ویژه مورد توجه واقع شد (رایتر، اسمل و مورتیمر، ۲۰۱۸). در تعریف از برنامه درسی محیط کار، فتحی و اجارگاه به‌عنوان یکی از افراد شاخص در این حوزه، برنامه درسی محیط کار فرایندی نظام‌مند می‌داند که باهدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز با بهره‌گیری از تکنولوژی‌های نوین، بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). بنابراین برنامه درسی محیط کار، فرایندی سازمان‌دهی شده و نظام‌مند که به شکل از پیش تعیین شده درصدد تسهیل یادگیری سازمانی و ارتقای توانمندی کارکنان است. هدف از برنامه درسی محیط کار، افزایش اثربخشی و رفاه فردی و سازمانی بود و در گستره وسیع فردی و اجتماعی با تأکید بر سطوح دانشی، مهارتی، نگرشی و باوری فعالیت می‌کند (مهماندوست قمصری، فتحی و اجارگاه، خراسانی و صفایی موحد، ۱۳۹۷، ص. ۶۸). بلفویل (۱۹۹۶) به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان این حوزه، برنامه درسی محیط کار را مبتنی بر اصولی همچون مشارکت تمام گروه‌های علاقه‌مند، احترام به همه، ادغام فعالیت‌ها، توجه به فرهنگ یادگیری می‌داند. اصولی که در طراحی‌های برنامه درسی محیط کار همواره مد نظر برنامه‌ریزان آموزشی بوده است. تاکنون پژوهش‌های زیادی در زمینه برنامه درسی محیط کار انجام شده است که در ادامه به بیان برخی از آنها پرداخته می‌شود:

شرفی بلو و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان شناسایی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی محیط کار در سازمان‌های کسب و کار به این نتیجه رسید که ساختار برنامه درسی محیط کار شامل مولفه‌های هدف (نیازسنجی، سازگاری فرهنگی و تفاوت‌های فردی و انعطاف‌پذیری)، محتوا (چالش برانگیزی، متناسب و سهولت در دسترس) و ارزشیابی (تناسب سنجش و ارزشیابی با اهداف، محتوا و منابع یادگیری، وضوح و شفافیت معیارهای سنجش، استفاده از روش‌های سنجش و ارزشیابی و سنجش انعطاف‌پذیر) است. اصلاحی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که عوامل تسهیل‌گر برنامه درسی محیط کار شامل عوامل سازمانی (شغلی، ساختاری و جایگاه سازمانی آموزش)، عوامل کارکردی (هدف، محتوا، نحوه اجرای برنامه درسی و نحوه ارزشیابی از برنامه درسی اجراشده)، عوامل فردی (مدرس و فراگیر) و عوامل فراسازمانی (ملی و بین‌المللی) است.

قربانیان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی مؤلفه‌های حکمرانی خوب در آموزش عالی را مورد شناسایی قرار دادند نتایج نشان داد که توجه به توسعه حرفه‌ای استادان در محیط دانشگاه از عامل‌های مهم حکمرانی خوب در در نظام آموزش عالی است.

خاوری (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی به این نتیجه رسید که عرصه‌های اصلی برنامه درسی در محیط کار شامل فلسفه آموزشی، توسعه حرفه‌ای و بالندگی سازمانی، تربیت شهروند سازمانی، تعالی یادگیری و گذر از مدیریت آموزشی به مدیریت یادگیری مورد توجه است.

اینگالدی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود با عنوان ایجاد برنامه درسی در دانشگاه به‌عنوان ابزاری مهم برای آموزش به این نتیجه رسید که شاخص‌های برنامه درسی محیط کار شامل توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای، استفاده از روش‌های جدید و نوآورانه، جذابیت بخشی به فرایند یادگیری، توسعه کار تیمی، توجه به تولید و تسهیم دانش با دیگران است.

یونسکو (۲۰۲۳) در طرح پژوهشی در طرح پژوهشی خود در زمینه آموزش جهانی در سازمان بیان داشتند که وجود برنامه‌های آموزشی در محیط کار منجر به کاهش هزینه‌های آموزش منابع انسانی در سازمان می‌شود.

اما مطالعات حاکی از آن است، توجه به ظرفیت‌ها، تغییرات و وضعیت موجود، در همه زمینه‌های کاری، شناساندن حوزه برنامه درسی را به بخش‌های مختلف جامعه امکان‌پذیر می‌کند و این حوزه را از بیرمقی، کلیشه‌ای و کلی بودن مسائل و پژوهش‌های انجام‌شده در

خصوص برنامه‌دستی رهایی می‌بخشد (هادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۱). در همین راستا همان‌طور که اشاره شد برنامه‌دستی محیط کار به‌عنوان مفهومی گسترده که به‌منظور بهره‌گیری از یافته‌های حوزه برنامه‌دستی در محیط‌های مختلف مورد استفاده می‌شود می‌تواند در محیط دانشگاه و به‌منظور توسعه حرفه‌ای و در فرایند برنامه‌ریزی آن مطرح گردد (ویلارد، ۲۰۱۵، ص. ۲۶۴). با مرور پژوهش‌های انجام پذیرفته مشخص می‌شود که برنامه‌دستی محیط کار به‌منظور ارتقای توانمندی در محیط‌های مختلف صنعتی و تولیدی بیشتر مورد استفاده و توجه واقع شده است و در زمینه برنامه‌دستی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه به‌خصوص در پژوهش‌های داخلی مورد غفلت واقع شده است؛ لذا با توجه به نقش و اهمیت بسزای برنامه‌دستی محیط کار در ارتقا و بهسازی نیروی انسانی و توسعه حرفه‌ای استادان و اعضای هیئت علمی، این پژوهش باهدف شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌دستی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه با توجه به پیشینه پژوهشی انجام گرفته است.

## روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر سنتزپژوهی<sup>۱</sup> است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتزپژوهی در برخی از موارد به‌عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند (کوپر و هجز، ۲۰۰۹) و از اهداف آن خلق تعمیم‌ها، از ترکیب نتایج تحقیقات تجربی است. برای سنتزپژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده از این پژوهش بر اساس کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در پژوهش حاضر، در راستای تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس شامل مراحل؛ ۱. شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز، ۲. اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات، ۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات، ۴. چهارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵. پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس و ۶. ارائه نتایج استفاده شد. در راستای اعتبارسنجی یافته‌ها معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۹) بکار گرفته شد، به این صورت که صحت و استحکام یافته‌ها از طریق سه معیار تأییدپذیری، اعتبار و اطمینان حاصل شد. تأییدپذیری از طریق مقایسه پیشینه، بررسی عمیق کلیه منابع در دسترس و استفاده از حجم نمونه بالا حاصل شد. کدگذاری تم‌ها در مراحل مشخص و سازمان یافته توسط سه پژوهشگر به‌طور مستقلانه انجام گرفت، در راستای اطمینان از استحکام یافته‌ها، تم به‌دست آمده در اختیار ۴ نفر از متخصصان (عضو هیئت علمی دانشگاه) قرار گرفت و پس از اصلاحات، مؤلفه‌های برنامه‌دستی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت.

در ادامه به فراخور این بخش پژوهش به چهار مرحله نخست مدل روبرتس با توجه به موضوع پژوهش پرداخته می‌شود:

### مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

آموزش عالی در کشورهای جهان، نهادی است بسیار مهم، که نه تنها تربیت نخبگان را بر عهده دارد و مبنایی را برای جامعه برخوردار از فناوری ایجاد می‌کند، بلکه از این نظر که مهم‌ترین نهاد فکری است که تأثیر بسیار گسترده‌ای بر فرهنگ، سیاست و اعتقادات دارد. دانشگاه‌ها به آفرینش دانش و به‌خصوص ترویج آن در جوامعی که نخبگان علمی اندک‌اند، کمک می‌کنند (خواج‌های، درودی، مرادی و حسنی، ۱۳۹۳، ص. ۳۵). لذا لزوم توجه و توانمندسازی نیروی انسانی و بالأخص عوامل آموزشی آن، یعنی اعضای هیئت علمی بیش از دیگر سازمان‌ها دارای اهمیت است (عطافرد و سامانی، ۱۳۸۸، ص. ۱۶۵). عوامل مختلفی در توانمندسازی اعضای هیئت علمی و استادان دانشگاه نقش ایفا می‌کنند اما یکی از روش‌های مؤثر، توجه و بهسازی استادان و اعضای هیئت علمی از طریق توسعه حرفه‌ای است (استپ، روبرتز و کاتز، ۲۰۱۲).

توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کلید ارتقای کیفیت آموزش عالی است. دانشگاه‌ها برای اینکه بتوانند در سه حیطه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات موفق باشند؛ باید به تقویت توانمندی‌های اعضای هیئت علمی توجه کنند. تقویت این توانمندی‌ها از طریق توسعه حرفه‌ای آنان محقق می‌شود (رحیمی کینچا، عباس پور، طاهری، زارعی زوارکی و خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۸، ص. ۴۸۵). با مرور پژوهش‌های انجام‌پذیرفته مشخص می‌شود که برنامه درسی محیط کار و توانمندسازی و توسعه از طریق آن بر عواملی همچون همسویی علائق کارکنان و محیط کار (گالر، استفان و هرتایس، ۲۰۱۹)؛ مدیریت مناسب آموزش محیط کار (مودر و همکاران، ۲۰۱۸)؛ فرهنگ شغلی و سازمانی (مهماندوست قمصری و همکاران، ۱۳۹۹)؛ ارتباط با متخصصان (فانگ، ۲۰۲۰)؛ هماهنگ شدن برنامه ریزان با محدودیت‌ها و پتانسیل‌های سازمانی (کلور و همکاران، ۲۰۲۰)؛ توجه به نیازهای آموزشی (فلتاز و بیلت، ۲۰۱۵)؛ خود مدیریتی (برنگن، ۲۰۲۰)؛ تعامل محیط کار با جامعه (هالیستی و همکاران، ۲۰۲۰) تأثیرگذار است. اما علی‌رغم مطالعات انجام‌پذیرفته در مقیاس بین‌المللی حول برنامه درسی محیط کار و ظرفیت توانمندسازی آن در توسعه حرفه‌ای، مطالعه‌ای خاص که از غنای کافی برخوردار باشد و به بررسی این حیطه در دانشگاه و برای استادان پرداخته باشد یافت نشد. از این رو هدف پژوهش حاضر شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه به‌عنوان راهکاری برای توسعه حرفه‌ای است تا بتوان زمینه طراحی الگوی بومی برای استادان دانشگاه‌های وزارت علوم را فراهم آورد.

### مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (پراشر، ۲۰۱۵) از این رو ابتدا تمام مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی از قبیل؛ شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان، مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار در راستای توسعه حرفه‌ای استادان و توسعه حرفه‌ای استادان بر مبنای برنامه درسی محیط کار، شاخص‌های برنامه درسی محیط کار از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله؛ Sid، Normagas، Magiram، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (IRANDOC) و جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ Scopus، Emerald، Sage، Science Direct، Scientific Information Database، ProQuest، Springlink، Taylor & Francis، Worldscientific، Google Scholar و Eric، Wiley، شناسایی شدند و با توجه به هدف تحقیق، منابع مرتبط حفظ و منابع غیر مرتبط حذف شدند. به‌منظور بالابردن کیفیت کار، جست‌وجوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند، به‌صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر، یک نفر خبره در زمینه برنامه‌ریزی درسی و آموزش بر سراسر روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین این پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات منتشرشده تدوین شد.

### مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (موفت، ۲۰۱۵، ص. ۳۶). معیارهای ورود<sup>۱</sup> به این پژوهش شامل موارد زیر است:

- ۱- مقالات انتشاریافته در زمینه شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه
- ۲- تحقیقات بایسته داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند، از این رو کفایت یک پژوهش در راستای بررسی در این مقاله گزارش شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه است.
- ۳- تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به‌صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به‌طور کامل چاپ‌شده، باشند.

با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده ۲۱۸ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند که ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است:

- ۱- پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه‌ی اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند.
  - ۲- پژوهش‌هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و اجلاس‌های بی‌اعتبار انتشار یافته بودند.
  - ۳- پژوهش‌هایی که به بررسی نقش توسعه‌ی حرفه‌ای و برنامه‌ی درسی محیط کار برای استادان پرداخته باشد.
- در این گام از یک فرم استاندارد استفاده شد، قسمت‌هایی که در فرم مورد نظر بود عبارت‌اند از: منبع (شامل نام مجله، عنوان مقاله و نویسنده)، هدف (هدف از مطالعه)، روش‌شناسی و نتایج کلی. برای انتخاب منابع مناسب کلیدواژه‌های موردنظر در هر یک از پایگاه‌ها مورد جست‌وجو قرار گرفت.

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۲۱۸ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین ۷۱ مورد، چکیده‌ی مقالات موردبررسی ۱۴۷ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۶۷ مورد، تحقیقات مرتبط با متن کامل ۸۰ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۵۰ مورد، کل تحقیقات نهایی ۳۰ مورد، بنابراین در این پژوهش ۳۰ پژوهش که همگی از مطالعات خارجی بودند انتخاب شدند.

#### مرحله چهارم: تعیین چهارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله، چهارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به‌دست‌آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (موفت، ۲۰۱۵). از این رو چهارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است.

- ۱- برنامه‌ی درسی محیط کار: بنابراین برنامه‌ی درسی محیط کار، فرایندی سازمان‌دهی شده و نظام‌مند که به شکل از پیش تعیین‌شده درصدد تسهیل یادگیری سازمانی و ارتقای توانمندی کارکنان است (مهمان‌دوست قمصری و همکاران، ۱۳۹۷).
- ۲- برنامه‌ی درسی: برنامه‌ی درسی مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند، تکیه دارد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۷).
- ۳- توسعه‌ی حرفه‌ای استادان توسعه‌ی حرفه‌ای هیئت علمی به آن دسته از مهارت‌ها و دانشی اشاره می‌کند که در نتیجه‌ی پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل می‌گردد (کوکول، ۲۰۱۲).

#### یافته‌های پژوهش

در این بخش با توجه به الگوی شش مرحله‌ی روبرتس به تحلیل مراحل پنجم و ششم پرداخته می‌شود:

##### مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط باهدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌ی درسی محیط کار برای استادان از طریق فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این رو با توجه به فرایند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول شماره ۱ اقدام به شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های کلیدی برنامه‌ی درسی محیط کار استادان پرداخته در پیشینه پژوهشی موجود پرداخته می‌شود.

## جدول شماره ۱. شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه

ردیف	نویسنده	سال	شاخص‌ها و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه
۱	اینگلدی <sup>۱</sup> و همکاران	۲۰۲۳	توجه به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای، استفاده از روش‌های جدید و نوآورانه، جذابیت بخشی به فرایند یادگیری، توسعه کار تیمی، توجه به تولید و تسهیم دانش با دیگران
۲	پرسو و لال <sup>۲</sup>	۲۰۲۲	تماس و ارتباط نزدیک با جامعه و نیازهای آن، توجه به موقعیت‌های اصیل در آموزش و طراحی دوره‌ها، تعامل سازمانی و ارتباط گرایی، خودکارآمدی و خود راهبردی جریان یادگیری، توجه به هویت حرفه‌ای استادان، ارتباط دادن نظریه و عمل در برنامه درسی
۳	هونگ و وانگ <sup>۳</sup>	۲۰۲۱	جو و فضای یادگیری در دانشگاه، سرمایه روان‌شناختی دانشگاه، همکاری و همفکری استادان، یادگیری تعاملی و تأملی استادان، مربیگری در بین استادان، ارتباط سازی بین ایده‌ها و نظرات
۴	چان <sup>۴</sup>	۲۰۲۱	گفتمان ورزی در محیط کار، توجه به اهداف برنامه‌های کاری، برقراری ارتباطات سازنده با عناصر و ارکان محیط کار، توجه به نوآوری‌های آموزشی، توسعه کیفیت پژوهش‌های دانشگاهی و لزوم توجه به کاربرد آن
۵	چن <sup>۵</sup> و همکاران	۲۰۲۱	بهبود شایستگی‌های مهارتی، بهبود کار گروهی و تیمی، مراقبت از یادگیری خود و دیگران، ارزشیابی مستمر آموخته‌ها و مهارت‌ها، تبادل تجارب سازنده استادان، اخلاق مداری در فعالیت‌های حرفه‌ای
۶	آتاراپیرکتیو <sup>۶</sup> و همکاران	۲۰۲۱	مهارت‌های برقراری ارتباط، فعالیت، مدیریت زمان، توانایی تسهیل گری و شخصی سازی یادگیری محیط کار، خود راهبری و پذیرش تغییر، پذیرش فناوری و ابزارهای نوین یادگیری
۷	موریک <sup>۷</sup> و همکاران	۲۰۲۱	انعطاف‌پذیری فردی، ارزیابی همه‌جانبه و جامع، بررسی روند رشد و پیشرفت، نظارت راهبردی در فعالیت‌ها، تدارک کانون‌های ارزیابی استادان، توجه به فناوری و استفاده از آن در برنامه، توجه به استراتژی‌های یادگیری
۸	ولر و همکاران <sup>۸</sup>	۲۰۲۱	پوشش فعالیت‌ها و برنامه درسی مرتبط، استفاده از مشوق‌های سازنده، توجه به مواضع و جهت‌گیری‌های فلسفی، اولویت دادن به یادگیری اصیل و مبتنی بر واقع، کل‌نگری در ارزیابی، توجه به فرصت‌های ارتقا و پیشرفت، روحیه دهی و تشویق استادان
۹	هونگ و وانگ <sup>۹</sup>	۲۰۲۱	خلاقیت فردی، ارزش‌گذاری به یادگیری غیررسمی، توجه به استقلال و یادگیری مستقل، خودکنترلی، پرورش روحیه کاوشگری، خلق محیط یادگیرنده و اجتماع یادگیری در دانشگاه، ابتکار و خلاقیت‌دهی به فرایند، ترجیح منافع سازمانی بر فردی
۱۰	گوگاسا و کاپتا <sup>۱۰</sup>	۲۰۲۱	توجه به توسعه حرفه‌ای آنلاین و مبتنی بر شبکه، خود راهبری و خودآموزی، استفاده از رویکردهای یادگیری مشارکتی، استفاده از بسته‌های تشویقی، فراهم‌سازی شرایط محیطی در دانشگاه، استفاده از تحقیقات بنیادی و کاربردی به‌صورت توأمان
۱۱	اریکسون و ریناردا <sup>۱۱</sup>	۲۰۲۰	فرهنگ یادگیری دانشگاه، همکاری‌های بین فردی، فرهنگ حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، تفویض تدریجی تکالیف شغلی به افراد توانمند، واکاوی و خلق ایده‌های سازنده
۱۲	رینتال و نوکلینان <sup>۱۲</sup>	۲۰۲۰	توجه به هنجارها و قوانین دانشگاهی، لحاظ نمودن اخلاق کاربردی، مشارکت در یادگیری، حمایت و هدایت یادگیری دیگر استادان، طراحی محتوای تأملی و فکورانه، شخصیت سازنده و متواضع علمی، نقادی علمی

1. Ingaldi

2. Perusso &amp; Leal

3. Huang &amp; Wang

4. Chan

5. Chen

6. Atará Piraquive

7. Mourik

8. Weller

9. Huang &amp; Wang

10. Gugssa &amp; Kabeta

11. Erichsen &amp; Reynolds

12. Rintala &amp; Nokelainen



پژوهش محوری، راهنمایی و هدایت مستمر استادان، یاددهی، یادگیری غیرخطی و منعطف، ارتباط دانشگاه و جامعه، سازمان‌دهی و ساختاربخشی به فرصت‌های یادگیری	۲۰۲۰	لیم <sup>۱</sup> و همکاران	۱۳
توجه به رشد و بالندگی حرفه‌ای، ارتباطات علمی، تأکید بر اخلاق حرفه‌ای، آزادی علمی، ایجاد کار راهه حرفه‌ای، توازن و تناسب در برنامه‌ی درسی محیط کار، شناسایی اولویت‌های حرفه‌ای دانشگاه	۲۰۱۹	دورز و جاکوبس <sup>۲</sup>	۱۴
تحقیق و پروژه‌های فردی، یادگیری حرفه‌ای، شبکه‌سازی حرفه‌ای، گردش منابع و اطلاعات، اشتراک تجارب مبتنی بر شبکه، آشنایی با اصول یادگیری الکترونیکی، تعهد به اهداف حرفه‌ای و نقش مسئولانه در جامعه	۲۰۱۹	ژانگ و فان <sup>۳</sup>	۱۵
توجه به یادگیری موقعیتی، تعامل‌گرایی، توجه به توالی و تداوم برنامه‌های یادگیری، آگاهی محیطی، هدف‌گذاری، تعیین راهبردهای یادگیری در دانشگاه، نقد و انتقاد علمی	۲۰۱۸	ریتز <sup>۴</sup> و همکاران	۱۶
یادگیری یکپارچه، توجه به سلامت روان و عوامل حمایتی استادان، توجه به دانش قابل انتقال مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای، توجه به مهارت‌های تعاملی و ارتباطی، استفاده از ظرفیت‌های نوین یادگیری در طراحی برنامه‌ی درسی محیط کار، ایجاد مشوق‌های سازمانی در برنامه‌های دانشگاه	۲۰۱۸	بارتمان <sup>۵</sup> و همکاران	۱۷
شخصیت حرفه‌ای و یادگیرنده، اعتمادبه‌نفس، انگیزه یادگیری، سبک یادگیری، ویژگی‌های فردی مؤثر بر یادگیری متناسب با محیط کار	۲۰۱۸	یونیوس <sup>۶</sup> و همکاران	۱۸
توجه به رهبری فردی و گروهی، تأکید بر مهارت‌های نرم مانند کار تیمی، حل مسئله و یادگیری خود راهبر، توجه به مزیت رقابتی مختص به هر دانشگاه،	۲۰۱۸	ریتز <sup>۷</sup> و همکاران	۱۹
توجه به منطق یادگیری (آماده‌سازی، بهینه‌سازی، پیگیری اهداف شخصی و همزیستی میان دانش و کار)، شرایط زیست‌محیطی حرفه‌ای استادان، سطح شناختی وظایف، فرایندهای مدیریت منابع انسانی در دانشگاه	۲۰۱۶	هولسبوس <sup>۸</sup>	۲۰
ارتباط با دیگر همکاران درون دانشگاه و همچنین همکاران دیگر دانشگاه‌ها، ارتباط با مجامع علمی، شبکه‌سازی در بستر فضای مجازی، ارتباط با متخصصان حوزه‌های موضوعی، شبکه‌سازی در یادگیری الکترونیک	۲۰۱۶	سیمون <sup>۹</sup> و همکاران	۲۱
خود تأملی و خودارزیابی، توجه به آموزش‌های رسمی (یادگیری مشارکتی و تعاملی با همکاران، انجام تحقیق، آزمایش روش‌های جدید انجام کارها در دانشگاه، انطباق با خواسته‌های جدید تدریس، گفت‌وگو با همکاران در زمان استراحت و غیره) و غیررسمی در دانشگاه (تأمل در تمرین خود، تأمل با همکاران، راهنمایی، اشتراک‌گذاری تجربه با همکاران در دانشگاه دیگر، شرکت در یک شبکه یادگیری)، توجه به وظایف چالشی، همکاری و تعامل در محیط دانشگاه،	۲۰۱۶	هولسبوس <sup>۱۰</sup> و همکاران	۲۲
مشارکت استادان در طراحی برنامه، مدیریت تغییر در دانشگاه، شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی، جانشین پروری، آموزش و بهسازی کارآمد و هدفمند، نیازسنجی آموزشی، علمی و فناورانه استادان	۲۰۱۵	تنکات <sup>۱۱</sup> و همکاران	۲۳
علائق و تمایلات فردی، توسعه شخصی و سازمانی، حمایت اجتماعی، توسعه مهارت‌های آموزشی و تدریس و ارزشیابی، توجه به آموزش تحول‌گرا، مشارکت در رویدادهای حرفه‌ای	۲۰۱۵	جیو <sup>۱۲</sup> و همکاران	۲۴
تداوم و توالی محتوای برنامه‌ی درسی در دانشگاه، توجه به اهداف برنامه، توجه به موقعیت‌های آموزشی، نهادینه‌سازی فرهنگ یادگیری در دانشگاه، همکاری آموزشی بین مؤسسات، سازمان‌دهی تجارب یادگیری در دانشگاه	۲۰۱۵	ویلارد <sup>۱۳</sup>	۲۵
توسعه شایستگی‌های عمومی، آمادگی حرفه‌ای، داشتن برنامه مداوم و مستمر، خودارزیابی، تفکر انتقادی نسبت به محیط پیرامون، پژوهش محوری و توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش	۲۰۱۴	پولان و آمبالاوان <sup>۱۴</sup>	۲۶

1. Lim
2. Droz & Jacobs
3. Zhang & Fan
4. Ritter
5. Baartman
6. Yunus
7. Ritter
8. Hulsbos
9. Simon
10. Hulsbos
11. Ten Cate
12. Ju
13. Veillard
14. Ponnar & Ambalavanan

توجه به نیازهای جامعه، استفاده از فناوری‌های نوین در محیط کاری، به‌روزرسانی امکانات موردنیاز، مرتبط سازی محتوای برنامه درسی با نیازهای حرفه‌ای	۲۰۱۳	کامین و همکاران <sup>۱</sup>	۲۷
توانایی تحلیل یادگیری حرفه‌ای، توجه به جنبه کاربردی دانش، استفاده از مفاهیم مولد، ترویج یادگیری به‌عنوان یک ویژگی اساسی زندگی سازمانی، توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت و تجارب آموزشی پیشین و افراد باتجربه	۲۰۱۲	ندنا <sup>۲</sup>	۲۸
توجه به یادگیری‌های غیررسمی محیط کار، پشتیبانی و حمایت از آموزش‌های محیط کار در دانشگاه، همکاری استادان با یکدیگر، توجه به مهارت‌های دانش‌افزایی و اشتراک دانش، اهتمام بر یادگیرنده محوری در برنامه درسی محیط کار	۲۰۱۰	امانت و وان ون <sup>۳</sup>	۲۹
تصمیم‌گیری مشارکتی، توجه به یادگیری مادام‌العمر، ایجاد کاراره حرفه‌ای برای استادان، تداوم تعامل با محیط‌های علمی و دانشگاهی	۲۰۱۰	برتسنی و گودبوی <sup>۴</sup>	۳۰

### مرحله ششم: ارائه یافته‌ها (ستز بین مطالعه‌ای)

در این مرحله پژوهشگران باید آنچه را در فرایند فراترکیب کیفی ظاهر می‌شوند ارائه کنند. برای ارائه مؤثر یافته‌ها باید مخاطبان مختلفی را مورد توجه قرار داد به اعتقاد اروین و همکاران (۲۰۱۱) در این مرحله محققین با استفاده از موارد بصری (نمودار، تصاویر و جداول) به ارائه یافته‌های خود می‌پردازند. ابتدا در قسمت فرایند فراترکیب استخراج ویژگی‌ها، عناصر و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات تمامی مؤلفه‌ها از طریق فرایند کدگذاری بازشناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده، از آنجاکه هدف این بخش ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است به جمع‌بندی می‌پردازد. در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفته و با کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها (کدهای محوری) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته‌بندی کردن کلیه مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار استادان بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق کدگذاری محوری بر مبنای الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان ارائه شده است که منجر به شناسایی ۵ بُعد (کد منتخب) شد، که نتایج کدگذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲. ابعاد الگوی برنامه درسی محیط کار برای اعضای هیئت علمی

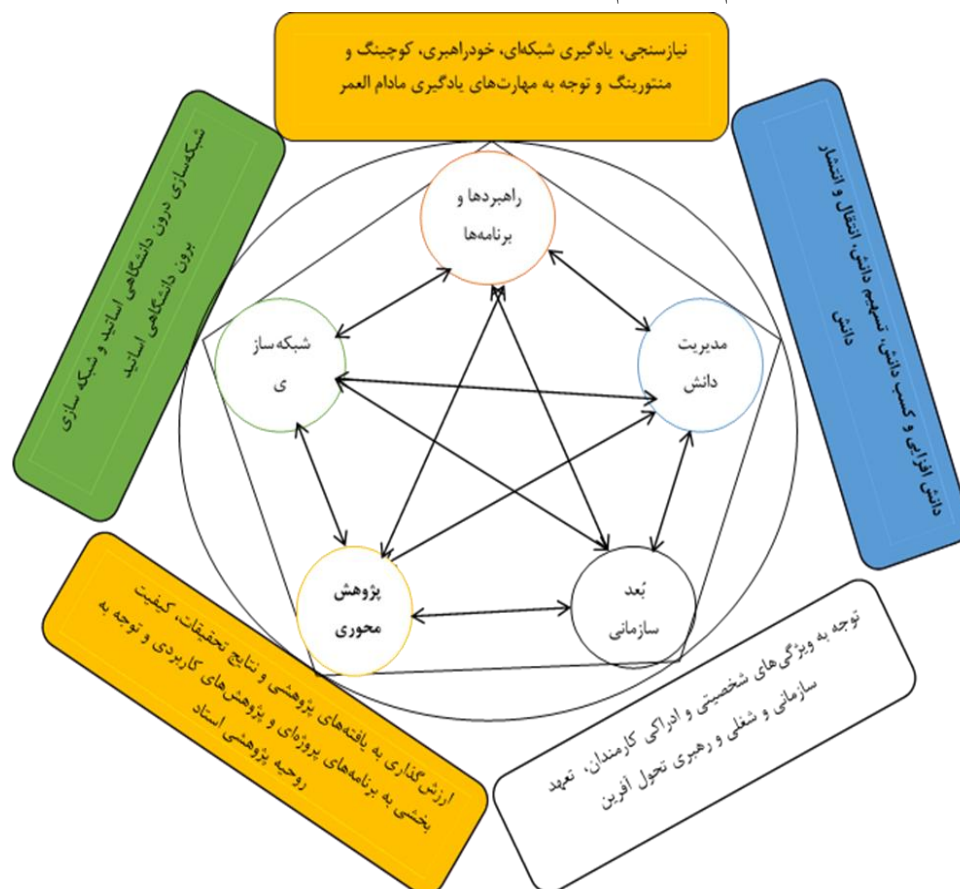
کد مقالات	کد باز	کد محوری	کد منتخب
[۱]، [۳۰]، [۴]	توجه به نیازهای جامعه	نیازسنجی	راهبردها و برنامه‌های آموزشی
[۲۳] [۱۲]، [۸]، [۳]، [۱]،	توجه به علایق استادان		
[۲۳] [۱۹]، [۴]، [۳]،	توجه به اولویت‌های دانشگاهی		
[۲۳] [۱۷]، [۱۰]، [۷]،	توجه به نیازهای فناورانه	یادگیری شبکه‌ای	
[۲۵] [۲۳]، [۲۰]، [۹]، [۴]، [۱]،	آموزش و یادگیری هوشمند و هدفمند		
[۳۰] [۲۵]، [۶]، [۵]، [۳]، [۱]،	استفاده از رویکردهای مشارکتی در یادگیری		
[۱۷] [۹]، [۵]، [۴]، [۱]،	ایجاد مجامع یادگیری حرفه‌ای در دانشگاه	خود راهبری	
[۱۱] [۳]،	مربیگری و ارشاد		
[۲۸]، [۱۸]، [۱۶]، [۹]، [۶]، [۲]،	تنظیم اهداف شخصی		
[۳۰]		خودمدیریتی	
[۲۸] [۲۲]، [۹]، [۷]، [۵]،	خودسنجی در جریان یادگیری		
[۲۶] [۱۹]، [۶]، [۵]، [۲]،	خودمدیریتی		

1. Kamin
2. Nduna
3. Imants & van Veen
4. Bertelsen & Goodboy

[۳۰] [۲۸]، [۹]، [۸]، [۶]، [۲]، [۲۹] [۱۲]، [۷]، [۳]، [۲۵] [۲۴]، [۹]، [۵]، [۱۵] [۹]، [۴]، [۳]،	مدیریت عملکرد همراهی دیگر استادان در برنامه‌ها انتقال تجارب ایجاد اجتماعات یادگیرنده	کوچینگ و منتورینگ	مدیریت دانش	
[۳۷] [۱۳]، [۸]، [۶]، [۳۰] [۲۵]، [۱۷]، [۷]، [۲۸] [۲۵]، [۸]، [۳]، [۳۰] [۲۸]، [۹]، [۶]،	توجه به ایجاد برنامه‌های یادگیری استفاده از راهبردهای یادگیری توانایی شناختی و بازیابی اطلاعات توانایی ارزشیابی یادگیری فردی	توجه به مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر		
[۱۱] [۹]، [۳]، [۲۵] [۱۱]، [۳]، [۲۸] [۲۰]، [۸]،	ایده‌پروری حرفه‌ای ایجاد ارتباط بین ایده‌های مطروحه ساخت ارتباط‌های متقاطع با دیگر موضوعات	دانش‌افزایی و کسب دانش		
[۱۵] [۱۱]، [۱]، [۱۵] [۱۱]، [۵]، [۲۷] [۹]، [۷]، [۱]،	اشتراک منابع یادگیری تبادل تجارب بین استادان ساخت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای	تسهیم دانش		
[۱۶] [۱۰]، [۸]، [۲]، [۲۸] [۲۷]، [۱۷]، [۱۶]، [۱۳]، [۲]، [۲۰] [۱۰]، [۲]، [۲۹] [۲۵]، [۹]، [۸]، [۵]،	توجه به دانش کاربردی و اصیل انتقال دانش به محیط واقعی پیوند دادن نظریه و عمل انتشار غیررسمی دانش انتقالی بین استادان	انتقال و انتشار دانش		
[۱۴] [۱۲]، [۱۱]، [۵]، [۲۴] [۱۸]، [۱۲]، [۲۶] [۱۸]، [۲۳] [۲۲]، [۷]، [۲۴] [۱۸]، [۸]، [۲۶] [۲۴]، [۲۳]، [۱۹]، [۱۸]،	حساسیت به مسائل اخلاقی تواضع و فروتنی ادراک صحیح از وظائف شغلی مشورت و نظرخواهی (توجه به اصول دموکراتیک) اعتماد به نفس خودشناسی	توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان		تهدیه سازمانی
[۱۵] [۹]، [۱]، [۲۵] [۲۲]، [۹]، [۲۷] [۶]، [۴]، [۱]، [۲۰] [۱۴]، [۵]،	مسئولیت‌پذیری رجحان منافع سازمانی بر فردی به‌روز بودن و تعهد به یادگیری مداوم التزام به قوانین و اهداف دانشگاه	تعهد سازمانی و شغلی		
[۲۸] [۲۳]، [۱۹]، [۱۳]، [۶]، [۱]، [۲۳] [۱۰]، [۱]، [۱۹] [۱۶]، [۱۳]، [۹]، [۱]، [۲۴] [۱۰]، [۸]،	رهبری تغییرات مدیریت ابتکاری مبتنی بر منابع توجه به فرصت‌های یادگیری پایدار و خلاقانه	رهبری تحول‌آفرین		
[۲۴] [۱۷]، [۱۰]، [۱۷] [۸]،	توجه به حیطه‌های پژوهشی استادان مدنظر قرار دادن جنبه‌های پژوهشی در ارتقای حرفه‌ای و شغلی توجه به پژوهانه و حق پژوهش	ارزش‌گذاری به یافته‌های پژوهشی و نتایج تحقیقاتی		
[۲۶] [۱۵]، [۱۲]، [۲۷] [۲۶]، [۱۷]، [۴]، [۲۹] [۲۰]، [۱۴]،	پروژه محوری در برنامه‌دستی محیط کار توجه به جنبه‌های کاربردی در پژوهش استمرار در شناسایی نیازهای پژوهشی و اولویت‌های دانشگاه	کیفیت‌بخشی به برنامه‌های پژوهش‌های کاربردی		پژوهش محوری
[۲۲] [۱۰]، [۶]، [۱۱] [۹]، [۷]، [۲۶] [۲۲]، [۱۶]، [۱۲]،	توانایی فراشناختی کاوشگری تفکر انتقادی	توجه به روحیه پژوهشی استادان		
[۳۰] [۲۱]، [۱۵]، [۱۳]، [۳]،	مهارت‌های ارتباطی با دیگر استادان		و ایجاد مشارکت	

[۳۰]. [۲۱]. [۱۴]. [۹]. [۱].	تعامل با متخصصان حیطه تخصصی فعالیت	شبکه‌سازی درون دانشگاهی استادان
[۲۸]. [۱۱]. [۱].	ارتباط حرفه‌ای با افراد باتجربه (منتورینگ)	
[۲۲]. [۱۲]. [۳].	هدایت و راهنمایی استادان کم‌تجربه (کوچینگ)	
[۲۵]. [۲۱]. [۱۵]. [۱۴]. [۱].	ارتباط با مراکز تخصصی حیطه موضوعی فعالیت استادان	شبکه‌سازی برون دانشگاهی استادان
[۲۷]. [۳۰]. [۲۰]. [۱۳]. [۲].	ارتباط با صنعت و جامعه	
[۲۹]. [۲۱]. [۱۰]. [۷]. [۱].	ایجاد شبکه‌های یادگیری الکترونیک	
[۲۵]. [۲۲]. [۲۱]. [۱۴]. [۷]. [۳].	تعامل با استادان دیگر دانشگاه‌ها و متخصصان حوزه پژوهشی	

در ادامه در شکل شماره ۱ الگوی شاخص‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه را نشان می‌دهد؛ همان‌طور که آورده شده، تمام عوامل دارای ارتباط متقابل باهم است. تمام این ابعاد بر یکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آنها غیرخطی است.



شکل شماره ۱. ابعاد و مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه

## نتیجه‌گیری و بحث

استادان دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین عنصر در بین منابع انسانی سازمانی در آموزش عالی شناخته می‌شوند. در این میان توجه به توسعه حرفه‌ای و روزآمدی آنها از مهم‌ترین اهداف مدیریت منابع انسانی در آموزش عالی است؛ چراکه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم تمامی اهداف آموزش عالی را دربرمی‌گیرد؛ رویکردهای مختلفی برای توسعه حرفه‌ای استادان وجود داشته و مورد توجه است در میان رویکردهای توسعه سازمانی، برنامه درسی محیط کار به‌عنوان رویکردی نوین مورد توجه بسیاری از سازمان‌های بین‌المللی است.

از این رو شناخت شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌دستی محیط کار استادان به‌عنوان بسترساز تحول در توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه مورد توجه پژوهش حاضر بود. همان‌طور که در جدول شماره ۲ به آن اشاره شده است با توجه به فرایند و فرآورده‌های سنتز پژوهی در یک نمای کلی ۵ بُعد راهبردها و برنامه‌های آموزشی، مدیریت دانش، بُعد سازمانی، پژوهش محوری و شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده از مجموعه مؤلفه‌های احصا شده در جدول اول به‌دست آمد که در ادامه به تشریح آن پرداخته می‌شود:

**راهبردهای و برنامه‌های آموزشی:** برنامه‌دستی محیط کار در دانشگاه و برای استادان به‌طور عمده‌ای بر برنامه‌های آموزشی اعم از رسمی و غیررسمی تأکید دارد؛ لذا توجه به راهبردها و برنامه‌های آموزشی که در این زمینه می‌تواند مورداستفاده و توجه واقع شود بسیار کارآمد است. از جمله راهبردهایی که در پژوهش‌های مختلف مورد استناد و معرفی قرار گرفته بود، خودراهبری بود که بر ابعاد خودتنظیمی و خودمدیریتی برنامه‌دستی محیط کار اشاره داشت. کوچینگ و متورینگ نیز به‌عنوان دو راهبرد در زمینه انتقال تجربه بین استادان مد نظر قرار گرفت و از دیگر راهبردهای اشاره‌شده یادگیری شبکه‌ای و یا مشارکتی بود که به استفاده از خرد جمعی و رشد جمعی در یادگیری و برنامه‌دستی محیط کار اشاره داشت. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، پرسو و لیال (۲۰۲۲)، اتراپریکاو و همکاران (۲۰۲۱) و هوانگ و وانگ (۲۰۲۱) همسوست. در بخش برنامه‌های برنامه‌دستی محیط کار، نیازسنجی و توجه به اولویت‌ها و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر از جمله برنامه‌هایی عنوان شدند که می‌توانند با ایجاد تحول سازمانی و شناسایی نیازهای محیط کار به برنامه‌ریزی و ایجاد تحول در این زمینه منجر شوند مؤلفه‌های این بخش با یافته‌های پژوهش یونس، موسایت و برون (۲۰۱۸)، ویلارد (۲۰۱۵) و اندونا (۲۰۱۲) همسوست.

**ابعاد مدیریت دانش:** برنامه‌دستی محیط کار در محیط دانشگاهی و برای استادان به استناد پژوهش‌های اشاره‌شده در جدول اول و مؤلفه‌های آن توجه ویژه‌ای به تشکیل و فرایندهای دانش‌افزایی، تسهیم و اشتراک و همچنین انتقال دانش دارد. باید توجه داشت بیشتر تأکید دانش در برنامه‌دستی محیط کار بر دانش کاربردی است. مقوله دانش‌افزایی و کسب دانش با مؤلفه‌هایی همچون ایده‌پروری حرفه‌ای، ایجاد ارتباط بین ایده‌ها و موضوعات به ساخت دانش اشاره دارد. مقوله تسهیم دانش با مؤلفه‌های اشتراک منابع یادگیری، تبادل تجارب میان استادان و ساخت اجتماعات یادگیری حرفه‌ای به اشتراک‌گذاری و تبادل تجارب مرتبط می‌پردازد و بخش مهمی از برنامه‌دستی محیط کار در بحث مدیریت دانش را تشکیل می‌دهد و در انتها انتقال و انتشار دانش از دو جنبه دارای اهمیت است؛ اول از جنبه استفاده از دانش قابل انتقال و کاربردی که عمده استفاده از دانش در برنامه‌دستی محیط کار به این نوع از دانش مرتبط است و دوم از جنبه انتشار و منتقل کردن آموخته‌ها و دانش کاربردی به محیط‌های دیگر و به‌خصوص فضای اجرایی دانش است. یافته‌های پژوهش در بخش مدیریت دانش با یافته‌های هوانگ و وانگ (۲۰۲۱)، اریکسون و رینولدز (۲۰۲۰)، کامین، احمد و کارتلیگ (۲۰۱۳) و ندونا (۲۰۱۲) ارتباط و قرابت دارد.

**بُعد سازمانی:** برنامه‌دستی محیط کار و پژوهش‌های مرتبط با آن در دانشگاه و به‌طور کلی اشاره و تأکید ویژه‌ای بر رعایت مؤلفه‌های سازمانی در برنامه‌دستی این حوزه دارند. به شکلی که یکی از مؤلفه‌های اصلی پژوهش‌های مرتبط با مباحث تعهد سازمانی و مسئولیت‌پذیری شغلی است. عمده این تأکید نیز به این دلیل است که با پذیرش و نهادینه‌سازی این ویژگی‌ها فرایند خودتوسعه‌ای و گسترش یافته و به‌عنوان یک رکن سازمانی باعث به‌وجود آمدن فرهنگ یادگیری در محیط کار می‌شود. مؤلفه‌های این بخش در پژوهش حاضر به سه مقوله توجه به ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی استادان، رهبری تحول‌آفرین و تعهد سازمانی تقسیم شدند. مقوله ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی بر ویژگی‌های شخصیتی همچون مشورت‌خواهی و حساسیت نسبت به مسائل اخلاقی، اعتماد به نفس و خودشناسی اشاره دارد که باعث می‌شود استادان به سمت استفاده مؤثر از برنامه‌دستی محیط کار سوق پیدا کنند و مقوله تعهد سازمانی و شغلی با مؤلفه‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، التزام به قوانین دانشگاهی و به‌روز بودن و به‌روزرسانی اطلاعات مورد تأکید دارد. همچنین به رهبری تحول‌آفرین در سازمان توجه شده تا زمینه تحول در آموزش‌های سازمانی و فرایند سازمانی را ایجاد نماید.

یافته‌های پژوهشی در این بخش نیز با یافته‌های چن و همکاران (۲۰۲۱)، هوانگ و وانگ (۲۰۲۱)، اریکسون و رینولدز (۲۰۲۰) و ریتالا و نوکلینن (۲۰۲۰) همخوانی دارد.

**پژوهش محوری:** این مقوله در برنامه درسی محیط کار استادان و اعضای هیئت علمی به اهمیت پژوهش و استفاده از مؤلفه‌های پژوهشی به‌عنوان عوامل مرتبط سازی دانش و مباحث نظری با دنیای بیرونی و برطرف‌سازی نیازهای اجتماعی اشاره دارد. زیرمجموعه این محور، سه مقوله ارزش‌گذاری به نتایج پژوهشی، کیفیت‌بخشی به پژوهش‌های کاربردی و توجه به روحیه پژوهشی استادان قرار دارد که بر مؤلفه‌هایی همچون توجه به حیطه‌های پژوهشی استادان، پروژه و روش‌های پژوهشی در برنامه درسی محیط کار، توجه به جنبه‌های کاربردی پژوهش، مد نظر قرار دادن پژوهش‌ها و طرح‌های دانشگاهی در برنامه‌های ارتقای برنامه درسی محیط کار استادان و ویژگی‌های پژوهشی همچون توانایی فراساختی و کاوشگری و تفکر انتقادی تأکید دارد. یافته‌های پژوهش در این بخش با مؤلفه‌های اشاره‌شده در پژوهش‌های ولر و همکاران (۲۰۲۱)، ریتالا و نوکلینن (۲۰۲۰)، بارتمن، کیلبرینک و بروجن (۲۰۱۸)، هولسبوس، اورز و کسلس (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

**شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده:** از مؤلفه‌های مهم در برنامه درسی محیط کار استادان، توانایی ایشان در همراه‌سازی و ایجاد جریان یادگیری به کمک شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده است. شبکه‌سازی و ایجاد اجتماعات یادگیرنده به توانایی استادان در مهارت‌های ارتباطی و حرفه‌ای برای ارتقای دانشی و مهارتی در زمینه‌های تخصصی است. این محور در برنامه درسی محیط کار به دو مقوله شبکه‌سازی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی استادان تقسیم‌بندی شد. شبکه‌سازی درون دانشگاهی استادان به مؤلفه‌هایی همچون مهارت‌های ارتباطی با دیگر استادان، تعامل با متخصصان حیطه تخصصی فعالیت، ارتباط حرفه‌ای با افراد باتجربه (منتورینگ)، هدایت و راهنمایی استادان کم‌تجربه (کوچینگ) که با پژوهش‌های انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، پرسو و لیل (۲۰۲۲)، لیم و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. مقوله شبکه‌سازی برون دانشگاهی استادان بر مؤلفه‌هایی همچون ارتباط با مراکز تخصصی حیطه موضوعی فعالیت استادان، ارتباط با صنعت و جامعه، ایجاد شبکه‌های یادگیری الکترونیک، تعامل با استادان دیگر دانشگاه‌ها و متخصصان حوزه پژوهشی اشاره دارد. یافته‌های پژوهش در بخش شبکه‌سازی برون دانشگاهی انگالیدی، الوز، کلمچکا و تاتر (۲۰۲۳)، موریک و همکاران (۲۰۲۱) و ویلارد (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

استادان یکی از ارکان مهم در نظام آموزش عالی کشور هستند از این رو در این پژوهش بر آن شدیم تا با شناسایی شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه به‌عنوان رویکردی برای توسعه حرفه‌ای گامی هرچند کوچک برای توسعه حرفه‌ای استادان دانشگاه برداریم. امید است پژوهشگران با استفاده از شاخص‌های شناسایی‌شده، به طراحی الگوهای بومی برنامه درسی محیط کار برای استادان دانشگاه بردارند.

**تشکر و قدردانی:** مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد؛ از این رو از تمام کسانی که مستقیم و غیرمستقیم در گردآوری اطلاعات ما را یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌کنم.

## References

- Abtahi, H., & Tarabian, M. (2009). Examining the realization of higher education goals based on the country's 20-year vision document with the method of hierarchical analysis process. *Research in educational systems*, 4(8), 31-60. DOI: [20.1001.1.23831324.1389.4.8.2.9](https://doi.org/10.1001.1.23831324.1389.4.8.2.9). (Text in Persian).
- Atar-Piraquive, . P., Herrera-Guzmán, C. L., Hernández-Contreras, J. R., Rincn-Pinilla, M. P., Pena-Campagnoli, A., Florez-Lancheros, G., & Cantor-Cutiva, L. C. (2021). Effect of a workplace vocal health promotion program and working conditions on voice functioning of college professors. *Journal of Voice*, 25(15), 25-41. DOI: [10.1016/j.jvoice.2021.05.016](https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2021.05.016)
- Attafar, A., & Bahrami Samani, M. (2008). The amount of use of learning organization components in public and free Islamic universities in Kurdistan. *Iranian Journal of Higher Education*, 2(1), 161-181. <https://ensani.ir/fa/article/33785/>. (Text in Persian).

- Baartman, L. K., Kilbrink, N., & de Bruijn, E. (2018). VET students' integration of knowledge engaged with in school-based and workplace-based learning environments in the Netherlands. *Journal of Education and work*, 31(2), 204-217. DOI:[10.1080/13639080.2018.1433821](https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821)
- Belfiore, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace. A Resource for Educators*. ABC Canada, 1450 Don Mills Road, Don Mills, Ontario M3B 2X7, Canada.
- Berngen, E. (2020). *Workplace learning Curriculum. Colorado community coll and Occupational Education system*. Denver: IBM.
- Bertelsen, D. A., & Goodboy, A. K. (2010). Curriculum planning: Trends in communication studies, workplace competencies, and current programs at 4-year colleges and universities. *Communication Education*, 58(2), 262-275. DOI:[10.1080/03634520902755458](https://doi.org/10.1080/03634520902755458)
- Chan, C. S. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55-71. DOI:[10.1016/j.esp.2021.07.002](https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002)
- Chen, P., Clark, M., Sharma, M., Troya, Y., Cenzer, I., & Rivera, J. (2021). A longitudinal workplace-based interprofessional curriculum for graduate learners in a geriatrics patient-centered medical home. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24(5), 100-129. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.10045>
- Cleaver, E., Wills, D., Gormally, S., Grey, D., Johnson, C., & Rippingale, J. (2020). Connecting research and teaching through curricular and pedagogic design. *Developing the Higher Education Curriculum*, 24, 145-159. DOI:[10.2307/j.ctt1xhr542.16](https://doi.org/10.2307/j.ctt1xhr542.16).
- Cockrell, L. (2012). *Comparative analysis study of professional development models impacting student achievement [dissertation]*. US: East Carolina university.
- Droz, P. W., & Jacobs, L. S. (2019). Genre chameleon: Email, professional writing curriculum, and workplace writing expectations. *Technical Communication*, 66(1), 68-92. <https://doi.org/10.1177/23294906221113799>
- Erichsen, K., & Reynolds, J. (2020). Public school accountability, workplace culture, and teacher morale. *Social Science Research*, 85, 102-127. DOI: [10.1016/j.ssresearch.2019.102347](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102347)
- Estep, C. M., Roberts, T. G., & Carter, H. (2012). An Experiential Learning Model of Faculty Development to Improve Teaching. *NACTA Journal*, 56, 79-86. <https://www.researchgate.net/publication/309490884>
- Fathi Vajargah, K. (2015). Discourses governing the curriculum of the work environment in training and improving human resources. *The third national conference on training and development of human resources*. Tehran Milad Tower. (Text in Persian).
- Filliettaz, L., & Billett, S. (2015). *Francophone Perspectives of Learning Through Work: Conceptions, Traditions and Practices*. New York: Springer International Publishing
- Fung, D. (2020). Introducing the Connected Curriculum framework. *Connected Curriculum for Higher Education*, 11(61), 4-19. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qnw8nf.8>
- Ghorbanian M, Ghahramani M, Abolghasemi M. (2021). Identifying the Components of Good Governance in Iranian Higher Education System. *Journal of New thoughts on Education*, 17(1), 53-82. Doi: [10.22051/jontoe.2020.31217.3037](https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31217.3037). (Text in Persian).
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative writing: managing language in the digital age*. Columbia University Press.
- Goller, M., Steffen, B., & Harteis, C. (2019). Becoming a Nurse Aide: An Investigation of an Existing Workplace Curriculum in a Nursing Home. *Vocations and Learning*, 12(1), 67-85. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9209-z>
- Groves, Kevin S. (2019). Examining the impact of succession management practices on organizational performance: A national study of U.S. hospitals. *Health Care Management Review*, 44 (4), 356-365. DOI: [10.1097/HMR.000000000000176](https://doi.org/10.1097/HMR.000000000000176)
- Gugssa, M. A., & Kabeta, G. G. (2021). Instructors' workplace learning activities and inhibitors in Ethiopian higher learning institutions: Bahir Dar University in focus. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100-106. DOI:[10.1016/j.ssaho.2021.100106](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100106).
- Hadizadeh, M., Khosravi, A. A., Uzada, A.R., Nowruzzadeh, R. (2020). The role of competency-based curriculum in the employability of graduates of skill systems (case study: University of Applied Sciences). *Educational Management Research Quarterly*, 11(4), 103-128. (Text in Persian). [https://jeaq.riau.ac.ir/article\\_1639.html](https://jeaq.riau.ac.ir/article_1639.html)
- Hallissy, M., Butler, D., Hurley, J., & Marshall, K. (2020). Redesigning Education: Meeting the Challenges of the 21st Century. *Microsoft*, 28, 1-69. DOI:[11.1526/j.ssaho.2020.101117](https://doi.org/10.1526/j.ssaho.2020.101117).
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103-123. DOI:[10.1016/j.tate.2021.103363](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103363)
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2016). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and learning*, 9, 21-42. DOI:[10.1007/s12186-015-9140-5](https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5)
- Imants, J., & van Veen, K. (2010). Teacher learning as workplace learning. *International encyclopedia of education*, 7, 569-574. DOI:[10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00657-6)
- Ingaldi, M., Ulewicz, R., & Klimecka-Tatar, D. (2023). Creation of the university curriculum in the field of Industry 4.0 with the use of modern teaching instruments-Polish case study. *Procedia Computer Science*, 217(46), 660-669. DOI:[10.1016/j.procs.2022.12.262](https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.262)

- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, 51(24), 58-67. DOI: [10.1016/j.tate.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001)
- Kamin, Y., Ahmad, A., & Cartledge, D. (2013). Student's Perceptions on the Relevance of a Diploma in an Automotive Curriculum to the Workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(7), 90-96. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.09.157](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.157)
- Khajaei, S., Droodi, H., Moradi, Sh., Hosni, D. (2015). Examining the characteristics of the learning organization in Zanjan University of Medical Sciences from the point of view of managers and employees. *Journal of Education Development in Medical Sciences*, 7(15), 38-38. DOI: [20.1001.1.22519521.1393.7.15.4.5](https://doi.org/20.1001.1.22519521.1393.7.15.4.5). (Text in Persian).
- KHavari, A. (2019). The basic areas of the curriculum in the real work environment. *Skill Education Quarterly*, 7(28), 51-72. Doi: 10.52547/irtvto.7.28.51. (Text in Persian).
- Lim, A., Arora, G., McInerney, B., Vienet, M., Stewart, K., & Galbraith, K. (2020). Evaluation of a new educational workplace-based program for provisionally registered pharmacists in Australia. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(12), 1410-1416. DOI: [10.1016/j.cptl.2020.07.008](https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.07.008)
- Mehmandost Qamsari, Z., Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., and Safai Mohad, S. (2018). Identification and validation of effective factors on the establishment of the curriculum planning model of the workplace with an emphasis on the consequences of economic development. *Quarterly Journal of Urban Economics and Management*, 7(25), 63-79. DOI: 20.1001.1.23452870.1397.7.25.5.7. (Text in Persian).
- Motamedi, M., and Mousavi, F. S. (2019). From knowledge management to human resource development with a view to curriculum planning in the workplace. *National Conference on New Approaches to Human Sciences in the 21st Century*, ISC (Text in Persian)
- Mourik, S., Roos, E. J., Goverde, A. J., & Wood, P. L. (2021). The new pan-European post-specialty training curriculum in Paediatric and Adolescent Gynaecology. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 258, 152-156. DOI: [10.1016/j.ejogrb.2020.12.017](https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2020.12.017).
- Mulder, H., Braak, E. T., Chen, H. C., & Cate, O. T. (2019). Addressing the hidden curriculum in the clinical workplace: A practical tool for trainees and faculty. *Medical Teacher*, 41(1), 36-43. DOI: [10.1080/0142159X.2018.1436760](https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1436760)
- Nash, A. (1993). *Curriculum Models for Workplace Education*. Boston.
- Nduna, N. J. (2012). The relevance of workplace learning in guiding student and curriculum development. *South African Journal of Higher Education*, 26(2), 232-248. DOI: <https://doi.org/10.20853/26-2-169>.
- ONTAS, T., EGUZ, S., & YILDIRIM, E. (2020). Reflections of Political Education on Primary Education Classes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 25-48. DOI: <https://doi.org/10.15345/ijoes.2020.02>.
- Patidar, N., Gupta, S., Azbik, G., & Weech-Maldonado, R. (2016). Succession planning and financial performance: Does competition matter?. *Journal of Healthcare Management*, 61(3), 215-227. DOI: [10.1097/00115514-201605000-00009](https://doi.org/10.1097/00115514-201605000-00009).
- Perusso, A., & Leal, R. (2022). The contribution of execution and workplace interaction to problem-based learning. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 112-116. DOI: [10.1016/j.ijme.2021.100596](https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100596)
- Ponnan, R., & Ambalavanan, B. (2014). Innovations to Broadcasting Curriculum to meet Workplace expectations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 160-169. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1410>.
- Rahimi Kincha, D., Abbaspour, A; Taheri, M., Zarei Zawarki, I., and Khorsandi Taskoh, A. (2022). Professional development challenges of Allameh Tabatabai University faculty members in online teaching. *Education Technology Quarterly*, 15(3), 479-490. <https://doi.org/10.22061/jte.2019.5128.2181>. (Text in Persian).
- Redmon, K.D. (2012). *Effectiveness of faculty development programs from the perceptions of faculty member at the selected Illinois community colleges [dissertation]*. Illinois: Illinois State University.
- Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Vocational education and learners' experienced workplace curriculum. *Vocations and Learning*, 13(1), 113-130. DOI: [10.1007/s12186-019-09229-w](https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w).
- Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W., & Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: Developing students' soft skills. *Journal of Management Education*, 42(1), 80-103. <https://doi.org/10.1177/1052562917703679>
- Saadat Talab, A., Fathi Vajargah, K., Farastkhah, M., Khorasani, A. (2014). Examining the barriers to education and improvement of faculty members in public universities in Tehran (qualitative study). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(6), 56-29. [https://jresearch.sanjesh.org/article\\_14857.html](https://jresearch.sanjesh.org/article_14857.html). (Text in Persian).
- Sharifi Bello Zahra, Fathi Vajargah, Korosh, Safai Mohd Saeed, Iraqih Alireza. (2023). Identifying the dimensions and components of the work environment curriculum in business organizations (case study: Ports and Maritime Organization). *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resource*, 10(36), 80-105. Doi: [20.1001.1.24233277.1402.10.36.4.2](https://doi.org/20.1001.1.24233277.1402.10.36.4.2). (Text in Persian).
- Simon, M., Kattelman, K., Mathews, A., Franzen-Castle, L., Greene, G., White, A. A., & Tanya, M. (2016). *Developing a Tool to Measure Workplace and University Wellness and Obesity-Prevention Policies, Opportunities*. Initiatives and Notable Topics: The POINTS Audit.



- Ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H., & van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using entrustable professional activities (EPAs): AMEE guide no. 99. *Medical teacher*, 37(11), 983-1002. DOI: [10.3109/0142159X.2015.1060308](https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1060308).
- Tran, H. N., Nguyen, C. D., Nguyen, G. V., Ho, T. N., Bui, Q. T. T., & Hoang, N. H. (2022). Workplace conditions created by principals for their teachers' professional development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 238-257. DOI: [10.1080/13603124.2019.1708472](https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708472).
- UNESCO (2023). Concept note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on leadership and education. Global Education Monitoring Report Team, 4(1), 1-10. Doi.org/10.54676/SUOE3951.
- Veillard, L. (2015). University-corporate partnerships for designing workplace curriculum: Alternance training course in tertiary education. *Francophone perspectives of learning through work: Conceptions, traditions and practices*, 7, 257-278. DOI: [10.1007/978-3-319-18669-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13).
- Weller, J. M., Coomber, T., Chen, Y., & Castanelli, D. J. (2021). Key dimensions of innovations in workplace-based assessment for postgraduate medical education: a scoping review. *British Journal of Anaesthesia*, 127(5), 689-703. <https://doi.org/10.1016/j.bja.2021.06.038>
- Yunus, W. M. A. W. M., Musiat, P., & Brown, J. S. (2018). Systematic review of universal and targeted workplace interventions for depression. *Occupational and environmental medicine*, 75(1), 66-75. DOI: [10.1136/oemed-2017-104532](https://doi.org/10.1136/oemed-2017-104532)
- Zhang, G., & Fan, L. (2020). Research on the Effectiveness of Outcome-Based Education in the Workplace Communication Curriculum of Undergraduates. In *2019 3rd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2019)* (pp. 246-249). Atlantis Press. DOI: [10.2991/assehr.k.191221.058](https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.058)



## اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان دارای ADHD

محسن نقی زاده<sup>۱\*</sup>، توحید مرادی<sup>۲</sup>، نرگس پورطالب<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، موسسه تحصیلات تکمیلی رشدیه، تبریز، ایران رایانامه: [mohsennaghizadeh85@gmail.com](mailto:mohsennaghizadeh85@gmail.com)
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، موسسه تحصیلات تکمیلی رشدیه، تبریز، ایران.
۳. استادیار گروه روان‌شناسی، موسسه تحصیلات تکمیلی رشدیه، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۵

### چکیده:

یکی از مشکلات کودکان ADHD کمبود تاب‌آوری است. هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان ADHD بود. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه علائم مرضی کودک (اسپرافکین-گادو)، مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون و همچنین از بسته آموزش تاب‌آوری هندرسون-میلستین استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مدارس ابتدایی شهر تبریز بود. حجم نمونه ۳۰ نفر بودند که به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه برنامه آموزش تاب‌آوری را دریافت کردند، اما به گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی ارائه نشد. هر دو گروه پرسشنامه تاب‌آوری را قبل و بعد از مداخله تکمیل کردند و داده‌های به‌دست‌آمده از تحقیق با روش‌های آمار توصیفی، آمار استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-25 مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون، از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که آموزش تاب‌آوری، میزان بی‌توجهی و تکانشگری را در کودکان ADHD کاهش داد. بنابراین پیشنهاد می‌شود از آموزش تاب‌آوری به‌عنوان یک روش آموزشی-درمانی، برای کودکان ADHD استفاده شود. **کلیدواژه‌ها:** بی‌توجهی، بیش‌فعالی/نقص توجه، تکانشگری، تاب‌آوری، ADHD کودکان.

### استناد به این مقاله:

نقی زاده، محسن؛ مرادی، توحید؛ پورطالب، نرگس. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان دارای ADHD. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۱۱۹-۱۲۹. doi: 10.22051/jontoe.2023.41478.3643

## مقدمه

یکی از فراگیرترین و ناتوان‌کننده‌ترین مشکلات روان‌شناختی در حوزه کودکان، اختلالات رفتاری است (گیلبرگ، ۲۰۰۳). یکی از اختلالات رفتاری دوران کودکی، اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه است که اختلالی مزمن و آسیب‌زاست و از کودکی تا بزرگسالی ادامه می‌یابد؛ اختلالی که با مجموعه‌ای از علائم کمبود توجه و رفتار تکانه‌ای قابل تشخیص بوده (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۰) و دارای سه نوع مختلف نقص توجه، بیش‌فعالی و مدل ترکیبی (بارکلی، ۲۰۰۳)؛ در نوع اول، فقط علائم توجه و تمرکز وجود دارد. در نوع دوم، علائم مربوط به پرتحرکی و رفتارهای تکانه‌ای، تابلوی بالینی اختلال را تشکیل می‌دهد و در نوع سوم هم علائم پرتحرکی و هم اختلال در توجه و تمرکز قابل تشخیص است. نوع مختلط یا ترکیبی بیشترین شیوع و نوع نقص توجه، کمترین شیوع نوع اختلال را دارند (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۰). اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه جنبه‌های متعددی از حوزه‌های عملکردی فرد را دچار نقص می‌کند، به طوری که راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (۲۰۲۴) آن را به عنوان یک نوع اختلال مزمن شدید در تحول روانی و الگوی پایدار نقص توجه و تکانشگری قلمداد می‌کند که در بین کودکان حدود ۷٪ درصد شیوع دارد و در بین پسران دو تا سه برابر بیشتر از دختران است. انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۲۴) عنوان کرده است که نشانه‌های ADHD<sup>2</sup> در کودکان، شامل سطوح مختلف نامناسب رشدی، بی‌توجهی یا تکانشگری است که ممکن است در چندین موقعیت بر مبتلایان تأثیر بگذارد، برای نمونه، در خانه و مدرسه. این کودکان برای حفظ دوستی‌ها تلاش می‌کنند (هوزا، ۲۰۰۷، ریزو و بوچارد، ۲۰۱۹/۱۴۰۱)، پیشرفت‌های تحصیلی پایین‌تری دارند (بایدمن و دیگران، ۲۰۰۴) و در معرض خطر بیشتری برای تصادف یا آسیب هستند (لانگ و دیگران، ۲۰۱۲)؛ آنها اغلب به حمایت بیشتری از طرف والدین و معلمان نیاز دارند، به خصوص در مورد مدیریت علائم و رفتارهای ADHD (نیگ و بارکلی، ۲۰۱۴).

کودکان ADHD شاید در یادگیری مشکلی نداشته باشند، ولی در عملکردهایی مثل سازماندهی و تمرکز ضعیف عمل می‌کنند. اگر دانش‌آموزان دارای این اختلال به موقع درمان مناسبی را دریافت نکنند، با پیشرفت تحصیلی پایین، ناسازگاری اجتماعی و هیجانی، مردود شدن و حتی اخراج از مدرسه مواجه می‌شوند. حائز اهمیت است که مشکلات این کودکان در دوران کودکی می‌تواند نتایج نامطلوبی را در آینده پیش‌بینی کند، از جمله ترک تحصیل، مشکلات تحصیلی در مدرسه، فرار از مدرسه، سوء مصرف مواد، بزهکاری (لیرد و دیگران، ۲۰۰۵) و ناسازگاری روانی (وودوارد و فرگوسن، ۲۰۰۰).

به‌طور کلی، ادبیات فعلی حاکی از آن است که کودکان دارای این اختلال، به‌طور پیوسته با چالش‌هایی در زمینه مهارت‌های تاب‌آوری مواجه می‌شوند (کلیمی و هنلی، ۲۰۱۶) و در صورت عدم درمان موجب می‌شود تا در سنین بزرگسالی نیز با ضعف در عملکرد تاب‌آوری، به ضعف در فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی، شکست در زمینه کاری و روی آوردن به مصرف مواد مخدر و الکل، پرخاشگری، اضطراب و افسردگی دچار شوند (آرودا و دیگران، ۲۰۱۹). (فخری و همکاران، ۱۴۰۱)

یکی از مهمترین زمینه‌های نگرانی که در مورد کودکان دارای ADHD به خوبی مستند شده، در حوزه تاب‌آوری است. کودکان دارای اختلال ADHD افزون بر بیش‌فعالی و تمرکز روی مسائل و موضوعات تحصیلی، اجتماعی و دوست‌یابی، از تاب‌آوری پایینی نیز برخوردارند (ژیا، ۲۰۱۸). به طوری که نتایج پژوهش برنارد و دیگران (۲۰۱۸) نشان داد که کودکان بیش‌فعال، تاب‌آوری پایینی داشته و احتمال شکست آنها بیشتر از کودکان عادی می‌باشد. کوپرولو و دیگران (۲۰۱۵) نیز در پژوهشی به این یافته رسیدند که تاب‌آوری پایین در کودکان بیش‌فعال، موجب گرایش آنها به مصرف مواد مخدر می‌شود. از آنجایی که رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر در سال‌های اخیر، با هدف بهبود توانایی‌ها و استعدادها، توجه خود را روی معرفی سازه‌هایی قرار داد که بیشترین تطابق را با نیازهای زندگی داشته و موجب افزایش شادی و بهزیستی روانی افراد شوند (ماستوراس و دیگران، ۲۰۱۸). بنابراین سازه تاب‌آوری، جایگاه خوبی در حوزه‌های

1. American Psychiatric Association (APA)  
2. Attention Deficit /Hyperactivity Disorder (ADHD)



بهداشت روانی و روان‌شناسی تحولی پیدا کرد که به‌عنوان یک توانایی با هدف انطباق موفقیت‌آمیز با شرایط محیطی دیگر، علی‌رغم تهدیدآمیز بودن آن محیط اشاره داشت (بایات و جامینا، ۲۰۱۹).

از کاهش میزان تاب‌آوری در برابر رویدادها و شرایط زندگی، به‌عنوان عاملی جهت به وجود آمدن فشار روانی و اضطراب یاد شده است. در حالی که تاب‌آوری موجب تشکیل عاطفه مثبت شده و به این ترتیب، با تقویت عزت نفس و خودکارآمدی به‌عنوان مکانیسم، به سازگاری مثبت و سلامت روانی فرد منجر گردیده است؛ بنابراین افرادی که دارای سلامت روانی بالایی هستند، در مقابل کسانی که از این ویژگی برخوردار نیستند، توانایی سازگاری بیشتری را با مشکلات خواهند داشت (استاورو و کورکوتاس، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که تاب‌آوری از طریق تعدیل و کمرنگ کردن عواملی همچون اضطراب، تنیدگی و افسردگی، تضمین‌کننده سلامت روانی افراد است و برای افزایش سطح شایستگی و تاب‌آوری کودکانی که از اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی رنج می‌برند، می‌بایست بر راهبردهایی برای اصلاح و جبران کردن این اختلال متمرکز شد (بلائوستین و کینیبورگ، ۲۰۱۸). بنابراین، آموزش مؤلفه‌های تاب‌آوری به افراد، از طریق مداخله و برنامه‌های آموزشی امکان‌پذیر است، رویکرد مبتنی بر روان‌شناسی مثبت، ویژگی‌ها و مهارت‌های منحصر به فرد کودکان دارای اختلال ADHD را برجسته می‌کند و دیدگاه تعدیل‌شده‌تری را نسبت به آنها ارائه می‌دهد و به روان‌شناسان و معلمان کمک می‌کند تا توصیه‌های استراتژیک بهتری برای کاهش برخی از چالش‌های رفتاری ارائه دهند (کلیمی و هنلی، ۲۰۱۶).

از آنجایی که پژوهش کومبرلند و دیگران (۲۰۰۴) نشان داده است که تاب‌آوری با تکانشگری رابطه‌ای معکوس دارد؛ و همچنین در پژوهش صدری و دیگران (۲۰۱۸) اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر دانش‌آموزان دارای رفتار تکانشگری به اثبات رسیده است. طبق نتایج به‌دست آمده از پژوهش سمپل و دیگران (۲۰۱۰) مشخص گردیده است که افزایش توجه، باعث بالا رفتن تاب‌آوری در کودکان می‌شود. نتایج پژوهش محمدی شمیرانی و دیگران (۲۰۲۰) نشان داده که آموزش تاب‌آوری با محوریت بازی، بر سازگاری اجتماعی و مؤلفه‌های آن (بیش‌فعالی، پرخاشگری و اختلال کمبود توجه) تأثیر مثبت معناداری داشته است.

تا کنون اثربخشی آموزش تاب‌آوری، بر روی متغیرهای روان‌شناختی متنوعی از جمله، کاهش نشانه‌های افسردگی، تغییر در سبک‌های اسنادی غیرانطباقی و نگرش نسبت به ناکامی مورد بررسی قرار گرفته است (باچانان و دیگران، ۱۹۹۹). همچنین اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر کاهش نشانه‌های متغیرهایی نظیر اضطراب، پرخاشگری، افزایش خودکارآمدی و عزت نفس، مورد پژوهش قرار گرفته است (گیلهام و دیگران، ۲۰۰۸)؛ اما بیشتر این مطالعات و مداخلات، در حوزه سنی بزرگسالی بوده و یا در مورد کودکانی به‌کار برده شده است که مشکل نقص توجه/بیش‌فعالی نداشته‌اند؛ اما تأثیر آموزش تاب‌آوری بر روی کودکانی که دارای اختلال ADHD هستند، مورد تحقیق قرار نگرفته بود؛ با توجه به موارد یاد شده، ضرورت انجام این پژوهش در این زمینه بیشتر احساس می‌شود. با این وصف، ما در این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش بودیم که آموزش تاب‌آوری بر میزان بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان ADHD چه تأثیری دارد؟

## روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی است که برای آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد و به لحاظ مدت اجرای آن یک بررسی مقطعی بود. در این پژوهش آموزش تاب‌آوری به‌عنوان متغیر مستقل و بی‌توجهی و تکانشگری به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شد. جامعه آماری تحقیق حاضر را دانش‌آموزان پسر دارای اختلال بیش‌فعالی/نارسایی توجه که در مقطع ابتدایی در شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱/۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند تشکیل دادند. با توجه به نیمه‌آزمایشی بودن پژوهش بر طبق نظر پاتون (۲۰۰۲) و سکاران (۲۰۰۳) حجم نمونه شامل ۳۰ نفر از کودکان پسر ۷-۱۲ ساله دارای اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس پس از هماهنگی با مدارس ابتدایی تبریز به تکمیل پرسشنامه و اجرای آزمون پرداخته شد.

ابتدا پرسشنامه علائم مرضی کودک توسط معلمان تکمیل گردید. در این پرسشنامه درباره رفتار مشاهده شده از دانش‌آموزان در کلاس درس، معلمان نظر دادند. سپس پرسشنامه‌های یادشده مورد نمره‌گذاری و تحلیل قرار گرفت و ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که طبق نمره‌گذاری، علائم ADHD را داشتند انتخاب شدند و در ادامه، میانگین این نمرات در پرسشنامه‌ها (میانگین بین نمره متغیر بی‌توجهی و نمره متغیر تکانشگری) از بیشترین به کمترین لیست شد و به صورت یک در میان، به طور تصادفی در دو گروه قرار گرفتند، در هر گروه ۱۵ نفر حضور داشتند که شامل یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل بودند و با کسب رضایت از والدین و مربیان آنها به اجرای آزمون تاب‌آوری کانر- دیویدسون بر روی هر دو گروه دانش‌آموزان پرداخته شد. بعد از نمره‌گذاری پرسشنامه تاب‌آوری، بسته آموزشی تاب‌آوری فقط برای گروه آزمایش ارائه شد.

### ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر از پرسشنامه علائم مرضی کودک، مقیاس تاب‌آوری کانر- دیویدسون، و همچنین از بسته آموزش تاب‌آوری هندرسون - میلستین استفاده شد.

**پرسشنامه علائم مرضی کودک (CSI-4):** به منظور دستیابی به هدف پژوهش از پرسشنامه علائم مرضی کودکان فرم معلم، استفاده شد. آخرین ویرایش سیاهه علائم مرضی کودکان (CSI-4) دارای دو چک‌لیست والدین (۹۷ گویه) و معلمان (۷۷ گویه) است که بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرتی (هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات، همیشه) طراحی و از هرگز (۱) تا همیشه (۴) نمره‌گذاری شده است (شیرجنگ و دیگران، ۲۰۱۸).

این پرسشنامه برای تشخیص اختلالات رفتاری کودکان شامل بیش‌فعالی/نارسایی توجه، نافرمانی مقابله‌ای، اختلال سلوک، افسردگی اساسی، افسرده‌خویی، هراس اجتماعی و اضطراب جدایی به کار می‌رود. ۱۸ گویه اول این پرسشنامه مربوط به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی است که گویه‌های ۱ تا ۹ آن علائم نُه‌گانه بی‌توجهی و گویه‌های ۱۰ تا ۱۸ آن علائم نُه‌گانه بیش‌فعالی را ارزیابی می‌کنند که بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرتی (هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات، همیشه) طراحی و برای هرگز و گاهی اوقات نمره صفر و برای اغلب اوقات و همیشه نمره ۱ نمره‌گذاری شده است، که اگر جمع نمرات آزمودنی ۶ و بیشتر از ۶ باشد تشخیص‌گذاری می‌شود (شیرجنگ و دیگران، ۲۰۱۸). این پرسشنامه توسط فرزند و دیگران (۲۰۱۱) در ایران هنجاریابی شده است، به همین منظور ۳۰۰ نفر (۱۳۲ دختر و ۱۶۸ پسر) از کودکان خیابانی که در سال ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل در مرکز نگهداری کودکان کار و خیابان واقع در شهر کرج بودند، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه علائم مرضی کودکان که شامل دو فرم والد و معلم می‌باشد و همچنین پرسشنامه افسردگی ماریاکواکس بر روی آزمودنی‌ها اجرا گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که مقدار ضریب روایی همگرایی خرده مقیاس افسردگی فرم والد آزمون با آزمون افسردگی ماریاکواکس ۰/۳۰ و مقدار ضریب روایی همگرایی خرده مقیاس افسردگی فرم معلم آزمون با آزمون افسردگی ماریاکواکس ۰/۴۵ است که نشان می‌دهد مقیاس علائم مرضی کودکان از روایی قابل قبولی برخوردار است. چرخش عامل‌ها به شیوه واریماکس نشان می‌دهد که ساختار نظری فرم معلم پرسشنامه از ۷ عامل (بیش‌فعالی، نافرمانی، سلوک، اضطراب فراگیر، افسردگی، اسکیزوفرنی و اتیسم) اشباع شده است که روی هم ۵۳/۱۱ درصد واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند. مقدار ضریب اعتبار به روش هماهنگی درونی برای فرم والد ۰/۹۴ و برای فرم معلم ۰/۹۶ است. همچنین همبستگی‌های متقابل خرده مقیاس‌های دو فرم والد و معلم معنادار هستند.

**مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون (CD-RESC):** برای سنجش تاب‌آوری از مقیاس کانر-دیویدسون (۲۰۰۳) استفاده شد. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در شش گروه: جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبت‌های اولیه، بیماران سرپایی روان‌پزشکی، بیماران با مشکل اختلال اضطراب فراگیر، و دو گروه از افراد دارای اختلال استرس پس از ضربه، انجام شده است (آذرمی و بخشی، ۲۰۲۱). سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می‌تواند افراد تاب‌آور را از غیر تاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی جدا کند و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی به کار برده شود (محمدی، ۲۰۰۵). پرسشنامه تاب‌آوری کانر-دیویدسون ۲۵ گویه دارد و هدف آن سنجش میزان تاب‌آوری بر اساس مؤلفه‌های شایستگی/استقامت شخصی (-۲۴-۱۶-۱۷-۲۳-۱۰-۲۵-۱۱-۱۲)، استحکام غرایز شخصی (۱۴-۱۹-۷-۶-۱۵-۱۸-۲۰)، تحمل عواطف منفی (۸-۲-۵-۴-۱)، مهار (-۲۲-۲۱-۱۳) و معنویت (۹-۳) در افراد مختلف است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت می‌باشد، که در یک مقیاس بین صفر (کاملاً نادرست) تا چهار (همیشه درست) پاسخ داده می‌شود. برای نمره‌گذاری، مجموع امتیازات همه سؤالات را با هم جمع می‌شوند؛ هر چه این امتیاز بالاتر باشد، بیانگر میزان تاب‌آوری بیشتر فرد پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس. نقطه برش این پرسشنامه امتیاز ۵۰ می‌باشد. به عبارتی، نمره بالاتر از ۵۰ نشانگر افراد دارای تاب‌آوری خواهد بود و هرچه این امتیاز بالاتر از ۵۰ باشد، به همان میزان شدت تاب‌آوری فرد نیز بالاتر خواهد بود و برعکس. نمرات مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون با نمرات مقیاس سرسختی کوباسا همبستگی مثبت معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک شده و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان، همبستگی منفی معناداری داشتند که این نتایج حاکی از اعتبار همزمان این مقیاس است (رحیمیان و اصغرنژاد، ۲۰۰۸). اگرچه حداقل ۱۵ ابزار مختلف برای اندازه‌گیری تاب‌آوری وجود دارد، در این میان مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون بیشترین استفاده را دارد و دارای سازگارترین ویژگی‌های روان‌سنجی است، این مقیاس در پژوهش‌هایی که بر روی گروه‌های سنی بالا مورد استفاده قرار گرفته، کیفیت روان‌سنجی متوسطی را ارائه کرده، ولی برخی از مطالعات بین‌المللی در استرالیا، چین و آفریقای جنوبی بر روی گروه‌های سنی پایین کودک و نوجوان متمرکز شده و کیفیت بسیار مطلوبی گزارش کرده‌اند (کانسینو و دیگران، ۲۰۲۲). این پرسشنامه در مطالعات مختلفی در ایران اعتباریابی شده است، اعتبار (همسانی درونی) پرسشنامه تاب‌آوری کانر-دیویدسون قابل قبول بود و ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰/۸۸ بدست آمد (اسدی و جعفری روشن، ۲۰۱۳). همچنین این مقیاس در ایران توسط محمدی (۲۰۰۵) هنجاریابی شده است و برای تعیین روایی این مقیاس، نخست همبستگی هر نمره با نمره کل ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد؛ سپس گویه‌های مقیاس به روش مؤلفه اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند؛ برای تعیین پایایی مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی ۰/۸۹ بدست آمد (محمدی، ۲۰۰۵).

**بسته آموزش تاب‌آوری هندرسون-میلستین<sup>۲</sup>:** در این تحقیق برنامه آموزش تاب‌آوری شامل دوازده جلسه آموزش مستقیم به روش سخنرانی بود که برگرفته از برنامه آموزش تاب‌آوری هندرسون-میلستین (۲۰۰۳) است. این برنامه برای اولین بار در سال ۱۹۹۷، برای ایجاد مدارس امن در آمریکا با همکاری کروتز و انستیتوی پژوهش، تدوین شد و بر روی دانش‌آموزان اجرا گردید. چرخه تاب‌آوری در این مدل عبارت بود از: فراهم‌سازی مهربانی و حمایت، طراحی و ارتباط‌سازی برای افزایش امیدواری، فراگرفتن مهارت‌های زندگی، داشتن دلبستگی‌های مثبت، مرزبندی شفاف و سازگار، فرصت‌سازی برای مشارکت معنادار (زرین کلک، ۲۰۱۰). محتوای جلسات آموزش تاب‌آوری هندرسون-میلستین (۲۰۰۳) به شرح زیر بود:

1. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RESC)
2. The Resilience Training Program by Henderson and Milstein

## جدول شماره ۱. محتوای جلسات بسته مداخله‌ای آموزش تاب‌آوری برای گروه آزمایش

جلسه	عنوان	موضوع	روش اجرا	زمان
۱	آشنایی با مخاطبان	تعریف تاب‌آوری و ارتباط آن با ADHD	سخنرانی، پرسش و پاسخ	۶۰ دقیقه
۲	خودآگاهی	آگاهی نسبت به توانمندی‌های خود	بحث گروهی، بارش فکری، داستان‌گویی	۹۰ دقیقه
۳	ارزشمندی	تقویت عزت نفس	بارش فکری، بازی	۹۰ دقیقه
۴	ارتباط مؤثر	ارتقاء توانایی افراد در برقراری ارتباط	تمرین و بازی، خیال‌پردازی هدایت‌شده، ایفای نقش	۹۰ دقیقه
۵	پیوندجویی	برقراری روابط اجتماعی و دوست‌یابی	بارش فکری، خیال‌پردازی هدایت‌شده	۹۰ دقیقه
۶	آینده‌نگری	تعیین هدف و چگونگی دست‌یابی به آن	بحث گروهی، بارش فکری	۹۰ دقیقه
۷	تصمیم‌گیری	خودکارآمدی در اتخاذ تصمیم درست در زندگی	سخنرانی، پرسش و پاسخ، بحث گروهی	۹۰ دقیقه
۸	حل مسئله	خودکارآمدی در حل مسائل زندگی	بارش فکری، خیال‌پردازی هدایت‌شده	۹۰ دقیقه
۹	مسئولیت‌پذیری	خودکارآمدی در قبول و انجام مسئولیت	بارش فکری، تصویرسازی ذهنی هدایت‌شده	۹۰ دقیقه
۱۰	کنترل هیجان	مدیریت خشم، اضطراب و استرس	داستان‌گویی، بازی نقش، تصویرسازی ذهنی هدایت‌شده	۹۰ دقیقه
۱۱	معنابخشی	تقویت حس معنویت برای پرورش عامل انگیزشی	پرسش و پاسخ، بحث گروهی، بارش فکری	۹۰ دقیقه
۱۲	آگاهی‌بخشی	افزایش آگاهی در زمینه خطرات، پیامد کارها و محافظت در دوران کودکی	پرسش و پاسخ، بحث گروهی، بارش فکری	۹۰ دقیقه

## یافته‌های پژوهش

میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر ۹/۴۳ سال بود که توزیع فراوانی میزان سن در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داد که از این تعداد ۳ نفر هفت ساله، ۳ نفر ده ساله و ۳ نفر دوازده ساله بودند و همچنین از گروه‌های سنی هشت، نه و یازده سال هفت نفر حضور داشتند. براساس یافته‌ها، میانگین و انحراف معیار سنی آزمودنی‌های گروه آزمایش ( $10/13 \pm 1/30$ ) و گروه کنترل ( $11/69 \pm 1/69$ ) سال بود؛ بنابراین می‌توان گفت که دو گروه از نظر سن تفاوت چندانی باهم نداشتند.

## جدول شماره ۲. میانگین و انحراف معیار تاب‌آوری، بی‌توجهی و تکانشگری در دو گروه

گروه مؤلفه‌ها	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین $\pm$ انحراف معیار	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
تاب‌آوری	$43/20 \pm 9/89$	$59/60 \pm 14/45$	$41/53 \pm 9/03$	$42/73 \pm 10/01$
بی‌توجهی	$4/67 \pm 2/66$	$3/33 \pm 2/35$	$4/13 \pm 2/61$	$4/47 \pm 2/20$
تکانشگری	$7/20 \pm 2/00$	$5/20 \pm 2/00$	$5/73 \pm 2/86$	$5/60 \pm 2/35$

نتایج به‌دست آمده در جدول شماره ۲ نشان داد که میانگین نمرات پس‌آزمون نسبت به نمرات پیش‌آزمون در آزمودنی‌های گروه آزمایش، تغییرات معناداری داشته است در حالی که در نمرات گروه کنترل تغییر محسوسی دیده نشد. همچنین براساس یافته‌ی ضمنی تحقیق، کودکان شرکت‌کننده هر دو گروه، در پیش‌آزمون تاب‌آوری دارای سطح میانگین مشابهی بودند، ولی در پس‌آزمون شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دارای سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل بودند.

همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، شاخص‌های کجی و کشیدگی نمرات در دامنه ( $\pm 2$ ) و نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنوف (K-S) حاکی از این بود که توزیع داده‌ها برای بی‌توجهی و تکانشگری برای هر دو گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است ( $p < 0/05$ ). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از برقراری این پیش‌فرض برای متغیرها بود و نیز پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته

رعایت شده بود. باتوجه به برقراری شروط تحلیل کوواریانس، با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی) طی تجزیه و تحلیل، نتایج زیر به‌دست آمد.

جدول شماره ۳. تحلیل کوواریانس متغیر بی‌توجهی

متغیر گروه	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
آزمایش	۱۹/۰۸	۱	۲۰/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۶۹۹
تعدیل شده	۱۳/۸۲	۵	۱۵/۱۳	۰/۰۰۰	۰/۸۹۴
خطا	۰/۹۱۳	۹			
کل	۲۴۴/۰۰۰	۱۵			

جدول شماره ۴. تحلیل کوواریانس متغیر تکانشگری

متغیر گروه	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری	اندازه اثر
آزمایش	۱۵/۵۷	۱	۲۳/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲۳
تعدیل شده	۱۰/۰۸	۵	۱۵/۲۴	۰/۰۰۰	۰/۸۹۴
خطا	۰/۶۶۲	۹			
کل	۴۶۲/۰۰۰	۱۵			

نتایج به‌دست آمده از تحلیل کوواریانس در جداول شماره ۳ و ۴ نشان داد که ارائه بسته آموزش تاب‌آوری به گروه آزمایش، منجر به تفاوت معنادار در نمرات گروه آزمایش در میزان بی‌توجهی و تکانشگری شده است؛ ضریب اتا یا اندازه اثر آموزش تاب‌آوری برای متغیر بی‌توجهی برابر ۰/۶۹ با  $F=۲۰/۸۹$  و اندازه اثر برای متغیر تکانشگری برابر ۰/۷۲ با  $F=۲۳/۵۳$  بود. بنابراین، آموزش بسته تاب‌آوری هندرسون-میلستین، سبب کاهش میزان بی‌توجهی و تکانشگری کودکان دارای اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی شده است.

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان دارای اختلال ADHD بود. در این خصوص، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش تاب‌آوری تأثیر معناداری بر معیارهای اصلی ADHD داشت و سبب کاهش میزان بی‌توجهی و تکانشگری کودکان دارای اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه شده است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌هایی بود که نشان داده بودند آموزش تاب‌آوری موجب کاهش اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی و فشار روانی افراد می‌شود (کاوه، ۲۰۰۹؛ ویلیامز، ۲۰۰۴؛ منصوریان و همکاران، ۲۰۱۴؛ استینهارد، ۲۰۰۸؛ نئنان، ۲۰۰۹؛ لوپرینز و همکاران، ۲۰۱۱؛ کینف و همکاران، ۲۰۱۱ و وانگ و همکاران، ۲۰۲۳).

از دلایل اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر کاهش مؤلفه‌های ADHD ممکن است مطرح کردن ایجاد راهبردهای کنار آمدن و سازوکارهای دفاعی بهتر، دلیل خوبی باشد. اغلب این مداخله‌ها در سبک اسناد افراد تغییراتی ایجاد می‌کنند. افراد با تاب‌آوری بالا در مقابل رویدادهای استرس‌زا با خوش‌بینی، ابراز وجود و اعتماد به‌نفس برخورد می‌کنند. در نتیجه این رویدادها را قابل کنترل می‌بینند. نگرش‌های خوشبینانه پردازش اطلاعات را مؤثرتر می‌سازد و فرد راهبردهای مقابله فعال بیشتری را به‌کار می‌گیرد و توان کنار آمدن با شرایط دشوار افزایش می‌یابد. بنابراین، تاب‌آوری انعطاف‌پذیری فرد را افزایش می‌دهد و این ویژگی باعث افزایش سازگاری افراد با شرایط مختلف می‌گردد (حسینی و سلیمی، ۲۰۱۱).

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که انجمن روان‌شناسان آمریکا تاب‌آوری را این‌گونه تشریح می‌کند: فرایندی که به موقعیت اولیه بازمی‌گردد و در اصطلاح روان‌شناختی به معنی توانایی بهبود سریع بعد از بیماری‌های روان‌شناختی است (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳).



همچنین در تحقیق کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) که در آن به تأثیرات و پیامدهای تاب‌آوری اشاره کرده‌اند؛ مشخص گردید که داشتن تاب‌آوری، سبب پیشگیری از عود و مزمن شدن نشانه‌های استرس، کیفیت زندگی و بهزیستی می‌شود. در کودکان ADHD نیز زمانی که شخص دچار کمبود توجه و یا موقعیت تحریک‌زا می‌شود، داشتن تاب‌آوری به او اجازه بروز این اختلال را نمی‌دهد؛ چرا که تاب‌آوری فرایندی است که توانایی سازگاری موفقیت‌آمیز فرد در برابر فشارهای روانی را افزایش داده و در نتیجه اثرات فشارهای روانی افراد را کاهش می‌دهد.

با توجه به پژوهش‌های همسو می‌توان گفت که در روان‌شناسی مثبت به جای تمرکز بر آسیب‌شناسی، عقیده بر این است که با تأکید بر مقاومت درونی، مکانیسم‌های مقابله‌ای و مثبت‌اندیشی می‌توان به انسانها کمک کرد تا با شرایط زندگی پیچیده، دشوار و استرس‌آور و با فقدان‌ها و دردها سازگار شوند و از آنها نجات یابند. روان‌شناسی مثبت به جای تأکید بر درد و رنج می‌آموزد که چگونه می‌توان شاد بود و چگونه می‌توان به امیدواری دست یافت. در حرکت از سوی دیدگاه بیماری محور به سوی دیدگاه سلامت‌محور، روان‌شناسی مثبت با شعار تمرکز و پرورش توانمندی، فضیلت و هیجان مثبت نقش بسزایی در پژوهش‌های مختلف داشته است.

نتایج این تحقیق نشان داد که آموزش تاب‌آوری بر میزان بی‌توجهی و تکانشگری در کودکان دارای اختلال ADHD مؤثر بود. با این وجود، در طی مسیر پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود داشت، از جمله اینکه اجرای پژوهش به علت همزمانی با شیوع کرونا، به صورت حضوری سخت و با چالش‌هایی همراه بود. عدم درک کامل پاسخگویان کودک نسبت به سؤالات پرسشنامه تاب‌آوری از چالش‌های دیگر پژوهش بود، که در این خصوص محققان سعی نمودند در زمان تکمیل پرسشنامه‌ها حتماً حضور داشته باشند و توضیحات لازم را در این خصوص ارائه نمایند. همچنین در این پژوهش از پرسشنامه‌ها استفاده گردید و چون پرسشنامه جنبه خودسنجی و دیگرسنجی دارند، احتمال هر گونه سوگیری در پاسخگویی آنها وجود دارد.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، می‌توان پیشنهاد کرد که مداخله مبتنی بر آموزش تاب‌آوری، به‌عنوان یکی از آموزش‌های مؤثر بر اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه، این توان را دارد که در مراکز آموزشی و بالینی به‌کار گرفته شود؛ بنابراین باید تدابیری نسبت به به‌کارگیری مستمر بسته آموزش تاب‌آوری برای کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی/نقص توجه -مخصوصاً در مراحل اولیه تشخیص اختلال- در نظر گرفته شود. همچنین با توجه به کمبود پیشینه مطالعاتی در خصوص تأثیر تاب‌آوری بر متغیرهای بی‌توجهی و تکانشگری، پیشنهاد می‌شود مطالعات بیشتری در خصوص شفاف‌سازی و تأثیر بیشتر بسته‌های مختلف آموزش تاب‌آوری انجام گیرد و نیز پیشنهاد می‌شود این پژوهش در شهرها و فرهنگ‌های دیگر ایران، بر روی پسران و دختران انجام گیرد.

## References

- American Psychiatric Association (2024). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). *American Psychiatric Association*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Arruda, M., Arruda, R., Bigal, M., & Guidetti, V. (2019). Disparities in the Diagnosis and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Nation wide Study*. P(5), 6- 45. DOI: 10.1212/WNL.92.15\_supplement.P5.6-045
- Asadi, Sahand and Jafari Roshan, Marjan (2013). Validity and validity of Connor-Davidson resilience scale in Iranian students. *The first international conference of behavioral sciences and social studies*, Vera Institute, Tehran, Iran. (Vol. 1, pp. 110-121). Retrieved from <https://civilica.com/doc/421168>. (Text in Persian)
- Azarmi, Narges and Bakhshi, Ahmed (2021). Comparison of tension and resilience in hyperactive and normal children. *Studies and Research in Behavioral Sciences*, 3(7), 114-125 Retrieved from <https://www.jobssar.ir/> (Text in Persian)
- Barkley, R.A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Brain and Development*, 25(2), 77-83. [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00152-3](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00152-3)
- Barnard-Brak, L., Roberts, B., & Valenzuela, E. (2018). Examining breaks and resistance in medication adherence among adolescents with ADHD as associated with school outcomes. *Journal of Attention Disorders*. 1(1), 63-73. DOI: 10.1177/1087054718763738
- Bayat, M., & Jamnia, N. (2019). Positive Interactions with At-Risk Children: Enhancing Students Wellbeing, Resilience, and Success. Routledge. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315110547>

- Biederman, J., Faraone, S. V. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 36(6), 237- 248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2)
- Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., Seidman, L. J., Wilens, T. E., Ferrero, F., Morgan, C. & L., Faraone, S. V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 757-766. DOI: 10.1037/0022-006X.72.5.757
- Buchanan, G. M., Gardenswartz, C. A., & Seligman, M. E. P. (1999). Physical health following a cognitive-behavioral intervention. *Prevention and Treatment*, 2 (10), 159-171. DOI:10.1037/1522-3736.2.1.210a
- Blaustein, M. E., & Kinniburgh, K. M. (2018). Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency. Guilford Publications. Retrieved from <https://www.guilford.com/>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience. *American Psychologist*, 59(1): 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Connor, D. F. (2002). Preschool attention deficit hyperactivity disorder: a review of prevalence, diagnosis, neurobiology, and stimulant treatment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 23(3): 94-102. DOI: 10.1097/00004703-200202001-00002
- Connor, K. M., & Davidson, J. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2): 76-82. DOI: 10.1002/da.10113
- Climie, E., Henley, L. (2016). A renewed focus on strengths-based assessment in schools. *British Journal of Special Education*, 43(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12131>
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 13(2), 193-212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000263.x>
- Dominguez-Cancino, K. A., Calderon-Maldonado, F. L., Choque-Medrano, E., Bravo-Tare, C. E., & Palmieri, P. A. (2022). Psychometric Properties of the Connor-Davidson Resilience Scale for South America (CD-RISC-25SA) in Peruvian Adolescents. *Children*, 9(11), 16-89. DOI: 10.3390/children9111689
- Farzad, Wali Elah, Emamipour, Suzan and Vakil Ghahani, Fereshte (2013). Examining the validity, validity and standardization of the children's symptoms questionnaire. *Psychological research*, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Central Tehran Branch, 3(11), 47-57. <https://sid.ir/paper/475259/fa> (Text in Persian)
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2008). Preventing depression in early adolescence: The penn resiliency program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.) *Handbook of depression in children and adolescents*. (pp. 309-322) New York, NY: Guilford Press. DOI: 10.1037/a0017671
- Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control and perception: A Brief Review. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 904- 910. doi: 10.1136/adc.88.10.904
- Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In *The social ecology of resilience* (pp. 297-306). Springer, New York, NY. DOI:10.1007/978-1-4614-0586-3\_23
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. New York, Corwin press. DOI: 10.4236/ajcm.2014.42010
- Hosseini Qomi, T. & Salimi Bejstani, H. (2012). The effectiveness of resilience training on the stress of mothers with children with cancer in Imam Khomeini Hospital, Tehran. *Health Psychology Quarterly*, 4, 109-97. DOR: 20.1001.1.23221283.1391.1.4.8.1 (Text in Persian)
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*, 7(1), 101-106. DOI: 10.1016/j.ambp.2006.04.011
- Jia, R. M. (2018). Social resilience in children with ADHD: buffers of externalizing behaviour, internalizing behaviour, and negative parenting. Doctoral dissertation, University of British Columbia. <https://dx.doi.org/10.14288/1.0372346>
- Kaplan, H.L., & Sadock, B. (2010). *Comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia. William & Wilkins. <https://www.researchgate.net/publication/278158058>
- Kaveh, Manijeh, Alizadeh, Hamid, Delawar, Ali & Borjali, Ahmad (2019). Developing a program to increase resilience against stress and the effect of its training on the components of the quality of life of parents with mild mental retardation. *Iranian Quarterly of Exceptional Children*, 11(2), 119-140. DOR: 20.1001.1.16826612.1390.11.2.2.2 (Text in Persian)
- Keefe FJ SR, Somers TJ, Varia I, Blazing M, Waters SJ, McKee D, Silva S, She L, Blumenthal JA, O'connor J. Effects of coping skills training and sertraline in patients with non-cardiac chest pain: a randomized controlled study. *PAIN*. 2011; 152(4):730-41. DOI: 10.1016/j.pain.2010.08.040
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Dodge, K. A., Bates, J. E. (2005). Peer relationship antecedents of delinquent behavior in late adolescence: Is there evidence of demographic group differences in developmental processes? *Development and psychopathology*, 17(1), 127-144. doi: 10.1017/s0954579405050078

- Loprinzi CE, Prasad K, Schroeder DR, Sood A. Stress Management and Resilience Training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors: a pilot randomized clinical trial. *Clinical breast cancer*. 2011 Dec 1; 11(6): 364-8. DOI: 10.1016/j.clbc.2011.06.008
- Mastoras, S. M., Saklofske, D. H., Schwean, V. L., & Climie, E. A. (2018). Social support in children with ADHD: An exploration of resilience. *Journal of Attention Disorders*. 22(8), 712-723. DOI: 10.1177/1087054715611491
- Mansourian M SM, Adab Z, Latifi M. 2014. Relationship between dependence to mobile phone with loneliness and social support in University students. *Journal of Razi Medical Sciences*.; 21(120): 1-8. <https://www.semanticscholar.org/paper/>. (Text in Persian)
- Mohammad Ismail, Elaha (2007). Adaptation and standardization of the list of child's symptoms, 4th edition of CSI. *Research in the field of exceptional children*, 7(1), 79-95. <http://joec.ir/article-1-388-en.html> (Text in Persian)
- Mohammadi Shemirani, Samaneh, Saadipour, Ismail, Dertaj, Fariborz, Ebrahimi Ghavam, Soghari and Filafinejad, Mohammad Reza (2021). The effect of game-based resilience training on children's aggression under the supervision of a welfare organization. *Psychological Science*, 20(33), 353-363. <https://sid.ir/paper/368448/en> (Text in Persian)
- Mohammadi Shemirani, Samaneh, Saadipour, Ismail, Dertaj, Fariborz, Ebrahimi Ghavam, Soghari and Filafinejad, Mohammad Reza (2019). The effectiveness of game-based resilience training package on children's social adjustment. *Journal of Behavioral Science Research*, 18(2), 213-226. <https://sid.ir/paper/957716/en> (Text in Persian)
- Mohammadi, Massoud (2004). *Investigating factors affecting resilience in people at risk of substance abuse*, Doctoral dissertation, Tehran University of Welfare and Rehabilitation Sciences. <https://sid.ir/paper/120410/en> (Text in Persian)
- Neenan M. (2009) *Developing resilience: A cognitive behavioural approach*. Routledge. Jun 9. <https://doi.org/10.4324/9781315189178>
- Nigg, J. T., & Barkley, R. A. (2014). Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. In Mash, E. J., Barkley, R. A. (Eds.), *Child Psychopathology*, third edition (pp. 75–144). Guilford. doi: 10.1007/7854\_2013\_249
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. sage from <http://www.amazon.co.uk>
- Rahimian Bogar, & Asgharnezhad Farid, Ali Asghar (2008). The relationship between psychological toughness and self-resilience with mental health in youth and adults who survived the Bam earthquake. *Iranian Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(1), 62-70. <http://ijpcp.iuims.ac.ir/article-1-416-fa.html> (Text in Persian)
- Rizzo, A; Bouchard, S (2019). *Virtual Reality for Psychological and Neurocognitive Interventions (Virtual Reality Technologies for Health and Clinical Applications)*. (H, Zare, M.H, Abdollahi, E, Azad Translators) (2022) (Text in Persian)
- Sadri Damirchi, E., Bashorpoor, S., Ramezani, S., & Karimpanpour, G. (2018). Effectiveness of resilience training on anger control and psychological well-being in impulsive students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 120-139. 10.22098/jsp.2018.607 (Text in Persian)
- Shirjang, Leila, Mehriyar, Amirhoshang, Javidi, Hojat Elah and Hosseini, Seyyed Ebrahim (2013). The effectiveness of teaching social skills to parents on the symptoms of oppositional defiant disorder in children. *Evolutionary Psychology of Iranian Psychologists*, 15(5), 137-127. <https://sid.ir/paper/101287/en> (Text in Persian)
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies*, 19(2), 218-229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business: A skill-bulding approach*. New York: John Willey and Son. *Inc Year*. [www.academia.edu/38338906/B](http://www.academia.edu/38338906/B)
- Steinhardt ,C.( 2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*; 56(4):445-53. DOI: 10.3200/JACH.56.44.445-454
- Stavrou, P. D. & Kourkoutas, E. (2017). School Based Programs for Socio- emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*. 5(2), 131-137. <http://pubs.sciepub.com/education/5/2/4>
- Staller J, Faraone SV (2006). "Attention-deficit hyperactivity disorder in girls: epidemiology and management". *CNS Drugs*. 20 (2): 107–123. DOI: 10.2165/00023210-200620020-00003
- Wang, J., Li, S., Hu, Y., Ren, L., Yang, R., Jiang, Y., ... & Yao, Y. (2023). The moderating role of psychological resilience in the relationship between falls, anxiety and depressive symptoms. *Journal of affective disorders*, 341, 211-218. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.060>
- Williams SL MK. (2004) The nexus of domestic violence and poverty: Resilience in women's anxiety. *Violence Against Women*.; 10(3): 283-93. DOI:10.1177/1077801203262519
- Woodward, L. J., Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational underachievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(2), 191–201. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10750545/>
- Fakhri, Z. , Zare, H. , Alipour, A. and Sharif-Alhoseini, M. (2022). The Effectiveness of Supportive Parenting Program Training On Parenting Patterns and Mothers' Depression, Anxiety and Stress And Children Externalizing

Behavior Problems. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 135-111. doi: 10.22111/jeps.2022.7189 (Text in Persian)

Zarin Kalk, Hamidreza (2009). The effectiveness of teaching resilience components on reducing vulnerability to addiction and changing students' attitudes towards drug use. *Addiction Research*, 3(11), 115-137. <http://etiadpajohi.ir/article-1-423-en.html> (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/>).

## اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان

عباسعلی حسین‌خانزاده<sup>۱\*</sup>، یوشا میهن‌دوست<sup>۲</sup>، موسی کافی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران رایانامه [khanzadehabbas@guilan.ac.ir](mailto:khanzadehabbas@guilan.ac.ir)
۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۳۰

### چکیده:

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان بود. پژوهش با روش آزمایشی و طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون انجام شد و شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان نارساخوان شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام شد و ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. داده‌ها با استفاده از آزمون خواندن و نارساخوانی (کرمی‌نوری و مرادی، ۱۳۸۷)، برای تشخیص نارساخوانی در دانش‌آموزان و با استفاده از مقیاس حرمت خود (پپ و همکاران، ۱۹۸۹) و مقیاس خودپنداشت خواندن (چپمن و تانمر، ۱۹۹۵)، در مرحله پیش‌آزمون پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل گردآوری شد. گروه آزمایش برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی مثبت را در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته برگزار شد و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. در نهایت داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و با استفاده از روش‌های آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیری و آزمون t مستقل تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش سبک اسناددهی مثبت منجر به افزایش معنادار حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان گروه آزمایش شد. با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های اسناددهی مثبت با تغییر در باورها و عادت‌های فکری ناسازگارانه افراد به‌هنگام شکست، باعث بهبود حرمت خود و خودپنداشت خواندن شده است.

**کلیدواژه‌ها:** بازآموزی اسنادی، حرمت خود، خودپنداشت، نارساخوان.

### استناد به این مقاله:

حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ میهن‌دوست، یوشا؛ کافی، موسی. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان. *فصلنامه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۱۳۱-۱۴۶. doi: 10.22051/jontoe.2023.44142.3799

## مقدمه

اختلال یادگیری خاص<sup>۱</sup> طبق ملاک‌های متن‌بازنگری شده ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی<sup>۲</sup>، اختلال عصبی-تحوالی<sup>۳</sup> است که از ویژگی‌های اصلی آن مشکلات مداوم یادگیری دانش‌آموزان در مهارت تحصیلی است که کمتر از میانگین سن تقویمی خود عمل می‌کنند. این افراد مشکلات جدی در خواندن، حساب کردن و یا نوشتن دارند (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۱۳۹۴/۲۰۱۳، ص. ۶۳۰). بر اساس پژوهش‌های انجام شده، به‌نظر می‌رسد که اختلال یادگیری برای سلامت کودکان به یک نگرانی عمده تبدیل شده است. بر اساس داده‌هایی که در مطالعه ملی سلامت کودکان در سال ۲۰۰۳ به‌دست آمده، مشخص شده است که شیوع اختلال یادگیری در بین کودکان در بازه ۸.۷٪ تا ۹.۷٪ متغیر بوده است (لی و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۳). که در میان انواع اختلال یادگیری، نارساخوان‌ها<sup>۴</sup> به عنوان شایع‌ترین نوع اختلال یادگیری مطرح شده است به‌طوری که میزان شیوع جهانی کودکان نارساخوان ۱۰ تا ۱۵ درصد از جمعیت کودکان مدرسه‌ای را تشکیل می‌دهند. این نتایج نشان می‌دهد که اختلال یادگیری به‌طور گسترده‌ای در جامعه کودکان شایع است و نیاز به توجه و مداخله‌های مناسب در این زمینه وجود دارد (پریماساری و سوپنا، ۲۰۲۱، ص. ۳). توانایی خواندن فرایندی است که خواننده طی آن محتوای پیام نویسنده متن را دریافت می‌کند. بنابراین زمانی که توانایی خواندن مختل شود، در یادگیری افراد تأخیر ایجاد می‌شود (سیاهرونی و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۷). مجموعه وسیعی از تحقیقات ثابت کرده‌اند که دانش‌آموزان نارساخوان معمولاً در واج‌شناختی شفاهی مانند تشخیص الگوهای تأکید بر روی یک کلمه، شمارش هجاها و دستکاری واج‌ها مشکل دارند، از سوی دیگر، در رمزگشایی کلمات نوشتاری و مرتب کردن کلمات به هم‌ریخته بسیار ضعیف عمل می‌کنند (اسبرگ جونلز و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۳).

افراد نارساخوان، خواندن برایشان بسیار دشوار است (گران و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۸). دانش‌آموزان نارساخوان بیشتر مواقع در مدارس اصلی خود حمایت لازم آموزشی را نمی‌گیرند و در نتیجه هنگام خواندن در حضور مردم با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شوند که باعث تحقیر شدن و ایجاد احساس منفی به خود، توسط معلمان و همسالان می‌شوند (نالوانی و همکاران، ۲۰۱۱، ص. ۷). دانش‌آموزان نارساخوان متوجه تفاوت بین عملکرد خود و همکلاسی‌های خود می‌شوند و این شروع اثرات نامطلوب بر سطح حرمت خود<sup>۵</sup> است (سورنتی و فیلیپو، ۲۰۲۱، ص. ۲). حرمت خود یک مفهوم انتزاعی است که به ارزش ذاتی یک فرد اشاره دارد. فرض بر این است که حرمت خود یک ویژگی پایدار و ثابت است که در طول زمان تغییر نمی‌کند. (رئوف و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۱۰). از آنجا که دانش‌آموزان نارساخوان شکست‌های مکرر تحصیلی را تجربه می‌کنند، حرمت خود آن‌ها کاهش می‌یابد و افسردگی، سطح درماندگی و رفتارهای پرخطر در آنها افزایش می‌یابد. در حالی که اگر کودکان حرمت خود بالایی داشته باشند، خلاقیت و ابتکار عمل بیشتری دارند (فیلیپو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۳). به عبارت دیگر، پایین بودن حرمت خود باعث می‌شود کودک احساس متفاوت بودن با دیگران و کم‌ارزشی در هنگام برقراری ارتباط داشته باشد. در نتیجه، منجر به احساس شکست از نقش خود در جامعه، کاهش مهارت‌های بین‌فردی، تعاملات اجتماعی<sup>۶</sup> ضعیف و در نهایت منزوی شدن کودک می‌شود. هرچه کودک منزوی‌تر باشد، به خود مفهومی‌اش بیشتر آسیب می‌رساند و هرچه حرمت خود پایین‌تر باشد، نارساخوانی کودک نیز بهبود نمی‌یابد (شهو و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳). پژوهش‌های کیفی نشان می‌دهد که حرمت خود برای سلامت روان کودکان نارساخوان بسیار مهم است. اما این نتیجه‌گیری، نیاز به پژوهش‌های بیشتر دارد تا تأثیر حرمت خود بر سلامت روان این کودکان به‌طور دقیق‌تر بررسی شود (ویلموت و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۴).

