

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اندیشه‌های نوین تربیتی

فصل نامه علمی پژوهشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)

دوره ۱۶، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۹

شماره پیاپی ۵۷

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سرمدیر: طیبه ماهروزاده

مدیر اجرایی:	هیئت تحریریه:
دبیر اجرایی:	مهناز اخوان تفتی
ویراستار فارسی:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ویراستار انگلیسی:	سیمین حسینیان
طراح جلد:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
ناشر:	عذرا دبیری اصفهانی
ترتیب انتشار:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
شماره پروانه انتشار:	علی ذکاوتی قراگزلو
شاپا / ISSN:	دانشیار دانشگاه خوارزمی
شماره پروانه علمی-پژوهشی:	سوسن سیف
شمارگان:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
نشانی دفتر مجله:	غلامرضا شمس
صندوق پستی:	استادیار دانشگاه شهید بهشتی
تلفن:	پروین کدیور
تلفکس:	استاد دانشگاه خوارزمی
پست الکترونیک:	علیرضا کیامنش
وبگاه:	استاد دانشگاه خوارزمی
بها:	طیبه ماهروزاده
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
	بهرام محسن‌پور
	دانشیار دانشگاه خوارزمی
	فرخنده مفیدی
	استاد دانشگاه علامه طباطبائی
	گلنار مهران
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)

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

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

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

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰ 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) الزامی است.

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

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

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

ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه ای 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.



- واکاری سازه‌های مثبت روان‌شناختی در حوزه مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده:
نقش واسطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده در رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش
آموزان نوجوان
۷-۲۵
شهرزاد نعمتی، سیدقاسم مصلح، عارف حسین پوری و رحیم بدری گرگری
- طراحی و اعتباریابی الگوی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و
اجتماعی
۲۷-۴۸
سپیده جعفری، حمید رحیمیان و عباس عباس‌پور
- اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در
دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص
۴۹-۶۷
سبا طالبی و باقر سرداری
- تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی
فریده حمیدی، محمد رضا امام جمعه و امیر نامی
۶۹-۸۸
- اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری
دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه
۸۹-۱۱۵
غلامرضا گل محمد نژاد بهرامی و وجیهه اصغرزاده
- نقش سواد اطلاعاتی در یادگیری مادام‌العمر معلمان مدارس هوشمند منطقه پنج شهر
تهران
۱۱۷-۱۴۴
محمد رضا اردلان، جمال عبدالملکی، محسن احمدی، نسرین حیدری و مرثی امانی
- بررسی ماهیت فضایل فکری از نگاه زگزیسکی و تبیین دلالت‌های آن در آموزش تفکر
فرخنده دیسناد، سید جلال هاشمی، سید منصور مرعشی و مسعود صفایی مقدم
۱۴۵-۱۶۶
- اثربخشی بازی جورچین رایانه‌ای بر دقت، سرعت، یادگیری و پایداری یادگیری
ریاضی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان سلماس
۱۶۷-۱۸۹
جواد کیهان
- اثربخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان
دوره دوم متوسطه
۱۹۱-۲۱۲
غلامرضا خوی‌نژاد، علیرضا رجایی و سید محمد رضا ناظمی
- ارائه مدل ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌ها
مسعود فقیهی، محمدنور رحمانی، نادرقلی قورچیان و کلثوم نامی
۲۱۳-۲۴۳

واکاوی سازه‌های مثبت روان‌شناختی در حوزه مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده: نقش واسطه‌های حمایت اجتماعی

ادراک شده در رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان

شهرزاد نعمتی^{۱*}، مهدی قاسم مصلح^۲، عارف حسین پوری^۳ و رحیم بدری گرگری^۴

چکیده

این پژوهش باهدف بررسی نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده انجام شد. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود که نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با در نظر گرفتن نسبت ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی به ازای هر متغیر و احتمال ریزش، ۴۰۰ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش شامل مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی دسی و ریان، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چندبعدی زمیت و همکاران و فرم خودسنجی نوجوان آخنباخ و رسکورلا بود که بعد از حذف ۲۸ پرسشنامه مخدوش و داده‌های پرت ۳۷۲ پرسشنامه با روش الگویابی معادله‌های ساختاری و با استفاده از نرم افزار AMOS ویراست ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که الگوی ساختاری پژوهش برازش مناسبی دارد و ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق حمایت اجتماعی درک شده بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده اثر منفی و معنادار دارد. در نتیجه یافته‌ها حاکی از نقش ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و حمایت اجتماعی درک شده در کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده دانش‌آموزان نوجوان بود.

کلیدواژه‌ها: حمایت اجتماعی ادراک شده، رفتار برونی‌سازی شده، نیازهای بنیادین روان‌شناختی

۱. نویسنده مسئول: دانشیار، عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. aram.moslehi@gmail.com

۳. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران. aref.tmu@gmail.com

۴. استاد، عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز. badri_rahim@yahoo.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.28791.2860

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4878.html

مقدمه

مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده اصطلاحی است که دربرگیرنده طیفی از مشکلات رفتاری متعدد، منفی و مستقیمی است که در رفتارهای بیرونی مثل اعمال قانون‌شکنانه، پرخاشگری و بزهکاری مشهود هستند و به سبب اثرات منفی کوتاه و بلندمدت مرتبط با این رفتارها، از لحاظ اجتماعی برای فرد و جامعه بسیار مشکل‌آفرین تلقی می‌شوند (سیمئو و جورجیو^۱، ۲۰۱۷؛ هاوتپین، سیجسیما، واندرلم، وان هویدانک و بوگارتس^۲، ۲۰۱۹). این مشکلات با کنترل ضعیف بر هیجان‌ها و به‌ویژه، رفتار همراه باخشم و پرخاشگری مشخص می‌شوند (کاهلی، یوتندل، ویدامن و هاستینگز^۳، ۲۰۱۸). از طرفی نوجوانی مرحله‌ای حساس و شکننده رشدی با مشخصه قرار گرفتن در معرض رویدادهای استرس‌زای زندگی است که عدم توانایی نوجوانان در مدیریت چالش‌های به وجود آمده این دوره، زمینه را برای ناسازگاری و مشکلات رفتاری فراهم می‌سازد (پانمی، مانجو و آنجالی^۴، ۲۰۱۸)؛ بر این مبنا مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده^۵ در زمره شایع‌ترین مشکلات سلامت روانی نوجوانان قرار دارند که پیامدهای منفی بی‌شماری از جمله پرخاشگری، جرائم و خشونت‌های آینده، مصرف مواد مخدر، مشکلات تحصیلی، سلامت روانی ضعیف و رفتارهای ضداجتماعی در بزرگسالی را دربر می‌گیرد و نیازمند توجه ویژه و بررسی همه‌جانبه است (راس، گرگ، هارت و گرازیانو^۶، ۲۰۱۸؛ ژانگ، ژانگ، ژانگ و گیو^۷، ۲۰۱۹؛ استون، مارس، اوتن، انگلس و جانسن^۸، ۲۰۱۶).

بی‌شک در فرایند بروز مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده عوامل بسیاری می‌توانند دخیل باشند، اما در این میان نقش ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌عنوان سازه‌ای انگیزشی باید مورد توجه خاص قرار گیرد (لیگا، انگوگلیا، انگوگلیا، کوکو، کریچیو، موسو^۹ و همکاران

1. Symeou and Georgiou
2. Houtepen, Sijtsema, Van der Lem, Van Hooydonk and Bogaerts
3. Kahle, Utendale, Widaman and Hastings
4. Panmei, Manju and Anjali
5. externalizing behavior problems
6. Ros, Gregg, Hart and Graziano
7. Zhang, Zhang, Zhang and Guo
8. Stone, Mares, Otten, Engels and Janssens
9. Liga, Inguglia, Inguglia, Coco, Cricchio and Musso

۲۰۱۷). پژوهشگران در بررسی رفتارهای نامطلوب و ناسازگارانه نوجوانان در مدارس بعضاً یکی از دلایل اصلی بی‌انگیزگی، عدم مشارکت، فرسودگی، قلدری و رفتارهای برونی‌سازی شده را عدم ارضای نیازهای سطح بالا ذکر کرده‌اند (جانگ، کیم و ریو^۱، ۲۰۱۶؛ وانستین کیست و رایان، ۲۰۱۳). دسی و ریان^۲، در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری سه نیاز شایستگی، خود پیروی و تعلق^۳ (ارتباط) را نیازهای بنیادین روان‌شناختی معرفی کردند که می‌توانند کیفیت زندگی و گستره وسیعی از رفتارهای ما را تبیین کنند و برای رشد سالم روان‌شناختی، خودتنظیمی و بهزیستی ضروری‌اند (وانستین کیست، نیمیک و سویننز^۴، ۲۰۱۰؛ والکر و کونو^۵، ۲۰۱۷). طبق این نظریه جنبه‌های منفی و ناخوشایند تجارب و رفتارهای انسان مثل تبعیض و تعصب، آسیب‌های روانی و پرخاشگری در زمینه تعامل با نیازهای روان‌شناختی ایجاد می‌شوند که به لحاظ رشدی برآورده نشده‌اند (دسی و ریان، ۲۰۱۷). شواهد پژوهشی گویای این واقعیت است که عدم ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی مکانیسم توضیحی بسیار مهمی در زمینه آسیب‌های روان‌شناختی نوجوانان علی‌الخصوص برای مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده است (واندن کریکهو، برینگ، وانستین کیست، لایتن و سویننز^۶، ۲۰۱۹). در این راستا ون پتی جم، آنتونیتی، نیونز، کینز^۷ و سویننز (۲۰۲۰) شواهدی مبنی بر رابطه بین محرومیت از ارضای نیاز خودپیروی و تعلق با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده در نوجوانان ارائه دادند. نتیجه پژوهش فوزیانی، دیمیتروپلاو و مایکلیدز^۸ (۲۰۱۶) نشان داد که حمایت والدین از ارضای نیاز خودپیروی نوجوانان به کاهش مشکلات رفتاری از جمله قلدری سایبری منجر می‌شود. تیان، ژانگ و هوینر^۹ (۲۰۱۸) نقش ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی را در پیش‌بینی رفتارهای ضداجتماعی بررسی کرده‌اند که نتایج پژوهش حاکی از رابطه بین نیاز به تعلق و شایستگی با

1. Jang, kim and Reeve
2. Deci and Ryan
3. autonomy, competence and relatedness
4. Vansteenkiste, Niemiec and Soenens
5. Walker and Kono
6. Vandenkerckhove, Brenning, Vansteenkiste, Luyten and Soenens
7. Van Petegem, Antonietti, Nunes and Kins
8. Fousiani, Dimitropoulou and Michaelides
9. Tian, Zhang and Huebner

رفتارهای ضد اجتماعی بوده است. یافته‌های پژوهش اوسدام، کورهایز و فوکین^۱ (۲۰۱۸) نیز در بررسی رابطه بین ارضای نیازهای روان‌شناختی و رفتارهای ناهنجاری مثل پرخاشگری، خشونت و درگیری در کلاس نشان‌دهنده رابطه منفی بین ارضای این نیازها با رفتارهای مذکور در کلاس بوده است. علاوه بر این مطالعه شین، ریان و نارث^۲ (۲۰۱۹)، نیز نشان داد که درک تعلق و ارتباط بین دانش‌آموز و معلم با کاهش ترجیح دانش‌آموز به پرخاشگری با همسالان در ارتباط است.

عامل دیگر مرتبط با رفتار برونی‌سازی شده میزان ادراک فرد از حمایت اجتماعی خانواده، دوستان و دیگران است. نظریه خود تعیین‌گری از دیرباز به نقش عوامل اجتماعی به‌عنوان عامل واسطه و تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان تأکید می‌ورزد. حمایت اجتماعی درک شده شامل ادراکاتی است که فرد در مورد مراقبت، قدردانی و دوست داشته شدن، دارد و همراه با احساس وابستگی به شبکه‌ای از افرادی است که در زمان نیاز می‌تواند روی کمک و حمایت آن‌ها حساب کند (مختار و محمود^۳، ۲۰۱۸). منابع حمایتی می‌توانند در ابعاد فیزیکی یا ملموس، عاطفی، اطلاعاتی و همراهی فراهم شوند؛ بنابراین، حمایت اجتماعی اصطلاحی چندبعدی و پیچیده است (لیو، وانگ، چوئی، کائو^۴، ۲۰۱۸). ادبیات پژوهشی بر اهمیت حمایت اجتماعی به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای تأکید دارد؛ به عبارت دیگر، ادراک سطوح بالاتر حمایت اجتماعی هنگام مواجهه فرد با رویدادهای استرس‌زای شدید موجب می‌شود احتمال ارزیابی موقعیت پیش‌آمده به‌عنوان تهدید کاهش یابد (تسلیکا، گالانوس، پولیکاندریوتیس، پارپا و مستاکدیو^۵، ۲۰۱۹). در این راستا پژوهش گوئرا، اوکارنزا و وینبرگر (۲۰۱۶)، حاکی از نقش حمایت اجتماعی به‌عنوان یک عامل حفاظتی در مشکلات برونی‌سازی شده از طریق کاهش قربانی شدن افراد است. مختار و محمود (۲۰۱۸) طی پژوهشی به بررسی نقش واسطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده در رابطه بین سبک فرزندپروری و پرخاشگری ارتباطی کودکان اقدام کرده است که نتایج نشان‌دهنده نقش

1. Oostdam, Koerhuis and Fukkink
2. Shin, Ryan and North
3. Mukhtar and Mahmood
4. Liu, Wang, Chui and Cao
5. Tsilika, Galanos, Polykandriotis, Parpa and Mystakidou

واسطه‌ای حمایت اجتماعی در رابطه مذکور بود. علاوه بر این گوترز و هیراز^۱ (۲۰۲۰)، طی پژوهشی ادراک حمایت اجتماعی بیشتر را با کاهش سطوح قلدری در مدرسه نشان داده‌اند. چنانکه گذشت پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نوجوانان بیشتر از سایر دوره‌های زندگی، متحمل سطوح بالای ناامیدی و آزدگی، تعارض و درگیری، نگرانی و اضطراب‌اند که آن‌ها را بیشتر مستعد بروز مشکلات رفتاری می‌کند، لذا انتظار بر این است که با افزایش میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده و ارضای نیاز خودپیروی، شایستگی و تعلق به شیوه‌های مطلوب، منابع انگیزشی و حمایتی قدرتمندی در راستای اثرگذاری بر کاهش مشکلات رفتاری در اختیار نوجوان قرار گیرد و از این طریق میل به وارد شدن در چرخه مشکلات رفتاری را تا حد زیادی بازدارد کند.

با توجه به ذکر گستره‌ای از پیامدهای مرتبط با مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده و اثرات منفی و زیان‌بار آن بر عملکرد تحصیلی و ابعاد مختلف رشدی علی‌الخصوص در نوجوانان به سبب ویژگی‌های تحریکی خاص این دوره و آسیب‌پذیری بالا به دلیل برخورد هیجان‌مدار با مسائل، تصور می‌شود بخشی از سرمایه‌های اجتماعی مطلوب کشور با آسیب‌های جبران‌ناپذیری روبرو شوند، ازاین‌رو شناسایی عوامل مرتبط و راه‌انداز این مشکلات، برای اقدام مؤثر و مقابله‌ای ضرورت می‌یابد. واکاوی سازه‌های مثبت و انگیزشی روان‌شناختی چون حمایت اجتماعی ادراک‌شده و نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌عنوان متغیرهای اثرگذار بر مشکلات رفتاری و بررسی روابط تعاملی بین متغیرهای مذکور در قالب یک مدل کلی به گستره دید و شناخت دقیق عوامل پیشاینده مشکلات رفتاری منجر خواهد شد، ضمن این‌که هیچ پژوهشی تاکنون رابطه بین این متغیرها در قالب یک مدل جامع با روابط بین متغیرها را بررسی نکرده که اهمیت بررسی این مدل را بیش‌ازپیش آشکار می‌کند. هدف اصلی پژوهش حاضر، تدوین مدلی برای تبیین مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بر اساس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی با واسطه‌گری حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانش‌آموزان نوجوان بود تا از طریق شناسایی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای انگیزشی و مثبت روان‌شناختی بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بیش‌ازپیش بتوان آن را پیش‌بینی و کنترل کرد؛ بنابراین، سؤال پژوهشی این بود که آیا حمایت اجتماعی ادراک‌شده رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین

روان‌شناختی و مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده در دانش‌آموزان نوجوان را میانجی‌گری می‌کند؟

روش

این پژوهش در زمره پژوهش‌های توصیفی (غیرآزمایشی) به بیان دقیق همبستگی با ابزار پژوهش کمی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه، در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ که شامل ۱۸۹۰۰ دانش‌آموز بود. از آنجا که درباره حجم نمونه لازم برای مدل‌های ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به‌زعم برخی صاحب‌نظران حداقل حجم نمونه را ۲۵۰ و ۵۰۰ نمونه را برای تحلیل مطلوب می‌دانند (هومن، ۱۳۸۵) و با در نظر گرفتن معیار ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی برای هر متغیر، بر این اساس با توجه به شرایط و امکانات حدود ۴۰۰ نفر در این پژوهش آزمون شدند که بعد از خارج کردن پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت، نمونه به ۳۷۲ نفر (۱۷۸ دانش‌آموز دختر و ۱۹۴ دانش‌آموز پسر) تقلیل پیدا کرد. روش نمونه‌گیری، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود به این صورت که از بین مدارس نواحی یک و دو شهر ارومیه چهار مدرسه (دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی از هر ناحیه انتخاب (جمعاً ۸ مدرسه) و سپس از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۵ دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. ملاک ورود افراد به مطالعه شامل تحصیل در مقطع متوسطه دوم، تمایل و رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. داشتن هرگونه سابقه اختلال روانی نیز ملاک خروج از مطالعه در نظر گرفته شد. ضمن اینکه در رابطه با اهداف و نحوه انجام پژوهش توضیحات موردنیاز به آزمودنی‌ها ارائه شد و رضایت آن‌ها به شرکت در مطالعه به صورت شفاهی جلب شده و بر محرمانه بودن اطلاعات ارائه‌شده تأکید شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بود:

مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۱ (BPNS): این مقیاس بر اساس نظریه خود تعیین‌گری شامل ۲۱ عبارت است که دسی و ریان (۲۰۰۰) آن را تهیه کرده‌اند. محور اصلی نظریه خود تعیین‌گری مفهوم نیازهای روان‌شناختی بنیادی است. طبق این نظریه، فرض بر این

1. Basic Psychological Needs Scales

است که این نیازها ذاتی و جهان شمول اند. مقیاس اصلی با ۲۱ عبارت سه نیاز اصلی شامل خودپیروی، شایستگی و تعلق را اندازه‌گیری می‌کند. شیوه نمره‌گذاری در این مقیاس به روش لیکرت از یک تا هفت درجه بندی شد و گویه‌های ۴، ۱۱، ۲۰، ۳، ۱۵، ۱۹، ۷، ۱۶ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار تشخیصی پرسشنامه در پژوهش جانستون و فینی^۱ (۲۰۱۰) با استفاده از ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های شایستگی، خودپیروی و تعلق با پرسشنامه‌های اضطراب فراگیر، انگیزش اجتناب از شکست در دانشجویان رشته روان‌شناسی بررسی شد. ضرایب همبستگی معنادار بین خودپیروی با اضطراب فراگیر (۰/۱۶-) و اجتناب از شکست (۰/۳۶-) محاسبه شد. همچنین همبستگی معنادار شایستگی با اضطراب فراگیر (۰/۲۵-) و اجتناب از شکست (۰/۴۵-) تأیید شد، از این‌رو نتایج مؤید اعتبار تشخیصی پرسشنامه بوده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی در پژوهش آن‌ها برای خود پیروی، شایستگی و تعلق با نمونه دانشجویان سال آخر به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۲ و ۰/۸۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های خودپیروی، شایستگی و تعلق به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۲. مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چندبعدی^۲ (MSPSS): مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده چندبعدی، یک ابزار ۱۲ گویه‌ای است که زیمت، داهلم، زیمت و فارلی^۳ در سال ۱۹۸۸، به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی تهیه کرده‌اند. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک شده فرد را در هر یک از سه حیطه مذکور در طیف هفت گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. امتیاز کلی میزان حمایت اجتماعی ادراک شده پرسشنامه، از جمع نمره سؤالات یک تا دوازده به دست می‌آید و دامنه‌ای از ۱۲ تا ۸۴ را در برمی‌گیرد. نمره بالاتر در مقیاس به منزله حمایت اجتماعی ادراک شده بیشتر، از نظر فرد است. روایی و پایایی این پرسشنامه در نمونه خارجی را پوشکارف، زیمیت، کوزنیتسوف و یاروسلاوسکیا^۴ (۲۰۱۸) بررسی کردند و پایایی از طریق آلفای کرونباخ را برای کل سؤالات ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس دوستان، خانواده و افراد مهم به

1. Johnston and Finney
2. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)
3. Zimet, Dahlem, Zimet and Farley
4. Pushkarev, Zimet, Kuznetsov and Yaroslavskaya

ترتیب ۰/۹۰/۹۴ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام شد که سه عامل با توانایی تبیین ۰/۷۸ از واریانس کل سؤالات استخراج شد که نشان‌دهنده روایی سازه این پرسشنامه بود (پوشکارف و همکاران، ۲۰۱۸). در ایران نیز روایی و پایایی پرسشنامه در تحقیق سلیمی، جوکار و نیک‌پور (۱۳۸۷) بررسی شده است. در مطالعه آن‌ها پایایی به روش آلفای کرونباخ برای سه بعد ادراک حمایت اجتماعی از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ محاسبه شده و روایی مقیاس نیز به وسیله تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی بیان‌کننده وجود سه عامل با ۴ گویه بوده که توانایی تبیین ۶۹ درصد از واریانس کل سؤالات را داشته است و در کل حاکی از روایی سازه این مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های خانواده، دوستان و افراد مهم به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰ و ۰/۸۳ به دست آمد.

۳. **فرم خودسنجی نوجوان^۱ (YSR):** این پرسشنامه را آخنباخ و رسکورلا^۲ (۱۹۹۱) برای سنین ۱۱ تا ۱۸ ساله هنجاریابی کرده‌اند و خود نوجوان تکمیل می‌کنند. این مقیاس شامل دو بخش صلاحیت‌ها و نشانگان است که بخش صلاحیت‌ها از چهار مؤلفه فعالیت‌ها، عملکرد تحصیلی، کارآمدی اجتماعی و صلاحیت کلی تشکیل شده و بخش دوم شامل ۱۱۲ سؤال در ۸ خرده مقیاس مرتبط با مشکلات رفتاری است که آن‌ها را به صورت کلی در سه دسته مشکلات درونی‌سازی شده و برون‌سازی شده و سایر مشکلات می‌سنجد. نوجوان در این قسمت بر اساس وضعیت شش ماه قبل خود، هر سؤال را به صورت ۰ = نادرست؛ ۱ = تا حدی یا گاهی درست و ۲ = کاملاً یا غالباً درست، درجه‌بندی می‌کند. بر اساس تحلیل‌های آخنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱)، سه مقیاس نشانگان اضطراب/افسردگی، گوشه‌گیری/افسردگی و شکایت جسمانی را مشکلات درونی‌سازی شده و دو مقیاس نشانگان رفتار قانون‌شکنی و پرخاشگرانه را مشکلات برون‌سازی شده معرفی کرده‌اند. در پژوهش حاضر فقط از زیرمقیاس مربوط به مشکلات رفتاری برون‌سازی شده این فرم استفاده شد که حاصل جمع نمرات دو زیر مقیاس شماره ۷ و ۸ است و دامنه نمره آن بین صفر تا ۶۴ قرار می‌گیرد. ایبوستانی، برنشتاین، مارتینز،

1. Youth Self-report Scale (YSR)
2. Achenbach and Rescorla



چورپیتا و وایز^۱ (۲۰۱۱) روایی و پایایی نسخه خارجی فرم خودسنجی نوجوان را بررسی کردند و نتیجه پایایی به روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ را برای نمونه نوجوانان در کل ۰/۹۳، برای زیر مقیاس مشکلات درونی سازی ۰/۸۹ و مشکلات برونی‌سازی شده را ۰/۸۹ گزارش کردند. روایی هم‌زمان پرسشنامه برای مشکلات درونی‌سازی از طریق مقایسه با پرسشنامه مشکلات اضطراب و برای مشکلات برونی‌سازی شده از طریق مقایسه با مقیاس اختلال نافرمانی مقابله‌ای و مقیاس مشکلات سلوک بررسی شد و روایی هم‌زمان با نمونه نوجوان تأیید شد (ایبوستانی و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش داخلی حبیبی عسگرآباد، بشارت، فدایی و نجفی (۱۳۸۸)، ضریب همبستگی مقیاس خودسنجی نوجوان با پرسشنامه شخصیتی نوجوانان آیسنک را بین ۰/۳۹ تا ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این مینایی (۱۳۸۵)، با محاسبه آلفای کرونباخ برای همسانی درونی، ضرایب ۰/۸۶ را برای مقیاس برونی‌سازی و ۰/۸۷ را برای مقیاس درونی‌سازی گزارش کرد و روایی افتراقی و ثبات زمانی فرم خودسنجی نوجوان را بسیار رضایت‌بخش گزارش کرده است.

یافته‌ها

بر اساس نتایج به دست آمده ۱۷۸ نفر از شرکت‌کنندگان دختر (۴۷/۸ درصد) و ۱۹۴ نفر از شرکت‌کنندگان پسر (۵۲/۲ درصد) بودند. به لحاظ توزیع جمعیت‌شناختی، حداقل و حداکثر سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۴ و ۱۸ با میانگین (۱۶/۰۳) و انحراف معیار (۰/۸۴) و به لحاظ پایه تحصیلی ۱۱۷ نفر (۳۱/۵ درصد) در پایه دهم، ۱۴۹ نفر (۴۰/۱ درصد) در پایه یازدهم و ۱۰۶ نفر (۲۸/۴ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. همچنین پراکنش رشته تحصیلی نیز بیان‌کننده تحصیل ۲۶/۶ درصد آزمودنی‌ها در رشته علوم انسانی، ۳۱/۷ درصد در رشته علوم تجربی، ۱۶/۹ درصد در رشته ریاضی و فیزیک و ۲۴/۷ درصد در رشته‌های شاخه کاردانش مشغول به تحصیل بودند.

در جدول ۱، برخی شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- خود پیروی	۲۸/۲۲	۷/۸۴	-						
۲- شایستگی	۲۹/۹۰	۸/۵۱	۰/۶۱*	-					
۳- تعلق	۳۶/۴۷	۹/۶۹	۰/۷۴*	۰/۵۸*	-				
۴- حمایت خانواده	۱۹/۱۵	۵/۱۳	۰/۵۵*	۰/۴۹*	۰/۴۶*	-			
۵- حمایت دوستان	۱۸/۸۷	۵/۰۷	۰/۵۲*	۰/۴۶*	۰/۵۰*	۰/۶۸*	-		
۶- حمایت افراد مهم	۱۸/۵۶	۵/۰۱	۰/۵۴*	۰/۴۸*	۰/۵۱*	۰/۵۳*	۰/۵۱*	-	
۷- قانون شکنی	۱۰/۰۲	۸/۳۴	۰/۴۵*	۰/۴۵*	۰/۳۸*	۰/۵۰*	۰/۴۵*	۰/۳۷*	-
۸- پر خاشگری	۱۲/۷۲	۷/۰۱	۰/۵۵*	۰/۵۱*	۰/۵۱*	۰/۶۰*	۰/۵۰*	۰/۴۸*	۰/۶۰*

* $P < 0/01$

همان طور که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می دهد، همبستگی همه متغیرهای پژوهش معنادار است. در ادامه مدل به وسیله شاخص های برازش کلی بررسی شد. شاخص های برازش مدل با ملاک های مطرح شده توسط میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) حاکی از برازش مناسب الگوی پیشنهادی پژوهش مطابق بودند و نیازی به اصلاح الگوی پژوهش وجود نداشت. مقادیر شاخص های برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص های برازندگی الگوی ساختاری پژوهش

RMSEA	NFI	CFI	IFI	AGFI	GFI	X ² /DF	Df	X ²
۰/۰۷	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۷	۲/۹۲	۱۷	۴۹/۷۵۱

نتایج وزن های رگرسیون مدل های اندازه گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون مدل در جدول ۳ گزارش شده است. همان طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می دهد از سه متغیر ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی، ارضای نیاز خود پیروی ($\beta = 0/89, P = 0/001$) وزن بیشتری را در تعریف متغیر مکنون به خود اختصاص داده است. بیشترین وزن متغیر مکنون حمایت اجتماعی درک شده مربوط به درک حمایت خانواده

($\beta=0/84, P=0/001$) و در ارتباط با متغیر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده مربوط به پرخاشگری ($\beta=0/85, P=0/001$) بود. ضرایب سایر متغیرها نیز بیان‌کننده معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد مدل اندازه‌گیری در مدل معادلات ساختاری

متغیر مکنون	متغیر مشاهده شده	بار عاملی استاندارد نشده	بار عاملی استاندارد β	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	معناداری
	شایستگی	0/76	0/72	0/05	14/90	0/001
نیازهای بنیادین	خودپروی	0/86	0/89	0/04	18/91	0/001
روان‌شناختی	تعلق	-	0/83	-	-	0/001
	حمایت خانواده	1/27	0/84	0/09	13/50	0/001
حمایت اجتماعی	حمایت دوستان	1/18	0/79	0/09	12/97	0/001
درک شده	حمایت افراد مهم	-	0/68	-	-	0/001
مشکلات	قانون‌شکنی	0/99	0/71	0/07	13/08	0/001
برونی‌سازی شده	پرخاشگری	-	0/85	-	-	0/001

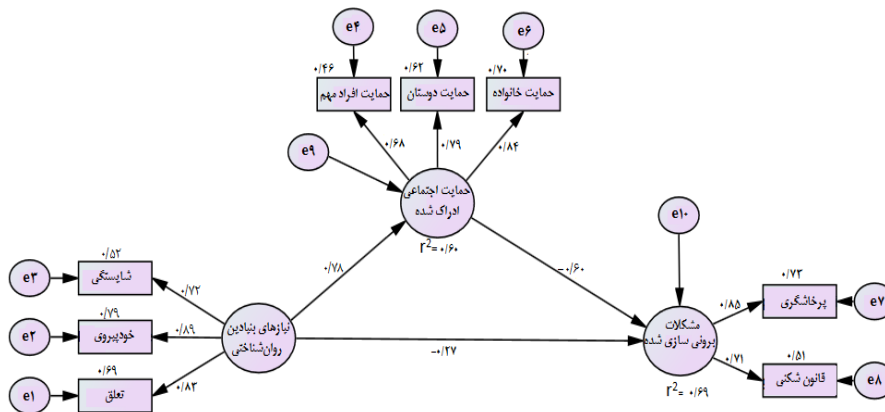
در نهایت نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون در جدول ۴ ارائه شده است.

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

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	اریانس تبیین شده
از ارضای نیازهای بنیادین روانی به:				
حمایت اجتماعی ادراک شده	0/77**	-	-	0/60
مشکلات برونی‌سازی شده	-0/27*	-0/46**	-0/73**	
از حمایت اجتماعی درک شده به:				
مشکلات برونی‌سازی شده	-0/60**	-	-	0/69

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

همان‌گونه که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر حمایت اجتماعی ادراک‌شده ($P = 0/01$ ، $\beta = 0/77$) و مشکلات برونی‌سازی شده ($P = 0/05$ ، $\beta = -0/27$) اثر مستقیم و معنادار دارد. ضمن اینکه حمایت اجتماعی ادراک‌شده نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر مشکلات برونی‌سازی شده است ($P = 0/01$ ، $\beta = -0/60$). ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی به شکل غیرمستقیم و به واسطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده اثر دارد. معناداری اثر غیرمستقیم از طریق روش بوت استرپ^۱ برآورد شد. از آنجا که حد پایین (-0/66) و حد بالایی (-0/33) فاصله اطمینان (0/95) برای متغیر میانجی حمایت اجتماعی درک شده در رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک، بیرون از دامنه صفر قرار گرفت و این رابطه غیرمستقیم در سطح $P \leq 0/001$ معنادار بود، نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده در رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.