1. specific learning disorder
2. diagnostic and statistical manual of mental disorders 5 (DSM5)
3. developmental disorder
4. dyslexia
5. Self-esteem
6. social interaction

حرمت خود از مؤلفه‌های خودپنداشت<sup>۱</sup> است و این دو مفهوم اثرات متقابلی به هم دارند؛ البته در صورتی که کیفیت و جهت این دو مفهوم را در نظر نگیریم (جلالی و نظری، ۱۳۸۸، ص. ۴۴)، خودپنداشت به معنای درک و دیدگاه یک شخص نسبت به خودش است و از عوامل مهم درونی تأثیرگذار بر رفتار وی به شمار می‌رود. داشتن یک دید مثبت و جامع نسبت به توانایی‌ها و ویژگی‌های شخصی، عامل کلیدی در تبیین موفقیت‌ها و عملکرد بهینه افراد است. (کریمی‌جوزستانی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۵۳). خودپنداشت می‌تواند بر بهداشت روانی نیز اثر بگذارد. اگر خودپنداشت مثبت باشد باعث ارتقای روابط اجتماعی بالا، عملکرد مدرسه بهتر و حتی انگیزه تحصیلی بالاتری در کودکان با اختلال یادگیری ایجاد می‌شود. ولی اگر خودپنداشت منفی باشد، سلامت روانی فرد را کاهش می‌دهد (ساریان و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۸). به بیان دیگر، افراد با خودپنداشت منفی، حساسیت بیشتری نسبت به تحقیر شدن و تجربه شکست‌ها دارند و به آسانی مأیوس می‌شوند و همین باعث استفاده کمتر از راهبردهای جبرانی می‌شود و از ظرفیت‌های بالقوه خودش استفاده کمتری می‌کند، در نتیجه مشکلات یادگیری بیشتر می‌شود (کميجانی، ۱۳۸۷، ص. ۱۵). زیرا اضطراب خواندن و خودپنداشت خواندن به‌طور منحصر به فردی با درک مطلب مرتبط است، بنابراین اگر خودپنداشت کودکان را بالا ببریم از مداخلات آموزشی، بیشتر سود می‌برد (چانگ و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۱). بسیاری از صاحب نظران معتقدند که خودپنداشت خواندن آموختنی است که این موضوع می‌تواند اهمیت بسیار زیادی برای مسئولان حوزه تعلیم و تربیت داشته باشد. بالا بردن خودپنداشت خواندن باعث بالا رفتن اعتماد به خود و کاهش اضطراب می‌شود و در نتیجه باعث عملکرد بهتر و پیشرفت بیشتر در تمام زمینه‌ها از جمله در زمینه تحصیلی می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۷۴؛ به نقل از عسگری و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۳). از آنجایی که دانش‌آموزان نارساخوان علت موفقیت و شکست را به استعداد، تلاش، دشواری تکلیف و شانس نسبت می‌دهند بنابراین متخصصان تعلیم تربیت باید از جوانب مختلف اسنادها آگاهی داشته باشند تا بتوانند به این دانش‌آموزان کمک کنند. این کودکان هرچه بیشتر تجربه شکست داشته باشند بیشتر اسناد منفی برای خود می‌سازند (معصومی و همکاران، ۱۳۹۳، ص. ۱۱). از سوی دیگر، کودک وقتی با مشکلی روبه‌رو می‌شود بیشتر از منبع مهارگری بیرونی استفاده می‌کند تا درونی، چون مهار زندگی خود را به عواملی مانند شانس نسبت می‌دهد نه توانایی‌های خود و همین موضوع باعث ایجاد حس درماندگی<sup>۲</sup> می‌شود (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳، ص. ۱۱۰).

حس درماندگی و درماندگی آموخته شده یک نظریه بسیار برجسته از طرف سلیگمن است؛ که بعداً آن را مورد تجدید نظر قرار داد و همراه با آبرامسون آن را دوباره تنظیم کرد. در این نظریه فرد درماندگی آموخته شده را به علت‌های (درونی-بیرونی)، (پایدار-ناپایدار) و (مهارپذیر-مهارناپذیر) اسناد می‌دهد. از نظر سلیگمن دانش‌آموزانی که موفقیتشان را به علل درونی، پایدار و مهارپذیر نسبت می‌دهند سبک اسنادی<sup>۳</sup> مثبت دارند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۹). ولی کودکان با اختلال یادگیری به دلیل شکست‌های مکرری که دارند، سبک اسنادی منفی را به خود می‌گیرند و اسناد منفی باعث می‌شود مجموعه‌ای از باورهایی را ایجاد کنند که سبب ایجاد پیامدهای مخربی به دستاوردهای آینده‌شان می‌شود. به عبارت دیگر، این باور مخرب که دلیلش سبک اسنادی منفی است، می‌تواند خودپنداشت را نیز کاهش دهد (تبسم و گرینگر، ۲۰۰۲، ص. ۷). اما اگر احساس و اسناد مثبت در آنها ایجاد شود، مانند یک مرهم کمک می‌کند و فکر و عمل آنها را بهبود می‌دهد و فرایند یادگیری و رشد را تسهیل می‌کند (گوردیوا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴). حتی در برابر موقعیت‌ها و حوادث ناگوار زندگی باور دارند که شایستگی رفع تمام مشکلات را دارند (گیبی-لورسوج و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۲). از آنجایی که کودکان با اختلالات یادگیری شکست‌ها را به عوامل درونی و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی اسناد می‌دهند دارای نوعی خطای بنیادی اسنادی هستند (وودکاک و جیانگ، ۲۰۱۸، ص. ۱۶). در این زمینه یکی از راهبردهای که برای مقابله با درماندگی آموخته شده و خطاهای اسنادی به‌کار می‌رود، روش بازآموزی اسنادی<sup>۴</sup> است (دوک، ۲۰۰۲، ص. ۱۴۷). منشأ روش بازآموزی اسنادی شیوه تفکر، افراد درباره

- 1 . self -concept
- 2 . feeling helpless
- 3 . attribution style
- 4 . attribution style retraining

علت‌هاست (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۳). به این صورت که خود تدافعی ناهنجار باید با اسناد خودیاری مناسب جایگزین شود. این روش باعث تغییر در تفکر و باورها و عادت‌های فکری ناسازگارانه افراد به هنگام شکست می‌شود. برای مثال، اگر دانش‌آموز یاد بگیرد که شکست یک وضعیت موقتی است و می‌تواند با تلاش و تمرین بیشتر، ضعف‌ها و شکست‌های خود را جبران کند، در واقع این فرد از یک شناختی رویکرد خوشبینی برای مقابله با شکست استفاده کرده و به ارتقای موفقیت تحصیلی خود کمک کرده است. در روش بازآموزی اسنادی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که پس از به‌دست آمدن یک نتیجه ضعیف در مدرسه به جای فاجعه‌پنداری و تفکر منفی مانند فقدان هوش و استعداد، باید ارزیابی و تبیین‌های درستی انتخاب کنند. یعنی اگر افکار اسنادی اصلاح شود و احساس مثبت در آنها ایجاد شود، فرایند یادگیری و رشد را تسهیل می‌کند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۸).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که آموزش با استفاده از سبک اسنادی می‌تواند تأثیر بسیار مثبتی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، داشته باشد. این نوع آموزش می‌تواند بهبود مهارت‌های اجتماعی آنان را تسهیل کند و باعث افزایش حرمت خود آنها شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۲۲). همچنین وودکاک (۲۰۲۰، ص. ۱۳) به نقش معلمان در شکل‌گیری اسناد مثبت در دانش‌آموزان اشاره کرده است، او به این نتیجه رسید که اسناد مثبت معلمان، از طریق تشویق و تمجید از تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان، می‌تواند به شکل‌گیری اسناد مثبت در آنها کمک کند. افزون بر این، جوهان و هیلوا (۲۰۱۹، ص. ۸) در پژوهش خود نشان دادند، سبک انتسابی والدین نیز در تشکیل حرمت خود کودکان مبتلا به نارساخوانی نقش دارد. به طوری که، توجه به سبک اسنادی والدین و ایجاد یک محیط حمایتی برای این کودکان بسیار اهمیت دارد؛ چرا که طبق پژوهش مروی هدایا و هدایتی (۲۰۲۳، ص. ۵) دریافتند، که کودکان نارساخوان، حرمت خود پایینی دارند که ناشی از تجربیات منفی در حین خواندن و عدم حمایت‌های لازم از آنهاست. بنابراین این کودکان اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند. البته در پژوهش باومیستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) به ارتباط بین حرمت خود بالا و عملکرد ضعیف در یک تکلیف اشاره شده است؛ اما در پژوهش گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داده شد که افراد با مشکلات سواد آموزی یا نارساخوان‌ها ممکن است در معرض خطر بیشتری از درک منفی از خود به‌عنوان یادگیرنده باشند، و تصور کنند که از ارزش کلی خود برخوردار نیستند. به همین دلیل، ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) در پژوهش خود نشان دادند که با افزایش خودپنداشت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و درک بهتر از ارزش کلی خود در دانش‌آموزان، موفقیت تحصیلی آنها نیز تقویت می‌شود. در این راستا پژوهش جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸) نشان می‌دهد که توسعه مفهوم خودپنداشت از مفروضات نظری در محیط‌های منحصر به فرد پیروی می‌کند در حالی که خودپنداشت و عملکرد در مقطع سوم و چهارم ابتدایی به‌صورت جداگانه توسعه می‌یابد. هرچند که در برخی پژوهش‌ها مانند مطالعه تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰) نشان داده شد که همبستگی بین خودپنداشت، سبک اسنادی و باورهای خودکارآمدی وجود دارد. به غیر از این دهقانی و همکاران (۱۳۸۶، ص. ۱۶) نشان می‌دهند که روش‌های آموزشی مختلف نیز تأثیر مهمی در آموزش به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص دارند. مانند، استفاده از راهبردهای فراشناختی-اسنادی می‌تواند بهبود قابل توجهی در درک مطلب و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان نارساخوان داشته باشد. از سوی دیگر، برکلی و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۴) در پژوهش خود بیان می‌کنند، دانش‌آموزانی که هردو آموزش (استراتژی و اسنادی) برای خواندن دریافت کردند، نسبت به موفقیت خواندن، در پس‌آزمون و تأخیر پس از آزمون، اسناد بالاتری را نشان دادند. با توجه به این، مارتان و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲)، به این نتیجه رسیدند که کودکان دارای اختلال یادگیری نسبت به دیگر کودکان عادی، الگوهای دفاعی سبک اسنادی آنها متفاوت هستند. این دانش‌آموزان در موقعیت‌های موفقیت و شکست مدرسه، بیشتر به علت‌های خارجی (ناپایدار و پایدار) استناد می‌کنند. آنها همچنین شکست مدرسه را به عوامل درونی شده مانند فقدان توانایی خود نسبت می‌دهند. از این روی، بر اساس نتایج مطالعات ذکر شده، یکی از روی‌آورد‌های مؤثر و مفید در این زمینه می‌تواند استفاده از روش بازآموزی اسنادی مثبت باشد که در آن اسنادهای بدبینانه به اسناد خوش‌بینانه تغییر پیدا می‌کند، و با تغییر نگرش مثبت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، سبب ایجاد انگیزه برای خواندن در درس‌ها می‌شود. هرچه انگیزه بالاتر رود، خواندن مطالب درسی از نظر کمی نیز افزایش می‌یابد و هرچه افراد مطالب بیشتری را بخوانند، درک بهتری از مطالب به‌دست



می‌آورند. درک مطلب باعث آگاهی بیشتر و شکل‌گیری عقاید، باورها، هویت و شخصیت در افراد می‌شود (اپکاسان و اپکاسان، ۲۰۱۰، ص. ۵).

از آنجایی که موضوع سوادآموزی و پیشرفت تحصیلی پیچیده است؛ لذا بررسی عمیق و دقیق آن به‌عنوان یک پژوهش علمی اهمیت دارد. به بیان دیگر، از آنجایی که جوامع امروزی سطح انتظارات بالایی از دانش‌آموزان دارند، شکست تحصیلی کودکان با اختلال یادگیری در زمینه تحصیلی باعث می‌شود که ارزیابی نامناسبی از خود داشته باشند و این ارزیابی نامناسب بر حرمت خود تأثیر می‌گذارد. چنین کسانی همیشه حرمت خود را شکست خورده ارزیابی می‌کنند، چون یا خودشان را با دانش‌آموزان دیگر مقایسه می‌کنند و یا نظرات معلمان و والدینشان، نسبت به خودشان را - که اغلب نظرات منفی هستند - می‌شنوند و این تصویر منفی تا سال‌ها بعد از فارغ‌التحصیلی ادامه دارد. به همین دلیل، بیشتر این کودکان برای رهایی از برداشت منفی توسط دیگران نسبت به تحصیلاتشان، مدرسه را ترک می‌کنند تا کمتر مورد قضاوت قرار بگیرند. بدین ترتیب، با توجه به رابطه سبک‌های اسنادی با شاخص‌های روان‌شناختی و اهمیت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این فرضیه‌هاست که: آیا آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت می‌تواند باعث بالا بردن حرمت خود در کودکان نارساخوان شود؟ و آیا آموزش راهبردهای سبک اسناددهی مثبت می‌تواند باعث بالا بردن خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان شود؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری در این پژوهش متشکل از تمام دانش‌آموزان نارساخوان شهر رشت بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ در مراکز اختلال یادگیری مشغول تحصیل بودند. برای انتخاب افراد نمونه، یک مرکز، از بین ۳ مرکز دولتی اختلالات یادگیری موجود به صورت تصادفی انتخاب شد. این مرکز که به صورت دو شیفت (صبح و ظهر) فعالیت می‌کردند، در هر شیفت، روزانه به‌طور میانگین ۷ تا ۸ نفر مراجعه‌کننده داشتند و از میان آنها ۳۰ دانش‌آموز نارساخوان به صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش برای کودکان، دارا بودن هوش‌بهر بین ۱۱۵ تا ۸۵ در مقیاس چهارم ویرایش شده هوشی و کسلر کودکان (که در پرونده تحصیلی موجود بود)، داشتن حداقل ۸ تا ۱۲ سال سن، رضایت کتبی والدین و رضایت شفاهی دانش‌آموز و کسب نمره حداقل ۱/۵ انحراف استاندارد پایین‌تر از میانگین در آزمون خواندن و نارساخوانی کرمی نوری و مرادی (۱۳۸۷)، همچنین ملاک‌های خروج عبارت بودند از: شرکت در جلسات آموزشی مشابه، عدم همکاری و غیبت بیش از ۲ جلسه در فرایند آموزش بود. ابتدا با کسب معرفی‌نامه از دانشگاه گیلان و ارائه آن به آموزش و پرورش کل استان گیلان، سپس به آموزش و پرورش استثنایی، مجوز پذیرش در مراکز اختلال یادگیری شهر رشت داده شد. پس از انتخاب افراد نمونه و طی مراحل تشخیص (تشخیص در مرکز ال‌دی-تست، بنام مرکز اختلال یادگیری زادبخش)، ۳۰ نفر نارساخوان به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس با کسب رضایت از والدین برای شرکت فرزندشان در پژوهش، آنها را به‌طور تصادفی در دو گروه، (۱۵ نفری) آزمایش (۱۰ پسر، ۵ دختر) و گواه (۹ پسر، ۶ دختر) گنجانده شدند. گروه آزمایش، برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی مثبت را در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته در مرکز اختلال یادگیری زادبخش برگزار شد و گروه گواه فقط آموزش‌های معمول مرکز را دریافت می‌کردند. (گفتنی است در پایان مطالعه، خلاصه‌ای از برنامه مداخله‌ای جهت اخلاق در پژوهش برای گروه گواه نیز در چند جلسه محدود اجرا شد). به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-26 و از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و آزمون تی مستقل استفاده شد.

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بوده است:

آزمون خواندن و نارساخوانی<sup>۱</sup>: آزمون خواندن و نارساخوانی نما (۱۳۸۷) توسط کرمی نوری و مرادی در پنج پایه ابتدایی روی ۱۶۱۴ دانش‌آموز (۷۷۰ پسر و ۸۴۴ دختر) جهت تشخیص نارساخوانی در دانش‌آموزان ایرانی تدوین و هنجاریابی شد. این آزمون دارای ۶۰ گویه (به صورت بله/خیر) و ۱۰ خرده‌مقیاس فرعی (آزمون خواندن واژه‌ها، آزمون خواندن واژه‌های بدون معنی، آزمون درک واژه‌ها، آزمون درک متن، آزمون قافیه‌ها، آزمون نامیدن تصاویر، آزمون حذف آواها، آزمون زنجیر کلمات، آزمون نشانه حروف و آزمون نشانه واژه‌ها) است. نقطه برش این آزمون به این صورت است که اگر نمره فرد ۱۵۷ یا کمتر باشد به‌عنوان دانش‌آموز نارساخوان محسوب می‌شود. با اینکه پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ که مقادیر آن برای هر خرده‌آزمون متفاوت است، ولی سازنده این ابزار ضریب آلفای آن را ۰/۸۳ اعلام کردند. روایی محتوایی این ابزار توسط کرمی نوری و مرادی به صورت محتوایی کیفی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. از تست خواندن و نارساخوانی نما در پژوهش، کرمی لیجاهی، اکبری، حسین خانزاده و اسدی‌مجره (۱۴۰۰: ۸) نیز استفاده شده است و شاخص‌های روان‌سنجی آن مانند آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ و روایی محتوایی و صوری آن نیز تأیید شده است. از این آزمون در مطالعات بسیاری در ایران برای تشخیص نارساخوانی استفاده شده است و ابزار بسیار مطلوبی است. در این مطالعه از این تست برای تشخیص اختلال نارساخوانی در افراد نمونه افزون بر تشخیص مراکز اختلالات یادگیری، استفاده شد.

**مقیاس حرمت خود<sup>۲</sup>:** در این مطالعه به منظور بررسی میزان حرمت خود کودکان از پرسشنامه پنج‌مقیاسی (خرده‌مقیاس کلی، خرده‌مقیاس تحصیلی، خرده‌مقیاس جسمانی، خرده‌مقیاس خانوادگی و خرده‌مقیاس اجتماعی)، پپ و همکاران (۱۹۸۹)، استفاده شد. این پرسشنامه به غیر از این پنج مقیاس، دارای یک مقیاس دروغ‌سنج نیز هست (اگر آزمودنی در چهار سؤال یا بیشتر از سؤالات مقیاس دروغ نمره ۲ بیاورد، یعنی فرد از لحاظ اجتماعی به روش مقبولی پاسخ می‌دهد). آزمون پپ دارای ۶۰ گویه است، که به دلیل نارساخوان بودن دانش‌آموزان گویه‌ها توسط آزمون‌گیرنده خوانده شده و سپس برایشان توضیحات تکمیلی داده شد. هر خرده‌مقیاس ۱۰ گویه مجزا دارد (در ایران در فرم هنجاریابی شده که توسط قاسم‌زاده، ۱۳۸۶ انجام شد). که هر گویه دارای ۳ گزینه (تقریباً همیشه (نمره ۲)، گاهی اوقات (نمره ۱)، تقریباً هیچ‌گاه (نمره ۰)) است، البته بعضی از گویه‌ها دارای نمره‌گذاری معکوس است. در این مقیاس کسب نمره بیشتر به معنای برخورداری از حرمت خود بیشتر است و برعکس. اعتبار آزمون با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است. ضریب اعتبار آزمون با روش دو نیمه‌کردن نیز ۰/۸۷ گزارش شده است. شاکری استاد (۱۳۷۶) در هنجاریابی این آزمون از دو روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و دو نیمه‌کردن استفاده کرد. ضریب اعتبار آزمون با استفاده از هماهنگی درونی ۰/۷۹ و با استفاده از روش دو نیمه‌کردن ۰/۷۹ برآورد شد. به منظور اعتبار آزمون غفاری (۱۳۷۲) از روش همسانی درونی و تحلیل عوامل استفاده کرد که بیشترین همبستگی کل آزمون با مقیاس عمومی است (۰/۸۳۴). به‌طور کلی نام مقیاس با سطح احتمال خطاپذیری ۰/۰۱ همبستگی معناداری نشان می‌دهد (غفاری، ۱۳۷۶؛ به نقل از حاتمی، ۱۳۸۷). در مطالعه حاضر نیز روایی صوری و محتوایی پرسشنامه به صورت کیفی توسط متخصصان از جمله استادان راهنما و مشاور تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ در نمره کل و همه ابعاد بالاتر از ۰/۷۸ به دست آمد. این مقیاس در پژوهش‌های متعددی به کار گرفته شده است. برای نمونه، پژوهش مشکانی و همکاران (۱۳۹۶) که با استفاده از این مقیاس، به بررسی حرمت خود کودکان نارساخوان پرداختند که نتایج حاکی از تأثیر حرمت خود پایین بر پیشرفت تحصیلی بود. از سوی دیگر، پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۹۳) به رابطه مثبت بین خرده‌مقیاس تحصیلی حرمت خود با فرایند یادگیری و خواندن رابطه وجود دارد، به این معنا که هرچه خرده‌مقیاس تحصیلی بالاتر برود، تلاش و پشتکار دانش‌آموز نیز برای انجام تکالیف درسی بیشتر می‌شود.

1. Reading and Dyslexia Test (NEMA)

۲. Pope Self-Esteem Scale (PSES)

**مقیاس خودپنداشت خواندن<sup>۱</sup>:** این مقیاس توسط چپمن و تانمر (۱۹۹۵) ساخته شده است و دارای ۳۰ گویه با نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای است. نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که عدد ۱ برای هرگز و عدد ۵ برای همیشه تعلق دارد و هرچه نمره آزمون بالاتر باشد؛ یعنی خودپنداشت بالاتری دارد. این مقیاس ۳ خرده آزمون (نگرش خواندن، دشواری در خواندن و توانایی خواندن) را می‌سنجد و برای پایه کلاس سوم تا نهم مناسب است. گفتنی است که کسب نمره بیشتر در این آزمون به معنای برخورداری از خودپنداشت خواندن بالاتر است و برعکس. اعتبار این آزمون از نوع همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ /۸۰ گزارش شده است. البته پایایی آن در ایران بر روی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان نارساخوان انجام شد و پایایی آن را با توجه به آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان عادی ۰/۹۱ و در دانش‌آموزان نارساخوان ۰/۸۸ گزارش داده شد (میهن‌دوست، ۱۳۹۱، ص. ۸). در این مطالعه نیز روایی محتوایی و صوری پرسشنامه خودپنداشت خواندن توسط ۱۰ متخصص مورد تأیید قرار گرفت و آلفای کرونباخ پرسشنامه نیز ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهشی که توسط یاری‌مقدم و همکاران (۱۳۹۸) انجام شده، درک مطلب خواندن دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت، که در این پژوهش از ابزار خودپنداشت خواندن چپمن و تانمر (۱۹۹۵) استفاده شد. محققان این پژوهش بیشتر روی خرده‌مقیاس نگرش خواندن تمرکز داشتند و به این نتیجه رسیدند که نگرش مثبت یا منفی دانش‌آموزان نسبت به خواندن، بر توانایی خواندن آنها و درک مطلبشان تأثیر دارد.

**ساختار جلسات برنامه مداخله‌ای:** برای اجرای این مطالعه ابتدا مجوز علمی آن از کمیته علمی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه گیلان اخذ شد. سپس مجوز اجرایی اجرای مطالعه توسط سازمان آموزش و پرورش کل استان و مدیریت آموزش و پرورش استثنایی صادر شد. در مرحله بعد افراد نمونه به شرحی که در بخش روند نمونه‌گیری شرح داده شد انتخاب شدند و برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی بر اساس نظریه سلیگمن روی گروه آزمایش در ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای که ۲ بار در هفته اجرا شد. همان طور که پیشتر بیان شد این برنامه بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا و مدل درماندگی آموخته شده سلیگمن و مدل اسنادی واینر شکل گرفته است. ولی تأکید بیشتر فرایند آموزشی بر کتاب کودک خوش‌بین سلیگمن بود. در این برنامه آموزشی برای یادگیری بهتر مفاهیم مورد نظر و جذابیت بیشتر برنامه از روش غیر مستقیم آموزشی بهره گرفته شد. به این صورت که مفاهیم را در قالب داستان بیان کرده، که در بیشتر داستان‌ها با به کار بردن تصاویر کارتونی که دارای حباب‌های فکری مرتبط با موضوع داستان هستند و این حباب‌های فکری به دانش‌آموزان اجازه می‌داد تا نحوه فکر کردن خودشان را به راحتی جایگزین فکرهای تصاویر کنند. خلاصه جلسات آموزشی در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. خلاصه برنامه مداخله‌ای بازآموزی اسنادی

جلسه	محتوای آموزشی
یکم	آشنایی با اعضا، صحبت در مورد هدف‌های آموزشی و بیان چهارچوب و قواعد برنامه آموزشی و ترغیب کودکان برای انجام تمرین برنامه‌های آموزشی آتی
دوم	آموزش گفت‌وگوی درونی همراه با ذکر مثال و گفت‌وگو در مورد نوع اسنادهای که شرکت‌کنندگان دارند و آگاهی کودک از تأثیر گفته‌های درونی خود که چه میزان تعمیم‌پذیر و پایدار است. (تکلیف منزل: برای جلسه بعدی، توصیه می‌کنیم که تمام گفت‌وگوهای درونی خود را در دفتر یادداشت کنند تا در جلسه‌های آینده آنها را بازنگری کنیم، بازخورد: تشویق به بحث و تبادل نظر.)
سوم	شرح مدل (ABC) = (A): اتفاقات ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد باید به زبان ساده همراه با مثال برای تفهیم کردن مطالب به دانش‌آموزان که احساسات آنها از خود وقایع ناراحت‌کننده نیست، بلکه به خاطر گفت‌وگوی درونی خودشان است. (تکلیف منزل: تا جلسه بعد، اتفاقات ناراحت‌کننده‌ای را که برایشان رخ داده است یادداشت کنند و سپس با استفاده از مدل (ABA) آنها را شرح دهند، بازخورد: تمرکز بر آگاهی.)

- در این جلسه دانش‌آموز را با تغییر سبک اسناد آشنا می‌کنیم و سپس برای حل مسائل سه بعد درونی (درونی/بیرونی، کلی/اختصاصی و پایدار/ناپایدار) را توضیح و بعد با توجه به این سه بعد مذکور اسنادهای بدبینانه و خوش‌بینانه را نسبت به علت رویدادها توصیف می‌کنیم. (تکلیف منزل: آنها باید هر اتفاقی که از این به بعد رخ می‌دهد را یادداشت کنند. سپس وقایع را در داخل خود در سه بُعد توضیح داده و در نهایت، در برابر هر واقعه، افکار بدبینانه و خوش‌بینانه خود را نیز یادداشت کنند، بازخورد: تبادل نظر سازنده.)
- چهارم**
- باید اطمینان حاصل کنیم به کودک بین اسناد بدبینانه و خوش‌بینانه تمایز قائل می‌شود و مطلب را به خوبی یاد گرفته است. و بعد به کودک یاد می‌دهیم به جای سرزنش کردن عوامل بیرونی در هنگام رویدادها خودش مسئولیت را بپذیرد. (تکلیف منزل: آنها باید یادداشت‌های به صورت جداگانه به هر رویداد اشاره کنند و ذکر کنند که خودشان یا نحوی فکرشان چقدر مسئول آن رویداد بوده‌اند. بازخورد: همراهی و پشتیبانی.)
- پنجم**
- تشخیص سبک سرزنش خود و آشنا ساختن کودکان با تفکر مطلق اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشدید اسنادهای بدبینانه و افسردگی (تکلیف منزل: به دانش‌آموزان دو داستان کوتاه می‌دهیم و از او می‌خواهیم در منزل بر روی این داستان‌ها فکر کنند و اسناد بدبینانه هر داستان را مشخص کنند. بازخورد: تشویق به تفکر خلاقانه)
- ششم**
- کیک بازی: در این جلسه بعد از اینکه وقایع منفی را توصیف کردیم سپس علت‌های احتمالی را با هم بررسی و هر علت را بر روی یک تکه از برش کیک می‌گذاریم، حالا هر برش را با سبک اسنادی تفسیر می‌کنیم. هدف ما فهماندن این نکته به کودک است که تمام اتفاقات چندین دلیل دارد نه یک دلیل. (تکلیف منزل: در این تمرین، ما طرح کیک‌های آماده شده را به دانش‌آموزان می‌دهیم و آنها باید رویدادهایی که در برش کیک رخ می‌دهد را بررسی کنند و علت‌های احتمالی آنها را بنویسند. بازخورد: تشویق و تمجید)
- هفتم**
- آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندارانه. در این جلسه دانش‌آموزان دیدگاه خود را به دقت بررسی کرده و یاد می‌گیرند که افکار منفی و سرزنش‌های کورکورانه را نپذیرند. (تکلیف منزل: در این تمرین، دانش‌آموزان باید دوباره به یادداشت‌هایی که در جلسات قبلی ایجاد کرده‌اند نگاه کنند و راه‌های مقابله با افکار منفی را در برابر هر رویداد بنویسند. بازخورد: تشویق به دیدگاه‌های متعادل)
- هشتم**
- شرح ABCDEF به زبان ساده با ارائه مثال‌هایی از طریق بیان داستان و سپس از کودک می‌خواهیم اسنادهای مثبت و واقع‌بینانه را جایگزین اسناد منفی کند. و ارائه این مطلب به کودک که احساسات منفی آنها هنگام رویداد ناراحت به خاطر گفتار درونی خودشان است نه نوع رویداد. (تکلیف منزل: به دانش‌آموزان دو داستان کوتاه ارائه می‌شود و آنها باید درباره هر داستان در منزل فکر کنند و اسناد بدبینانه هر داستان را مشخص کنند، سپس سپس با استفاده از مدل (ABCDEF) آنها را شرح دهند. بازخورد: تشویق به تفکر انتقادی)
- نهم**
- اجتناب از فاجعه‌پنداری. در این جلسه ذهن کودک را آماده می‌کنیم برای زمانی که با اندیشه‌های مختلفی مانند بدترین، بهترین و احتمالی‌ترین وضعی که با آن روبرو می‌شود. (تکلیف منزل: جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای جلسه بعد، دانش‌آموزان باید اندیشه‌های مختلف خود را درباره هر رویداد بنویسند. بازخورد: توجه به جنبه‌های مثبت)
- دهم**
- بازی ذهنی. در این بازی پژوهشگر شروع می‌کند به ارائه افکار منفی و کودک باید علاوه بر اینکه با افکار خوش‌بینانه جایگزینش کند، باید علت اشتباه بودن این افکار را نیز مشخص کند. (تکلیف منزل: درخواست ما از دانش‌آموزان این است که همواره یک دفترچه در کنار خود نگه دارد و در آن هرگونه رویدادی را که ناراحتی برایش به همراه داشته یادداشت کند. سپس به جای افکار منفی، به صورت قاطعانه افکار خوش‌بینانه را جایگزین کنند.)
- یازدهم**

## یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های گردآوری شده، ابتدا از روش آمار توصیفی برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده، مانند (میانگین و انحراف معیار که در جدول شماره ۲ آمده است) استفاده شد، سپس از آمار استنباطی به منظور بررسی دقیق‌تر تفاوت‌ها در نتایج پژوهش از روش‌های آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری و تی مستقل استفاده شد. در نهایت به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تجزیه و تحلیل شدند. در این پژوهش ۳۰ نمونه، شامل ۱۵ آزمایش و ۱۵ گواه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین سنی افراد مورد پژوهش در گروه آزمایش (۹/۲۰ ± ۱/۰۸) سال و در گروه گواه (۹/۲۷ ± ۱/۳۳) سال قرار داشتند. از نظر وضعیت جنسیت، ۶۶/۷ درصد افراد گروه آزمایش و ۶۰ درصد افراد گروه گواه پسر بودند.

جدول شماره ۲. شاخص‌های آماری متغیرهای حرمت خود و خودپنداشت خواندن در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۶/۰۶	۶۶/۶۹	۷/۵۸	۵۸/۵۳	آزمایش	حرمت خود
۶/۸۵	۵۹/۳۳	۷/۴۴	۵۲/۸۰	گواه	
۳/۳۹	۹۳/۰۱	۶/۳۷	۷۰/۴۶	آزمایش	خودپنداشت
۷/۲۲	۷۶/۵۳	۹/۱۵	۷۳/۰۱	گواه	

با توجه به جدول شماره ۲، میانگین نمرات متغیر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در گروه آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت و گواه در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون تغییراتی داشته است. این تغییرات بیانگر آن است که نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش افزایش داشته است.

برای بررسی فرضیه ۱، ابتدا تأثیر مداخله بر ابعاد پنج مقیاسی حرمت خود (خرده‌مقیاس کلی، خرده‌مقیاس تحصیلی، خرده‌مقیاس جسمانی، خرده‌مقیاس خانوادگی و خرده‌مقیاس اجتماعی)، با استفاده از مفروضه‌های مانکوا مورد ارزیابی قرار گرفت. در بررسی‌های انجام‌شده، مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون برقرار نمی‌باشد (لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشند). با توجه به عدم برقراری مفروضه شیب خط رگرسیون، مجاز به استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمی‌باشیم. بنابراین برای پاسخ به فرضیات از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری با نمرات افتراقی (تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده شده است؛ که نتایج خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیری برای نمرات افتراقی به کار گرفته شده در این مورد گزارش می‌کند، اثر گروه بر ترکیب خرده‌مقیاس‌های حرمت خود در کودکان نارساخوان معناداری نمی‌باشد ( $F(6,21) = 0.0571, P = 0.0749, \eta^2 = 0.140$ ). همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول شماره ۳، بیانگر آن است که تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌های حرمت خود در کودکان نارساخوان بین دو گروه وجود ندارد.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات افتراقی برای تفاوت بین گروهی خرده‌مقیاس‌های حرمت خود

متغیرها	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	معناداری	اندازه اثر
کلی	۳/۹۰۴	۱	۳/۹۰۴	۰/۷۰۱	۰/۴۱۰	۰/۰۲۶
تحصیلی	۰/۰۳۶	۱	۰/۰۳۶	۰/۰۰۸	۰/۹۲۹	۰/۰۰۰
جسمانی	۴/۵۷۲	۱	۴/۵۷۲	۰/۶۶۱	۰/۴۲۴	۰/۰۲۵
خانوادگی	۱/۴۵۱	۱	۱/۴۵۱	۰/۳۹۸	۰/۵۳۳	۰/۰۱۵
اجتماعی	۱۴/۷۷۲	۱	۱۴/۷۷۲	۲/۵۱۶	۰/۱۲۵	۰/۰۸۸
دروغ سنج	۰/۸۹۷	۱	۰/۸۹۷	۰/۲۹۹	۰/۵۸۹	۰/۰۱۱

از سوی دیگر، برای بررسی تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر نمره کل حرمت خود در کودکان نارساخوان از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری استفاده می‌شود. برای بررسی این آزمون، پیش‌فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به عدم معناداری آزمون لوین ( $F(1,26) = 0.015, P = 0.903$ ) و شیب خط رگرسیون ( $F(2,25) = 1.859, P = 0.140$ )؛ لذا استفاده از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری بلامانع است و نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در حرمت خود در کودکان نارساخوان

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
الگوی اصلاح شده	۸۰۳/۸۴۶	۲	۴۰۱/۹۲۳	۱۴/۹۶۶	۰/۰۰۰	
پیش‌آزمون	۴۲۶/۶۹۹	۱	۴۲۶/۶۹۹	۱۵/۸۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۱۲
گروه	۱۲۴/۵۲۳	۱	۱۲۴/۵۲۳	۴/۶۳۷	۰/۰۰۱	
خطا	۶۷۱/۴۰۴	۲۵	۲۶/۸۵۶			

با توجه به جدول شماره ۴ آماره F حرمت خود در پس‌آزمون ۴/۶۳۷ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است، بنابراین نشان می‌دهد بین دو گروه از لحاظ افزایش نمره حرمت خود در کودکان نارساخوان تفاوت معناداری وجود دارد. اندازه اثر ۰/۳۱۲ نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه متوسط است.

برای بررسی فرضیه ۲، به منظور ارزیابی اثر بخشی مداخله بر ابعاد مقیاس خودپنداشت خواندن (نگرش خواندن، دشواری خواندن و توانایی خواندن) از تحلیل واریانس چندمتغیری با نمرات افتراقی (تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده شد. چون مفروضه همگنی شیب رگرسیون آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برقرار نبود (آماره‌های چندمتغیری مربوطه یعنی لامبدای ویلکز در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشند)؛ که نتایج خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیری برای نمرات افتراقی به کار گرفته شده در این مورد گزارش می‌کند که اثر گروه بر ترکیب خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان معناداری می‌باشد معنی‌دار است و میزان این تفاوت در جامعه ۸۶ درصد است. یعنی ۸۶ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است. بدین ترتیب آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان تأثیر معنادار دارد. همچنین نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری در جدول شماره ۵، بیانگر آن است تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان بین دو گروه وجود دارد.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری نمرات افتراقی برای تفاوت بین گروهی خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن

متغیرها	مجموع مجزورات	DF	میانگین مجزورات	F	معناداری	اندازه اثر
نگرش خواندن	۳۲۱/۰۵۸	۱	۳۲۱/۰۵۸	۴۸/۳۴۷	<۰/۰۰۱	۰/۶۵۰
دشواری خواندن	۱۲۵/۲۶۲	۱	۱۲۵/۲۶۲	۲۵/۱۱۰	<۰/۰۰۱	۰/۴۹۱
صلاحیت خواندن	۴۰۱/۱۷۲	۱	۴۰۱/۱۷۲	۴۰/۰۷۸	<۰/۰۰۱	۰/۶۰۷

با توجه به آماره F جدول شماره ۵، بین دو گروه آزمایش و کنترل در تمامی خرده‌مقیاس‌های خودپنداشت خواندن از نظر آماری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $P < 0/001$ ). این بدین معناست که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت توانسته منجر به ایجاد تفاوت معنی‌دار میانگین نمرات خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در مرحله پس‌آزمون در سطح خطای ۰/۰۰۱ گردد و با توجه به اندازه اثر خرده‌مقیاس‌ها این تفاوت در جامعه بالاست. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت سبب افزایش نمره خرده مقیاس‌های خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان می‌شود. از طرف دیگر، برای بررسی تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر نمره کل خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده نشد، چون پیش فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب خط رگرسیون برقرار نمی‌باشد {آزمون لوین معنادار نیست ( $P = 0/366$ ),  $(F(1, 26) = 0/848)$  ولی شیب خط رگرسیون معناداری است ( $(F(2, 25) = 111/46, P < 0/001)$ } بنابراین برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان از آزمون تی مستقل با نمرات افتراقی (تفاوت بین

نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون) استفاده و نتایج در جدول شماره ۶ ارائه شده است. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که واریانس خودپنداشت خواندن ( $Leven=0/313, P=0/580$ ) یکسان می‌باشد.

#### جدول شماره ۶. نتایج آزمون تی مستقل جهت بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در نمره افتراقی خودپنداشت خواندن در کودکان نارساخوان

گروه	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	نتیجه آزمون	اندازه اثر
آزمایش	۲۲/۱۵	۴/۱۴		$t(26)=12/796$	۶/۱۳۲
گواه	۳/۵۳	۱/۵۶	۱۸/۶۲	$P<0/001$	

با توجه به جدول شماره ۶ میانگین نمره خودپنداشت خواندن در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیشتر از میانگین گروه گواه می‌باشد ( $P<0/001$ )، بنابراین این بخش تأیید می‌شود که بین دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ میزان خودپنداشت خواندن کودکان نارساخوان تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به اندازه اثر کوهن خودپنداشت خواندن (۶/۱۳۲) نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه بالا می‌شود.

### نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن دانش‌آموزان نارساخوان بود. یافته اول این پژوهش که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت باعث بهبود حرمت خود در دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود، البته این بهبود در نمره کلی حرمت خود، روند افزایش داشته است. این در حالی است که در حرمت خود جسمانی، خانوادگی و اجتماعی افزایش قابل توجهی مشاهده نشده است. نتایج این یافته‌ها با پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۶، ص. ۲۲) مبنی بر اثربخش بودن آموزش اسنادی بر افزایش حرمت خود و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اختلال یادگیری خاص که بر بهبود حرمت خود کلی همسوست، ولی نتایج این پژوهش نتوانسته باعث بهبود خرده‌مقیاس‌های مورد مطالعه شود دارد. نتایج همسوی دیگر که نشان دهنده اثربخشی سبک اسنادی است، شامل پژوهش‌های برکلی و همکاران (۲۰۱۱، ص. ۱۴)، جوهان و هیلوا (۲۰۱۹، ص. ۸)، هدایا و هدایتی (۲۰۲۳، ص. ۵)، باومستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) و گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) است. در این مطالعات نیز نقش آموزش سبک اسنادی بر حرمت خود، مثبت نشان داده شد. به عبارت دیگر، این یافته‌ها در اصل ماهیت در معرض خطر دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری با حرمت خود پایین را نشان می‌دهد. به این صورت که وقتی دانش‌آموزان باورهای منفی در مورد خود و توانایی‌های خواندن خود دارند، زمان اختصاصی برای فعالیت خواندن را کاهش می‌دهند و نهایتاً باعث افزایش مشکلات در یادگیری می‌شود. این رویداد مانند یک چرخه معیوب عمل می‌کند. این دانش‌آموزان قضاوت‌های منفی را در مورد خودشان افزایش و عملکردشان در آینده ضعیف‌تر می‌شود، بنابراین مداخله باآموزی اسنادی مثبت موجب تشویق ویژگی‌های سازگار و قابل کنترل می‌شود که بر موفقیت در امور تحصیلی تأثیرگذار است.

باید توجه داشت که نسبت دادن نتایج مثبت به خود و باور داشتن به تکرار دوباره نتایج مثبت می‌تواند بر حوزه‌های کلی زندگی تأثیر مثبتی بگذارد. در همین راستا پژوهش گیبی-لورسوج و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داد که افراد نارساخوان در معرض بیشتری از درک منفی نسبت به خود هستند؛ ولی کسانی که سبک اسنادی مثبت و سازگار دارند، روابط خوب اجتماعی دارند و معمولاً احساس شادمانی بیشتری در زندگی دارند و به موفقیت‌های مختلفی که در زندگی کسب کرده‌اند، دید مثبتی دارند. یعنی در برابر موقعیت‌ها و حوادث ناگوار زندگی باور دارند که شایستگی رفع تمام مشکلات را دارند. با توجه به این پژوهش‌ها می‌توان استنتاج کرد که حرمت خود بالا سبب افزایش امیدواری در زندگی می‌شود. امید داشتن در زندگی می‌تواند به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده برای دنیای مدرسه و تحصیل باشد؛ چون سبب افزایش تلاش و پشتکار می‌شود و در نهایت باعث موفقیت در نمرات درسی خواهد شد.

البته در برخی از پژوهش‌ها به خطرات بالای حرمت خود اشاره کرده‌اند؛ از جمله باومیستر و همکاران (۲۰۰۳، ص. ۳۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که افراد با حرمت خود بالایی دارند، وقتی با چالش‌های شناختی مواجه می‌شوند، به جای تلاش بیشتر، خود را مقصر می‌دانند و از تکلیف فاصله می‌گیرند. بنابراین صرفاً حرمت خود بالایی دانش‌آموزان، بدون توجه به عملکرد واقعی آنها می‌تواند باعث ایجاد انتظارات غیرواقع‌بینانه و در نتیجه آسیب‌های روانی شود. ولی با تمام این شواهد پژوهشگران به نکته مهمی اشاره کرده‌اند، که حرمت خود بالا باید با رفتار مثبت همراه شود، نه این که صرفاً حرمت خود را در دانش‌آموزان افزایش دهیم یا فقط رفتار آنها را در نظر بگیریم. از سوی دیگر، افراد با حرمت خود پایین به‌طور مداوم تفکر خود انتقادی دارند و قضاوت‌ها و باورهای منفی در مورد خود دارند و اگر اجازه بدهیم افکارشان به همین صورت منفی بماند، موجب دوری‌گزینی، کناره‌گیری از اجتماع و طرد شدن توسط اطرافیان و همسالان خود می‌شوند. حتی دانش‌آموزان را هدایت می‌کند تا پیش از بروز شکست تحصیلی، خود را به صورت منفی پیش‌بینی کند و همین سبب کاهش موفقیت تحصیلی می‌شود (گوردیوا و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۸). بنابراین باید این کودکان را به این باور برسانیم که خودشان می‌توانند مشکلات شخصی و بین‌فردیشان را رفع کنند و احساس خود ارزشمندی آنها افزایش می‌یابد. احساس خود ارزشمندی به کودکان کمک می‌کند تا اگر در موقعیتی به موفقیت رسیدند بدانند که این موفقیت با تلاش و توانایی‌های خود قابل تکرار است. یعنی به یک نوع شناخت و باور از خود برسد که حتی در زمان شکست تحصیلی درک کند که این عوامل ناپایدار و قابل تغییر هستند. در واقع آموزش سبک اسنادی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی شود.

یافته دوم این مطالعه این بود که آموزش راهبردهای سبک اسنادی مثبت باعث بهبود تمامی خرده‌مقیاس‌های، خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان می‌شود. از سوی دیگر، اثر بسیار مثبتی بر نگرش خواندن، دشواری خواندن و توانایی خواندن دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰)، جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸)، مارتان و همکاران (۲۰۲۳، ص. ۲)، ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) و دهقانی و همکاران (۱۳۸۶، ص. ۱۶) همخوانی دارد. همسو با این یافته، در پژوهش تبسم و گرینجر (۲۰۰۲، ص. ۱۰) نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری، نمراتشان در سبک اسنادی و خودپنداشت خواندن پایین است و بین خودپنداشت و سبک اسنادی همبستگی وجود دارد. نتایج پژوهش ونگ و نیهارت (۲۰۱۵، ص. ۸) با یافته این مطالعه همسوست. در مطالعه ونگ و نیهارت نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزانی که اختلال یادگیری ندارند، بیشتر در معرض مشکلات روانشناختی قرار دارند و معمولاً خودپنداشت خواندن و خودکارآمدی ضعیفی دارند.

در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که آسیب‌پذیری روان‌شناختی باعث افت بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. طبق پژوهش‌های بیان‌شده به‌نظر می‌رسد که با تمرکز کردن بر نقاط قوت و ایجاد باورهای مثبت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری (که در این مطالعه انجام شد) می‌توان سبب ایجاد انگیزش بیشتر برای یادگیری و موفقیت تحصیلی بالاتر و به دنبال آن خودپنداشت خواندن افزایش می‌یابد. بنابراین با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداشت خواندن، باورهای خودکفایی تحصیلی و انتساب موفقیت‌ها به خود، ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. یعنی زمانی که دانش‌آموزان اسناد متفاوتی نسبت به موفقیت داشته باشند و درک درستی از مهارت‌ها و توانایی‌های خود نداشته باشند، سبب شکل‌گیری اسناد ناسازگارانه می‌شود. اسناد ناسازگارانه به دلیل پیوندی که با خودپنداشت خواندن و عملکرد تحصیلی دارد، موجب کاهش توانایی‌های دانش‌آموزان می‌شود. در این صورت دانش‌آموزان نیاز به پشتیبانی و مداخله دارند. از جمله مداخله‌های موثر، تغییر اسناد بدبینانه به اسناد خوش‌بینانه برای کسب موفقیت‌های لازم است. این نکته با پژوهش‌های قبلی همخوانی دارد؛ مانند پژوهش گیبی-لورسوچ و همکاران (۲۰۲۱، ص. ۱۵) نشان داد که عواملی مانند سبک‌های اسنادی مثبت و سازگار، روابط خوب با همسالان و والدین و نگرش مثبت نسبت به نارساخوانی، همیشه باعث بهبود ادراک خود و تحصيلات بوده است.

پژوهش دیگری توسط جورج و همکاران (۲۰۱۸، ص. ۱۸) که با این یافته‌ها همخوانی دارد، به این نتیجه رسیدند که خودپنداشت از مفروضات نظری در محیط‌های منحصر به فرد پیروی می‌کند. به این معنی که معلمان، والدین و همسالان همگی بر خودپنداشت اثرگذار هستند. اگر معلمان در شرایط آموزشی بازخوردهای مقایسه‌ای به دانش‌آموزان بدهند، ناخواسته رقابت و مقایسه بین کودکان



را فراهم می‌کنند. در این شرایط کودکان با پیشرفت تحصیلی پایین از این رقابت‌ها باز می‌مانند و در نتیجه سبب پذیرش باورهای منفی در مورد خود و کاهش خودپنداشت می‌شود.

امروزه مطالعات آینده به سمتی می‌رود که نحوه تدریس و باور ذهنی معلمان را در کلاس مورد ارزیابی قرار می‌دهند. تا هنگام بررسی رشد کودکان، متوجه عامل بازدارنده پیشرفت خودپنداشت در محیط مدرسه را درک و شناسایی کنند. بنابراین مطالعات در این زمینه‌ها می‌تواند راهکارهای امیدوارکننده‌ای برای بهبود درک خود و بهبود باورها ایجاد کند. مانند پژوهش ودکاک (۲۰۲۰، ص. ۱۳) که بر روی باور معلمان در آموزش فراگیر و پاسخ‌های اسنادی نسبت به دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص پرداخت و به این نتیجه رسید که پاسخ‌های اسنادی معلمان یا میزان انتظارات و ناامیدی آنها نسبت به دانش‌آموزان تأثیرگذار است. بنابراین با توجه به اثربخش بودن سبک‌های اسنادی مثبت بر بهبود شاخص‌های سلامت روان، پیشنهاد می‌شود، آموزش نحوه سبک‌های اسنادی مثبت از مراکز پیش دبستانی شروع شود. تا قبل از اینکه دانش‌آموزان به سن خواندن و نوشتن برسند، از پیش‌زمینه‌های روان‌شناختی پیش نیاز مانند اعتماد به خود، حرمت خود و احساس خودارزشمندی برخوردار باشند.

استفاده از ابزارهای کمی جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، محدود بودن افراد نمونه فقط به گروه اختلال خواندن، و عدم کنترل دقیق برخی متغیرهای تأثیرگذار مانند مجزاسازی دختران و پسران (چون ممکن است دارای وضعیت روان‌شناختی متفاوتی باشند و همچنین شیوع اختلالات در دو گروه دختر و پسر، متفاوت است)، از جمله محدودیت‌های روش‌شناختی این مطالعه است که در تعمیم‌دهی نتایج باید با احتیاط عمل کرد. بی‌تردید انجام مطالعات آتی بر روی دیگر گروه‌های با اختلالات یادگیری، یا حتی اختلال نارسایی توجه (که این کودکان نیز شکست‌های تحصیلی زیادی را تجربه می‌کنند)، و مقایسه گروه‌های دختران و پسران با اختلالات یادگیری مختلف می‌تواند به دقت نتایج به دست آمده و تعمیم‌دهی بالایی یافته‌ها کمک کند.

با توجه به اثر بخش بودن آموزش سبک اسنادی بر حرمت خود و خودپنداشت خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان پیشنهاد می‌شود بسته آموزشی سبک اسنادی مثبت سلیگمن به صورت دوره‌ای برای معلمان پایه‌های پیش‌دبستانی و دبستانی آموزش داده شود و نیز مدل استفاده شده مورد نظر در برنامه‌های اقدام پژوهی معلمان جهت آموزش برای کودکان نارساخوان مورد استفاده قرار گیرد. پیشنهاد دیگر این است که در برنامه‌های آموزش والدین، از سنین پایین در قالب برنامه‌های مداخله اولیه پیشگیرانه، نحوه شکل‌گیری درست سبک‌های اسنادی در کودکان به والدین آموزش داده شود.

**ملاحظات اخلاقی:** این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده یکم با راهنمایی .... و مشاورت ... است (نام‌ها به علت تضاد منافع فعلاً نوشته نشده است). تمامی مجوزهای علمی و اجرایی لازم و همچنین رضایت کتبی والدین و شفاهی کودکان شرکت‌کننده، رعایت اصل رازداری و محرمانه‌ماندن اطلاعات، تحلیل داده‌ها به صورت کلی و دیگر ملاحظات اخلاقی انجمن روان‌شناسی آمریکا و سازمان نظام روان‌شناسی ایران در این مطالعه رعایت شده است.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از تمامی دست‌اندرکاران مراکز اختلالات یادگیری، والدین افراد نمونه و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه تشکر و قدردانی می‌شود.

## References

- Ahmadi, T., Ghobari bonab, B., Azarniad, A. (2017). The Effectiveness of Attribution Retraining on Self- esteem and Social Skills of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 6(3), 9-27. doi:10.22098/JLD.2017.517. (Text in Persian)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statical Manual of Menual Disorders 5 (DSM5)*. Translated by Rezaei, F, Fakhraei, A., Ferman, A., Aryapouran, S; Amirimanesh, M.; Taqwai, D; and rightful, I. (2013). (Text in Persian)

- Åsberg Johnels, J., Hadjikhani, N., Sundqvist, M., & Galazka, M. A. (2022). Face Processing in School Children with Dyslexia: Neuropsychological and Eye-tracking Findings. *Developmental Neuropsychology*, 47(2), 78-92. doi:10.1080/87565641.2022.2034828
- Asghari, M., Mirmahdi, S.R., Mazloumi, A. (2011). Investigating the Effect of Self-regulation Strategies Training on Students' Self-concept and Mathematic Academic Achievement. *Journal of Quarterly Educational Psychology*, 7(21), 23-44. doi:10.22054/jep.2011.609. (Text in Persian)
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Learning and other Mild Disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 44(1), 18-32. doi:10.1177/0022219410371677
- Chung, K. K. H., Lam, C. B., Chan, K. S. C., Lee, A. S., Liu, C., & Wang, L. C. (2023). Are General Anxiety, Reading Anxiety, and Reading Self-concept Linked to Reading Skills Among Chinese Adolescents With and Without Dyslexia?. *Journal of Learning Disabilities*, 00222194231181914. doi:10.1177/00222194231181914
- Dehghani, M., Amiri, S., Moulavi, H. (2008). Impact of Attributional and Metacognitive-attributional Strategies Training on Reading Comprehension in Fourth Grade Female Elementary Students with Dyslexia. *Journal of Exceptional Children*, 4(26), 407-424. doi:20.1001.1.16826612.1386.7.4.3.9. (Text in Persian)
- Duke, L. I. (2002). The Effects of Attribute Retraining on Developmental Mathematics Student Performance and Attributions. *Developmental Education: Policy and Practice*, 139.
- Epçaçan, C., & Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and Culturel Factors Effecting Self Efficacy on Reading Comprehension. *procedia-social and Behavioral Sciences*, 2(2), 666-671. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.081
- Eskandari, E., Amiri, S., & Ghamarani, A. (2020). The Effect of Optimistic Attributional Style Training on Self-efficacy of Normal and Dyslexic Boys. *Advances in Cognitive Science*, 22(3), 123-131. doi: 10.30699/icss.22.3.123
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V., & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607. doi:10.1080/1034912X.2019.1626006.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-perceptions of Children and Young People: a Systematic Review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612. doi: 10.1007/s12144-019-00444-1.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 21-48. doi:10.1007/s10212-019-00414-y.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje-Klose, B. (2018). Reciprocal Effects Between Self-concept of Ability and Performance: A Longitudinal Study of Children with Learning Disabilities in Inclusive Versus Exclusive Elementary Education. *Learning and Individual Differences*, 61, 11-20. doi:10.1016/j.lindif.2017.11.005.
- Grant, N., Hewitt, O., Ash, K., & Knott, F. (2021). The Experiences of Sepsis in People With a Learning Disability a Qualitative Investigation. *British Journal of Learning disabilities*. doi:10.1111/bld.12416
- Haidari, M. H., Amini, S., & Shirvani, A. (2014). Role of Self-efficacy, Self-regulatory and Self-esteem in Academic Achievement of Third Grades Students in the Field of Experimental Sciences. *New Educational Approaches*, 9(2), 89-102. (Text in Persian)
- Hall, N. C., Jackson Gradt, S. E., Goetz, T., & Musu-Gillette, L. E. (2011). Attributional Retraining, Self-esteem, and the Job Interview: Benefits and Risks for College Student Employment. *The Journal of Experimental Education*, 79(3), 318-339. doi:10.1080/00220973.2010.503247
- Hatami, H. (2007). Investigating the Effect of Teaching Emotional Intelligence Components (Emotional Self-awareness, Emotional Self-regulation, Emotional Self-control, Emotional Self-motivation, Emotional Self-expression) on Self-esteem, Self-concept and Hardiness of Basiji Teenage Students. *PhD thesis, Allameh Tabatabai University*. (Text in Persian)
- Hidayah, N., & Hidayati, T. (2023). Self-esteem and Anxiety of Students with Dyslexia: Article Review. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 7(3), 32230-32236. doi.org/10.31004/jptam.v7i3.12267
- Hosseinkhanzadeh A, Latif Zanjani M, Taher M. (2017). Efficacy of Computer-assisted Cognitive Remediation (CACR) on Improvement Executive Functions and Reading Performance of Students with Dyslexia. *Neuropsychology*.; 2(7): 27-4 doi:20.1001.1.24765023.1395.2.7.2.0. (Text in Persian)
- HosseinKhanzadeh, A. (2016). *Psychology, Education and Ehabilitation of People with Special Needs. first edition*. Tehran: avaye noor publications, pp: 180-238. (Text in Persian)
- Jalali, D., Nazari Azar, A. (2009). Effects of Social Learning Model Training on Self- esteem, Self- confidence, Selfassertiveness and Academic Achievement in Third Grade Students of Intermediary Schools. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 1(13), 43-53. doi:20.1001.1.17352029.1388.7.1.4.7. (Text in Persian)

- Johan, D. (2019). Role of Parents Attributinal Style and Parent-child Relationship in Increasing the Self-esteem of Children with Dyslexic. *International Journal of Education*, 4(32), 328-337. doi:[10.35631/IJEP.4320028](https://doi.org/10.35631/IJEP.4320028)
- Kamijani, M. (2010). Self-esteem and Self-concept in Children with Special Learning Disorders. *Journal of Exceptional Education*, 7(9), 2-5. doi: [exceptionaleducation.ir/article-1-1694-fa.html](https://doi.org/exceptionaleducation.ir/article-1-1694-fa.html). (Text in Persian)
- Karimi Jozestani, L., ghamarani, A., & yarmohammadian, A. (2018). Effectiveness of Education Based on Pygmalion Effect for Instructors on Self Image and Satisfaction of School in Students Having Dictation Learning Disorder. *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(4), 251-268. doi: [10.22051/JONTOE.2018.9106.1213](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2018.9106.1213). (Text in Persian)
- Karimi Lichahi, R., Akbari, B., Hoseinkhanzadeh, A. A., & Asadi Majreh, S. (2021). The Effect of a Multidimensional Intervention Program (Sensory-Motor Integration Training for Child and Parent) on Reading Attitudes and Performance of Students with Dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 8(2), 1-16. doi: [childmentalhealth.ir/article-1-1127-en.html](https://doi.org/childmentalhealth.ir/article-1-1127-en.html). (Text in Persian)
- Karmi Nouri, R., Moradi, A., Akbari Zardkhaneh, S., & Zahedian, H. (2009). Reading and Dyslexia Test. *Tehran: Academic Jihad, Teacher Training Unit*, 1308. (Text in Persian)
- Li, Y., Li, Q., Zheng, J., Zeng, X., Shen, T., Chen, Q., & Yang, W. (2023). Prevalence and Trends in Diagnosed Learning Disability Among US Children and Adolescents From 1997 to 2021. *JAMA pediatrics*, 177(9), 969-972. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.2117
- Lithari, E. (2019). Fractured Academic Identities: Dyslexia, Secondary Education, Self-esteem and School Experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280-296. doi:[10.1080/13603116.2018.1433242](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242)
- Martan, V., Mihić, S. S., & Lončarić, D. (2023). Differences in the Assessment of Attributions of Academic Success and Failure in Students with and Without a Specific Learning Disorder. In *Iceri2023 Proceedings* (pp. 8343-8352). IATED. doi:[10.21125/iceri.2023.2136](https://doi.org/10.21125/iceri.2023.2136)
- Masoumi, N; Karbasi, M.; and Vakilian, M. (2013). The Relationship between Document Styles and Academic Achievement in the Thirdyear Students of the First Secondary School in Hamadan city. *Journal of Psychological Research*, 6(22), 55-70. doi: [www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=271080](http://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=271080). (Text in Persian)
- Mihandoost, Z. (2011). Reading Self-concept Scale. *Behavioral Sciences Research Institute, Sina Cognition*. (Text in Persian)
- Moshkani, M., Nuori, E., Lotfi, M., & Ebadinya, G. (2017). Effect of Phonological Awareness on Improving Reading and Self-esteem of Students with Dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 4(3), 107-118. (Text in Persian) doi:[childmentalhealth.ir/article-1-228-fa.html](https://doi.org/childmentalhealth.ir/article-1-228-fa.html).
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Brown, L. J. (2011). Considering the Role of Traditional and Specialist Schools: do School Experiences Impact the Emotional Wellbeing and Self-esteem of Adults with Dyslexia? *British Journal of Special Education*, 38(4), 191-200. doi:[10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2011.00523.x)
- Primasari, I. F. N. D., & Supena, A. (2021). Meningkatkan Kemampuan Membaca Siswa Disleksia Dengan Metode Multisensori di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 5(4), 1799-1808. doi:[10.31004/basicedu.v5i4.1055](https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i4.1055)
- Raooof, K., Khademi Ashkzari, M., & Naghsh, Z. (2018). Relationship between Perfectionism and Academic Procrastination: The Mediating Role of Academic Self-efficacy, Self-esteem and Academic Self-handicapping. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(1), 207-236. doi: [10.22051/JONTOE.2017.14118.1684](https://doi.org/10.22051/JONTOE.2017.14118.1684). (Text in Persian)
- Sareban, H., Isamorad, A., & Tabibi, Z. (2013). Studying the Effects of Parenting Attitudes in Mental-social Health (Self-concept, Social Interaction) of Teens. doi: [sid.ir/paper/216652/en](http://sid.ir/paper/216652/en)
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410. doi:[10.1037/0003-066X.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410)
- Seligman, V.E.P. (1997). *Learned optimism*. Translated by Davarpanah, F; Mohammadi, M. (2015). *Tehran: Rushd Publications*. (Text in Persian)
- Shehu, A., Zhilla, E., & Dervishi, E. (2015). The Impact of the Quality of Social Relationships on Self-esteem of Children with Dyslexia. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(17).
- Sorrenti, L., & Filippello, P. (2021). Interventions to Promote the Quality of Life and Psychological Well-being in Chronic and Developmental Psychopathologies. *Frontiers in Psychology*, 12, 640175. doi:[10.3389/fpsyg.2021.640175](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640175)
- Syahroni, I., Rofiqoh, W., & Latipah, E. (2021). Ciri-Ciri Disleksia pada Anak Usia Dini. *Jurnal Buah Hati*, 8(1), 62-77. doi:[10.46244/buahhati.v8i1.1326](https://doi.org/10.46244/buahhati.v8i1.1326)
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, Attributional Style and Self-efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability quarterly*, 25(2), 141-151. doi:[10.2307/1511280](https://doi.org/10.2307/1511280)
- Tabatabaï, Z., Kazemi, S. A., Rezaei, A., & Kouroshnia, M. (2020). Designing a Casual Model for Academic Adjustment Based on Personality Traits with the Mediating Role of Attribution Styles. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(6), 450-461. doi:[10.22038/JFMH.2020.17801](https://doi.org/10.22038/JFMH.2020.17801)

- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self-concept and Academic Self-efficacy: Self-beliefs Enable Academic Achievement of Twice-exceptional Students. *Roeper Review*, 37(2), 63-73. doi:[10.1080/02783193.2015.1008660](https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660)
- Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2023). Growing up with Dyslexia: Child and Parent Perspectives on School Struggles, Self-esteem, and Mental Health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. doi:[10.1002/dys.1729](https://doi.org/10.1002/dys.1729)
- Woodcock, S., & Jiang, H. (2018). A Crossnational Comparison of Attributional Patterns Toward Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 3-17. doi:[10.1177/0022219416664865](https://doi.org/10.1177/0022219416664865)
- Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the Interrelationship between Teachers' Self-efficacy and Their Beliefs Towards Inclusive Education for All. *Teacher Development*, 24(4), 583-602. doi:[10.1080/13664530.2020.1803957](https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957)
- Yari Moghadam, N., Delavar, A., Dortaj, F., & Hajializadeh, K. (2020). Factors Affecting Reading Comprehension to Develop a Structural Model Primary School in the Hamedan city. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(13), 1-20. (Text in Persian) doi:[10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.14615.1651](https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.14615.1651).



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

## بررسی رابطه آگاهی از مهارت‌های زندگی با باور به آینده در دانشجویان: نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت

شہلا مؤمنی<sup>۱</sup>، مسعود کیانی<sup>۲\*</sup>، حمید رحیمی<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [M.kiani@kashanu.ac.ir](mailto:M.kiani@kashanu.ac.ir)

۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

• این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۶

### چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی رابطه آگاهی از مهارت‌های زندگی با باور به آینده در دانشجویان با نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت انجام شد. این پژوهش از نوع کمی، با روش همبستگی و با استفاده از روش معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و مهندسی دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده‌اند که از میان آنها تعداد ۳۱۹ نفر (۱۳۶ دختر، ۱۸۳ پسر) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های مهارت‌های زندگی گلزاری، باور به آینده لرنر و انگیزش پیشرفت هرمنس پاسخ دادند. تحلیل یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که الگوی مفهومی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. یافته‌ها حاکی از آن است که بین مهارت‌های زندگی و باور به آینده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ همچنین بین مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت نیز رابطه مثبت وجود دارد و مهارت‌های زندگی با واسطه‌گری انگیزش پیشرفت توانسته باور به آینده را به‌صورت معناداری تبیین کند. بین باور به آینده و انگیزش پیشرفت نیز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد توجه به مهارت‌های زندگی و طراحی و اجرای مداخله‌های آموزشی در راستای بالابردن سطح مهارت‌های زندگی می‌تواند منجر به افزایش انگیزش پیشرفت و باور به آینده دانشجویان شود.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزش پیشرفت، باور به آینده، مهارت‌های زندگی.

### استناد به این مقاله:

مؤمنی، شہلا؛ کیانی، مسعود؛ رحیمی، حمید. (۱۴۰۳). بررسی رابطه آگاهی از مهارت‌های زندگی با باور به آینده در دانشجویان: نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۱۴۷-۱۶۱. doi: 10.22051/JONTOE.2024.46490.3897

## مقدمه

دانشگاه محلی است که بهترین دوران زندگی در آنجا سپری می‌شود و دستاوردهای افراد در این دوران، تأثیر عمیقی بر مثبت یا منفی بودن دیدگاه آنها بر توانایی‌هایشان می‌گذارد. کسب موفقیت در امر تحصیل و کسب مهارت می‌تواند به رشد علمی فرد کمک کند و نگاه و باور او را به آینده بهبود ببخشد. همچنین ناکامی در تحصیل و کسب مهارت و فشارهای ناشی از آن، باور فرد به آینده را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث می‌شود دانشجوی و جامعه زیان‌های زیادی را پذیرا شوند (سلطانی‌مجد و همکاران، ۱۳۹۳). باور به آینده<sup>۱</sup> از موضوع‌های مهم و مورد توجه در روان‌شناسی است که از اواخر سال ۱۹۶۰ در ابعاد علمی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. باور به آینده یکی از مهم‌ترین انگیزه‌ها در زندگی انسان است و به پویایی و پیشرفت در زندگی افراد کمک زیادی می‌کند، همچنین انسان‌ها را در رسیدن به اهداف خود یاری می‌رساند، زیرا افرادی که باور به آینده دارند با فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای رسیدن به هدف، به اهداف خود دست می‌یابند (علیزاده‌اقدم، ۱۳۹۱). لفتمن و همکاران (۲۰۱۸) باور به آینده را به‌عنوان افکار، باورها، برنامه‌ها و امید افراد برای آینده تعریف کرده‌اند. با وجود اینکه مردم باورهای خود برای آینده را در طول زندگی شکل می‌دهند، ولی افکار و برنامه‌های مربوط به آینده فرد در طول دوره نوجوانی و اوایل بزرگسالی، خاص‌تر و برجسته‌تر هستند. باور به آینده، تلاش برای آینده‌ای مناسب است و بر اساس چهار مؤلفه انتظارات شغلی و اقتصادی، انتظارات اجتماعی، انتظارات تحصیلی و انتظارات مذهبی افراد در آینده سنجیده می‌شود (سان و شیک، ۲۰۱۲).

در دوران جوانی، افراد به دنبال انتخاب و تعیین مسیر شغلی و تحصیلی و دیگر جنبه‌های مهم زندگی خود هستند. با توجه به نقش و اهمیت ویژه دانشجویان در رشد و پیشرفت آینده کشور، وضعیت باور به آینده در دانشجویان جایگاه ویژه‌ای به خود می‌گیرد (مردانی‌فر و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان دادند که باور به آینده با خودانگاره، کیفیت زندگی، سرمایه اجتماعی و مهارت‌های زندگی رابطه دارد (آناد و همکاران، ۲۰۲۳، هان و همکاران، ۲۰۲۲، مردانی‌فر و همکاران، ۱۳۹۸، صف‌آرا و همکاران، ۱۳۹۹، فلورین و همکاران، ۲۰۱۲). باور به آینده می‌تواند منجر به پیامدهای مطلوبی در کاهش خطرات سلامتی، اجتماعی، اقتصادی در زندگی، سازگاری اجتماعی و همچنین افزایش پیشرفت و دستاوردهای تحصیلی در دانشجویان شود، یکی از متغیرهایی که انتظار می‌رود بر روی باور به آینده تأثیرگذار باشد مهارت‌های زندگی است (قدیری‌بهرام آبادی و همکاران، ۲۰۱۵).

امروزه نیازهای زندگی به همراه تغییرات سریع اجتماعی-فرهنگی باعث شکل‌گیری ارتباطات پیچیده انسانی و هجوم اطلاعات به انسان‌ها شده و افراد را در معرض فشارهای روانی متعددی قرار می‌دهد که همین امر، آنها را نیازمند داشتن مهارت‌های زندگی<sup>۲</sup> برای مواجهه با مسائل و مشکلات می‌کند (انوار و مانته‌سه، ۲۰۲۲). فریر (۲۰۱۶) معتقد است دانشجویان به علت تغییر محیط زندگی تنش‌های زیادی را تجربه می‌کنند که می‌توان به کنار آمدن با محیط و افراد جدید، عدم حمایت‌های اجتماعی و عاطفی، مشکلات درسی و آموزشی و احساس غربت اشاره کرد. این تنش‌ها باعث تضعیف در تعامل‌های اجتماعی و کیفیت زندگی و سلامت روانی اغلب دانشجویان می‌شود (فدایی، ۲۰۱۶). مهارت‌های زندگی، توانایی‌های فردی و اجتماعی هستند که برای رفتار انطباقی مناسب هستند؛ زیرا این امکان را فراهم می‌آورد که افراد با مقتضیات و چالش‌های روزمره زندگی مقابله کنند. مهارت‌های زندگی باعث ارتقای شخصی و اجتماعی، حفاظت از حقوق انسان‌ها و جلوگیری از مشکلات روانی و اجتماعی می‌شود (صاحب‌الزمانی و همکاران، ۱۳۹۷).

مطالعات در سازمان بهداشت جهانی (۲۰۱۹) نشان داده است که آموزش مهارت‌های زندگی با بهبود و افزایش سلامت روان افراد ارتباط داشته است. در این مطالعات، مهارت‌های زندگی شامل تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، خودشناسی، همدلی، روابط بین فردی، ارتباط مؤثر، مدیریت هیجانات و مدیریت استرس به عنوان مهارت‌های مهم و کلیدی مطرح شده‌اند. افزایش مهارت‌های زندگی با توانایی‌هایی که منجر به بهبود بهداشت روانی افراد جامعه، بهبود روابط انسانی، افزایش سطح سلامت و اجتناب از رفتارهای

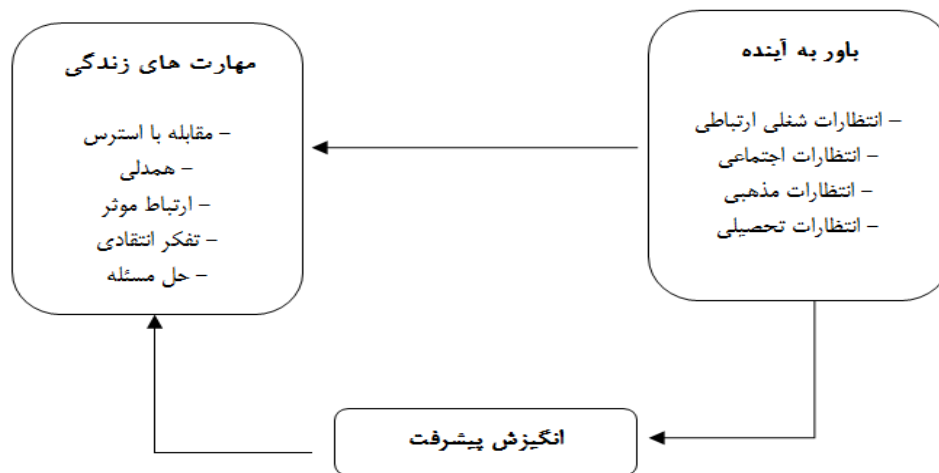


پرخطر می‌شود ارتباط دارد (جیبانو و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند مهارت‌های زندگی با تفکر خلاق، سلامت عمومی و انگیزش پیشرفت رابطه دارد (آشا و نکاتشا، ۲۰۲۳، عباسی و همکاران، ۱۴۰۲، امینی و همکاران، ۱۴۰۰، گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۷، کون و همکاران، ۲۰۲۰، سولفما و همکاران، ۲۰۱۹). واردینگر و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند نشان دادند که امید و مهارت‌های زندگی، مانند خودراهبری و همکاری، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی و زبان خارجی دارد.

یکی دیگر از متغیرهایی که انتظار می‌رود بر روی باور به آینده تأثیرگذار باشد، انگیزش پیشرفت<sup>۱</sup> است. انگیزه پیشرفت دانشجویان در طول فعالیت‌های یادگیری مهم است و تحقیقات زیادی در ساختار آموزشی صورت گرفته‌است (تیرگری و همکاران، ۱۳۹۶؛ پرفکت و لیندسی ۱۴۰۰/۲۰۱۴). دانشجویانی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند در امور تحصیلی درگیر می‌شوند، تلاش می‌کنند تا مهارت‌های زندگی را یاد بگیرند و از همه منابع و راهبردهایی که دارند جهت رشد مهارت‌های زندگی استفاده می‌کنند و نسبت به آینده خوش‌بین هستند؛ در حالی که دانشجویانی که انگیزه پیشرفت پایین دارند تلاشی در جهت رشد مهارت‌های زندگی ندارند، و نسبت به آینده بدبین هستند (پورحسین و همکاران، ۱۳۹۸). سپهریان و سعادت‌مند (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت پرداختند و دریافتند افرادی که از مهارت‌های زندگی بالاتری برخوردار بودند انگیزه پیشرفت بالاتری داشتند. همچنین دانشجویانی که انگیزش تحصیلی بالاتری دارند نسبت به آینده خوشبین‌تر و امیدوارترند. در این مورد، انگیزش پیشرفت به رغبت و میل فرد برای رسیدن به اهداف، براساس معیار و ملاک‌های مشخص شده تعریف شده است. از طرفی افرادی که انگیزه پیشرفت دارند به کسب موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص تمایل دارند. این انگیزش می‌تواند هم در زمینه تحصیلی و هم دیگر شرایط زندگی فرد به موفقیت در انجام تکلیف، استمرار در به پایان رساندن تکلیف، آینده‌نگری بالا و کسب پیشرفت منجر گردد (گیج و برلینر، ۱۹۹۲؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۸). انگیزه پیشرفت را می‌توان به عنوان یک ویژگی شخصیتی دائمی که در طول هفته‌ها و ماه‌ها و سال‌های قبل شکل گرفته است تعریف کرد. همچنین انگیزه پیشرفت به عنوان یک نیاز به پیشرفت و تعیین‌کننده مهمی از آرزوها و تلاش و پایداری افراد است (پاتانیا، ۲۰۲۳). افراد دارای انگیزش پیشرفت بالا برای موفقیت انگیزه پیدا کرده و انتظار پیامدهای مثبت در آینده را دارند، همچنین آنان زمانی که برای اجتناب از شکست و دور شدن از پیامدهای منفی آن انگیزه پیدا می‌کنند، نهایت تلاش خود را به کار می‌گیرند تا موفق شوند (برونستین و همکاران، ۲۰۲۳). انگیزش پیشرفت بر یادگیری و عزت نفس دانشجویان اثر مثبت دارد (حمزه‌ای و همکاران، ۱۴۰۱؛ وداکی، ۲۰۱۱). افزون بر این، میان مهارت‌های زندگی و انگیزه پیشرفت رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهشی نشان داده است افزایش مهارت‌های زندگی با افزایش انگیزه پیشرفت، احترام به خویش و سازگاری در اجتماع ارتباط دارد (هرناندو و همکاران، ۲۰۲۱). باور به آینده بر خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت دانشجویان تأثیر مثبتی داشته است (آنتونی، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها نشان دادند انگیزش پیشرفت با رفتار یادگیری و باور به آینده در دانشجویان رابطه دارد (اتموکو و همکاران، ۲۰۲۲، فرگوسن، ۲۰۱۹ و چن و همکاران، ۲۰۲۰، تیموری و همکاران، ۱۳۹۸). رنجبخش و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی روابط ساختاری بین مهارت‌های اجتماعی عاطفی و عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجیگر انگیزش تحصیلی در نوجوانان دختر نشان دادند که بین مهارت‌های اجتماعی عاطفی و عملکرد تحصیلی با توجه نقش میانجیگر انگیزش تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد.

با توجه به اینکه دوران دانشجویی با شروع سبک زندگی جدید همراه است و همچنین این دوران به لحاظ ویژگی‌های رشدی، دانشجویان را در معرض آسیب‌های روان‌شناختی قرار می‌دهد، به منظور رهایی از این آسیب‌ها و آمادگی دانشجویان برای ورود به عرصه زندگی اجتماعی باید این قشر از جامعه از مهارت‌های بهتر زیستن در کنار دیگران آگاه شوند. همچنین در این دوران نگاه افراد به آینده شکل می‌گیرد و باور دانشجویان نسبت به آینده بر کیفیت زندگی آنان تأثیر می‌گذارد. تحقیقات پیشین، اغلب، اثر آموزش مهارت‌های زندگی مانند (از جمله مدیریت استرس، حل مسئله و تصمیم‌گیری، و مهارت‌های ارتباطی) را بر متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی بررسی کرده‌اند،

اما پژوهشی که همزمان به بررسی رابطه آگاهی از مهارت‌های زندگی با باور به آینده در دانشجویان با نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت بپردازد، یافت نشد؛ لذا از نوآوری لازم برخوردار است. با توجه به اهمیت سطح مهارت‌های زندگی در دانشجویان این متغیر در پژوهش حاضر به‌عنوان متغیر برون‌زا در نظر گرفته شد. انگیزش پیشرفت به‌عنوان متغیر درون‌زا و میانجی‌گر و باور به آینده به‌عنوان متغیر درون‌زا و وابسته در نظر گرفته شد. شکل شماره (۱) مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

با توجه به مبانی نظری و تجربی پژوهش، فرضیات پژوهش، به‌صورت زیر ارائه شدند:

بین مهارت‌های زندگی و باور به آینده رابطه وجود دارد.

بین مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت رابطه وجود دارد.

بین انگیزش پیشرفت و باور به آینده رابطه وجود دارد.

بین مهارت‌های زندگی و باور به آینده با واسطه‌گری انگیزش پیشرفت رابطه وجود دارد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی با طرح همبستگی با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشکده مهندسی و علوم انسانی دانشگاه دولتی شهر کاشان (در رشته‌های مهندسی معدن، مهندسی عمران، مهندسی صنایع؛ حقوق، روان‌شناسی، علوم ورزشی) با تعداد ۱۸۶۷ نفر بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه به تفکیک جنسیت شامل ۱۰۷۰ مرد و ۷۹۷ زن بود. نمونه آماری این پژوهش بر حسب فرمول کوکران شامل ۳۱۹ دانشجوی بود که از بین دانشجویان دختر و پسر دانشکده‌های مهندسی و علوم انسانی انتخاب شدند. برای انتخاب گروه نمونه در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای متناسب با حجم استفاده شد. به این ترتیب که از بین همه گروه‌های آموزشی دانشکده علوم انسانی و مهندسی به‌صورت تصادفی ۶ گروه آموزشی انتخاب شد، گروه‌های آموزشی حقوق، روان‌شناسی، علوم ورزشی از دانشکده انسانی که شامل، ۱۶۲ نفر (۹۷ دختر و ۶۵ پسر) و گروه‌های آموزشی مهندسی معدن، مهندسی عمران و مهندسی صنایع از دانشکده مهندسی که شامل، ۱۵۷ نفر (۳۹ دختر و ۱۱۸ پسر) (جمعاً ۶ گروه آموزشی) به‌صورت تصادفی برای پژوهش انتخاب شدند، سپس از هر رشته دو کلاس را به‌صورت تصادفی انتخاب کرده و به پرسشنامه پاسخ دادند، که در نهایت ۳۱۹ پرسشنامه قابل قبول پاسخ داده شد. از این تعداد ۱۳۶ نفر از افراد نمونه (معادل ۴۲/۶ درصد) دانشجوی زن و ۱۸۳ نفر از افراد نمونه (معادل ۵۷/۴ درصد) دانشجوی مرد بودند، از بین این تعداد ۲۸۳ نفر معادل ۸۸/۷ درصد مجرد و ۳۶ نفر معادل ۱۱/۳ درصد متأهل





بودند که در سه مقطع تحصیلی کارشناسی ۲۲۹ نفر معادل ۷۱/۸ درصد، کارشناسی ارشد ۷۱ نفر معادل ۲۲/۳ و دکتری ۱۹ نفر معادل ۰/۶ درصد مشغول به تحصیلی بودند که از این تعداد ۱۶۲ نفر معادل ۵۰/۸ درصد در رشته‌های علوم انسانی و ۱۵۷ نفر معادل ۴۹/۲ نفر در رشته‌های مهندسی جای داشتند. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش توصیفی از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی و در سطح آمار استنباطی از ماتریس همبستگی با استفاده از نرم‌افزار Spss-23 و روش مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos-24 استفاده شده است. در این پژوهش از پرسشنامه مهارت‌های زندگی گلزاری، پرسشنامه باور به آینده لرنر و پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس به منظور گردآوری اطلاعات استفاده شده است.

**الف) پرسشنامه مهارت‌های زندگی:** پرسشنامه مهارت‌های زندگی توسط توسط گلزاری (۱۳۸۶) ساخته شده و دارای ده مؤلفه توانایی خودآگاهی (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، توانایی تفکر انتقادی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۷)، توانایی ارتباط مؤثر (گویه‌های ۱۸ تا ۲۸)، توانایی همدلی (گویه‌های ۲۹ تا ۳۲)، توانایی روابط بین‌فردی (گویه‌های ۳۳ تا ۴۰)، توانایی تصمیم‌گیری (گویه‌های ۴۱ تا ۴۸)، توانایی مقابله با هیجانات (گویه‌های ۴۹ تا ۶۰)، توانایی حل مسئله (گویه‌های ۶۱ تا ۶۶)، توانایی تفکر خلاق (گویه‌های ۶۷ تا ۷۲)، توانایی مقابله با استرس (گویه‌های ۷۳ تا ۸۶) است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴، و خیلی زیاد=۵ نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالا نشان‌دهنده مهارت‌های زندگی بالا می‌باشد. برای روایی این پرسشنامه بعد از تحلیل سؤالات، سؤالاتی که دارای همبستگی کمتر از ۰/۳۰ با نمره کل بودند و همچنین سؤالاتی که مبهم بوده‌اند یعنی تعداد ۶۸ سؤال حذف شده و فرم نهایی پرسشنامه با ۸۶ سؤال تهیه شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ به دست آمد (گلزاری، ۱۳۸۶).

در پژوهش حاضر بنا به هدف پژوهش فقط از پنج مؤلفه توانایی تفکر انتقادی (گویه‌های ۱ تا ۷)، توانایی ارتباط مؤثر (گویه‌های ۸ تا ۱۸)، توانایی همدلی (گویه‌های ۱۹ تا ۲۲)، توانایی حل مسئله (گویه‌های ۲۳ تا ۲۸)، توانایی مقابله با استرس (گویه‌های ۲۹ تا ۴۲) استفاده شده است و پرسشنامه مهارت‌های زندگی دارای ۴۲ گویه می‌باشد. در این پژوهش متغیر مکنون مهارت‌های زندگی به وسیله پنج نشانگر ارتباط مؤثر، همدلی، حل مسئله، مقابله با استرس و تفکر انتقادی سنجیده شد. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که یافته‌ها نشان داد شاخص‌های برازش در وضعیت مطلوبی قرار دارند و از این ابزار می‌توان برای سنجش مهارت‌های زندگی استفاده نمود (جدول شماره ۱). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای مهارت‌های زندگی، ۰/۸۳ می‌باشد که نشان‌دهنده سطح مطلوب پرسشنامه است.

**ب) پرسشنامه باور به آینده لرنر:** پرسشنامه باور به آینده توسط لرنر و همکاران (۲۰۰۵) ساخته شد که دارای ۱۷ گویه و چهار مؤلفه انتظارات شغلی و اقتصادی (۴، ۵، ۸، ۹)، انتظارات اجتماعی (۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵)، انتظارات مذهبی (۱۶ و ۱۷) و انتظارات تحصیلی (۲ و ۳) می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵ است که نمره بالاتر نشان‌دهنده باور به آینده است. ضریب آلفا برای مقیاس انتظارات شغلی و اقتصادی ۰/۸۱، انتظارات اجتماعی ۰/۸۴، انتظارات مذهبی ۰/۸۱ و انتظارات تحصیلی ۰/۶۰ برآورد گردید که مطلوب ارزیابی می‌شود (لرنر و همکاران، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر روایی صوری این پرسش نامه توسط پنج تن از استادان روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد. برای بررسی روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی با چهار مقیاس اصلی انتظارات شغلی و اقتصادی، انتظارات مذهبی، انتظارات تحصیلی و انتظارات اجتماعی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که شاخص‌های برازش در سطح مطلوب است و از این پرسشنامه می‌توان برای سنجش سازه باور به آینده در جمعیت دانشجویان ایرانی استفاده نمود. همچنین جهت بررسی همسانی درونی ابزار از آلفای کرونباخ

استفاده شد. نتایج آلفای کرونباخ برای انتظارات شغلی ۰/۸۴، انتظارات اجتماعی ۰/۸۴، انتظارات مذهبی ۰/۸۶، انتظارات تحصیلی ۰/۶۴، و نمره کل باور به آینده ۰/۸۹ بود که در سطح مطلوبی است.

**ج) پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس:** پرسشنامه انگیزه پیشرفت توسط هرمنس (۱۹۷۰) ساخته شد که داری ۲۹ گویه و تک‌عاملی است. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های نه‌گانه که سؤالات براساس آنها تهیه شده است، انجام می‌گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به الف ۱، به ب ۲، به جیم ۳، و دال ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶، به الف ۴، به ب ۳، به جیم ۲ و دال ۱ داده می‌شود و دامنه تغییرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد. پایایی این پرسشنامه بر اساس روش آماری آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ درصد گزارش شد (هرمنس، ۱۹۷۰). در ایران ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار توسط اکبری (۱۳۸۶) مورد بررسی قرار گرفته است، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که ۴ عامل اعتماد به نفس، پشتکار و انتخاب شغل، آینده‌نگری و سختکوشی در مجموع ۴۰/۶۲ درصد کل واریانس نمره‌ها را تعیین می‌کنند. همسانی درونی ابزار با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که ۰/۸۰ گزارش شد (اکبری، ۱۳۸۶).

در پژوهش حاضر در جهت بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج نشان داد شاخص‌های برازش در وضعیت مطلوبی قرار دارند و از این ابزار می‌توان برای سنجش انگیزش پیشرفت استفاده نمود. نتایج آلفای کرونباخ برای انگیزه پیشرفت ۰/۷۸ می‌باشد که در سطح مطلوبی است (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱. شاخص‌های نکویی برازش تحلیل عاملی تأییدی

متغیر	شاخص	P	CMIN/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
مهارت زندگی	مدل	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۰
باور به آینده	مدل	۰/۰۰۱	۱/۷۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۴
انگیزه پیشرفت	مدل	۰/۰۰۱	۱/۸۸	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۹/۰۵
معیار		<۰/۰۵	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	۰/۰۸
تفسیر برازش		مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

## یافته‌های پژوهش

ابتدا شاخص‌های توصیفی و مفروضه‌های بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل نمرات و حداکثر نمرات، کجی و کشیدگی) برای کل نمونه (۳۱۹ نفر دانشجوی) گزارش شده است. دو آماره کجی و کشیدگی نشان می‌دهد که پراکندگی داده‌ها در هر متغیر به صورت توزیع نرمال بوده است. در زمینه دیگر مفروضه‌های بهره‌گیری از روش معادلات ساختاری، به منظور برآورد پارامترها و ارزشیابی نیکویی برازش از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> استفاده شد. با توجه به استفاده از حجم نمونه نسبتاً بزرگ (بیش از ۲۰۰ نفر)، بهره‌گیری از میانگین‌ها به منظور محاسبات و وجود توزیع بهنجار (براساس جدول شماره ۲) شرایط لازم برای بهره‌گیری از این روش وجود دارد. در زمینه مدیریت داده‌های از دست رفته، از روش جایگزینی براساس بیشینه درست‌نمایی استفاده شد که بهتر از روش‌های کلاسیک مانند روش‌های مبتنی بر حذف یا جایگزینی با میانگین‌هاست. در زمینه مدیریت داده‌های پرت، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج نشانگر نبودن داده پرت با در نظر گرفتن فاصله نمره ۳ انحراف معیار از میانگین بود، بنابراین نیازی به حذف نمرات هیچ‌یک از آزمودنی‌ها وجود نداشت. در نهایت، در زمینه کفایت حجم نمونه با توجه به آنکه حجم نمونه برای معادلات ساختاری در سطح مطلوب یعنی بیش از

۲۰۰ نفر است و در صورتی که حجم نمونه ۲ تا ۳ برابر پارامترهای مکنون در مدل باشد در این زمینه نگرانی چندانی وجود ندارد، این مفروضه نیز رعایت شده بود.

جدول شماره ۲. داده‌های توصیفی متغیرهای مورد پژوهش در افراد نمونه

کشیدگی	کجی	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص‌های آماری
					متغیرها
۰/۰۸۶	-۰/۷۳۹	۲/۴۵۸	۱۵/۷۶	۳۱۹	انتظارات شغلی و اقتصادی
-۰/۰۰۶	-۰/۶۷۷	۲/۳۸۷	۲۰/۲۷	۳۱۹	انتظارات اجتماعی
-۱/۱۰۷	۰/۱۵۳	۱/۶۵۶	۵/۵۵	۳۱۹	انتظارات مذهبی
۱/۵۱۶	۱/۸۱۵	۲/۳۵۰	۸/۲۲	۳۱۹	انتظارات تحصیلی
-۰/۱۵۲	-۰/۵۰۰	۵/۲۲۰	۶۵/۰۱	۳۱۹	باور به آینده
۰/۲۰۱	-۰/۰۵۳	۳/۱۸۵	۲۳/۸۴	۳۱۹	تفکر انتقادی
۱/۲۹۱	۰/۲۹۲	۳/۵۲۲	۳۷/۲۸	۳۱۹	ارتباط مؤثر
۰/۹۸۴	۰/۹۶۲	۲/۵۸۴	۱۳/۹۱	۳۱۹	همدلی
۰/۱۸۰۸	۰/۸۱۸	۳/۱۶۹	۱۸/۹۶	۳۱۹	توانایی حل مسئله
۰/۷۰۲	۰/۹۵۱	۲/۷۹۵	۴۴/۲۹	۳۱۹	مقابله با استرس
-۰/۲۵۵	۰/۶۰۰	۶/۱۱۵	۱۳۸/۳۰	۳۱۹	مهارت‌های زندگی
-۰/۷۹۷	-۰/۴۸۶	۵/۴۹۱	۸۱/۸۶	۳۱۹	انگیزش پیشرفت

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود میزان کجی و کشیدگی نمره‌ها در بازه (+۲ تا -۲) قرار دارد که نشان دهنده نرمال بودن توزیع نمره‌هاست. در مقیاس باور به آینده متوسط مجموع نمرات شرکت‌کننده‌ها در هر یک از مؤلفه‌ها، انتظارات شغلی و اقتصادی ۱۵/۷۶، انتظارات اجتماعی ۲۰/۲۷، انتظارات مذهبی ۵/۵۵، انتظارات تحصیلی ۸/۲۲، و باور به آینده ۶۵/۰۱ محاسبه شده است. با توجه به میانگین محاسبه شده برای هر یک از مؤلفه‌ها، دانشجویان نسبت به آینده تحصیلی خود با میانگین وزنی ۴/۱۱ بیشترین سطح باور مثبت را داشتند پس از آن به ترتیب انتظارات اجتماعی (۴/۰۵)، انتظارات شغلی و اقتصادی (۳/۹۴)، انتظارات مذهبی (۲/۷۷) قرار گرفته است. میانگین وزنی باور کلی دانشجویان نسبت به آینده ۳/۸۲ است که نشانگر سطح انتظارات بالاتر از سطح متوسط است. در پرسشنامه مهارت‌های زندگی میانگین مجموع نمرات شرکت‌کننده‌ها در مؤلفه‌های تفکر انتقادی ۲۳/۸۴، ارتباط مؤثر ۳۷/۲۸، همدلی ۱۳/۹۱، توانایی حل مسئله ۱۸/۹۶، مقابله با استرس ۴۴/۲۹، مهارت‌های زندگی ۱۳۸/۳۰ قرار دارد. با توجه به میانگین وزنی مؤلفه‌ها، ارزیابی دانشجویان از مهارت همدلی (۳/۴۷) به نسبت مهارت‌های دیگر تفکر انتقادی (۳/۴۰)، ارتباط مؤثر (۳/۳۸)، حل مسئله (۳/۱۶) و مقابله با استرس (۳/۱۶) در سطح مطلوب تری بوده است. میانگین وزنی مهارت‌های زندگی دانشجویان ۳/۲۹ بوده است که از سطح متوسط بالاتر است. در پرسشنامه انگیزه پیشرفت میانگین مجموع نمرات شرکت‌کننده‌ها ۸۱/۸۶ بوده است که با توجه به میانگین وزنی ۲/۸۲ (طیف ۴ نمره‌ای) بالاتر از سطح متوسط گزارش شده است.

به منظور بررسی همبستگی بین متغیرها ابتدا مفروضات ضریب همبستگی پیرسون یعنی نرمال بودن توزیع داده‌ها و برقراری رابطه خطی بین متغیرها بررسی شد، هر دو پیش‌فرض برقرار بود.

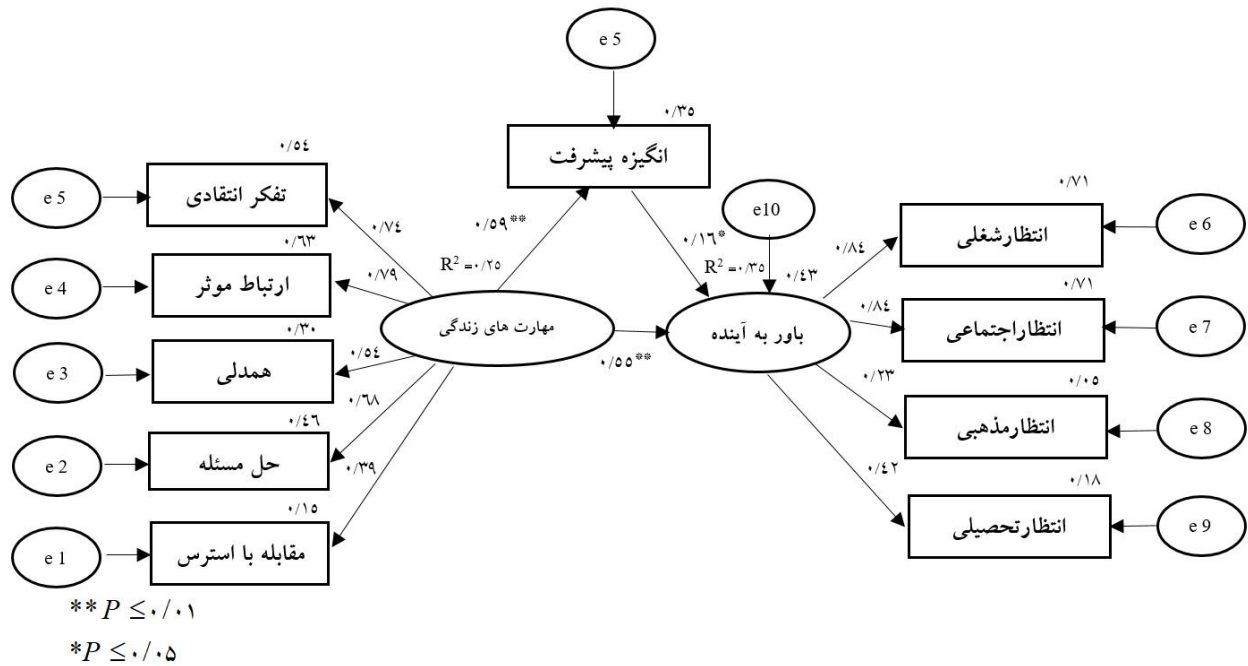
جدول شماره ۳. ماتریس همبستگی نشانگرهای مدل

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. انتظارات شغلی												
۲. انتظارات اجتماعی	۰/۷۲**											
۳. انتظارات مذهبی	۰/۱۴**	۰/۱۹**										
۴. انتظارات تحصیلی -	۰/۳۷**	۰/۳۰**	۰/۴۸**									
۵. باور به آینده	۰/۸۷**	۰/۸۵**	۰/۴۲**	۰/۵۲**								
۶. تفکر انتقادی	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۲۰**	۰/۳۲**	۰/۴۷**							
۷. ارتباط مؤثر	۰/۴۰**	۰/۴۶**	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۰/۴۹**	۰/۵۸**						
۸. همدلی	۰/۳۱**	۰/۲۷**	۰/۱۴*	۰/۱۵*	۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۴۷**					
۹. حل مسئله	۰/۳۷**	۰/۳۷**	۰/۱۶**	۰/۲۲**	۰/۴۲**	۰/۴۷**	۰/۵۲**	۰/۳۴**				
۱۰. مقابله با استرس	۰/۱۹**	۰/۲۰**	۰/۱۳**	۰/۱۳**	۰/۲۲**	۰/۳۳**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۲۸**			
۱۱. مهارت‌های زندگی	۰/۴۵**	۰/۴۶**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۵۳**	۰/۷۵**	۰/۸۰**	۰/۶۳**	۰/۷۰**	۰/۶۶**		
۱۲. انگیزش پیشرفت	۰/۳۹**	۰/۴۰**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۴۹**	۰/۴۵**	۰/۴۴**	۰/۲۴**	۰/۴۶**	۰/۲۰**	۰/۴۹**	

\*\*  $P \leq 0.01$

\*  $P \leq 0.05$

با توجه به سطح معناداری مشاهده شده و ضریب همبستگی در جدول شماره ۳، یافته‌ها نشان می‌دهد بین مؤلفه‌های باور به آینده (انتظارات شغلی، انتظارات اجتماعی، انتظارات مذهبی، انتظارات تحصیلی) با مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی (تفکر انتقادی، ارتباط مؤثر، همدلی، حل مسئله، مقابله با استرس) رابطه مثبت معناداری وجود دارد، همچنین بین مؤلفه‌های باور به آینده و مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی با انگیزش پیشرفت در افراد مورد بررسی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. کمترین همبستگی در بین زیرمؤلفه‌ها، مربوط به مهارت مقابله با استرس با انتظارات تحصیلی (۰/۱۳) و با انتظارات مذهبی (۰/۱۳) بوده است و بیشترین همبستگی بین باور به آینده با انتظارات شغلی و اقتصادی (۰/۸۷) و باور به آینده با انتظارات اجتماعی (۰/۸۵) و مهارت‌های زندگی با ارتباط مؤثر (۰/۸۰) بوده است. در شکل شماره ۲ ضرایب برآوردشده استاندارد الگو برای هر یک از مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌ها گزارش شده است.



شکل شماره ۲. مدل ساختاری رابطه آگاهی از مهارت‌های زندگی با باور به آینده در دانشجویان: نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت

بر اساس مقدم و مؤخر بودن متغیرها و پیشینه نظری و پژوهشی، مشخص است که مهارت‌های زندگی سازه مکنون برون‌زا، انگیزش پیشرفت سازه مکنون درون‌زا و میانجی‌گر و باور به آینده سازه مکنون درون‌زا هستند. برای بررسی رابطه سازه‌ها باید مدل ساختاری ارائه شود تا مشخص گردد آیا مدل اخیر با داده‌ها برازش دارد یا خیر؟ بدون شک نمودار مسیر، تصویری روشن‌تری از مدل را در اختیار خواننده قرار می‌دهد. از همین رو شکل شماره ۲ مسیرها و پارامترهای مربوط به نشانگرها و سازه‌ها را مشخص کرده است. شکل شماره ۲ نشان می‌دهد که در تمامی موارد، ضرایب برآورد شده استاندارد میان سازه‌ها و مؤلفه‌ها، قوی و معنادار است که این امر نشان از قدرت مؤلفه‌ها در برآورد هر یک از سازه‌های مهارت‌های زندگی، باور به آینده و انگیزش پیشرفت دارد. همچنین بررسی ضرایب مسیر مدل مفروض نشان می‌دهد، از میان مسیرهای موجود بین سازه‌های برون‌زا و درون‌زا، مسیر مستقیم مهارت‌های زندگی بر باور به آینده ضریب مثبت و معنادار ( $\beta = 0.55$ ) است. مسیر مستقیم انگیزش پیشرفت دارای ضریب مثبت و نسبتاً قوی ( $\beta = 0.59$ ) است و مسیر مستقیم انگیزش پیشرفت بر باور به آینده دانشجویان دارای ضریب مثبت و معنادار ( $\beta = 0.16$ ) می‌باشد. برای بررسی بیشتر مدل مفروض در جدول شماره ۴ اثر مستقیم، اثر غیر مستقیم، اثر کل و کل واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول شماره ۴. اثرهای مستقیم، غیر مستقیم، اثر کل و کل واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر باور به آینده از مهارت‌های زندگی	0.55**	0.12*	0.64**	0.35
انگیزش پیشرفت	0.16**		0.16*	
بر انگیزش پیشرفت از مهارت‌های زندگی	0.59**		0.59**	0.25

\*\*  $P \leq 0.01$

\*  $P \leq 0.05$

مطابق جدول شماره ۴ مدل مفروض ۳۵ درصد از واریانس باور به آینده دانشجویان را تبیین کرده است. همچنین مهارت‌های زندگی ۲۴ درصد از واریانس انگیزش پیشرفت دانشجویان را تبیین کرده است. در نهایت برای بررسی و برازندگی مدل، شاخص‌های شناخته‌شده برازش در جدول شماره ۵ گزارش شده است.

جدول شماره ۵. شاخص‌های نکویی برازش مدل معادلات ساختاری

شاخص	$\chi^2$	DF	P	CMIN/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
مدل	۵۸/۹۶۹	۳۳	۰/۰۰۴	۱/۷۸۷	۰/۹۶۵	۰/۹۳۹	۰/۹۷۲	۰/۰۵
تفسیر برازش				مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

یورسکاک و سوربوم (۱۹۹۳) معتقدند که مجذور کای در عمل بیش از آنکه یک آزمون آماری باشد، اندازه‌ای برای نیکویی برازش است و مقادیر کوچک و نزدیک به صفر آن ملاکی برای نیکویی برازش می‌باشد. با این وصف، نمونه‌های بزرگ همواره به مجذور کای بزرگ منجر خواهد شد. در اینجا مجذور کای معنادار است (جدول شماره ۵)، ولی چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است (۳۱۹ نفر)، نمی‌توان بر معناداری آن به منزله رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد؛ بنابراین، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه نمونه به دیگر شاخص‌ها و تفاسیر آنها پرداخته شده است. شاخص نکویی برازش<sup>۱</sup> ( $GFI=0.965$ ) می‌باشد؛ مقادیر  $GFI$  بزرگتر ۰/۹۰ بیانگر برازش قابل قبول مدل با داده‌هاست. شاخص برازش هنجارشده<sup>۲</sup> ( $NFI=0.939$ ) مقادیر بزرگتر ۰/۹۰ نشان‌دهنده برازندگی خوب مدل است. شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۳</sup> ( $CFI=0.972$ ) بوده است؛ این شاخص برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ تفسیر می‌شود. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب<sup>۴</sup> ( $RMSEA=0.05$ ) به دست آمده است. این شاخص برای مدل‌های خوب در حدود ۰/۰۵ برای مدل‌های متوسط در حدود ۰/۱ - ۰/۰۸ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگتر از ۰/۱ است. شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آنها را باید در کنار یکدیگر تفسیر نمود؛ از این رو بر اساس یافته‌های جدول شماره ۳ می‌توان به این نتیجه رسید که الگو با داده‌ها برازندگی مناسبی دارد.

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از این پژوهش ارائه الگویی برای تبیین رابطه مهارت‌های زندگی و باور به آینده در دانشجویان با نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت بوده است. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا الگوی ارائه‌شده در خصوص رابطه مهارت‌های زندگی و باور به آینده دانشجویان با نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت از برازش برخوردار است؟ برای پاسخگویی به این سؤال، یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل مفهومی از برازش مناسبی برخوردار است. پس می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویانی که از مهارت‌های زندگی بالاتری دارند از باور به آینده و انگیزش پیشرفت بالایی نیز برخوردارند. همچنین دانشجویانی که انگیزش پیشرفت بالایی دارند از باور به آینده بالایی برخوردارند.

در تبیین یافته اول مبنی بر که بین مهارت‌های زندگی و باور به آینده رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، نشان داد که بین مهارت‌های زندگی با باور به آینده دانشجویان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به این ترتیب به نظر می‌رسد، با افزایش سطح مهارت‌های زندگی شاهد افزایش باور به آینده دانشجویان خواهیم بود و برعکس. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات ریچمت و

1. Nico fit index  
2. Equilateral Fit Index  
3. Comparative Fit Index  
4. Root Mean Square Error of Approximation

همکاران (۲۰۲۲)، وایلانا و همکاران (۲۰۲۲)، محمد و همکاران (۲۰۲۳) و کرونین و همکاران (۲۰۲۳) همسوست. افرادی که مهارت‌های بالایی در زندگی دارند، از باور به آینده بالایی نیز برخوردارند، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس بالایی نیز دارند و از نقاط ضعف و قوت خود به‌خوبی آگاه هستند و تمرکز خود را بیشتر بر روی نقاط قوت خود قرار می‌دهند (ساگوئه و ایندیانا، ۲۰۱۷). به‌طور کلی دانشجویان برای باور به آینده خود ارزش زیادی قائل هستند و رشد مهارت‌هایشان را در دوره تحصیلی ارزیابی و بازشناسی می‌کنند و در صورتی که دانشجویان در دانشگاه با چالش‌های بسیاری مواجه شوند و هنگامی که این تجارب به‌صورت منفی درک شوند، می‌تواند تأثیر منفی روی انگیزه، عملکرد دانشجویان باور آنان نسبت به آینده داشته باشد (مردانی فر و همکاران، ۱۳۹۸).

در تبیین یافته دوم مبنی بر رابطه بین مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، نشان داد که بین مهارت‌های زندگی با انگیزش پیشرفت دانشجویان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به این ترتیب به‌نظر می‌رسد، با افزایش سطح مهارت‌های زندگی شاهد افزایش انگیزش پیشرفت دانشجویان خواهیم بود و برعکس. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات، فریکو و همکاران (۲۰۲۲)، آلسادون و همکاران (۲۰۲۲)، لیو و همکاران (۲۰۲۲)، اتوا و همکاران (۲۰۲۲) همسوست. سپهریان و سعادت‌مند (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی رابطه مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت پرداختند و دریافتند افرادی که از مهارت‌های زندگی بالاتری برخوردار بودند انگیزه پیشرفت بالاتری داشتند. همچنین دانشجویانی که که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند در امور تحصیلی درگیر می‌شوند، تلاش می‌کنند تا مهارت‌های زندگی را یاد بگیرند و از همه منابع و راهبردهایی که دارند جهت رشد مهارت‌های زندگی استفاده می‌کنند و نسبت به آینده خوش‌بین هستند (پورحسین و همکاران، ۱۳۹۸).

در تبیین یافته سوم مبنی بر رابطه بین انگیزش پیشرفت و باور به آینده، نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که بین انگیزش پیشرفت با باور به آینده دانشجویان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به این ترتیب به‌نظر می‌رسد، با افزایش انگیزش پیشرفت شاهد افزایش باور به آینده دانشجویان خواهیم بود و برعکس. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات، سیگارا و جولیا (۲۰۲۲)، مندرس و همکاران (۲۰۲۳)، ایبوده (۲۰۱۵)، آنتونی (۲۰۱۷)، چن و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. داشتن انگیزش پیشرفت به دانشجویان کمک می‌کند از سدها و مشکلات عبور کرده و برای رسیدن به معیارهای سطح بالا تلاش کنند و کارکرد خود را بهبود ببخشند؛ از طرفی انتظارات تحصیلی یکی از مؤلفه‌های باور به آینده است، دانشجویانی که از انگیزش پیشرفت بالایی برخوردار باشند، برای برتری یافتن بر دیگران تلاش بیشتری می‌کنند و سعی دارند در رقابت پیروز شوند (رن، ۲۰۲۲).

یافته چهارم نشان داد بین مهارت‌های زندگی، باور به آینده و نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت در دانشجویان رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعات، ریچمت و همکاران (۲۰۲۳)، وایلاند و همکاران (۲۰۲۲)، هرناندو و همکاران (۲۰۲۱)، لیو و همکاران (۲۰۲۲)، سیگارا و جولیا (۲۰۲۲) و چن (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. در پژوهش قدیری‌بهرام‌آبادی و همکاران (۲۰۱۵) رابطه مثبت و معناداری میان مهارت‌های زندگی و باور به آینده در دانشجویان، مشاهده شد که نشان می‌دهد هر چه مهارت‌های زندگی در دانشجویان بیشتر باشد، آنها بیشتر برای آینده خود برنامه‌ریزی می‌کنند و تلاش بیشتری برای آینده خود دارند. باید توجه داشت مهارت‌های زندگی یک بسته درمانی کامل است و هرآنچه را فرد لازم است تا بیاموزد را به او یاد می‌دهد و به شناخت عواطف و احساسات کمک می‌کند. همچنین کمک می‌کند افکار غیرمنطقی و ناکارآمد را از خود دور کند و منجر به بهبود کیفیت زندگی و بالا رفتن انگیزه پیشرفت فرد شود (لیو و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش چن و همکاران (۲۰۲۰) رابطه مثبت و معنادار بین باور به آینده و انگیزش پیشرفت در دانشجویان مشاهده شد که نشان می‌دهد هر چه دانشجویان در جهت رسیدن به اهداف تلاش بیشتری از خود نشان دهند و انگیزش پیشرفت بالاتری داشته باشند نسبت به آینده خوشبین‌تر هستند و باور به آینده بالاتری دارند.

با توجه به نتایج تحقیق، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های زندگی در حال حاضر می‌تواند به‌عنوان یکی از اولویت‌های اصلی نظام‌های آموزشی مطرح باشد. از این منظر، نتایج این پژوهش می‌تواند در سطوح مختلف مورد استفاده و استناد برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های درسی و آموزشی قرار بگیرد. از جمله آنکه از نتایج این پژوهش می‌توان کمبودها و خلأهای موجود در برنامه‌های درسی

دانشگاهی در زمینه مهارت‌های زندگی را تشخیص و نسبت به رفع و اصلاح آن اقدام نمود. در واقع از نتایج این پژوهش می‌توان در دو سطح طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مرتبط با آموزش مهارت‌های زندگی استفاده کرده؛ یعنی آنکه، طراحان و برنامه‌ریزان درسی می‌توانند ضمن آگاهی از اهمیت و جایگاه آموزش مهارت‌های زندگی به دانشجویان، نسبت به گنجاندن و تلفیق این مهارت‌ها با برنامه‌های درسی دانشگاهی اقدام نمایند. افزون بر حوزه طراحی، نتایج و دستاوردهای این پژوهش می‌تواند مورد استفاده و استناد مجریان برنامه‌های درسی مختلف دانشگاهی قرار بگیرد و بر مبنای آن دوره‌های خاصی مرتبط با ایجاد و آموزش مهارت‌های زندگی برای دانشجویان اجرا گردد. همچنین با توجه به اینکه دانشجویان از جمله افرادی هستند که تحت تأثیر آسیب‌های فردی و اجتماعی ناشی از ناآگاهی از مهارت‌های زندگی قرار دارند؛ لذا، آموزش مهارت‌های زندگی در سطح نظام دانشگاهی را ضروری می‌سازد. کسب دانش در زمینه مهارت‌های زندگی موجب نگرش و ارزش‌های مثبت در فرد می‌شود، این نگرش موجب رفتار مثبت شده و در نتیجه مانع بروز مشکل و ارتقای بهداشت روانی جامعه می‌گردد.