شکل ۱: الگوی ساختاری پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک‌شده در رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده بود. نتایج نشان داد که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی هم به صورت مستقیم و هم به واسطه حمایت اجتماعی

1. Bootstrapping



ادراک‌شده و غیرمستقیم بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده اثر دارد. با توجه به مدل تجربی پژوهش ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی دارای اثر مستقیم و منفی بر مشکلات برونی‌سازی شده است. این یافته پژوهش با سایر پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه از جمله پژوهش ون پتی جم و همکاران (۲۰۲۰)، واندن کریکهو و همکاران (۲۰۱۹)، فوزیانی و همکاران (۲۰۱۶)، تیان، ژانگ و هوبنر (۲۰۱۸)، اوسدام و همکاران (۲۰۱۸) و شین، ریان و نارث (۲۰۱۹) همسو است. در این راستا نوجوانانی که در پژوهش حاضر، خود پیروی آن‌ها به لحاظ رشدی برآورده شده، به عبارتی در انجام امور و انتخاب‌های خود آزادی عمل بیشتری داشته و مستقل رفتار می‌کردند، به دلیل اینکه کم‌تر تحت اجبار و فشار همالان و محیط برای انجام رفتارها قرار داشتند و از سویی در فعالیت‌هایی وارد می‌شوند که مطابق اهداف، علایق و ارزش‌های آن‌ها باشد. بنابراین، تمایل کم‌تر به انجام رفتارهای قانون شکنانه و پرخاشگری توجیه می‌شود که بخش زیادی از آن محصول وارد شدن در گروه‌های دوستی و فشارهای محیطی در این دوره است؛ ضمن اینکه با افزایش خودپیروی در انتخاب امور و فعالیت‌های موردعلاقه بخش عظیمی از انرژی و نیروی روان‌شناختی نوجوان صرف فعالیت‌های مثبت از نظر وی شده و کم‌تر با ناکامی و تبعات آن روبرو می‌شود که مولد مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده است. علاوه بر این دانش‌آموزان نوجوان نمونه حاضر که در جنبه‌های مختلف زندگی خویش احساس تسلط و چیرگی بر محیط داشته‌اند و در انجام امور تحصیلی و فردی شایستگی بیشتری را تجربه کرده‌اند، این ارضای نیاز شایستگی با موفقیت‌های بیشتر فرد در جنبه‌های گوناگون تحصیلی و فردی همراه بوده که علاوه بر ادراک ناکامی کم‌تر، با هیجان‌های مثبت از جمله امید گره‌خورده، بر این مبنا فرد کم‌تر درگیر رفتارهای مخرب و مشکلات رفتاری برون نمود شده است. در نهایت نوجوانان نمونه حاضر که برآورده شدن نیاز تعلق را گزارش کردند، به دلیل داشتن ارتباط و تعامل مؤثر با دیگران، پیوند و توجه گرم دوطرفه با افراد از جمله در محیط آموزشگاه و خانواده، زمینه لازم برای داشتن احساس ارزشمندی، تقویت خود پنداره مثبت، عزت‌نفس بالا و برقراری روابط مطلوب و سازنده با سایر افراد را ایجاد کرده‌اند که می‌توان گفت قسمت مهمی از گرایش به رفتارهای پرخاشگرانه و ضداجتماعی با داشتن ارتباط مؤثر و عزت‌نفس بالا بازمی‌گردد است.

افزون بر این از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر با توجه به مدل تجربی، اثر مثبت ارضای

نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر حمایت اجتماعی ادراک‌شده دانش‌آموزان نوجوان است که این یافته با پژوهش‌های کرابنبرگ، بورسما، واندرولد، والبرگ و ولف (۲۰۱۷)، بایت‌امیر، دمیرتاش و یلدیز (۲۰۱۸) و رضایی (۱۳۹۵)، همخوانی دارد. بدیهی است که برخورداری نوجوانان نمونه حاضر از روابط اجتماعی رضایت‌بخش و حمایتگر، علاقه‌مندی و داشتن ارتباط محبت‌آمیز با دیگران به واسطه شکل‌گیری روابط خاص اجتماعی و خانوادگی که یکی از پیامدهای مثبت و گریزناپذیر ارضای نیاز تعلق است، موجب ادراک هر چه بیشتر فرد از حمایت‌های خانواده، دوستان و سایر افراد شده است. ضمن اینکه میل به خود‌آغازگری در تنظیم اعمال شخصی، داشتن حس عاملیت بالا در انتخاب و پیشبرد اهداف شخصی و احساس شایستگی در تعامل با محیط که ضامن ارضای نیازهای خودپرویی و شایستگی است و تلاش برای ارضای این نیازها رفتارهای معطوف به هدف و کمک‌طلبی از دیگران را برانگیخته و به تحقق یافتن انتظارات مطلوب بافت اجتماعی، دستیابی به اهداف شخصی و رویارویی مؤثر با چالش‌های زندگی منجر شده است. از این رو انتظار می‌رود، ارزیابی فرد از مساعدت و یاری‌رسانی دیگران در این فرایند تحول‌یافته و بالطبع حمایت اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد بیش‌ازپیش درک شود.

نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک‌شده در رابطه بین ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی و مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده، از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر بود. بدین معنا که ارضای نیازهای بنیادین روانی با افزایش ادراک حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان به کاهش مشکلات رفتاری برون نمود منجر می‌شود. اثر حمایت اجتماعی ادراک‌شده در کاهش رفتارهای برون نمود با پژوهش‌های گوترز و هیراز (۲۰۲۰)، گوئرا و همکاران (۲۰۱۶)، مختار و محمود (۲۰۱۸)، میلر و همکاران (۲۰۱۵)، همسو است. در توجیه رابطه منفی حمایت اجتماعی درک شده با مشکلات رفتاری برون سازی شده خاطر نشان می‌شود که ادبیات پژوهشی بر نقش مقابله‌ای حمایت اجتماعی تأکید داشته بدین صورت که ادراک سطوح بالاتر حمایت اجتماعی هنگام مواجهه فرد با رویدادهای استرس‌زای شدید موجب می‌شود، احتمال ارزیابی موقعیت پیش‌آمده به‌عنوان تهدید کاهش یابد؛ بنابراین، دانش‌آموزان نوجوانی که حمایت‌های خانواده، دوستان و سایر افراد را به شکل مطلوبی گزارش کردند به‌واسطه این حمایت، توانایی تحمل شرایط استرس‌زا و تنیدگی‌های به وجود آمده را کسب کرده و در



موقعیت‌های برانگیزاننده پرخاشگری و قانون‌شکنی به دلیل درک حمایت اطرافیان، افزایش سطوح امیدواری، درک کارکرد مثبت خانواده و دوستان، قسمت اعظم نیروی خویش را در کنار این منابع حمایتی معطوف به رفع مشکلات و رهایی از موقعیت پیش‌آمده خواهند کرد، از این منظر گرایش کم‌تری به بروز مشکلات رفتاری نشان داده‌اند. علاوه بر این قرار گرفتن آن‌ها در کنار منابع حمایتی به شیوه مطلوب به تغییر و درک دیدگاه آن‌ها، یادگیری شیوه‌های مؤثر برخورد با مشکلات و موقعیت‌های تحریک‌کننده، انتقال تجارب شناختی و در کل آگاهی از رفتارهای مطلوب و توانمندی رفتاری بیشتر در این دانش‌آموزان شده که به تبع آن تمایل به ایجاد مشکلات رفتاری کاهش محسوسی را نشان داده است.

نتایج این پژوهش بیان‌کننده نقش و اهمیت ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در افزایش درک حمایت اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری برون‌سازی شده است. بر این مبنا پیشنهاد می‌شود متولیان عرصه تعلیم و تربیت در مدارس قسمتی از برنامه آموزش خانواده را به تشریح کارکردهای مثبت حمایت اجتماعی مطلوب از فرزندان و دادن احساس عاملیت، خودپیروی و پیوند مثبت با نوجوان اختصاص دهند. ضمن اینکه برای دستیابی به نتایج قطعی در زمینه پژوهش حاضر که ماهیتی همبستگی داشته، مطالعه آزمایشی با کنترل متغیرهای مداخله‌گر یا مطالعه کیفی برای بررسی عمیق مؤلفه‌ها پیشنهاد می‌شود. از آنجایی که هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است، از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نمونه دانش‌آموزان نوجوان که تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی را با محدودیت مواجه می‌کند و استفاده از ابزار خود گزارش‌دهی به عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات اشاره کرد که ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد.

منابع

- حبیبی عسگرآباد، مجتبی، بشارت، محمدعلی، فدایی، زهرا و نجفی، محمود (۱۳۸۸). بررسی ساختار عاملی تأییدی، اعتبار و روایی مقیاس خودگزارشی مشکلات رفتاری نوجوانان ایشناخ (YSR): دو قلوهای همسان و ناهمسان، *مجله روان‌شناسی*، ۱(۱): ۱-۱۸.
- رضایی، مریم (۱۳۹۵). *بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده با نیازهای روان‌شناختی در زنان سرپرست خانوار*، کنگره بین‌المللی جامع روان‌شناسی ایران، تهران.
- سلیمی، عظیمه، جوکار، بهرام و نیک‌پور، روشنگ (۱۳۸۸). *ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت، مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳): ۸۱-۱۰۲.
- میانی، اصغر (۱۳۸۵). *انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری کودک آبخناخ*، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۹(۱): ۵۲۹-۵۸۸.
- میرز، لورانس، گامست، گلن و گارینو، اجی (۱۳۹۱). *پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*، مترجم حسن‌آبادی، حمید رضا و همکاران تهران: رشد.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۵). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*، تهران: سمت.
- Baytemir, K., Demirtaş, A. and Yildiz, M. (2018). The mediation role of perceived social support in the relationship between interpersonal competence and self-esteem in married individuals. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(3): 200-211.
- Deci, E. and Ryan, R. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ebesutani, C., Bernstein, A., Martinez, J. I., Chorpita, B.F. and Weisz, J.R. (2011). The Youth Self Report: Applicability and Validity Across Younger and Older Youths. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2): 338-346.
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P. and Michaelides, M.P. (2016). Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (7): 2120-2129.
- Guerra, C., Ocaranza, C. and Weinberger, K. (2016). Searching for Social Support Moderates the Relationship between Polyvictimization and Externalizing Symptoms: A Brief Report. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-10.
- Gutiérrez, R.B. and Herráiz, E.D., (2020). Social support and self-perception in bullying roles, *annals of psychology*, 36(1): 92-101 .
- Houtepen, J.A.B.M., Sijtsma, J.J., Van der Lem, R., Van Hooydonk, I.C.J. and

- Bogaerts, S. (2019). Social support, attachment and externalizing behavior in forensic patients with attention-deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Law and Psychiatry*, 64: 106-116.
- Habibi Asgarabad, M., Besharat, M.A., Fadaei, Z. and Najafi, M. (2009). Confirmatory factorial structure, reliability and validity of the Achenbach Youth Self-Report Scale (YSR): Monozygotic and Dizygotic twins. *Journal of Clinical Psychology*, 1(1): 1-18 (Text in Persian).
- Jang, H., Kim, E.J. and Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43: 27-38.
- Johnston, M.M. and Finney, S.J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4): 280-296.
- Kahle, S., Utendale, W.T., Widaman, K. F. and Hastings, P.D. (2018). Parasympathetic Regulation and Inhibitory Control Predict the Development of Externalizing Problems in Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(2): 237-249.
- Krabbenborg, M.A.M., Boersma, S.N., van der Veld, W.M., Vollebergh, W.A.M. and Wolf, J.R.L.M. (2017). Self-determination in relation to quality of life in homeless young adults: Direct and indirect effects through psychological distress and social support. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2): 130-140.
- Liu, L., Wang, H., Chui, W. H. and Cao, L. (2018). Chinese Drug Users' Abstinence Intentions: The Role of Perceived Social Support. *Journal of Drug Issues*, 48(4): 519-535.
- Liga, F., Ingoglia, S., Inguglia, C., Coco, A.L., Cricchio, M.G.L., Musso, P., Cheah, C., Rose L. and Gutow, M.R. (2017). Associations Among Psychologically Controlling Parenting, Autonomy, Relatedness, and Problem Behaviors During Emerging Adulthood. *The Journal of Psychology*, 151(4): 393-415.
- Mukhtar, S. and Mahmood, Z. (2018). Moderating Role of Perceived Social Support between Perceived Parenting Styles and Relational Aggression in Adolescents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(8): 831-845.
- Minaee, A. (2006). Adaptation and standardization of Child Behavior Checklist, Youth Self-report, and Teacher's Report Forms. *Journal of Exceptional Children*, 6(1): 529-558 (Text in Persian).
- Meyers, L.S., Gamst, G. and Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. Translated by Hamid Reza Hassanabadi et al, Tehran: Roshd (Text in Persian).
- Oostdam, R.J., Koerhuis, M.J.C. and Fukkink, R.G. (2018). Maladaptive Behavior in

- Relation to the Basic Psychological Needs of Students in Secondary Education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3): 601-619.
- Panmei, A., Manju, M. and Anjali, M. (2018). Adjustment Pattern of Youth across Different Socio-Economic Groups in Manipur. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(3):423-426.
- Pushkarev, G. S., Zimet, G. D., Kuznetsov V. A. and Yaroslavskaya E. I. (2018). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS): Reliability and Validity of Russian Version. *Clinical Gerontologist*, 7115-7130.
- Ros, R., Gregg, D., Hart, K.C. and Graziano, P.A. (2018). The Association between Self-Regulation and Symptoms of Autism Spectrum Disorder in Preschoolers with Externalizing Behavior Problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(4): 714-724.
- Rezaie, M. (2016). *The Relationship between perceived social support and basic psychological needs in female-headed households*. International Congress of Iranian Psychology, Tehran (Text in Persian).
- Salimi, A., Jokar, B. and Nikpour, R. (2009). Internet Communications in Life: Investigating the Role of Perceived Social Support and Loneliness in Internet Use. *Psychological Studies*, 5(3): 81-102 (Text in Persian).
- Symeou, M. and Georgiou, S. (2017). Externalizing and internalizing behaviours in adolescence, and the importance of parental behavioural and psychological control practices. *Journal of Adolescence*, 60: 104-113.
- Stone, L.L., Mares, S.H.W., Otten, R., Engels, R.C. and Janssens, J.M. (2016). The Co-Development of Parenting Stress and Childhood Internalizing and Externalizing Problems. *J Psychopathol Behav Assess*, 38: 76-86.
- Shin, H., Ryan, A. and North, E. (2019). Friendship Processes Around Prosocial and Aggressive Behaviors: The Role of Teacher-Student Relatedness and Differences between Elementary-School and Middle-School Classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(2): 232-263.
- Tian, L., Zhang, X. and Huebner, E.S. (2018). The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9 (548): 1-13.
- Tsilika, E., Galanos, A., Polykandriotis, T., Parpa, E. and Mystakidou, K. (2019). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Greek Nurses. *Canadian Journal of Nursing Research*, 51(1): 23-30.
- Vandenkerckhove, B., Brenning, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P. and Soenens, B. (2019). The explanatory role of basic psychological need experiences in the relation between dependency, self-criticism and psychopathology in adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 1-15.

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. and Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions, in Timothy C. Urdan, Stuart A. Karabenick (ed.) *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, 16:105 – 165.
- Van Petegem, S., Antonietti, J., Eira Nunes, C., Kins, E. and Soenens, B. (2020). The Relationship between Maternal Overprotection, Adolescent Internalizing and Externalizing Problems, and Psychological Need Frustration: A Multi-Informant Study Using Response Surface Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(12): 162–177.
- Vansteenkiste, M. and Ryan, R.M. (2013) On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23: 263-280.
- Walker, G.J. and Kono, S. (2018). The effects of basic psychological need satisfaction during leisure and paid work on global life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 13 (1): 36-47.
- Zhang, Y., Zhang, X., Zhang, L. and Guo, C. (2019). Executive Function and Resilience as Mediators of Adolescents' Perceived Stressful Life Events and School Adjustment. *Frontiers in psychology*, 10: 446-455.

طراحی و اعتباریابی الگوی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی

سیده حفیظی^{۱*}، حمید رحیمیان^۲ و عباس عباس پور^۳

چکیده

پژوهش حاضر، به منظور طراحی و اعتباریابی الگوی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، با رویکرد آمیخته اکتشافی و بهره‌گیری از روش کیفی نظریه داده بنیاد و نیز روش کمی توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر در بخش کیفی، صاحب‌نظران و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها با آثار نوشتاری مرتبط، تجربه تدریس در دانشگاه‌های بین‌المللی یا تجربه تدریس دوره‌های آموزشی مرتبط با بین‌المللی شدن، مدیران دفاتر بین‌المللی و رؤسای دانشکده‌های بین‌المللی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند که تعداد ۱۲ نفر از میان آن‌ها به صورت هدفمند برای انجام مصاحبه عمیق انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه یافت که داده‌ها به اشباع نظری رسیدند. طی تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری باز و محوری و گزینشی در نهایت ۱۸ دسته از متغیرهای اندازه‌پذیر در قالب شش دسته کلی از مؤلفه‌ها شناسایی و تعریف شد که عبارت‌اند از (۱) موجبات علی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها، (۲) پدیده اصلی، (۳) شرایط زمینه‌ای، (۴) شرایط مداخله‌گر، (۵) راهبردها و (۶) پیامدها. بر مبنای یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل‌های مرحله کیفی، پرسشنامه پژوهش طراحی شد و در نمونه آماری ۲۵۰ نفر از اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان مقطع دکتری رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، الزهراء و تربیت مدرس که به روش نمونه‌گیری نسبتی طبقه‌ای انتخاب شده بودند، اجرا و داده‌های کمی پژوهش گردآوری شد. داده‌های کمی در قالب تحلیل توصیفی داده‌ها، تحلیل عاملی و معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج آزمون مدل کمی که منتج از فرضیات برآمده از مدل کیفی بود، کلیت مدل پارادایمی را تأیید کرد.

کلیدواژه‌ها: بین‌المللی شدن، دانشگاه، علوم انسانی و اجتماعی.

۱. نویسنده مسئول: گروه مدیریت آموزشی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. sepideh-jafari@iauhvaz.ac.ir

۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. hamrahimian@yahoo.com

۳. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. abbaspour1386@gmail.com

مقدمه

آموزش عالی نیز بسان هر تجارت دیگری در چند سال گذشته مراحل بین‌المللی شدن را طی کرده است (بوردین و بورزا^۱، ۲۰۱۳). بین‌المللی شدن آموزش عالی در سال‌های اخیر تغییرات زیادی را تجربه کرده است (وادوا^۲، ۲۰۱۶) و از مفهومی که صرفاً به جابه‌جایی دانشجویان مرتبط بود، به مفهومی گسترده‌تر تبدیل شده است و می‌تواند فرم‌های متنوعی را شامل شود مانند تبادل استاد و دانشجو، مطالعه و اقامت در خارج از کشور (با تغییرات متعدد)، دوره انترن^۳ یا خدمات یادگیری در یک کشور خارجی، برنامه‌درسی «جهانی‌شده»^۴ در پردیس دانشگاه، آموزش زبان خارجی، مطالعات منطقه‌ای یا فرهنگی، برنامه‌های آموزشی تطبیقی یا بین‌المللی و دانشگاه‌های فرامرزی (جکسون^۵، ۲۰۰۸). در سال‌های اخیر، به بین‌المللی شدن در حوزه علوم اجتماعی به‌شدت توجه شده است. برای مثال، اتحادیه اروپا، بخش عمده‌ای از بودجه تحقیقاتی را برای مطالعه جامعه بین‌الملل صرف می‌کند. همچنین دولت‌های ملی و سازمان‌های سرمایه‌گذاری بر بعد بین‌الملل به‌عنوان شاخص تحقیقات باکیفیت بالا تأکید دارند و همکاری بین‌المللی را ترغیب می‌کنند (کوهن و میدمن^۶، ۲۰۱۰)؛ پویایی دانشمندان و محققان در چشم‌انداز علوم جهانی تبدیل به یک نگرانی عمده شده است. هیئت‌علمی بین‌المللی، مبادله دانشجو و همکاری‌های فراملی از عناصر اصلی کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های علمی معتبر در سراسر جهان هستند؛ اما آمارها ثابت می‌کنند که رشته‌های خاصی، به‌خصوص علوم طبیعی، به نظر می‌رسد از لحاظ پویایی محققان، انتشار مقاله به زبان انگلیسی، همکاری‌های بین‌الملل و به‌کارگیری کارکنان بین‌المللی نسبت به بقیه عملکرد بهتری داشته‌اند. وضعیت در علوم انسانی و تا حدودی در علوم اجتماعی متفاوت به نظر می‌رسد. برخلاف تبادلات ساده در رشته‌های علوم طبیعی، بیشتر مشاغل در علوم انسانی و علوم اجتماعی مقاومت بیشتری را در برابر بین‌المللی شدن از خود نشان داده‌اند. این عقب‌ماندگی به دلیل سوءنیت نیست، بلکه به دلیل موضوعات متفاوت آن‌ها است و در این زمینه فرهنگ و زبان نقش مهم‌تری را

1. Bordean and Borza
2. Wadhwa
3. Internship
4. Globalized
5. Jackson
6. Kuhn and Weidemann



ایفا می‌کنند (رامپلمن^۱، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، با توجه به محدودیت‌های بیشتر در راستای بین‌المللی شدن علوم انسانی و اجتماعی و مسئولیت عظیمی که بر عهده مؤسسات آموزش عالی ایران برای بین‌المللی شدن قرار دارد و عدم انجام مطالعه‌ای جامع بر مؤسسات ایرانی، پژوهش حاضر در زمینه بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی انجام شد. در پژوهش حاضر، این سؤالات مطرح است که ابعاد و مؤلفه‌های اصلی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی کدامند؟ الگوی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی چیست؟ آیا الگوی پیشنهادی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی از اعتبار لازم برخوردار است؟

دانشگاه‌ها یکی از اجزاء مهم نهاد آموزش و از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند. به دلیل دگرگونی‌های شدیدی که امروزه دنیای آموزش عالی را تحت تأثیر قرار داده، اهداف، برنامه‌ها و جهت‌گیری‌های دانشگاه‌ها بیش‌ازپیش در کانون توجه واقع شده‌اند (دهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰). طی دو دهه گذشته، به مفهوم بین‌المللی شدن در دانشگاه‌ها توجه شده است (برندنبرگ و دوویت^۲، ۲۰۱۵). زیرا بین‌المللی شدن روشی بسیار مؤثر برای تضمین کیفیت فعالیت‌هایشان است (دوویت و همکاران، ۲۰۱۵). نایت (۲۰۰۴)، بین‌المللی شدن آموزش عالی در سطوح ملی، بخشی و نهادی را به‌عنوان «فرایند ادغام بعد بین‌المللی، بین فرهنگی و یا جهانی در اهداف، کارکردها و ارائه آموزش عالی» تعریف کرده است. بین‌المللی شدن آموزش عالی را آلتباخ (۲۰۰۲) به‌عنوان «تغییر ابتکارات عملی کشورهای و نهادهای آموزشی برای سروکار داشتن با روند جهانی» تعریف کرده‌اند. مثال‌های بین‌المللی شدن را شامل سیاست‌های مربوط به جذب دانشجویان خارجی، همکاری با نهادها یا نظام‌های آموزشی در دیگر کشورها، تأسیس شعبه دانشگاه در خارج از کشور می‌داند. خالد (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «بین‌المللی شدن مفهومی به‌عنوان نوعی سرمایه‌گذاری برای مؤسسه‌های آموزش عالی» اشاره کرده که در قرن بیست و یکم، مؤسسه‌های آموزش عالی (HEIs) تحرک پیش‌رونده و همچنین رقابت جهانی دارند و در پاسخ به اقدامات و راهبردهایی که توسط مؤسسه‌های آموزش عالی اتخاذ می‌شوند باید در بستر جهانی تغییر وضعیت دهند. در این پژوهش، این

1. Rampelmann
2. Brandenburg andde wit

بحث مطرح شده است که اثربخشی بین‌المللی شدن وابسته به افزایش فعالیت‌های بین‌المللی شدن در داخل، برنامه‌های تبادل دانشجو و اعضای هیئت‌علمی، گسترش سرمایه‌گذاری و ائتلاف‌ها و شبکه‌های سازمانی است. نایت (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «دانشگاه‌های بین‌المللی»، ویژگی‌های کلیدی سه الگوی کلی یا نسل دانشگاه‌های بین‌المللی را بررسی می‌کند. رایج‌ترین الگو، الگوی کلاسیک یا نسل اول، عبارت از یک دانشگاه بین‌المللی شده با تنوع مشارکت‌های بین‌المللی، دانشجویان و کارمندان بین‌المللی و چندین فعالیت مشارکتی بین فرهنگی و بین‌المللی در داخل و خارج از کشور است. نسل دوم را الگوی ماهواره‌ای نامیده‌اند که شامل دانشگاه‌هایی با دفاتر ماهواره‌ای در سراسر جهان در قالب شعبه دانشگاه‌ها، مراکز پژوهشی و دفاتر مدیریت است. دانشگاه‌های بین‌المللی که باهم تأسیس شده‌اند، سومین و جدیدترین نسل دانشگاه‌های بین‌المللی را تشکیل می‌دهند. این‌ها نهادهای مستقلی هستند که توسط دو یا چند نهاد شریک از کشورهای مختلف باهم تأسیس یا توسعه یافته‌اند. مطالعه پورفیریو^۱ (۲۰۱۲) با عنوان «استراتژی‌های بین‌المللی شدن در نهادهای آموزش عالی سستی در ایالات متحده» بر کاوش درک و تجربیات مجریان آموزش عالی از تلاش‌های صورت گرفته جهت بین‌المللی شدن در نهادهایی تمرکز دارد که به‌عنوان بین‌المللی شده در سطح بالا شناخته می‌شوند. این مطالعه همچنین در پی شناسایی استراتژی‌های بین‌المللی شدن در این نهادها در ایالات متحده بوده است. یافته‌ها نشان داده است که تحرک دانشجویان به‌عنوان استراتژی برتر بین‌المللی شدن شناسایی شده و تحصیل در خارج از کشور مؤثرترین روش قلمداد می‌شود. افزایش شایستگی فرهنگی دانشجویان، دانشکده و کارکنان دانشگاه و مزیت رقابتی نهاد در بازار آموزشی، دو منفعت ارزش‌افزوده شناسایی شده بودند. آلتباخ و نایت^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «بین‌المللی شدن آموزش عالی: انگیزه‌ها و واقعیت‌ها» انگیزه‌های بین‌المللی شدن را شامل سود تجاری، کسب دانش و یادگیری زبان، ارتقاء برنامه آموزشی با محتوای بین‌المللی و بسیاری موارد دیگر برشمردند. همچنین، طرح‌های ابتکاری ویژه‌ای همچون پردیس‌های دانشگاهی بین‌المللی، قرارهای مشارکتی فرامرزی، برنامه‌هایی ویژه دانشجویان بین‌المللی، ایجاد برنامه‌ها و مدارک تحصیلی به زبان انگلیسی و سایر موارد را به‌عنوان بخشی

1. Porfirio
2. Altbach and Knight

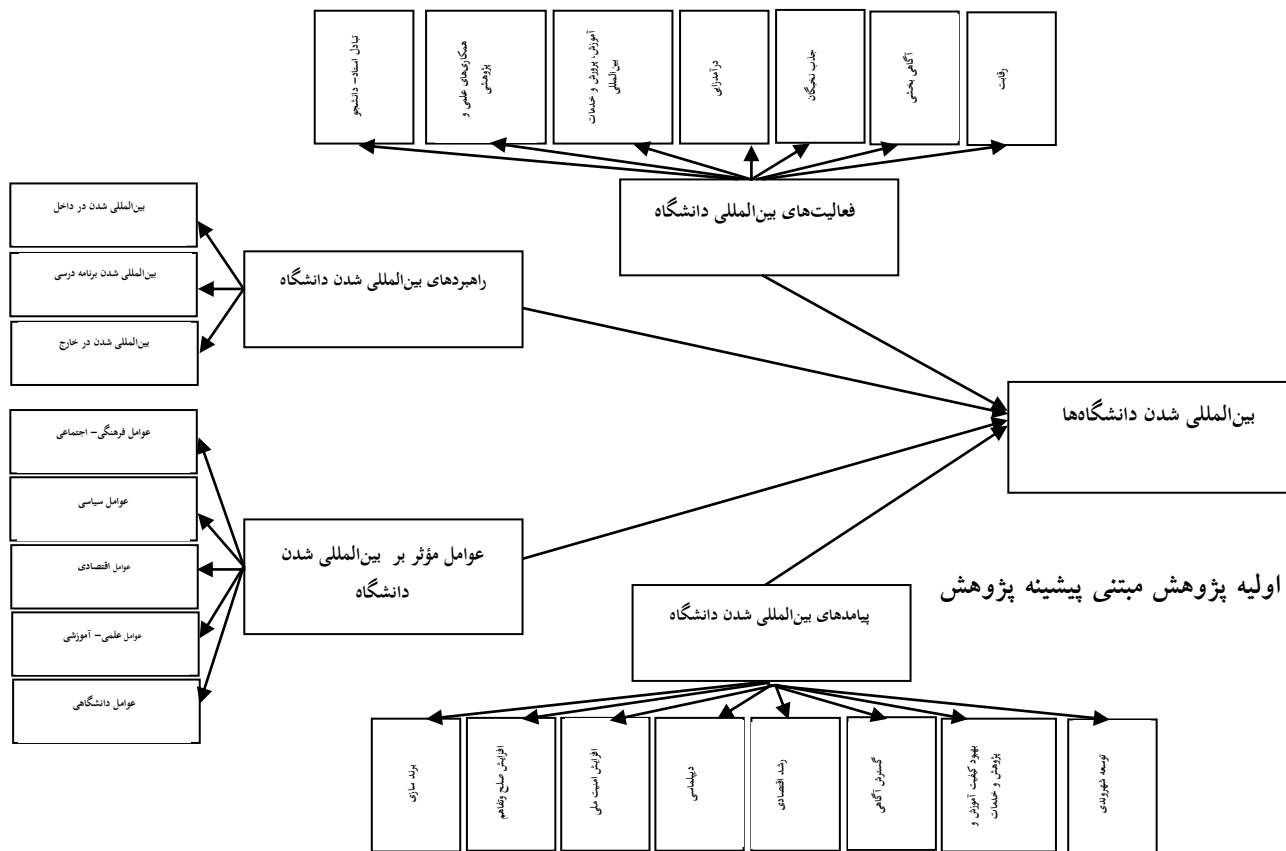


از بین‌المللی شدن دانسته‌اند. نایت (۱۹۹۴) در پژوهش خود دربارهٔ بین‌المللی شدن دانشگاه‌های کانادا چارچوب مفهومی را برای «بین‌المللی شدن موسسه‌ای» ایجاد کرد. چرخهٔ بین‌المللی شدن نایت فرایند بین‌المللی شدن را به صورت یک چرخهٔ پیوسته و متوالی در نظر گرفته است. چرخه در حالت ایدئال با «آگاهی» شروع می‌شود که در آن آگاهی از اهمیت بین‌المللی شدن در تمام افراد مرتبط با موضوع ایجاد می‌شود. این گام محرکی خواهد شد تا احزاب در بحث شرکت کنند و احتمالاً در مورد اصل به توافق برسند. برای رسیدن به هدف، آگاهی باید به تعهد مبدل شود و دستیابی به این مهم از طریق حمایت‌های گستردهٔ تمام گروه‌ها و کارکنان نهاد آموزش عالی و رهبری مدیر ارشد ممکن خواهد بود. طراحی برنامهٔ راهبردی مرحله بعد از تعهد است؛ در این برنامه، هدف، دلیل و جنبه‌های بین‌المللی شدن و منابع لازم برای دستیابی به آن باهم ادغام می‌شوند. لازم است که برنامه‌ریزی در سطوح مختلف انجام و نیازها و منابع موجود در هر نهاد خاص در آن در نظر گرفته شود. پس از مرحلهٔ برنامه‌ریزی، نهاد آموزش عالی می‌تواند به مرحلهٔ اجرای راهبرد بین‌المللی شدن که به این شکل تدوین شده است و برقراری حمایت گسترده‌تر در سراسر نهاد وارد شود؛ اما عملیاتی کردن راهبرد باید با در نظر گرفتن عوامل سازمانی بر طبق منابع و نیازهای نهاد تعدیل شود. مرحلهٔ بعدی ارزیابی و نظارت مستمر بر فرآیندها و فعالیت‌هایی است که لازمهٔ انجام بین‌المللی شدن است تا بتوان طرز کارکرد آن را درک کرد. بازبینی فرآیندها و اجزاء آن نیز برای تلفیق تدریجی فرآیند بین‌المللی شدن در نظام نهاد آموزش عالی ضروری است. گام آخر قدردانی از تلاش‌هایی است که دانشکده‌ها یا کارکنان، با ارائه مشوق‌هایی که بهترین شکل متناسب با فرهنگ هر کدام از نهادها باشد، برای انجام فرآیند بین‌المللی شدن انجام داده‌اند. این گام حمایت از فرآیند را از سراسر دانشگاه تقویت و به تداوم تعهد لازم برای تکمیل چرخه فرآیند کمک می‌کند. رامبلی^۱ (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود که دربارهٔ بین‌المللی شدن دانشگاه‌های اسپانیا انجام داده است، چرخهٔ دلتا را ارائه کرد. او با ارائه نمودار گرافیکی تجدیدنظر شده و توسعه‌یافته‌ای از تفسیر اصلی فرایند بین‌المللی شدن نایت، تلاش کرد به این ویژگی‌های ازدست‌رفته توجه کند. چرخهٔ دلتا فرایند بین‌المللی شدن را به صورت چرخهٔ پیوسته و شش مرحله‌ای در نظر گرفت که یک مؤسسه برای بین‌المللی شدن طی می‌کند: (۱)

1. Rumbley

آگاهی، ۲) تعهد، ۳) برنامه‌ریزی، ۴) عملیاتی کردن برنامه، ۵) بازبینی، ۶) تقویت. الگوی رامبلی نشان داد که چهار عامل کلیدی، فرصت‌ها، ضرورت‌ها، موانع و منابع مرزهای چرخه بین‌المللی شدن را مشخص می‌کند. همچنین، چرخه دلنا اثبات کرد که منطوق‌ها، راهبردها و پیامدها باید در تحلیل بین‌المللی شدن ترکیب شوند و این تغییر ویژگی مشخص‌کننده بین‌المللی شدن است. در ایران نیز پژوهش‌هایی در زمینه بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها انجام شده است. مطالعه اصغری (۱۳۹۵) با عنوان «ضرورت اجرای سیاست بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در ایران» بیان می‌کند که چالش سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران دقیقاً از ابهام و اختلال در شکل‌گیری درست دو بعد ناشی می‌شود. این دو بعد عبارت‌اند از عوامل (تصمیم‌گیران) و فرایند (روش) سیاست‌گذاری. ترکیب این دو عامل به پدید آمدن وضعیت جدید و اشکال گوناگونی از سیاست‌گذاری منجر می‌شود که برخی کارا و برخی دیگر ناکارا و ناموفق خواهند بود. ذاکر صالحی و نجف‌آبادی (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان «ارائه راهبردهایی برای جذب دانشجویان خارجی در ایران» انجام داده‌اند. یافته‌های این مطالعه بیان‌کننده اولویت تمرکز بر رقابت منطقه‌ای (در مقابل خط‌شکنی در عرصه جهانی یا حفظ وضع موجود) با تمرکز بر محوریت پژوهش و فن‌آوری در جذب دانشجویان خارجی است. همچنین ارکان اصلی راهبرد ایرانی از نظر پاسخگویان عبارت‌اند از: تمهید زیست‌بوم مناسب علمی و رفاهی، ارائه کیفیت بالای آموزش، آموزش انعطاف‌پذیر و ارائه خدمات آموزشی ارزان. در بررسی پژوهش‌های مختلفی که در ارتباط با بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها انجام شده است، می‌توان پی برد که عناصر و مؤلفه‌های اصلی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در پژوهش‌های مختلف متفاوت است و هریک از صاحب‌نظران و پژوهشگران به عناصر کم‌وبیش متفاوتی اشاره کرده‌اند. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱، مقوله‌های اصلی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد که در پژوهش‌های مختلف (آلتباخ و دوویت (۲۰۱۸)؛ نایت (۲۰۰۵، ۲۰۱۲)، هواوینی (۲۰۱۱)؛ چایلدرس^۱ (۲۰۱۰)؛ کوهن (۲۰۱۰)؛ موریس (۲۰۰۹)؛ فیلدن (۲۰۰۸)؛ واچر (۲۰۰۳)؛ نایت و دوویت (۱۹۹۹)؛ فون در وند و کارلومارک^۲ (۱۹۹۷)؛ فون در وند (۱۹۹۶)؛ دوویت (۱۹۹۵)؛ خراسانی و زمانی منش (۱۳۹۱)) مطالعه شده است.

1. Childress
2. Van der wende and Kalvemmark



شکل ۱: ساختار مفهومی اولیه پژوهش مبتنی پیشینه پژوهش

روش

از آنجاکه هدف کلی این پژوهش ارائه الگویی برای بین‌المللی‌شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی بود و برای این منظور نیاز بود که مؤلفه‌های اصلی این الگو شناسایی و سپس آزمون شود، لذا این پژوهش از نوع پژوهش‌های ترکیبی است که به شیوه آمیخته^۱ (طرح اکتشافی متوالی^۲) انجام شده است. این طرح تحقیق شامل دو قسمت است: در مرحله اول از داده‌های کیفی استفاده شد و در مرحله دوم داده‌های کمی گردآوری شده است. در مرحله اول، جامعه مورد بررسی شامل صاحب‌نظران و اعضای هیئت‌علمی دارای آثار نوشتاری مرتبط، تجربه تدریس در دانشگاه‌های بین‌المللی یا تجربه تدریس دوره‌های آموزشی مرتبط با بین‌المللی‌شدن، مدیران دفاتر بین‌المللی و رؤسای دانشکده‌های بین‌المللی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بودند. از آنجایی که خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی در زمینه بین‌المللی‌شدن به راحتی قابل شناسایی نبودند؛ از این رو از روش نمونه‌گیری هدفمند زنجیره‌ای^۳ استفاده شد. نمونه‌گیری از صاحب‌نظران در این پژوهش تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرایند اکتشاف و تجزیه و تحلیل به نقطه اشباع نظری^۴ رسید. در نهایت با ۱۲ نفر مصاحبه انجام شد که ۸ نفر ایشان عضو هیأت‌علمی و صاحب اثر و ۴ نفر ایشان مدیر گروه گسترش همکاری‌های بین‌المللی در دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، شهید بهشتی و وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری بودند. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساخت‌مند استفاده شد. در ضمن برای بررسی‌های تکمیلی متون علمی، به کتب، مجلات، پایان‌نامه‌ها، تجارب ملی و بین‌المللی توجه شد. در مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساخت‌مند، قبل از تشکیل جلسه شاخص‌های شناسایی شده در بخش مرور ادبیات و سؤالات مصاحبه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا آمادگی لازم را برای انجام مصاحبه داشته باشند و سپس با هماهنگی‌های لازم، مصاحبه‌ها انجام شد. هر مصاحبه حدود ۶۰ دقیقه طول کشید. مصاحبه‌ها ضبط شد و در ادامه روی کاغذ پیاده‌سازی شد. برای تحلیل داده‌ها از روش داده بنیاد استفاده شد. به منظور اطمینان از روایی پژوهش، محقق از روش‌های بازبینی توسط همکاران و بررسی

1. Mixed method
2. Exploratory
3. ChainSampling
4. Theoretical Saturation



توسط مصاحبه‌شوندگان برای تعیین روایی پژوهش خود استفاده کرده است. برای بازبینی توسط همکاران، فرایند تحلیل داده‌ها و نتایج به‌دست‌آمده در اختیار متخصصان و همکارانی قرار گرفت که در طی پژوهش مشارکت داشتند تا نظر خود را نسبت به صحت و سقم فرایند و نتایج ارائه دهند. بررسی توسط مصاحبه‌شوندگان نیز یک فرآیند کنترل کیفیت است که برای این کار محقق پس از تحلیل داده‌ها آن‌ها را خلاصه کرده و به تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ارائه کرد تا یافته را بررسی کنند. برای بررسی پایایی مصاحبه‌ها، از روش پایایی بازآزمون^۱ و روش پایایی توافق بین دو کدگذار^۲ استفاده شده است. برای محاسبه پایایی بازآزمون، از بین مصاحبه‌های انجام شده، تعداد ۴ مصاحبه انتخاب شده و هر کدام از آن‌ها دو بار در یک فاصله زمانی ۱۵ روزه توسط پژوهشگر کدگذاری شده‌اند. پایایی باز آزمون مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق بر اساس فرمول زیر برابر ۹۱ درصد محاسبه شد (خواستار، ۱۳۸۹).

$$\text{درصد پایایی بازآزمون} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل گدها}} \times 100\%$$

بنابراین، با توجه به اینکه میزان پایایی به‌دست‌آمده بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌های مصاحبه‌های این پژوهش تأیید شد. برای محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار، از یک دانشجوی مقطع دکتری مدیریت آموزشی درخواست شد تا به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. سپس محقق به همراه این فرد، تعداد چهار مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق درون موضوعی (توافق بین دو کدگذار) محاسبه شد. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق بر اساس فرمول زیر برابر ۸۹ درصد محاسبه شد (خواستار، ۱۳۸۹).

$$\text{درصد توافق دو کدگذار} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل گدها}} \times 100\%$$

با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها تأیید شده و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته مناسب است در مرحله دوم، برای سنجش متغیرهای الگو، تعیین روابط بین متغیرهای الگو و همچنین

1. Re-Test Reliability
2. Inter-Coder Reliability

اعتباریابی الگوی مفهومی از روش پژوهش کمی استفاده شد. در این مرحله، ابزارهای سنجش متغیرهای الگوی طراحی شده و گویه‌های آن از بررسی پیشینه نظری و گردآوری داده‌های مرحله کیفی از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی طراحی شد. سپس پرسشنامه طراحی شده به منظور تأیید روایی محتوایی در اختیار خبرگان قرار گرفته و برای تأیید پایایی آن در نمونه کوچکی از جامعه آماری به صورت پایلوت اجرا شد. آزمون مقدماتی^۱ پرسشنامه روی ۳۰ نفر از اعضای هیأت علمی و دانشجویان مقطع دکتری انجام شد. مقدار آلفای کرانباخ محاسبه شده (۰/۸۸) حاکی از قابلیت اطمینان پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن است. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان مقطع دکتری رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، الزهراء و تربیت مدرس بود که در سه سال اخیر فعالیت‌های بین‌المللی (فرصت مطالعاتی اساتید و دانشجویان، شرکت اساتید و دانشجویان در کنفرانس‌های بین‌المللی، تدریس اعضای هیأت علمی در بیرون از ایران و شرکت دانشجویان در المپیادهای علمی بین‌المللی) داشته‌اند. تعداد ۵۰۹ عضو هیأت علمی و ۳۳۵ دانشجوی دکتری شناسایی شد. این اطلاعات با مراجعه به دانشگاه‌ها و اخذ اطلاعات از آن‌ها انجام شد. به منظور برآورد حجم نمونه مناسب از فرمول تعیین حجم نمونه (سرایی، ۱۳۷۲) استفاده شد که در آن موارد زیر در نظر است:

$$n = \frac{Nt^2P(1-P)}{Nd^2 + t^2P(1-P)}$$

N = حجم جامعه (؟) t = سطح اطمینان (۱/۹۶) d = اشتباه مجاز یا فاصله اطمینان P = برآورد نسبت صفت متغیر، $(1-P)$ = عدم برآورد نسبت صفت متغیر. چنانچه مقدار P در دسترس نباشد، می‌توان آن را مساوی ۰/۰۵ اختیار کرد و در این حالت مقدار واریانس به حداکثر خود می‌رسد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۴)؛ بنابراین، نمونه این پژوهش به شرح ذیل بود:

$$n = \frac{844(1.96)^2(0.25)}{844(0.05)^2 + (1.96)^2(0.25)} \cong 264$$

و تعداد ۲۶۴ نفر به عنوان نمونه مناسب تشخیص داده شد. در این پژوهش برای تعیین نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی استفاده شده است. همچنین، در بخش کمی

1. Pilot Test

پژوهش برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار و از آزمون‌های استنباطی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم به منظور اعتباریابی الگوی ارائه شده استفاده شده است.

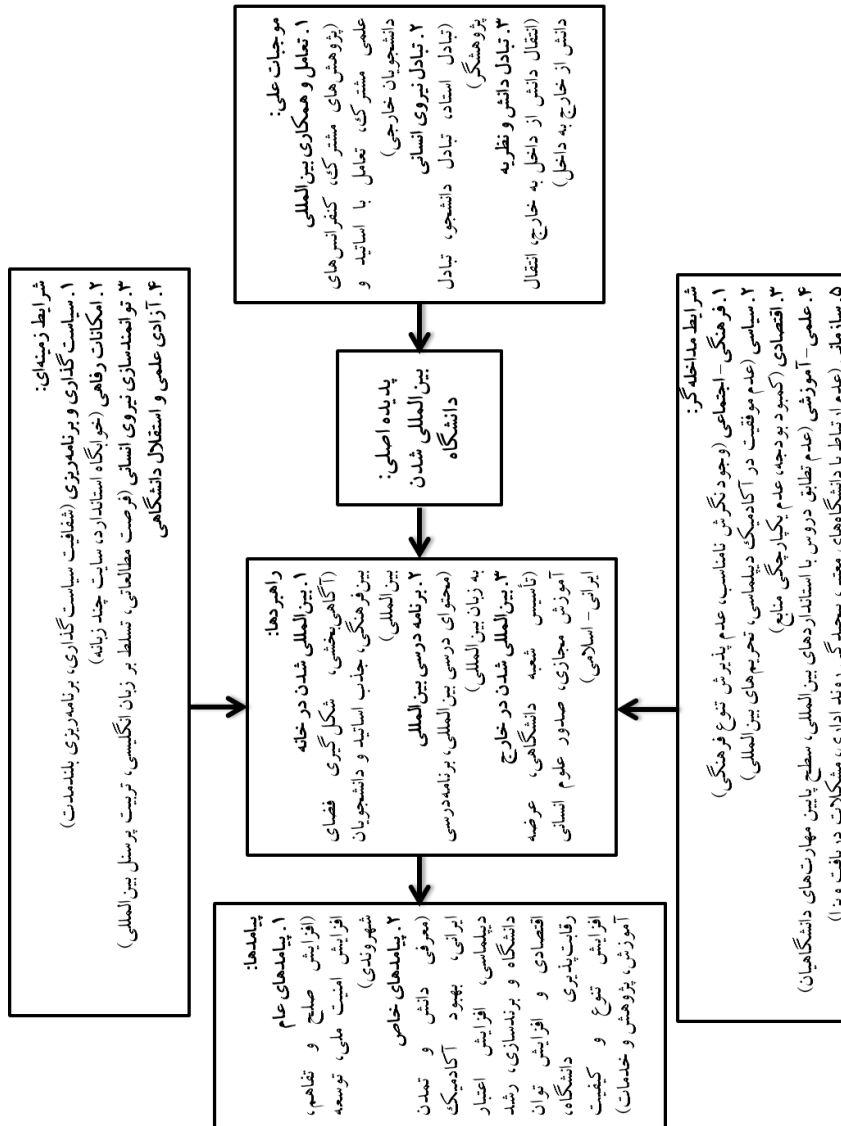
یافته‌ها

با توجه به پیشینه پژوهش و نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته چارچوب الگوی پیشنهادی پژوهش ارائه شده است (شکل ۱). پس از تحلیل مصاحبه‌ها ۱۸ مقوله تشکیل دهنده بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی متناسب با بافت و زمینه دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در قالب عناصر **موجبات علی** (۱). تعامل و همکاری بین‌المللی: پژوهش‌های مشترک، کنفرانس‌های علمی مشترک، تعامل با اساتید و دانشجویان خارجی؛ ۲. تبادل نیروی انسانی: تبادل استاد، تبادل دانشجو، تبادل پژوهشگر؛ ۳. تبادل دانش و نظریه: انتقال دانش از داخل به خارج، انتقال دانش از خارج به داخل)، **پدیده اصلی** (بین‌المللی شدن دانشگاه)؛ **شرایط زمینه‌ای** (۱). سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی: شفافیت سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی بلندمدت؛ ۲. امکانات رفاهی: خوابگاه استاندارد، سایت چندزبانه؛ ۳. توانمندسازی نیروی انسانی: فرصت مطالعاتی، تسلط بر زبان انگلیسی، تربیت پرسنل بین‌المللی؛ ۴. آزادی علمی و استقلال دانشگاهی)، **شرایط مداخله‌گر** (۱). فرهنگی - اجتماعی: وجود نگرش نامناسب، عدم پذیرش تنوع فرهنگی؛ ۲. سیاسی: عدم موفقیت در آکادمیک دیپلماسی، تحریم‌های بین‌المللی، ۳. اقتصادی: کمبود بودجه، عدم یکپارچگی منابع؛ ۴. علمی - آموزشی: عدم تطابق دروس با استانداردهای بین‌المللی، سطح پایین مهارت‌های دانشگاهیان؛ ۵. سازمانی: عدم ارتباط با دانشگاه‌های معتبر، پیچیدگی روند اداری، مشکلات دریافت ویزا)، **راهبردها** (۱). بین‌المللی شدن در خانه: آگاهی‌بخشی، شکل‌گیری فضای بین‌فرهنگی، جذب اساتید و دانشجویان بین‌المللی؛ ۲. برنامه‌درسی بین‌المللی: محتوای درسی بین‌المللی، برنامه‌درسی به زبان بین‌المللی؛ ۳. بین‌المللی شدن در خارج: تأسیس شعبه دانشگاهی، عرضه آموزش مجازی، صدور علوم انسانی ایرانی - اسلامی) و **پیامدها** (۱). عام: افزایش صلح و تفاهم، افزایش امنیت ملی، گسترش آگاهی و درک بین‌فرهنگی، توسعه شهروندی و ۲. خاص: معرفی دانش و تمدن ایرانی، بهبود آکادمیک دیپلماسی، افزایش اعتبار دانشگاه و برندسازی،

رشد اقتصادی و افزایش توان رقابت پذیری دانشگاه، افزایش تنوع و کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات (شناسایی شد. مقولات اصلی، فرعی و خرده مقولات بین المللی شدن دانشگاه در جدول ۱ و شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: مقولات اصلی، فرعی و خرده مقولات بین المللی شدن دانشگاه

مقولات اصلی	مقولات فرعی	خرده مقولات
موجبات علمی بین المللی شدن دانشگاه	تبادل نیروی انسانی تعامل و همکاری های علمی و پژوهشی	تبادل استاد، تبادل دانشجو، تبادل پژوهشگر پژوهش های مشترک، کنفرانس های علمی مشترک، تعامل با اساتید و دانشجویان خارجی انتقال دانش از داخل به خارج، انتقال دانش از خارج به داخل
پدیده اصلی	پدیده بین المللی شدن دانشگاه سیاست گذاری و برنامه ریزی امکانات رفاهی	- شفافیت سیاست گذاری، برنامه ریزی بلند مدت خوابگاه استاندارد، سایت چندزبانه فرصت مطالعاتی، تسلط بر زبان انگلیسی، تربیت پرسنل بین المللی
شرایط زمینه ای	توانمندسازی نیروی انسانی آزادی علمی و استقلال دانشگاهی	- وجود نگرش نامناسب، عدم پذیرش تنوع فرهنگی عدم موفقیت در آکادمیک دیپلماسی، تحریم های بین المللی کمبود بودجه، عدم یکپارچگی منابع عدم تطابق دروس با استانداردهای بین المللی، سطح پایین مهارت های دانشگاهیان
شرایط مداخله گر	علمی - آموزشی سازمانی	عدم ارتباط با دانشگاه های معتبر، پیچیدگی روند اداری، مشکلات دریافت ویزا آگاهی بخشی، شکل گیری فضای بین فرهنگی، جذب اساتید و دانشجویان بین المللی
راهنماها	برنامه درسی بین المللی بین المللی شدن در خارج	محتوای برنامه درسی بین المللی، محتوای برنامه درسی به زبان بین المللی تأسیس شعبه دانشگاهی، عرضه آموزش مجازی، صدور علوم انسانی ایرانی - اسلامی.
پیامدها	پیامدهای عام پیامدهای خاص	افزایش صلح و تفاهم، افزایش امنیت ملی، توسعه شهروندی معرفی دانش و تمدن ایرانی، بهبود آکادمیک دیپلماسی، افزایش اعتبار دانش و برندسازی، رشد اقتصادی و افزایش توان رقابت پذیری، افزایش تنوع و کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات.

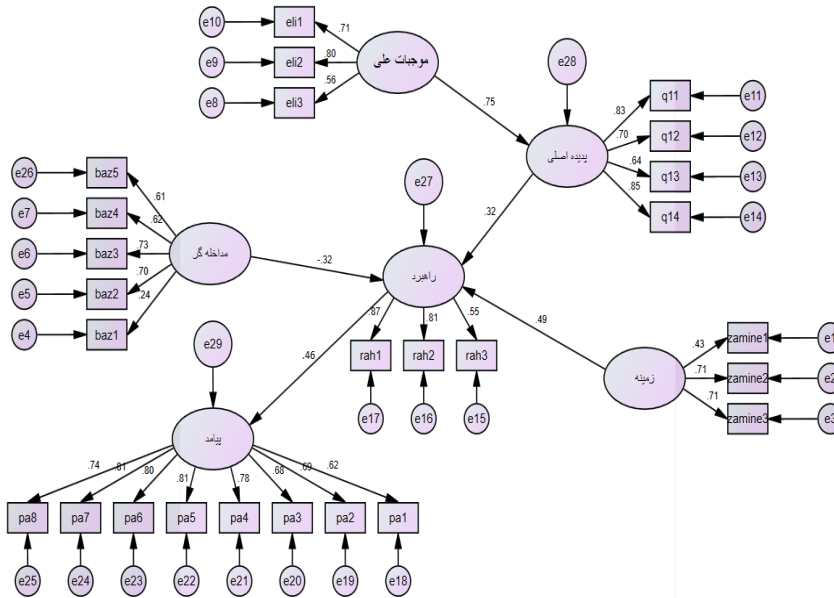


شکل ۲: الگوی بین‌المللی شدن دانشگاه‌های دولتی ایران در حوزه علوم انسانی و اجتماعی

برای اعتباریابی الگوی مستخرج از مرحله کیفی پژوهش از مدل معادلات ساختاری

استفاده شد. نتیجه آزمون مدل پیشنهادی پژوهش برای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در جدول ۱

و نمودار مفهومی آن در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۳: برازش مدل پیشنهادی پژوهش برای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها

جدول ۲: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بین‌المللی دانشگاه

مشخصه	مقدار	حد مجاز
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۶۳	کمتر از ۳
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶	کمتر از ۰/۱
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۶	بیشتر از ۰/۹

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه طی سال‌های اخیر، مفهوم بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها مورد توجه محققان قرار گرفته و بسیاری از دانشگاه‌ها در سراسر جهان سعی در ادغام بعد بین‌المللی و بین فرهنگی در اهداف و کارکردهای سازمان خود دارند؛ بنابراین، مجریان آموزش عالی نمی‌توانند ناظران



منفعلی باشند که صرفاً نظاره‌گر تغییرات هستند. نهادهای آموزش عالی باید دنیا را آن‌گونه که هست منعکس کنند، نه آن‌گونه که قبلاً بوده است؛ اما با استناد به گزارش‌های آماری تطبیقی سازمان‌های بین‌المللی نظیر یونسکو و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی و گزارش‌های خبری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، در شرایط کنونی نمی‌توان نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های ایران را به وجه شایسته‌ای در قامت بین‌المللی داوری کرد (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵)؛ نتایج نشست‌های مدیران و معاونان بین‌المللی دانشگاه‌ها، اگرچه نشان‌دهنده تمایل وزارت علوم به ساماندهی «فعالیت‌های بین‌المللی» در سطح دانشگاه‌ها است، اما در عین حال حاکی از وجود چالش‌هایی است که از دهه ۱۳۸۰ تاکنون مطرح بوده‌اند و بسیاری از آن‌ها همچنان حل‌نشده باقی مانده‌اند. برخی از این چالش‌ها عبارت‌اند از: چالش عدم استقلال دفاتر بین‌الملل دانشگاه؛ ضعف اطلاعاتی و ناآگاهی از فعالیت‌های بین‌المللی در حال انجام دانشگاه‌ها؛ نداشتن بودجه کافی برای گسترش زیرساخت‌های بین‌المللی‌سازی؛ خلأهای قانونی؛ نیاز به تغییرات رویکردی، الگوهای مدیریتی و رفتاری؛ استقلال و ارتقاء سازمانی دفاتر بین‌الملل و تقویت بدنه کارشناسی و مدیریتی و ... (نقل از اصغری، ۱۳۹۵)

باید توجه داشت محدودیت‌های بیشتری در راستای بین‌المللی شدن علوم انسانی و اجتماعی نسبت به سایر علوم وجود دارد؛ زیرا علوم انسانی و اجتماعی دانش‌های وابسته به متن اجتماعی خود هستند و شرایط محل و جامعه‌ایی که این دانش‌ها در آن تولید می‌شوند، در تمام ابعاد فرایند تولید، توزیع و مصرف این دانش‌ها تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، سیاست‌گذاران و سیاست‌مداران آموزش عالی کشور ما ایران باید توجه ویژه به بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی داشته باشند. شایان‌ذکر است که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در سال تحصیلی ۹۵-۹۴، ۴۶/۱ درصد از کل دانشجویان و اعضای هیئت‌علمی ۳/۳۲ درصد از کل اعضای هیئت‌علمی مؤسسات آموزش عالی کشور را تشکیل داده‌اند. همچنین از تعداد کل دانشجویان خارجی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶، ۸۵۲۲ نفر (۴۶٪) در رشته علوم انسانی مشغول به تحصیل بودند که نشان‌دهنده این است که دانشگاه‌های کشور می‌توانند در حوزه علوم انسانی و اجتماعی با توجه به پیشینه غنی به‌ویژه در زمینه علوم انسانی به انجام فعالیت‌های بین‌المللی افزون‌تر اقدام کنند.

بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه موضوع بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه

علوم انسانی و اجتماعی به‌منظور ارائه الگویی متناسب با بافت و زمینه دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. برای تحقق این هدف پس از مرور پیشینه و تهیه چارچوب نظری پژوهش، جهت گردآوری داده‌ها از روش پژوهش آمیخته اکتشافی استفاده شد و داده‌های موردنیاز جمع‌آوری شد. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده آن است که بین‌المللی شدن دانشگاه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی دارای شش مؤلفه اصلی و عمده است که عبارت‌اند از: موجبات علی بین‌المللی شدن دانشگاه، شرایط زمینه‌ای بین‌المللی شدن دانشگاه، شرایط مداخله‌گر بین‌المللی شدن دانشگاه، راهبردهای بین‌المللی شدن دانشگاه و پیامدهای بین‌المللی شدن دانشگاه. هرکدام از این دسته عوامل خود دارای متغیرهای اندازه‌پذیر جزئی هستند. ازجمله مهم‌ترین موجبات علی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها که در مرحله کیفی این پژوهش شناسایی شد، می‌توان به تبادل نیروی انسانی، تعامل و همکاری‌های علمی و پژوهشی، تبادل دانش و نظریه اشاره کرد. نتایج حاصل با نتایج برخی از پژوهش‌ها در ارتباط با موجبات علی بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها همخوانی دارد. تیچلر^۱ (۲۰۰۴) به ارتباط و گفتمان فرامرزی اشاره کرده است. آلتباخ (۲۰۰۲) به همکاری با نهادها یا نظام‌های آموزشی در دیگر کشورها اشاره کرده است. خالد^۲ (۲۰۱۷) اشاره کرده که اثربخشی بین‌المللی شدن وابسته به برنامه‌های تبادل دانشجو و اعضای هیأت علمی، گسترش سرمایه‌گذاری و ائتلاف‌ها و شبکه‌های سازمانی است. آلتباخ و نایت (۲۰۰۷) قرارهای مشارکتی فرامرزی، برنامه‌هایی ویژه دانشجویان بین‌المللی، ایجاد برنامه‌ها و مدارک تحصیلی به زبان انگلیسی و سایر موارد را به‌عنوان بخشی از بین‌المللی شدن دانسته‌اند. در این پژوهش برای مؤلفه شرایط زمینه‌ای بین‌المللی شدن زیر مؤلفه‌ها (متغیر)ی در نتیجه مرحله کیفی پژوهش شناسایی شد. در پیشینه تحقیق نیز عوامل مؤثر بین‌المللی شدن دانشگاه مطرح شده است ازجمله: ذاکر صالحی و نجف‌آبادی (۱۳۹۰) نیز به تمهید زیست‌بوم مناسب علمی و رفاهی، ارائه کیفیت بالای آموزش، آموزش انعطاف‌پذیر و ارائه خدمات آموزشی ارزان اشاره کرده‌اند. همچنین، عمده‌ترین شرایط شناسایی شده به‌عنوان شرایط مداخله‌گر بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در بخش کیفی این پژوهش عبارت بودند از: فرهنگی-اجتماعی (وجود نگرش نامناسب، عدم پذیرش تنوع فرهنگی)، سیاسی (عدم موفقیت در

1. Teichler
2. Khalid



آکادمیک دیپلماسی، تحریم‌های بین‌المللی)، اقتصادی (کمبود بودجه، عدم یکپارچگی منابع)، علمی-آموزشی (عدم تطابق دروس با استانداردهای بین‌المللی، سطح پایین مهارت‌های دانشگاهیان) و سازمانی (عدم ارتباط با دانشگاه‌های معتبر، پیچیدگی روند اداری، مشکلات دریافت ویزا). در پیشینه تحقیق از جمله: اگرون و پولاک^۱ (۲۰۱۱)؛ چایلدرس^۲ (۲۰۱۰)؛ (۲۰۰۸)؛ آلتباخ و نایت (۲۰۰۷)؛ نایت و دوویت (۱۹۹۹)؛ فون در وند و کارلومارک^۴ (۱۹۹۷)؛ فون در وند (۱۹۹۶)؛ دوویت (۱۹۹۵)؛ به عوامل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی-اجتماعی، علمی-آموزشی و سازمانی مؤثر بر بین‌المللی شدن دانشگاه اشاره شده است. دوویت (۲۰۰۲) به عوامل اقتصادی و درک میان فرهنگی در اعضای هیأت علمی و دانشجویان اشاره کرده است. هواوینی^۵ (۲۰۱۱) نیز به عوامل اجتماعی و سیاسی در بین‌المللی شدن مؤسسه‌های آموزشی اشاره کرده است. خراسانی و زمانی منش (۱۳۹۱) به نقش عوامل ارتباطی، سیاسی، خدماتی و دانشگاهی در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور اشاره کرده‌اند.

در این پژوهش برای مؤلفه راهبردهای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها زیر مؤلفه‌ها (متغیر)ی شناسایی شد که عبارت هستند از: برنامه درسی بین‌المللی، بین‌المللی شدن در داخل و بین‌المللی شدن در خارج. برنامه درسی بین‌المللی با توجه به تعریف لیسک^۶ (۲۰۰۹) عبارت است از: «گنجاندن ابعاد بین‌المللی، بین فرهنگی و/یا جهانی به محتوای برنامه درسی و نیز نتایج یادگیری، فعالیت‌های ارزیابی، روش‌های تدریس و خدمات پشتیبانی دوره درسی». بیلن و جونز^۷ (۲۰۱۵) نیز تعریف جدیدی را برای بین‌المللی شدن در داخل ارائه کردند: «بین‌المللی شدن در داخل عبارت است از ادغام هدفمند ابعاد بین‌المللی و بین فرهنگی در برنامه آموزشی رسمی و غیررسمی برای کلیه دانشجویان، در داخل محیط‌های آموزشی بومی». بیلن و جونز با اشاره به «محیط‌های یادگیری داخلی»، تأکید می‌کنند که فعالیت‌ها می‌توانند از کلاس درس و محیط دانشگاه فراتر روند و به جامعه محلی گسترش یابند. آن‌ها همچنین خاطر نشان می‌کنند

1. Egron-Polak
2. Childress
3. Fielden
4. Van der wende and Kalvemmark
5. Hawawini
6. Leask
7. Beelen and Jones

درحالی‌که انجمن بین‌المللی آموزش عالی ممکن است از حضور دانشجویان بین‌المللی سود برد و فرصتی برای ادغام آن‌ها با دانشجویان خود ارائه دهد، این امر ممکن است تنها درباره دانشجویان داخلی هم رخ دهد که ممکن است پیش‌زمینه‌های متنوع خود را وارد تجربه یادگیری کنند. با توجه به نتایج حاصل از مرحله کیفی پژوهش، یک دسته از پیامدهای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها مشخص شد. برای مؤلفه پیامدهای بین‌المللی شدن زیر مؤلفه‌ها (متغیر) بی‌در نتیجه مرحله کیفی پژوهش شناسایی شد. مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج سایر پژوهش‌ها نشان می‌دهد تقریباً در دیگر پژوهش‌ها نیز به پیامدهای مشابه اشاره شده است، از جمله جیبین و اسدخان^۱ (۲۰۱۵) ترجمه و تحصیل دانش، بسیج استعدادها در پشتیبانی از تحقیقات جهانی و جذابیت برنامه‌های درسی با محتوای بین‌المللی را از پیامدهای بین‌المللی شدن آموزش عالی برشمردند. نایت (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) به توسعه شهروندی، توسعه اجتماعی - فرهنگی، گسترش آگاهی، امنیت ملی، گسترش صلح پایدار، رشد اقتصادی و افزایش توان رقابت‌پذیری، بهبود کیفیت آموزش و پرورش، بخشیدن بعد بین‌المللی به پژوهش، آموزش و برنامه درسی، ایجاد و گسترش استانداردهای علمی بین‌المللی، درک و فهم میان فرهنگی و پروفایل سازی، برندسازی و اعتباربخشی اشاره کرده است. گرین، اکل و باربلان^۲ (۲۰۰۲) به پیامدهای دسترسی به نظریات جدید، توسعه حرفه‌ای، اتحاد برای ارائه برنامه‌ها یا دوره‌های تخصصی، حمایت جمعی و روابط متقابل توجه کرده‌اند.

در این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی وجود داشته است که احتمالاً بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشد و اینکه در تعمیم نتایج آن دخالت دارند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که جامعه آماری شامل اعضای هیأت‌علمی و دانشجویان در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران می‌شد، لذا در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید احتیاط شود. محدودیت در استفاده از پرسشنامه به دلیل عدم اعمال دقت کافی در پاسخ دادن به سؤالات و سوءگیری‌هایی که ممکن است برخی از اعضای نمونه در پاسخ به برخی از سؤالات داشته باشند، از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر است. بر اساس یافته‌های این پژوهش چندین رهنمود برای سیاست‌گذاری و اقدام در خصوص

1. Jibeen and Asad Khan
2. Green, Eckel and Barblan



بین‌المللی شدن در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پیشنهاد می‌شود: کارگاه‌های آگاه‌سازی در زمینه بین‌المللی شدن دانشگاه به‌منظور آگاه‌سازی دانشگاهیان برگزار شود، از پیچیدگی‌های اداری و بوروکراتیک کاسته شود، زیرا که تسهیل کردن راهکار مهمی در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها است. از الگوی ارائه‌شده در این پژوهش، می‌توان به‌عنوان مبنایی برای شناسایی نیازهای مرتبط با بین‌المللی شدن دانشگاه استفاده کرد، همچنین مدیران و متولیان دانشگاه می‌توانند این الگو را به‌عنوان مبنای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های بین‌المللی شدن به‌کار ببرند.