آنچه در نهایت می‌توان گفت این است که مطابق با یافته‌های تحقیق، سیاست‌گذاری به‌منظور افزایش مهارت‌های زندگی می‌تواند در بالا بردن میزان امید و باور به آینده در بین دانشجویان به‌عنوان سرمایه‌های آتی و فرهیخته جامعه امری بسیار مهم تلقی شود و به همین علت، نیاز به تعمق و تأمل بیشتر از سوی مسئولان نیاز دارد. افزایش امید و باور به آینده و حرکت این نسل می‌تواند جامعه را به سوی توسعه روزافزون رهنمون سازد.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر، پیشنهادهای کاربردی به‌صورت زیر بیان شدند:

- پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت مهارت‌های زندگی، مدیران ارشد و تصمیم‌گیرندگان دانشگاه، کارگاه‌های آموزشی، برگزاری جلسات سخنرانی، همایش و مسابقات با محوریت مهارت‌های زندگی برگزار کنند تا سطح توانمندی افراد از مهارت‌های زندگی بیشتر شود.

- پیشنهاد می‌شود با توجه به نیاز جامعه دانشجویی به یادگیری مهارت‌های زندگی، برنامه‌ریزان درسی دانشگاه‌ها واحدهای اجباری و اختیاری و محتوای مطالب درسی را به نحوی تدارک ببینند که در آغاز ورود دانشجویان به دانشگاه باعث توجه دانشجویان به اهمیت مهارت‌های زندگی شود.

- پیشنهاد می‌شود با توجه به اهمیت مهارت‌های زندگی، آموزش مهارت‌ها زندگی در قالب کتاب‌های درسی و آموزشی برای دانشجویان تدوین شود، تا مهارت‌های زندگی به‌صورت عملی و با مشاهده رفتار دانشجویان در کلاس ارزیابی شود و به آنها نمره مهارت‌های زندگی داده شود.

- پیشنهاد می‌شود موضوع مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان بیشتر مورد توجه مشاوران و متخصصان بالینی قرار بگیرد و طرح‌های غربالگری با هدف شناسایی دانشجویانی که در زمینه مهارت‌های زندگی و انگیزش پیشرفت مشکل دارند، اجرا شود.

- با توجه به اینکه این پژوهش فقط به رابطه مهارت‌های زندگی با باور به آینده دانشجویان با نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت پرداخته است، امکان دارد عوامل دیگری مانند: خودکارآمدی دانشجویان، تاب‌آوری دانشجویان، کمالگرایی دانشجویان و سلامت روان دانشجویان بر باور به آینده دانشجویان اثرگذار باشد. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی ارتباط متغیرهای نام برده با باور به آینده پرداخته شود.

## تعارض منافع

مقاله حاضر برای هیچ کدام از نویسندگان تعارض منافع ندارد.



## سپاسگزاری

مقاله حاضر، مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه کاشان (مصوب شورای آموزشی-پژوهشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه کاشان به شماره نامه ۱۱۳۶۲۱۷) است. نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تقدیر و تشکر کنند.

## References


- Abbasi, F., Motamed, H. R., & Ghasemizad, A. R. (2023). Consequences of life skills training in ensuring the mental health of elementary school students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(2); 73-91. Doi: 10.22051/jontoe.2022.34573.3245 (Text in Persian).
- Akbari, B. (2008). Validity and reliability of Hermen's achievement motivation test on the Guilan's high school students. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences*, 21(16); 73-96 <https://sid.ir/paper/127508/en> (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B. (2013). A study of hope in the future among students and it's affecting factors. *Journal of Applied Sociology*, 23(4); 189-206. DOR: [20.1001.1.20085745.1391.23.4.10.9](https://doi.org/10.1001.1.20085745.1391.23.4.10.9) (Text in Persian).
- Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Suhaim, A. B. (2022). Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction. *Heliyon*, 8(8); 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249>
- Amini, M., Samadi, H., Yousefi, R., Mahdizadeh, M., Khorashadizadeh, F. & Shakeri, M. T. (2021). The effectiveness of life skills training based on Quran on religious orientation and general health of students. *J North Khorasan Univ Med Sci*. 13(2): 31-37. (In Persian). DOI: 10.29252/nkjms-13025
- Anad, T., Kandasamy, A. & Suman, L. N. (2023). Self-stigma, hope for future, and recovery: an exploratory study of men with early onset substance use disorder. *Industrial Psychiatry Journal*, 31(2); 299-305. DOI: [10.4103/ipj.ipj\\_52\\_21](https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_52_21)
- Antony, J. (2017). Adolescent self-concept and achievement motivation: a critical analysis. *International Journal Soc Work Edu Pract*, 2(4); 25-35. <https://jswep.in/index.php/jswep/article/view/40>
- Asha, G. H. & Venkatesha. K. (2023). Effectiveness of life skills education on creative thinking skill among student - teachers of b .ed. programme. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(1); 1-6. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i01.1377>
- Atmoko, A., Saputra, W. N. E., Hambali, I. M., & Wahyuni, E. T. (2022). Achievement motivation and learning behavior of students during COVID-19 pandemic: gender differences. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(4); 260-268. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.04.27>
- Atwa, Z., Sulayeh, Y., Abdelhadi, A., Jazar, H. A., & Eriqat, S. (2022). Flipped classroom effects on grade 9 students' critical thinking skills, psychological stress, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 15(2); 737-750. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15240a>
- Anwar, M., & Mantasiah R, M. R. (2022). Project based learning in tourism subjects to increase Student's academic motivation and life skills. *International Journal of Educational Studies (IJES)*, 25(1); 69-75. <https://ojs.unm.ac.id/Insani/article/view/33571>
- Bernstein, E. Y., Chang, Y., Levy, D. E., Baggett, T. P., Lee, S. S., Tindle, H. A., & Rigotti, N. A. (2023). Tobacco-related disease, health beliefs, and post-hospital tobacco abstinence. *American Journal of Preventive Medicine*. 792-799. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2023.05.014>
- Chen, J., Huebner, S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: behavioral engagements as a mediator. *International Journal Learning and Individual Differences*, 78, 101824. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>
- Cronin, L., Greenfield, R., & Maher, A. (2023). A qualitative investigation of teachers' experiences of life skills development in physical education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2023.2222774>
- Fadaei, M. (2016). The relationship between lifestyle and the meaning of life in Alfred Adler's thought. *International Journal Two Quarterly Scientific Promotional Quarterly International Journal of Lifestyle Research*, 2 (3); 65-76. DOR: [20.1001.1.24763101.1395.2.2.5.3](https://doi.org/10.1001.1.24763101.1395.2.2.5.3) (Text in Persian).
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3); 550-569. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.2021.1873090>
- Ferguson, L. M. (2019). Expectancy-value theory of achievement motivation: How perceived racial prejudice can influence ability beliefs, expectancy beliefs and subject task value of metis post-secondary students. *Aboriginal policy studies*, 8(1); 24-46. 10.5663/aps.v8i1.29341

- Florin, J., Ehrenberg, A., Wallin, L., & Gustavsson, P. (2012). Educational support for research utilization and capability beliefs regarding evidence-based practice skills: a national survey of senior nursing students. *Journal of advanced nursing*, 68(4); 888-897. DOI: [10.1111/j.1365-2648.2011.05792.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05792.x)
- Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., Nunez, J. C. & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological wellbeing and coping strategies among university students. *International Journal Front Psychol*, 7; 1554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Garshasbi, A., Khorsand, E. & Taghizadeh, A. (2018). The effect of self- regulation skills training on academic achievement motivation and academic performance of nursing students in English lesson. *RME*; 10 (1); 9-1. URL: <http://rme.gums.ac.ir/article-1-406-en.html> (Text in Persian).
- Ghadiri Bahramabadi, F., Michaeli Manee, F. & Issazadegan, A. (2015). The effect of life skills training on psychological well- being and satisfaction among female adolescents. *International Journal of Research & Health Social Development & Health Promotion Research Center*, 5(3); 347-357. (In Persian). URL: <http://jr.h.gmu.ac.ir/article-1-366-en.html>
- Golzari, M. (2007). *Examining the level of awareness of Shahid students in universities and higher education centers in Tehran about life skills*. Tehran: Martyr Affairs Foundation. (Text in Persian).
- Han, P. K., Scharnetzki, E., Anderson, E., Strout, T. D., Gutheil, C. & Rueter, J. (2022). Epistemic beliefs: relationship to future expectancies and quality of life in cancer patients. *Journal of Pain and Symptom Management*, 63(4); 512-521. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.12.017>
- Hernando, B. S., Vela, R. J. & Solanas, I. A., Gallen, A. G., Melo, P., Gracia, E. F., Caballero, V. G. (2021). Association between life skills and academic performance in adolescents in the autonomous community of Aragon. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8); 4288. DOI: [10.3390/ijerph18084288](https://doi.org/10.3390/ijerph18084288)
- Jianbo, L., Simeng, M., Ying, W., Zhongxiang, C., Jianbo, Hu., Ning, W. & Shaohua, Hu. (2020). Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. *International Journal Network Open*; 3(3); 203-976. doi: [10.1001/jamanetworkopen.2020.3976](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976)
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. *Scientific Software International*; Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97878-000>
- Kwon. O. J., Lim, T. H. O. & Sullivan, D. M. (2020). Evaluation of life skills program to change learning attitudes of former student-athletes. *International Journal Psychology and Education*. 57(4); 226-232. <https://doi.org/10.17762/pae.v57i4.35>
- Laftman, S. B., Alm, S., Sandal, J. & Modin, B. (2018). Future orientation among students exposed to school bullying and cyberbullying victimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4); 605. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040605>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Gestsdóttir, S., Naudeau, S. & Jelcic, H. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of positive youth development. *International Journal of Early Adolescence*, 25(1); 17-71. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431604272461>
- Liu, R., Wang, L., Koszalka, T. A., & Wan, K. (2022). Effects of immersive virtual reality classrooms on students' academic achievement, motivation and cognitive load in science lessons. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5); 1422-1433. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12688>
- Mardanifar, F., Zahirinia, M., & Rastegar, Y. (2019). Social capital and hope for the future among students (Study of Bandar Abbas Universities). *Social Capital Management*, 6(1); 85-104. DOI: [10.22059/jscm.2019.256221.1587](https://doi.org/10.22059/jscm.2019.256221.1587) (Text in Persian).
- Mendes, M. M., Magano, O., Moura, S., & Pinheiro, S. (2023). In-between identities and hope in the future: experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>
- Muhammad, R., Faridah, A., & Hartoto, H. (2023). Mobile Smart Parenting Teacher (MSPT) Application to Improve the Life Skills of Parents, Teachers, and Elementary School Students. *International Journal of Instruction*, 16(1); 85-102. <http://eprints.unm.ac.id/id/eprint/26711>
- Oyebode, F. (2015). Normality and mental health. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (second edition) (pp. 1-4). Oxford: Elsevier.
- Pathania, R. S. (2023). Assessment of achievement motivation, personality, and their relationship with Socio-economic class of the engineering students. *International Journal of Science and Engineering Education*, 3(2); 163-170. DOI: <https://doi.org/10.17509/ajsee.v3i2.49348>
- Perfect, T. J; Lindsay, D. S. (2014). *The sage handbook of applied memory*. (Zare, H., Mosavi, Sh., Sharifi., A.A Translator). Tehran: Arjmand Publisher. (Text in Persian).
- Poorhossein, R., Nabizadeh, R., Ensanimehr, N. & Ehsani, S. (2019). Investigating the impact of the achievement motivation on psychological well-being by investigating the mediating role of ego strength and psychological capacity. *RJMS*, 26 (1); 68-77. URL: <http://rjms.iuims.ac.ir/article-1-5403-fa.html> (Text in Persian).

- Ran, Y. (2022). The influence of smartphone addiction, personality traits, achievement motivation on problem-solving ability of university students. *Journal of Psychology and Behavior Studies*, 2(1); 05-16. <https://doi.org/10.32996/jpbs.2022.2.1>
- Ranjbakhsh, M., Mirhashemi, M., & Abolmaali, K. (2021). Structural Relationships between Social/ Emotional Skills and Academic Performance: The Mediating Role of Academic Motivation. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1); 75-88. doi: 10.30473/etl.2021.59664.3540 (Text in Persian).
- Rochmat, C. S., Yoranita, A. S. P., & Putri, H. A. (2022). Islamic boarding school educational values in efforts to realize student life skills at university of Darussalam Gontor. *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*, 1(2); 6-15. DOI: [10.58418/ijeqqr.v1i2.18](https://doi.org/10.58418/ijeqqr.v1i2.18)
- Safara, M., Khanbabaie, M., & Khanbabaie, M. (2020). The effect of spiritual skills training on the life expectancy of mothers with mentally retarded children. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals*, 10-37. URL: <http://shfayekhatam.ir/article-1-2070-en.html> (Text in Persian).
- Sahebalzamani, M., Farahani, H. & Feizi, F. (2018). Efficacy of life skills training on general health in students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 17(7); 553-555. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3730462/> (Text in Persian).
- Saif, A. A. (2019). *Modern educational psychology: learning and education psychology*. Tehran. (Text in Persian).
- Segarra, J., & Julià, C. (2022). Mathematics teaching efficacy belief and attitude of pre-service teachers and academic achievement. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (1); 1-14. <https://doi.org/10.30935/scimath/11381>
- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2017). The relationship of positive affect with resilience and self-efficacy in life skills in Italian ado-lescents. *Journal Psychology*, 8(13); 2226-2239. [https://www.scirp.org/html/11-6902248\\_80779.html](https://www.scirp.org/html/11-6902248_80779.html) DOI: [10.4236/psych.2017.813142](https://doi.org/10.4236/psych.2017.813142)
- Sepehrian Azar, F., & Saadatmand, S. (2015). The effect of life skills training and group counseling via emotional-behavioral-rational therapy on academic self-concept, achievement motivation and mental health of underachievers. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 16(1); 66-77. [https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article\\_533955.html?lang=en](https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533955.html?lang=en) (Text in Persian).
- Solfema, S., Wahid, S., & Pamungkas, A. H. (2019). The contribution of self-efficacy, entrepreneurship attitude, and achievement motivation to work readiness of participants of life skill education. *Journal of No formal Education*, 5(2); 125-131. DOI: <https://doi.org/10.15294/jne.v5i2.20205>
- Soltani Majd, A. H., Taghizadeh, M. E., & Zare, H. (2015). The effectiveness of academic skills group training on self-efficacy and achievement motivation of first grade high school boys. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 4(2); 31-44. [https://cbs.ui.ac.ir/article\\_17337\\_en.html](https://cbs.ui.ac.ir/article_17337_en.html) (Text in Persian).
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-8. DOI: [10.1100/2012/527038](https://doi.org/10.1100/2012/527038)
- Teimouri, L., Rezaei, A., & Mohammadzadeh, A. (2020). A comparative study of hope, academic achievement motivation, and academic self-concept among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(2); 7-35. DOI: 10.22098/jld.2020.854 (Text in Persian).
- Tirgari, B., Azzizadeh fourazi, M., Heidarzadeh, A. & Abaszadeh, H. (2017). The relationship between self-efficacy and achievement motivation and academic adjustment in the first year undergraduate students of Kerman University of Medical Sciences, *Educ Strategy Med Sci*, 10 (3); 157-164. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-1067-fa.html> (Text in Persian).
- Violina, E. I., Nasution, N. B., Rahmulyani, R., & Arjani, N. (2022). Arrangement of life skills module for improving critical thinking ability and creativity in guidance and counseling students of Medan state university. *Proceedings of the 3rd International Conference of Science Education in Industrial Revolution 4.0, December 21st, 2021, Medan, North Sumatra, Indonesia* (p. 333). <http://dx.doi.org/10.4108/eai.21-12-2021.2317322>
- World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.
- Wurdinger, S., Newell, R., & Kim, E. S. (2020). Measuring life skills, hope, and academic growth at project-based learning schools. *Improving Schools*, 23(3); 264-276. <https://doi.org/10.1177/1365480220901968>



## الگوی برساخت آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران

منیژه محمدزاده<sup>۱</sup>، ناصر شیربگی\*<sup>۲</sup>، کیوان بلندهمتان<sup>۳</sup>، حمیدرضا آراسته<sup>۴</sup> 

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۲. نویسنده مسئول: استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران رایانامه: [nshirbagi@uok.ac.ir](mailto:nshirbagi@uok.ac.ir)
۳. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
۴. استاد مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۵

### چکیده:

این پژوهش به دنبال شناخت فرایند برساخته شدن آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران بوده و با استفاده از رویکرد کیفی و راهبرد نظریه مبنایی انجام شده است. مشارکت کنندگان ۱۷ نفر از اعضای هیئت علمی با مرتبه دانشیاری به بالا از دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های تابعه وزارت عتف بودند. نمونه‌گیری هدفمند (و نظری) و با بیشینه تنوع انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پروتکل مصاحبه عمیق استفاده شد و مصاحبه‌ها تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در تحلیل داده‌ها از رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین استفاده شد. برای اعتباربخشی یافته‌ها از ملاک‌های چهارگانه گوبا و لینکلن استفاده شد. یافته‌های پژوهش مبتنی بر ۳۸ مقوله محوری و ۱۳ مقوله گزینشی بود که بر اساس رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین در الگوی نهایی جایگذاری شدند. پدیده محوری به صورت دو هسته‌ای با عنوان «عرف دانشگاهی و سوژه دانشگاهی ناگزیر» نام‌گذاری شد. عاملان دانشگاهی راهبردهایی مانند «هویت دانشگاهی بازاندیشانه، پیله عافیت و سرمایه‌گذاری در خود» را برای مواجهه با پدیده محوری برگزیده‌اند. برون‌داد این سازوکار، راهبردها و تعاملات در نهایت به کنش‌ورزی احتیاطی در ساحت دانشگاهی انجامیده است که آن را «آزادی دانشگاهی اضطرابی» نام نهاده‌ایم.

**کلیدواژه‌ها:** آزادی علمی، کنش احتیاطی، هویت دانشگاهی، استقلال دانشگاه، نظریه مبنایی

استناد به این مقاله:

محمدزاده، منیژه؛ شیربگی، ناصر؛ بلندهمتان، کیوان؛ آراسته؛ حمیدرضا. (۱۴۰۳). الگوی برساخت آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶۳-۱۷۸.

doi: 10.22051/JONTOE.2021.35887.3327 ۲۰ (۴)

## مقدمه

آزادی علمی مفهومی پرکاربرد در نظام‌های آموزش عالی است و به‌عنوان یک ارزش و یا هدف بنیادین تلقی شده است؛ به گونه ای که از آن و استقلال دانشگاهی به عنوان اصول حاکم بر آموزش عالی یاد می‌شود (استویکا و سافتا، ۲۰۱۳، ص. ۱۹۲). این مفهوم گاه به عنوان محافظت از توانایی دانشگاهیان در وظایف حرفه‌ای (پاست، ۲۰۱۶، ص. ۹)، یا تلاشی برای جلوگیری از مداخلات دولت در مورد مسائل دانشگاهی و آموزشی (بلوف، ۲۰۱۷، ص. ۱۱۷)، و همچنین تدوین برنامه‌های تحصیلی و تعیین اهداف به‌صورت مستقل (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۳۴) تعریف شده است.

باین وجود ابهامات بسیاری در زمینه تعریف دقیق این پدیده وجود دارد که دلیل عمده آن برآمدن مفهوم آزادی علمی از دو دنیای مختلف یعنی دنیای آموزش و دنیای قوانین حقوقی است (کاپلین و لی، ۲۰۰۹). از سویی مفهوم آزادی علمی نه تنها به حقوق و قوانین آزادی عمل و بیان استادان اشاره دارد، بلکه متمرکز بر حقوق و قوانین آزادی عمل و بیان دانشجویان نیز می‌باشد. از منظر قوانین حقوقی نیز، این مفهوم (آزادی علمی) به میزان زیادی برای اشاره به حقوق و قوانین مربوط به وجود آزادی در عمل و بیان مؤسسات علمی و دانشگاه‌ها نیز به‌کار گرفته می‌شود (آزادی علمی سازمانی<sup>۱</sup> و یا استقلال سازمانی<sup>۲</sup>). در این زمینه ارتباطی تنگاتنگ میان آزادی علمی در دانشگاه‌ها و سطح استقلال آنها از دولت‌ها و دیگر بخش‌های حاکمیتی وجود داشته و بررسی مفهوم آزادی علمی را فارغ از بررسی مفهوم استقلال دانشگاهی غیرممکن می‌سازد. به‌واقع این استقلال دانشگاهی است که میزان و اندازه قدرت تصمیم‌گیری درون دانشگاهی، میزان باز بودن دست تصمیم‌گیران دانشگاهی در حیطه‌های مختلف و حدود و اختیارات اشخاص را در مسیر تصمیم‌گیری دانشگاهی معین می‌سازد که می‌تواند به‌خوبی از عوامل در ارتباط تنگاتنگ با مفهوم آزادی علمی دانشگاه باشد. اما آزادی علمی (دانشگاهی) با همه اهمیت که دارد، تاکنون در فضای دانشگاهی ایران مورد توجه جدی و تجربی قرار نگرفته است. اغفال از این مفهوم کلیدی ممکن است به علت‌های مختلفی صورت گرفته باشد. هرچند شناخت دلایل، عوامل و موانع کاربست این مفهوم در جامعه علمی ایران موضوع مهمی است، لیکن به گمان نگارندگان در درجه دوم اهمیت است.

آزادی و ملزومات آن برای جامعه علمی ایران از خیلی جنبه‌ها ناشناخته مانده‌اند. روایت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از زندگی حرفه‌ای و محدودیت‌هایشان در نهادهای قانونی و در بین مردم کمتر شنیده می‌شود و بیشتر بر اساس کلیشه‌های رایج درباره آنان داوری می‌شود. فهم پنداشته‌ها و تجارب زیسته استادان و توصیف آن از زبان خودشان می‌تواند تأثیر زیادی در افزایش دانش ما نسبت به کنشگرانی داشته باشد که تاکنون درک و دانش محدودی از آنان داشته‌ایم. این پژوهش فرایند برساخته شدن آزادی علمی در جامعه دانشگاهی ایران را کاویده است.

مفهوم نوین آزادی علمی در کشور آلمان در قرن نوزدهم شکل گرفت و با گذشت زمان توسعه یافت. ایده اصلی این مفهوم که «استادان در دانشگاه باید آزاد باشند آن طور که مایل هستند و آن چیزی که می‌خواهند تدریس کنند» به قرون وسطی باز می‌گردد، اما رسم مربوط به تضمین این امتیاز با رضایت عموم مردم فقط به قرن نوزدهم باز می‌گردد (ساجویاک، ۲۰۲۰، ص. ۱۸). معنای آزادی علمی عبارت بود از آزادی اعضای هیئت علمی برای تدریس و آزادی دانشجویان برای یادگیری بدون مداخله. اصطلاح «آزادی علمی» از سوی صاحب‌نظران به صورت‌های مختلف تعریف شده است. بعضی از این صاحب‌نظران ادعا می‌کنند که آزادی علمی حق فردی اعضای هیئت علمی است. این حق امتیاز شخصی نیست بلکه از شرایط شغلی است.

اشبی<sup>۳</sup> آزادی علمی را با عنوان «آزادی فردی استاد دانشگاه برای تدریس مطابق با وجدان و باور قوی خود و نشر دیدگاه‌هایش در مورد موضوعی که خود تدریس می‌کند» تعریف کرده است. این دیدگاه می‌گوید که آزادی علمی چیزی است که به عضو هیئت علمی اعطا

1. Institutional academic freedom  
2. Institutional autonomy  
3. Ashby

می‌شود؛ زیرا این باور وجود دارد که برای تدریس و تولید دانش ضرورت دارد (گیبز، ۲۰۱۶، ص. ۱۷۸). براون (۲۰۰۶، ص. ۱۱۵) آزادی علمی را با عبارت «حق اعضای هیئت علمی دانشگاه و پژوهشگران برای مشاهده و تحقیق مناسب در زمینه‌های دانش و بیان دیدگاه‌هایان بدون ترس از محدودیت و سرزنش» تعریف می‌کند. در این رابطه، آزادی علمی تنها آزادی هیئت علمی برای انجام فعالیت‌های دانشگاهی نیست، بلکه شامل بیان دیدگاه‌هایشان نیز هست.

بعضی از اندیشمندان معتقدند که آزادی علمی به آزادی هیئت علمی برای پیگیری و انتقال حقیقت اشاره دارد. داوونز (۲۰۰۹) آزادی علمی را با عبارت «آزادی فردی اندیشمند در تدریس و پژوهش برای پیگیری حقیقت صرف‌نظر از این که به کجا منتهی شود، بدون ترس از مجازات یا پایان استخدام به دلایل سیاسی، مذهبی و اجتماعی» تعریف کرده است. این همان آزادی دانشگاهیان است که از آنها در تدریس و انجام پژوهش بر اساس دانش مرتبط با استانداردهای حرفه‌ای حفاظت می‌کند.

ابعاد مختلف و متنوعی برای آزادی آکادمیک توسط صاحب‌نظران ارائه شده است. بیانیه انجمن اساتید دانشگاهی آمریکا آن را شامل سه جنبه آزادی تحقیق و پژوهش، آزادی تدریس؛ و آزادی گفتار و عمل فرادانشگاهی دانسته است. ورپلینک و همکاران (۲۰۱۱) آزادی آکادمیک را دارای سه بُعد دانسته‌اند: ۱) داشتن حقوق فردی گسترده در آزادی بیان، آزادی در مطالعه، آموزش، تحقیق و اطلاعات. ۲) داشتن استقلال سازمانی و ۳) داشتن تعهد به مقالات حکومتی برای حمایت از آزادی آکادمیک و ترویج آن. با اینکه این سه بعد از آزادی آکادمیک را منحصر به فرد می‌دانند، اما بر این باورند که این سه بعد، یکدیگر را تقویت می‌کنند (ورپلینک و همکاران، ۲۰۱۱). ال شوباک و ابو ناصر (۲۰۱۷) آن را شامل آزادی در آموزش، پژوهش، بیان عقیده، تصمیم‌سازی، انتفاع اجتماع از نتایج تحقیقات؛ و خدمات اجتماعی می‌دانند. همچنین موشمن (۲۰۱۷) آزادی آکادمیک را شامل ابعاد آزادی در حیطه تدریس، یادگیری و تحقیق، آزادی فکری، نقش‌های دانشگاهی، فردی، جمعی و نهادی و مرکزی برای یکپارچگی دانسته است.

برای ارائه یک شبکه معنایی در راستای درک آزادی علمی، زمینه تاریخی و فلسفه انواع آزادی، مشخصات آنها و استعاره‌هایی که برای توضیح رابطه بین دانشگاه، دولت و جامعه به کار می‌رود، بررسی می‌شود.

بررسی آزادی علمی نیازمند بررسی ماهیت نهادهای آموزش عالی است که این مفهوم در آنها به کار برده می‌شود. بنابراین در بررسی مفهوم آزادی علمی، در بخش اول، ریشه‌های تاریخی چهار نوع آزادی را بررسی شده است، سپس رشد تاریخی استفاده از مفهوم آزادی علمی در چند زمینه مختلف بررسی و برداشت‌های متفاوتی از ماهیت دانشگاه یا نهادی این که مفهوم در آن کاربرد دارد، پیشنهاد شده است. در نهایت، رابطه دانشگاه با دولت و جامعه را در هر یک از چهار نوع آزادی و استعاره‌ها و تشبیه‌های گوناگون برای توصیف این رابطه را بررسی کرده‌ایم. به منظور واکاوی مفهوم آزادی علمی، از یک ماتریس چهار سلولی ساده استفاده شده است. محور عمودی نشان دهنده یک پایستار (زنجیره) از استفاده‌های مفهوم، از افراد تا نهادها می‌باشد. در مورد آخری، آزادی علمی مربوط به گروه‌های مردم مانند دانشگاهیان، نهادهای علمی می‌شود و فراتر از ابعاد فردی آزادی است. محور افقی نشان دهنده زنجیره درک‌های مثبت و منفی از آزادی علمی بوده که از مفاهیم آزادی مثبت و منفی ارائه شده توسط آیزایا برلین الهام گرفته شده است.

فردگرایانه		الگوی مدنی		آزادی مثبت
ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی مثبت	ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی منفی	
ریشه‌ها:	ایده‌آلیست‌های آلمانی بیلدونگ	ریشه‌ها:	روشنگری، رشد علم روایت مدرنیته ظهور دولت-ملت‌ها	
رابطه با دولت:	دولت به مثابه تسهیلگر	رابطه با دولت:	جدا از دولت- مخالف هم	
استعاره:	دو روی یک سکه	استعاره:	مرز	
الگوی جایگشتی		الگوی سنتی		
ویژگی‌ها:	دانش: پاسخ محتاطانه به حقیقت آزادی مثبت- توانمندی چندگانه دانشگاه بخشی از شبکه دانش	ویژگی‌ها:	دانش به مثابه جستجوی حقیقت آزادی منفی استقلال نهادی	
ریشه‌ها:	جنبش پست مدرن جهانی شدن	ریشه‌ها:	قرون وسطی	
رابطه با دولت:	مرزهای کم‌رنگ	رابطه با دولت:	جدا- حوزه نفوذ- اعتماد	
استعاره:	شبکه درهم تنیده اجتماع‌گرایانه	استعاره:	توافق نجیب‌زادگان	

شکل شماره ۱. ساخت‌های چهارگانه آزادی علمی

الگوی سنتی: در خانه اول مفهوم سنتی و فردی آزادی علمی قرار دارد. این مفهوم آزادی نخستین بار توسط جان استوارت میل بیان شده که اعتقاد داشت، عدم مداخله مساوی با آزادی است. طبق نوشته‌های جان استوارت میل، تنها جایی که نوع بشر می‌تواند در کار دیگری دخالت کند، دفاع از خود است و این تنها هدفی است که قدرت می‌تواند به صورت مشروع علیه یک نفر یا جمعی از افراد به کار برده شود (میل، ۱۳۸۸). در این نوع آزادی، آزادی دانشگاهی به عنوان زیرمجموعه‌ای از حقوق انفرادی افراد و به طور خاص آزادی بیان است. دانشگاه کانتی برپایه استقلال برهان به دست آمده از خودانتقادی می‌باشد. این ماهیت خودانعکاسی پژوهشگری و به طور خاص فلسفه است که دانشگاه را تصدیق می‌نماید. با توجه به نقل قول اشاره شده از کانت احتمال چنین برمی‌آید که استقلال از مداخلات دولت لازمه خودانتقادی برای شکوفایی باشد. نوع آزادی علمی تصویر شده در این مدل به طور زیادی از تسلط دولت الهام گرفته است. استعاره اصلی که در این نوع آزادی علمی ارائه شده است، مفهوم مرز میان دو قلمرو است.

الگوی مدنی: در دو نوع آزادی‌های مشخص شده توسط آیزایا برلین، که آزادی از مداخله خارجی در آنچه یک شخص دنبال می‌کند (آزادی منفی) و آزادی برای دنبال کردن خود آزادی (آزادی مثبت) را شامل می‌شود، این رویکرد به آزادی علمی و استقلال به صورت مثبت خواهد بود. (برلین، ۱۳۹۸، ص. ۴۹). شروع این رویکرد را می‌توان به آغاز شکل‌گیری دانشگاه‌های مدرن و بحث‌های پیرامون دانشگاه برلین در ۱۸۹۰ م و به طور خاص به نوشته‌های هامبولت نسبت داد. فلاسفه ایدئالیست آلمان (فیشته، شلایرماخر، هامبولت، شیلر و هگل) اگرچه مفهوم آزادی دانشگاهی کانت را ضروری می‌دیدند، در مقابل مفهوم سودگرایی بورژوازی دانش که از عصر روشنگری نشئت گرفته بود، واکنش نشان داده و دانشگاه را به عنوان یک آرمان شهر اجتماعی و یک کشور از علم که از نظام جمهوری کشور تقلید می‌کند، در نظر گرفتند (دلانتی، ۲۰۰۱، ص. ۳۳).

مفهوم حرفه‌ای/ صنفی: مفهوم حرفه‌ای (صنفی) آزادی علمی اشتراکات زیادی با نوع سنتی بحث شده در ربع اول دارد. تأکید در این رویکرد بر جامعه دانشگاهی و متخصصان و استقلال نهادی است و نه بر تک‌تک افراد و حقوق آنان در آزادی بیان، تحقیق و تدریس بدون دخالت عناصر و قدرت‌های خارجی. ریشه‌های این نوع آزادی را می‌توان به قرون وسطی و ظهور دانشگاه‌های مستقل به عنوان یک

امتیاز حرفه خاص نسبت داد که در آن قوانین بازی حرفه و جامعه دانشگاهی و توان انجام پژوهش مراقبت می‌شود. برای مثال نیوا بر این باور است که ریشه‌های استقلال دانشگاهی به قرون ۱۲ و ۱۳ و زمان ایجاد اولین دانشگاه‌ها بازمی‌گردد (ساجویاک، ۲۰۲۰، ص. ۲۵). رابطه نهادی دانشگاه با جامعه و دولت در زمان‌های خوب، مانند قلمروهای مجزای تأثیر و رابطه توأم با اعتماد متقابل و در زمان‌های بد به صورت دشمنی کامل که در آن دولت تهدیدی برای تداوم استقلال دانشگاه است. البته این رابطه تاحدی نیز تحت تأثیر نظریه و فلسفه حکمرانی دولت حاکم است. در این باره، استعاره‌ای که می‌توان استفاده کرد، تشبیه رابطه میان دولت و دانشگاه به دو اشراف‌زاده نجیب و مستقل است که توافق نموده‌اند که کارهای خود را به صورت جداگانه انجام دهند. با این حال، در توافق این دو، یکی ابزارهای مادی و مالی را فراهم می‌کند و دیگری مسئولیت آموزش نسل‌های آینده را بر عهده دارد.

مدل جایگشتی: در این مدل، آزادی علمی بدون مردم‌سالاری و تأثیر مشترک ارزش‌ها و هدف‌های نهادی مختلف ملی، بی‌معنی خواهد بود. در حالت کلی، یک پیش‌شرط آزادی علمی در این مدل دموکراسی است. در این مدل، هم آزادی علمی و هم استقلال نهادی از ماهیت جامعه جدایی‌ناپذیر هستند. دانشگاه در دل جامعه قرار گرفته است و در بهترین حالت، خطوط میان دانشگاه و جامعه تار و کم‌رنگ است. دولت مظهر جامعه و دانشگاه یکی از چندین مجموعه‌ای است که باید به نیازهای جامعه پاسخ دهد و آن را پیش ببرد. هرگونه تغییر در وضعیت دانش اثرات مستقیم بر نقش دانشگاه دارد و می‌تواند آزادی آن را افزایش داده و یا آن را بسیار محدود نماید. دهقانی و همکاران (۱۳۹۰)، مطالعه‌ای در زمینه بررسی میزان آزادی علمی استادان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای جمعیت شناختی را به انجام رساندند. بر اساس نتایج، مرتبه علمی در چهار بعد آموزشی، پژوهشی، سازمانی و فکری؛ نوع دانشکده در دو بعد پژوهشی و سازمانی و میزان آگاهی استادان از قوانین، در تمام ابعاد آموزشی، پژوهشی، سازمانی، فکری و اخلاقی- فرهنگی بر میزان آزادی علمی استادان تأثیر معناداری دارد، اما سابقه کار و جنسیت استادان تأثیر معناداری نداشت.

کریمیان و همکاران (۱۳۹۰) مطالعه‌ای را با عنوان ضرورت استقلال و آزادی علمی از دیدگاه اعضای هیئت علمی با روش کمی به انجام رساندند. نمونه مطالعه از اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی شیراز با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برای آزادی علمی، استقلال دانشگاه و تأثیر سیاست‌های خارج از دانشگاه در طیف لیکرت در تحقیق مشارکت داشتند. در بین گویه‌ها عدم استقلال مالی دانشگاه و وابستگی به بودجه دولتی، تأثیر روابط سیاسی بر روابط علمی بین‌المللی، تأثیر نگرش‌های سیاسی مدیران دانشگاهی بر فضای علمی تغییر مداوم برنامه‌ها بعد از تغییرات مدیریتی از جمله مواردی بودند که بیشترین میانگین مشکلات را به خود اختصاص دادند.

سلیمی و عبدی (۱۳۹۶) مطالعه‌ای آمیخته از نوع اکتشافی برای شناخت فهم و درک اعضای هیئت علمی از مفهوم آزادی آکادمیک، با رویکرد کیفی (تحلیل مضمون) و مصاحبه با ۲۱ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان به انجام رساندند. نتایج پژوهش در بخش کیفی شامل شش طبقه آزادی در پژوهش و تحقیق، آزادی در تدریس و عمل آموزش، آزادی از خودسانسوری، حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی، آزادی از تلقین و القاء و رعایت حقوق مشروع دانشجویان بود. در بخش کمی، از نظر اعضای هیئت علمی، بعد حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی بیشترین و بعد رعایت حقوق مشروع دانشجویان کمترین اهمیت را در شکل دادن به مفهوم آزادی آکادمیک داشته است. نتایج آزمون تحلیل واریانس نیز حاکی از آن بوده است که آزادی از خودسانسوری، آزادی از تلقین و القاء، حفظ استقلال عمل سازمانی نهادهای دانشگاهی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی نسبت به حوزه‌های علوم پایه و فنی- مهندسی دارای اهمیت بیشتری است.

در مطالعه رامونسکی و ناصر (۲۰۱۰)، اعضای هیئت علمی در دانشگاهی در خلیج فارس گزارش کرده‌اند که آزادی آکادمیک مورد تأیید آن دانشگاه بوده است، و آن‌ها حس مثبتی در مورد انتشار و بحث در مورد عقاید خود با دیگران داشته‌اند، در کار خود در گزینش مواد آموزشی دوره و مواد خواندنی استقلال داشته‌اند، اما آزادی آکادمیک آنها تحت تأثیر فرهنگ و سنت محلی قرار داشته است.



جوکل و چسنس (۲۰۱۲) در یک مطالعه پیمایشی، دیدگاه اعضای هیئت علمی را در مورد آزادی آکادمیک بررسی کردند. در این پیمایش معلوم شد بیش از ۸۶ درصد هیئت علمی در مؤسسات مسیحی با جمله «من از آزادی آکادمیک در کالج یا دانشگاه خود برخوردار هستم» موافق هستند. به علاوه، ۵۴ درصد موافق بودند که «استادان در مؤسسات مسیحی آزادی بیشتری برای بحث در مورد موضوعات و پرسیدن سئوالات نسبت به استادان مراکز سکولار دارند». در مورد محدودیت‌های مربوط به آزادی آکادمیک در تدریس، ۶۵/۸ درصد با جمله «من تردید دارم به موضوعات با اهمیت و خاص در کلاس بردارم زیرا در یک مؤسسه/کالج یا دانشگاه مسیحی درس می‌دهم» موافق نبودند، هرچند تقریباً یک چهارم آن‌ها موافق بودند، در حالی که بقیه در این مورد نظری نداشتند.

دوگان (۲۰۱۶) در یک مطالعه کیفی به تحلیل نگرش استادان و دانشجویان به آزادی آکادمیک پرداخته است. بینش‌های مشارکت‌کنندگان در باب آزادی آکادمیک در ۶ طبقه توصیفی-تفسیری به دست آمد که عبارتند از: آزادی در آموزش، آزادی در پژوهش، آزادی بیان، آزادی نهادی، الزامات آزادی آکادمیک و حفاظت از آزادی آکادمیک. نگرانی از ارائه ایده‌ها و نگرش‌های عمدتاً سیاسی و خودسانسوری در بین دانشجویان و استادان مشاهده شد.

ال شوبایکی و ابوناصر (۲۰۱۷) در مقاله‌ای به تأثیر آزادی آکادمیک بر افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه‌های فلسطینی در غزه پرداخته‌اند. ایشان آزادی آکادمیک را با ابعادی همچون آزادی در تدریس، آزادی در پژوهش علمی، آزادی در تصمیم‌سازی، آزادی در ابراز عقیده سنجش کرده‌اند. در این مطالعه بین رابطه مستقیم آماری بین آزادی آکادمیک و ارتقای مسئولیت اجتماعی مشاهده شده است. در این راستا، یافته‌های ممنون، عدلی و صمدی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی دارای ضعف‌های اساسی است و به‌عنوان مانع فعالیت‌های سهم‌سازی دانش عمل می‌کنند. همچنین کمبود زمان و تک‌جنسیتی بودن برخی دانشگاه‌ها از دیگر موانع سهم‌سازی دانش است که بر فرهنگ دانشگاهی آن اثرگذار است. به‌رغم اینکه تغییرات فرهنگی زمان بر است، با برنامه‌ریزی راهبردی مدیریت دانش می‌توان بر بیشتر این موانع غلبه کرد.

ذکاوتی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای در خصوص فرهنگ دانشگاهی دریافت که برای هم‌افزایی بین موقعیت‌ها و اخلاق مقررات، قوانین و آئین نامه‌های دانشگاهی که عقلانیت حسابگر، «موفقیت به هر قیمت»، و بی‌توجهی به رابطه هدف و وسیله مورد بازنگری قرارگیرد. یک پیام مهم در این زمینه تأکید بر سوگیری اخلاق تکاملی (تفکیک‌ناپذیری هدف و وسیله) است.

یزدی، عدلی و مهران (۱۹۹۹) در پژوهشی در زمینه دانش فرهنگی دانشگاه با هدف شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ رشته‌های علوم انسانی دریافتند که می‌توان مؤلفه‌های فرهنگی را در ۹ مقوله دسته‌بندی کرد که عبارتند از: هدف آموزش، رسانه، روش تدریس، ارزشیابی، روش پژوهش، روابط استاد با دانشجو، اخلاق علمی، نگرش به رشته و به دانشجو. این رشته‌ها، در دو سطح درون‌رشته‌ای و میان‌رشته‌ای با هم متفاوتند. سطح میان رشته‌ای، متأثر از عوامل برونی یا فرا رشته یعنی دانشگاه و جامعه قرار دارد که اغلب در مطالعات نادیده گرفته می‌شود.

اندک مطالعات داخلی فارغ از اهداف پژوهشی خود، توجه و دقت چندانی در زمینه مفهوم و تعریف دقیق آزادی علمی نداشته و مبتنی بر تعاریف معمول به دنبال بررسی سطح و میزان وجود آن در دانشگاه‌ها و یا برخی ابعاد و عوامل مؤثر بر آن بودند. جنبه نوآورانه در مطالعه حاضر تلاش در راستای ابهام‌زدایی از این مفهوم با توجه به ابهامات فراوان مشاهده‌شده در زمینه تعریف این پدیده و فهم فرایندی است که به طریق آن مفهوم آزادی علمی در فضای دانشگاهی ایران برساخته شده است.

## روش‌شناسی پژوهش

رویکرد تحقیق حاضر، کیفی-تفسیری و راهبرد ویژه آن نظریه‌مبنایی بوده است. میدان تحقیق، مشارکت‌کنندگان بالقوه از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور بودند. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند (ماتریس نمونه‌گیری بر مبنای معیارهای انتخاب) و نظری

بعد از مصاحبه با ۱۷ عضو هیئت علمی، اشباع نظری حاصل شده است. با توجه به شیوع کرونا و محدودیت‌های ناشی از آن، شیوه‌های متنوعی برای مصاحبه استفاده شد (حضور/ تلفنی / مجازی / واتساپ و اسکایپ).

جدول شماره ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان به همراه شیوه مصاحبه

ردیف	نقش	جنس	مرتبۀ علمی / مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	شیوه مصاحبه	
					حضور	تلفنی
		مجازی				
		واتساپ	اسکایپ			
۱	هیئت علمی	مرد	استاد	علوم اجتماعی	*	
۲	هیئت علمی	زن	دانشیار	مدیریت آموزشی		*
۳	هیئت علمی	مرد	دانشیار	جامعه‌شناسی		*
۴	هیئت علمی	مرد	استادیار	مطالعات فرهنگی	*	
۵	هیئت علمی	مرد	استاد	آموزش عالی	*	
۶	هیئت علمی	مرد	دانشیار	اقتصاد	*	
۷	هیئت علمی	مرد	دانشیار	شهرسازی	*	
۸	هیئت علمی	مرد	دانشیار	علوم سیاسی	*	
۹	هیئت علمی	مرد	دانشیار	آموزش عالی		*
۱۰	هیئت علمی	مرد	دانشیار	جامعه‌شناسی		*
۱۱	هیئت علمی	زن	استادیار	مدیریت آموزشی		*
۱۲	هیئت علمی	زن	دانشیار	مطالعات زنان		*
۱۳	هیئت علمی	مرد	استاد	فلسفۀ علم		*
۱۴	هیئت علمی	مرد	استاد	جامعه‌شناسی	*	
۱۵	هیئت علمی	مرد	دانشیار	مطالعات فرهنگی	*	
۱۶	هیئت علمی	مرد	استادیار	علوم سیاسی		*
۱۷	هیئت علمی	زن	دانشیار	مهندسی صنایع		*

منشور مصاحبه عمیق بر مبنای مرور متون نظری و تجربی، ادبیات تحقیق، چهارچوب مفهومی و تم‌های محوری تدوین و پس از انجام مصاحبه‌های اکتشافی، نهایی شده و مورد استفاده قرار گرفته است.

برای اعتباربخشی به یافته‌ها از ملاک‌های گویا و لینکلن (قابلیت اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان و تأییدپذیری) استفاده شد. برای قابلیت اعتبار از بازبینی محققین و تکنیک به هم تنیدگی استفاده شد تا در حد ممکن دیدگاه‌های مختلف بررسی شده و داده‌های جامع‌تر و عمیق‌تری حاصل شود. از بازبینی همکار (استادان راهنما- افراد صاحب نظر در موضوع آزادی آکادمیک با سابقۀ تألیف یا پژوهش در این حوزه) در دو مرحله استفاده شد. مرحله اول برای اطمینان از کیفیت و اعتبار پروتکل مصاحبه و مرحله دوم برای اعتبار ساختار کدهی (Code System). مصاحبه با استادان و دانشجویان به عنوان ذینفعان اصلی نهاد دانشگاهی در بهم تنیدگی (مثلث‌سازی منبع داده‌ها) مؤثر بوده است. ضمن اینکه استفاده از چند نفر پژوهشگر در فرایند مصاحبه‌ها، تحلیل داده‌ها و تفسیر نهایی نیز در این راستا انجام شده است. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند امکان انتقال‌پذیری داده‌ها را افزایش داده است. استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند و غور در اطلاعات برای مقایسه مداوم و مفهوم‌سازی، در راستای ملاک تأییدپذیری انجام شد. در نهایت برای قابلیت اطمینان از درصد توافق داخلی کدگذار استفاده شد. این موضوع در مورد دو مصاحبه از استادان انجام شد. برای تحلیل داده‌ها از رویه تحلیلی سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین استفاده شده است. این رویکرد از سه مرحله الگوی کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده می‌کند و در نهایت به ارائه مدل پارادایمی می‌پردازد.

## یافته‌های پژوهش

در جدول زیر نمونه‌هایی از شیوه کدگذاری دور اول و دوم به تفکیک نوع داده‌ها و نقش نهایی کدهای احصا شده آمده است. در مجموع تعداد ۲۳۹ کد بدوی، ۳۸ کد محوری و ۱۳ کد گزینشی از دل مصاحبه‌های نظریه‌مبنایی به دست آمده که در الگوی نهایی جایگذاری شده‌اند.

جدول شماره ۲. نمونه‌ای از کاربرد کدگذاری متن گفتارهای مصاحبه‌شوندگان در نظریه‌مبنایی

کدهای مرحله دوم (کدگذاری محوری)	کدهای مرحله بدوی (کدگذاری باز)	متن گفتارها
بروکراسی دانشگاهی	محدودیت اداری	۱- از جمله محدودیت‌های اداری و بوروکراتیکی که در تمدید قراردادهای سالانه اعضای هیئت علمی تازه استخدام هست.
دغدغه امنیت شغلی/حرفه‌ای	بروکراسی	۲- یک عدم ثباتی رو در وضعیت حرفه‌ای ایجاد می‌کند و حفظ این حرفه رو وابسته به یکسری تکالیف و برآورده شدن اقتضائاتی می‌کند که در اینجا ممکنه اتفاقاً به تضادی در هویت بخشی ایجاد کنه.
درگیری ابزاری با جایگاه علمی	عدم ثبات	۳- بارها بوده که نظر خودمو در مورد یه اتفاق که در عرصه عمومی افتاده ابراز نکردم ... و در واقع سکوت کردم یا بیانیهای رو امضا نکردم، در صورتی که بیانیهای بوده که اتفاقاً نسبت به وضع موجود وضعیت رادیکالی هم نداشته.
سکوت هدفمند	تکلیف محوری	۴- اون تصویر پذیرفته شده برای حکومت، اون تصویر دانشگاهی که راهکار ارائه میده و البته راهکارهایی در چارچوب نهادهای پذیرفته شده یعنی دانشگاهی به نظر من دانشگاه مطلوبه که از نقطه نظر دولت که در راستای تقویت نهادهای نظام کاری از دستش بر بیاد.
نزول از شأن روشنفکری و نقادی	مشکل هویت حرفه‌ای	۵- دانشگاه تابع دولته، تابع قوانین دولتی، تابع حساسیت‌های دولته، تابع پایدها و نیایدیهای دولته. بخاطر همین میتونم بگم مناسبات دولت و دانشگاه پدر و فرزندیه. مناسبات از بالا و پایین و عمودیه.
نگاه ابزاری به علم و نهاد علم	تقلیل‌گرایی کارکردی	۶- میتونم بگم احتیاط بسیار. ما حداقل در انجام تحقیقاتمون و صحبت‌هایی که می‌کنیم میتونم بگم هر قدمی که برمی‌داریم به شدت احتیاط می‌کنیم.
فقدان استقلال دانشگاهی	وابستگی به دولت	۷- این فرهنگ محافظه‌کاری به دانشگاه هم رخنه کرده.
دانشگاه به مثابه سازوبرگ	پذیرش تحمیلی	۸- برای رسیدن به اهداف عالی دانشگاهی، باید فرد درگیر مسائل مالی و مشکلات روزمره
ایدئولوژیک دولت	احتیاط	نباشه.
کنش احتیاطی	فرهنگ محافظه‌کاری	
محافظه‌کاری	امنیت شغلی/ معیشت	

در ادامه این بخش، بر اساس عناصر مدل نظام‌مند اشتراوس و کوربین (شرایط علیتی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، زمینه و پیامد) به تشریح کدهای محوری و گزینشی پرداخته شده است.

**شرایط علی:** در این بخش، ۹ کد محوری و سه کد گزینشی به دست آمده است. این ۹ کد محوری مهم‌ترین شرایط علی در فرایند بر ساخته شدن آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران هستند. مشارکت‌کنندگان استقلال دانشگاه در ایران را امری ناممکن و فقدان آن را عاملی مهم در تهدید و تحدید آزادی دانشگاهی بیان کرده‌اند. ما برای این ناممکنی عنوان افسانه را برگزیده‌ایم. عامل مهم دیگر به نفوذ نهادهای مختلف و متنوع بیرونی بر دانشگاه حکایت دارد. این نهادها در برهه‌هایی از تاریخ دهه‌های اخیر چنان در امور دانشگاهی دخالت داشته‌اند که در مواردی دانشگاه تا حد سازمان تبلیغات یا دفتر احزاب سیاسی فرو کاسته شده است. دانشگاه: اقلیم چند شه‌ریار مقوله‌ای است که برای چنین وضعیتی جعل کرده‌ایم. دانشگاه به مثابه نهاد علم، تحت نفوذ و اعمال قدرت نهادهای مختلف ریزودرشت قرار گرفته است که در تمامی شئون دانشگاهی به خود حق دخالت داده و طلب پاسخ نمایند.

مقوله بعدی به بینش و رویکرد نهادهای حکومتی به فلسفه علم مرتبط است. نگاه امنیتی و سیاسی به ساحت دانشگاهی و علم از ویژگی‌های وضعیت موجود نهاد علم در ایران شمرده شده است. بدیهی است این نگاه تقلیل‌گرایانه، هیچ مجالی برای بسط اندیشه و آزادی دانشگاهی نخواهد داد.

**پدیده محوری:** پدیده محوری دو هسته‌ای در این پژوهش را عرف دانشگاهی و سوژه دانشگاهی ناگزیر نام نهاده‌ایم. عرف دانشگاهی بر فرهنگ استحاله یافته دانشگاهی در فرایند قاعده‌مندسازی توسط حکومت اختصاص دارد. سوژه دانشگاهی ناگزیر هم به عاملان دانشگاهی (استادان و تا حدودی دانشجویان) اشاره دارد. عاملانی که در دوگانگی فردگرایی / نفع جمعی، ناگزیر از انتخاب ارتقای فردی می‌شوند. این بخش ۱۰ مقوله محوری و ۲ مقوله گزینشی را در خود جای داده است.

عملکردهای سازمان‌دهی شده در قالب دانشگاه، در نهایت به منظور تولید نیروی انسانی حیات‌بخشی است که در جریان صورت‌های اعمال قدرت هم چون چرخ‌دنده‌های کوچک آن در حرکت‌اند، یعنی آنچه در سازوبرگ ایدئولوژیکی همچون دانشگاه برای دولت (حکومت) مهم به نظر می‌رسد، تنها تولید تعهد و وفاداری در نهادهای شاکله آن نیست، بلکه حکومت محتاج به بازتولید فرمان‌بری و اطاعت از اصول و هنجارهای نظم غالب است که این امور را از دریچه اصلاح و بازتعریف نیروها و روابط سازنده دستگاه ایدئولوژیک دانشگاه پی می‌گیرد. این اصلاح هنجاری و بازتعریف فرهنگ دانشگاهی را عرف دانشگاهی نام نهاده‌ایم.

نگاه ایدئولوژیک به دانشگاه آن‌گونه که از متن گفتارها برمی‌آید، نتوانسته است سوژه انقلابی و متعهد را مطابق با اهداف و اراده خود تولید کند. دانشگاه در چنین شرایطی، سوژه‌ای را خلق کرده است که در میدان تولید علم و تفکر، سوژه‌ای ناگزیر و حیران بین دو چهره ژانوسی دانشگاه و دانش (یک سر در تلاش برای کشف حقیقت و سر دیگر متصل به ایدئولوژی) است. انسان دانشگاهی به‌مثابه موجودی سرگشته میان شناختی مغشوش از خود و پیرامون‌اش، در بستری از نظام دانشگاهی غوطه‌ور است که از اساس، هم رد برابر جامعه خویش غریبه است و هم در تخالف و تناقض با سیاست‌های آموزشی تحمیلی در دانشگاه زیست می‌کند.

اصطلاح سوژه ناگزیر را برای چنین انسان دانشگاهی برگزیده‌ایم. اینکه اساساً چنین سوژه‌ای، گرفتار در ایجابیت، توان مقاومت در برابر چنین سامانی را داشته باشد، پاسخ این پژوهش (حداقل در این برهه زمانی) منفی است. امکان مقاومت وابسته به ایجاد و خلق فضاهایی است که در برابر ایدئولوژی غالب زاییده می‌شوند و درست در این نقطه است که عرف دانشگاهی راه را بر خلق چنین فضاهایی می‌بندد.

**راهبردها و تعاملات:** راهبردها، کنش‌های خاصی هستند که عاملان بر اساس پدیده محوری آنها را اتخاذ می‌کنند. از جنبه ایجابی برای موقعیت/منفعت و از جنبه سلبی برای اجتناب از آسیب و ضرر. گرامشی معتقد به سامان‌دهی سوژه است. بسته به میزان قدرتی که بر وی اعمال می‌شد و این وضعیت را متأثر از موقعیت فرد در فضای ایجاد شده می‌داند. او بر این باور است که می‌توان راه‌گریزی به‌منظور فرار از تأثیرات قدرت حاکم برای فرد لحاظ کرد. گرامشی با مفهوم هژمونی خود، فرایندی را سامان می‌بخشد که در آن افراد به‌جای سرکوب و زور عریان، در عوض با سلطه و رضایت توأمان، به نمایش قدرت ضمیمه می‌شوند. این راه‌های گریز، در واقع استراتژی‌هایی است که عاملان دانشگاهی برای مصون ماندن از آسیب/ و یا اتصال به قدرت از آنها بهره می‌گیرند.

در این بخش ۹ مقوله محوری و ۳ مقوله گزینشی از مصاحبه‌ها به‌دست آمده است. به باور مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، سه نوع راهبرد در فرایند برساخته شدن آزادی دانشگاهی توسط عاملان دانشگاهی اتخاذ می‌شود: هویت دانشگاهی بازاندیشانه، پیله عافیت و سرمایه‌گذاری در خود. خط داستان در اینجا، خودحفاظتی است. در واقع هر ۳ راهبرد با محوریت مراقبت از خویشتن و حفظ موقعیت سوژه اتخاذ می‌شوند.