منابع:

- اصغری، فیروزه (۱۳۸۵). *ارزیابی نظام کنونی آموزش عالی، ضرورت اجرای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در ایران*. کنگره ملی آموزش عالی ایران. تهران: دانشگاه تهران.
- خراسانی، اباصلت و زمانی منش، حامد (۱۳۹۱). *راهبردهای مؤثر در بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۳)*، ۱۸۳-۱۸۹.
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). *ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی، روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)*، ۵، (۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.
- خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). *آموزش عالی بین‌المللی؛ استراتژی‌ها و شرایط امکان*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذاکر صالحی، غلام‌رضا و صالحی نجف‌آبادی، مائده (۱۳۹۱). *ارائه راهبردهایی برای جذب دانشجویان خارجی در ایران، آموزش عالی ایران، ۴(۳)*: ۹۲-۶۵.
- سرایبی، حسن (۱۳۷۲). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی.
- قاسم پوردهاقانی، علی، لیاقت‌دار، محمدجواد و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۰). *تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه‌درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن، تحقیقات فرهنگی ایران، ۴(۴)*، ۱-۲۴.

- Altbach, P. G. (2002) Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good. *International Higher Education*, 28: 2-5.
- Atbakh, P. G. and De wit, H. (2018). Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization?. *International Higher Education*, 93: 2-4.
- Altbach, P. G. and Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4):

- 290.
- Beelen, J. and Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi and P. Scott. (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies (67-80)*. Dordrecht: Springer
- Bordean, O. N. and Borza, A. (2013). Internationalization of higher education institutions: The Case of Romania. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92: 98 – 103.
- Childress, L. (2010). In Pinar W. (Ed.), *The twenty-first century university: Developing faculty engagement in internationalization (32nd ed.)*. New York: Peter Land
- de Wit, H. (2002). In Altbach P. G. (Ed.), *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe*. (1st ed.). Westport, CT: Greenwood Press.
- de Wit, H. (Ed.). (1995). *Strategies of internationalization of higher education*. (1st ed.). Amsterdam: European Association for International Education.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. and Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament.
- de Wit, H. and Knight, J. (1999). Quality and internationalisation in higher education. *Organisation for Economic Co-Operation and Development*. ISBN: 9789264170490.
- Egron-Polak, E. (2011). Monitoring internationalization of higher education. *International Higher Education*, Spring(63): 2-3.
- Fielden, J. (2008). *The practice of internationalization: Managing international activities in UK universities*. UK Higher Education International Unit.
- Ghasempour, A., Liaghatdar, M. and Jafari, E. (2011). An Analysis on localization and Internationalization of Universities Curriculum in the Globalization Era. *Journal of Iranian Cultural Research*, 4(4): 1-24. doi: 10.7508/ijcr.2011.16.001(text in persian)
- Green, M., Eckel, P. and Barblan, A.(2002). *The brave new (and smaller) world of higher education: A transatlantic view*. Washington, DC: American Council on Education.
- Hawawini, G. (2011). *The internationalization of higher education institutions: A critical review and a radical proposal*, October, <http://ssrn.com/abstract=1954697>
- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32: 349–358
- Jiang, X. (2012). *The internationalization of higher education in an era of globalization: A case study of a national research university in an emerging municipality in southwest china*, Doctoral Dissertation, University of southern

California.

- Jibeen, T. and Asad Khan, M. (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(4): 196-199.
- Khalid, J., Ali, A, J., Md. Islam, S., Khaleel, M. and Shu, Q, F. (2017). Internationalization as investment for higher education institutions: Introducing a framework to enhance.
- Khastar H. (2009). A method for calculating coding reliability in qualitative research interviews. *Methodol Soc Sci Hum.* 5: 161-174.(text in persian)
- Khorasani, A. and Zamani Manesh H. (2012). Effective strategies in internationalization of Universities and institutes of higher education in Iran. *Educ Strategy Med Sci.* 5 (3):183-189. (text in persian)
- Khorsandi Taskoh A. (2016). *International Higher Education: Strategies and Feasibility Conditions, compilation*, Tehran: Institute for Social and Cultural Studies. (text in persian)
- Knight, J. (2012). Five truths about internationalization. *International Higher Education*, Fall (69): 4.
- Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (207–228). Dordrecht, Netherlands: Springer Academic Publishers.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. (CBIE Research Paper No. 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1): 5-31.
- Knight, J. and De Wit, H. (Eds) (1997). *Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Kuhn, M. and Weidemann, D. (2010). Internationalization of the social sciences: Introduction. In: Kuhn M, Weidemann, D (eds) *Internationalization of the social sciences: Asia – Latin America – Middle East – Africa – Eurasia*. Bielefeld: Transcript Verlag, 11–19.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2): 205-221. Available at:<http://jsi.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1028315308329786>.
- Moriss, B. (2009). Internationalizing the university: Theory, practice, organization and execution, *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets*, 1(1): 143-151.
- Porfirio, G. V. (2012). *Internationalization strategies in traditional higher educational institutions across the United States*, Doctoral Dissertation, Esteves

- School of Education The Sage Colleges.
- Rampelmann, K. (2005). What factors impact the internationalization of scholarship in the humanities and social sciences? Introduction. in: Rampelmann, K. (2005). *What factors impact the internationalization of scholarship in the humanities and social sciences?: Arbeits- und Diskussionspapier*, 5-6.
- Rumbley, L. (2007). *Internationalization in the universities of Spain: Opportunities, imperatives, and outcomes*. (Unpublished PhD). Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Sarai, H. (1994). *An introduction to research sampling*. Tehran, samt. (text in persian)
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48: 5-26.
- van der Wende, M. (1996). *Internationalising the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective*. (Unpublished Ph.D.). Utrecht University, The Netherlands.
- Van der wende, M. and Kalvemark, T. (1997). *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Wächter, B. (2003). An introduction: internationalisation at home in context, *Journal of Studies in International Education*, 7(1): 5-11.
- Wadhwa, R. (2016). New phase of internationalization of higher education and institutional change, *Higher Education for the Future*, 3(2): 227-246.
- Zakersalehi, GH. and Salehi najafabadi, M. (2012). Eraeye rahbordhaei baraye jazb daneshjoyan khareji dar iran, *Journal of Iranian Higher Education*, 4(3): 65-92. (text in Persian)

اثر بخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص

سماطالی اوباقر سورا^{۲*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد. روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو از دی‌ماه تا اسفند سال ۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از مقیاس ارزیابی ناتوانی یادگیری و مصاحبه بالینی و تشخیصی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالانوا و شافلی (۲۰۰۷) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در فرسودگی تحصیلی به میزان ۶۲ درصد و در ابعاد خستگی به میزان ۲۰ درصد، بدبینی ۳۳ درصد، و ناکارآمدی ۳۹ درصد منجر شده است. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص دارد.

کلیدواژه‌ها: مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی، فرسودگی تحصیلی، اختلال یادگیری خاص.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران.
saba.talebi2025@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوی، خوی، ایران.
sardary1152bagher@gmail.com

مقدمه

مشکلات یادگیری فراوانی وجود دارند که می‌توانند سلامت روان‌شناختی یا آینده کودک را با خطر مواجه کنند. از بین انواع این مشکلات می‌توان به اختلال یادگیری خاص^۱ اشاره کرد (زاغیان، اصلی‌آزاد و فرهادی، ۱۳۹۶). اختلال یادگیری خاص یک نوع مشکل عصب روان‌شناختی است که تقریباً ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان سنین مدرسه در سرتاسر جهان با آن درگیر هستند (آل-مماری، امام، ال-فوتایسی و کاظم^۲، ۲۰۱۵). اختلال یادگیری در پنجمین راهنمای تشخیصی آماری اختلالات روانی^۳ با خواندن نادرست و با زحمت کلمات، مشکل در درک معانی، مشکلات املائی، دشواری در نوشتن، سختی در محاسبه اعداد و مشکل در درک ریاضی تشخیص داده می‌شود که به‌تداخل در فعالیت‌های درسی و عملکرد شغلی یا فعالیت‌های روزمره زندگی فرد منجر می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳). کودکان مبتلا به اختلال یادگیری در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند (بوستان‌زر و رضایی، ۱۳۹۶). کودکان با اختلال یادگیری همبودی بالایی با سایر اختلالات روان‌شناختی نشان می‌دهند (فرح، فیاد، اپن، کیسر، سالمون و تابت^۵، ۲۰۰۹).

یکی از متغیرهای مهمی که می‌تواند با اختلال یادگیری مرتبط باشد، فرسودگی تحصیلی^۶ است. فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (مرادی، فتحی، غریب‌زاده و فائیدفر، ۱۳۹۵). فرسودگی تحصیلی شامل سه بعد «خستگی»^۷، بدبینی^۸ و ناکارآمدی^۹ است. بعد خستگی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از حد در فعالیت‌های درسی بروز می‌کند. بعد بدبینی به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف، فقدان علاقه

1. Specific learning disorder(LDs)
2. Al-Mamari, Emam, Al-Futaisi and Kazem
3. Diagnostic and statistical manual of mental disorders and fifth edition (DSM-5)
4. American psychiatric association
5. Farah, Fayyad, Eapen, Cassir, Salamoun and Tabet
6. Academic Burnout
7. Exhaustion
8. Cynicism
9. Inefficacy

نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی معنی پنداشتن آن‌ها و در نهایت، فقدان کارایی مربوط به تحصیل به صورت حالاتی همچون احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز داده می‌شود (کمال‌پور، عزیززاده فروزی و تیرگری، ۱۳۹۵). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی، انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالما-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۱، ۲۰۰۹). افرادی فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، غیبت مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در یادگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (قدم‌پور، فرهادی و نقی‌بیرانوند، ۱۳۹۵).

مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی^۲، از جمله مداخلاتی است که می‌توان برای کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص استفاده کرد. مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی یک رویکرد درمانی برخاسته از نظریه‌ای است که تیزدل، سگال و ویلیامز^۳ (۲۰۰۲؛ به نقل از هیلگار^۴، ۲۰۱۱)، براساس مدل کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۵ کابات-زین^۶ و با اضافه کردن اصول درمان شناختی به آن، با هدف جایگزینی هیجانات منفی با هیجانات خوشایند ایجاد کرده‌اند. هر دو برنامه مداخله بر پایه ذهن آگاهی بنا شده‌اند، با این حال، برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی در حوزه اختلالات مرتبط با استرس و درد به کار گرفته شده است (کابات زین و هان^۷، ۲۰۰۹). اما مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی اختصاصاً برای آموزش افراد افسرده برای رهایی از الگوهای فکری افسرده‌کننده‌ای^۸، که تصور می‌شود در بازگشت و عود^۹ نقش واسطه‌ای دارند، طراحی شده است (ما و تیزدل^۱، ۲۰۰۴).

1. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi
2. Mindfulness-based cognitive therapy
3. Teasdale, Segal and Williams
4. Hillgaar
5. Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)
6. Kabat-Zinn
7. Hanh
8. Depressogenic
9. Recovered Recurrently Depressed People

همچنین مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند برای افراد با سایر تشخیص های روان- پزشکی نیز مفید باشد (کرین و کویکن^۲، ۲۰۱۲). این برنامه درمانی ترکیبی از آموزش مراقبه ذهن آگاهانه و مداخلاتی از شناخت درمانی را شامل می شود. در طی تمرین های ذهن آگاهی، توانایی های خودتنظیمی از طریق تمریناتی با تمرکز بر توجه داخلی مانند آگاهی از تنفس، یا تمرکز بر اشیاء خارجی مانند صداها آموزش داده می شود که در هر دو شیوه توجه، تأکید اصلی بر تجربیات زمان حال است (دیکنسون، برکمن، آرچ و لیبرمن^۳، ۲۰۱۲)، و با یک دیدگاه غیرقضاوتی نسبت به افکار، احساسات و رفتارها (زیدان، جانسون، دایموند، دیوید و گولکاسیان^۴، ۲۰۱۰) در طی تمرینات ذهن آگاهی، می تواند به تغییر بی درنگ توجه از افکار غیرمرتبط در لحظه حال منتهی شود که منجر به نگرانی می شوند (هاسنکامپ، ویلسون- مندنهال، دانکن و بارسالو^۵، ۲۰۱۲). شواهد رو به رشدی وجود دارد که نشان می دهد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان با اختلال یادگیری به کاهش فرسودگی تحصیلی منجر می شود (پشت یافته و میردریکوند، ۱۳۹۷؛ آیدین سونبول و یرین گونری^۶، ۲۰۱۹؛ هال^۷، ۲۰۱۵)، در این راستا، کلارکسون، هدز، هادسون و پروبست^۸ (۲۰۱۸) در مطالعه ای اشاره کردند که مداخله ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی و خستگی در دانشجویان دارد. نتایج پژوهش خو، آن، دینگ، یوان، زایونگ و گو^۹ (۲۰۱۷) نشان داد بین ذهن آگاهی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. بادوام، شرهانی، کثیر و یونسی (۱۳۹۵) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که نمره فرسودگی تحصیلی و مؤلفه های خستگی و بی علاقتگی تحصیلی دانش آموزان پس از به کارگیری آموزش ذهن آگاهی به طور قابل توجهی نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است. والکر^{۱۰} (۲۰۱۸) در پژوهشی اشاره کرد که برنامه کاهش

1. Ma and Teasdale
2. Crane and Kuyken
3. Dickenson, Berkman, Arch and Lieberman
4. Zeidan, Johnson, Diamond, David and Goolkasian
5. Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan and Barsalou
6. Aydin Sünbül and Yerin Güneri
7. Hall
8. Clarkson, Heads, Hodgson and Probst
9. Xu, An, Ding, Yuan, Zhuang and Goh
10. Walker

استرس مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش سطوح فرسودگی و بخصوص فرسودگی عاطفی دارد.

دانش آموزان با اختلال یادگیری در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی بسیاری روبه‌رو می‌شوند و اگر عملکرد مناسبی نداشته باشند، سلامت روانی آن‌ها به خطر می‌افتد که این مسأله به افت تحصیلی، نگرش منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آن‌ها منجر می‌شود. در مقابل، انجام رفتار مناسب در این موقعیت‌ها به صورت خودانگیخته باعث احساس رضایت، امید و نگرش مثبت به تحصیل می‌شود (فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). با توجه به پژوهش‌های انجام شده، فرسودگی تحصیلی عامل بازدارنده مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری است و پیامدهای روانی و تحصیلی متعددی به دنبال دارد، و این در حالی است که تاکنون پژوهش‌های کمی به بررسی اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری اقدام کرده‌اند. لذا این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص انجام شد.

روش

روش این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال یادگیری خاص مراجعه‌کننده به مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو از دی ماه تا اسفند سال ۱۳۹۷ بود که با توجه به دوره مشابه سال ۱۳۹۶ به تعداد ۱۸۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، گال، بورگ و گال (۱۳۹۱) قاعده‌ای را پیشنهاد کرده‌اند که طبق آن برای تحقیقات آزمایشی و شبه آزمایشی، تعداد ۱۵ نفر برای هر یک از گروه‌های آزمایش و گواه پیشنهاد شده است. لذا، از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاک‌های ورود و خروج، و همچنین، با استفاده از مقیاس ارزیابی ناتوانی یادگیری^۱ و مصاحبه بالینی و تشخیصی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه‌های آزمایش و کنترل براساس ضریب هوشی، سن و پایه تحصیلی هم‌تاسازی

1. Learning disability evaluation scale (LDES)

شدند. تمامی ۳۰ نفر آزمودنی شرکت کننده تا پایان مطالعه در پژوهش حضور داشتند و هیچ کدام از مطالعه خارج نشدند.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن ملاک‌های تشخیصی اختلال یادگیری خاص براساس معیارهای پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، دارا بودن ملاک‌های تشخیصی لازم در پرسشنامه ارزیابی ناتوانی یادگیری، دامنه سنی ۱۰ الی ۱۲ سال، تحصیل در پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی، موافقت کتبی والدین برای شرکت در پژوهش بود. دریافت درمان‌های دارویی و روان‌شناختی طی یک ماه گذشته، وجود ناتوانی‌های ذهنی، ابتلا به بیماری‌های جسمی مهم، وجود نشانه‌های روان‌پریشی در کودک هم به عنوان ملاک‌های خروج تعیین شدند.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش شرکت‌کنندگان دو گروه در مرحله پیش‌آزمون مقیاس فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند و بعد از اتمام جلسات درمانی، مجدداً هر دو گروه مقیاس فرسودگی تحصیلی را در مرحله پس‌آزمون تکمیل کردند. با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان پژوهش دارای اختلال یادگیری خاص بودند بنابراین، فرایند اجرای پرسشنامه با کمک پژوهشگر انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مصاحبه بالینی و تشخیصی مبتنی بر پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات

روانی^۱: مصاحبه تشخیصی شامل معاینه مراجعان به همراه والدین بود که توسط روان‌شناس بالینی در حدود ۱ ساعت انجام شد. بررسی شامل گرفتن شرح حال، تاریخچه و بررسی علائم تشخیصی حال و گذشته بود. گزارش اولیه از مصاحبه تشخیصی شامل چگونگی رشد و تحول کودک و نحوه عملکرد وی در مدرسه، تاریخچه پزشکی (شامل جزئیاتی درباره داروهای مصرفی، خواب، ورزش و رژیم غذایی) و وضعیت خانوادگی (شامل بررسی شغل والدین، همشیره‌ها و بررسی وجود علائم روان‌پزشکی در کل خانواده) بود. در این پژوهش آزمودنی‌هایی که در پرسشنامه‌های ارزیابی ناتوانی یادگیری نمره‌های بالایی کسب کرده بودند، مورد مصاحبه بالینی و تشخیصی سازمان‌یافته قرار گرفتند. این مصاحبه به منظور ارزیابی و

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders(DSM-V)

تشخیص دقیق اختلال یادگیری خاص انجام شد. آزمودنی‌هایی که دارای ملاک‌های پنج‌گانه راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) برای اختلال یادگیری خاص بوده و معیار خروج نداشتند به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش در نظر گرفته شدند.

آزمون ارزیابی ناتوانی یادگیری: این آزمون را مک‌کارنی^۱ و آرتود^۲ (۲۰۰۷) برای تشخیص اختلال یادگیری ساخته‌اند و شامل مقیاس‌های شنیدن^۳، فکر کردن^۴، صحبت کردن^۵، خواندن^۶، نوشتن^۷، هجی کردن^۸ و محاسبه کردن^۹ (ریاضیات) است. آزمون دارای ۸۸ گویه است که توسط والدین کودک (یا شخص آشنا به وضعیت تحصیلی و تکلیفی کودک) و در مقیاس لیکرت پاسخ داده می‌شود. نحوه نمره‌گذاری از ۰ تا سه براساس (۰ نامناسب برای سن از نظر تحولی، ۱ به‌ندرت، ۲ هر از گاهی و ۳ همیشه یا بیشتر اوقات است و سپس آزمون‌گر آن را تفسیر می‌کند. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده وجود اختلال بیشتر است (نوری‌زاده، میکائیلی‌منیع، رستمی و صادقی، ۱۳۹۱). مک‌کارنی و آرتود (۲۰۰۷) این مقیاس را در یک نمونه ۴۴۷۳ نفری از دانش‌آموزان سنین ۶ تا ۱۸ سال و در پایه‌های تحصیلی اول تا دوازدهم استانداردسازی کردند. پایایی آن به روش بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ به دست آمد. روایی همزمان آن نیز از طریق مقایسه با آزمون تشخیصی اختلالات یادگیری^{۱۰} انجام شد و نتایج نشان داد که بین خرده‌مقیاس‌های هر دو آزمون همبستگی معناداری وجود دارد. پایایی درونی این آزمون در تحقیق حاضر براساس آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۵ محاسبه شد.

مقیاس فرسودگی تحصیلی^{۱۱}: مقیاس فرسودگی تحصیلی را برسو، سالانوا و شافلی^{۱۲}

1. Mc Carney
2. Arthaud
3. Listening
4. Thinking
5. Speaking
6. Reading
7. Writing
8. Spelling
9. Mathematical Calculations
10. Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI)
11. Academic Burnout Scale (ABS)
12. Bresó, Salanova and Schaufeli

(۲۰۰۷) ساخته‌اند و سه حیطه فرسودگی، یعنی خستگی تحصیلی^۱، بدبینی تحصیلی^۲ و ناکارآمدی تحصیلی^۳ را می‌سنجد. این ابزار ۱۵ گویه دارد. هر کدام از گویه‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. خستگی تحصیلی، پنج ماده (۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳)، بدبینی تحصیلی چهار ماده (۲، ۵، ۱۱ و ۱۴)، و ناکارآمدی تحصیلی، شش ماده (۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵) دارد. شایان ذکر است که گویه‌های مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به صورت جملات مثبت مطرح شده‌اند و به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات فرسودگی تحصیلی از ۱۵ تا ۷۵ است، هر چه نمره افراد پایین‌تر باشد یعنی به سمت ۱ سوق کند، یعنی این افراد فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و هر چه نمره افراد بالاتر باشد و به سمت ۷۵ سوق کند، یعنی افراد فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۲۰۰۷) به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. روایی پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده‌اند. کمال‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند.

مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی: برای اجرای مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی از برنامه مداخله‌ای درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی تیزدل و همکاران (۲۰۰۲)؛ به نقل از هیلگار، (۲۰۱۱) استفاده شد. این برنامه در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی برگزار شد. شرح مختصر جلسه‌های درمانی در جدول (۱) ارائه شده است.

1. Academic Exhaustion
2. Academic Cynicism
3. Academic Inefficacy

جدول ۱: شرح مختصر جلسه‌های درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی

جلسه	محتوای جلسات
اول	اجرای پیش‌آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم‌سازی، لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی و آشنایی با هدایت خودکار، آشنایی با مراقبه. تکلیف: یک مراقبه کوتاه تنفس و بدن انجام می‌شود.
دوم	آموزش مراقبه و ارسی بدن، انجام تنفس آگاهانه و مراقبه ذهنی، تمرکز در مورد تمرین‌ها و حس کردن دقیق آن‌ها. تکلیف: مراقبه و ارسی بدن و معطوف کردن توجه به فعالیت‌های مداوم مختلف روزانه مثل مسواک زدن با توجه و تمرکز.
سوم	انجام سه دقیقه تنفس، انجام حرکات هوشیارانه، پیگیری تمرین‌های مراقبه و تمرکز بر تنفس آگاهانه و اعضای بدن به صورت یک تفکر ذهن آگاهانه از طریق دیدن یا شنیدن. تکلیف: تنفس سه دقیقه‌ای همراه با ذهن آگاهی.
چهارم	ماندن در لحظه حاضر، ۵ دقیقه دیدن یا شنیدن با شیوه آگاهانه، کشف تجارب ناخوشایند، کشف و تعریف مسأله خودتنظیمی یادگیری و تمرکز متناوب بر فرایندهای هیجانی همچون اضطراب و افسردگی. تکلیف: مراقبه تنفس همراه با ذهن آگاهی و قدم زدن ذهن آگاه.
پنجم	تأکید بر چگونه واکنش نشان دادن به آنچه که فکر و احساس می‌شود، کشف تأثیرات تمرین‌های مراقبه بر ذهن و بدن و تمرین واکنش به الگوهای عادی شده. تکلیف: تأمل در وضعیت نشسته، انجام تمرین به منظور کاوش راهی برای گشایش درونی به سوی ذهن.
ششم	آموزش نظارت آگاهانه، برقرار کردن رابطه با افکار، آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، آموزش توجه به ذهن، توجه بدون قضاوت به افکار و اجازه دادن برای ورود و پذیرش آن‌ها. تکلیف: فضای سه دقیقه‌ای تنفس-طبق روال قاعده‌ای سه بار در یک روز، فضای سه دقیقه‌ای تنفس به‌عنوان راهبرد مقابله‌ای در زمان تجربه احساسات ناخوشایند.
هفتم	چشم‌ها کاملاً بسته از زمان شروع تا زمانی که احساس کردید یک دقیقه شده چشم‌ها را باز کرده آن‌هایی که خیلی عجول هستند، کار زیاد دارند و آن‌هایی که از یک دقیقه می‌گذرد. معمولاً کارشان با تأخیر انجام می‌دهند مشکل این‌که در تخمین زمان اشتباه می‌کنند یا با زمان مسابقه گذاشته‌اند. تکلیف: مدیریت زمان در کارهای روزمره
هشتم	تمرین و ارسی بدن، بازنگری تکالیف خانگی، بازنگری و مرور کل برنامه، بحث درباره این‌که چگونه به بهترین نحو، تحرک و نظمی ادامه یابد که در هفته‌های گذشته چه در تمرین‌های منظم و چه در تمرین‌های غیرمنظم ایجاد شده است. و ارسی و بحث درباره برنامه‌ها و یافتن دلایل مثبت برای ادامه تمرین، پایان دادن به برنامه با آخرین مراقبه. تکلیف: اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

با توجه به یافته‌ها میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۱/۰۷، برای گروه کنترل ۱۱/۳۳ و برای کل آزمودنی‌ها ۱۱/۲۰ بود. همچنین، ۴۶/۷ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه پنجم و ۵۳/۳ درصد نیز در پایه ششم مشغول تحصیل بودند.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	آماره z	معناداری
خستگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۸/۴۷	۱/۸۵	۰/۹۴۲	۰/۴۱۲
		پس‌آزمون	۱۴	۱۹	۱۶/۰۷	۱/۶۲	۰/۹۱۶	۰/۱۶۹
تحصیلی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۷/۹۳	۱/۹۱	۰/۹۱۶	۰/۱۶۸
		پس‌آزمون	۱۴	۲۰	۱۶/۷۳	۱/۹۸	۰/۹۲۷	۰/۲۴۵
بدبینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۱۸	۱۶/۱۳	۱/۵۵	۰/۹۱۹	۰/۱۸۷
		پس‌آزمون	۱۲	۱۷	۱۳/۶۰	۱/۴۵	۰/۹۲۳	۰/۲۲۴
تحصیلی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲	۱۹	۱۵/۴۰	۱/۹۵	۰/۹۶۱	۰/۷۱۴
		پس‌آزمون	۱۲	۱۸	۱۴/۶۷	۱/۶۸	۰/۹۵۴	۰/۵۹۴
ناکارآمدی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶	۲۷	۲۲/۶۰	۳/۲۹	۰/۹۳۳	۰/۳۰۰
		پس‌آزمون	۱۵	۲۵	۱۹/۹۳	۳/۰۳	۰/۹۶۰	۰/۶۹۹
تحصیلی	کنترل	پس‌آزمون	۱۶	۲۶	۲۱/۸۰	۲/۸۸	۰/۹۴۰	۰/۳۸۶
		پیش‌آزمون	۱۷	۲۵	۲۰/۷۳	۲/۲۵	۰/۹۷۵	۰/۹۲۴
فرسودگی	آزمایش	پس‌آزمون	۵۱	۶۳	۵۷/۲۰	۳/۵۱	۰/۹۷۰	۰/۸۶۰
		پیش‌آزمون	۴۴	۵۵	۴۹/۶۰	۳/۶۸	۰/۹۳۹	۰/۳۷۶
تحصیلی	کنترل	پس‌آزمون	۵۱	۶۳	۵۵/۱۳	۳/۵۴	۰/۹۲۰	۰/۱۹۳
		پیش‌آزمون	۴۵	۶۰	۵۲/۱۳	۳/۵۰	۰/۹۷۱	۰/۸۷۱

با توجه به جدول (۲) شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن دارای سطح میانگین مشابهی هستند، ولی در پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های مربوطه شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین پایین‌تری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول (۲) حاکی

از نرمال بودن توزیع داده‌ها در فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن بوده ($p > 0/05$) و پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۳: نتایج همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه

متغیر وابسته	آزمون لون			آزمون M باکس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی
	F	df1	df2	
خستگی تحصیلی	۱/۰۷	۱	۲۸	M=۷/۶۵ باکس
بدبینی تحصیلی	۰/۳۲۶	۱	۲۸	F=۱/۱۲
ناکارآمدی تحصیلی	۰/۹۳۶	۱	۲۸	معناداری = ۰/۳۴۴

نتایج آزمون لون و آزمون ام‌باکس ($F=1/12, P=0/344$) در جدول (۳)، حاکی از برقراری پیش فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بود. پیش فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته بررسی شد که نتایج آن در جدول (۴) حاکی از برقراری این پیش فرض‌ها برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بود. همچنین، با کنترل اثر پیش آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل از نظر یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و نشان‌دهنده آن است که ۶۳ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی مربوط به تأثیر مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی است ($F=13/00, P=0/0001, \eta^2=0/629$).

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس اثرات بین‌گروهی میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی

مؤلفه‌ها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه پیش‌آزمون	۰/۶۹۷	۱	۰/۶۹۷	۰/۵۶۳	۰/۴۶۱	۰/۰۲۵	
خستگی	پیش‌آزمون	۴۵/۴۴	۱	۴۵/۴۴	۳۵/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۶
تحصیلی	گروه	۸/۲۵	۱	۸/۲۵	۶/۴۲	۰/۰۱۸	۰/۲۰۴
	خطا	۳۲/۱۱	۲۵	۱/۲۸			
گروه پیش‌آزمون	۰/۰۵۷	۱	۰/۰۵۷	۰/۰۴۸	۰/۸۲۸	۰/۰۰۲	
بدبینی	پیش‌آزمون	۳۲/۱۳	۱	۳۲/۱۳	۲۶/۳۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۳
تحصیلی	گروه	۱۵/۲۱	۱	۱۵/۲۱	۱۲/۴۶	۰/۰۰۲	۰/۳۳۳
	خطا	۳۰/۵۳	۲۵	۱/۲۲			
گروه پیش‌آزمون	۱/۰۸	۱	۱/۰۸	۰/۸۲۲	۰/۳۷۴	۰/۰۳۶	
ناکارآمدی	پیش‌آزمون	۱۵۵/۰۸	۱	۱۵۵/۰۸	۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲۹
تحصیلی	گروه	۲۰/۲۴	۱	۲۰/۲۴	۱۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸۸
	خطا	۳۱/۹۶	۲۵	۱/۲۸			

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی منجر به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ($F=۶/۴۲, \eta^2=۰/۲۰۴$)، بدبینی تحصیلی ($F=۱۲/۴۶, \eta^2=۰/۳۳۳$) و ناکارآمدی تحصیلی ($F=۱۵/۸۳, \eta^2=۰/۳۸۸$) شده است. لذا، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی شامل خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نسبت به گروه کنترل منجر شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی شامل خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص موثر است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص بود. یافته پژوهش نشان داد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به تفاوت معنادار بین گروه‌ها در نمره کل فرسودگی تحصیلی به میزان ۶۳ درصد و همچنین در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۲۰ درصد، بدبینی تحصیلی ۳۳ درصد و ناکارآمدی تحصیلی ۳۹ درصد منجر شده است. لذا، مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نسبت به گروه کنترل منجر شده است. از این رو می‌توان مطرح کرد مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص موثر است. این یافته با یافته‌های بادوام و همکاران (۱۳۹۵)، حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴)، رحمتی (۱۳۹۴)، کلارکسون و همکاران (۲۰۱۸)، والکر (۲۰۱۸)، خو و همکاران (۲۰۱۷) و هال (۲۰۱۵) همسو است. به طوری که کلارکسون و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کردند که مداخله ذهن آگاهی تأثیر معناداری بر کاهش فرسودگی و خستگی و افزایش تاب‌آوری در دانشجویان می‌شود. هال (۲۰۱۵) مطرح کرد که آموزش ذهن آگاهی به طور قابل توجهی بر کاهش سطح فرسودگی مؤثر است. حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴) و رحمتی (۱۳۹۴) اشاره کردند که رابطه معناداری بین ذهن آگاهی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد و ذهن آگاهی قادر به پیش‌بینی معنادار فرسودگی تحصیلی دانش آموزان است. پیاتکوسکا^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی مطرح کرد که ذهن آگاهی رابطه معناداری با فرسودگی دارد و همچنین قادر به پیش‌بینی معنادار فرسودگی دانشجویان است. تیلور و میلر^۲ (۲۰۱۶) اشاره کردند که فرایندهای ذهن آگاهی با سطح بالای عملکرد و سطح پایین فرسودگی مرتبط است. دورته و پیتو-گویا^۳ (۲۰۱۶) اشاره کردند که مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی به طور قابل توجهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی، استرس و خستگی دانشجویان مؤثر است.

1. Piatkowska
2. Taylor and Millear
3. Duarte and Pinto-Gouveia

ذهن آگاهی، یک آگاهی پذیرا و بدون قضاوت از وقایع جاری است. آگاهی که بر اثر توجه روی هدف، در لحظه جاری، بدون استنتاج لحظه به لحظه ایجاد می‌شود. افراد ذهن آگاه، واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در رویارویی با دامنه گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها (اعم از خوشایند و ناخوشایند) دارند (براون، ریان و کرسول^۱، ۲۰۰۷). در تبیین این یافته می‌توان مطرح کرد دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، عموماً از ابهامات موجود در آینده، شکست‌های اتفاق افتاده در گذشته و چالش‌های تحصیلی متعدد رنج می‌برند و برای برنامه‌ریزی به منظور فائق آمدن بر چالش‌ها و مدیریت آن قابلیت زیادی ندارند (تورکال، ریچاردسون، کلین و گیموند^۲، ۲۰۱۸). نظر به اینکه در برنامه آموزش ذهن آگاهی در درون فرد با توجه به تکنیک‌های تن آرامی نوعی آرامش برقرار می‌شود و از آنجایی که هفت عنصر اصلی یعنی بی‌قضاوتی، صبور بودن، ذهن باز داشتن، اطمینان به توانایی‌ها، اصالت بخشیدن به کارهای هدفمند به جای انجام کارهای بیهوده، پذیرفتن واقعیت‌های زندگی در هر لحظه و دل‌بسته نبودن و رها بودن به آزمودنی‌ها آموزش داده می‌شود (طاهری، درتاج، دلاور و سعادت‌شامیر، ۱۳۹۷)، این موارد موجبات زندگی در زمان حال و قابلیت حل مسأله هدفمند را برای آزمودنی‌ها فراهم می‌کند که این قابلیت‌ها می‌تواند آنچنان که یافته‌ها نشان داد فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد.

در جمع‌بندی کلی می‌توان این‌گونه بیان کرد که ذهن آگاهی به واسطه کاهش تنش ماهیچه‌ای، به تغییراتی در اضطراب و نگرانی منجر می‌شود. راهبردهای مورد استفاده در این تمرین، رابطه فرد با تجارب درونی‌اش را تغییر می‌دهد و باعث می‌شود به پاسخ‌های مضطرب‌کننده توجه کند و به جای اجتناب، تشویق می‌شود تا با آن‌ها مواجه شود و آن‌ها را بپذیرد و این موضوع زمینه را برای کاهش فرسودگی تحصیلی فراهم می‌کند. ذهن آگاهی از طریق ایجاد آگاهی نسبت به افکار، رفتار، هیجانات و احساسات، سبب ایجاد شکل خاصی از توجه می‌شود که در آن دو عنصر اساسی حضور در زمان اکنون و قضاوت نکردن در مورد رخدادهای و کنش‌ها و واکنش‌ها نقش اصلی را به عهده دارند. از این رو، به نظر می‌رسد که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بسیاری از ابعاد اثرگذار در فرسودگی تحصیلی را تحت

1. Brown, Ryan and Creswell
2. Turkal, Richardson, Cline and Guimond

تأثیر قرار داده و از این طریق در کاهش آن مؤثر است.

در کل نتایج تحقیق حاضر از لحاظ تجربی شواهدی را فراهم ساخت که نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است. انجام پژوهش بر روی دانش‌موزان دختر پایه‌های پنجم و ششم ابتدایی، نبود مرحله پیگیری، وجود مشکلاتی در روند اجرای برخی از تکنیک‌های انتزاعی مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص و استفاده از مقیاس خودگزارشی برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش از جمله محدودیت‌های پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود از مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر روی دانش‌آموزان عادی مدارس ابتدایی و راهنمایی استفاده شود. در راستای نیل به یافته‌های عمیق‌تر، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مرحله پیگیری دو ماهه در نظر گرفته شود. باتوجه به این‌که مداخله شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است بنابراین، پیشنهاد می‌شود از این درمان برای بهبود وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان در معرض خطر اختلالات یادگیری مدارس ابتدایی استفاده شود.

تشکر و قدردانی

از کلیه شرکت‌کنندگانی که در مرکز اختلالات یادگیری نشاط شهر ماکو ما را در انجام این پژوهش یاری کردند سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- بادوام، کریم، شرهانی، محمدعلی، کتیر، صادق و یونسی، عیدان (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران - بابل، مؤسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران. بوستان‌زر، رعنا و رضایی، سعید (۱۳۹۶). طراحی برنامه مداخله‌ای توجه متمرکز و تقسیم‌شده و بررسی اثربخشی آن بر هوشبهر حافظه فعال در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۱): ۲۵-۷.
- پشت‌یافته، آسیه و میردریکوند، فضل‌اله (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر خودکارآمدی اجتماعی و تاب‌آوری در بیماران وابسته به شیشه شهر دزفول. *نشریه*

- پژوهش توانبخشی در پرستاری، ۵ (۱): ۶۷-۶۱.
- حسن‌نیا، سمیه و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. *روانشناسی تحولی*، ۱۲ (۴۵): ۶۱-۷۳.
- رحمتی، مه‌ری (۱۳۹۴). *رابطه الگوهای یادگیری سازگار، باورهای ضمنی هوش و ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر کرمانشاه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی.
- زاغیان، مهشید، اصلی‌آزاد، مسلم و فرهادی، طاهره (۱۳۹۶). مقایسه نیمرخ حافظه فعال کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/فزون‌کنشی و کودکان مبتلا به نارساخوانی با کودکان بهنجار. *فصلنامه سلامت روانی کودک*، ۴ (۱): ۱۲۹-۱۱۹.
- طاهری، فرناز، درتاج، فریبرز، دلاور، علی و سعادت‌شامیر، ابوالطالب (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر مشارکت تحصیلی: نقش واسطه‌ای استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۴ (۴): ۱۷۴-۱۵۸.
- فولادی، اسما، کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۳): ۱۰۳-۹۳.
- قدم‌پور، عزت‌اله، فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۲): ۶۰-۶۸.
- کمال‌پور، سمیه، عزیززاده‌فروزی، منصوره و تیرگری، بتول (۱۳۹۵). بررسی رابطه تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۳ (۵): ۴۸۷-۴۷۶.
- گال، دامین. مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- مرادی، مسعود، فتحی، داود، غریب‌زاده، رامین و فائیدفر، زیبا (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۷ (۳): ۲۵۶-۲۴۸.
- نوری‌زاده، نرگس، میکائیلی‌منیع، فرزانه، رستمی، رضا و صادقی، وحید (۱۳۹۱). اثربخشی نوروفیدبک بر اختلال یادگیری همبود با اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. *مجله ناتوانی‌های*

یادگیری، ۲ (۲): ۱۵۸-۱۲۳.

- Al-Mamari, W. S., Emam, M. M., Al-Futaisi, A. M. and Kazem, A. M. (2015). Comorbidity of Learning Disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in a Sample of Omani Schoolchildren. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 15(4): e528-e533.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5) Washington, DC.
- Aydın Sünbül, Z. and Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 139: 337-342.
- Badavam, K., Sherhani, M. A., Kathir, S. and Younesi, E. (2016). The effectiveness of mindfulness training on high school students' burnout. *Second national conference on educational and social psychology*, mazandaran-babol, koume-elm-avarant scientific and research institute. (Text in Persian).
- Boustanzar, R. and Rezayi, S. (2017). Developing intervention program focused and divided attention and investigating its effectiveness on working memory iq in children with specific learning disorder. *Journal of learning disabilities*, 7(1): 7-25. (Text in Persian).
- Bresó, E., Salanova, M. and Schaufeli, W. B. (2007), In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or In efficacy? *Applied Psychology*, 56: 460-478.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. and Creswell, J. D. (2007). Addressing Fundamental Questions about Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18, 272-281.
- Clarkson, M., Heads, G., Hodgson, D. and Probst, H. (2018). Does the intervention of mindfulness reduce levels of burnout and compassion fatigue and increase resilience in pre-registration students? A pilot study. *Radiography*. doi:10.1016/j.radi.2018.08.003.
- Crane, R. S. and Kuyken, W. (2012). The Implementation of Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Learning From the UK Health Service Experience. *Mindfulness*, 4(3): 246-254.
- Dickenson, J., Berkman, E.T., Arch, J. and Lieberman, M.D. (2012). Neural correlates of focused attention during a brief mindfulness induction. *Soc Cognit Affect Neurosci*, 8: 40-47.
- Duarte, J. and Pinto-Gouveia, J. (2016). Effectiveness of a mindfulness-based intervention on oncology nurses' burnout and compassion fatigue symptoms: A non-randomized study. *Int J Nurs Stud*, 64, 98-107.
- Farah, L.G., Fayyad, J. A., Eapen, V., Cassir, Y., Salamoun, M. M., Tabet, C. C. and et al. (2009). ADHD in the Arab world: A review of epidemiologic studies. *J Atten Disord*, 13: 211-222. doi: 10.1177/1087054708325976

- Fooladi, A., Kajbaf, M. and Ghamarani, A. (2016). Effectiveness of academic buoyancy training on academic meaning and academic performance of third grade girl students at the first period of high school in mashhad city. *Research in school and virtual learning*, 4(15): 93-103. (Text in Persian).
- Gal, D. M., Borg, W. and Gall, J. (2012). *Qualitative and Quantitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology* (Volume I), Translated by Ahmad Reza Nasr et al. Tehran: Post Publications. (Text in Persian).
- Ghadampour, E., Farhadi, A. and Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Rme*, 8 (2), 60-68. (Text in Persian).
- Hall, P. K. (2015). *Mindfulness based intervention in reducing burnout syndrome in geriatric healthcare providers in chinese population: A case study* (Order No. 3735216). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1738947440).
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C.D., Duncan, E. and Barsalou, L.W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: a fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *Neuroimage*, 59: 750-760.
- Hassannia, S. and Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between perception of learning environment and academic burnout: structural equation modeling. *Journal of developmental psychology*, 12(45), 73-61. (Text in Persian).
- Hillgaar, S. D. (2011). *Mindfulness And Self Regulated Learning*. Master's Thesis in Social and Community Psychology. Trondheim.
- Kabat-Zinn, J. and Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, Delta. New York: Random House Publishing Group.
- Kamalpour, S., Azizzade Forouzi, M. and Tirgary, B. (2016). A study of the relationship between resilience and academic burnout in nursing students. *Strides Dev Med Educ*, 13(5): e57533. (Text in Persian).
- Ma, S. H. and Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects. *J Consult Clin Psychol*, 72(1): 31-40.
- McCarney, S. and Arthaud, T. (2007). *Learning Disability Evaluation Scale – Renormed*. Second Edition. (LDES-R2).
- Moradi, M., Fathi, D., Gharibzadeh, R. and Faeedfar, Z. (2016). A comparison of academic burnout, academic procrastination and feelings comparison of academic burnout, academic negligence and feeling of loneliness in students with and without learning disabilities. *J Urmia Univ Med Sci*, 27 (3): 248-256. (Text in Persian).
- Nourizade, N., Mikeeli manee, F., Rostami, R. and Sadeghi, V. (2013). The effectiveness of neurofeedback training on comorbid LD and ADHD. *Journal of*

- Learning Disabilities*, 2(2): 123-158. (Text in Persian).
- Piatkowska, J. M. (2014). *The Relationship between Mindfulness and Burnout among Master of Social Work Students*. Dissertations and Teses. Paper 1962.
- Poshtyafte, A. (2018). The effectiveness of education awareness of social self-efficacy and resilience in the patients depends on glass. *Iranian journal of reheanilitation in nursing*, 5 (1): 61-67. (Text in Persian).
- Rahmati, Mehri. (2015). The Relationship between Adaptive Learning Patterns, Implicit Intelligence Beliefs and Mindfulness with Academic Burnout in Kermanshah High School Girl Students. Master's thesis, University of Razi. (Text in Persian).
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. and Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1): 48-57.
- Taheri, F., Dortaj, F., Delavar, A. and Seadatee Shamir, A. (2019). The effectiveness of mindfulness program on academic engagement: the mediating roles of academic stress and academic burnout. *Journal of psychological studies*, 14(4): 157-174. (Text in Persian).
- Taylor, N. Z. and Millear, P. M. R. (2016). The contribution of mindfulness to predicting burnout in the workplace. *Personality and Individual Differences*, 89: 123-128.
- Turkal, M., Richardson, L.G., Cline, T. and Guimond, M.E. (2018). The effect of a mindfulness based stress reduction intervention on the perceived stress and burnout of RN students completing a doctor of nursing practice degree, *Journal of Nursing Education and Practicem*, 8(10): 58 – 67.
- Walker, D. (2018). *Examining the effects of a brief mindfulness-based stress reduction program on burnout in mental health professionals* (Order No. 10838182). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2085224775).
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y. and Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116: 405-409.
- Zaghian, M., Asli Azad, M. and Farhadi, T. (2017). Comparison of the working memory profile of children with attention deficit/ hyperactivity disorder (adhd) and children with dyslexia with normal children. *Journal of child mental health*, 4 (1): 119-128. (Text in Persian).
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z. and Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognit*, 19 (2): 597–605.

تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی

فریده حمیدی^{۱*}، محمد رضا امام جمعه^۲ و امیرنامی^۳

چکیده

تفکر مراقبتی، اندیشه‌ای است که به ارزش‌های مستتر در تمام امور توجه می‌کند، و به چرایی ارزشمندی یک امر و تأثیر این ارزش‌ها در قضاوت‌ها و تصمیمات اخلاقی انسان‌ها اهمیت می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان پسر پایه ششم منطقه سنگر از توابع شهرستان رشت در ایران انجام شده است. این پژوهش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم منطقه سنگر بود که از میان آن‌ها ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند و در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند، برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تفکر مراقبتی هدایتی (۱۳۹۶) استفاده شد. به منظور اجرای متغیر مستقل، هشت داستان از کتب کهن پارسی، مذهبی و متون بین‌المللی برای گروه آزمایش انتخاب شد که در هشت جلسه ۷۰ دقیقه‌ای و هر جلسه یک داستان مورد کندوکاو قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از روش آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس ANCOVA و نرم‌افزار SPSS21 تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که برنامه‌های آموزش فلسفه‌ورزی (فیک) بر میزان بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری می‌گذارد. میزان اندازه اثر آموزش‌ها در تفکر مراقبتی ۶۴ درصد بود. از آنجا که داشتن ذهن فلسفی می‌تواند انسان را به درک صحیح و عمیق ارزش‌ها وادارد، رویکرد فلسفه برای کودکان می‌تواند به‌عنوان رویکردی راهبردی در این برنامه محسوب شود.

کلید واژه‌ها: تفکر مراقبتی، حلقه‌های کندوکاو، فلسفه برای کودکان، دانش‌آموزان ابتدایی.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید

رجایی، تهران، ایران fhamidi@sru.ac.ir

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. emanjomeh@sru.ac

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. amirnamy206@gmail.com

مقدمه

در جهان امروزی، برای آنکه افراد به شهروندانی مسئول و با مهارت های اجتماعی و اخلاقی بار بیایند، نیازمند شیوه‌های جدید تدریس جهت رشد تفکر در کودکان هستیم. برنامه فلسفه برای کودکان^۱ یا «فبک» با روش حلقه‌های کندوکاو سعی دارد در بعد اخلاقی، اجتماعی، منطقی و علمی زندگی فرد تأثیر بگذارد. بخشی از این برنامه متوجه معنا و هدف زندگی کودکان و نوجوانان است. به آن‌ها کمک می‌کند اهداف خود را پیدا کرده و راه‌های رسیدن به آن اهداف را یاد بگیرند. در کنار این ابعاد، ما شاهد رشد اخلاقی، عزت‌نفس و روان‌شناختی کودکان و نوجوانان هستیم. در رویکرد ژرف‌اندیشانه فلسفه برای کودکان، وظیفه آموزگار در تسهیل فرایند تفکر در حلقه‌های کندوکاو^۲، تعریف و القای نظام ارزش‌های شخصی یا حتی جامعه‌پسند به کودک نیست، بلکه مهم‌ترین خدمتی که معلم می‌تواند به کودک ارائه دهد آن است که کمک کند تا فرآیند و مسیر ارزش‌گذاری امور برای دانش‌آموزان روشن شود. کودک یا نوجوان باید قادر شود زیبایی‌های محیط اطراف خود را ببیند و توان لذت، تحسین و بیان تمجید آن‌ها را در خود پرورش دهد. این زیبایی‌ها گاه در طبیعت گسترده شده و گاه در رفتار و افکار انسان‌ها نهفته است. کودکی که قادر به درک ارزش‌ها در جهان پیرامون خود و تحسین قلبی آن‌ها باشد، هم با بیان تأییدات ذهنی خود از این ارزش‌ها، به گسترش آن‌ها کمک می‌کند، و هم با درونی‌سازی ارزش‌هایی که مورد توجه قرار داده، به رشد شخصیت خویش و معنابخشی به زندگی اقدام می‌کند. تحقیقات گذشته نشان داده است که دانش‌آموزان پس از چند جلسه در برنامه فبک، به سرعت ویژگی‌های اخلاقی را می‌یابند، تمرکزشان رشد پیدا می‌کند و در «بیان» ایده‌ها و عواطف و سؤالات خود متحول می‌شوند و تکنیک‌ها و مهارت‌های «حل مسئله» را فرا می‌گیرند و به کار می‌برند (کسیدی، مارویک، دنی و مک لین^۳، ۲۰۱۸، دویتسچاور و کُنراد^۴، ۲۰۱۶؛ بارو^۵، ۲۰۱۵؛ لاک^۶، ۲۰۰۶). جهانیان نجف

1. Philosophy for Children
2. Philosophical Conduct
3. Cassidy, Marwick, Deeney and McLean
4. Duytschaever and Conradie
5. Barrow
6. Lukey



آبادی و فولادچنگ، ۱۳۹۴؛ رستمی، فیاض و قاسمی، ۱۳۹۵).

لیپمن^۱ برای نخستین بار در کتاب تفکر در آموزش^۲ (۱۹۹۱)، در «برنامه تعلیم و تربیت» که حدود یک دهه پیش با عنوان برنامه آموزشی «فلسفه برای کودکان» مطرح کرده و بیشتر بر تفکر انتقادی تأکید داشت، پرورش تفکر مراقبتی را به عنوان جزء انفکاک‌ناپذیر مهارت‌های فکری قلمداد کرد و در سال ۱۹۹۴ در سخنرانی خود از مهارت‌های سه‌گانه فکری که شامل تفکر نقاد^۳، خلاق^۴ و مراقبتی^۵ است به عنوان اهداف برنامه آموزشی خود نام برد (هدایتی، ۱۳۹۶). تفکر مراقبتی به‌زعم لیپمن (۲۶۲-۲۶۱: ۲۰۰۳) دارای دو معناست. از یکسو، این تفکر به معنای تفکر مشتاقانه درباره موضوعی است که فرد راجع به آن می‌اندیشد، بدین معنا که فرد با شوق و علاقه و از روی دغدغه‌ای درونی، به آن موضوع فکر می‌کند و متعهدانه و مسئولانه حاضر است همه قوای فکری خود را برای جستجوی راه‌حل آن مسأله ذهنی به‌کار بندد. درحقیقت، مراقبت در این معنا عقلانیتی است که ما قبلاً به آن متعهدیم. معنای دیگر تفکر مراقبتی، از منظر لیپمن، دغدغه درباره منش تفکر است؛ یعنی ما، علاوه بر اینکه به صاحب ایده یا موضوعی که ذهن ما را به خود مشغول ساخته می‌اندیشیم، نحوه و روش تفکر خود را نیز ارزیابی می‌کنیم. این معنا از تفکر مراقبتی مترادف با همان مفهوم فراشناخت یا ارزیابی انتقادی تفکر است که با خود ارزیابی نقادانه شروع می‌شود و به تحلیل نقادانه آثار دیگران نیز منجر می‌شود.

هیجانان و عواطف بشر عنصر اساسی در نحوه بودن ما در جهان، و شکل‌دهی به ارزش‌ها و ترجیحات ما هستند (اسپارد^۶، ۲۰۰۱). هیچ چیز جز عواطف برای تعهد به اندیشیدن با هدفی خاص، کافی نخواهد بود. تعهد به اندیشه‌هایمان، ریشه در هیجانان دارد که آن‌ها را پی‌ریزی کرده‌اند. بدون عواطف و تمایلات، هیچ تعهدی نسبت به چیزی بوجود نخواهد آمد و بدون تعهد نیز هیچ دلیلی برای فکر کردن به موضوعی خاص یا فکر کردن به روشی خاص وجود نخواهد داشت. در نتیجه تعهد و علاقه به عقلانیت است که امکان تفکر انتقادی را میسر می‌کند

1. Lipman
2. Thinking in Education
3. Critical
4. Creative
5. Caring
6. Sprod

و روحیه نقاد را برمی‌انگیزد؛ به همین صورت تعهد و علاقه به تخیل سبب می‌شود تا اندیشه خود را مملو از جنبه خلاق نماییم. به همین دلیل از نظر پیشگامان این برنامه (داوی^۱، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۲؛ شارپ^۲، ۲۰۰۷)، تفکر مراقبتی می‌بایست جلوتر از دو همتای خود در حلقه کندوکاو دیده شود، چرا که همواره سایه این تفکر بر مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق دیده می‌شود و برای پرورش آن سطح و سبکی از تفکر انتقادی و خلاق که مد نظر برنامه فلسفه برای کودکان است، نخست می‌بایست مؤلفه‌های تفکر مراقبتی پرورش داده شود. همانگونه که لیپمن (۱۹۹۴) باور دارد، برای پرورش انسان‌هایی فکور در یک جامعه آزاداندیش، تفکر انتقادی و خلاق به تنهایی کفایت نمی‌کنند، بلکه یک بُعد ارزشی نیز باید به مهارت‌های فکری نقاد و خلاق و منطقی اضافه شود که دربرگیرنده همدلی و شفقت، حق‌شناسی و سپاس یا عشق باشد. از نظر او، ما باید مسیرمان را تا پیدا کردن سرچشمه ارزش‌های خود بشکافیم و آنگاه این سرچشمه را با تفکرمان پیوند بزنیم و برای این پیوند باید پیش فرض تبادل ایده متقابل و تضاد تفکر و هیجان را کنار بگذاریم.

فلسفه برای کودکان دارای سه بعد تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی است و به کودکان فرصت می‌دهد در متن اجتماع پژوهشی مشارکت کنند. اجتماع پژوهشی فضای آموزشی خاصی در کلاس درس است که در آن کودکان انگیزه می‌یابند تا به دیگران اعتماد کنند و در عقاید و کشفیات یکدیگر سهیم شوند و استدلال‌ات و گزاره‌های یکدیگر را ارزیابی کنند (کانوتو^۳، ۲۰۱۵). اجتماع پژوهشی نقش مهمی در آموزش بیشتر درباره ماهیت هیجان‌ات دارد. در این اجتماع، تمام ابعاد عاطفی کار فلسفی، در ارتباط کامل با فرآیند شناختی قرار دارند، به طوری که کودکان حیرت، کنجکاوی، لذت توافق یا ناامیدی ناشی از عدم توافق، سردرگمی، ابهام، تنازع و دل‌سردی را تجربه می‌کنند و می‌آموزند که چگونه بر هیجان، ناامیدی و خجالت خود مسلط شوند. این احساسات در موقعیت‌های فکری و روانی رخ می‌دهند؛ موقعیت‌ها و شرایطی که خود وجوه مشخصه‌ای از فرآیند کاوشگری فلسفی است. به علاوه، کودکان درباره مطالبی صحبت می‌کنند که واقعاً برایشان اهمیت دارد. محتوای

1. Davey
2. Sharp
3. Canuto

گفت‌وگوها نیز می‌تواند باعث تحریک حالت عاطفی گوناگون شود (هینس^۱، ۲۰۰۲).

کم (۲۰۱۴) نیز معتقد است فبک، تفکر مراقبتی را در خود دارد؛ زیرا روابط اعضای اجتماع پژوهشی، باعث ایجاد اعتماد و توجه دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر و مراقبت از فرایند پژوهش می‌شود و از این طریق به پرورش عواطف کمک می‌کند. ادعای فوق با پژوهش‌های عملی انجام‌شده در کشورهای مختلف نیز قابل‌پشتیبانی است.

در ایران عابدی، نوروزی، حیدری و مهربانی (۱۳۹۶) ابعاد و انواع تفکر مراقبتی، ارتباط فبک و هوش هیجانی را بررسی کرده‌اند و به طور خاص نشان داده شد که هر یک از قلمروها و توانمندی‌های مربوط به هوش هیجانی، به واسطه چه نوع فعالیت یا ویژگی مربوط به تفکر مراقبتی (به عنوان جزئی از فبک) و انواع آن پرورش می‌یابد.

هدایتی و زریباف (۱۳۹۱) در پژوهشی ضمن تأکید بر ضرورت پرورش هوش معنوی، امکان رشد این جنبه از هوش را، که با ارزش‌های معنوی و اخلاقی سروکار دارد، از طریق برنامه آموزشی فلسفه برای کودکان مشخص کردند و نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان هم از نظر روش‌شناسی و هم اصول، شیوه‌های کارآمد برای پرورش اهداف هوش معنوی ارائه می‌دهد. پژوهش حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۹۰) نشان داد که اجرای برنامه فبک تأثیر معناداری بر هوش هیجانی و تفکر مراقبتی کودکان دارد و جعفری، صمدی و قائدی (۱۳۹۴) تأثیر آن را بر رشد ابعاد عاطفی کودکان نشان دادند.

در خارج از ایران نیز مطالعات گسترده‌ای در این زمینه انجام شده است؛ صدیقی، جرارد و سی^۲ (۲۰۱۷)، در تحقیق با موضوع «آیا برنامه‌هایی مانند فلسفه برای کودکان می‌تواند به مدارس کمک کند تا فراتر از پیشرفت تحصیلی باشند؟» خود گزارش‌های دانش‌آموزان با ابزاری بود که برای ارزیابی «مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی»، «کار تیمی و تاب‌آوری» و «همدلی» و تعدادی از دیگر سازه‌ها طراحی شده بود. نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که مداخله فبک را دریافت کرده بودند، در مدارس از هم‌تایان خود جلوتر بودند و معلمان نیز اظهار داشته‌اند که این دانش‌آموزان در سؤال و استدلال اعتماد به نفس بیشتری از خود نشان دادند.

1. Haynes
2. Siddigui, Gorard and see

کسیدی و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی اثربخشی پرس و جو فلسفی^۱ (COPI) به عنوان یک رویکرد جامع آموزشی را بررسی کردند که از طریق آن می‌توان از تعامل ارتباطی و فرصت‌های گفتگوی مشارکتی برای کودکان با نیازهای اجتماعی، عاطفی و رفتاری در دو کلاس اصلی حمایت کرد. نتایج از مشارکت و خودتنظیمی کودکان حمایت می‌کند و این امر می‌تواند در ایجاد فعالیت‌های کلاسی برای همه کودکان مفید باشد.

کاگلا^۲ (۲۰۱۱) برنامه فلسفه و پژوهش بر روی کودکان ترکیه را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که اجرای برنامه فلسفه به کودکان کمک می‌کند که به طریق دیگری فکر کنند و افرادی با تفکر سالم باشند که به نظرات دیگران احترام بگذارند، قادر به بیان حقوق خود باشند، ارزش‌های اخلاقی را رعایت کنند، توجه و تصحیح اشتباهات خود در زندگی روزمره خود را انجام دهند و نظرات جدید خود را به راحتی مطرح کنند.

دومبایسی^۳ و همکاران (۲۰۱۱) به این نتیجه رسیدند که تفکر مراقبتی تفکری است که می‌تواند تفکر خلاق و انتقادی را تقویت کند، ولی اهمیت این نوع تفکر در عملکرد اخلاقی به مراتب از دو همتای خود بیشتر است. همچنین نتایج نشان داد که ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر توانایی تفکر آن‌ها بوده است و همپوشانی بالایی میان تفکر مراقبتی و خصوصاً تفکر ارزشی با هوش اخلاقی وجود دارد، آن‌ها مشارکت در حلقه‌های کندوکاو کلاسی را روش مناسبی برای پرورش این تفکر ذکر کرده‌اند.

با توجه به شواهد پژوهشی بالا و تأثیر آموزش با روش فلسفه‌ورزی در ابعاد مختلف فکری کودکان و نوجوانان، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا روش تدریس گفتگو محور و برنامه‌های آموزش فلسفه‌ورزی می‌تواند بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان پسر پایه ششم تأثیر بگذارد؟

روش

این پژوهش، یک پژوهش آزمایشی، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. پس از انتخاب تصادفی گروه آزمایشی و گروه گواه، ابتدا از هر دو گروه، پیش‌آزمون (آزمون تفکر

1. Community of Philosophical Inquiry
2. Cagla
3. Dombyci

مراقبتی) به عمل آمده و سپس گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل (مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی) قرار گرفتند و در نهایت برای هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد، تا اثر اجرای برنامه در گروه‌ها مشخص شود.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه سنگر از توابع شهرستان رشت در استان گیلان در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند. قلمرو مکانی پژوهش حاضر شامل کلیه دبستان‌های پسرانه منطقه سنگر است. در تعیین نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شده است. از بین مدارس دبستان پسرانه بخش سنگر به صورت تصادفی دبستان ابن سینا انتخاب شد و از بین سه پایه ششم دو پایه انتخاب شد و با استفاده از قرعه‌کشی یک کلاس به عنوان گروه گواه و یک کلاس گروه کنترل انتخاب شد. با توجه به اینکه در پژوهش‌های آزمایشی حداقل نمونه برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (کوهن و مانیون^۱، ۲۰۰۰). بنابراین، از بین هر کلاس به صورت تصادفی ۳۰ نفر را با شیوه قرعه‌کشی انتخاب و در گروه‌ها جایگزین شدند. ابزار پژوهش عبارت بود از:

پرسشنامه تفکر مراقبتی: این مقیاس، یک مقیاس خود گزارشی است که شامل ۲۵ ماده است و به وسیله تحلیل عوامل توسط هدایتی (۱۳۹۶) در یک نمونه ۷۲۴ نفری از دانش‌آموزان دوره اول مقطع متوسطه شهر تهران ساخته شده است. روایی محتوایی پرسشنامه با کمک از ده تن از اساتید متخصص داخلی و شش تن از اساتید خارجی بررسی و تأیید شده است (۰/۸۷ = CVR). روایی سازه این آزمون نیز به کمک روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده است و در نهایت از هریک از خرده مهارت‌ها، پنج سؤالی که بیشترین بار عاملی را داشتند، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، فرم ۲۵ سؤالی آزمون انتخاب و تأیید شده است. نتایج این پژوهش نشان داد پرسشنامه سنجش مهارت تفکر مراقبتی، اطلاعات لازم در خصوص مهارت کلی و پنج خرده مهارت را ارائه می‌دهد و می‌تواند در جهت سنجش و رشد این مهارت برای دانش‌آموزان متوسطه دوره اول کاربرد داشته باشد. ماده‌های این مقیاس دارای پنج گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، بیشتر اوقات و همیشه است که آزمودنی یکی از این گزینه‌ها را انتخاب کرده و علامت می‌زند. در این مقیاس سؤالات بر اساس هرگز ۱، گاهی اوقات ۳، بیشتر اوقات ۴ و همیشه ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. چنانچه فرد گزینه «همیشه» را انتخاب کند، نمره ۵

و چنان چه گزینه «هرگز» را انتخاب کند، نمره ۱ را اخذ می‌کند. در نهایت حاصل جمع نمرات میزان تفکر مراقبتی فرد را نشان می‌دهد. سؤالات مربوط به هر عامل به شرح ذیل است.

برای تعیین روایی محتوای پرسشنامه از روایی صوری استفاده شد. پرسشنامه قبل از اجرا بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان پسر پایه ششم منطقه سنگر برگزار شد که یازده سؤال از مجموع بیست و پنج سؤال حذف شد و چهارده سؤال برای پیش‌آزمون تأیید شد. پرسش‌نامه تفکر مراقبتی در این تحقیق شامل ۱۴ سؤال است. سؤالات این پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (همیشه ۵ نمره، بیشتر اوقات ۴ نمره، گاهی اوقات ۳ نمره، به ندرت ۲ نمره، هرگز ۱ نمره) نمره‌گذاری شده است. برای بررسی و سنجش همبستگی درونی گویه‌هایی که مؤلفه‌های شاخص تفکر مراقبتی را می‌سازند، یعنی برای بررسی پایایی مؤلفه‌ها، از گویه‌های هر مؤلفه آلفای کرونباخ می‌گیریم؛ مؤلفه همدلی ۰/۷۵۱، مؤلفه تفکر ارزشی ۰/۷۰۱، مؤلفه تفکر عاطفی ۰/۷۷۶، مؤلفه تفکر فعال ۰/۶۹۱ و مؤلفه تفکر هنجاری ۰/۷۱۹ محاسبه شده است که نشان از پایایی سؤالات پرسشنامه است.

ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش

هر پژوهشگری که اقدام به پژوهش می‌کند باید اطمینان پیدا کند که شأن و منزلت آزمودنی‌ها در پژوهش حفظ می‌شود و پژوهش بر اساس ضوابط اخلاقی جامعه انجام می‌شود. برخی از معیارها و اصول اخلاقی رعایت شده در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

- اطلاعاتی که در ضمن اجرای تحقیق از شرکت‌کنندگان جمع‌آوری شد همه محرمانه باقی ماند.

۲. به همه آزمودنی‌ها جهت شرکت در پژوهش حق انتخاب داده شد.

۳. در پژوهش حاضر در مورد نحوه آموزش، مقررات گروه، اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی و مسئولیت‌های اعضای گروه در مورد نتایج آزمون‌ها اطلاعات لازم ارائه شد.

۴. در آخر به پاسخ‌های شرکت‌کنندگان پاسخ داده شد.

۵. پژوهش به هیچ نحوی باعث ایجاد پیامدهای زیان‌آور برای شرکت‌کنندگان نبود.

روش اجرای پژوهش: ابتدا در هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه اجرا شد و سپس به‌منظور اجرای متغیر مستقل، هشت داستان برای گروه آزمایش انتخاب شد که در هشت



جلسه ۷۰ دقیقه‌ای و هر جلسه یک داستان مورد کندوکاو قرار گرفت. گروه کنترل در این فاصله برنامه‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسه هشتم، مجدداً پرسشنامه تفکر مراقبتی برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد و داده‌ها جمع‌آوری شد.

داستان‌ها بر اساس ملاک سنی کودکان و با مراجعه به مجموعه داستان‌های کهن پارسی، مذهبی و ادبیات بین‌الملل از پژوهش‌های مختلف و مرتبط با تحقیق حاضر انتخاب شدند. محتوای داستان‌ها در هر جلسه متفاوت بود و هر جلسه دانش‌آموزان با موضوع جدیدی آشنا می‌شدند و درباره آن بحث می‌کردند. هر داستان براساس یک مضمون خاص مثل ماهیت حقیقت، خوبی و زیبایی، نظم در طبیعت، قدرت، آزادی، ذهن و بدن، درست و نادرست، دوستی، قول دادن، دروغ‌گویی، رشد فردی، انصاف، جامعه، مراقبت، تبعیض، حقوق و مسئولیت‌ها، خشم، زورگویی، جرأت، ترس و مرگ تنظیم شده است. این داستان‌ها کودکان را تشویق می‌کنند تا سؤال‌های خود را درباره عنوان ذکر شده مطرح و درباره تجربه خود پیرامون زمان و تغییر بحث کنند و روابط انسان با محیط را بررسی کنند. در خصوص اعتبار محتوای داستان‌ها و تناسب آن‌ها با فرآیند رشد و تحول شناختی کودکان با چند متخصص روان‌شناس نیز مشورت شد.