هنکل (۲۰۰۵) دو عنصر را برای هویت دانشگاهی، اساسی می‌داند: رشته تحصیلی و آزادی دانشگاهی؛ و آن را تابعی از عضویت دانشگاهی و تعامل میان افراد و اجتماعات مهم دانشگاهی می‌داند. بوردیو مهم‌ترین کارکرد دانشگاه را شکل بخشیدن به هویت

دانشگاهی می‌داند و آنچه سازنده هویت دانشگاهیان است را با مفهوم «عادت» یا «ملکات دانشگاهی» توضیح می‌دهد. انسان دانشگاهی یا عضو اجتماع دانشگاهی، کسی است که عادت، منش و ساختمان ذهنی برای کنش دانشگاهی و زیست دانشگاهی در او شکل گرفته، پذیرفته شده و منشأ اثر شود. بدیهی است که این عادات مانند دیگر عادات اجتماعی محصول ساختار اجتماعی معینی هستند و از این رو در جوامع مختلف عادات دانشگاهی مختلف وجود دارد (فاضلی، ۱۳۸۷). از نظر بوردیو هویت دانشگاه درون فضای اجتماعی به نام میدان دانشگاهی شکل می‌گیرد.

با این تفاسیر، برخی سوژه‌های دانشگاهی از منظر این پژوهش، نوعی بازاندیشی در هویت خویشتن به‌عنوان استاد دانشگاه انجام می‌دهند. این بازاندیشی طیفی از تغییرات و تعدیلات هنجاری و ارزشی تا افول از شأن انتقادی و روشنفکری (به‌مثابه شهروند دانشگاهی فعال) را دربرمی‌گیرد. عاملان دانشگاهی به فراخور میزانی که خود را در برابر قدرت نامرئی هژمونیک مسلط بر دانشگاه، آسیب‌پذیرتر می‌بینند، بیشتر امکان دارد که به این بازاندیشی دست بزنند. مفهوم کلان بعدی که در این پژوهش ساخته شده، «پبله عافیت» است. این مقوله گزینشی شامل مقولات محوری مانند محافظه‌کاری (فزاینده و ترغیبی)، خودسانسوری، خودحفاظتی، خودمراقبتی، سکوت هدفمند و فعال است. این راهبرد مهم‌ترین راهبرد اتخاذ شده توسط کنشگران (سوژه‌های) ناگزیر دانشگاهی است.

جدول شماره ۳. کدهای محوری و گزینشی نهایی احصا شده از مصاحبه‌های گراندد تئوری

نقش در مدل پارادایمی	کدهای گزینشی	کدهای محوری
شرایط علیتی	افسانه استقلال دانشگاه دانشگاه: اقلیم چند شهریار نگاه کژ کارکردی به علم	وابستگی کامل دانشگاه به دولت/حکومت؛ سیطره مناسبات سیاست و قدرت بر دانشگاه؛ دانشگاه به‌مثابه سازوبرگ ایدئولوژیک؛ فقدان استقلال دانشگاهی (سیاست/اجرا)؛ حضور و نفوذ نهادهای غیرعلمی در دانشگاه؛ بینش و رویکرد تمامیت خواهانه به دانشگاه؛ نگاه تقلیل‌گرایانه و ابزاری به نهاد علم؛ نگاه امنیتی/سیاسی به نهاد علم؛ سیطره امر سیاسی بر فرایندهای دانشگاهی کارمند علمی به‌جای استاد دانشگاه؛ وابستگی به فرایندهای ترفیع و ارتقاء؛ شاخص‌های ارزیابی برون‌زا و تحمیلی؛ سیطره دولتی بر استخدام و نگهداشت هیئت علمی؛ ساختار بوروکراتیک/ قفس آهنین؛ درگیری ابزاری با جایگاه علمی؛ رزومه سازی، کتاب‌سازی، مقاله‌سازی و ...؛ دغدغه مالی/ امنیت شغلی؛ مدرک‌گرایی کژ کارکردی؛ نگاه آماری، تقلیلی و تک‌بعدی به ساحت فعالیت دانشگاهی؛ غلبه هنجار ذهنی شاغل دانشگاهی (سربه‌زیر) به‌جای شهروند فعال دانشگاهی
پدیده محوری	عُرف دانشگاهی سوژه دانشگاهی ناگزیر	ریشه‌های استبداد پذیری تاریخی نهاد علم در ایران؛ وابستگی حیاتی دانشگاه به منابع مالی/ زیرساختی؛ تمرکزگرایی شدید و مسائل ساختاری/ تاریخی آن؛ فقدان فضای عمومی اندیشه آزاد و نقد منصفانه؛ ضعف فرهنگ کنش ورزی در عرصه عمومی/ دانشگاهی
زمینه	سلطه‌پذیری تاریخی دانشگاه خلأ فضای عمومی اندیشه و کنش	نفوذ نهادهای خارج از دانشگاه در فرایند جذب هیئت علمی؛ فقدان رقابت آزاد در فرایند جذب هیئت علمی؛ بازار کار اشباع، سپاه ذخیره کار (تراکم فارغ‌التحصیلان PhD)؛ خلأهای قانونی و فقدان ضمانت اجرای قوانین حمایتی از استادان
شرایط مداخله‌گر	سونامی پیشوند دکتر سازمان (نهاد) غیر حامی	بازنگری در هویت دانشگاهی خود به‌مثابه استاد؛ خودحمایتی/ خودحفاظتی؛ سکوت فعال و هدفمند؛ خودسانسوری؛ محافظه‌کاری فزاینده و ترغیبی؛ تکلیف‌گرایی/وظیفه محوری؛ نزول از شأن روشنفکری و انتقادی؛ ورود به/ بهره‌برداری از مناسبات ساختارهای قدرت و سیاست
راهبردها و تعاملات	هویت دانشگاهی بازاندیشانه پبله عافیت سرمایه‌گذاری در خود	کنش ورزی احتیاطی در محیط دانشگاهی
پیامدها	آزادی دانشگاهی اضطرابی	

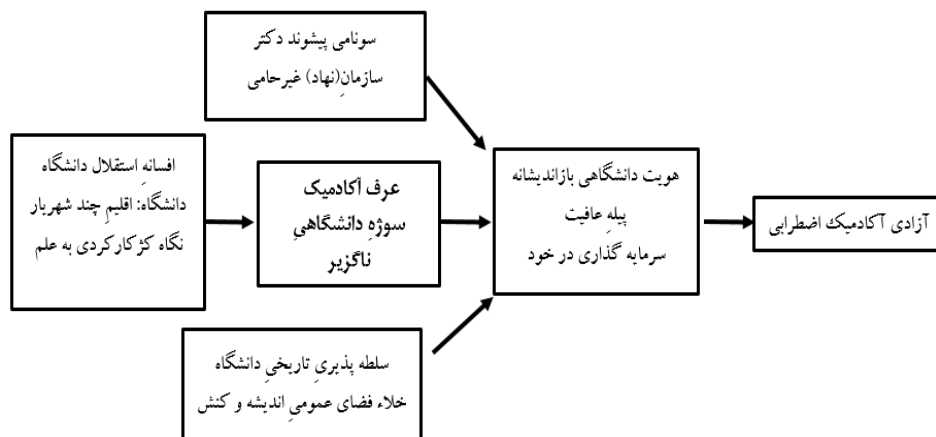
مفهوم کلان بعدی، «سرمایه‌گذاری در خود» است. این مفهوم به‌طور واضح بر رفتار هم‌نوایی مورد اشاره رابرت مرتون اشاره دارد. احساس محرومیت، ترس از مجازات یا درونی شدن ارزش‌ها می‌تواند عاملی بر رفتار هم‌نوایی باشد. هم‌نوایان کسانی هستند که

خودخواسته و یا ناگزیر، ارزش‌های حاکم را پذیرفته و ابزارهای رسمی تحقق آنها را نیز می‌پذیرند. در مورد اجتماع دانشگاهی ایرانی، هم‌نوایان به دودسته پیشینی و پسینی قابل تقسیم‌اند. هم‌نوایان پیشینی، آنهایی هستند که ارزش‌ها و هنجارهای حاکم را به‌طور مطلق پذیرفته‌اند و چه‌بسا در فرایندهای دانشگاهی (عضویت/استخدام/ترفیع/ارتقا) از مواهب آن نیز برخوردار می‌شوند. هم‌نوایان پسینی، قشر کوچکی از عاملان دانشگاهی هستند که ابتدا تمایل ذهنی به پذیرش هنجارهای تحمیلی و مجعول دانشگاهی را ندارند، اما با فشار هژمونیک موجود در نهاد علم به این سمت سوق داده می‌شوند (ناخواسته و یا به دلیل عقلانیت ابزاری).

**پیامدها:** مفهوم کلانی که برای توصیف برون‌داد از آن بهره برده‌ایم، «آزادی دانشگاهی اضطرابی» است. این مفهوم به‌طور مشخص با نوع نگاه استادان به آزادی دانشگاهی در پدیدار نگاری پیوندی ناگسستنی و ارتباطی وثیق دارد (الگوی صنفی/ شغلی از آزادی دانشگاهی). به باور مشارکت‌کنندگان، عاملان دانشگاهی (هم استاد و هم دانشجو) نوعی کنش‌ورزی احتیاطی را در محیط دانشگاهی در دستور کار خود دارند. این پژوهش، البته وارد مناقشه عام کنش‌محوری/ احتیاط محوری نمی‌شود. رفتارها و تعاملات سوژه‌های دانشگاهی در ایران را نباید و نمی‌توان و دور از انصاف است که منفعلانه و از سر انقیاد کامل متصور شویم. با تمام مخاطرات موجود و آسیب‌های احتمالی، برخی سوژه‌ها همچنان به مقاومت در برابر ساختار ایدئولوژیک حاکم می‌پردازند. در دو دهه قبل، این کنش‌ورزی‌های ریسکی و پرهزینه در فضای دانشگاهی معمول‌تر بود، اما در سال‌های اخیرتر این رفتارها با چاشنی احتیاط همراه شده است. در اینجا از ترکیب دو مکتب فکری موجود، مفهوم کنش‌ورزی احتیاطی استخراج و استفاده شده است. به‌طور خلاصه می‌توان گفت: گرایش ذهنی قوی به آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران به‌عنوان یک ارزش بنیادی وجود دارد. اما در عرصه عمل، به دلیل ساختار هژمونیک و ایدئولوژیک مسلط بر نهاد علم و مخاطرات موجود، جامعه احتیاط و اضطراب بر تن دارد.

## نتیجه‌گیری و بحث

سؤالات این پژوهش بیشتر بر فرایندی متمرکز بوده است که آزادی دانشگاهی بر اساس آن در جامعه دانشگاهی ایران بر ساخته شده است. برای پاسخ به این سؤالات از نظریه مبنایی استفاده شد تا بتوانیم فرایندها را شناسایی و مدل پارادایمی آزادی علمی در ایران را به همراه هسته کانونی شکل‌دهنده آن ارائه دهیم. از الگوی سیستماتیک اشتراوس و کوربین در این مطالعه استفاده شده است. بر مبنای یافته‌های پژوهش، این الگو در نمودار شماره ۱ تشریح شده است:



نمودار شماره ۱. الگوی برساخت آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران (مدل خلاصه)

در مدل نظام‌مند اشتراوس و کوربین، شرایط علی، شرایطی هستند که مستقیماً و بدون واسطه بر پدیده محوری اثر می‌گذارند. هسته اصلی شرایط علی در این پژوهش، جایگاه هژمونیک حکومت در برابر دانشگاه است. این موضع هژمونیک خود را در مقوله‌های محوری: افسانه استقلال دانشگاه، دانشگاه به‌مثابه اقلیم چند شه‌ریار و نگاه کژ کارکردی به علم نشان داده است.

بر اساس نظریه هژمونی گرامشی، ساختارهای قدرت علاوه بر اعمال اجبار یا توزیع برابر منابع باید مشروعیت و مقبولیت گفتمانی هم داشته باشند. این امر از طریق دست‌کاری نظم باورها و اعتقادات مردم ممکن است و جامعه مدنی قلمروی است که در آن نزاع همیشگی بر سر کسب چنین اقتداری صورت می‌گیرد. جامعه مدنی پتانسیل بروز و پیدایش روشنفکران همراه و یا مخالف حاکمیت را دارد. تأکید گرامشی بر نقش روشنفکران به‌منزله تولیدکننده هژمونی و یا ضد هژمونی با تعبیری از جامعه مدنی همخوانی دارد که از تعبیر لیبرالیستی جامعه مدنی فاصله زیاد دارد. در برداشت لیبرالی، جامعه مدنی ملهم از بخش خصوصی، بازار آزاد، دموکراسی و جامعه آزاد است که در مجموع در برابر دولت قرار دارند. درحالی‌که گرامشی با در نظر گرفتن تمامی سازمان‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی به‌عنوان مؤلفه‌های جامعه مدنی، قلمرو گسترده‌تری را مفروض می‌گیرد. در این قلمرو است که رویارویی هژمونی و سامان دادن ایدئولوژیک افکار و کنش‌ها ارزش مطالعاتی خاصی پیدا می‌کند. در نتیجه در شیوه نگرش گرامشی به قدرت، نهادهایی چون مدرسه، کلیسا، مطبوعات، سازمان‌های فرهنگی پرکننده اوقات فراغت، خانواده و در مجموع تمامی خرده‌ساختارهای زندگی روزمره مکان و محل استمرار قدرت‌اند.

اشتراوس بر این باور است که پدیده محوری باید ویژگی‌های خاصی را داشته باشد. نخست اینکه محور بوده و با اکثریت مقولات اصلی مرتبط باشد. دوم اینکه بارها و بارها در داده‌ها ظاهر شود. به این معنی که در همه یا بیشتر مصاحبه‌ها به آن اشاره‌ای صورت گرفته باشد. سوم اینکه نام یا اصطلاحی که برای تبیین آن به کار گرفته می‌شود، باید به قدر کافی انتزاعی باشد و ما را به سمت ایجاد یک نظریه عمومی تر هدایت کند. پدیده باید قادر به توضیح دگرگونی نیز باشد. به این معنا که در صورت تغییر شرایط، قابلیت تبیین خود را همچنان حفظ نماید (لی، ۲۰۰۱). پدیده محوری در واقع یک صورت ذهنی از آن چیزی است که اساس فرایند را تشکیل می‌دهد.

پیش از ورود به مقوله هسته لازم است دیدگاه فوکو در باب قدرت و سوژه را کمی شرح دهیم. به باور فوکو، قدرت که (عمل بر روی عمل) یا اعمال مجموعه‌ای از اعمال بر روی اعمال دیگران است، مبتنی بر دو شرط اساسی است:

الف- دیگری که قدرت بر او اعمال می‌شود، باید کاملاً به رسمیت شناخته شود. این دیگری شخصی است که می‌تواند عمل کند.  
ب- برخلاف رابطه خشونت «در مقابل رابطه قدرت، حوزه کاملی از پاسخ‌ها، واکنش‌ها، نتایج و تدابیر ممکنه، پیدا می‌شود» (دریفوس، ۱۳۷۶: ۳۵۸ به نقل از فوکو).

این شیوه تحلیل، فوکو را به این نتیجه می‌رساند که مفهوم آزادی با قدرت همبسته است. فوکو همچنین بر فضای دوگانه مفهوم سوژه تأکید دارد. «یکی به معنای منقاد دیگری بودن به موجب کنترل و وابستگی و دیگری به فضای مقید به هویت خود بودن به واسطه آگاهی یا خودشناسی» (خالقی، ۱۳۸۱: ۲۵۸). در حقیقت سوژه هم فاعل قدرت و هم مفعول آن است. «این شکل قدرت خودش را بر زندگی روزمره بلاواسطه‌ای که به فرد هویت می‌بخشد اعمال می‌کند و وی را با نشان فردیت خاص خودش مشخص می‌سازد. از سویی، او را به هویت خودش می‌پیوندد. قدرت حقیقتی بر وی تحمیل می‌کند که خود او باید آن را تصدیق کند و دیگران هم باید آن را در وجود او بازشناسند. این قدرت نوعی از قدرت است که افراد را به سوژه تبدیل می‌کند» (دریفوس، ۱۳۷۶: ۳۴۸ به نقل از فوکو).

مقوله هسته یا پدیده محوری در فهم فرایند برساخته شدن آزادی دانشگاهی، یک مقوله هسته دوجهبی است. وجه اول آن بر سطح کلان نهاد علم و وجه دوم آن بر سطح خرد سوژه‌گی استوار است. می‌توان گفت که آزادی دانشگاهی به وضع فعلی آن را می‌توان از یک سو نتیجه نیروهای نهادی معنا ساز کنشگران سازمانی و اجتماعی حامی این معانی دانست که در طول دهه‌های اخیر توانسته‌اند معانی و هویت خودخواسته را بر نهاد علم تحمیل کرده و آن را به صورت یک عرف دانشگاهی درآورند. فرهنگ دانشگاهی را می‌توان

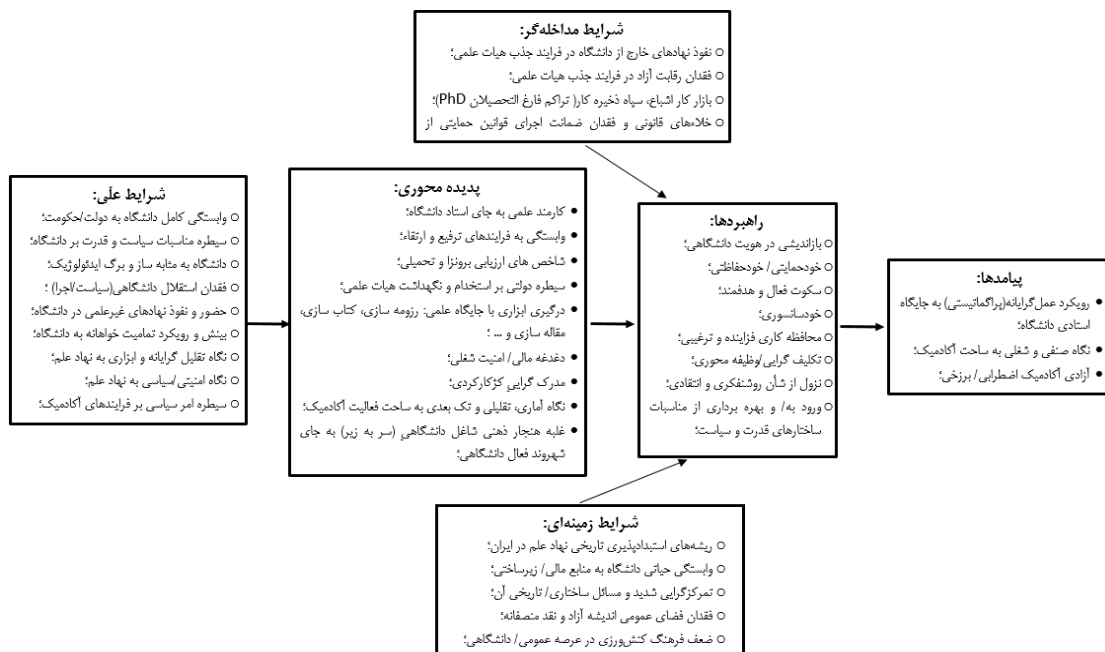
به تعبیر گیرتز، الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن باهم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند.

از سوی دیگر، حاملان این عرف دانشگاهی خود را چندان در برگزیدن نوع کنش مختار نمی‌بینند. نوعی دوگانگی معنایی در اینجا بین عاملان دانشگاهی مشاهده شده است. علی‌رغم گرایش معنایی شدید به آزادی دانشگاهی، محمل‌ها و نتایج مطلوب آن در بین استادان، در عمل گرایش احتیاطی به آزادی دانشگاهی گویی از سر ناچاری برگزیده شده است. آنها بیشترین استدلال برای این نوع کنش احتیاطی را بر دو جنبه اثباتی و سلبی می‌دانند. جنبه اثباتی آن (که باید در تلاش به دستیابی به آن بود)، انسان دانشگاهی را به‌مثابه ماشین تولید و انتشار مقاله و کتاب (با اصطلاح پرطمطراق تولید علم) می‌بیند و جنبه سلبی آن پرهیز انسان دانشگاهی از هر نوع مشکلی در فرایند توسعه، توانمندی و ارتقای خود است. این بخش از مقوله هسته، در صورت انسان دانشگاهی را به‌مثابه یک سوژه ناگزیر بازنمایی می‌کند که در یک زیست جهان عرفی شده توسط نیروهای بیرونی، برای حفظ موقعیت و توسعه فردی خود، ناچار در چنبره قواعد ارتقا گرفتار شده است و این موضع ناگزیری، او را به اتخاذ راهبردها و کنش‌هایی کشانده است که نتیجه آن نگاه احتیاطی و اضطرابی به آزادی دانشگاهی است. این راهبردها و کنش‌ها در ادامه تشریح شده است.

در مدل سیستماتیک اشتراوس و کوربین، راهبردها و تعاملات کنش‌ها و برهم‌کنش‌هایی است که از پدیده‌محوری نشئت می‌گیرند. مقوله هسته دوجوهی در فهم آزادی دانشگاهی، منجر به اتخاذ سه گونه استراتژی توسط سوژه‌های دانشگاهی شده است: هویت دانشگاهی بازانديشانه، پيله عافيت و سرمايه‌گذاري در خود.

به‌صورت عام نه، اما بیشتر عاملان دانشگاهی در ایران، هرکدام از این استراتژی‌ها یا ترکیبی از آنها را در مواجهه با وضعیت موجود برگزیده‌اند. بیشترین استراتژی اتخاذشده توسط عاملان دانشگاهی، استراتژی پيله عافيت است. تم کلی این راهبرد، حفاظت از خود است. این حفاظت از خود مراقبتی، سکوت فعال و هدفمند، خودسانسوری، محافظه‌کاری و وظیفه‌گرایی تشکیل شده است. اگر کلیت این استراتژی را خودحمایتی بنامیم، ای مفهوم گویای این امر است که استادان در مواجهه با موضوع آزادی دانشگاهی، بیش از هر چیزی حمایت از خود را به‌عنوان یک سوژه دانشگاهی مدنظر دارند. این خودحمایتی یک امر خودجوش نیست، بلکه بخش بزرگی از آن متأثر از فضای فرهنگی دانشگاه است. معنا و مفهوم خودحمایتی با موضوع توانمندی نیز در ارتباط است. توانمندی نه‌تنها برای خود استادان، بلکه در ارتباط آنان با دانشجویان نیز مهم است. موضوع مهم دیگر در اینجا، بازانديشي است. یعنی استادان، با تفسیر و درکی که از شرایط دانشگاه و نهاد علم به‌طورکلی دارند، دست به چنین کنش‌های احتیاطی می‌زنند. حال ممکن است این کنش واقعاً برخلاف میل و خواست آنها هم باشد، اما با ارزیابی شرایط و نیروهای موجود، آن را اتخاذ کرده‌اند. در بخش بزرگی از مصاحبه‌ها این تأکید وجود داشت که استادان بسیاری علاقه‌مند به مفهوم مدنی از آزادی دانشگاهی هستند، اما به دلایل متعدد بر اساس هنجار و عرف دانشگاهی عمل می‌کنند. در حقیقت این بازانديشي نیز در راستای حمایت از خود است. یعنی ارزیابی ذهنی و عینی شرایط و نیروهای موجود در دانشگاه و جامعه در راستای حمایت از خود دانشگاهی، اقتصادی، سیاسی و ... به‌عنوان یک استاد دانشگاه. آنان بر این باورند که با اتخاذ این استراتژی‌ها خود را از گزند برخی آسیب‌ها حفظ و از برخی فرصت‌ها بهره‌مند می‌سازند.





## نمودار شماره ۲. الگوی برساخت آزادی دانشگاهی در جامعه دانشگاهی ایران (فرم مبسوط)

رابط مرتون هنجارهای نهاد دانشگاه را الزامات نهادی علم نامیده است که شامل عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی عاطفی و شک سازمان‌یافته هستند. در راس این هنجارها، آزادی دانشگاهی قرار دارد. این عنصر وجه تمایز دانشگاه و جداکننده آن از هر هویت دیگری می‌تواند باشد. تولید و انتشار علم ممکن است خارج از دانشگاه هم‌روی دهد اما آزادی دانشگاهی ارزشی بنیادی است که کانون اصلی آن دانشگاه است. آزادی دانشگاهی و استقلال نهادی تمایز بخش دانشگاه از نهادهای رقیب است. اما این وجه تمایز در نهاد علم ایران لرزان و شکننده است. از این‌رو، نهادی که سهم آن از این دو مقوله هویت‌بخش، اندک است، هویتی متزلزل خواهد داشت و همواره دستخوش ذائقه صاحبان قدرت و اختیار خواهد بود.

از دید فراستخواه مشکل عمده‌ای که آزادی علمی (دانشگاهی) از ابتدا در ایران داشت، اقتدارگرایی سیاسی ریشه‌داری بود که خود از سرگذشت تاریخی و فرهنگی و ساختارهای اقتصادی و اجتماعی این سرزمین نشئت می‌گرفت. این اقتدارگرایی گاه به شدیدترین صورت‌های خودکامگی و تصلب حکومتی ظاهر می‌شد و راه را بر نهادینه شدن آزادی دانشگاهی در کشور می‌بست؛ چراکه آزادی‌ها در سایه استقلال به‌دست می‌آید و بحث از استقلال و آزادی علمی در دانشگاه‌ها به معنای از بین رفتن نقش دولت و دیگر نهادها در دانشگاه نیست، بلکه اعتمادی به دانشگاهیان و دانشگاه در واگذاری اختیارات و آزادی برای ایجاد فرصتی برای رشد و بالندگی دانشگاه است. تحقیقات نشان داده است که افزایش استقلال و آزادی دانشگاهی، زمینه را برای رشد خلاقیت و نوآوری فراهم می‌نماید. همان‌طور که استرمن و استینل بیان می‌کنند؛ شکافی تکراری بین استقلال رسمی و آنچه بر روی کاغذ مطرح می‌شود، وجود دارد. افزایش قابل توجه ضرورت پاسخگویی از طرف دانشگاه‌ها، بارها استقلال آنها را محدود نموده و بیشتر دولت‌ها برای اعمال فشار به دانشگاه‌ها از این ابزار استفاده می‌نمایند. آلتباخ نیز شرایط تاریخی هر کشور را در وضعیت آزادی دانشگاهی در آن مؤثر دانسته است. او کشورهایی مانند کوبا، ویتنام، کره شمالی، ایران و شمار قابل توجهی از کشورهای دیگر را مثال آورده است که آزادی دانشگاهی در آنها وضعیت مطلوبی ندارد. او بر این باور است که در کشورهای آسیایی و آفریقایی که سابقه استعماری دارند، آزادی دانشگاهی به‌ندرت ریشه دوانده و از آن محافظت شده است. آلتباخ خاطر نشان ساخته است که چگونه اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های چین خودسانسوری می‌کنند. تذکر و اخطار، از دست دادن شغل و حتی مجازات زندان از پیامدهای بالقوه ارائه ایده‌ها (در تدریس یا سخنرانی) یا پژوهش‌های مخالف با رویکرد حکومت است.

یکی از موضوعات مهم و مرتبط با آزادی آکادمیک، بحث بی‌طرفی نهاد دانشگاه است؛ ایده‌ای کلیشه‌ای که معتقد است دانشگاه باید در برابر مطالبات سیاسی و اجتماعی بی‌طرف بماند. اگرچه استادان و دانشجویان ممکن است فعالیت سیاسی داشته باشند و درباره موضوعات اجتماعی و سیاسی موضع‌گیری کنند، اما دانشگاه در مقام یک نهاد باید بی‌طرف بماند. در باور افراطیونی که آزادی آکادمیک را نمی‌پذیرند، دانشگاه در واقع ابزاری است در اختیار نهادهای حکومتی، نظامی و صنعتی که باید به ابزاری در خدمت جنبش‌های افراطی تبدیل شود. در این نگاه، دانشگاه اساساً بی‌طرف نیست و حتی اگر بخواهد هم نمی‌تواند بی‌طرف بماند، چرا که با انعقاد قراردادهای کاری با نهادهای بیرون دانشگاه و دریافت بودجه از دولت و به طرق مختلف دیگر، دانشگاه در واقع بی‌طرفی خود را نقض می‌کند. حتی خودداری از موضع‌گیری درباره یک رویداد سیاسی و اجتماعی نیز خود یک موضع‌گیری سیاسی تلقی می‌شود که می‌توان آن را در حکم رد و یا تأیید پنهانی سیاستی خاص در نظر گرفت.

روشن است که اگر مفهوم بی‌طرفی، فقدان تأثیر سیاسی و اجتماعی هرگونه اقدام یا عدم اقدام در دانشگاه باشد، آنگاه هیچ دانشگاهی بی‌طرف نبوده است و نیست و نخواهد بود. چنان‌که فرایند آموزش به خودی خود تأثیرات شگرفی بر جامعه دارد، زیرا با پدیدآوردن طبقه اجتماعی خاصی باعث می‌شود آنها به گونه‌ای رفتار کنند که اگر فاقد تحصیلات بودند آن‌گونه رفتار نمی‌کردند. دیدگاه معقول نسبت به بی‌طرفی این نیست که دانشگاه از اعمال هرگونه تأثیر اجتماعی پرهیز کند، بلکه این است که دانشگاه نسبت به بیان همه دیدگاه‌ها گشاده باشد و درباره مسائل چالش‌برانگیز در مقام یک نهاد موضع‌نگیرد (مگر آنکه مأموریت آموزشی دانشگاه آن را وادار به اتخاذ چنین موضعی کند).

حیات دانشگاه از نقادی و توصیه راه‌حل برای مشکلات و معضلات جامعه جدایی‌ناپذیر است، هرآینه این مسیر و طریق مسدود شود، حیات آن مصادره شده است. سخن آخر اینکه افزون بر «شهامت دانشگاهی بودن» که وظیفه همه اعضای هیئت علمی است، رویکرد انتقادی دانشگاهیان و اراده و کوشش جمعی آنان برای اصلاح وضعیت کنونی دانشگاه‌ها ضروری است.

با شرح نتایج این پژوهش روشن می‌شود، هر عاملی که موجب شود تا نهاد دانشگاه به دست یک نیروی سیاسی و امنیتی تسخیر گردد، در واقع خطر نقض بی‌طرفی دانشگاه را در پی دارد. این عامل می‌تواند خاستگاه‌های گوناگونی نظیر وابستگی اقتصادی، عدم استقلال ساختاری و یا مرعوب‌نهادهای سیاسی و امنیتی بودن، داشته باشد. اتفاق ناگواری که در این صورت وقوع آن ناگزیر خواهد بود این است که به تعبیر این پژوهش، آزادی آکادمیک در ایران مضطربانه خواهد شد و امکان طرح و یا پژوهش در بسیاری از مسائل اجتماعی به دلیل فشارهای ناشناخته و قواعد نانوشته از بین خواهد رفت. برخی رفتارهای سلیقه‌ای موجب خواهد شد استادان و دانشجویان به سمت انفعال بروند و حتی حقوق شهروندی آنها نیز نادیده گرفته شود. بی‌تردید بدون برطرف‌شدن این موانع، آزادی آکادمیک در دانشگاه‌های ما تنها در سطح حرف و انتشار منشورهای حقوق شهروندی باقی خواهد ماند و تا واقعی‌شدن راه درازی در پیش خواهد داشت.

## References

- Amal A. Al Hila, Mazen J. Al Shobaki, Samy S. Abu Naser. The Effect of Academic Freedoms in Enhancing the Social Responsibility of Palestinian University Staff in the Gaza Governorates. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS)*, 2017, 1 (5), pp.22 - 35. [hal-01571287](https://doi.org/10.1571287)
- Altbach, P. G. (2007). Academic freedom in a global context: 21<sup>st</sup> century challenges. *The NEA 2007 Almanac of Higher Education*, 49-56, Washington: National Education Association
- Barger, B. M. (2010). *Faculty experiences and satisfaction with academic freedom* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Toledo, Toledo, OH.
- Beloff, M. J. (2010). Academic freedom-rhetoric or reality? *Denning Law Journal*, 22, 117 - 141. <https://doi.org/10.5750/dlj.v22i1.356>
- Berlin.I.(1970). *Four essays on liberty*. Translated by mohammad ali movahhed. Kharazmi pub. (Text in Persian)
- Bryden, J. & Mittenzwei, K. (2013). Academic Freedom, Democracy and the Public Policy Process. *European Society for Rural Sociology*. Published by John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1111/soru.12012>

- Butler, J. (2006). *Academic norms, contemporary challenges: A reply to Robert Post on academic freedom*. In B. Doumani, *Academic freedom after September 11* (pp. 107-142). New York: Zone Books.
- Dehghani, Y., Marzooghi, R., Faghih, N., Fouladchang, M. (2012). An Investigation into the Academic Freedom of Faculty Members of Shiraz University Based on Demographic Variables. *Journal of Curriculum Research*, 1(2), 29-56. <https://doi.org/10.22099/jcr.2012.249>
- Delanty, Gerard (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Ballmoor, Buckingham: SRHE and Open University Press,
- Dogan, D (2016). Academic Freedom from the Perspectives of Academics and Students: A Qualitative Study. *Education & Science / Egitim ve Bilim*. 41(184), 311-331. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6135>
- Fish, S. E. (2014). *Versions of academic freedom: From professionalism to revolution*. Chicago: The university of Chicago Press
- Fish, Stanley. (2006). Academic Freedom: When Sauce for the Goose Isn't Sauce for the Gander. *Chronicle of Higher Education*, 46 (14). Washington, D.C <https://www.chronicle.com/>
- Gibbs, A. (2016). Academic freedom in international higher education: Right or responsibility? *Ethics and Education*, 11(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1181844>
- Joeckel, S., Chesnes, T. (2012). *The Christian college phenomenon: Inside America's fastest growing institutions of higher learning*. Abilene, TX: Abilene Christian University Press.
- Kaplin, W. A., & Lee, B. A. (2014). *The law of higher education, student version (5<sup>th</sup> ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karimian Z, Kojouri J, Lotfi, F, Amini, M. (2012) Higher Education Administration and Accountability the Necessity of Autonomy and Academic Freedom from Faculties' Viewpoint. *Iranian Journal of Medical Education*. 11 (8):855-863 URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1358-en.html> (Text in Persian)
- Mamunn, M., Adli, F., & Samadi, P. (2017). The Role of academic culture on knowledge sharing of faculty members Case Study: University of Al-Zahra (SA). *The Journal of New Thoughts on Education*, 13(1), 29-50. doi: 10.22051/jontoe.2017.6444.
- Macfarlane, B. (2012). Re-framing student academic freedom: a capability perspective. *Higher Education*, 63(6), 719–732. <http://www.jstor.org/stable/41477910>
- Post, R. (2013). Why Bother with Academic Freedom?. *FIU Law Review*, 9-20. <https://doi.org/10.25148/lawrev.9.1.4>
- Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2010). «aculty perceptions of academic freedom at a GCC university, *Prospects*. 40. 481-497. <https://www.prospects.ac.uk/>
- Salimi, J & Abdi, H (2017). Study of faculty members' ideas and perceptions of the concept of academic freedom. *Journal of Iranian Higher Education*. 9(3). 57-88. (Text in Persian) [20.1001.1.20088000.1396.9.3.3.3](https://doi.org/10.1001.1.20088000.1396.9.3.3.3)
- Stachowiak-Kudła, M. (2020). *Transnational judicial dialogue in case law related to academic freedom*. In A. Kłos, J. Misiuna, M. Pachocka, & A. Szczerba-Zawada (Eds.), *European Union and its values: Freedom, solidarity and democracy* 17–29. <https://european-union.europa.eu/>
- Stoica, C. F., & Safta, M. (2013). University autonomy and academic freedom - meaning and legal basis. *Perspectives of Business Law Journal*, 2(1), 192-199. [RePEc:sja:journl:v:2:y:2013:i:1:p:192-199](https://doi.org/10.22051/jontoe.2013.i:1:p:192-199)
- White, L. (2010). Fifty years of academic freedom jurisprudence. *The Journal of College and University Law*, 36(3), 791-842. <https://www.nacua.org/>
- Yazdi Darmanaki, M., Adli, F., & Mehran, G. (2020). In search of understanding of the components of the culture of humanities in the universities of Tehran. *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(1), 45-70. doi: 10.22051/jontoe.2020.26443.2688
- Zekavati, A. (2018). The scope of the possibility of learning of ethics in educational situations. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(2), 167-192. doi: 10.22051/jontoe.2018.18261.2037



## واکاوی خشونت نمادین در برنامه درسی

فرشته اشکان<sup>۱\*</sup>، کوروش فتحی واجارگاه<sup>۲</sup>، محبوبه عارفی<sup>۳</sup>، مهناز اخوان تفتی<sup>۴</sup>

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران رایانامه: [fe\\_ashkan@sbu.ac.ir](mailto:fe_ashkan@sbu.ac.ir)
۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶

### چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی خشونت نمادین و مصداق‌های آن در برنامه درسی به روش کیفی (تحلیل مضمون یا تماتیک) انجام شده است. حوزه پژوهش برنامه درسی مدارس ایران و جامعه آماری آن با توجه به میان‌رشته‌ای بودن موضوع پژوهش، شامل اعضای هیئت علمی، متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های برنامه درسی، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بوده است. نمونه پژوهش بر اساس اشباع نظری ۱۵ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته بود که به منظور حفظ فاصله اجتماعی با استفاده از شبکه‌های اجتماعی و به شکل نیمه‌حضوری انجام شد. بسندگی پژوهش و اطمینان از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای صورت گرفته، با ترکیبی از راهبردهای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری مورد سنجش قرار گرفت. پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها، با استفاده از ضریب درون موضوعی کاپا تعیین گردید. داده‌های گردآوری شده با استفاده از الگوی سه مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل شد. نتایج نشان داد که خشونت نمادین می‌تواند در تمامی عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی) اعمال شود. مدارس به‌عنوان ابزار نظام آموزشی از طریق برنامه درسی و به‌طور غیرعمدی به بازتولید نابرابری‌های فردی و اجتماعی اقدام می‌کنند.

**کلیدواژه‌ها:** خشونت نمادین، برنامه درسی، بازتولید.

### استناد به این مقاله:

اشکان، فرشته؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه؛ اخوان تفتی، مهناز. (۱۴۰۳). واکاوی خشونت نمادین در برنامه درسی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷۹-۱۹۳ (۴): ۲۰. doi: 10.22051/jontoe.2022.40030.3570

## مقدمه

خشونت‌نمادین یکی از مفاهیمی است که توسط پی‌یر بوردیو<sup>۱</sup> مطرح شد. به گفته بوردیو «خشونت‌نمادین، نوعی از خشونت است که با هم‌دستی ضمنی کسانی که این خشونت بر آنها اعمال می‌شود و نیز کسانی که آن را اعمال می‌کنند، انجام می‌شود؛ زیرا هر دو گروه نسبت به اعمال آن، آگاهی ندارند» (بوردیو، ۱۳۸۷/۱۹۹۶، ص. ۲۵). این خشونت «آرام و پنهان» است و در معانی درونی پذیرفته شده از نظر اجتماعی و فرهنگی، به صورت نامرئی، خود را نشان می‌دهد. از این رو ناعادلانه یا مخالف تعامل اجتماعی تلقی نمی‌شود و توسط سوژه به طریقی غیرقابل گفتن و اغلب نامحسوس درک می‌شود. تعصبات، تحقیرها و تبعیض‌ها به‌عنوان اعمال خشونت‌آمیز شدید تلقی می‌شوند؛ زیرا باعث رنج‌هایی می‌شود که از نظر اجتماعی ناعادلانه نیست (ریسکال و همکاران، ۲۰۱۶).

به باور بوردیو، این خشونت از طریق سرمایه‌های نمادین<sup>۲</sup> عمل می‌کند و با افزایش سرمایه‌های نمادین، سلطه نیز افزایش می‌یابد (بوردیو، ۱۹۸۶). سیاست‌های آموزش و پرورش که با واقعیات جامعه فاصله دارد و موجب افزایش قطبیت و فاصله طبقاتی و فرهنگی می‌شود، نوعی خشونت‌نمادین است (ارگین و همکاران، ۲۰۱۸). به گفته دوس سانتوس سوزا (۲۰۱۸)، بازتولید خشونت بخشی از برنامه مدرسه شده و گاهی اوقات به‌طور مداوم رخ می‌دهد. هدف اصلی این خشونت، هنجارها و نمادهای اجتماعی از جمله اخلاق، زبان و عواطف اجتماعی هستند (بوردیو، ۱۹۸۶).

نظام آموزشی به عنوان یک نهاد اجتماعی که از طرف گروه پر قدرت جامعه برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود، به راحتی می‌تواند عامل خشونت نمادین در مورد دانش‌آموزان و گروه‌های انسانی دیگر در این سیستم باشد که از نگاه بوردیو به‌گونه‌ای غیرمستقیم و بیشتر از طریق ابزارهای فرهنگی اعمال می‌شود. نظام تعلیم و تربیت دارای کارکردهای پنهان و آشکار است که برخی از کارکردهای آن مورد غفلت واقع شده است. کارکردهای آشکار همان برنامه‌های درسی در چهارچوب‌های آموزشی تعریف شده هستند؛ درحالی‌که کارکردهای پنهان آموزش و پرورش تصویب شده نیستند (نوری‌زاده و نظری، ۱۳۹۵).

مفهوم خشونت‌نمادین در برنامه‌دستی یک مفهوم میان رشته‌ای است که از ابعاد جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، فلسفی و تربیتی قابل بررسی و تبیین می‌باشد؛ بعد جامعه‌شناختی این مفهوم براساس نظریات بوردیو تحمیل فرهنگ غالب و مسلط به دانش‌آموزان از طریق فراهم کردن تجارب علمی و عملی در مدارس است (بوردیو، ۱۳۸۰/۱۹۹۴). این مفهوم از بعد روان‌شناختی، گاه در لباس اصول و قوانین بدون انعطاف و لازم‌الاجرا در برنامه‌دستی دانش‌آموزان ظاهر می‌شود، که با توجه به شرایط سنی و رشد شناختی، در آینده و زندگی اجتماعی آنها تأثیرگذار است.

با اینکه پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شده، اما بررسی خشونت‌نمادین و مصداق‌های آن در برنامه‌های درسی که هدف این پژوهش است، در پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی مغفول مانده است. برای نمونه، پژوهش ریسکال و همکاران (۲۰۱۶) به اشکال خشونت (تحقیر، اهانت، طرد کردن و محرومیت)؛ هورتا (۲۰۱۸) به انواع خشونت و تأثیر آن در اقدام به ترک تحصیل؛ دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) به خشونت‌های خاموش بدون رعایت حقوق شهروندی دانش‌آموزان و امریو (۲۰۰۱) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی به عنوان نمونه‌هایی از خشونت‌نمادین در مدرسه اشاره کرده‌است؛ لذا در پژوهش حاضر تلاش شده است تا با استفاده از نظرات متخصصان تعلیم و تربیت، ضمن شناسایی و بررسی این نوع خشونت در مدارس، به جست‌وجوی مصداق‌های آن در برنامه‌دستی مدارس پرداخته و با شناسایی این عوامل، عرصه‌ای مناسب برای اقدامات پیشگیرانه گشوده شود. بنابراین سؤال اصلی پژوهش این است که مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه‌دستی ایران کدام است؟

## 1. Pierre Bourdieu

۲. Symbolic Capital هر گونه دارایی که دیگران آن را درک کنند و به رسمیت بشناسند و برای آن ارزش قائل شوند، سرمایه‌ی نمادین به حساب می‌آید؛ مانند اتیکت نام خانوادگی و غیره. سرمایه‌ی نمادین از جایگاه اجتماعی فرد سرچشمه می‌گیرد و مجموعه ابزارهای نمادینی مانند احترام، شکوه، عزت و پرستیژ را برای وی به ارمغان می‌آورد (بوردیو، ۱۹۸۶).



مبنای نظری خشونت نمادین، نظریه‌های بازتولید است که پائولو فریره (۱۹۸۵)، ایوان ایلچ (۱۳۸۹/۱۹۷۱)، هنری ژیرو (۲۰۰۴) و بوردیو (۱۹۷۷) را می‌توان به‌عنوان نمایندگان آن دانست (برهمن، ۱۳۹۷). در نظریه‌های بازتولید اعتقاد بر این است که گروه‌های مسلط، نابرابری‌های قدرت، درآمد و پایگاه اجتماعی را بازتولید می‌کنند. نظریه‌های بازتولید به دو تئوری بازتولید فرهنگی و اجتماعی تقسیم می‌شود (بوردیو و پاسرون، ۱۹۷۷). همچنین بر اساس نظریه هژمونی آنتونیو گرامشی (۱۹۳۷-۱۸۹۱)، نظام سلطه، فرهنگ مورد علاقه خود را از طریق رسانه‌های گروهی، کلیسا، مدرسه و خانواده به فرهنگ توده‌های مردم تبدیل می‌کند (استریناتی، ۱۹۹۵/۱۳۸۰). ژیرو (۱۹۸۳) با الهام از اندیشه‌های آنتونیو گرامشی، هربرت مارکوزه و پائولو فریره مفهوم مقاومت<sup>۱</sup> را مطرح می‌نماید و اعتقاد دارد همواره در برابر برنامه‌های آشکار و پنهان نظام آموزشی، مقاومت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. نظریه بازتولید و نظریه مقاومت دو رهیافت متفاوت نسبت به تبیین تأثیر مدرسه بر اعضاء گروه‌های اجتماعی مختلف ارائه می‌دهند. فریره بر این باور است که آموزش و پرورش باید آگاهی دانش‌آموزان را افزایش دهد؛ تا نسبت به جهان فعال باشند نه منفعل (فریره و همکاران، ۱۹۹۸). از دیدگاه مک‌لارن (۱۹۸۵)، مدرسه‌ها باید به مکان‌هایی برای پدیدآوردن دانش انتقادی و نیز فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی تبدیل شوند. هنری (۲۰۰۰)، خشونت در مدرسه را به چهار دسته تقسیم می‌کند: خشونت دانش‌آموز نسبت به دانش‌آموز یا دانش‌آموز نسبت به معلم، خشونت معلم و مدیریت نسبت به دانش‌آموز، خشونت هیئت مدیره یا انجمن اولیا و مربیان نسبت به والدین و دانش‌آموزان و خشونتی که از جانب سیاست‌های آموزشی منطقه و یا ملی به دانش‌آموزان وارد می‌شود.

یک جنبه مهم برای تشخیص خشونت نمادین، پنهان بودن خشونت و رنج قربانی است. این باعث می‌شود سوژه‌هایی که از خشونت رنج می‌برند، موجوداتی نامرئی باشند که حتی به‌عنوان قربانی شناخته نمی‌شوند و به‌طور معمول، نادیده گرفته می‌شوند. اضطراب و کینه تنها احساسی است که می‌تواند ابراز کنند و بنابراین اغلب با واکنش تهاجمی تری سعی در دیده شدن و شناخته شدن دارند. قربانی خشونت تنها زمانی قابل درک است که رنج وی را بتوان با یک زبان قابل فهم اجتماعی نشان داد. دانش‌آموزان در معرض این نوع خشونت‌های پنهان قرار می‌گیرند؛ زیرا هیچ‌گونه حمایت اجتماعی ندارند. درک شکل‌های خشونت پنهان از جمله انواع آزار و اذیت، نژادپرستی و خشونت جنسیتی، اجتماعی یا فرهنگی که باعث ایجاد احساس تبعیض، تحقیر یا محرومیت می‌شود، دشوار است (ریسکال و همکاران، ۲۰۱۶).

ژیژک (۱۳۹۲/۲۰۰۸) خشونت نمادین را به چهارگونه توجیهی، عاطفی، زبانی و اخلاقی تقسیم کرده است. کنش نمادین افراد هنگامی که با امیال و احساسات توأم است، خشونت توجیهی است. مانند گفت‌وگوهای فرد در بستر مرگ، چون خلاف آن چیزی است که تاکنون بوده است. خشونت نمادین عاطفی، گونه‌ای واکنش هیجانی و گاه نااندیشیده به بی‌ارزش جلوه دادن عقاید یک گروه خاص است. خشونت زبانی هم از نگاه ژیزک یکی از مهم‌ترین گونه‌های خشونت نمادین است؛ زیرا نفس فروکاستن هر چیز به یک نماد، معادل مرگ و نابودی آن چیز است و در دل خود آستن خشونت است. خشونت نمادین اخلاقی نیز در هنجارهای عرفی و مذهبی ریشه دارد؛ زیرا هنجارها و عادات اجتماعی به‌عنوان پدیده‌ای مثبت و قابل احترام نگریسته می‌شود و هرگونه تخطی از آنها مجازات دارد. در واقع عادت‌ها به دلیل شفافیت، میانجی و وسیله خشونت اجتماعی هستند.

جیمز یکی از پژوهشگران در حوزه آموزش، بر این باور است که حتی بهترین مدارس نیز خشونت را از روش‌های مختلف از جمله قوانین و مقررات، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس اعمال می‌کنند. از نگاه جیمز، هنگامی که قوانین و مقررات آموزشی بدون مشارکت دانش‌آموزان تدوین و اجرا می‌شود، یا برنامه درسی مدارس به‌صورت زمان‌بندی شده، بدون کمترین توجه به نیازهای دانش‌آموزان و فقط براساس نظر بزرگسالان برنامه‌ریزی می‌شود، این خود ترویج‌کننده خشونت است (جیمز، ۲۰۰۰، ص. ۴۳). نوعی از خشونت که به‌عنوان خشونت ساختاری نیز نامیده می‌شود برانگیزاننده احساسات و واکنش‌های عاطفی و هیجانی در میان دانش‌آموزان است. در چنین وضعیتی دانش‌آموزان فکر می‌کنند که هیچ‌گونه کنترل و اختیاری بر زندگی و تحصیل خود ندارند و نتیجه طبیعی این فرایند، آسیب دیدن

عزت نفس و احساس خودارزشمندی آنهاست که یکی از مؤلفه‌های مهم در منشور حقوق بشر است و باید به آن توجه ویژه شود (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۲). آموزش تحول‌آفرین، رهایی‌بخش و فراتر از ساختارهای ساخته شده از طریق مکانیسم خشونت‌نمادین، زمانی تحقق خواهد یافت که به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز احترام گذاشته شود (تیرادنتس، ۲۰۱۵).

در جامعه ما مدارس به انواع گوناگون تقسیم می‌شوند که مدارس دولتی و غیردولتی به نوعی معمول‌ترین آن هستند. شاهد آن هستیم که خانواده‌ها در ازای یک‌سال تحصیل فرزندشان در مدارس غیردولتی مبالغی را پرداخت می‌کنند و در مقابل آن خدماتی چون آموزش بهتر توسط آموزش‌دهندگان با سطوح بالاتر، توزیع غذا و بسته‌های غذایی با کیفیت مطلوب، برگزاری اردوها و برنامه‌های مشترک هنری فراوان دریافت می‌کنند؛ این در حالی است که در میان مدارس دولتی کشور نیز شاهد تفاوت‌های بسیاری هستیم. مدارس شمال شهر با ساختمان‌های زیبا و بزرگ، کلاس‌هایی با تراکم جمعیت کمتر و خدمات بهتر و در مقابل مدارس جنوب‌شهر با کمیت و کیفیتی بسیار محدود و ناچیز قرار دارند. این سیستم غلط باعث می‌شود که تحصیلات، دانش، مدرک و در نتیجه سطوح درآمدی و جایگاه اجتماعی افراد در آینده، درگرو ثروت و قدرت باشد، خانواده‌های سرمایه‌دار کودکان خود را با صرف هزینه‌های بسیار به پیشرفت سوق می‌دهند، در حالی که کودکان خانواده‌های کم‌درآمد با مسیری پر از پستی و بلندی مواجه خواهند شد. در نتیجه تمام این اشتباهات که در بیشتر نظام‌های آموزشی دنیا رخ می‌دهد؛ مدرسه تبدیل به یک سیستم بازتولید نابرابری تبدیل می‌شود و در نهایت نظام آموزشی مبتنی بر طبقات را به‌وجود می‌آورد که در آن ثروت و قدرت انتظار فرزندان خانواده‌های مرفه و فقر و دشواری انتظار کودکان طبقات پایین جامعه را می‌کشد (جمشیدی، ۱۳۹۶).

خانواده هر کودکی نوع خاصی از دانش فرهنگی را به فرزند خود منتقل می‌کنند. در نتیجه، فرزندان طبقه مسلط از همان ابتدا، دانش، مهارت، سبک ارتباطی و هنجارهای فرهنگی متفاوتی را از والدین خود دریافت می‌کنند که با سرمایه فرهنگی فرزندان طبقات پایین تفاوت دارد و مورد تشویق مدرسه است. طبقات مختلف در دوره‌های متفاوت تاریخی، از طریق تسهیل معانی و مفاهیمی خاص در افکار و ارتباطات، به اعمال قدرت می‌پردازند و با کنترل آموزش و پرورش، بازتولید فرهنگ خاص خویش را تضمین می‌کنند. بنابراین فرهنگی که مدرسه منتقل می‌کند، میراث فرهنگ جمعی نیست، بلکه فرهنگ طبقات مسلط است. پس مدرسه به نوعی خشونت‌نمادین را اعمال می‌کند (شارع‌پور، ۱۳۹۴).

بورديو بر این باور است که نظام آموزش و پرورش تلاش می‌کند، چهره‌ای مردم‌سالار از خود نشان دهد و محیط آموزشی را محیطی برای پذیرش یکسان افراد مختلف جامعه قلمداد کند. در حالی که مدرسه در عمل، شانس موفقیت طبقه مرفه را افزایش می‌دهد. به این ترتیب که فرهنگی را مطرح می‌کند که با فرهنگ طبقه بالا انطباق دارد و مسیر را برای پیشرفت افراد آن طبقه هموار می‌کند. در حالی که افراد طبقه محروم در ورود به مدرسه با فرهنگ جدیدی روبه‌رو می‌شوند که آموختن آن برای آنها، حکم آموختن دانش جدیدی را دارد. در واقع به نظر بورديو «عادت‌واره‌های ساختاریافته در خانواده و میزان فاصله آنها با عادت‌واره‌های مطرح در نظام آموزش و پرورش، تعیین‌کننده آینده علمی دانش‌آموزان هستند، یعنی میزان تسلط بر زبانی که زبان معیار آموزش نظام آموزشی است، تعیین‌کننده موقعیت آینده دانش‌آموز می‌شود نه استعداد ذاتی وی» (بورديو و پاسرون، ۱۹۷۰، ص. ۹۰).

در زمینه پژوهش‌های انجام شده پیرامون کلیدواژه خشونت‌نمادین و جستجوی بیبومتریکی نشان داد، در مورد ارتباط این واژگان یعنی برنامه‌دستی و خشونت‌نمادین به طور خاص پژوهشی انجام نشده، بنابراین به نتایج پژوهش‌هایی که پیرامون خشونت‌نمادین در محیط‌های آموزشی و یا مصداق‌های خشونت‌نمادین با توجه به نیازهای دانش‌آموزان انجام گرفته که مرتبط با موضوع پژوهش هست اشاره شده است.

آتلی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش کیفی خشونت‌نمادین در مدارس ابتدایی، نشان دادند که آیین نامه مدارس دانش‌آموزان را به دو دسته مقبول و غیر قابل قبول تقسیم می‌کند و قابل قبول بودن به سرمایه فرهنگی کسب شده از خانواده و الگوهای رفتاری متناسب با ارزش‌های ملی بستگی دارد. سسیلیا لوتیز (۲۰۱۹) دریافت که تعداد بی‌شماری اشکال خشونت در مدرسه وجود دارد، اما بیشترین موارد آن کلامی است که در کلاس‌ها باعث درگیری می‌شود، ولی مورد توجه معلمان قرار نمی‌گیرد. پژوهش ریسکال و همکاران (۲۰۱۶) نیز



نشان داد که اشکالی از خشونت (تحقیر، اهانت، طرد کردن و محرومیت) نتیجه تجربه افراد در جامعه است که به صورت صریح و واضح قابل مشاهده نیستند. هورتا (۲۰۱۸) در نتایج پژوهش خود گزارش کرد که دانش‌آموزانی که با خشونت از انواع مختلف روبه‌رو می‌شوند، قبل از گرفتن مدرک تحصیلی خود اقدام به ترک تحصیل می‌نمایند. دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه «آموزش ابتدایی و خشونت‌های خاموش» نتیجه گرفتند که در مدارس ابتدایی کودک را موجودی نابالغ و بدون اراده می‌دانند، که بدون رعایت حقوق شهروندی باید از قوانین پیروی کند و مطیع باشد. امریو (۲۰۰۱) نیز به عدم اعتنا به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا یک گروه به عنوان نمونه‌هایی از خشونت نمادین اشاره کرده است.