به طور کلی برنامه «فلسفه برای کودکان» در چهار مرحله انجام می‌شود. در مرحله نخست، متن باید قرائت شود و در مرحله بعدی باید سؤالات از سوی دانش‌آموزان مطرح شود که آن را «استمرار حلقه» می‌گویند. گام سوم در بحث «فلسفه برای کودکان» رجوع به سنت‌های فکری است. به عبارتی در این مرحله باید سؤالات کودکان در سطحی عمیق‌تر بررسی شود و در مرحله آخر به تمرین و ارزیابی سؤالات اقدام شود.

در ابتدای جلسه اول پس از معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان، کمی درباره پژوهش و خصوصاً برنامه فلسفه برای کودکان و روش کار در حلقه کندوکاو بحث شد. سپس قوانینی توسط دانش‌آموزان برای پیشبرد بهتر گفتگو و اندیشه‌ورزی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی مطرح شد و آن‌ها در طی جلسات خود را ملزم به رعایت آن‌ها کردند از جمله:

- هنگام صحبت کردن اجازه بگیرند.
- نظرات خود را بلند مطرح کنند.
- نظرات یکدیگر را مسخره نکنند.

- در صورتی که مطلبی را متوجه نشدند سؤال کنند.
- مرتبط با موضوع صحبت کنند.
- به صحبت هم خوب گوش دهند.
- در بحث‌ها مشارکت فعال داشته باشند.
- به تفکر و احساسات یکدیگر احترام بگذارند.
- صرفاً پیرامون موضوع و ایده‌ها متمرکز شوند.

معیارهای ورود آزمودنی‌ها شامل جنسیت پسر، پایه ششم ابتدایی، رضایت و آمادگی شرکت در جلسات مداخله بود. معیارهای خروج نیز شامل اختلالات خاص یادگیری، ناتوانی ذهنی، انصراف از شرکت در دوره قبل از تکمیل جلسات، غیبت بیش از سه جلسه در فرآیند آموزش و شرکت همزمان در برنامه آموزشی دیگر بود. در پایان داده‌ها به روش آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و تحلیل کوواریانس و با استفاده از نرم افزار SPSS 21 تجزیه و تحلیل شدند. در جدول ۱ خلاصه برنامه جلسات آموزشی ارائه شده است.

جدول ۱: پروتکل آموزشی و نمونه سوالات در جلسات مختلف برای گروه آزمایش

جلسه	داستان	محتوا و سؤالات
جلسه اول	داستان موش و قورباغه برگرفته از مثنوی معنوی مولوی	داستان در مورد موش تنهایی است که در کنار آبیگری زندگی می‌کند، روزی قورباغه‌ای را می‌بیند و با او دوست می‌شود. موضوع مورد بحث این داستان مفهوم «دوستی» است. چرا ما با کسی دوست می‌شویم؟ اصلاً دوستی موش و قورباغه درست بود؟ با چه کسی باید دوست شد؟ معیارهای دوستی چیست؟ دوستی یعنی چه؟ دوستی با آشنایی چه تفاوتی دارد؟ آیا دوستی می‌تواند یک طرفه باشد؟ آیا تعداد دوست‌ها مهم است؟ در دوستی چه چیزهایی مهم است؟ آیا دوست ما باید دقیقاً مثل ما باشد؟ آیا می‌شود با کسی که تفاوت داریم دوست شویم؟ در چه صورت می‌شود دوستی را به هم زد؟
جلسه دوم	ایمن داستان از داستان‌های مذهبی اسلامی است که	در مورد مأمون حاکم بغداد است. مأمون که امام رضا (ع) را به شهادت رسانده است، در دل مردم ترس و دلهره می‌اندازد. مفهوم مورد نظر این داستان «شجاعت» است. تبادل نظر و گفتگو را

دانش‌آموزان پس از خواندن باید اسمی برای آن انتخاب کنند. شجاعت کدامند؟ آیا پررویی و بی‌ادبی کردن، لازمه شجاعت داشتن است؟ فایده‌های شجاعت چیست؟ آیا شجاعت پیامدی هم به دنبال دارد؟ چند نمونه از افراد شجاع و معروف را مثال بزنید.

داستان روایتی است از پسری در سرزمین چین بنام پینگ. مفهوم مستتر در این داستان «صداقت» است. گفت و گو را می‌توان بر محورهای این سؤالات دایر کرد: آیا صداقت، شجاعت نیاز دارد؟ آیا بیان هر حرف راستی لازم است؟ زمانیکه گفتن حرف راست باعث ایجاد فتنه‌ای می‌شود چه باید کرد؟ مفاهیم متضاد با صداقت کدامند؟ چرا بعضی‌ها واقعیت را نمی‌گویند؟ میان «دروغ گفتن» و «نگفتن حقیقت» تفاوتی هست؟ فایده‌های صداقت چیست؟ اگر راستگویی از محبوبیت ما کم کند باید چکار کنیم؟

داستان در مورد تولد بوداست. مفهوم کلیدی داستان «حقوق حیوانات» است. مباحث مورد کندوکاو در این داستان می‌تواند این گونه باشد: قاضی چه تصمیمی گرفت؟ آیا تصمیم قاضی درست بود؟ فکر می‌کنید بودا در مورد قو چه چیزی به قاضی گفت؟ راه صحیح رفتار با حیوانات چیست؟ آیا انسان حق دارد حیوانات را شکار کند یا بکشد؟ درباره حیوانات اهلی، دست‌آموز و گونه‌های در حال انقراض صحبت کنند و نام ببرند.

داستان روایت یک خرگوش بسیار ترسو است که تفکرات عجیبی دارد. موضوع و هسته اصلی این داستان «دانش» است. می‌توان با کندوکاو به سؤالات از این قبیل رسید و به آن‌ها پاسخ داد: پرسش کلیدی «دانستن» و «قبول کردن» یعنی چه؟ چه چیزایی رو به طور قطع می‌دانید؟ می‌توانید مثال‌هایی بزنید؟ «دانش» یعنی چه؟ آیا اگر چیزی را بدانید، معنی‌اش این است که آن چیز باید درست باشد؟ آیا اگر دیگران بگویند چیزی را می‌دانند، معنایش این است که آن چیز باید درست باشد؟ آیا هر چیزی رو می‌بینید قبول می‌کنید؟ چرا؟ هر چیزی را که به شما بگویند قبول می‌کنید؟ چرا؟

جلسه سوم
گلدان‌های خالی

جلسه چهارم
بودا و قو، داستانی بودایی

جلسه پنجم
خرگوش‌های ترسو، قصه عامیانه هندی

داستان دربارهٔ قحط سالی در افریقا است. مفهوم اصلی داستان در مورد «حافظه» بود. می‌توان دربارهٔ مسائلی چون سؤالات زیر به کندوکاو پرداخت. لاک پشت چه راه حلی برای حفظ نام درخت پیدا کرد؟ حافظه چیست؟ آیا حافظه خوبی دارید؟ چرا چنین فکر می‌کنید؟ آیا به خاطر آوردن چیزها مهم است؟ چرا؟ حافظه در کجا قرار دارد و چگونه کار می‌کند؟ چه چیزی در به یاد آوردن مطالب به شما کمک می‌کند؟ چه چیزهایی رو آسان‌تر به خاطر می‌آورید؟ چرا؟

جلسهٔ حافظه، قصه‌ای ششم
عامیانه از زامبیا

قصه دربارهٔ پسری کنجکاو است که همیشه در حال پرسیدن سؤالات تمام نشدنی‌اش از پدر و مادر خود است. مفهوم محوری داستان دربارهٔ «پرسش و پاسخ» است. با سؤالاتی این‌گونه می‌توان بحث را آغاز کرد، سؤال و جواب چیست؟ سؤال چیست و معمولاً با چه واژه‌هایی آغاز می‌شوند؟ سؤال کردن چگونه به شما کمک می‌کند؟ آیا شما هم سؤال می‌کنید؟ معمولاً چه سؤال‌هایی می‌کنید؟ بین یک پاسخ درست و یک پاسخ غلط چه تفاوتی‌هایی وجود دارد؟ آیا همهٔ جواب‌ها درست هستند یا غلط؟

جلسهٔ پسری که همیشه سوال می‌کرد، قصه هفتم
ای عامیانه از اروپا

داستان در مورد پیرمرد روستایی فقیری است که خانوادگی قایق ران بوده‌اند. معنا و مفهوم داستان که در مورد «خرد» و «یادگیری» است باید به وسیله گفتگو با بچه‌ها کشف شود. می‌توان با بحث و گفتگو به سؤالاتی این‌گونه پی‌برد، ارزش یادگیری چیست؟ چرا بچه‌ها مدرسه می‌روند؟ آموزش چیست؟ آیا آموزش فقط در مدرسه انجام می‌شود؟ بیشتر در کجا یاد می‌گیرید؟ خانه یا مدرسه؟ چرا این‌طور فکر می‌کنید؟ آیا باید پیر باشید تا عاقل باشید؟ چرا؟ آیا باید خیلی بدانید تا عاقل باشید؟ چه باید بدانید تا عاقل شوید؟ موضوعاتی رو که در مدرسه یاد می‌گیرند فهرست کنند و آن‌ها را به ترتیب اهمیت قرار دهند، موضوعات مورد علاقهٔ خود را فهرست کنید، این فهرست‌ها را با هم مقایسه کنید و با هم بحث کنید.

جلسهٔ استاد و ناخدا فری، هشتم
داستان عامیانه هندی

یافته‌ها

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آمار توصیفی و استنباطی به شرح جداول ذیل ارائه شده است:

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تفکر تأملی در گروه آزمایش و گواه

متغیر	گروه	مرحله	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تفکر مراقبتی	کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۴۴/۱۳۳	۵۷/۸۱۵
		پس‌آزمون	۳۰	۴۴/۴۵	۷/۵۶
	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۴۸/۱۸	۷/۶۵۷
		پس‌آزمون	۳۰	۵۱/۱۹	۶/۴۲۵

جدول فوق تفاوت‌های نمرات میانگین دو گروه آزمایش و کنترل را در دو مرحله اجرا نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود میانگین نمرات تفکر مراقبتی در پیش‌آزمون گروه آزمایش ۴۸/۱۸ و در پس‌آزمون ۵۱/۱۹ است که بیان‌کننده تأثیر روش آموزش بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در گروه آزمایش و گواه

مؤلفه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		گروه
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
همدلی	۶/۲۵	۱/۷۱۳	۶/۱۴	۱/۶۹۳	کنترل
ارزشی	۹/۵۳	۲/۲۳۵	۹/۵۰	۲/۱۱۶	
فعال	۹/۶۷	۲/۶۱۱	۹/۷۵	۲/۶۴۷	تفکر مراقبتی
هنجار	۹/۱۸	۲/۲۷۰	۱۰/۸۶	۲/۱۸۳	
عاطفی	۱۰/۴۵	۲/۲۲۵	۱۰/۴۰	۲/۲۳۰	گروه آزمایش
همدلی	۷/۰۳	۱/۴۵۲	۷/۷۸	۱/۲۵۷	
ارزشی	۹/۶۷	۲/۴۳۵	۱۰	۲/۲۳۶	
فعال	۱۰/۰۷	۲/۳۴۰	۱۰/۵۶	۲/۲۴۸	
هنجار	۱۰/۲۸	۲/۱۷۴	۱۰/۸۶	۲/۱۸۳	
عاطفی	۱۰/۸۵	۲/۰۸۸	۱۱/۶۱	۱/۹۱	

میانگین مؤلفه‌های تفکر مراقبتی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول فوق قابل مشاهده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود در همه مؤلفه‌های پس‌آزمون نمرات آزمودنی‌ها افزایش یافته است، ولی میزان افزایش نمرات میانگین مؤلفه‌ها در گروه آزمایش بیشتر است.

جدول ۴: آزمون نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	مقدار آماره z	مقدار خطا	sig
تفکر مراقبتی	۰/۸۵۶	۰/۰۵	۰/۰۵۹

با توجه به اطلاعات جدول آزمون نرمال ملاحظه می‌شود که مقدار احتمال در هیچ کدام از متغیرها معنادار نشده است (مقدار احتمال بزرگ‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ است) که نشان‌دهنده نرمال بودن متغیرهای تحقیق است که یکی از پیش شرط‌های استفاده از آزمون آنالیز کوواریانس است.

جدول ۵: آزمون لوین به منظور بررسی برابری واریانس‌ها

متغیرها	مقدار لوین	درجه آزادی	خطا	مقدار احتمال
تفکر مراقبتی	۰/۸۳۳	۵۸ و ۱	۰/۰۵	۰/۳۶۹

با توجه به اینکه در آزمون لوین، مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ بیشتر است، این نتیجه حاصل می‌شود که فرض برابری واریانس‌های دو گروه تأیید می‌شود که یکی دیگر از پیش شرط‌های آزمون تحلیل کوواریانس است.

جدول ۶: تعامل متغیر مستقل و همپراش

متغیرها	منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	فیش	مقدار احتمال
تفکر مراقبتی	گروه و پیش‌آزمون	۰/۹۶۷	۲	۰/۴۸۴	۱/۶۴	۰/۱۸

با توجه به اینکه مقدار احتمال از ۰/۰۵ بیشتر است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر مورد قبول و فرضیه مقابل رد می‌شود و پیش فرض همگونی شیب خط رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۷: تحلیل کواریانس یکطرفه

منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	فیشر	مقدار احتمال
تفکر مراقبتی	۰/۰۶۳	۱	۰/۰۶۳	۳/۴۸	۰/۰۱۳

ملاحظه می‌شود که مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ کم‌تر است و در واقع مقدار f متغیر همپراش معنادار است و این نتیجه حاصل می‌شود که پیش فرض خطی بودن همبستگی متغیر همپراش برقرار است. برای اثبات خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و مستقل، باید مقدار F متغیر همپراش (کنترل) را حساب کنیم، اگر این شاخص معنادار باشد ($P < ۰/۰۵$) پیش فرض خطی بودن رعایت شده است، اگر شاخص F معنادار نباشد، متغیر همپراش نامناسبی را برگزیده‌ایم.

فرضیه اصلی: آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۸: نتایج آزمون آموزش فلسفه‌ورزی بر رشد تفکر مراقبتی

منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	فیشر	Sig	شدت اثر
مدل تصحیح شده	۰/۹۸۶	۲	۰/۴۹۳	۲۷/۱۲	۰/۰۰۰	
عرض از مبدا	۰/۲۸۴	۱	۰/۲۸۴	۱۵/۶۱	۰/۰۰۱	
پیش‌آزمون مراقبتی	۰/۰۶۳	۱	۰/۰۶۳	۳/۴۸	۰/۰۱۳	
گروه (متغیر مستقل)	۰/۷۱۱	۱	۰/۷۱۱	۳۹/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۶۴۳
خطا	۰/۴۹۱	۵۷	۰/۰۱۸			
مجموع	۱۹۴	۶۰				
کل تصحیح شده	۱/۴۷	۵۹				

با توجه به میزان $F= ۳۹/۱۵$ و با توجه به اینکه مقدار احتمال از سطح ۰/۰۵ کم‌تر است؛ با ۰/۹۵ اطمینان فرضیه تحقیق تأیید می‌شود و این نتیجه به دست می‌آید که آموزش فلسفه

ورزی بر رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد. در واقع آموزش فلسفه‌ورزی بر بهبود رشد تفکر مراقبتی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مشارکت در حلقه‌های کندوکاو فلسفی بر تفکر مراقبتی دانش‌آموزان پسر دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی منطقه سنگر انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که این مشارکت موجب بهبود تفکر مراقبتی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. این یافته بدین معنا است که دانش‌آموزانی که در حلقه‌های کندوکاو به بحث و گفتگو روی مضامین ارزشی برگرفته از داستان‌های فلسفی اقدام کرده‌اند و تأمل و تدبیر روی مسائل مختلف ارزشی و اخلاقی را تجربه کرده‌اند و ظرفیت تشخیص ارزش‌های شخصی و اولویت‌بندی آن‌ها را در سلسله نظام ارزشی خود را کسب کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش تا حدودی همسو با تحقیقات بسیاری از صاحب‌نظران و پژوهشگران در خصوص پرورش ارزش‌های اخلاقی، معنوی و اجتماعی مانند عابدی و همکاران (۱۳۹۶)، جعفری و همکاران (۱۳۹۴)، هدایتی و زریباف (۱۳۹۱) و حاتمی و همکاران (۱۳۹۰) همخوانی دارد. همچنین یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش‌های کسیدی و همکاران (۲۰۱۸)، دویتسچاور و کُنراد (۲۰۱۶)، بارو (۲۰۱۵)، صدیقی و همکاران (۲۰۱۷)، لاک (۲۰۰۶)، دومبایسی و همکاران (۲۰۱۱)، پژوهش کاگلا (۲۰۱۱) همسو و هم‌جهت است. حلقه کندوکاو چارچوب مناسبی را برای تمرین راهکارهای فلسفه فراهم می‌کند، در این فضا، کودکان می‌توانند در کنار مربی، روی موضوعات مختلف با یکدیگر بحث و تبادل نظر کنند و با دیدگاهی نقاد یک موضوع را از جنبه‌های مختلف بررسی کنند، اجتماع کوچکی که به کودکان امکان می‌دهد از فعالیت‌های اجتماعی و بیرونی به فعالیت‌های فردی و درونی یا ذهنی برسند. در این چارچوب، کودکان می‌توانند کندوکاو را با مشارکت و همیاری معلم و همکلاسان تمرین کنند و پس از آنکه آن را یاد گرفتند، هم در تفکر مستقل و هم در مشارکت فکری با دیگران ماهر می‌شوند.

نتایج نشان می‌دهد که داشتن ذهن فلسفی می‌تواند انسان را به درک صحیح و عمیق ارزش‌ها وادارد و رویکرد فلسفه برای کودکان می‌تواند به عنوان رویکردی راهبردی در این

برنامه محسوب شود. ضرورت آشنایی کودکان با نظام ارزشی و نحوه مرتب کردن آن‌ها در سلسله مراتب ارزشی باید در رئوس برنامه‌های پرورش فکری نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. بدلیل اینکه ارزش‌ها بخشی از نظام فکری و فرهنگی هستند که آموختنی و قابل یادگیری هستند، و از طریق تربیت به کودکان منتقل می‌شود و بهترین زمان آموزش ارزش‌ها و امور اخلاقی از همان کودکی تا پایان نوجوانی است. بعد شناختی تفکر مراقبتی به کاوش در عواطف و هیجانات محدود نمی‌شود. بلکه ارتباط این هیجانات با قضاوت‌ها و رویکردهای متعاقب آن‌ها و موقعیت‌هایی را نیز بررسی می‌کند که به تولید هیجانات مختلف منجر می‌شود. یکی از ویژگی‌های داستان مناسب برای کاوش اخلاقی در کلاس فبک این است که ارتباط هیجانات فردی با قضاوت‌ها را نشان دهد. به‌عنوان نمونه، حالت هیجانی مثبت به تفکرات خوش‌بینانه و حالت هیجانی منفی به تفکرات بدبینانه منجر می‌شود. برنامه فلسفه برای کودکان با رویه خاص آموزشی خود تحت عنوان حلقه‌های کندوکاو فلسفی، هم‌نیازمند اندیشیدن به شیوه مراقبتی است و هم بهترین رویه برای پرورش تفکر مراقبتی در دانش‌آموزان است. ویژگی مشارکتی تفکر مراقبتی، آنگونه که در حلقه‌های کندوکاو فلسفی پروراند می‌شود، این تفکر را علاوه بر بُعد عاطفی، به بُعد شناختی نیز مزین کرده است.

در ایران، کتاب‌های داستانی که با هدف فلسفه برای کودکان نوشته شده باشند و رده سنی داشته و حاوی مفاهیم فلسفی و اخلاقی باشند به شدت محدود است، در حالی که ادبیات کهن ایران پر از داستان‌های مختلفی است که قابلیت تبدیل شدن به کتاب‌های ویژه فبک برای کودکان و نوجوانان هستند. از این رو پیشنهاد می‌شود کتب داستانی بیشتری در این زمینه تألیف شود. همچنین علاوه بر محدودیت کتاب‌های داستانی فبک، معلمانی که تفکر فلسفی داشته و بتوانند مفاهیم مورد نظر فلسفی و اخلاقی را در قالب داستان در قالب حلقه‌های کندوکاو فلسفی به بچه‌ها منتقل کنند، به شدت محدود هستند. به عبارتی در بیشتر ایران عموم معلمان فاقد هنر کندوکاو فلسفی هستند و برای این کار آموزشی ندیده‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود دوره‌های لازم آموزشی برگزار شود و در صورت امکان یک مرکز در زمینه فلسفه برای کودکان در آموزش و پرورش و مرتبط با تألیف کتب درسی تأسیس شود که ماهیت دولتی یا مدنی داشته باشد تا بتواند اقدام به تألیف مواد درسی و غیر درسی و اجرای پروژه‌های

تحقیقاتی را برای تعیین میزان موفقیت این برنامه در مدارس ایرانی را هدایت کند. برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان اغلب از برنامه‌های درسی مدارس معتبر جهان اقتباس شده و با شرایط مدارس و جامعه ایرانی همخوانی ندارد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود برنامه درسی آموزش فلسفه برای دانش‌آموزان متناسب با شرایط کشور یا برنامه درسی محلی بومی شود و برنامه درسی جدید و خلاقانه‌ای را متناسب با شرایط کشور تهیه و تدوین کنند.

سپاسگزاری

این پژوهش با حمایت مالی و اعتباری ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی انجام شده است. از این رو از همکاری ستاد، خصوصاً گروه تعلیم و تربیت شناختی و نیز از زحمات مسئولان و کارشناسان محترم پژوهشی برای همکاری و هماهنگی‌های انجام شده در این پژوهش، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

- جعفری، زهره، صمدی، پروین و قائدی، یحیی (۱۳۹۴). بررسی تأثیر آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش دبستانی. پژوهش در برنامه درسی، ۱۲(۱۷): ۴۱-۴۹.
- جهانیان نجف آبادی، امیر و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۲). تأثیر روش آموزشی نوروفیدبک بر تقویت توانایی حل مسئله و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول تا ششم دوره ابتدایی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲): ۶۵-۸۵.
- رستمی، کاوه، فیاض، ایراندخت و قاسمی، امید (۱۳۹۵). تأثیر داستان‌های فکری فیلیپ کم بر رشد خلاقیت کودکان دوره آمادگی شهر تهران. روان‌شناسی تربیتی، ۱۲(۴۱): ۱-۱۳.
- عابدی، منیره، نوروزی، رضاعلی، مهربانی، حسینعلی و حیدری، محمد حسین (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های فلسفه برای کودکان در آموزه‌های امام علی علیه السلام. تربیت اسلامی، ۱۴(۲۸): ۱۱۵-۱۳۷. doi:10.30471/edu.2019.1524
- هدایتی، مهرنوش (۱۳۹۶). صعودی سالم: رویکرد نقد مراقبتی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۷(۷): ۲۳۵-۲۵۲.
- هدایتی، مهرنوش و زریباف، مژگان (۱۳۹۱). پرورش هوش معنوی از طریق برنامه فلسفه برای کودکان. تفکر و کودک، ۳(۵): ۱۳۵-۱۶۶.

- Abedi, M., Norouzi, R. A., Mehrabi, H. A. and Heidari, M. H. (2019). Identifying the components of philosophy for children in the teachings of Imam Ali (PBAH). *Islamic Education*, 14(28): 115-137 (Text in Persian).
- Barrow, W. (2015). I think she's learnt how to sort of let the class speak': Children's perspectives on Philosophy for Children as Participatory Pedagogy, *Thinking Skills and Creativity*, 17: 76-87.
- Cagla, G. (2011). Philosophy in the early years: In international conference on education and education psychology (ICEEPSY 2010) Philosophy in the early years. *Social and Behavioral Sciences*, (12);501-511.doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.062
- Cassidy, C. Marwick, H. Deeney, L. and McLean, G. (2018). Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioral and social communication needs. *Journal of Emotional and Behavioral Difficulties*, 23(1): doi.org/10.1177/1746197917700151.
- Cam, P. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's "The other dimension of caring thinking". *Journal of Philosophy in Schools*.1(1):15.
- Canuto, A.T.O. (2015). Reflection on Theory and pedagogy of challenges in facilitating Children's dialogues in the community of inquiry. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1): 1-15.
- Chohen, L. and Manion, L. (2000). *Research Methods in education* (6 th. ed.). London: Rutledge.
- Davey, S. C. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking Trough Collaborative inquiry*, Rotterdam: Sense publishers.
- Davey, S.C. (2005). Creative, Critical and Caring Engagements: Philosophy through Inquiry, *Creative Engagements Conference; Thinking with Children Conference*, Oxford University.
- Dombyci, M.; Demir, M.; Talhan, S. and Bacanli, H. (2011). Quadruple Thinking: Caring Thinking. International conference on Education and Educational Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12:552-561.
- Duytschaever, I. and Conredie, P. (2016). Philosophy with Children: Helping Designers Cooperate with Children. *IDC '16 Proceedings of the 15th International Conference on Interaction Design and Children*, 736-741. doi.org/10.1145/2930674.2932229
- Hatami, H.R., Karimi, Y. and Nouri, Z. (2010). The Effect of Implementation of Philosophy Program for Children on Increasing Emotional Intelligence in First-School Girl Students of Tehran Shohada Azadi School. *Journal of Thought and Child*, 1(2): 3-22 (Text in Persian).
- Haynes, J. (2002). *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. London: Routledge aimer.

- Hedayati, M. and Zaribaf, M. (2012). Developing spiritual intelligence through the Philosophy for Children program. *Thinking and the Child*, 3(5): 135-166. (Text in Persian).
- Hedayati, M. (2018). Healthy Climb: A Critical Care Approach. *Critical Review of Human Sciences Texts and Programs, Human Sciences and Cultural Studies Institute*, 17(7): 235-252 (Text in Persian).
- Jafari, Z., Samadi, P. and Ghaedi, Y. (2015). The effect of teaching philosophy on the development of children's research spirit. *Research in Curriculum Development*, 12(2):41-49 (Text in Persian).
- Jahanjan Najafabadi, A. and Fooladchang, M. (2013). The effect of neurofeedback training method on problem solving ability and academic performance of first to sixth grade students. *Journal of Education and Learning Studies*, 5(2): 65-85 (Text in Persian).
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Lipman, M. (1994). *Caring Thinking*. Paper presented to the Sixth International Conference on Thinking, Massachusetts Inst. of Tech., Boston MA
- Lukey, N. (2006). *Philosophy for Children Hawai'i and its influence on the development of students' reflective thinking in classroom discussions*. Unpublished Master thesis, M.Ed. University of Hawai'i at Manoa.
- Rostami, K., Fayaz, I. and Qasemi, O. (2017). The Influence of Philip Low's Intellectual Stories on the Creativity of Children in Tehran Preparatory Period. *Educational Psychology*, 12 (41): 1-13 (Text in Persian)..
- Sharp, A. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry, *Gifted Education International*, 22(2): 1-11.
- Siddigui, N. Gorard, S. and Beng Huat, S. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Journal of Educational Review*, 71(2):146-165. doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. New York: Routledge.

اثر بخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

غلامرضا گل محمدی نژاد بهرامی* و وجیهه اصغرزاده^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۲ تبریز بود. این پژوهش به شیوه نیمه‌آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین مناطق شهر تبریز ناحیه ۲ انتخاب شد و از بین مدارس این ناحیه، تعداد دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر دو مدرسه، از هر کدام یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و سپس از بین دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده تعداد ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه، یک گروه آزمایش (۳۰ نفر) و یک گروه کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروری و بانتینگ و سبک‌های یادگیری کلب استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد. به عبارت دیگر آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری مشاهده‌تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال می‌شود. همچنین آموزش تفکر انتقادی باعث کاهش سبک یادگیری تجربه‌عینی در دانش‌آموزان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، سبک‌های یادگیری، تفکر انتقادی

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران
dr.golmohammad@gmail.com

۲. کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، تبریز، ایران. asgharzadeh5055@mihanmail.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2020.20134.2195

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4978.html

مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش همیشه مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته‌اند. به همین دلیل برای پرورش سلامت روانی و ارتقاء کیفیت آموزشی دانش‌آموزان، شناخت ویژگی‌های شخصیتی، شناختی، عاطفی و انگیزشی آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. روان‌شناسی شناختی با نحوه کسب اطلاعات از جهان، بازنمایی این اطلاعات، تبدیل آن به دانش، نحوه ذخیره آن و شیوه استفاده از آن به منظور جهت‌دهی به توجه و رفتار سروکار دارد. بررسی مطالعات انجام شده در زمینه روان‌شناسی شناختی بیان‌کننده این نکته است که افراد دارای تفاوت‌های فردی مهمی در زمینه مسائل شناختی هستند که در حل مشکلات و تصمیم‌گیری به آن‌ها اتکاء می‌کنند. یکی از این عوامل روان‌شناختی خودکارآمدی^۱ است. در واقع افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند نه تنها معتقدند که توانایی‌های آن‌ها فراتر از تکالیف و موقعیت‌های دشوار است، بلکه به مسائل چالش‌برانگیز به عنوان تکالیفی برای یادگیری و تبحر می‌نگرند. لذا در برابر تکالیف با کم‌ترین استرس و با علاقمندی عمیق و حس تعهد شدیدی مواجه می‌شوند (کاین^۲، به نقل از حیدری، مروتی، خانابایی و فرشچی، ۱۳۹۶). بندورا بر اهمیت ادراک فرد از خودکارآمدی به عنوان میانجی شناختی عمل انسان تأکید دارد. خودکارآمدی به قضاوت‌های شخصی افراد از قابلیت‌های عملکرد بر روی تکلیف یا مسائل خاص اشاره می‌کند (بندورا، ۲۰۰۷). قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار است. انگیزش درونی وقتی رشد می‌کند که فرد برای دستیابی به معیارهای هیجان‌انگیز تلاش کند، در این صورت، هم یک ادراک خودکارآمدی بالقوه برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می‌شود و هم در صورت دستیابی به نتیجه، به خودسنجی مثبتی دست پیدا می‌کند. این علاقه درونی موجب تلاش‌های فرد در طولانی‌مدت و بدون حضور پاداش‌های محیطی می‌شود. خودکارآمدی بالا می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش درونی دانش‌آموزان داشته باشد (ابوالقاسمی و جهانمیری، ۱۳۹۱). در واقع دانش‌آموزانی که از سطح خودکارآمدی بالایی

1. self-efficacy
2. Cain

بهره‌مند هستند، نسبت به نتایج کار خود نیز دیدگاه مثبتی دارند. شانک و دی بندتو^۱ (۲۰۱۶) معتقداند دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، نسبت به سایر دانش‌آموزان در مقابل مشکلات مقاوم‌تر و در پیدا کردن راه حل توانا تر هستند. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که سطح خودکارآمدی بالا باعث افزایش برانگیختگی درونی در فرد می‌شود. دانش‌آموزانی که از درون برانگیخته می‌شوند، عمدتاً هدف‌شان فهمیدن مطالب است. از سویی عکس این موضوع نیز منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد و راندمان تحصیلی روز به روز تنزل می‌کند (سیف، ۱۳۹۳). کارول و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی دیگر با بررسی دانش‌آموزان دریافتند که خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد. در پژوهش نارایانان و ونگ آن^۲ (۲۰۱۶) حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی، پیش‌بینی کننده‌های معنادار تاب‌آوری در میان دانشجویان بودند. ساندرز، دیویس، ویلیامز و ویلیامز^۳ (۲۰۰۴) معتقد بودند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا بهتر می‌توانند با مشکلات تحصیلی روبرو شده و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار شوند. همچنین کلیری، ولاردی و اشنادمن^۴ (۲۰۱۷) و نوقایی^۵ (۲۰۱۶) در تحقیقات جداگانه، نشان دادند با آموزش راهبردهای شناختی و فرا شناختی خودکارآمدی دانش‌آموزان تقویت می‌شود.