نتایج پژوهش ارگین و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که طرح سیاست‌های تکریم آموزش و نئولیبرال، در آموزش و پرورش ترکیه، نوعی خشونت نمادین است که با واقعیات جامعه فاصله دارد و موجب افزایش قطبیت و فاصله طبقاتی و فرهنگی می‌شود. تیرادنتس (۲۰۱۵) در مطالعه «خشونت نمادین در متن مدرسه: تبعیض، درگیری و حق تحصیل» نتیجه گرفت که یک آموزش تحول‌آفرین و رهایی‌بخش، زمانی تحقق خواهد یافت که به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز احترام گذاشته شود، مدرسه باید به‌عنوان محیطی برای یکپارچه‌سازی اجتماعی باشد و نه به عنوان ابزاری برای ایجاد و پرورش تبعیض، در زمینه جنسیت، نژاد، رنگ یا عقاید. در تحقیق الناز (۲۰۱۶) نیز نگرش منفی به دانش‌آموزانی که از مناطق محروم می‌آیند و عدم حمایت از اهداف عالی در مورد پیشرفت تحصیلی همه گروه‌های دانش‌آموزان، به عنوان نمونه‌های خشونت نمادین مطرح شده است. نایرز و همکاران (۲۰۱۷) در مطالعه خود نشان دادند که خشونت نمادین به عنوان موانعی برای دانش‌آموزان غیربومی می‌باشد و به عدم توسعه حرفه‌ای براساس تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان در کادر آموزشی مدارس اشاره دارد.

سوزا (۲۰۱۲) در پژوهش خود گزارش کرده است که واقعیت آموزشی در جامعه سرمایه‌داری، اغلب عملکرد خود را به عنوان بازتولید کننده نابرابری‌های اجتماعی و فرهنگی انجام می‌دهد. بورديو نیز در پژوهش‌هایش نشان داده است که آینده تحصیلی برای فرزندان رده‌های بالای شغلی و فرزند یک کارگر متفاوت است (کتبی، ۱۳۸۲). سویتو (۲۰۰۱)، هم‌چنین به محرومیت جوانانی که کنار گذاشته و یا در موقعیت‌های مختلف محرومیت یا تبعیض اجتماعی، تحقیر و انکار هویت شخصی قرار می‌گیرند، اشاره کرده است.

در بخش پژوهش‌های داخلی، نتایج پژوهش روشن و دیگران (۱۳۹۰) نشان داد که در کتاب‌های فارسی مدارس، کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز از واژه‌های صلح‌آمیز بیش‌تر است. یاری‌قلی و همکاران (۱۳۹۷)، عوامل مولد خشونت در مدارس را در سه مضمون کلی عوامل فردی، مدرسه‌ای و جامعه‌شناختی تقسیم‌بندی کردند. ایزدی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) نیز رفتارهای خشونت‌آمیز را در سه مقوله خشونت روان‌شناختی (تمسخر، حسادت و لقب دادن)؛ خشونت اجتماعی (محرومیت تحصیلی و نظارت خانواده) و خشونت فیزیکی (خودآزاری یا خشونت نسبت به خود و دیگرآزاری) طبقه‌بندی کرده‌اند. حاضری و رضاپور (۱۳۹۲) رابطه معلم- دانش‌آموز و سرمایه فرهنگی دانش‌آموز را به‌عنوان عوامل مؤثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه شناسایی کردند. میرحسینی و همکاران (۱۳۹۶) به نقش مؤثر تولیدات فرهنگی در عدم اقدام به خشونت در بین نوجوانان به‌عنوان سرمایه‌های اجتماعی اشاره کرده‌اند. طهماسبی (۱۳۹۴) ابعاد و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی پیشگیری از خشونت را معرفی کرده است. کرامتی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر جو اجتماعی مدارس ابتدایی را بر اساس نتایج پژوهش خود به چهار مضمون شامل نگرش‌ها و انتظارات پنهان مدیر در تعامل نومعلم با دانش‌آموزان، تعامل نومعلم با همکاران، تعامل نومعلم با مدیر و تعامل نومعلم با والدین دانش‌آموزان قرار دادند. صدفی و همکاران (۱۴۰۲) با توجه به نتایج واکاوی تجارب زیسته دانش‌آموزان، نیازهای دانش‌آموزان را در پنج مضمون اصلی شامل متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل تجمیع کرد و ارضای نیاز به شایستگی را وابسته به تسلط یافتن دانش‌آموزان به چالش‌های بهینه معرفی کرد. مرور تحقیقات پیشین نشان داد که پیرامون خشونت نمادین در برنامه درسی



به‌طور خاص پژوهشی انجام نگرفته است، هر چند همه موارد به‌صورت غیرمستقیم در این مقوله جای می‌گیرد؛ بیشترین پژوهش‌ها در ایران در زمینه‌ی خشونت فیزیکی انجام شده است.

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی را به روش کیفی (تحلیل مضمون<sup>۱</sup> یا تماتیک) بررسی کرده است. حوزه پژوهش برنامه‌ی درسی مدارس ایران است. جامعه‌ی آماری با توجه به موضوع پژوهش که در حوزه برنامه‌ی درسی، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش است؛ شامل گروه اعضای هیئت علمی، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و متخصصان برنامه‌ی درسی، روان‌شناسان تربیتی و جامعه‌شناسان بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفت و براساس اشباع نظری، تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۱۵ نفر رسید. در این پژوهش گردآوری اطلاعات به صورت میدانی و با روش مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته انجام شد. مصاحبه‌ها با استفاده از رویکرد کیفی شامل چند سؤال کلی به‌عنوان راهنمای مصاحبه مرتبط با خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی شروع شد، که به‌عنوان چارچوب اولیه برای آغاز مصاحبه بود و از دل پاسخ مصاحبه‌شونده، سؤالات بعدی طراحی شد و در جریان مصاحبه توسعه یافت. بیشترین وزن سؤال‌های مصاحبه در مورد خشونت‌نمادین در برنامه‌ی درسی مدارس و مصداق‌های آن تنظیم شده است. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از الگوی سه مرحله‌ای براون و کلارک<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) به شرح زیر تحلیل شد:

مرحله ۱) تجزیه و توصیف متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله، داده‌ها شامل مطالب گردآوری‌شده حاصل از مطالعه پیرامون مبانی نظری پژوهش و محتوای مصاحبه‌ها، بررسی شد و پس از سازماندهی، کدگذاری شد (کدگذاری باز). کدگذاری اولیه توسط پژوهشگر انجام شد و دو فرد متخصص در این زمینه کدگذاری بعدی را انجام دادند. مجدداً با تطبیق هر دو کدگذاری، کدگذاری نهایی، توسط پژوهشگر اول بررسی، اصلاح و تأیید شد. در گام آخر این مرحله، دسته‌بندی کدهای مختلف در قالب تم‌های اولیه (مفهوم خشونت‌نمادین، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی) انجام شد.

مرحله ۲) تشریح و تفسیر متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله، ابتدا تم‌ها به گونه‌ای تعریف و ایجاد شد که تمامی مجموعه داده را شامل شوند و هیچ داده‌ای (بجز داده‌های غیرمرتبط با موضوع) بیرون از دامنه تم‌ها باقی نماند. در ادامه، تم‌هایی که برای تحلیل ارائه شده، تعریف و مورد بازبینی مجدد قرار گرفت، سپس داده‌های داخل آنها تحلیل شد. به وسیله تعریف و بازبینی ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می‌کند مشخص شده و تعیین گردید که هر تم کدام جنبه از داده‌ها را در خود دارد (کدگذاری انتخابی).

مرحله ۳) ترکیب و ادغام متون و مصاحبه‌ها: در این مرحله تحلیل پایانی و نگارش گزارش انجام گرفت.

## معیارهای اعتبار پژوهش

در دهه ۱۹۸۰ گابا و لینکلن<sup>۳</sup> مفهوم «قابلیت اعتماد»<sup>۴</sup> را مانند معیاری برای جایگزینی روایی و پایایی مطرح کردند تا به کمک آن دقت علمی را در پژوهش کیفی مورد ارزیابی قرار دهند. این مفهوم از چهار عنصر اعتبارپذیری<sup>۵</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۶</sup>، اتکاپذیری<sup>۷</sup> و

1. Thematic analysis  
2. Brown & Clark  
3. Guba & Lincoln  
4. Trustworthiness  
5. Credibility  
6. Transferability  
7. Dependability

تأییدپذیری<sup>۱</sup> تشکیل شده است (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در این پژوهش، برای سنجش بسندگی پژوهش و اطمینان از کیفیت داده‌ها و تفسیرهای صورت گرفته، ترکیبی از راهبردهای یادشده مورد استفاده قرار گرفته است. جدول شماره (۱) چگونگی استفاده از این معیارها را نشان می‌دهد.

### جدول شماره ۱. ارزیابی یافته‌های کیفی (روایی و اعتبار)

معیار	مفهوم سازی	تکنیک‌های به کار گرفته شده
اعتبارپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی درونی» است. به این معنا که آنچه در یافته‌ها و نتایج پژوهش از سوی پژوهشگر بیان می‌گردد، همان نظر پاسخگو باشد.	ارائه خلاصه‌ای از نظرات مصاحبه شونده در پایان هر مصاحبه و پس از نگارش اولیه، برای اطمینان از درستی مطالب بیان شده و برداشت‌های مصاحبه‌کننده؛ بازبینی یافته‌های پژوهش از سوی اعضای مشارکت‌کننده و گردآوری داده‌ها از افراد گوناگون و منابع تخصصی (به هم تنیدگی منابع داده‌ها).
انتقال پذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «روایی بیرونی» است که به معنای امکان کاربرد یافته‌های پژوهش در موقعیت یا شرایط دیگر است.	توصیف دقیق شرایط انجام پژوهش و شرکت‌کنندگان و انتشار نتایج آن، که کمک می‌کند تا پژوهشگران بعدی تصمیم بگیرند که نتایج پژوهش، در جامعه دیگر می‌تواند کاربرد داشته باشد یا خیر؟
اتکاپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «پایایی» است و به ثبات یافته‌های پژوهش در زمان‌ها و شرایط گوناگون اشاره دارد.	هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها، ممیزی بیرونی و بررسی و پیگیری روش ثبت همه فرایندهای گردآوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات از سوی فرد متخصص خارج از پژوهش، بازبینی مطالب در دو مرحله و مستندسازی داده‌های مصاحبه از سوی پژوهشگر.
تأییدپذیری	این مفهوم جایگزین مفهوم «عینیت» است. یعنی تفسیرهای انجام شده برآمده از نظر مصاحبه شوندگان باشد و از سوگیری پژوهشگر، به دور باشد.	ابعاد و مقوله‌های به دست آمده از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها توسط مصاحبه شوندگان بازبینی و تأیید شد.

### پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها

برای محاسبه پایایی کدگذاری‌ها از میان مصاحبه‌های انجام گرفته، چند مصاحبه به صورت تصادفی انتخاب شد و کدهای مشخص شده توسط دو کدگذار، برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شد. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که با هم مشابه بودند، با عنوان «موافق» و کدهای غیرمشابه با عنوان «مخالف» مشخص شدند. سپس برای تعیین پایایی کدگذاری مصاحبه‌ها، از ضریب درون موضوعی کاپا استفاده شد. از طریق این ضریب، می‌توان میزان توافق دو اندازه‌گیری (توسط دو کدگذار) را ارزیابی کرد. داده‌ها در نرم‌افزار Spss-22 مورد تحلیل قرار گرفت.

### جدول شماره ۲. ضریب توافق کاپا

معیار توافق	آماره کاپا	خطای معیار	آماره T	سطح معناداری
تعداد	۰/۷۷۱	۰/۰۵۸	۹/۵۷۲	۰/۰۰۰
	۱۵۴			

جدول شماره (۲) نتایج این ارزیابی را نشان می‌دهد؛ ضریب کاپا برابر ۰/۷۷۱ و در مرتبه خوب قرار دارد. با توجه به آماره T، در سطح ۰/۰۱، ضریب توافق بین دو کدگذار از لحاظ آماری معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کدگذاری مصاحبه‌ها از پایایی لازم برخوردار بوده است.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا مشخصات مصاحبه‌شوندگان (نمونه مورد مصاحبه متخصصان) در جدول شماره ۳ توصیف شده است.

جدول شماره ۳. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

جنس	حوزه تخصصی		تحصیلات		مدارج علمی								
	زن	مرد	برنامه‌دستی	روان‌شناسی تربیتی	جامعه‌شناسی	تعلیم و تربیت	دکتری	دانشجوی دکتری	کارشناسی ارشد	هیئت علمی استاد تمام	هیئت علمی استادیار	هیئت علمی دانشیار	مدارس مدعو و سایر
۱۰	۵	۳	۴	۲۷	۲۰	۳۳	۶	۸	۱	۱	۲	۲	۱۰
۶۷ درصد	۳۳	۲۰	۲۷	۲۰	۲۰	۳۳	۴۰	۵۳	۷	۷	۱۳	۱۳	۶۷

براساس داده‌های جدول شماره (۳)، ۶۷ درصد مصاحبه‌شوندگان خانم و ۳۳ درصد آقا بودند. حوزه تخصصی ۲۰ درصد از آنها برنامه‌دستی؛ ۲۷ درصد روان‌شناسی تربیتی؛ ۲۰ درصد جامعه‌شناسی و ۳۳ درصد تعلیم و تربیت بوده است. ۹۳ درصد مصاحبه‌شوندگان دارای تحصیلات دکتری تخصصی و یا دانشجوی دکتری بودند و ۷ درصد کارشناس ارشد بودند. رتبه و مدارج علمی ۳۳ درصد از مصاحبه‌شوندگان هیئت علمی دانشگاه (۷ درصد استاد تمام، ۱۳ درصد دانشیار و ۱۳ درصد استادیار) می‌باشد و ۶۷ درصد نیز مدرس مدعو و دارای رشته تحصیلی و مشاغل مرتبط با حوزه آموزش و پرورش و صاحب‌نظر در این حوزه بودند.

#### سؤال پژوهش: مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه‌دستی کدام است؟

بر اساس تجمیع نتایج مطالعات و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و نظرات مصاحبه‌شوندگان کدهای اولیه بازبینی و با انجام اصلاحات ۱۰۱ کد نهایی مشخص شد. از مجموع ۱۰۱ کد اولیه، ۵ تم اصلی (عناصر برنامه‌دستی شامل اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی) و ۳۶ تم فرعی، شناسایی شد. تم‌های اصلی به همراه کدهای اولیه و تم‌های فرعی مستخرج به تفکیک در قالب جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول شماره ۴. مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه‌دستی

تم اصلی	تم فرعی	مفاهیم (مصداق‌های)
اهداف برنامه‌دستی	اهداف نامتناسب با خصوصیات دانش‌آموزان	تناسب نداشتن اهداف با سویه‌های رشدی دانش‌آموزان (شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، فکری و...) / تحقق اهداف زمینه‌ساز رشد برای همه دانش‌آموزان مهیا نیست/ عدم توجه به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان.
	تدوین اهداف بدون توجه به تفاوت‌های فرهنگی	اهداف برنامه‌دستی با توجه به فرهنگ مسلط جامعه تدوین شده است/ در نظر نگرفتن قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌ها در تدوین اهداف.
	اهداف براساس تفکر قالب	تعریف اهداف بر اساس ایدئولوژی و تفکر قالب در جامعه (بدون در نظر گرفتن اقلیت‌های دینی، مذهبی و اجتماعی).
محتوای برنامه‌دستی	انطباق به جای تنوع	طراحی محتوای برنامه‌دستی بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و براساس انطباق، نه تنوع. برنامه یکسان برای همه.
	مهارت‌های اجتماعی	در برنامه‌دستی، دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی اجتماعی را نمی‌آموزند.
	سلطه فرهنگ مسلط	تلقین و تبیین نقش جنسیتی پسران و دختران در طراحی تصاویر و متون کتاب‌های درسی با توجه به فرهنگ مسلط.
	تسلط کتاب (محتوا محوری)	اقتدار کتاب درسی در کلاس درس (کتاب‌های درسی در برنامه‌دستی بیشترین نقش را دارد).
	تناسب محتوا با زمان آموزش	عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن (حجم زیاد کتاب‌های درسی).

<p>تخریب عاطفی زیر لوای آموزش</p> <p>عدم فرصت مشارکت</p> <p>اعمال قدرت و فشار از منبع</p> <p>نابرابری و کمبود امکانات آموزشی و پرورشی</p> <p>مواد و منابع</p> <p>توجه به نیازهای کاذب و ظاهر امور به جای اهداف رشدی شناختی</p> <p>زمان آموزش (تضییع حق دانش آموز و تبعیض)</p> <p>صلاحیت حرفه‌ای نیروی انسانی</p> <p>جو اجتماعی مدرسه</p>	<p>به حاشیه راندن دانش آموزان متفاوت و اقلیت/ به حاشیه راندن آنها با سبک زندگی متفاوت/ تمسخر دانش آموزان و معلمانی که لهجه‌های محلی دارند/ استفاده از القاب نامناسب توسط دانش آموزان، اولیا مدرسه و معلمان/ رفتارهای تبعیض آمیز با عوامل اجرایی، دانش آموزان و معلمان.</p> <p>عدم امکان مشارکت دانش آموزان، معلمین، معاونین، مدیران و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری‌ها</p> <p>اعمال قدرت برای اطاعت از بخشنامه‌ها (تدوین قوانین و مقررات سلیقه‌ای و خارج از آیین‌نامه‌های رسمی)</p> <p>امکانات نابرابر آموزشی شهرها و روستاها و حتی در مناطق مختلف یک شهر/ عدم تطابق فضاهای آموزشی با استانداردهای لازم/ نامناسب بودن نور کلاس/ و کمبود فضاهای آموزشی و پرورشی (آزمایشگاه، کتابخانه، فضاهای ورزشی و...).</p> <p>محروریت از امکانات موجود در مدرسه/ کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس مانند وسایل کمک آموزشی و تجهیزات دیداری و شنیداری و الکترونیکی/ عدم توزیع به موقع کتب درسی در برخی مناطق.</p> <p>بی‌توجهی به رشدهای شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و فکری دانش آموزان/ فشار بر معلم و دانش آموزان برای رسیدن به اهداف مدرسه و بالا بردن درصد قبولی کنکور/ آمادگی برای کنکور از ابتدایی/ در مدرسه شکل مهم‌تر از محتواست. ظاهر کار و پاسخگویی به موقع مهم است.</p> <p>اتلاف زمان آموزش در کلاس درس/ ایام تعطیلات رسمی و غیر رسمی/ کاهش تعاملات بین معلم و دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر به دلیل کمبود وقت/ عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن/ فراگیری در مدارس نوبت عصر کمتر از نوبت صبح است.</p> <p>رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به قانون شایسته‌سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی (در رده‌های مختلف آموزش و پرورش) و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه؛ نداشتن دانش، مهارت، توانایی‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای نیروی انسانی.</p> <p>پیام‌های ضمنی (پنهان) جو اجتماعی - تفکر، نگرش‌ها و گرایش‌هایی که در دانش آموزان شکل می‌گیرد/ شرکت اجباری در برخی مراسم/ بزرگداشت شخصیت‌های تاریخی (سلیقه‌ای) زندگی‌نامه و تصاویر کتاب‌های درسی. تدریس ضمنی، غیررسمی و غیرملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها- در خلال آموزش / ترویج فرهنگ درس خواندن برای نمره و مدرک، نه برای لذت و انگیزش درونی یا ارزش علم، ورود به بازار کار و اخذ درآمد/ عادت به دریافت پاداش در قبال کار/ تجربه سرکوب‌گری در مدرسه.</p>
<p>روش‌های تدریس</p> <p>تکنیک‌های تنبیه یا تشویق</p> <p>معلم به عنوان نماینده قدرت در کلاس</p> <p>نقش منفعل دانش آموزان در کلاس</p> <p>فردگرایی و پرورش فردی</p> <p>فرصت‌های برابر بدون توجه به تفاوت‌های فردی و تفاوت در پیشینه دانش آموزان</p> <p>عدم امکان تجربیات بازتولید طبقات اجتماعی</p>	<p>استفاده معلمان از روش‌های سنتی و معلم‌محور و فعالیت و درگیری کمتر فراگیران در امر یادگیری.</p> <p>از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق دانش آموزان، به‌جا و به‌طور صحیح استفاده نمی‌شود.</p> <p>زمانی که معلم شروع به بیان می‌کند، به نوعی کنش خشونت نمادین آغاز می‌گردد، زیرا بنابر میزان نفوذ خود، طرف مقابل را به سکوت وادار کرده و او را به پیروی از جهت‌گیری‌های خود وادار می‌کند.</p> <p>مدرسه در بچه‌ها شوق آموختن ایجاد نمی‌کند و فقط اطلاعات می‌دهد. به‌عنوان یک وظیفه و فعالیت روزمره برای دانش آموز تلقی می‌شود/ آنها در آموزش نقشی ندارند.</p> <p>بی‌توجهی برخی معلمان به فعالیت‌های گروهی دانش آموزان.</p> <p>فرصت‌های برابر، بسته به دسته‌های اجتماعی، پیشینه قومی، توانایی یادگیری/ عدم رضایت از تلاش همه دانش آموزان/ برچسب زدن به دانش آموزان/ دانش آموزانی که از مناطق محروم می‌آیند در حاشیه قرار می‌گیرند/ دانش آموزان خانواده‌های غیرمعمول/ عدم توجه به هوش‌های چندگانه (فقط ریاضی و علوم مهم است)/ تکالیف اضافی تنبیهی با حسن نیت ظاهری.</p> <p>سهم کشف و تجربه و لمس کردن در مدرسه خالی است؛ بچه‌ها فقط با شنیدن یاد نمی‌گیرند.</p> <p>دانش آموزانی که نمرات بالا دارند هدف اصلی آموزش می‌شوند.</p>
<p>تضییع حق دانش آموز</p> <p>ایجاد استرس در دانش آموز</p> <p>تبعیض بین دانش آموزان</p>	<p>شیوه‌های ارزشیابی نامناسب/ بی‌توجهی به پیشینه‌های خانوادگی و تفاوت‌های فردی دانش آموزان/ بی‌عدالتی در نمره دادن.</p> <p>تهدید دانش آموز با حسن نیت/ مسخره کردن دانش آموز به‌خاطر نمره.</p> <p>نادیده گرفتن تلاش دانش آموز/ بی‌توجهی به تلاش‌های برخی دانش آموزان در ارزشیابی.</p>

با توجه به نتایج حاصله و در پاسخ به سؤال پژوهش، مصداق‌های خشونت‌نمادین در هر یک از تم‌های اصلی شناسایی شده به شرح زیر می‌باشد.

### ۱. مصداق‌های خشونت‌نمادین در اهداف برنامه‌دستی

در صورتی که در اهداف مصوب دوره‌های تحصیلی، ابعاد رشدی، نیازهای دانش‌آموزان، حیطه‌های دانش/نگرش و مهارت، قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان در نظر گرفته نشود و تدوین اهداف براساس فرهنگ مسلط جامعه، ایدئولوژی و تفکر قالب در نظام آموزشی باشد؛ می‌تواند خشونت‌نمادین تلقی شود.

### ۲. مصداق‌های خشونت‌نمادین در محتوای برنامه‌دستی

بی‌توجهی به تنوع در طراحی محتوای برنامه‌دستی و انطباق تمامی دانش‌آموزان علی‌رغم تفاوت‌های بین آنها با یک برنامه واحد، می‌تواند مصداقی از خشونت‌نمادین باشد. محدود بودن محتوا به کتاب‌های درسی یا به نوعی اقتدار کتاب درسی در کلاس درس، تبعیض‌های جنسیتی (دختر و پسر) در تصاویر و متون کتاب‌های درسی، تبیین نقش‌های جنسیتی پسران و دختران در طراحی تصاویر و متون کتاب‌های درسی با توجه به فرهنگ مسلط در جامعه و کاستی‌های محتوای برنامه‌دستی، برای نمونه، آموزش‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای کسب مهارت‌های زندگی اجتماعی و از دیگر موارد خشونت‌نمادین در محتوای برنامه‌دستی است.

### ۳. مصداق‌های خشونت‌نمادین در محیط اجرای برنامه‌دستی

عوامل زیر، زمینه‌ساز اعمال خشونت‌نمادین به اشکال مختلف در محیط اجرای برنامه‌دستی است.

**تخریب عاطفی (خشونت روان‌شناختی):** به نظر مصاحبه‌شوندگان، رفتارهای تبعیض‌آمیز و طبقه‌بندی افراد و تبعیض بین آنها و به حاشیه راندن اقلیت‌های قومی، مذهبی و اجتماعی از مصداق‌های خشونت‌نمادین است. این‌گونه موارد، دو یا چند سویه می‌باشد، به این معنی که ممکن است برای دانش‌آموز از طرف دیگر دانش‌آموزان، معلم یا اولیای مدرسه اتفاق بیفتد و یا برعکس از سوی دانش‌آموز برای معلم یا اولیای مدرسه باشد.

**عدم فرصت مشارکت برای همه:** ندادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها؛ عدم امکان مشارکت دانش‌آموزان، معلمین، معاونین، مدیران و دیگر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری‌ها.

**اعمال قدرت و فشار از منبع قدرت به رده‌های پایین‌تر:** عمل به قوانین و مقررات سلیقه‌ای و خارج از آیین‌نامه‌های رسمی، بالابردن درصد قبولی مدرسه به هر قیمتی، اختصاص زنگ ورزش به ریاضی، شرکت در برخی فعالیت‌های فوق برنامه، دریافت اجباری شهریه در مدارس دولتی یا دریافت هزینه برگزاری مراسم.

**تفاوت در امکانات و دسترسی‌ها در مناطق مختلف آموزش و پرورش و نابرابری‌ها:** تفاوت در فضا و امکانات آموزش در مناطق مختلف آموزش و پرورش یک شهر و یا مدارس شهری و مدارس روستایی و کپری در سیستان و بلوچستان که از حداقل امکانات (از جمله کلاس، میز و نیمکت و سرویس بهداشتی) برخوردار نیستند. تطابق نداشتن فضاهای آموزشی با استانداردهای بین‌المللی از جمله نامناسب بودن نور کلاس، نامناسب بودن فضاهای آموزشی (تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس)، تعداد طبقات و اتاق‌ها، میز و نیمکت استاندارد (برخی مدارس دو نوبته در نوبت صبح به یک دوره تحصیلی و نوبت عصر به دوره‌های دیگر اختصاص دارد که به لحاظ سنی و جنس بسیار تفاوت دارند)، وسایل سرمایشی و گرمایشی و کمبود برخی امکانات آموزشی مورد لزوم در اغلب مدارس (از جمله آزمایشگاه، کتابخانه و فضاهای ورزشی).

**مواد و منابع:** محرومیت از امکانات موجود در مدرسه، عدم امکان دسترسی به کتابخانه، سالن ورزشی، سایت کامپیوتر. در برخی مدارس حتی با وجود این فضاها، مثلاً به دلیل نبودن متصدی آزمایشگاه یا معلم ورزش، دانش‌آموزان اجازه استفاده از این فضاها را ندارند؛ کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس از قبیل وسایل نمایشی و تجهیزات دیداری و شنیداری.

**توجه به نیازهای کاذب و ظاهر امور به جای اهداف رشدی شناختی:** بی‌توجهی به رشدهای شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، فکری دانش‌آموزان؛ فشار بر معلم و دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف مدرسه و بالا بردن درصد قبولی کنکور؛ آمادگی برای کنکور از دوره ابتدایی؛ اهمیت قائل شدن برای شکل بیشتر از محتوا و مهم بودن ظاهرکار و پاسخگویی به موقع در مدرسه.

**زمان آموزش:** اتلاف زمان آموزش در کلاس درس به دلایل مختلف از جمله عدم مدیریت صحیح معلم یا ناتوانی او در اداره کلاس درس و ایام تعطیلات رسمی، غیررسمی و مصلحتی که توسط قوانین سلیقه‌ای اعمال می‌گردد. همین‌طور کاهش تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر به دلیل کمبود وقت، عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن و دو نوبته بودن مدارس (فراگیری در مدارس نوبت عصر کمتر از نوبت صبح است و موجب تبعیض بین دانش‌آموزان می‌گردد).

**صلاحیت حرفه‌ای نیروی انسانی:** رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به نظام شایسته‌سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی (در رده‌های مختلف آموزش و پرورش) و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه؛ نداشتن دانش حرفه‌ای (دانش تخصصی و به روز در زمینه‌های تعلیم و تربیت؛ توانایی‌ها، ارزش‌ها و علایق و نیازهای دانش‌آموزان؛ روان‌شناسی رشد دانش‌آموزان؛ روش‌های تدریس؛ فنون تعلیم و هنر معلمی و به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی). نداشتن مهارت‌های حرفه‌ای (مهارت‌های برنامه‌ریزی، سازماندهی و انجام کارگروهی و نظارت بر آن؛ برقراری ارتباط مؤثر با همکاران، دانش‌آموزان و اولیا؛ استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ برنامه‌ریزی و آمادگی تدریس؛ معلم به‌عنوان راهنمای یادگیری؛ مشارکت دادن دانش‌آموزان در جریان آموزش؛ ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی و گزارش نتیجه آن). نداشتن نگرش‌های حرفه‌ای (دیدگاه دانش‌آموز محوری؛ عشق و علاقه به دانش‌آموز و شغل خود؛ احترام به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی دانش‌آموزان؛ درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و احترام به برابری فردی آنان؛ تعهد نسبت به یادگیری و عدم تشویق و ترغیب به موقع.

**جو اجتماعی مدرسه:** برنامه درسی پنهان علاوه بر پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی در روابط و وضعیت اجتماعی مدارس نیز وجود دارد. پیام‌های ضمنی از جمله تفکرات، نگرش‌ها و گرایش‌هایی که به‌طور نامحسوس به دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

#### ۴. مصداق‌های خشونت نمادین در راهبردهای یاددهی-یادگیری

به نظر برخی از مصاحبه‌شوندگان، در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان نقش منفعل دارند و معلم به عنوان نماینده قدرت در کلاس شناخته می‌شود و با به‌کارگیری روش‌های سنتی آموزش و بی‌توجهی به روش‌های فعال تدریس و فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، امکان تجربیات ملموس به آنها داده نمی‌شود و بنابر میزان نفوذ خود، دانش‌آموزان را به سکوت وادار کرده و آنها را به پیروی از جهت‌گیری‌های خود وادار می‌کند، به نوعی کنش خشونت نمادین انجام می‌گیرد.

#### ۵. مصداق‌های خشونت نمادین در روش‌های ارزشیابی

تضییع حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها شامل شیوه‌های نامناسب ارزشیابی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در ارزشیابی و بی‌عدالتی در مثلاً نمره دادن؛ ایجاد استرس در دانش‌آموز هنگام ارزشیابی (تهدید دانش‌آموز با حسن نیت یا مسخره کردن دانش‌آموز

به‌خاطر نمره؛ تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان (ندیدن تلاش دانش‌آموز و بی‌توجهی به برخی دانش‌آموزان در ارزشیابی) از جمله مصداق‌های خشونت‌نمادین در روش‌های ارزشیابی است.

## نتیجه‌گیری و بحث

خشونت در برنامه‌دستی عاملی است که عوارض آن نه تنها در بعد زمان و مکانی خاص سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی کودکان و نوجوانان و یا عوامل اجرایی و آموزشی مدارس را به خطر می‌اندازد؛ بلکه عواقب آن، نسل‌های آینده و کل جامعه را نیز تهدید می‌کند. تداوم این خشونت‌ها افزون بر گسترش خشونت در سطح جامعه می‌تواند در مسیر تحولات اجتماعی، چالش برانگیز باشد و مانع تحقق اهداف فردی و اجتماعی شود. همچنین می‌تواند پیامدهای مختلفی بر عامل خشونت، قربانی خشونت و دیگران (به عنوان نظاره‌گر یا میانجی) داشته باشد. بدین لحاظ مطالعه عمیق و همه‌جانبه در زمینه پیشگیری از خشونت در مدارس امری ضروری به نظر می‌رسد. خشونت آن‌گونه که در افکار عمومی تصور می‌شود، فقط محدود به تعارضات فیزیکی و بدنی نیست؛ بلکه لایه‌های گسترده‌تری از رفتارهای انسانی را در برمی‌گیرد که خشونت‌نمادین، نمونه‌ای از آن است.

سؤال پژوهش به شناسایی مصداق‌های خشونت‌نمادین در برنامه‌دستی اختصاص داشت، نتایج نشان داد که خشونت‌نمادین می‌تواند در تدوین اهداف، محتوا، محیط اجرا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی، از طریق برنامه‌دستی اعمال شود. هدف‌گذاری بدون توجه به ابعاد رشدی، نیازها و تفاوت پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان می‌تواند خشونت‌نمادین تلقی شود. این یافته با نتایج مطالعات النا (۲۰۱۶)، امریو (۲۰۰۱) و آتلی و همکاران (۲۰۲۳) هم‌سوئی دارد. النا به عدم حمایت از اهداف عالی در مورد پیشرفت تحصیلی همه گروه‌های دانش‌آموزان و امریو نیز به بی‌اعتنایی به هویت و خصوصیات فرهنگی یک فرد یا یک گروه و آتلی به سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان و تفاوت آن اشاره کرده‌اند.

بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در طراحی محتوای برنامه‌دستی و انطباق تمامی دانش‌آموزان علی‌رغم تفاوت‌های بین آنها با یک برنامه واحد، تبعیض‌های جنسیتی (دختر و پسر) و کاستی‌های محتوای برنامه‌دستی می‌تواند مصداق‌هایی از خشونت‌نمادین باشد. این یافته با نتایج تحقیقات، نایرز و همکاران (۲۰۱۷)، جیمز (۲۰۰۰) و بوردیو (۱۳۸۰/۱۹۹۴) هم‌سوئی دارد. آنان نتیجه گرفتند که؛ برنامه‌دستی مدارس که به صورت زمان‌بندی شده بدون کمترین توجه به نیازهای دانش‌آموزان و فقط براساس نظرات بزرگسالان برنامه‌ریزی می‌شود، نوعی خشونت ساختاری است (جیمز، ۲۰۰۰)؛ به‌منظور در دست داشتن حق اعمال قدرت (خشونت‌نمادین)، دولت همواره سعی دارد، تا تمامی اشکال همگانی کردن؛ اعم از چاپ و انتشار کتاب، نمایش‌های تئاتری، خطابه‌های عمومی و ... را تنظیم کند (بوردیو، ۱۳۸۰/۱۹۹۴)؛ توجه به کمبودهای خاص، سرمایه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌تواند یکی دیگر از اقدامات اساسی در مقابله با خشونت‌نمادین باشد (نایرز و همکاران، ۲۰۱۷).

تخریب عاطفی، ندادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها، اعمال قدرت و فشار از منبع قدرت به رده‌های پایین‌تر، تفاوت در امکانات و دسترسی‌ها در مناطق مختلف آموزش و پرورش و بازتولید نابرابری‌ها، محرومیت از امکانات موجود در مدرسه یا کمبود وسایل آموزشی در کلاس درس در برخی مناطق، توجه به نیازهای کاذب و ظاهرامور به جای اهداف رشدی شناختی، اتلاف زمان آموزش به دلایل مختلف و عدم تناسب حجم کتاب‌های درسی با ساعات آموزش آن و دو نوبته بودن مدارس، رابطه‌مداری در انتخاب نیروها به معنی بی‌اعتمادی به ایدئولوژی شایسته‌سالاری و به‌کارگیری افراد فاقد صلاحیت حرفه‌ای در پست‌های مدیریتی و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه و در نهایت جو اجتماعی مدرسه، از جمله مصداق‌های خشونت‌نمادین در محیط اجرا شناسایی شد. این یافته‌ها توسط مطالعات پیشین حمایت می‌شود. کرامتی و همکاران (۱۴۰۲) جو اجتماعی مدرسه و روابط دانش‌آموزان با عوامل مدرسه را مطرح می‌کنند. برای مثال، بی‌توجهی معلمان به خشونت‌های کلامی در کلاس (سسلیلا لوتیز، ۲۰۱۹)؛ اهمیت ندادن به توسعه حرفه‌ای معلمان براساس تنوع و نیازهای فردی دانش‌آموزان (نایرز و همکاران، ۲۰۱۷)؛ نگرش منفی به دانش‌آموزانی که از مناطق

محروم می‌آیند، نادیده گرفتن دانش‌آموزان خانواده‌های ضعیف، به حاشیه راندن دانش‌آموزان با وضعیت مالی متزلزل، اقلیت‌های قومی، مذهبی، نظرات یا سبک زندگی متفاوت، تمسخر به دلیل لهجه‌های محلی، مشارکت ندادن تمام دانش‌آموزان در روند تصمیم‌گیری (النا، ۲۰۱۶)؛ استفاده عمدی معلمان از قدرت، در برابر دانش‌آموزان در اشکال مختلف (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۶)؛ نمونه‌های خشونت نمادین در این تحقیقات است. تیرادنتس (۲۰۱۵) احترام به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز، عدم تبعیض، در عواملی که با جنسیت، نژاد، رنگ یا عقاید سر و کار دارد، به عنوان راهکارهایی برای رهایی از خشونت نمادین مطرح کرده است. سوزا (۲۰۱۲)، وضع قوانین جمعی، پیش‌داوری در مورد دانش‌آموزان، تحمیل وظایفی مضاعف بر معلمان، با دستمزد کم و شرایط نامناسب، سازش دولت در حل مشکلات آموزشی را نمونه‌های بارز خشونت نمادین می‌داند. سویتو (۲۰۰۱)، به محرومیت جوانانی که کنار گذاشته و یا در موقعیت‌های مختلف محرومیت یا تبعیض اجتماعی، تحقیر و انکار هویت شخصی قرار می‌گیرند و جیمز (۲۰۰۰) به تدوین و اجرای قوانین و مقررات آموزشی بدون مشارکت دانش‌آموزان به‌عنوان ترویج‌کننده‌های خشونت اشاره دارند. بی‌توجهی به روش‌های فعال تدریس و فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، برچسب زدن به دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های برابر بدون توجه به تفاوت‌های فردی و پیشینه هوشی، فرهنگی اجتماعی، عاطفی، اقتصادی دانش‌آموزان، استفاده نادرست از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق، انتقال قدرت معلم به برخی از دانش‌آموزان در کلاس درس، از مصداق‌های خشونت نمادین در راهبردهای یاددهی-یادگیری است. دوس سانتوس سوزا و همکاران (۲۰۱۸) نیز دریافتند که بسیاری از معلمان که در آموزش ابتدایی کار می‌کنند آمادگی لازم را ندارند. کودکان بدون رعایت حقوق شهروندی باید از قوانین پیروی کنند یا مطیع باشند. بنابراین بازتولید خشونت بعضی اوقات به‌طور مداوم رخ می‌دهد. صدفی و همکاران (۱۴۰۲) توجه به نیازهای دانش‌آموزان با توجه به علاقه‌مندی خودشان را مطرح می‌کنند. نادیده گرفتن حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها، ایجاد استرس در دانش‌آموز هنگام ارزشیابی، تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان، از جمله مصداق‌های خشونت نمادین در روش‌های ارزشیابی شناسایی شد. النا (۲۰۱۶) نیز در تحقیق خود به نارضایتی از تلاش همه دانش‌آموزان و برچسب زدن به کسانی که نمرات بدی کسب می‌کنند، دست یافت. با توجه به نتایج این پژوهش، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی‌های درسی (اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) به ابعاد رشدی، نیازها، تفاوت‌های فردی، قومیت‌های مختلف و خرده فرهنگ‌های دانش‌آموزان، توجه گردد. به کادر اجرایی و آموزشی مدارس توصیه می‌شود تا با دادن فرصت مشارکت به همه در تصمیم‌گیری‌ها، برابری در دسترسی به امکانات، احترام به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز، به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس و ایجاد زمینه فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های برابر با توجه به تفاوت‌های فردی و پیشینه هوشی، فرهنگی اجتماعی، عاطفی، اقتصادی دانش‌آموزان، استفاده صحیح از تکنیک‌های تنبیه یا تشویق و جلوگیری از تضييع حق دانش‌آموز در ارزشیابی‌ها، و تفاوت و تبعیض بین دانش‌آموزان، از بازتولید نابرابری‌ها در مدرسه پیشگیری نمایند. همچنین به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که در به‌کارگیری افراد در پست‌های مدیریتی و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه، صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان را به‌طور ویژه مورد توجه قرار گیرد.

## References

- Athi, C. S., & Kokalan Cimrin, F. (2023). A Qualitative Study of the Elements of Symbolic Violence in Official Education Documents. *Journal of Qualitative Research in Education*, (33). <https://doi.org/10.14689/enad.33.879>
- Sadafi, A., Moradi, A. and Momeni, K. M. (2023). Lived experience of junior high school students regarding satisfying basic psychological needs in the classroom: A phenomenological study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 237-254. doi: 10.22051/jontoe.2022.36254.3352 (Text in Persian)
- Amirou, R. (2003). *Considerații psihosociologice asupra noțiunilor de agresivitate și frustrare comparativă*. Gilles, F., Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom: Iași, 42-44.
- Bourdieu, P. (1986). *L'illusion biographique*. Actes de la recherche en sciences sociales, 62(1), 69-72.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.



- Bourdieu, Pierre (1996). *Sur la television: suicide l'emprise du sournalidsme*, (Nasser Fakuhi 2009), Tehran: Ashian. (Text in Persian)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cecilia Luiz, M.(2019). *Pesquisa-Inter Vencao No Eninio Fundamental Anos Finais: Convivencias e Violencias Escolares*. 4989 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da Anped GT13 - Educação Fundamental.
- Dehghani Firoozabadi, Seyed Jalal (1390). Power Technologies in Soft War, *Strategic Studies Quarterly* , 14(1), 5-30. (Text in Persian)
- Dortier, Jean François (1999). Pierre Bourdieu Sociologist, Anthropologist, (Morteza Kotobi 2002) . *Iranian Journal of Anthropology* 1(1), 222-234. (Text in Persian)
- dos Santos Souza, É., da Silva Niz, M., & Neves, R. A. (2018). Educacao Infantil As Violencias Silenciadas: Um Ambiente Democratico E Acolhedor?. *Cadernos da Pedagogia*, 11(22) ,51-64.
- Elena, B. (2016). Objective violence and symbolic violence in schools. Studies on the perception of high-school students. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 3(5), 53-60.
- Keramati, E. (2023). The hidden social curriculum in primary schools: Interactions between new teachers and primary school principals. *The Journal of New Thoughts on Education*, 19(3), 89-115. doi: 10.22051/jontoe.2022.39209.3509 (Text in Persian)
- Ergin, M., Rankin, B., & Gökşen, F. (2019). Education and symbolic violence in contemporary Turkey. *British Journal of sociology of Education*, 40(1), 128-142.
- Fathi Vajargah, Kourosh (2003). Investigating the Place of Peace and War in Elementary School Textbooks. *Research Journal of Literature and Humanities*, Shahid Beheshti University, 2(38), 25-48. (Text in Persian)
- Foucault, Michel. (2013). Care and Punishment: Birth of Prison. Nikoo Sarkhosh and Afshin Jahandideh 2020 17th edition. Tehran, Ney. (Text in Persian)
- Fraya, Helen. (2012). *La violence*, (Abbas Bagheri 2012), Tehran, Farzanrooz. (Text in Persian)
- Freire, p. (1985). *the political of education*. london: macmillan.
- Freire, P., Araujo, M. & Macedo, D. (1998). *The Paulo Freire Reader*, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, Paulo. (1978). *Education in progress*, (Ahmad Birashk 1984), Tehran, Kharazmi. (Text in Persian)
- Giroux, H.(1983). *Theory & resistance in education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Hazeri, Ali Mohammad. And Rezapour, Ismail. (2013). The Study of Some Effective Factors on Appearance of Student Resistance Against School Norms, In Tehran High Schools. *Iranian Journal of Sociology*, 14(4). (Text in Persian)
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American academy of political and social science*, 567(1), 16-29.
- Huerta, A. H. (2018). Educational persistence in the face of violence: Narratives of resilient Latino male youth. *Boyhood Studies*, 11(2), 94-113.
- Izadifar, Afsaneh, Safaei Movahhed, Saeid and Shali, Elham (2018). Hidden Curriculum and Violent Behaviors: What our female students learn in schools. *The Journal of Qualitative Research in Curriculum*, 2(6), 127-150. (Text in Persian)
- James, J.(2000). *Hope Thought Action, Paper presented at National Conference of Peace Education*. New York, Nov. 16.
- Jamshidi, Hossein. (2017). *schools; Centers of reproduction of inequality in wealth and power*. Retrieved from <http://siasatrooz.ir/vdcbwfb8grhbg5p.uuur.html> Spring 2022 (Text in Persian)
- Katbi, Morteza (2003). Heirs of students and culture. *Iranian Journal of Anthropology*. 2(3). (Text in Persian)
- Maleki, Hassan. (2016). *Curriculum Introduction*. 11th Edition, Tehran, Samt. (Text in Persian)
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84-97.
- Mir Hosseini, Zohreh; Dogchi, Zohreh and Nasiri, Somayeh (2017). The Role of cultural products in the absence of violence among teenagers as social capital. *Social Research*, (9)35(. (Text in Persian)
- Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12-29.
- Nouri, Ali and Mehr Mohammadi, Mahmoud (2011). A Model for Applying Grounded Theory in Educational Studies. *Journal of Curriculum Studies*, 6 (23). 35- 8. (Text in Persian)
- Riscal, S.A., Riscal, J.R., Stabelini, A. M.. (2016). The Invisible Violence: Symbolic Violence and Relations of Sociability in Brazilian Schools. *Journal of Education and Human Development*, 5(4), 237-244.
- Roshan, Belqis., Qasempour Moghaddam, Hossein and Azizi, Hossein (2011). *Content Aanalysis of Persian Books in Iranian Schools in Terms of The Use of Words Carrying Violence and Words Carrying Mildness and Peace*, 2nd National Congress of Humanities, Tehran. (Text in Persian)
- Sharepour, Mahmoud. (2015). *Sociology of Education*. Qom, Golha. (Text in Persian)
- Şoitu, L.. (2001). "Agresivitatea indiferenței" . Şoitu, L. & Hăvârneanu, C., Agresivitatea în școală, Institutul European: Iași(pp.11-18).
- Souza, L. P.D. (2012). Symbolic Violence In School: French Sociologists Contribution To The Phenomenon Of Brazilian School Violence. *Revista Labor*, 1(7), 20-34.

- Strinati, Dominic (1996). *Introduction to Theories of Popular Culture*, (Soraya Paknazar 2013), Tehran: Gam No. (Text in Persian)
- Tahmasebi, Hossein. (2015). *Analyze the experience of school counselors and educators to select and apply a violence prevention curriculum*. Master Thesis of Kurdistan University, Faculty of Humanities and Social Sciences. (Text in Persian)
- The World Health Organization(WHO)*.(2016). www. Who.int, accessed March 5, 2016.
- Tiradentes, A. R. (2015). *Violencia Simbolica No Contexto Escolar: Discriminacao, Inclusao E O Direito À Educacao*. Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro, (12), 33-48.
- Yarigholi, B. , herfati sobhani, M. , Ghsabzadeh, J. and RAHIMI, H. (2018). Teachers' experiences of the underlying factors of violence in schools, a phenomenology study. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(1), 159-197. doi: 10.22051/jontoe.2018.10043.1283 (Text in Persian)
- Zizek, Slavij (2008). *Violence, Violence: Six Sideways Reflections* 4th edition , (Alireza Pak Nahad 2010), Tehran, ney. (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/>).

## مقایسه اثربخشی درمان حل مسئله و هیپنوتراپی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه

نرجس یوسفوند<sup>۱\*</sup>، محمدعلی سپهوندی<sup>۲</sup>، فاطمه رضایی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول: گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران رایانامه: [narjesyosefvand@yahoo.com](mailto:narjesyosefvand@yahoo.com)
  ۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
  ۳. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

### چکیده:

این مطالعه با هدف بررسی مقایسه اثربخشی هیپنوتراپی و درمان حل مسئله در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد، انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و دارای دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱ با شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. درمان حل مسئله در ۱۰ جلسه ۳۰ تا ۶۰ دقیقه‌ای و هیپنوتراپی در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای به دو گروه آزمایش ارائه شد؛ در حالی که گروه کنترل تا پایان مرحله پس‌آزمون هیچ درمانی دریافت نکردند. آزمودنی‌ها با استفاده از ابزارهای تست هوش و کسلر، پرسشنامه اضطراب بک، و مقیاس استروپ برای سنجش کارکردهای اجرایی، ارزیابی شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره با نرم‌افزار spss 22 تجزیه و تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد، بین گروه شناختی رفتاری مسئله‌مدار و گروه کنترل در عملکرد اجرایی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد هیپنوتراپی نسبت به گروه کنترل بر نمرات عملکرد اجرایی اثربخش بود. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که هر دو درمان تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب و بهبود کارکرد اجرایی داشتند. ولی تفاوت آن دو مشاهده نشد؛ لذا می‌توان از هر کدام از این دو رویکرد درمانی با توجه به تشخیص درمانگر استفاده شود.

**کلیدواژه‌ها:** اضطراب، تیزهوش، درمان حل مسئله، کارکردهای اجرایی، هیپنوتراپی.

### استناد به این مقاله:

یوسفوند، نرجس؛ سپهوندی، محمدعلی؛ رضایی، فاطمه. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی درمان حل مسئله و هیپنوتراپی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۰(۴): ۱۹۵-۲۰۸. doi: 10.22051/JONTOE.2024.47239.3930

## مقدمه

اصطلاح تیزهوشی<sup>۱</sup> برای اشاره به افراد بسیار باهوش به کار می‌رود. افرادی که ضرایب هوشی آنها بین ۱۳۰ تا ۱۴۰ بود، تیزهوش یا سرآمد به حساب آمدند (گنجی، ۱۴۰۲، ص. ۲۹۶). می‌توان ۳ تا ۵ درصد جمعیت دانش‌آموز مدرسه را تیزهوشان تلقی نمود (علی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). تیزهوشی را نمی‌توان نوعی واکسن در مقابل مشکلات عاطفی به حساب آورد. ویژگی‌ای که به نظر می‌رسد بخشی از زندگی اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش باشد، کمال‌گرایی است. انتظارات کمال‌گرایانه ترس از شکست را افزایش می‌دهد (لین و همکاران، ۲۰۲۳)، کمال‌گرایی یعنی ترکیبی از افکار و رفتارها که از استانداردهای بالا یا انتظارات بزرگ فرد از عملکرد خود ریشه می‌گیرد. اگر کمال‌گرایی به نوروژ تبدیل شود، دانش‌آموزان تیزهوش به افرادی گریزان از شکست یا اجتناب‌کننده از شکست تبدیل خواهند شد (گنجی، ۱۴۰۲، ص. ۳۱۱) این باعث مشکلاتی مانند اضطراب در این افراد می‌گردد. همهٔ کودکان به‌طور فطری و طبیعی در فرایند تحول خود، ترس، نگرانی و اضطراب را تجربه می‌کنند؛ اما زمانی از اختلالات اضطرابی<sup>۲</sup> نام می‌بریم که تجربهٔ اضطراب توسط کودک نسبت به هم‌سالان و مرحلهٔ تحولی فراتر بوده و به‌صورت مفرط موجب رنج و نگرانی و اختلال در روابط میان‌فردی، واکنش‌های فیزیولوژیکی و سلامت جسمانی و روانی وی خواهد شد (حمید، ۱۴۰۲، ص. ۱۴۱). علائم اضطرابی می‌تواند به عملکرد شناختی فرد آسیب برساند و بر کیفیت زندگی وی مؤثر باشد (سان و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۲۰۰). اضطراب به‌طور قابل توجهی بر عملکرد شناختی ذهنی تأثیر می‌گذارد (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱) بدین منظور که در افراد مضطرب تا حدی با افزایش نورآدرنالین عملکرد اجرایی مختل می‌شود (کروان و همکاران، ۲۰۲۱، ص. ۱۲). کارکردهای اجرایی<sup>۳</sup> مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی درجهٔ بالایی هستند که برای مطالعه و دستیابی به هدف ضروری‌اند. این کارکردها ما را قادر می‌سازد مفاهیم پیچیده یا انتزاعی را درک کنیم، مشکلاتی که قبلاً با آن مواجه نشدیم را حل کنیم، تعطیلات بعدی خود را برنامه‌ریزی کنیم و روابط خود را مدیریت کنیم (کریستوفوری و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۱۹۷). مداخلات متنوعی برای بهبود عملکرد اجرایی دانش‌آموزان به کار برده شده است. از میان آنها می‌توان به دو مداخله شناختی-رفتاری و هیپنوتراپی اشاره کرد. یکی از رویکردهای شناختی-رفتاری کوتاه مدت رویکرد حل مسئله‌مدار است. رویکرد حل مسئله<sup>۴</sup>، یک رویکرد شناختی-رفتاری است که بر آموزش در زمینه پذیرش و کاربرد مؤثر نگرش و مهارت‌های حل مسئله انطباقی متمرکز است. این روش درمانی یک رویکرد مثبت‌گرا نسبت به مداخلهٔ بالینی است و هدف آن نه تنها کاستن از آسیب روانی بلکه افزودن بر کارکرد روانی و رفتاری در یک جهت مثبت برای جلوگیری از بازگشت مشکلات قبلی و ایجاد مشکلات تازه بالینی و نیز به حداکثر رسانیدن کیفیت کلی زندگی است. فرض اصلی درمان شناختی رفتاری این است که شناخت‌های ناسازگار در حفظ پریشانی عاطفی و مشکلات رفتاری نقش دارند. در واقع حل مسئله یکی از کارکردهای ذهن است که اکتساب آن معمولاً به آموزش نیاز دارد. اگرچه انسان در حوزه‌های متنوع با مسائل مختلفی روبه‌روست، با این حال می‌توان اصولی کلی را در نظر گرفت که تقریباً در همه نوع مسائل انسانی کاربرد دارد (اسمالدینو و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۴۵۵). اگرچه این درمان واضح و ساختارمند است، پیچیدگی‌های زندگی بیماران باعث می‌شود که همیشه به آسانی نتوان دشواری‌های آنان را به صورت مشکلات تعریف شده و واضح، عقلانی کرد. حتی زمانی که مشکلات روشن و تعریف شده است، تعیین اهداف دست‌یافتنی آسان نیست. مواردی پیش می‌آید که برخی از مشکلات بیماران چنان دیرین و پیچیده است که نمی‌توان در یک دورهٔ شش جلسه‌ای درمان حل مسئله‌مدار به آنها کمک کرد (والیس، ۱۳۹۶/۲۰۱۸، ص. ۲۰۲). در واقع برخی از نظریه‌ها بر این باورند که در حالت طبیعی فرایندهای ذهنی و مقاومت‌های فرد اجازه نمی‌دهد تا بتوان تغییرات شناختی و رفتاری را برای مقابله با درد و استرس فراهم نمود؛ بنابراین ممکن است روشی مانند هیپنوتیزم درمانی بهتر عمل کند، هیپنوتراپی با تغییر در کنترل پاسخ‌های عملکردی بالاتر اجرایی باعث می‌شود در سیستم‌های شناختی که تأثیر مستقیمی بر پاسخ‌های رفتاری دارند بدون قضاوت

1. genius
2. anxiety disorders
3. executive function
4. problem-solving therapy(PST)



یا انتقاد بررسی شوند (کلبادی نژادو همکاران، ۱۳۹۹، ص. ۱۵۷). هیپنوتیزم درمانی<sup>۱</sup> ابزاری مفید و مؤثر در کاستن درد و رنج بیمار، جراحی‌ها، عادات تنشی، اضطراب‌ها و نظیر آن بوده و در این حال مبنای پژوهش‌ها در کشف رابطه و تعامل جسم و روان قرار گرفته است. ماهیت روان‌شناختی هیپنوز، آن را پدیده‌ای معرفی می‌کند که به دنبال القای تغییر در توجه حاصل می‌شود و سپس تغییر در حس و ادراک، هیجان و رفتار، تفکر و شناخت پدید می‌آید. در طول سال‌ها هیپنوتیزم به طرق مختلف در موفقیت علمی به کار رفته است. به‌ویژه هیپنوتیزم به منظور کاهش اضطراب عمومی و اضطراب و هیجان امتحان به‌کار برده شده است. هیجان و اضطراب بیش از حد، کارایی فکری را کاهش می‌دهد و ممکن است عملکرد را تضعیف کند، هیپنوتیزم، به ویژه یادگیری مهارت‌های خود هیپنوتیزم، به دانشجوی یک ابزار برای کنترل خود می‌دهد (هاموند، ۲۰۱۸/۱۳۹۷، ص. ۲۳۶). به‌نظر می‌رسد هر دو درمان دارای نقاط ضعف و قوتی می‌باشند. برای نمونه، درمان حل مسئله به‌رغم کاربردی بودن، مشکلاتی نیز دارد که می‌توان به این موارد اشاره کرد: انکار مشکلات، مشکلات بهبودناپذیر، مشکلاتی که با افراد دیگر در ارتباط است، هیجان‌ات به‌عنوان مشکلات، علائم به‌عنوان مشکلات، تعهد ضعیف، انجام ندادن تکالیف (لارنس، ۲۰۱۷/۱۳۹۶، ص. ۱۹۹). هیپنوتیزم ممکن است برخی ضعف‌های درمان حل مسئله را پوشش دهد، گرچه هیپنوتیزم یک روش ایمن و بی‌خطری است و در مقایسه با دیگر روش‌های درمانی یا مصرف دارو عوارض کمتری دارد، ولی به‌طور بالقوه دارای عوارض جزئی ناخواسته‌ای است که البته گذرا هستند. این اثرات معمولاً گزارش نمی‌شوند و به‌طور منظم مورد مطالعه قرار نگرفته‌اند، ولی معمولاً در ۱٪ موارد رخ داده و همیشه در اولین القا هیپنوتیزم رخ می‌دهند. یکی از شایع‌ترین این اثرات افزایش موقت اضطراب [علت آن ترس از دست دادن کنترل است که مراجع آن را به هیپنوتیزم ربط می‌دهد]، سرگیجه، درجات مختلفی از حالت تهوع است (هاموند، ۲۰۱۵/۱۳۹۳، ص. ۲۱۳). هدف از انتخاب این دو درمان بررسی دو سبک متفاوت از درمان بود. درمان حل مسئله بر خود مسئله و اجرایی کردن راهکارهای ارائه شده به شکل جز به جز و قدم به قدم است. در صورتی که درمان هیپنوتیزم با اثر بر فیزیولوژی و کاهش تنش شخص به آرام شدن وی سپس ارائه تلقینات به‌صورت کلی می‌پردازد. در واقع در درمان حل مسئله ابتدا رفتار شخص را تغییر داده تا شناخت در وی متحول شود، در صورتی که در هیپنوتیزم شناخت وی را تغییر می‌دهیم تا رفتار وی تغییر کند. در این راستا ضرورت مشخص کردن درمان مؤثرتر و تفکیک راحت‌تر این دو درمان، برای استفاده درمانگران حیطه آموزشی، با هدف مقایسه این دو درمان حس می‌گردد. پژوهش‌های پیشین، همگی بر یکی از درمان‌ها متمرکز بوده‌اند، و البته تأثیر هرکدام از این دو درمان قابل انکار نیست، ولیکن در این پژوهش ما به دنبال یک مقایسه برای مشخص کردن درمان مؤثرتر و ارجح بر دیگری می‌باشیم، که این موضوع تا کنون مورد توجه پژوهشگران حیطه آموزشی قرار نگرفته است.