یکی دیگر از عواملی که افراد را در حل مشکلات و تصمیم‌گیری‌ها کمک می‌کند سبک‌های یادگیری^۶ است که از جایگاه مهمی برخوردار است (کاکاوند، لبادی و زارعی، ۱۳۹۲). سبک‌های یادگیری از دیرباز به عنوان متغیری که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد، مورد توجه بوده و هست. سبک‌های یادگیری به عنوان بخشی از رفتارهای ورودی یادگیرندگان به حساب می‌آید که بایستی همواره مورد توجه معلمان و دست‌اندرکاران نظام‌های تربیتی قرار گرفته باشد. سبک‌های یادگیری فردی به طور مستقیم انعکاسی از عوامل متعدد روانی و شناختی هستند و استراتژی فرد برای پاسخ به محرک‌های یادگیری را مشخص

1. Schunk and Di Benedetto
2. Narayanan and Weng Onn
3. Saunders, Davis, Williams and Williams
4. Cleary, Velardi and Schnaidman
5. Noghabaee
6. learning styles

می‌کنند (کاسیدی^۱، ۲۰۱۴، به نقل از رشیدی و مقدمی، ۱۳۹۶). هر چند می‌توان سبک‌ها و راهبردهای مؤثر یادگیری را برای افراد آموزش داد؛ اما به هر حال سبک‌های یادگیری یک ویژگی شخصیتی است که ممکن است برای یادگیرنده خاص مناسب‌ترین باشد. سبک‌های یادگیری شامل راهبردهای یادگیری شناختی (مرور ذهنی، بسط‌دهی و سازمان‌دهی) و فراشناختی (تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی) در دانش‌آموزان است. بنابراین، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در آموزش و یادگیری و برخورد متناسب با ویژگی‌های خاص آن‌ها از وظایف مهم دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دانش‌آموزان است (بابایی‌امیری و عاشوری، ۱۳۹۳). دیوید کُلب^۲ در سال ۱۹۷۴ به منظور فراهم ساختن درک بهتری از روش‌های متفاوت افراد در یادگیری، نظریه‌ی سبک‌های یادگیری خود را مطرح ساخت. کلب اعتقاد دارد ما از چهار روش، احساس کردن (انجام تکالیف در منزل)، تماشا کردن (مشاهده پاورپوینت و چند رسانه‌ای‌ها در کلاس)، فکر کردن (هنگام تدریس معلم) یا انجام دادن (انجام تکالیف گروهی و مباحثه) یاد می‌گیریم. از ترکیب این شیوه‌های یادگیری چهار سبک، به نام‌های واگرا^۳، جذب‌کننده^۴، همگرا^۵ و انطباق‌یابنده^۶ به وجود می‌آیند (مرادی و باشکوه-اجیرلو، ۱۳۹۳). یک فرد با سبک تک‌بعدی (سبکی که فقط از یک سبک یادگیری خاصی استفاده می‌کند) از انجام تکالیفی لذت می‌برد که به او اجازه می‌دهد در هر زمان صرفاً بر یک تکلیف به گونه‌ای کامل متمرکز شود؛ در حالی که افراد دارای سبک‌های یادگیری مختلف (از چند سبک با هم استفاده می‌کند) ترجیح می‌دهند توجه خود را بین چند تکلیف اولویت‌بندی شده توزیع کنند. سبک‌های یادگیری در افراد از اهمیتی ویژه برخوردار است، ولی متأسفانه به دلیل ناشناخته ماندن و ناآگاهی از مفهوم سبک‌های یادگیری، به این سبک‌ها بسیار کم‌تر از آنچه استحقاقش بوده، توجه شده و بیشتر به عملکرد افراد اهمیت داده شده است (استرنبرگ^۷،

1. Cassidy
2. David Kolb
3. divergent
4. assimilating
5. convergent
6. accommodating
7. Strenberg



(۱۹۹۷). روگوفسکی، کالهن و تایال (۲۰۲۰) در تحقیقی تحت عنوان ارائه آموزش بر اساس سبک‌های یادگیری برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، به این نتیجه رسیدند ساختار آموزشی متناسب با سبک یادگیری هر دانش‌آموز مؤثرتر از سایر ساختارهای آموزشی است. با توجه به اینکه سبک‌های یادگیری یا شیوه‌های ترجیحی یادگیری در افراد متفاوت است، طبیعتاً عملکردها و توانایی‌های هر فرد نیز با توجه به سبک‌های ترجیحی خود متفاوت خواهد بود. بنابراین، شناختن مفهوم سبک‌های یادگیری به افراد و درک ارتباط بین آن سبک‌ها با توانایی‌ها از اهمیتی ویژه برخوردار خواهد بود.

بخاری و ظفر^۲ (۲۰۱۹) در تحقیقی نشان دادند دانشجویان در سال اول تحصیل تنها از یک سبک و در سال‌های بعد، از چند سبکی در یادگیری درس استفاده می‌کنند. بنابراین، تغییر سبک یادگیری توسط دانشجویان یک امر معمول بوده و در فاصله زمانی اندکی می‌توانند سبک یادگیری خود را تغییر دهند. بایراک و التون^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند سبک یادگیری بیشتر دانشجویان مقطع کارشناسی سبک واگرا و در مرتبه بعدی جذب‌کننده است. همچنین، سبک یادگیری بیشتر دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد جذب‌کننده و در رتبه بعدی سبک واگرا است؛ اما سبک یادگیری بیشتر دانشجویان دکتری سبک جذب‌کننده و سپس سبک انطباق‌یابنده بوده است. غیاثی (۱۳۹۳) در پژوهشی که با عنوان سبک‌های یادگیری پیشرفت تحصیلی انجام داد، به این نتیجه دست یافت که سبک یادگیری بیشتر دانش‌آموزان جذب‌کننده است و بین سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی متفاوت‌اند.

بسیاری از صاحب‌نظران بر این باور هستند که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌های متفکر باشد (نوحی، صلاحی و سبزواری، ۱۳۹۳). به عقیده مایرز^۴ (۱۹۹۱) در عصر متحول امروز اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد؛ به عبارت دیگر روش‌های سنتی تدریس و یادگیری یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده نخواهد

1. Rogowsky, Calhoun and Tallal
2. Bokhari and Zafar
3. Bayrak and Altun
4. Meyers

بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آن‌ها آزادانه، خلاقانه و نقادانه و به طور علمی بیان‌دیشند و برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کند و چنان سازماندهی شود که آن‌ها را به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، درگیر مسأله و تحلیل آن کند. در این میان در امر آموزش و پرورش باید ضمن تقویت روحیه انتقادپذیری در معلمان، روحیه انتقاد کردن را نیز در دانش‌آموزان به وجود آورد چرا که یکی از اهداف اصلی تعلیم و تربیت، پرورش شیوه تفکر انتقادی در دانش‌آموزان است (زانگ^۱، ۲۰۰۱).

تفکر انتقادی تفکری مستدل، منظم، هدفمند، اثرگذار، منطقی و مبتنی بر پیامد است که به روش علمی به بررسی و تجزیه و تحلیل تمامی اطلاعات و نظرات در دسترس اقدام می‌کند (اسملتزر، بار، برنر و سودارث^۲، ۲۰۰۵). همچنین ویلسون^۳ (۲۰۱۷) تفکر انتقادی را یک فعالیت شناختی می‌داند که به چگونگی استفاده از ذهن مربوط می‌شود و ابزاری را در اختیار می‌گذارد که با استفاده از شک و تردید سازنده، بتوان به تحلیل مطالب پرداخت که در نتیجه به تصمیم‌گیری بهتر و حل مسأله سازگارانه‌تر منجر می‌شود. انیس^۴ (۲۰۱۸) معتقد است که در فرایند تفکر انتقادی، فرد موقعیت را به وضوح ترسیم می‌کند و همه ابعاد آن را بررسی می‌کند، بر شواهد، سؤالات و نتایج تمرکز می‌کند، موقعیت را به صورت کل درک می‌کند، جایگزین‌های مختلف را در نظر می‌گیرد و بدون آنکه به دام شک‌گرایی بیفتد، با احتیاط و حزم تصمیم مناسب موقعیت را می‌گیرد. لیپمن (۱۹۹۵) نیز معتقد است تفکر انتقادی، تفکری متکی بر معیار و خود تصحیح‌گراست و به قضاوت‌ها و تصمیم‌هایی منجر می‌شود که فراگیران آن می‌توانند آن را در محیط‌هایی خارج از محیط آموزشی به کار ببندند (به نقل از قاسم و بلیاد، ۱۳۹۶). بدیهی است تحقق چنین تفکری مستلزم تغییر در روش‌های تدریس معلمان است که متأسفانه بسیاری از روش‌های تدریس متکی به معلم نه تنها جوابگوی توسعه تفکر انتقادی دانش‌آموزان نیست، بلکه تمایل و وابستگی آن‌ها را به معلم افزایش داده و به وخیم‌تر شدن مشکلات یادگیری منجر می‌شود (لی و بویل^۵، ۲۰۱۲).

1. Zhang
2. Smeltzer, Bare, Brunner and Suddarth
3. Wilson
4. Ennis
5. Lee and Boyle

بنابراین، تفکر انتقادی از جمله متغیرهایی است که در مطالعات متعدد آموزشی، بارها به آن پرداخته شده و رابطه آن با متغیرهای نظام آموزشی بررسی شده است. مرال و تاش^۱ (۲۰۱۷) نشان دادند که خودکارآمدی و محیط یادگیری همراه با تفکر و تحقیق می‌تواند تفکر انتقادی را در دانشجویان پیش‌بینی کند. انیس (۲۰۰۲؛ به نقل از شهابی، ۱۳۸۶) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزانی که در آزمون تفکر انتقادی نمرات بالایی کسب می‌کنند، عموماً در آزمون‌های خلاقیت، خودکارآمدی و اعتماد به نفس نمرات بالایی می‌گیرند. گلدمنس، اسچاک و روینارت^۲ (۲۰۱۲) رابطه بین مهارت‌های تفکر انتقادی و باورهای خودکارآمدی را بررسی کردند، نتایج این تحقیقات نشان داد، رابطه تنگاتنگ و دوسویه‌ای بین این متغیرها وجود دارد. همچنین نوحی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که بین سبک‌های یادگیری و تفکر انتقادی رابطه معناداری وجود دارد. به طوری که سبک همگرا بیش‌ترین و سبک انطباق‌یابنده کم‌ترین میانگین تفکر انتقادی را به خود اختصاص داد. نصرتی‌نیا و سلیمان‌نژاد (۲۰۱۶) نیز در تحقیقی که بر روی دانشجویان کارشناسی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که بین تفکر انتقادی و سبک‌های یادگیری رابطه وجود دارد.

بنابراین، با توجه به نحوه فعلی‌گزینش دانش‌آموزان در کنکور و نیز سیستم آموزشی کشور که ملاک انتخاب رشته تحصیلی کسب نمره و تأکید بر قوای ذهنی است، مشکلات و مسائلی از قبیل افت تحصیلی، عدم موفقیت در رشته تحصیلی و ترک تحصیل و حتی به‌طور غیر مستقیم شکست شغلی قابل پیش‌بینی است. در چنین شرایطی تعیین سبک‌های یادگیری و به دست آوردن ارتباطشان با خودکارآمدی بر اینکه می‌تواند در مشاوره‌های تحصیلی راهگشا باشد، در جهت‌دهی سیستم آموزشی کشور نیز مؤثر خواهد بود. به طوری که یک فرد با آگاهی از سبک یادگیری خود می‌تواند راهبردهایی بیاموزد تا با کمک آن‌ها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره‌گرفته و نقاط ضعف و محدودیت‌ها را به حداقل برساند و از این طریق میزان خودکارآمدی خود را نیز افزایش دهد. از سویی آموزش تفکر انتقادی از مؤلفه‌های شناختی است که می‌تواند به یادگیری بهتر در دانش‌آموزان منجر شود. به طوری که آموزش تفکر انتقادی روند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

1. Meral and Tash
2. Gloudmens, Schalk and Reynaert

باتوجه به اهمیت نقش خودکارآمدی دانش‌آموزان و سبک‌های یادگیری آن‌ها در پیشرفت تحصیلی و تحقق اهداف آموزش و پرورش، ضروری است که وضعیت نظام آموزشی از نظر این دو عامل بررسی شود. متأسفانه در نظام آموزشی کشور ما تمام تلاش‌ها و فعالیت‌های مدارس و آموزشگاه‌ها در جهت آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه‌ها و آن هم رشته‌های مطلوب انجام می‌شود. ملاک‌گزینش دانش‌آموزان در کنکور و نیز در سیستم آموزشی کشور همانا اخذ نمره و آن هم نمره‌ای که صرفاً بیان‌کننده میزان اطلاعات انباشته شده در ذهن دانش‌آموز و در حد حافظه کوتاه مدت است. توجه به وجود چنین مشکلی در نظام آموزشی کشور که لطمه جدی بر نوع روابط بین‌فردی و حتی خانوادگی و شغلی وارد می‌کند، زمینه را برای جستجوی راه‌حل‌ها و تحقیقات بیشتر فراهم می‌کند. به همین منظور، تحقیق حاضر با استفاده از یافته‌های تحقیقات پیشین که نشان می‌دهند نوعی رابطه بین خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری با تفکر انتقادی وجود دارد، درصدد است اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را مطالعه کند و در این راستا به سؤالات زیر جواب دهد:

- ۱- آیا آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد؟
- ۲- آیا آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر به شیوه نیمه‌آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در یکی از دبیرستان‌های دولتی ثبت نام کرده‌اند، که مطابق گزارش اداره آمار آموزش و پرورش شهر تبریز، تعداد آن‌ها ۲۶۰۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین نواحی مختلف شهر تبریز ناحیه ۲ و از بین مدارس آن ناحیه، تعداد دو مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس یکی از کلاس‌ها به صورت تصادفی به‌عنوان گروه آزمایشی و کلاس دیگر نیز به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. در هر گروه ۳۰ (مجموعاً ۶۰) دانش‌آموز حضور داشتند برای همگنی نمونه‌ها، هر دو کلاس از یک پایه تحصیلی (دوم) و از یک رشته تحصیلی (تجربی) انتخاب شدند. در این مطالعه اثرات متغیرهایی مانند سن، پایه و

رشته تحصیلی تحت کنترل قرار گرفتند. ملاک ورود افراد به روند پژوهش، برخورداری از سلامت روانی و نداشتن هرگونه مشکلات رفتاری و ملاک خروج از روند پژوهش نیز تکرار پایه بودن (دو ساله بودن) و مراجعه به مراکز مشاوره تحصیلی هنگام اجرای پژوهش بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروری و بانتینگ و پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب بود.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروری و بانتینگ: مک‌ایلروری و بانتینگ (۲۰۰۲) این مقیاس را برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی ساخته‌اند و شامل ۱۰ سؤال است که دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای به آن پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات بین صفر تا ۷۰ است. مک‌ایلروری و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش غلامعلی لوسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) ضریب همسانی درونی مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب: این پرسشنامه را کلب (۱۹۸۴) ساخته است و ۱۲ سؤال چهاربخشی را شامل می‌شود که هر کدام از بخش‌ها یکی از انواع چهارگانه شیوه‌های یادگیری را می‌سنجد. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت (۴-۱) بوده که نمره ۴ بیان‌کننده مطابقت کامل شیوه یادگیری با پاسخ پیشنهادی و نمره ۱ بیان‌کننده تطابق خیلی کم است. از جمع هر کدام از این شیوه‌های یادگیری در دوازده سؤال پرسشنامه، چهار نمره به دست می‌آید که حداکثر ۴۸ و حداقل ۱۲ می‌تواند باشد. کلب و کلب (۲۰۰۵) پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای تجربه عینی ۰/۸۲، مشاهده تأملی ۰/۷۳، مفهوم‌سازی انتزاعی ۰/۸۳، آزمایشگری فعال ۰/۷۸، شیوه‌های اکتساب (مفهوم‌سازی انتزاعی - تجربه عینی) ۰/۸۸ و تجربه یا عمل‌گرایی (آزمایشگری فعال - مشاهده تأملی) ۰/۸۱ به دست آورده‌اند (مشتاقی، ۱۳۹۱).

برنامه آموزش تفکر انتقادی: این برنامه آموزشی در قالب ۵ جلسه دو ساعته بر روی گروه آزمایش اجرا شد که در هر هفته دو جلسه به مدت سه هفته برگزار شد. این برنامه را هایپل (۱۹۸۴)، به نقل از آنجلی، (۱۹۹۷) تدوین کرده است. روایی محتوایی این بسته آموزشی توسط اساتید روان‌شناسی بررسی و تأیید شده است. جلسات آموزش تفکر انتقادی بر اساس محتوای آموزشی بدین صورت بود:

جلسه اول (مهارت تحلیل): تجزیه و تحلیل مباحث و تجربیات، تحلیل تکالیف و سؤالات به اجزاء کوچک، مشاهده شباهت‌ها و اختلاف‌ها، خلاصه کردن و یادداشت‌برداری. جلسه دوم (مهارت تفسیر): مفهوم تفسیر، تفسیر تجربیات و دوباره‌سازی دیدگاه‌ها. جلسه سوم (مهارت ارزشیابی): نقش ارزشیابی در رشد تفکر انتقادی. جلسه چهارم (مهارت استنباط و درک): تبدیل علائم رمزی به علائم گفتاری، ایجاد رابطه منطقی بین مفاهیم جدید و تجارب قبلی. جلسه پنجم (مهارت توضیح و مهارت خودگردانی): ترسیم مفهوم در قالب یک کل و پرسیدن و ارزیابی خود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

توصیف آماری متغیرهای تحقیق به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل در جدول (۱) آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود بین میانگین پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل تفاوت وجود دارد. برای آزمون معنادار بودن تفاوت میانگین پس‌آزمون دو گروه از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

گروه کنترل	گروه آزمایش		گروه کنترل	میانگین	انحراف استاندارد	گروه کنترل	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
	میانگین	انحراف استاندارد									
۴/۸۷	۵۴/۴۶	۳/۳۵	۵۴/۷۳	۳/۳۵	۴/۸۷	۵۴/۴۶	۳/۳۵	۵۴/۷۳	پیش‌آزمون	۵۴/۷۳	۳/۳۵
۲/۵۶	۵۴/۸۰	۲/۰۲	۵۵/۹۶	۲/۰۲	۲/۵۶	۵۴/۸۰	۲/۰۲	۵۵/۹۶	پس‌آزمون	۵۵/۹۶	۲/۰۲
۲/۹۹	۲۹/۳۰	۲/۲۰	۲۹/۴۳	۲/۲۰	۲/۹۹	۲۹/۳۰	۲/۲۰	۲۹/۴۳	پیش‌آزمون	۲۹/۴۳	۲/۲۰
۱/۲۷	۲۸/۸۶	۱/۳۸	۲۶/۱۳	۱/۳۸	۱/۲۷	۲۸/۸۶	۱/۳۸	۲۶/۱۳	پس‌آزمون	۲۶/۱۳	۱/۳۸
۱/۷۰	۲۷/۰۶	۱/۷۵	۲۷/۴۳	۱/۷۵	۱/۷۰	۲۷/۰۶	۱/۷۵	۲۷/۴۳	پیش‌آزمون	۲۷/۴۳	۱/۷۵
۱/۹۷	۲۶/۸۶	۲/۲۴	۲۸/۰۶	۲/۲۴	۱/۹۷	۲۶/۸۶	۲/۲۴	۲۸/۰۶	پس‌آزمون	۲۸/۰۶	۲/۲۴
۲/۱۱	۲۷/۲۶	۲/۲۳	۲۷/۲۰	۲/۲۳	۲/۱۱	۲۷/۲۶	۲/۲۳	۲۷/۲۰	پیش‌آزمون	۲۷/۲۰	۲/۲۳
۲/۱۵	۲۷/۱۰	۱/۸۷	۲۸/۱۶	۱/۸۷	۲/۱۵	۲۷/۱۰	۱/۸۷	۲۸/۱۶	پس‌آزمون	۲۸/۱۶	۱/۸۷
۲/۴۷	۲۸/۱۶	۱/۵۹	۲۸/۸۳	۱/۵۹	۲/۴۷	۲۸/۱۶	۱/۵۹	۲۸/۸۳	پیش‌آزمون	۲۸/۸۳	۱/۵۹
۲/۶۳	۲۸/۹۳	۲/۰۶	۲۹/۹۳	۲/۰۶	۲/۶۳	۲۸/۹۳	۲/۰۶	۲۹/۹۳	پس‌آزمون	۲۹/۹۳	۲/۰۶

قبل از بررسی سؤالات پژوهشی، نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنف بررسی شد. با توجه به نتایج به دست آمده که در جدول (۲) نشان داده شده است، توزیع همه متغیرها را می‌توان نرمال فرض کرد.

جدول ۲: آزمون کالموگروف اسمیرنف

متغیرها	آماره	سطح معناداری
خودکارآمدی	پیش آزمون	۱/۱۰
	پس آزمون	۰/۱۲
تجربه عینی	پیش آزمون	۱/۲۷
	پس آزمون	۲/۰۳
مشاهده تأملی	پیش آزمون	۱/۱۳
	پس آزمون	۰/۲۱
سبک‌های یادگیری	پیش آزمون	۰/۹۹
	پس آزمون	۱/۰۶
مفهوم‌سازی انتزاعی	پیش آزمون	۱/۰۷
	پس آزمون	۰/۱۹
آزمایشگری فعال	پیش آزمون	۰/۸۵
	پس آزمون	۰/۴۶

سؤال پژوهشی اول: آیا آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر دارد؟

برای بررسی سؤال اول پژوهشی از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. قبل از انجام تحلیل، پیش فرض همگنی شیب رگرسیون آزمون شد که نتایج آن در جدول (۳) نمایش داده شده است. با توجه به نتایج به دست آمده فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار بوده و می‌توان تحلیل کوواریانس را انجام داد.

جدول ۳: آزمون همگنی شیب رگرسیون (خودکارآمدی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه* پیش آزمون	۳۰/۰۵	۲	۱۵/۰۲	۲/۸۵	۰/۰۶
خطا	۳۰/۱۳	۵۷	۵/۲۶		

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول (۴)، آموزش تفکر انتقادی بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر معنادار داشته است. به عبارت دیگر میانگین نمرات تعدیل شده پس از آزمون خودکارآمدی گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معنادار دارد. از این رو می توان نتیجه گرفت که آموزش تفکر انتقادی بر روی خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر دارد.

جدول ۴: تحلیل کوواریانس (خودکارآمدی)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۲۱/۳۰	۱	۲۱/۳۰	۴/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۶
خطا	۳۰۰/۲۱	۵۷	۵/۲۶			

سؤال پژوهشی دوم: آیا آموزش تفکر انتقادی بر سبک های یادگیری دانش آموزان دختر تأثیر دارد؟

برای بررسی سؤال پژوهشی دوم از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شده است. قبل از تحلیل، پیش فرض همگنی شیب رگرسیون بررسی شد که نتایج به دست آمده حاکی از برقراری فرض همگنی شیب رگرسیون بود. این نتایج در جدول (۵) نشان داده شده است.

جدول ۵: آزمون همگنی شیب رگرسیون (سبک های یادگیری)

سبک های یادگیری	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تجربه عینی	گروه* پیش آزمون	۹۰/۸۹	۲	۴۵/۴۵	۱/۶۰	۰/۲۰
	خطا	۱۶۱۰/۱۰	۵۷	۲۸/۲۴		
مشاهده تاملی	گروه* پیش آزمون	۳۶/۴۵	۲	۱۸/۲۲	۲/۰۶	۰/۱۴
	خطا	۵۰۴/۴۷	۵۷	۸/۸۵		
مفهوم سازی	گروه* پیش آزمون	۱۴/۶۷	۲	۷/۳۳	۱/۷۴	۰/۱۸
	خطا	۲۳۹/۲۵	۵۷	۴/۱۹		
آزمایشگری فعال	گروه* پیش آزمون	۴۴/۹۸	۲	۲۲/۴۹	۲/۱۵	۰/۱۳
	خطا	۵۹۵/۷۴	۵۷	۱۰/۴۵		

جدول (۶) نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود لامبدای ویلکز برابر با ۰/۵۱۱ و F برابر با ۱۲/۲۱۰ که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت آموزش تفکر انتقادی بر ترکیب خطی سبک‌های یادگیری مؤثر است. همچنین اندازه اثر که با مجذور اتا نشان داده شده برابر با ۰/۴۸۹ است که نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی ۴۸/۹ درصد بر تغییرات متغیر وابسته یعنی ترکیب خطی سبک‌های یادگیری مؤثر بوده است.

جدول ۶: تحلیل کوواریانس چند متغیری (سبک‌های یادگیری)

شاخص	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
لامبدای ویلکز	۰/۵۱۱	۱۲/۲۱۰	۴	۵۱	۰/۰۱	۰/۴۸۹

نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها (تحلیل کوواریانس تک متغیری) که در جدول (۷) آمده است، نشان می‌دهد آموزش تفکر انتقادی بر همه سبک‌های یادگیری به صورت تک متغیری اثر معنادار دارد.

جدول ۷: نتایج آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها (تحلیل کوواریانس تک متغیری سبک‌های یادگیری)

سبک‌های یادگیری	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
تجربه عینی	گروه	۱۱۱/۱۷	۱	۱۱۱/۱۷	۴/۰۱	۰/۰۵	۰/۰۶
	خطا	۱۵۸۰/۲۲	۵۷	۲۷/۷۲			
مشاهده	گروه	۱۷/۹۳	۱	۱۷/۹۳	۴/۱۴	۰/۰۴	۰/۰۶
	خطا	۲۴۶/۳۶	۵۷	۴/۳۲			
مفهوم‌سازی	گروه	۱۷/۱۰	۱	۱۷/۱۰	۴/۱۱	۰/۰۴	۰/۰۶
	خطا	۲۳۶/۷۶	۵۷	۴/۱۵			
آزمایشگری	گروه	۲۱/۸۲	۱	۲۱/۸۲	۴/۱۷	۰/۰۴	۰/۰۶
	خطا	۲۹۷/۷۷	۵۷	۵/۲۲			

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده درباره سؤال پژوهشی اول پژوهش نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های عبدالهی عدلی، فتحی‌آذر و عبداللهی (۱۳۹۳)، طاهری علوی (۱۳۹۲) و فان (۲۰۱۰) همسو است. فان (۲۰۱۰) بر این باور است که درگیری در موقعیت‌های یادگیری سبب می‌شود که فراگیران، خودشان دانش را بسازند، لذا برای ساخت این دانش باید اهدافی را برای خود تنظیم کنند که در نهایت سبب بهبود و افزایش خودکارآمدی آن‌ها می‌شود. به عبارت دیگر، به‌کارگیری الگوی تفکر انتقادی و درگیر شدن دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری، علاوه بر اینکه موجبات ارتقاء انگیزش آن‌ها را نسبت به تفکر فراهم می‌کند، بلکه سبب می‌شود که آن‌ها برای یادگیری بهتر، اهدافی را برای خویش تنظیم کنند و طی یک برنامه‌ریزی به آن اهداف دست یابند. در واقع روش آموزش تفکر انتقادی از آنجا که به فعال کردن یادگیری منجر می‌شود، می‌تواند به بهبود مهارت خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر شود (آکیول و گریسن، ۲۰۰۸). تفکر انتقادی از طریق تحلیل، ارزیابی و بازسازی ماهرانه تفکر، تفکر را بهبود بخشیده، تقویت می‌کند و یادگیرندگان را قادر می‌کند تا اندیشه درست را از غلط، واقعی را از غیر واقعی و نظرات عمیق را از سطحی تشخیص و تمایز دهند. فردی که تفکر انتقادی بالایی دارد، دارای تمایل قوی برای به‌کاربردن این مهارت در کل زندگی روزمره است و مسائل زندگی را از زوایای گوناگون بررسی می‌کند. به عبارت دیگر، انگیزه زیادی برای روشنگری، اعتبار و عدالت دارد. تفکر انتقادی نحوه استفاده از منابع گوناگون را یاد می‌دهد و با ایجاد سؤالات متعدد در ذهن دانش‌آموزان، انگیزه آن‌ها را برای جستجو و تلاش بیشتر بالا می‌برد، در نتیجه، موجب افزایش خودکارآمدی آن‌ها در انجام تکالیف و وظایف مدرسه‌ای آن‌ها می‌شود.

تفکر انتقادی روشی از تفکر در مورد هر موضوع، محتوا یا مسأله است که متفکر کیفیت تفکر خود را با تحلیل و بررسی ماهرانه و دوباره‌سازی ارتقا می‌بخشد. تفکر انتقادی به معنای خودجهت‌دهی، خودکارآمدی، خودکنترلی و خودتصحیحی تفکر است. از این رو، با استفاده و

به‌کارگیری چنین تفکری می‌توان فکر را با استانداردهای عقلانی عالی همراه نمود که سرانجام آن دستیابی به ارتباط مؤثر، توانایی حل مسأله، غلبه بر خودمحوری و جامعه‌محوری خواهد بود و تنها راه درک اهمیت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان درک و فهم اهمیت تفکر انتقادی در یادگیری است که سبب افزایش عملکرد تحصیلی و بهبود خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود (فان، ۲۰۱۰). در این روش دانش‌آموز برای حل موقعیت‌های واقعی و مسأله‌مدار و گردآوری اطلاعات آماده می‌شود و معلم او را تشویق می‌کند تا اطلاعات مربوط به حوادث گوناگون را تهیه و تنظیم کند و دانش را از طریق جستجو، فعالیت و جریان حل مسأله بسازد. در واقع آموزش تفکر انتقادی نیازمند شناسایی فرضیه‌ها است و با بهره‌گیری از تفسیرهای گوناگون صورت می‌پذیرد و نیازمند فرایندهای شناختی سطوح بالا مانند تفکر انتقادی و خودجهت‌دهی است. در این روش، مراحل اجرایی تفکر انتقادی با ایجاد یک مسأله، تحلیل و ارزشیابی و در نهایت، تصمیم‌گیری وجود دارد و چنانکه ما بتوانیم بر اساس پرسیدن سؤالات مناسب از دانش‌آموزان تدریس کنیم، زمینه‌گرایی به تفکر انتقادی را برای آن‌ها فراهم خواهیم ساخت که این کار از طریق تفکر انتقادی می‌تواند به بهترین نحو صورت پذیرد (بنجامین، بروار و هبل، ۲۰۰۰).

برای توسعه تفکر انتقادی باید نقش مراکز به عنوان مخزن اطلاعات و اساتید به عنوان سخنران و انتقال‌دهنده اطلاعات، تغییر کند و فراگیران به جای اینکه تنها به کسب و حفظ اطلاعات بپردازند، مهارت خویش را در تفکر و استدلال افزایش داده و پس از پردازش اطلاعات، آن‌ها را به کار بندند. با توجه به اینکه اجرای روش تفکر انتقادی می‌تواند برای مدرسین وقت‌گیر باشد و از سویی کاربرد آن، به ویژه برای مربیان تازه کار، چالش‌برانگیز تلقی شود، بررسی اثرات آن در مقطع متوسطه ضروری به نظر می‌رسد. اساس یادگیری نحوه تفکر است که باید به شاگردان تعلیم داده شود (پریسوز، ۱۳۸۹). معلمان با از میان برداشتن موانع در محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان را از فکر کردن باز می‌دارند، باید آن‌ها را تا حدی وادار کنند تا برای یادگیری توأم با تفکر وقت بیشتری صرف کنند. در واقع آموزش تفکر انتقادی بسیار مهم است، زیرا دانش‌آموزانی که مهارت‌های تفکر انتقادی را در خود رشد داده و آن را به کار می‌برند، به تفکر مستقل قادر هستند؛ آن‌ها محدودیت‌های دانش خود را تشخیص

می دهند و موضوعات مهم را قبل از عمل کردن بر روی آن‌ها تحلیل می کنند. استفاده ماهرانه از تفکر انتقادی، دانش آموزان را قادر می کند تا میزان پیشرفت خود را افزایش دهند و نتایج و نمره‌های بالاتری از آزمون‌ها را کسب کنند و موضوعات درسی را با عمق بیشتر، پایداری طولانی‌تر و حتی در سطح مفیدتری بفهمند. همچنین برای آموزش تفکر انتقادی در شاگردان ایجاد حالت کنش متقابل میان شاگردان و معلمان و ایجاد یک چهارچوب سازمان‌یافته برای فرایندهای فکری و استفاده از مهارت‌ها و موقعیت‌هایی ضرورت دارد که در این فرایند به‌کار گرفته می شوند (تویبل، رایان و هرمیز^۱، ۲۰۰۵).

به عقیده فوکس (۲۰۰۵) باورهای خودکارآمدی یکی از تعیین‌کننده‌های مهم در اکتساب مهارت‌های تفکر انتقادی محسوب می شود. تفکر انتقادی به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته می شود که مؤلفه‌های شناخت را در بر می گیرد. در واقع افراد برای استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی آموخته شده بایستی آمادگی داشته باشند. تفکر درباره اینکه چگونه مهارت‌های تفکر انتقادی در موقعیت‌های مختلف به کار برده شود در ساختن باورهای خودکارآمدی سودمند واقع می شود (به نقل از عبدالهی عدلی انصار و همکاران، ۱۳۹۳).

استفاده از روش‌های آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش باور فرد نسبت به توانایی‌هایش می شود. بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود انگیزته و کنترل می شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ یک مهم‌تر و فراگیرتر از باور به پیشرفت شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کاهش خواهد یافت. اگر چه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزاننده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه آن‌ها تابع باور فرد هستند. لذا از آنجایی که تمام درمان‌های شناختی- رفتاری خود به نوعی روش حل مسأله تلقی می‌شوند، در آن جا به فرد می‌آموزند تا در برخورد با مشکلات چطور فکر کنند، نه آنکه چه فکر کنند. در واقع روش آموزش تفکر انتقادی به عنوان اصلی‌ترین شیوه باعث افزایش عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌شود (طاهری علوی، ۱۳۹۲).