در این پژوهش، الف) از سویی تأثیرگذاری درمان متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتراپی بر متغیرهای ذکر شده بررسی شد و ب) از سوی دیگر، تأثیرات این دو درمان با یکدیگر مقایسه شد. در مطالعه‌ای آموزش حل مسئله بر داده‌های مربوط به معیارهای شناختی نشان داد که استدلال، انعطاف‌پذیری شناختی و توجه تحت تأثیر قرار می‌دهد دریگاس و کاریوتاکی نیز دریافتند که با تقویت مهارت حل مسئله می‌توانند نقایص کنترل شناختی خود را متعادل کنند (دریگس و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۷۷). همچنین در آزمایشی مشخص شد تغییرات مثبت در توانایی حل مسئله کاهش اضطراب و بهبود کارکردهای اجرایی را در آزمودنی‌هایی از چند کشور آسیایی تبار، لاتین تبار و سیاه پوست داشته است (کانامپلیل، ۲۰۲۴، ص. ۱۹۷). در سال ۱۳۹۵ زاهدی و همکاران، این بار با بررسی امواج الکتروانسفالوگرافی سراغ همین زمینه پژوهشی رفتند. در این مطالعه، آزمودنی‌ها در سه حالت قرار می‌گرفتند: بدون هیپنوز، با هیپنوز و با تلقین پس هیپنوتیزی، همان‌طور که از ادبیات پژوهشی می‌شد انتظار داشت، اثر استروپ تحت تأثیر تلقین پس هیپنوتیزی به طرز معناداری کاهش یافت و این کاهش، با افزایش معنادار امواج بتا و تنای جلوی پیشانی همراه بود در حالی که در دو حالت دیگر، چنین تغییری وجود نداشت (منجم، ۱۳۹۸، ص. ۴۴). در مطالعه‌ای دیگر، ام‌هامر و همکاران (هامر، ۲۰۲۰، ص. ۵۱۱) پژوهشی با هدف اثربخشی هیپنوتیزم بالینی بر اضطراب دانشجویان پزشکی انجام شد نمرات اضطراب و عدم اعتماد به‌نفس در گروهی که تحت هیپنوتیزم قرار گرفته بودند، به‌طور قابل توجهی

کاهش یافت، اما این کاهش در گروه کنترل دیده نشد. ماتل و همکاران پژوهشی بمنظور اثربخشی هیپنوتیزم بر عملکرد ورزشکاران انجام دادند. نتایج نشان داد که آزمودنی‌ها مداخله هیپنوتیزم را مثبت ارزیابی کردند. افزون بر این، آنها اظهار داشتند که وقتی مسابقه را شروع کردند، احساس آرامش، تمرکز و اعتمادبه‌نفس بیشتری داشتند (ماتل، ۲۰۲۰، ص. ۵۲۲).

هدف از انجام این پژوهش مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتراپی در کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد بود. اهمیت انجام پژوهش از آن‌روست که دانش‌آموزان تیزهوش یکی از سرمایه‌های یک ملت محسوب می‌شوند، حال اگر در دوره حساسی مانند نوجوانی باشند که یکی از دوره‌های مهم رشدی است، اهمیت توجه به مسائل و مشکلات آنها دوچندان می‌گردد. ویژگی مهمی که به نظر می‌رسد بخشی از زندگی اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش باشد، کمال‌گرایی است. کمال‌گرایی به‌عنوان برون‌داد استانداردهای سطح بالای نشئت گرفته از مطالبات و انتظارات افراد مهم زندگی یادگیرندگان نظام آموزشی و بالطبع، دغدغه درونی خود افراد ممکن است منبعی از کشمکش درونی و بیرونی فراهم آورد (قدم‌پور، ۱۴۰۰، ص. ۲۹۶) با توجه به نتایج پژوهش‌ها کمال‌گرایی در افزایش اضطراب امتحان دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد (گزاک، ۲۰۲۴، ص. ۱۸۱) و به تبع اضطراب سبب کاهش کارکردهای اجرایی و عملکرد می‌گردد در واقع هرچه دانش‌آموزان نمرات بالاتری در مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی کسب کنند، اضطراب کمتری را تجربه خواهند کرد (هادی‌نژاد، ۱۳۹۶، ص. ۲). از سوی دیگر تقویت کارکردهای اجرایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (پسکوال و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۳). لذا برای جلوگیری از هدر رفتن هزینه‌های مالی و روانی جامعه و خانواده در جهت تربیت افراد، شناخت و بررسی مشکلات نوجوانان اهمیتی مضاف دارد. بر این اساس اهمیت این مطالعه در آن است که بتواند راهکارهای اثربخش درمانی برای بهبود اضطراب و به تبع کارکرد اجرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش ارائه دهد. چراکه در صورت نپرداختن به این مباحث احتمال بروز پیامدهای منفی برای جامعه و خود شخص دوچندان خواهد بود. بنابراین با نظر بر شیوع بالای اضطراب در دانش‌آموزان و تأثیر آن بر کارکردهای اجرایی و پیشرفت تحصیلی ایشان، ضرورت ارائه درمان‌های مؤثر مشخص می‌گردد.

## روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه پژوهشی نیمه‌آزمایشی-کاربردی است و برای اجرای طرح مورد نظر پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه اجرا گردید، بدین منظور پیش-آزمون برای هر سه گروه مداخله حل مسئله و مداخله هیپنوتیزم و گروه گواه اجرا شد، سپس در هر دو گروه آزمایش مداخلات درمانی انجام و در پایان نیز در هر سه گروه پس‌آزمون را اجرا گردید.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد در سال ۱۴۰۱ بوده‌است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت در دسترس بود. ابتدا از بین ۲۳۷ دانش‌آموز، تعداد ۶۰ نفر دانش‌آموز که در پرسشنامه اضطراب بک نمره بالاتر از ۷ را گرفتند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی در سه گروه گمارده شدند (۲۰ نفر در گروه هیپنوتراپی، ۲۰ نفر در گروه مداخله حل مسئله و ۲۰ نفر در گروه بدون مداخله).

### روش نمونه‌گیری

جهت اجرای پژوهش از ۲۳۷ نفر از دانش‌آموزان مدارس تیزهوش شهر خرم‌آباد با اجرای تست هوش وکسلر و پرسشنامه اضطراب بک توسط درمانگر، تعداد ۶۳ نفر ملاک ورود به پژوهش را داشتند سپس از آن میان تعداد ۴۵ نفر به صورت در دسترس انتخاب شدند و نیز برای جایگزین کردن آنها در دو گروه آزمایش و یک کنترل از روش تصادفی بهره گرفته شد.

## ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از: ۱. تست هوش و کسلر برای مشخص شدن سطح هوشی ۲. پرسشنامه اضطراب بک برای تعیین سطح اضطراب ۳. استروپ برای سنجش کارکردهای اجرایی استفاده شد که در زیر به معرفی آنها می‌پردازیم:

**تست هوش و کسلر (WISC):** برای سنجش عملکرد شناختی و مشخص نمودن تیزهوشی افراد نمونه از آزمون تجدید نظرشده هوش و کسلر بزرگسالان (چاپ سوم) استفاده شد. آزمون و کسلر یک آزمون توانایی تفکر مبتنی بر عملکرد است که از چندین خرده‌آزمون تشکیل شده و برای بزرگسالان ۱۶ تا ۹۰ سال استفاده می‌شود (بارزولومائوس و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲). این آزمون در سال ۱۹۹۵ به وسیله دیوید و کسلر<sup>۱</sup> منتشر شد و فرم تجدید نظرشده نهایی آن در سال ۱۹۸۸ به چاپ رسید. این آزمون دو بعد عملی و کلامی هوش را می‌سنجد و دارای یازده خرده آزمون شامل؛ ۶ مقیاس کلامی و ۵ مقیاس عملی می‌باشد. خرده‌آزمون‌های اطلاعات عمومی، حافظه عددی، لغات، محاسبه، درک مطلب و شباهت‌ها، هوش کلامی و تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی مکعب، الحاق قطعات و رمزنویسی هوش عملی را تشکیل می‌دهند. هر خرده مقیاس دارای یک نمره خام و یک نمره استاندارد می‌باشد. هر فرد در نهایت دارای یک هوش بهره کلامی، یک هوش بهره عملی و یک هوش بهره کلی می‌باشد (کوکروف و همکاران، ۲۰۱۶: ۲۹۷). اعتبار بازآزمایی در فاصله یک تا ۷ هفته برای مقیاس کلی (۰/۹۷)، مقیاس کلامی (۰/۹۷) و مقیاس غیرکلامی (۰/۹۳)، اعتبار آزمون به روش دو نیمه کردن برای مقیاس کلی (۰/۹۷)، مقیاس کلامی (۰/۹۷) و مقیاس غیر کلامی (۰/۹۳) و خطای معیار اندازه‌گیری برای مقیاس کلی (۲/۵۳)، مقیاس کلامی (۲/۷۴) و مقیاس غیرکلامی (۴/۱۴) گزارش شده است. همبستگی آزمون با استنفورد بینه<sup>۲</sup> (۰/۸۵) برای خواندن، (۰/۶۰) برای هجی کردن، (۰/۷۶) برای محاسبات عددی. همبستگی با آزمون هوش اسلوسن<sup>۳</sup> (۰/۷۸) و با تعداد سال‌های تحصیلی (۱/۵۲) گزارش شده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این آزمون روایی سازه قوی دارد. مقیاس کلامی آزمون، هوش متبلور را می‌سنجد و در سرتا سر زندگی از پایایی نسبی برخوردار است. مقیاس عملی بیشتر به هوش سیال مربوط می‌شود که با گذشت عمر تا سن ۱۱ سالگی به کندی کاهش می‌یابد.

**پرسشنامه اضطراب بک (BAI):** پرسشنامه اضطراب توسط بک، اپستین، براون و استیر (۱۹۸۸) تدوین شده و نشانه‌های اضطرابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس اضطراب بک (فرم کوتاه) یک پرسشنامه خودسنجی ۲۱ سؤالی است که با هدف اندازه‌گیری شدت اضطراب طراحی شده است. این آزمون شدت اضطراب را در یک هفته اخیر و در دامنه اصلاً تا شدید مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره هر سؤال بین ۰ تا ۳ بوده و دامنه نمرات بین ۰ تا ۶۳ است. در پرسشنامه بک هر سؤال در یک طیف چهاربخشی از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. هر یک از ماده‌های آزمون یکی از علائم شایع اضطراب (علائم ذهنی، بدنی، هراس) را توصیف می‌کند. نمره کل در دامنه‌ای از ۰ تا ۶۳ قرار می‌گیرد. بدین منظور که هرچه آزمودنی نمره بالاتری بگیرد، اضطراب بیشتری دارد. بک و همکاران همسانی درونی مقیاس را برابر با ۰/۹۲ و پایایی بازآزمایی یک‌هفته‌ای آن را ۰/۷۵ و همبستگی ماده‌های آن را از ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند (بک و همکاران، ۱۹۸۸) وجدیان، عارفی و منشی (۱۳۹۹) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۰ و ضریب پایایی به روش بازآزمایی را ۰/۸۲ به دست آورده‌اند. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که این پرسشنامه از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است (به نقل از وجدیان، عارفی و منشی، ۱۳۹۹). ضریب همسانی درونی آن ۰/۹۲ و اعتبار آن با روش بازآزمایی به فاصله یک هفته ۰/۷۵ و همبستگی ماده‌های آن ۰/۳۰ تا ۰/۷۶ متغیر است. پنج نوع روایی محتوا، همزمان، سازه، تشخیصی و عاملی برای این آزمون سنجیده شده است که نشان‌دهنده کارایی بالایی این ابزار در اندازه‌گیری شدت اضطراب می‌باشد (به نقل از وجدیان، عارفی و منشی، ۱۳۹۹).

## استروپ

1. Wechsler, David  
2. Stanford-Binet  
3. Si T-R

استروپ این آزمون را در سال ۱۹۳۵ با هدف سنجش انعطاف‌پذیری شناختی، مقاومت در برابر تداخل محرک‌های بیرونی، و توانایی بازداری کردن یک پاسخ کلامی غالب یا مسلط، ابداع کرد. از آن زمان به بعد انواع متفاوتی از این آزمون ساخته شده است (قذاق، کاشانی، ۱۴۰۲). آزمون استروپ مورد استفاده در مطالعه حاضر بر اساس متغیرهای کاربردی در آزمون استروپ می‌باشد که به صورت کامپیوتری طراحی شده است. این آزمون دو مرحله دارد: اولین مرحله، نامیدن رنگ‌ها می‌باشد که در آن از آزمودنی درخواست می‌شود دایره رنگی را که در یکی از ۴ رنگ قرمز، آبی، زرد و سبز به تناوب بر روی مانیتور کامپیوتری نشان داده می‌شود، با یکی از حروفی که بر روی صفحه کلید با برچسب رنگی معرف همان رنگ مشخص شده، نشان دهد (رزقی، زالی، تهرانی دوست، زرین‌دست، خدادادی، ۱۳۹۰). اوتلو و گراف (۱۹۹۵)، به نقل از دل‌آذر (۱۳۸۶)، سه کارآزمایی را در افراد غیربیمار انجام داده و دریافتند که پایایی آزمون برای متوسط سه آزمون بیش از ۰/۷۵ بود. همچنین پایایی آزمون بلافاصله یک‌ماهه و انجام آزمون برای سه کوشش، اعتباری معادل ۰/۹۰ و ۰/۸۳ و ۰/۰۱ داشت. تجربه انجام آزمون نیز بر کاربرد آن اثر نداشت (علی‌پور، پشنگ، صابری، ۱۳۹۵). این آزمون به نارساییهای توجه و بازداری مختل نیز خیلی حساس است (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۳).

**روش اجرا و تحلیل داده‌ها:** پس از انتخاب و جایگزینی نهایی گروه‌های پژوهش از شرکت‌کنندگان سه گروه خواسته شد در یک جلسه اولیه توجیهی شرکت نمایند. در جلسه آغازین با روشن ساختن اهداف پژوهش و نیز بیان ملاحظات اخلاقی به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که محتوای جلسات درمانی و یافته‌های حاصل از پژوهش محرمانه خواهد بود و تلاش شد تا انگیزه شرکت‌کنندگان برای حضور در پژوهش جلب شود. در پایان جلسه، شرکت‌کنندگان هر سه گروه آزمون استروپ به عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. پکیج جلسات درمان مبتنی بر درمان شناختی رفتاری حل مسئله PST و هیپنوتیزم درمانی گروهی بود. درمان شناختی - رفتاری حل مسئله، درمانی روان‌شناختی و کوتاه مدت است که به منظور کاربرد درمانی، بخصوص در موقعیت‌های درمان اولیه، ایجاد شد و توسعه یافت. همانطور که از نام آن برمی‌آید، این درمان با استفاده از راهکار حل مسئله، به مدیریت اختلالات روان‌شناختی می‌پردازد. درمان حل مسئله با ایجاد ارتباط بین علائم روان‌شناختی که بیمار آنها را تجربه کرده و مشکلات عینی که با آنها مواجه است شروع می‌شود. سپس درمان، ساختاری روشن و واضح را عرضه می‌کند که در طی آن افراد می‌توانند مشکلاتشان را حل کنند (والیس، ۲۰۱۷ / ۱۳۹۵، ص. ۹).

انجمن هیپنوتیزم روان‌شناختی آمریکا، هیپنوتیزم را به عنوان روشی تعریف می‌کند که در آن یک فرد (سوژه) توسط دیگری (هیپنوتیزم کننده) هدایت می‌شود تا به پیشنهادهایی برای تغییرات در تجربه ذهنی، تغییرات در ادراک، احساس، عواطف، فکر یا رفتار پاسخ دهد (لانگولیس و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۳). تلقین‌پذیری هیپنوتیزم نیز به ظرفیت پایدار برای تجربه پاسخ‌های غیرارادی به پیشنهادها کلامی مستقیم در زمینه‌هایی مانند: بی‌دردی هیپنوتیزم اشاره دارد (ویدر و همکاران، ۲۰۲۳، ص. ۷۷۷).

درمان شناختی رفتاری حل مسئله ارائه شده در پژوهش وو و همکاران (۲۰۲۲/۱۴۰۱، ص. ۴) طراحی و تنظیم گردیده است. این درمان طی ۱۰ جلسه ۳۰ تا ۶۰ دقیقه به‌شیوه گروهی به صورت یک جلسه در هفته طی ۱۰ هفته برای گروه آزمایش انجام شد. در زیر شرح مختصری از جلسات درمان کوتاه مدت راه‌حل محور ارائه شده است.

جلسه اول بر آشنایی آزمودنی‌ها با متغیرهای مورد مطالعه و همچنین راهنمایی آنها برای شناخت رابطه PST و مشکلات زندگی روزمره و معرفی مراحل متمرکز بود.

جلسه دوم تا ششم، موارد زندگی روزمره به آزمودنی‌ها برای ارتقای آگاهی و انتخاب مشکلات ارائه شد. سپس از تکنیک‌های طوفان فکری یا بارش افکار، برای ایجاد برنامه حل مسئله و تکالیف استفاده شد. در جلسات بعدی محقق با مراجعین در مورد اجرای برنامه و مشکلات پیش‌آمده در مسیر اقدام، به بحث پرداخته شد.



## جدول شماره ۱. شرح مختصری از جلسات PST

تعداد جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون - آشنایی با مشکل و درمان حل مسئله، بیان اهداف پژوهشی و چگونگی روند پژوهش، تعداد جلسات و قوانین و مقررات گروه آموزشی، اجرای پیش‌آزمون.
جلسه دوم	بحث درباره موارد مثبتی که در زندگی شرکت‌کنندگان وجود دارد، ترغیب آزمودنی‌ها در بیان آنچه که می‌خواهند به جای تمرکز بر مشکل، تعیین اهداف ملموس، عینی، مثبت و عملی.
جلسه سوم	بحث درباره اهداف شرکت‌کنندگان، تدوین راه حل‌ها با بررسی تغییراتی که در صورت حل مشکلات در زندگی شرکت‌کنندگان اتفاق می‌افتد.
جلسه چهارم	استفاده از مقیاس درجه بندی برای ارزیابی میزان تعهد و امیدواری افراد برای حل مشکل. (مشخص کردن اینکه شرکت‌کنندگان چگونه متوجه می‌شوند که در مقیاس‌های مطرح‌شده در جلسه پیشرفت کرده‌اند، در صورت پیشرفت چه چیزی تغییر می‌کند و چگونه می‌توانند این تغییرات را ایجاد کنند)
جلسه پنجم	بحث در مورد چگونگی ایجاد تغییرات، کمک به شرکت‌کنندگان در جهت یافتن استثناها؛ یعنی مواردی که توانسته‌اند بر مشکلات کاری غلبه کنند یا از کارکرد بهتری برخوردار باشند، ایجاد امید در جهت تغییر و مقابله با مشکل.
جلسه ششم	بحث درباره استثناها و برجسته‌سازی راه حل‌های مناسب، پرسیدن سؤال معجزه و ترغیب شرکت‌کنندگان به بیان توانمندی‌ها و تقویت آنها. تکلیف: تفکر در مورد سؤال معجزه و شناسایی راه حل‌های مؤثر
جلسه هفتم	تأکید بر عملی کردن راه حل‌ها با استفاده از واژه "به جای" و جایگزین کردن افکار، احساسات و رفتار مناسب به جای افکار، احساسات و رفتار مشکل‌ساز.
جلسه هشتم	بحث درباره افکار، احساسات و رفتارهای جایگزین و تأثیر آنها در زندگی شرکت‌کنندگان، بررسی تغییرات سازنده‌ای که در طول جلسات درمانی اتفاق افتاده است.
جلسه نهم	برجسته‌سازی قابلیت‌ها و توانمندی‌های شرکت‌کنندگان، بحث در مورد چگونگی تثبیت تغییرات ایجاد شده. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و پاسخگویی به سؤالات اعضا
جلسه دهم	ارزیابی کل جلسات، تشکر و قدردانی از اعضا جهت شرکت در جلسات، اجرای پس‌آزمون.

برای شرکت‌کنندگان گروه آزمایش دوم، پکیج جلسات درمان مبتنی بر هیپنوتراپی ارائه شد که در در پژوهش اتروزولی و همکاران (۲۰۲۱) طراحی و به کار برده شده است. همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌گردد، درمان شامل ۸ جلسه گروهی هفتگی به مدت ۴۵ دقیقه بود. آخرین جلسه گروهی، و یک جلسه پایانی فردی بود (مجموع ۱۰ جلسه). کل مدت درمان یک ماه و نیم بود.

## جدول شماره ۲. خلاصه جلسات مداخله هیپنوتیزم

تعداد جلسات	شرح جلسات
جلسه اول تا چهارم	القای پیشرونده خلسه هیپنوتیزمی متمرکز با هدف اجازه دادن به بیماران برای تجربه خلسه و آرامش عمیق بود.
جلسه چهارم تا هشتم	برنامه استفاده از تکنیک‌های روان‌درمانی و مداخله در حالت آرامش عمیق (که با استفاده از القای خلسه به دست می‌آید) ارائه شد.
جلسه پنجم و ششم	از "تغییر مولد" (تجسم آینده) استفاده شد.
جلسه هفتم	تکنیک‌های بازسازی پیشرفته برای اضطراب، کارکرد اجرایی در جلسه هفتم اجرا شد.
جلسه هشتم	لنگر انداختن حالت خلسه در جلسه هشتم با هدف تکرار حالت خلسه انجام شد.
جلسه نهم	جلسه گروهی بر تشریح تجربیات گروهی متمرکز بود

همچنین به افراد آموزش داده شد که چگونه خودهیپنوتیزمی را تمرین کنند. به این صورت که از جلسه چهارم آنها تشویق شدند تا حداقل یک بار در روز در خانه به مدت ۱۰ دقیقه، با صوتی حاوی القای حالت خلسه، آن را تمرین کنند.

شرکت کنندگان گروه گواه در این مدت هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان اجرای مداخله‌ها که تقریباً یک ماه ونیم ادامه داشت، شرکت کنندگان هر سه گروه آزمون استروپ را به عنوان پس آزمون تکمیل کردند و داده‌های پژوهش در نرم افزار SPSS-22 مورد بررسی قرار گرفت. برای رعایت اصول اخلاقی بعد از اتمام جلسات روان درمانی و تکمیل پرسشنامه‌ها در مرحله پس آزمون در سه گروه، آزمودنی‌های گروه گواه نیز تحت مداخلات روان شناختی قرار گرفتند.

### یافته‌های پژوهش

دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۵ تا ۱۸ سال بود و همگی آنها مقطع دوم دبیرستان بودند. جدول شماره ۶ شاخص‌های توصیفی متغیر کارکردهای اجرایی را به تفکیک سه گروه کنترل، آزمایش ۱ (مداخله حل مسئله) و آزمایش ۲ (مداخله هیپنوتراپی) در دو موقعیت پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد. همان طور که ملاحظه می‌شود مقادیر میانگین پیش آزمون هر متغیر در سه گروه تقریباً باهم برابر بوده و اختلاف معناداری ندارند. همچنین ملاحظه می‌شود مقادیر میانگین پس آزمون هر متغیر در سه گروه تقریباً نابرابر بوده و اختلاف قابل ملاحظه‌ای باهم دارند.

جدول شماره ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر کارکردهای اجرایی به تفکیک سه گروه

متغیر	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مجموع خطای همخوان و ناهمخوان	کنترل	۱۵	۱/۸۰	۱/۹۳۵	۲/۷۳۱	۲/۸۰
	آزمایش ۱	۱۵	۱/۸۷	۳/۲۲۶	۰/۹۱۰	۰/۶۰
میانگین زمان واکنش	آزمایش ۲	۱۵	۳/۲۷	۳/۴۹۴	۲/۵۰۷	۲/۰
	کنترل	۱۵	۹۰۰/۷۰	۱۱۲/۶۸۳	۱۳۴/۹۹۷	۹۵۹/۱۳
میانگین زمان واکنش	آزمایش ۱	۱۵	۹۲۹/۵۰	۹۷/۱۴۶	۸۵/۸۰۵	۸۲۷/۹۳
	آزمایش ۲	۱۵	۹۵۱/۴۰	۱۵۹/۱۲۳	۱۶۹/۴۵۶	۸۴۹/۰

پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرضیه "بین اثربخشی درمان شناختی رفتاری متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتراپی بر کارکردهای اجرایی دانش آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد، تفاوت وجود دارد" بود. برای تجزیه و تحلیل فرضیه یادشده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۷ آمده است.

جدول شماره ۴. تحلیل کواریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین نمرات کارکردهای اجرایی در دو گروه کنترل و آزمایش ۲

اثر	شاخص	مقدار	F	درجه آزادی	خطای درجه آزادی	معناداری
گروه	اثر پیلائی	۰/۵۹۱	۸/۳۸۹	۴	۸۰	۰/۰۰۱
	لامبدای ویکلز	۰/۴۲۳	۱۰/۴۸۸	۴	۷۸	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۱/۳۳۲	۱۲/۶۵۶	۴	۷۶	۰/۰۰۱
	بزرگترین ریشه روی	۱/۳۰۷	۲۶/۱۴۳	۲	۴۰	۰/۰۰۱

جدول شماره ۷ معناداری اثر متغیر مستقل گروه و پیش آزمون‌های کارکردهای اجرایی را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود هر چهار آزمون اثر پیلائی، لاندای ویکلز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی برای نمرات پس آزمون در سطح  $P < 0/01$  معنادار بوده و نتیجه می‌شود که متغیر مستقل گروه در نمرات پس آزمون حداقل یکی از ابعاد کارکردهای اجرایی اثر معناداری دارد.

جدول شماره ۵. آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون کارکردهای اجرایی در سه‌گروه

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
گروه	پس‌آزمون مجموع خطا	۴۰/۰۰۴	۲	۲۰/۰۰۲	۶/۴۹۸	۰/۰۰۴	۰/۲۴۵	۰/۸۸۴
	پس‌آزمون زمان واکنش	۲۳۴۵۵۸/۱۳۰	۲	۱۱۷۲۷۹/۰۶۵	۱۴/۸۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۲۶	۰/۹۹۸

جدول شماره ۸ نتایج آزمون‌های اثرات بین آزمودنی‌ها برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون کارکردهای اجرایی در سه‌گروه را نشان می‌دهد. با توجه به جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود برای منبع تغییرات گروه، آماره آزمون F برای دو بعد مجموع خطا و میانگین زمان واکنش به ترتیب با مقادیر ۶/۴۹۸ و ۱۴/۸۶۴ نشان‌دهنده تفاوت بین نمرات پس‌آزمون در سه‌گروه در سطح  $P < 0/05$  معنادار می‌باشند. حال با استفاده از آزمون تعقیبی LSD این تفاوت معنادار در سه‌گروه به صورت دو به دو بررسی خواهد شد.

جدول شماره ۶. آزمون تعقیبی به روش LSD جهت بررسی اختلاف معنادار کارکردهای اجرایی در سه‌گروه

متغیر	گروه	کنترل		حل مسئله	
		میانگین	تفاضل	میانگین	تفاضل
مجموع خطا	حل مسئله	۲/۲۸۵*	(۰/۰۰۱)	۰/۷۶۵	(۰/۲۴۹)
	هیپنوتراپی	۱/۵۲۰*	(۰/۰۲۶)	۶/۶۵۷	(۰/۸۴۲)
میانگین زمان واکنش	حل مسئله	۱۵۱/۸۹۴*	(۰/۰۰۱)	۱۵۸/۵۵۱*	(۰/۰۰۱)
	هیپنوتراپی	۱۵۸/۵۵۱*	(۰/۰۰۱)		

\*  $P < 0/05$ 

با توجه به جدول شماره ۹ مشاهده می‌شود که بین نمرات پس‌آزمون دو بعد مجموع خطا و میانگین زمان واکنش در دو گروه حل مسئله و هیپنوتراپی اختلاف معناداری وجود ندارد، بنابراین فرض صفر پذیرفته و فرض پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین اثربخشی درمان شناختی رفتاری متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتراپی بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد رد می‌شود. یعنی از نظر آماری بین اثربخشی این دو روش بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان اختلاف معناداری وجود ندارد.

### نتیجه‌گیری و بحث

نتایج پژوهش نشان داد، بین اثربخشی درمان شناختی رفتاری متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتراپی بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان تیزهوش دارای اضطراب دوره دوم متوسطه شهرستان خرم‌آباد، تفاوت وجود ندارد. همچنین در بخش تحلیل داده‌ها مشاهده شد، بین نمرات پس‌آزمون دو بعد مجموع خطا و میانگین زمان واکنش در دو گروه حل مسئله و هیپنوتراپی اختلاف معناداری وجود ندارد، بنابراین مشخص می‌شود که بین اثربخشی این دو روش بر کارکردهای اجرایی دانش‌آموزان اختلاف معناداری وجود ندارد. ولی بین هردو گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری مشاهده شد. در تبیین اثربخشی درمان حل مسئله بر کارکردهای اجرایی می‌توان اظهار نمود که موضوع حل مسئله و تصمیم‌گیری مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان و محققان در این زمینه قرار گرفته است. تحقیقات حاکی از آن است که آموزش فشرده مهارت‌های فراشناختی مانند حل مسئله و تنظیم عاطفی می‌تواند عملکرد اجرایی را بهبود بخشد (کانتور و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲). حل مسئله شامل مجموعه پیچیده‌ای از مولفه‌های شناختی رفتاری و نگرشی است. یافته‌ها دال بر آن هستند که افراد در زندگی با مشکل در دسر و گرفتاری روبرو نشوند، بلکه مهم آن است که در مواجهه با این گونه موقعیت‌ها بتوانند

به شیوه‌ای صحیح عمل کنند. بعضی از افراد حتی قادر به برطرف کردن مسائل روزمره خود نیستند و در مقابل کوچک‌ترین مسئله یا انتخاب دچار پریشانی، دستپاچگی، آشفتگی و ناراحتی می‌شوند. در مقابل این گروه، افراد دیگری نیز وجود دارند که حل مسائل و مشکلات متنوع و مواجهه با موقعیت‌های چالش‌انگیز نه تنها در درون آنها آشوب به وجود نمی‌آورد بلکه آنها را به این سطح از خودآگاهی می‌رساند که نقاط ضعف خود را شناخته و با به کارگیری از راه‌حل‌های متنوع و باکیفیت برطرف نمایند (آریان و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۲۱۵). عمده‌ترین علت موفقیت این افراد آن است که به هنگام مواجهه با مشکلات و گرفتن یک تصمیم نهایی از روشی منظم و مرحله به مرحله استفاده می‌کنند، حال آنکه افراد گروه اول فاقد این توانمندی هستند. هر مسئله یا تصمیمی ماهیتاً یک موقعیت استرس‌زا پدید می‌آورد، مادامی که فرد مسئله را به درستی حل نکرده یا تصمیمی مناسب نگرفته باشد بر شدت استرس افزوده شده و در نهایت موجب فعال شدن هیجان‌های ناخوشایند در او خواهد شد (سوپریادی و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۵۲). همین اضطراب کاهش برخی توانمندی‌ها مانند کارکردهای اجرایی فرد را به دنبال خواهد داشت. دانش‌آموزان، افرادی هستند که آینده‌جامعه هر کشور را تشکیل می‌دهند؛ در صورتی که حل مسئله را آموزش ببینند، با داشتن این مهارت‌ها قادر خواهند بود از فرصت‌های زندگی با بهره‌وری بیشتری استفاده کرده و به‌عنوان افراد موفق‌تری در جامعه ظاهر شوند. این مسئله در دانش‌آموزان به شکل کاهش توجه و تمرکز نمود پیدا خواهد کرد. این دانش‌آموزان اگر بتوانند به مهارت‌های حل مسئله مسلط باشند، از مسائل و مشکلات ناشی از کاهش کارکرد اجرایی آگاه شده و تلاش بیشتری برای کنترل این مسائل خواهند داشت. در تبیین اثربخشی هیپنوتیزم نیز میتوان عنوان کرد که هیپنوتیزم درمانی، که به آن هیپنوتیزم هدایت شده هم گفته می‌شود، نوعی روان‌درمانی است که از آرامش، تمرکز شدید و توجه شدید برای دستیابی به حالت هوشیاری یا ذهن آگاهی بالا استفاده می‌کند (سیورت و همکاران، ۲۰۲۴، ص. ۱۵). یافته‌ها حاکی از آن هستند که هیپنوتیزم با تعدیل فعالیت عصبی سمپاتیک اثر کاهشی روی اضطراب داشته است (بندیتیس، ۲۰۲۴، ص. ۲۴۹). بدین منظور، به‌عبارت دیگر، هیپنوتیزم شرایط تمرکز پیشرفته‌ای است که در آن فرد بر روی یک محرک خاص تمرکز می‌نماید و توجهی به محرک‌های دیگر چون محرک‌های محیطی یا تنی ندارد (بورخارد، ۲۰۲۴، ص. ۵۱۱). در واقع این مداخله به فرد کمک می‌کند در شرایط آرامش به کارکردهای اجرایی از قبیل توجه و تمرکز بهبود بخشد. در واقع هیپنوتیزم درمانی نیز با محدود کردن افکار مزاحم و متمرکز شدن بر اهداف، شاهد بهبود کارکرد اجرایی هستیم. در این درمان مهارت‌های اجرایی مانند تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان با کنترل افکار مزاحم که بیشتر از اضطراب فرد نشئت می‌گیرد، بهبود می‌یابد. اینها در حالی بود آزمودنی‌هایی که در زمان اجرای پژوهش گروه کنترل که درمانی دریافت نکرده بودند، تغییر نداشتند. همچنین لازم به ذکر است که هر دو شیوه شناختی رفتاری و هیپنوتراپی می‌توانند مداخله‌ای مؤثر در کاهش اضطراب امتحان و افزایش کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان باشند (پورحمیدی و همکاران، ۲۰۱۹، ص. ۳۹). حل مسئله‌ای مناسب و کارا می‌تواند موفق به کاهش اضطراب و به تبع آن بهبود کارکرد اجرایی گردد؛ یعنی با استفاده از اصول درمان حل مسئله می‌توان به تقویت برنامه‌ریزی و بهبود کارکردهای عالی مغز دست یافت که امید و انگیزه فرد را در دنبال نمودن و تحقق اهداف و آرزوهایش در پی دارد. از طرفی در درمان هیپنوتیزم نیز تأثیر مشابهی ایجاد می‌کند، بدین منظور که هیپنوتیزم درمانی نقش عواملی همچون هشیاری، تمرکز و توجه ورزی در یک بافت خلسه و آرامش‌بخش را پررنگ می‌کند، و همین کارکرد اجرایی را بهبود می‌بخشد.

در انتها ذکر نکاتی درمورد یافته‌های بالینی این پژوهش نیز خالی از لطف نیست. باید گفت در کل، هیپنوتیزم یک حالت است که هم می‌توان آن را به تنهایی بر روی خود یا در حضور دیگران انجام داد و یا آن را برانگیخت؛ آن هم فقط در افرادی که ظرفیت لازم برای

برخی از انواع تمرکز را داشته باشند. چه بسا افرادی که بعد از چندین جلسه هم خلسه را تجربه نمی‌کنند، مانند افرادی که اختلالات روانی مانند اضطراب یا وسواس در آنها به قدری شدید است که اجازه همراهی ذهنی با درمانگر را نمی‌دهد. یا درمانی مانند درمان حل مسئله نیز به نظر می‌رسد شرایطی برای ورود دارد. فرد در درمان حل مسئله می‌بایست خود انگیزه کافی برای تغییر داشته باشد در غیر این صورت باید جلسه اول را به مصاحبه انگیزشی اختصاص داده تا مراجع همراهی کافی را با درمانگر داشته باشد، این موضوع جلسات درمان را طولانی‌تر می‌سازد.

**محدودیت پژوهش:** از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. مهم‌ترین دشواری در هر پژوهشی در زمینه هیپنوتیزم، متفاوت بودن تجربه‌های هیپنوتیزمی یا حداقل، ابزاری برای کنترل کیفیت این تجربه‌هاست. تجربه‌های هیپنوتیزمی، نه تنها فرد به فرد متفاوت هستند بلکه این تفاوت، از تجربه‌ای به تجربه دیگر هم قابل مشاهده است؛ و البته در هر تجربه هیپنوتیزم 'عمق تجربه' نیز متفاوت است. با توجه به اختصاص افراد به صورت تصادفی در گروه‌ها، افراد با هیپنوتیزم‌پذیری خیلی بالا و پایین تفکیک داده نشدند، چه بسا در افراد با هیپنوتیزم‌پذیری خیلی بالا اثرات قوی‌تری مشاهده شد.

درمان شناختی رفتاری متمرکز بر حل مسئله و هیپنوتیزم در مشکلات شدید کارآمدی کمتری دارند و در این شرایط بهتر است ابتدا شخص با دارودرمانی به سطحی از آمادگی روانی برسد، سپس درمان‌ها اجرا شوند. بر این اساس پیشنهادهای زیر برای پژوهشگران آتی مطرح می‌شود:

#### پیشنهاد‌های پژوهشی:

۱. بهتر است سطح هیپنوتیزم‌پذیری یکی از شاخص‌های ورود به پژوهش، به‌عنوان یک متغیر بین گروهی در نظر گرفته شود. این توفیق نصیب این پژوهش نشد، اما پژوهش‌گران آتی بهتر است با افزایش نمونه، اقدام به کنترل این متغیر کنند.
۲. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به‌منظور مشخص شدن پایداری تأثیر مداخله درمانی پی‌گیری انجام بشود. همچنین برای کاربردی نمودن نتایج پیشنهادهای زیر مطرح می‌شود:
۳. پیشنهاد می‌شود با توجه به اثربخشی هر دو درمان، درمانگر با توجه به شرایط آزمودنی، مانند هیپنوتیزم‌پذیری خود تشخیص دهد که کدام درمان مؤثرتر بوده و همان را به کار بندد.
۲. با توجه به اینکه خانواده دانش‌آموزان در بسیاری از مشکلاتی که دانش‌آموز با آن روبه‌روست، نقش مؤثری دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به‌منظور ارتقای سلامت روانی آنها مداخلات روانی مناسب ارائه بشود.
۳. با توجه به اهمیت ارتقای کارکرد اجرایی و کنترل بر مشکلات در دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش کشور اقدامات مداخله‌ای مؤثر و کارآمدی در این زمینه انجام دهد.

**تعارض منافع:** نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از استاد راهنما و مشاور این تحقیق و درمانگر هیپنوتراپی و دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

## References

- Abbasi, M., & Ghadampour, E. (2022). The effect of perfectionism-focused cognitive, emotional and behavioral education on the quality of interpersonal communication, self-esteem and psychological well-being of gifted school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(12), 283-294. <https://doi.org/10.29252/rooyesh> (Text in Persian)

- Alescio-Lautier, B., Chambon, C., Deshayes, C., Anton, J. L., Escoffier, G., Ferrer, M. H., & Paban, V. (2023). Problem-solving training modifies cognitive functioning and related functional connectivity in healthy adults. *Neuropsychological Rehabilitation*, 33(1), 103-138. <https://doi.org/10.1080/09602011.2021.1987277>
- Alipoor, A., Dosti, R., Zare, H., & Aghayusfi, A. R. (2014). Investigation of the stress Psycho physiological effects of the stroop test on the amounts of the salivary cortisol, pulse and blood pressure of the students. *Health Psychology*, 3(11), 5-17. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221283.1393.3.11.1.2> (Text in Persian)
- Bartholomaeus, V., Chronowski, N. H., Santiago, P. H., Kuring, J. K., & Sawyer, A. (2024). Equivalence of telehealth and face-to-face administration of the Wechsler Adult Intelligence Scale Fourth Edition (WAIS-IV). *The Clinical Neuropsychologist*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13854046.2024.2335117>
- Cantor, J., Ashman, T., Dams-O'Connor, K., Dijkers, M. P., Gordon, W., Spielman, L., ... & Oswald, J. (2014). Evaluation of the short-term executive plus intervention for executive dysfunction after traumatic brain injury: a randomized controlled trial with minimization. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 95(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2013.08.005>
- Cockcroft, K., Alloway, T., Copello, E., & Milligan, R. (2015). A cross-cultural comparison between South African and British students on the wechsler adult intelligence scales third edition (WAIS-III). *Frontiers in psychology*, 6, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00297>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 449759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, 163, 197-219. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02544-w>
- De Benedittis, G. (2024). Hypnotic Modulation of Autonomic Nervous System (ANS) Activity. *Brain Sci.* 2024, 14, 249. <https://doi.org/10.3390/brainsci14030249>
- Drigas, A., & Karyotaki, M. (2019). Executive Functioning and Problem Solving: A Bidirectional Relation. *Int. J. Eng. Pedagog.*, 9(3), 76-98. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104591>
- Ebrahimi Dastgard, Nargess, Raeisi, Zahra, Rezaei, Sajad, & Nikyar. (2022). The Effectiveness of Reflective Massage on Anxiety and Pain Intensity in Traumatic Brain Injury Patients, *Journal of Health Psychology*, 11(41), 67-82. <https://doi.org/10.30473/hpj.2022.56045.5009> (Text in Persian)
- Ganji, M. (2023). *Psychology of Exceptional Children Based on DSM-5*. 2nd Ed. Tehran: Salavan Publications. [978-600-7432-40-2](https://doi.org/10.30473/hpj.2022.56045.5009) (Text in Persian).
- Ghazagh, M., LOTFI, K. F., Vaziri, S., & Zare, H. (2023). Comparison of the Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy and Intensive Short-Term Dynamic Psychotherapy on Attention and Executive Function of Patients with Lupus Erythematosus: A quasi-Experimental Single-Subject Study. <http://dx.doi.org/10.22034/IJPN.10.1.106> (Text in Persian).
- Gonçalves, H. N. (2023). Hypnogenesis, Chronic Pain and Peircean Habit: Implications for Clinical Endeavors. *Culture & Psychology*, 1354067X231172906. <https://doi.org/10.1177/1354067X231172906>
- Hallahan, Daniel, Kauffman, James. (2022). *Exceptional Students: An Introduction to Special Education*, Ali-Zadeh, Saberi, Hashemi, Moheyedeen (Trans.), Tehran: Publisher. (Text in Persian).
- Hamid, Najmeh. (2023). *Psychology of Pediatric and Adolescent Disorders Based on DSM-5*. Tehran: Arjomand Publications. [978-622-257-058-3](https://doi.org/10.30473/hpj.2022.56045.5009) (Text in Persian).
- Hammer, C. M., Scholz, M., Bischofsberger, L., Paulsen, F., & Burger, P. H. (2020). Feasibility of clinical hypnosis for test anxiety in first-year medical students. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 68(4), 511-520. <https://doi.org/10.1080/00207144.2020.1799379>
- Hammond, C. (2018). *Guide to hypnotic suggestions and metaphors*. (Translated by: Group of Translators of the Iranian Clinical Hypnosis Society). Tehran: Sokhanpardazan Khajeh Nasir Cultural and Artistic Institute. <https://libsan.ir/product/handbook-of-hypnotic-suggestions-and-metaphors-epub-converted-pdf> (Text in Persian)
- Hammond, Corydon. *Clinical Hypnosis Training*. Translated by Dr. Reza Jamalian. (1394). Tehran: Entesharat Ettelaat. <https://www.iranketab.ir/book/41944-learning-clinical-hypnosis> (Text in Persian).
- Hammond, Corydon. *Hypnotic Inductions and Suggestions*. Translated by Dr. Seyed Kazem Alavi Fazel. (1393). Ahvaz: Taraava. <http://www.tarava.com/books> (Text in Persian).
- Jiang, F., Zhang, J., Yi, Y., Tan, A., Qin, X., Wang, P & Zhou, B. (2024). Subjective and objective cognitive functioning in untreated late-life depression: An exploration centered on comorbid generalized anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 152490. <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02717-3>
- Kalbadi Nezhad, Asadi, Javanshir, Pourasghar Arabi, & Aghayi. (2021). A Comparison of the Effectiveness of Clinical Hypnosis and Cognitive-Behavioral Hypnotherapy (CBH) on Physical Symptoms and Sexual Satisfaction in Women with Fibromyalgia Syndrome in Gorgan City. *Journal of Psychology Growth*, 10(4), 155-166. <https://doi.org/10.29252/rooyesh> (Text in Persian)
- Kannampallil, T., Ajilore, O. A., Lv, N., Smyth, J. M., Wittels, N. E., Ronneberg, C. R., ... & Ma, J. (2023). Effects of a virtual voice-based coach delivering problem-solving treatment on emotional distress and brain function: a

- pilot RCT in depression and anxiety. *Translational psychiatry*, 13(1), 166. <http://crossmark.crossref.org/dialog/?doi=10.1038/s41398-023-02462-x&domain=pdf>
- Langlois, P., Perrochon, A., David, R., Rainville, P., Wood, C., Vanhauzenhuysse, A., ... & Billot, M. (2022). Hypnosis to manage musculoskeletal and neuropathic chronic pain: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 135, 104591. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104591>
- Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Real-Fernández, M., Sánchez-Muñoz de León, M., & Navarro-Soria, I. (2021). Consequences of COVID-19 confinement on anxiety, sleep and executive functions of children and adolescents in Spain. *Frontiers in psychology*, 12, 565516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565516>
- Lin, S. Y., Hirst, G., Wu, C. H., Lee, C., Wu, W., & Chang, C. C. (2023). When anything less than perfect isn't good enough: How parental and supervisor perfectionistic expectations determine fear of failure and employee creativity. *Journal of Business Research*, 154, 113341. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113341>
- Liu, A., Yu, Y., & Sun, S. (2023). How is the Big Five related to college students' anxiety: The role of rumination and resilience. *Personality and Individual Differences*, 200, 111901. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111901>
- Mattle, S., Birrer, D., & Elfering, A. (2020). Feasibility of hypnosis on performance in air rifle shooting competition. *International journal of clinical and experimental hypnosis*, 68(4), 521-529. <https://doi.org/10.1080/00207144.2020.1799655>
- Mohajjel, S., Hashemi, T., & Mashinchi Abbasi, N. (2020). Comparison of Attention and Problem Solving in Patients with Bipolar Disorder Type I and Borderline Personality Disorder. *Journal of Modern Psychological Researches*, 14(56), 233-243. <http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.9.2.6> (Text in Persian).
- Mongem, A. (2019). *A comparison of the impact of post-hypnotic suggestions on reducing cognitive interference between self-hypnosis and virtual reality hypnosis and traditional relational hypnosis*. Master's thesis, University of Tehran. <https://noordoc.ir/thesis/73264> (Text in Persian)
- Peter, B. (2024). Hypnosis in psychotherapy, psychosomatics and medicine. A brief overview. *Frontiers in Psychology*, 15, 1377900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377900>
- Pour Hamidi, M., Sarvghad, S., & Rezaei, A. (2019). The comparison of the efficacy of cognitive behavioral therapy and cognitive behavioral hypnotherapy on reducing anxiety signs and improving quality of life in first high school students' test anxiety of CHenarshahijan city a part of Iran in academic year of 2016-17. *Psychological Models and Methods*, 10(35), 17-39. <https://dori.net/dor/20.1001.1.22285516.1398.10.35.2.7> (Text in Persian)
- Razeghi, Afsaneh; Zali, Alireza; Tehrani Doust, Mehdi; Zarin Dast, Mohammadreza; Khodadadi, Seyed Mojtaba. (1390). The Application of Cognitive Computerized Testing in Evaluating Cognitive Neurological Domain. *Journal of Research, Shahid Beheshti University*, 5(83), 241-245. <http://pajoohande.sbm.ac.ir/article-1-1208-en.html> (Text in Persian).
- Rezaei-Gazki, P., Ilaghi, M., & Masoumian, N. (2024). The triangle of anxiety, perfectionism, and academic procrastination: exploring the correlates in medical and dental students. *BMC Medical Education*, 24(1), 181. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05145-3>
- Siewert, J., Teut, M., Brinkhaus, B., Fisch, S., & Kummer, S. (2024). The relevance of outcome expectations in group hypnosis for stress reduction: a secondary analysis of a multicenter randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 15, 1363037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1363037>
- Smaldino, P. E., Moser, C., Perez Velilla, A., & Werling, M. (2024). Maintaining transient diversity is a general principle for improving collective problem solving. *Perspectives on Psychological Science*, 19(2), 454-464. <https://doi.org/10.1177/17456916231180100>
- Supriadi, N., & Suherman, S. (2024). The role of learning anxiety and mathematical reasoning as predictor of promoting learning motivation: The mediating role of mathematical problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101497. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101497>
- Truzoli, R., Renzi, B., Romanò, M., Gremizzi, I., Pirola, V., & Reed, P. (2020). Effect of hypnotic group treatment on distress psychopathology in mixed-group outpatients with depression and anxiety. *The Open Psychology Journal*, 13(1). <http://dx.doi.org/10.2174/1874350102013010264>
- Urban, M., Děchtěrenko, F., Lukavský, J., Hrabalová, V., Svacha, F., Brom, C., & Urban, K. (2024). ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. *Computers & Education*, 215, 105031. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031>
- Vajedian, Mohammadreza, Aarafi, Mozghan, Mansheei, Gholamreza. (2021). The Effect of Adolescent-Centered Mindfulness Education on Resilience and Emotional Regulation in Girls with Emotional Failure. *Analytical Cognitive Psychology Quarterly*, 55-68, 11(43). <https://dori.net/dor/20.1001.1.28222476.1399.11.43.5.3> (Text in Persian).
- Wallis, M. (2011). *Practical guide to problem-solving therapy for depression and anxiety*. (Translated by: Alik, M., Abbasi Zade Nasrabadi, M.). Tehran: Danzhe. <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.189.3.287a> (Text in Persian).
- Wieder, L., Brown, R., & Terhune, D. (2023). Revisiting the role of verbal suggestion in dissociative psychopathology, 777-780. <https://doi.org/10.1111/acps.13597>

Wu, X., Li, J., Zhang, C., Zhou, X., Dong, X., Cao, H., ... & Xie, J. (2023). The Effects of modified problem-solving therapy on depression, coping and self-efficacy in nursing homes elderly. *Frontiers in Psychology, 13*, 8404. 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030104>



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

---

Somayeh Zare	Assistant Professor of Payam Noor University
Morteza Tarkhan	Associate Professor of Payam Noor University
Shokofeh Mosavi	Assistant Professor of Payam Noor University
Maryam Mohsen Pour	Assistant Professor of Alzahra University
Yosef Adib	Professor of Tabriz University
Mohammad Armand	Associate Professor of SAMT
Saeid Mazbohi	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Afzal Sadat Hosseini	Associate Professor of Tehran University
Mostafa Azizi Shamami	Assistant Professor of Mazandaran University
Maryam Isfahani	Assistant Professor of Islamic Azad University
Sara Asadpour	Assistant Professor of Bahonar University
Mohsen Dibaei saber	Assistant Professor of Shahed University
Norali Farokhi	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Saeid Safaei Movahed	Assistant Professor of Tehran University
Kazem Barzegar Bafroei	Associate Professor of Yazd University
Zahra Rajabpour	Alzahra University
Mohsen Shakeri	Assistant Professor of Yazd University
Hossein Zare	Professor of Payam Noor University
Saeid Farah Bakhsh	Associate Professor of Lorestan University
Hamid Shafie zade	Associate Professor of Gaemsar University
Zahra Rahimi	Assistant Professor Allameh Tabatabaei University
Mahbobeh Khosravi	Assistant Professor Allameh Tabatabaei University
Ghonche Raheb	Associate Professor of University of Rehabilitation Sciences and Social Health

# Abstract

---

- The prediction of happiness based on spiritual well-being, spiritualism and attachment to God** 7-15  
Nahid Khodabandeh; Morteza Tarkhan; Elaheh Sadeghi
- The effectiveness of teaching symbolic games on theory of mind and facial emotion recognition of children with developmental language disorder** 17-28  
Susan Alizadeh Fard; Nastaran Ghadernia
- Developing a structural model for predicting academic progress based on executive functions, creative thinking, and academic enthusiasm, with the mediation of the emotional atmosphere of the family** 29-43  
Ali Akbar Sharifi; Roqhie Davari; Bagher Amini
- Designing and validation of teachers' tacit knowledge sharing and decryption model to improve their professional competencies** 45-67  
Adel Zafarinjad; Alireza Sadeghi; Hassan Malaki; Nematollah MusaPoor; Mahbobeh Khosravi
- A structural model for the effectiveness of nonviolent communication in education on the academic progress, self-efficacy, and academic optimism of late learners with the mediating role of teaching methodology** 69-80  
Bahman Nematpour mooneh; Mohammad hosein Zarei
- Analyzing the Features of the Populist Approach in Formal and Public Education from the Perspective of Primary School Teachers** 81-101  
Mazhar Babaee; Hedyeh Azagh; Shima Yazdanpanah
- Curriculum indicators and components of the work environment of university professors: an approach to professional development** 103-118  
Mahshid Sardarabadi; Hossein Momeni Mahmoudi; Asadullah Zengoui; Ali Akbar Ajam
- The Effectiveness of Resilience Training on Inattention and Impulsivity in Children with ADHD** 119-129  
Mohsen Naghizadeh; Tohid Moradi; Narges Pourtaleb
- The Effect of Teaching Positive Attributional Style Strategies on Self-Esteem and Self-Concept in Children with Dyslexia** 131-146  
Abbas Ali HosseinKhanzadeh; Neusha Mihandoost; Moosa Kafie
- The relationship between knowledge of life skills and belief in the future in students: the mediating role of achievement motivation** 147-161  
Shahla Momeni; Masoud Kiani; Hamid Rahimi
- Academic Freedom: An Analysis of the Interpretation of the Thought of the Stakeholders of the Institute of Science in Iran** 163-178  
Manijeh Mohammad Zadeh; Naser Shirbagi; Keivan Bolanhematan; Hamidreza Araste
- Exploring symbolic violence in the curriculum** 179-193  
Fereshteh Ashkan; Kourosh Fathi Vajargah; Mahboubeh Arefi; Mahnaz Akhavan Tafti
- Comparison of the effectiveness of problem-solving therapy and hypnotherapy in executive functions of gifted students with anxiety in the second year of high school** 195-208  
Narjes Yosefvand; Mohammad ali Sepahvandi; Fatemeh Rezaei

*In the name of GOD*

# The Quarterly Journal of New thoughts on Education




A Peer Reviewed Journal  
Vol. 20, No. 4  
Winter 2025, Ser.74

**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*  
Tayyeb 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** 3<sup>rd</sup> 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**