نتایج حاصل از بررسی سؤال دوم پژوهشی نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر سبک‌های



یادگیری دانش آموزان تأثیر دارد و باعث بهبود یادگیری دانش آموزان می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های علیزاده (۱۳۸۹)، بختیار نصرآبادی، موسوی و کاوه فارسان (۱۳۹۱)، اندرو، پاپاستاورو و مرکوریس^۱ (۲۰۱۴) نوحی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. در رابطه با این یافته، در سطور زیر، تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر هر کدام از سبک‌های یادگیری تبیین شده است. استفاده از راهبردهای تفکر انتقادی در افراد می‌تواند به توسعه راه‌های جدید تفکر، استفاده، انتقال و ارزیابی دانش خود و همچنین به توسعه روش‌های جدید دستیابی به تصمیم منجر شود. تفکر انتقادی شکلی از تفکر سطح بالاست و موجب توانمندسازی کاربرد هوش استراتژیک می‌شود. افرادی که در سطح بالایی از تفکر انتقادی قرار دارند به طور پیوسته عملکرد خود را مورد نقد قرار می‌دهند و چرایی موفقیت و شکست خود را کنکاش می‌کنند. این افراد راه‌های مختلف موفقیت را امتحان می‌کنند و دنبال بهترین راه برای رسیدن به آن هستند. در همین راستا، دانش آموزانی که دارای تفکر انتقادی هستند دائماً عملکرد خود را نقد کرده و درباره روش‌های رسیدن به هدف، که همانا یادگیری بهتر و در نتیجه موفقیت تحصیلی است، از خود سؤال می‌کنند و از آنجا که آزمون راه‌ها و روش‌ها از مشخصات تفکر انتقادیست، سبک‌های مختلف مطالعه و یادگیری خود را ارزیابی کرده و بسته به شرایط آن را تغییر می‌دهند و بهترین راه را برای موفقیت تحصیلی خود انتخاب می‌کنند. لذا با بالا رفتن سطح تفکر انتقادی، انتظار تغییر سبک یادگیری از طرف دانش آموزان دور از انتظار نیست. گرایش به تجربه عینی، بردرگیر شدن با تجربه‌ها و رفتارهای بی‌واسطه و فوری در موقعیت‌های انسانی تمرکز دارد. در سبک یادگیری، به تجربه عینی احساس به عنوان نقطه مقابل تفکر، توجه می‌شود. بنابراین، این نوع یادگیری، بر احساس تکیه دارد. افراد دارای گرایش تجربه عینی، از پیوند و ارتباط با دیگران لذت می‌برند. آن‌ها اغلب در فهم موقعیت‌ها، از عمل شهود در سطح بالاتری سود می‌جویند و بیش از آنکه به تحلیل‌های منطقی بپردازند، امور محسوس را ترجیح می‌دهند؛ بر این اساس آموزش تفکر انتقادی در دانش آموزان دارای سبک یادگیری تجربه عینی با توجه کم‌تر به احساس و گرایش بیشتر بر تفکر باعث کاهش تجربه عینی در دانش آموزان می‌شود (اندرو و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین آموزش تفکر انتقادی بر سبک یادگیری مشاهده تأملی نیز مؤثر است. سبک

یادگیری مشاهده تأملی دارای یک نوع انگیزش بیرونی برای ادامه کار یا تکلیف هستند. به دلیل اینکه دانش‌آموزان دارای سبک یادگیری مشاهده تأملی در پی کسب موفقیت برای برتری نسبت به دیگران هستند و یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. این افراد هنگامی احساس غرور می‌کنند که یا دیگران قضاوت مثبتی نسبت به آن‌ها داشته باشند، یا اینکه قضاوت منفی نسبت به آن‌ها نداشته باشند. بنابراین، این دانش‌آموزان به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون داشتن انگیزش بیرونی و مقایسه خود با دیگران و داشتن افکار مثبت درباره یادگیری و انتظارات بیشتر درباره یادگیری و نمرات بالاتر باعث می‌شود که در این میان آموزش تفکر انتقادی از سبک یادگیری مشاهده تأملی بیشتری استفاده کنند (علیزاده، ۱۳۸۹).

آموزش تفکر انتقادی موجب بهبود مفهوم‌سازی انتزاعی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دارای سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی از طریق تجارب خاصی می‌آموزند، با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند و نسبت به احساس خود و افراد دیگر حساس هستند و از سویی این دانش‌آموزان نیز دارای ویژگی توانایی انجام دادن امور، خطر کردن و تأثیر گذاشتن بر دیگران از راه عمل کردن هستند؛ بنابراین، آموزش تفکر انتقادی در دانش‌آموزان باعث افزایش مفهوم‌سازی انتزاعی می‌شود (علیزاده، ۱۳۸۹).

دانش‌آموزان دارای سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی در یافتن موارد استفاده عملی برای اندیشه‌ها و نظریه‌ها کارآمد هستند. به سخن دیگر کسانی که از این سبک یادگیری به‌رمندند، بر اساس راه‌حل‌هایی که برای مسائل می‌یابند، در حل مسائل و تصمیم‌گیری توانا هستند. این افراد ترجیح می‌دهند که با مسائل و تکالیف فنی سر و کار داشته باشند تا موضوع‌های اجتماعی و بین‌فردی. از آنجا که به این افراد دارای سبک همگرا می‌گویند که وقتی با مسأله‌ای روبه‌رو می‌شوند به سرعت برای یافتن راه حل درست می‌کوشند یا کوشش‌های خود را بر آن راه حل واحد متمرکز می‌کنند. همچنین افراد دارای سبک یادگیری همگرا در کارهای تخصصی و تکنولوژی موفق هستند (کلب^۱ و کلب، ۲۰۰۵). این ویژگی‌ها جزء توانایی‌های دانش‌آموزان دارای تفکر انتقادی است.



نقطه قوت سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی سوگیری در جهت حل مسأله، تصمیم‌گیری کارآمد و کاربرد عینی و عملیاتی از نظریات و ایده‌ها و یادداشت‌برداری و درک تحلیلی و عمقی از موضوع یادگیری و به‌کارگیری استدلال فرضی-قیاسی است؛ این مشخصات بیشتر با ویژگی‌های تفکر انتقادی همخوانی دارد که در راستای حل مسأله بوده و مشخصه آن استنباط، استدلال و تشخیص خوب و تفکر سازمان یافته و تعبیر و تفسیر و ارزشیابی منطقی است. همچنین دانش‌آموزان دارای سبک یادگیری مفهوم‌سازی انتزاعی از اطلاعات بهره می‌گیرند، عملکرد را بر اساس معیارهای بیرونی ارزیابی می‌کنند و در ذخیره‌سازی اطلاعات توانمندند، این افراد به رغم عینیت و حوصله و رجوع به افکار و نظریه‌ها در تشکیل عقاید خود، الزاماً اقدامی انجام نمی‌دهند. افراد با این سبک، بیشترین توانایی را در درک و ترکیب اطلاعات فراوان به صورت موجز و منطقی دارند، علاقمند به تولید مدل‌های نظری هستند و بدون توجه به ارزش عملی نظریه، بیشتر درستی منطقی آن را لحاظ می‌کنند؛ بر همین اساس آموزش تفکر انتقادی باعث افزایش مفهوم‌سازی انتزاعی می‌شود (بختیارنصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۱).

پژوهش حاضر همچنین نشان داد که آموزش تفکر انتقادی بر سبک یادگیری آزمایشگری فعال دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث بهبود یادگیری آزمایشگری فعال در دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان دارای سبک یادگیری آزمایشگری فعال، علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند، در روند تحصیل، بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف تأکید دارند و برای انجام دادن تکالیف دارای انگیزش درونی هستند. به عبارت دیگر این افراد برای این که به کار یا هدفی اقدام کنند، برای شروع یا ادامه کارشان حتماً نیاز به یک پاداش بیرونی ندارند و همین که به آن هدف برسند، مثلاً در مطالعه یک کتاب همین که آن مطلب را ماهیتاً فرا بگیرند، برایشان کافی است. بنابراین، این افراد به دلیل داشتن ویژگی‌هایی همچون خودجوش بودن در تحصیل، داشتن انگیزش درونی و عدم مقایسه خود با دیگران، فرصت بیشتری برای نشان دادن سبک‌های یادگیری، آزمایشگری فعال دارند و این مسأله باعث افکار و اعمال خلاقانه بیشتری در آن‌ها می‌شود که این ویژگی‌ها جزء مهارت‌های تفکر انتقادی است که با افزایش این ویژگی‌ها می‌توان سبک یادگیری آزمایشگری فعال را بهبود داد (علیزاده، ۱۳۸۹).

به طور کلی، با توجه به نظریه بندورا (۲۰۰۷) رفتار و عملکرد آدمی در حوزه‌های مختلف،

برآیندی از ادراکات فرد از توانایی‌ها و انتظارات فرد از پیامدها است. این ادراکات و انتظارات بدون وساطت تجربه مستقیم و جانشینی در نظام شناختی شکل نمی‌گیرند. از طرفی هرگونه تجربه‌ای نیز در شکل‌گیری بهینه این ادراکات و انتظارات مؤثر واقع نمی‌شود، بلکه تجاربی می‌توانند به ادراکات مثبت درباره توانمندی‌ها و انتظارات مثبت درباره توانمندی‌ها و انتظارات مثبت از پیامدها منتهی شوند که نظام‌دار باشند و نظام‌دار بودن تجارب نیز به مداخلات آموزش تفکر انتقادی دانش‌آموزان بستگی دارد و از سویی با آموزش تفکر انتقادی می‌توان سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشید و استفاده مناسب از سبک‌های یادگیری را مشخص کرد. بنابراین، آموزش تفکر انتقادی می‌تواند باعث افزایش خودکارآمدی و تغییر سبک‌های یادگیری شود.

با توجه به اینکه دانش‌آموزان دختر پایه دوم و رشته تجربی به عنوان نمونه جامعه آماری در تحقیق شرکت داشتند، همچنین عدم کنترل متغیرهایی نظیر سطح توانایی ذهنی، ویژگی‌های فردی، خانوادگی و مانند آن، که از محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود بایستی در تعمیم نتایج احتیاط لازم را به عمل آورد.

همچنین با توجه به نتیجه به دست آمده، پیشنهاد می‌شود آموزش تفکر انتقادی در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدارس لحاظ شده و با برگزاری کارگاه‌هایی، معلمان و مشاوران را با روش‌های آموزش تفکر انتقادی آشنا ساخته و بدین ترتیب زمینه را برای آموزش تفکر انتقادی دانش‌آموزان و در نتیجه افزایش خودکارآمدی و بهبود یادگیری آن‌ها فراهم کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در مقایسه اثربخشی آموزش تفکر انتقادی با آموزش سایر مهارت‌ها بر روی خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری انجام پذیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و جوانمیری، لیلا (۱۳۹۱). نقش مطلوبیت اجتماعی، سلامت روانی و خودکارآمدی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲۰(۲): ۶-۲۰.
- بابایی‌امیری، ناهید و عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، خلاقیت و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳): ۱۱۱-۱۲۷.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی، موسوی، ستاره و کاوه‌فارسان، ذبیح‌الله (۱۳۹۱). نقش نگرش تفکر انتقادی و سبک‌های شناختی یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۴): ۲۸۵-۲۹۶.
- بهبودی‌شبخانه، زهرا (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین تفکر انتقادی و سبک هویت با خودکارآمدی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- پریسوز، اعظم (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه منطقه دو شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- پیمان، نوشین و پیمان، نشاط (۱۳۹۰). بررسی ارتباط خودکارآمدی با مهارت تفکر انتقادی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *اقق توسعه آموزش پزشکی*، همایش کشوری آموزش پزشکی، ۱۰-۱۲ اردیبهشت.
- حبیبی‌پور، مجید (۱۳۸۵). اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش. *رشد تکنولوژی آموزشی*، ۱۷۸(۲): ۲۱-۳۰.
- حیدری، مهرنوش، مروتی، ذکراه، خانابایی، رقیه و فرشچی، نگار (۱۳۹۶). نقش ذهن آگاهی، خودکارآمدی عمومی و هوش هیجانی در پیش‌بینی تنیدگی ادراک شده دانشجویان دختر. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۵(۱): ۶-۷.
- رشیدی، ذوالفقار و مقدمی، معصومه (۱۳۹۶). رابطه بین سبک‌های یادگیری با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی واحد رودهن. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۲): ۱-۳۸.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.

شعبانی، حسن (۱۳۹۳). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردی تفکر). تهران: سمت.

شهابی، مهرنسا (۱۳۸۶). بررسی اثر بخشی آموزش تفکر انتقادی بر حل مسأله و عزت نفس دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر کلاله. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه گیلان.

طاهری علوی، سیدمحمد (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مبتنی بر تفکر انتقادی بر خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان دوره راهنمایی منطقه جره-بالاده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

عبداللهی عدلی انصار، وحیده، فتحی آذر، اسکندر و عبداللهی، نیدا (۱۳۹۳). ارتباط تفکر انتقادی با خلاقیت، باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی. مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷): ۴۱-۵۲.

عزیزملایی، کیومرث (۱۳۹۰). تأثیر الگوهای تدریس کاوشگری هدایت شده و سنتی و سبک‌های یادگیری بر میزان مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان دبیرستانی. رساله دوره دکتری تخصصی در رشته برنامه‌ریزی درسی، چاپ نشده، دانشگاه اصفهان.

علیزاده، فرح (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و تفکر انتقادی با خودکارآمدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

غلامعلی لواسانی، مسعود، آزه‌ای، جواد و افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۱۳(۳): ۲۸۹-۳۰۵.

غیاثی، عبدالرحیم (۱۳۹۳). سبک‌های یادگیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۳۱: ۲۹-۳۶.

قاسم، مرضیه، بلیاد، محمدرضا (۱۳۹۶). تأثیر سبک‌های یادگیری و به کارگیری نقشه‌های معنایی بر توانایی تفکر انتقادی دانش‌آموزان دوره متوسطه و بهبود یادگیری واژگان زبان انگلیسی آن‌ها. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۳(۴۳): ۱۷۱-۲۰۶.

کاکاوند، علی‌رضا، لبادی، زهرا و زارعی، شکرانه (۱۳۹۲). رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۷(۹): ۲۷-۴۸.

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.

مرادی، مسعود و باشکوه اجیرلو، محمد (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های یادگیری با الگوی تدریس انطباقی، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱): ۱۰۱-۱۱۵.

نوحی، عصمت، صلاحی، سحر و سبزواری، سکینه (۱۳۹۳). رابطه تفکر انتقادی با سبک‌های

یادگیری در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرستاری. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۵(۲): ۱۸۶-۱۷۹.

- Abdullahi Adli Ansar, W., Fathiya Azar, I. and Abdullahi, N. (2014). The Relationship between Critical Thinking and Creativity, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Performance. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2 (7): 41-52. (Text in Persian).
- Abolghasemi, A. and Javanmirry, L. (2012). The role of social desirability, mental health and self-efficacy in predicting academic achievement of female students. *Journal of School Psychology*, 1(2), 6-20. doi: d_1_2_91_1_15_1 (Text in Persian).
- Akyol, Z. and Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(2-3): 3-23.
- Alizadeh, F. (2010). *Investigating the relationship between learning styles and critical thinking with self-efficacy*. Master Thesis of Islamic Azad University, Central Tehran Branch. (Text in Persian).
- Andreou, C., Papastavrou, E. and Merkouris, A. (2014). Learning styles and critical thinking relationship in baccalaureate nursing education: A systematic review. *Nurse Education Today*, 34(3): 362-371.
- Angeli, C. M. (1997). *Examining the effects of context-free and context-situated instructional strategies on learners critical thinking*, Indian university.
- Azizmalairi, K. (2011). *The effect of guided and traditional exploratory teaching patterns and learning styles on the level of critical thinking skills of high school students*. Doctoral dissertation in curriculum planning, unpublished, University of Isfahan. (Text in Persian).
- Babaei Amiri, N. and Ashoori, J. (2015). The relationship between cognitive and metacognitive learning strategies, self-efficacy, creativity and emotional intelligence with academic achievement. , 2(3): 93-108. (Text in Persian).
- Bandura, A. (2007). *An agentic perspective on positive psychology*. In S.J. Lopez (Ed.), *The science of human flourishing*. New York: Praeger
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bayrak, B. and Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science, (teachers' inrelation to both their grade and gender? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 765-7
- Behboodi Shabkhana, Z. (2009). *Investigating the relationship between critical thinking and identity style with academic self-efficacy*. Master Thesis of Allameh

- Tabatabaei University. (Text in Persian).
- Benjamin, L. T., Brewer, Ch. L. and Hebl, M. R. (2000). *Handbook for teaching introductory psychology*. New York: Routledge.
- Bokhari, N. M. and Zafar, M. (2019). Learning styles and approaches among medical education participants. *Journal of education and health promotion*, 8, 181. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_95_19
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, r., Unsworth, k., Hattie, j., Gordon, l. and Bower, j. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817
- Cleary, T. J., Velardi, B. and Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program(SREP) on middle school students' strategic skills, selfefficacy,and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64,28-42.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2): 455-458.
- Fox, D. (2005). *Measuring Confidence in Critical Thinking Ability and Perceived Self - Efficacy in Nursing Students: The Relationship*. Midwest Nursing Research Society 29th Annual Research Conference Advancing the Clinical Research Enterprise: Translation and Dissemination Hilton.
- Ghiasi, A. (2014). Learning styles of academic achievement of agricultural and natural resources students of Tehran University. *Journal of Agricultural Education Management Research*, 31: 29-36. (Text in Persian).
- Gholam Ali Lavasani, M., Ezhei, J. and Afshari, M. (2009). Relationship between academic self-efficacy and academic engagement with academic achievement. *Journal of Psychology*, 13 (3): 289-305. (Text in Persian).
- Gloudmens, H.A., Schalk, R.M. and Reynaert, W. (2012). The relationship between Critical Thinking Skills and Self-efficacy of Beliefs in Mental Health nurses. *Journal of Applied Science*, 33(3): 275-290.
- Habibipour, M. (2006). The importance of critical thinking in education. *Development of Educational Technology*, 178 (2): 21-30. (Text in Persian).
- Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences*, 35:115-146.
- Heydari, M., Morwati, Z., Khanbabaie, R. and Farshchi, N. (2017). The role of mindfulness, general self-efficacy and emotional intelligence in predicting perceived stress in female students. *Social Psychological Studies of Women*, 15 (1): 6-7. (Text in Persian).

- Kakavand, A., Labadi, Z. and Zarei, Sh. (2013). The relationship between perfectionism and cognitive styles in female high school students in Karaj. *Journal of Educational Psychology*, 27 (9): 27-48. (Text in Persian).
- Kealy, B.T., Holland, J. and Watson, M. (2005). Preliminary evidence on the association between critical thinking and performance in principals of accounting. *Issues in Accounting Education*, 20(1): 33-49.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2): 193-212.
- Lee, A. and Boyle, P. (2012). *Quality Assurance for learning and teaching: A systemic perspective. Ideas on Teaching*, (12/09/2015), <http://www.cdlt.nus.edu.sg/Ideas/iot536.htm>.
- Lotfabadi, H. (2005). *Educational Psychology*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- McIlroy, D. and Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 326-37.
- Meral, E. and Tash, Y. (2017). Modelling the relationships among social studies learning environment, self-efficacy, and critical thinking disposition. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 7(3): 349-66.
- Meyers, C. (1991). *Teaching students to think critically*. California: Bass; 1991.
- Moradi, M. and Bashkoo Ajirloo, M. (2014). The Relationship between Learning Styles and Adaptive Teaching Pattern, *Journal of School Psychology*, 3 (1): 101-115. (Text in Persian).
- Narayanan, S. S. and Weng Onn, A. C. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students. *Kajian Malaysia*, 34 (2): 1-23.
- Nasrabadi H A., Mousavi S. and Kave farsan Z. (2012). The Contribution of Critical Thinking Attitude and Cognitive Learning Styles in Predicting Academic Achievement of Medical University's Students. *Iranian Journal of Medical Education*. 12 (4) :285-296. (Text in Persian).
- Nelson, T. O (2011). *Meaning of critical thinking. Critical thinking and Education*. Cambridge university press.
- Noahi, S., Salahi, S. and Sabzevari, S. (2014). The relationship between critical thinking and learning styles in postgraduate nursing students. *Journal of Developmental Steps in Medical Education*, 15 (2): 179-186. (Text in Persian).
- Noghabaee, M. S. (2016). The impact of cognitive and metacognitive strategies on self-esteem and self-efficacy in students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(1): 983-993.
- Nosratinia, M. and Soleimannejad, A. (2016). Perceptual Learning Styles and Critical Thinking: Inspecting the Association among EFL Learners, *Theory and*

- Practice in Language Studies*, 6 (6): 1220-1228. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0606.11>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Peyman, N. and Peyman, N. (2011). *Investigating the relationship between self-efficacy and critical thinking skills of students of Mashhad University of Medical Sciences*. Outlook of Medical Education Development, National Conference on Medical Education, April 29-May 1. (Text in Persian).
- Prisuz, A. (2010). *Evaluation of the effectiveness of critical thinking training on mental health and academic achievement of first year high school female students in the second district of Tehran*. Master Thesis, Allameh Tabatabaie University. (Text in Persian).
- Paul, R. and Elder, L. (2006). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. *Education Leadership*, 42(8): 46-53.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self - regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2): 284-292.
- Qasim, M. and Biliad, M. (2017). The effect of learning styles and the use of semantic maps on the ability of high school students to think critically and improve their English vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 13 (43): 171-206. (Text in Persian).
- Rashidi, Z. and Moghaddami, M. (2017). Relationship between learning styles and creativity and academic achievement of postgraduate students in the Department of Educational Sciences, Psychology and Social Sciences, Roodehen Branch. *Innovation and Creativity in the Humanities*, 7 (2) 1-38.
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M. and Tallal, P. (2020). Providing Instruction Based on Students' Learning Style Preferences Does Not Improve Learning. *Frontiers in psychology*, 11, 164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00164>
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T. and Williams, J. H. (2004). Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: a study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1): 81-90.
- Schunk, D. H. and DiBenedetto, M. K. (2016). *Self-Efficacy Theory in Education from: Handbook of Motivation at School Routledge*. Accessed on: 17 Feb 2019: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3>
- Seif, A. (2014). *Modern Educational Psychology, Psychology of Learning and Education*. Tehran: Doran. (Text in Persian).
- Shabani, H. (2014). *Advanced teaching method (skills training and strategic thinking)*. Tehran: Samt. (Text in Persian).
- Shahabi, M. (2007). *Evaluation of the effectiveness of critical thinking training on problem solving and self-esteem of female middle school students in Kalaleh*.

- Master Thesis. University of Guilan. (Text in Persian).
- Smeltzer, S., Bare, B., Brunner, L. and Suddarth, D. (2005). *Text Book of Medical Surgical Nursing*, 10th Ed. Williams & Wilkins, Lippincott.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*, New York: Cambridge university press.
- Taheri, A. and Seyed, M. (2013). *The effectiveness of critical thinking based on self-efficacy and self-regulation of middle school students in Jarreh-Baladeh region*. Master Thesis of Islamic Azad University, Marvdasht Branch. (Text in Persian).
- Twibell, R., Ryan, M. and Hermiz, M. (2005). Faculty perceptions of critical thinking in student clinical experiences. *Journal of Nursing Education*, 44(2): 71-9.
- Way, J. (2008). Using questioning to stimulate mathematical thinking, *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(3): 22-27.
- Wilson, J. (2017). *Critical Thinking: A Beginner's Guide to Critical Thinking, Better Decision Making and Problem Solving*. Amazon.
- Zhang, L.F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal Psychol*; 135 (6): 621-637.

نقش سواد اطلاعاتی در یادگیری مادام‌العمر معلمان مدارس هوشمند منطقه پنج شهرستان

محمد رضا اردلان^{۱*}، جمال عبدالملکی^۲، محسن احمدی^۳، نسرین حیدری^۴ و مرتضی‌المانی^۵

چکیده

هدف پژوهش بررسی نقش سواد اطلاعاتی در یادگیری مادام‌العمر معلمان بود. جامعه پژوهش کلیه معلمان مدارس هوشمند منطقه پنج شهر تهران به تعداد ۶۳۵ معلم که از این جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، نمونه‌ای به حجم ۲۴۰ نفر انتخاب شد. روش پژوهش کمی و از نوع مطالعات همبستگی بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخته ۲۴ گویه‌ای سواد اطلاعاتی بر مبنای مدل چانگ (۲۰۱۲) و پرسشنامه محقق‌ساخته ۲۱ گویه‌ای یادگیری مادام‌العمر بر مبنای مدل گای و همکارانش (۲۰۱۴) استفاده شد. برای تعیین پایایی و روایی ابزار از تکنیک‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده و نتایج بیان‌کننده پایایی و روایی مطلوب ابزار بود. برای تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) و استنباطی (آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره خطی) با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. نتایج بیان‌کننده آن بود که: وضعیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر در معلمان نامطلوب بود. همچنین سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان در سطح آلفای ۰/۰۵ رابطه مثبت و معنادار دارد.

کلید واژه‌ها: سواد اطلاعاتی، یادگیری مادام‌العمر، معلمان، مدارس هوشمند

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران mr.ardalan@basu.ac.ir

۲. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران abdolmaleki1984@gmail.com

۳. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران mohsenahmadi2020@gmail.com

۴. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران naheidari93@gmail.com

۵. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران amani.morteza@gmail.com

مقدمه

اکنون عصر جدید دهکده جهانی^۱ و بین‌المللی‌سازی^۲ است و همچنین جامعه امروز تمرکز بر اقتصاد دانش و فناوری اطلاعات^۳ دارد (وست^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). آلوبیدات^۵ (۲۰۱۱) معتقد است که قرن بیست و یکم صرفاً قرن اقتصاد دانش نیست، بلکه زمان انفجار اطلاعات است، زمانیکه افراد در یادگیری، کار، اوقات فراغت یا زندگی با اطلاعات ارتباط نزدیک دارند (وایدرت^۶ و همکاران، ۲۰۱۲). سند برنامه درسی ملی، سند تحول راهبردی، سند چشم‌انداز بیست ساله، برنامه پنجم توسعه، سند توسعه فناوری آموزش و پرورش، سند راهبردی نظام جامع فناوری اطلاعات کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نقشه جامع علمی کشور، که در آن‌ها لزوم به‌کارگیری فناوری فاوا چه به صورت هدف و چه به صورت راهبرد و اقدام مورد تأکید قرار گرفته است، نشان‌دهنده اهمیت و نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی است (ابراهیمی پور و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۳-۱۲). ملت‌هایی با آموزش پیشرفته، تأکید بسیار زیادی بر آموزش یکپارچه فناوری اطلاعات دارند، که در آن سواد اطلاعاتی معلمان عاملی مهم به شمار می‌رود (وست^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). از این رو دانش مهارت‌های رایانه به صورت یک نیاز و مهم‌تر از آن به صورت سواد اطلاعاتی تلقی می‌شود (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۳: ۹۸). سواد اطلاعاتی، توانمندی لازم برای کسب اطلاعات و دانش، انجام پژوهش و نگارش علمی به صورت خودمدار را فراهم می‌کند، به همین دلیل سواد اطلاعاتی به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر ایجاد و رشد یادگیری مادام‌العمر شناخته شده و دانش و مهارت پایه برای تمام گروه‌های علمی در سنین مختلف محسوب می‌شود (زاهدی نوقایی، ۱۳۹۲: ۱۴۴). اوسوانسا و ادوارد^۸ (۲۰۰۴) معتقدند که هدف اصلی و غایی سواد اطلاعاتی، یادگیری مادام‌العمر و یادگیری مستقل است. طی دهه اخیر عمدتاً به دلیل ایجاد پیوند

1. Global village
2. Internationalization
3. Information Technology
4. West
5. Alobiedat
6. Weidert
7. West
8. Owusu and Edvard

میان مهارت‌های سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر تمایل به سواد اطلاعاتی در تمام سطوح آموزشی رشد چشمگیری داشته است، طوری که این باور حاکم است که بدون داشتن توانایی راهیابی در دریای پهناور اطلاعات، فراگیران به دشواری، مسیر درست را خواهند یافت، همچنین آگاهی مریبان نسبت به نقش خود در آموزش فراگیران با سواد اطلاعاتی، به سرعت در حال افزایش است (فیست^۱، ۲۰۰۳). افزایش سطح سواد اطلاعاتی در افزایش مهارت‌های یادگیری مستقل و یادگیری مادام‌العمر نقش اساسی دارد و از آنجا که فرد باید برای کسب موفقیت در یادگیری، فرایند یادگیری خود را کنترل کند و در این فرآیند فعال و خود راهبر باشد، باید از مهارت‌های سواد اطلاعاتی بهره گیرد و کیفیت و چرخه یادگیری مادام‌العمر خود را ارتقاء و توسعه مستمر دهد (علی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰: ۳۶۱).

کورچیلس و ارشا^۲ (۲۰۱۱) دانش یادگیری مادام‌العمر، معلمان را معلمانی در نظر می‌گیرند که بعد از کسب موقعیت‌های آموزشی، به منظور افزایش نگرش‌ها، توانایی‌ها و عادات خودکفایی و رشد حرفه‌ای و توسعه کیفیت مهارت‌ها و توجه به شناخت مادام‌العمر یادگیری، به طور مداوم در حال کسب، به روز رسانی و افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها، با روش‌های رسمی، غیر رسمی و غیراصولی هستند (کورچیلس و ارشا، ۲۰۱۰).

امروزه تسلط معلمان و دبیران به مهارت سواد اطلاعاتی جزء ضروریات نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود و یکی از عوامل توسعه به شمار می‌رود. بنابراین، ارتقاء این مهارت‌ها و توانمندی‌ها به انجام دادن بهتر کارها و وظایف توسط کارکنان و متعاقباً افزایش کارایی و اثربخشی و در مجموع ارتقاء بهره‌وری منجر می‌شود. این موضوع همچنین به افزایش ارزش فرد در محیط کاری خود می‌انجامد؛ زیرا وابستگی او به همکاران را کاهش می‌دهد و موجب افزایش انگیزه و احساس موفقیت کاری و کاهش هزینه‌های مرتبط می‌شود و به دلیل سرعت فزاینده تولید دانش و توسعه شبکه‌های جهانی ارتباطات، فراهم کردن بستر و زمینه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به منظور کمک به بهبود کیفیت آموزش، تدریس و یادگیری، اساسی‌ترین نقش آن به حساب می‌آید. لذا می‌توان گفت که سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر جزو مقولات مورد توجه اندیشمندان نظام‌های آموزشی کنونی هستند، لذا با توجه

1. Feast
2. Kurtulus and Ersoya

به نقش و تأثیر سواد اطلاعاتی در ایجاد و رشد یادگیری مادام‌العمر، اهمیت و ضرورت انجام پژوهش‌هایی در باب وضعیت، نقش، روابط و اثرات مقولات مذکور با یکدیگر در نظام آموزشی و ارائه راهکارهای مناسب برای تقویت و رشد آن‌ها حائز اهمیت و شایان توجه است.

با توجه به اینکه هدف غایی هر برنامه سواد اطلاعاتی، نه تنها آموزش، بلکه تبدیل آموزش‌گیرنده به یک یادگیرنده فعال و تقویت مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در همه ابعاد آن است. لذا محوریت اصلی پژوهش حاضر را، بررسی وضعیت و رابطه سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران تشکیل می‌دهد، بنابراین، می‌توان گفت مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که وضعیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر و رابطه‌ای بین سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران چگونه است؟

گریزل و کالوو^۱ (۲۰۱۳) سواد اطلاعاتی^۲ را مجموعه‌ای از توانایی‌ها برای کشف، بازیابی، تحلیل و کاربرد اطلاعات می‌دانند؛ چنین توانایی‌هایی به فراگیران امکان جستجو، فیلتر کردن، استفاده، نوشتن، تکمیل قدم به قدم تحقیق را می‌دهد و مهم‌تر از آن، تصور اینکه آن‌ها می‌توانند به فراگیران واقعی مادام‌العمر تبدیل شوند. چانگ^۳ (۲۰۱۲) سواد اطلاعاتی را توانایی اصلی حل مشکلات، ارتباط منطقی و مؤثر، ارتباط با خارج و مفید بودن برای مدتی طولانی می‌داند که نه تنها به افراد امکان می‌دهد تبدیل به فراگیرانی مادام‌العمر شوند، بلکه به‌طور لذت‌بخشی از تجربه افراد برای به‌دست آوردن دانش به منظور ایجاد انگیزه یادگیری مداوم و فعال هرچه بیشتر در زندگی استفاده کند. کوپا^۴ و همکارانش (۲۰۱۲) سواد اطلاعاتی را مهارت اصلی برای حل مشکلات می‌دانند، یعنی فرد زمان لازم برای کسب اطلاعات را داشته و بتواند به‌طور مؤثر ابزارهای اطلاعاتی مناسب را برای جستجو، دستیابی، ارزیابی و استفاده

1. Grizzle and Calvo
2. Information literacy
3. Chang
4. Koppa

از انواع مختلف اطلاعات به کار برد. وایدت^۱ و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند که سواد اطلاعاتی ذاتی نیست، بلکه از طریق آموزش و پرورش مناسب به دست می‌آید. تعریف آلن و سیمن^۲ (۲۰۱۱) از سواد اطلاعاتی، مهارت‌های لازم و حقوق اساسی بشر برای یادگیری مادام‌العمر در عصر اطلاعات است، از جمله توانایی تشخیص اطلاعات مورد نیاز، پیدا کردن، ارزیابی، استفاده مؤثر و اخلاقی از اطلاعات افراد، مقاله، رسانه‌های دیجیتال و صوتی و تصویری و کاربرد اطلاعات به منظور ایجاد و مبادله دانش موجود در یادگیری بین رشته‌ای، تفکر انتقادی و مهارت‌های تفسیر است. لی^۳ و همکارانش (۲۰۱۳) سواد اطلاعاتی را ارائه دانش و مهارت‌ها با اطلاعات، توانایی استفاده از نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای اطلاعاتی، استفاده از اطلاعات در کار یا زندگی روزانه و جمع‌آوری، سازماندهی، ارزیابی، استفاده از اطلاعات مناسب، از جمله آشنایی با قابلیت‌های نرم‌افزار و سخت‌افزار کامپیوتر، استفاده از شبکه‌های کامپیوتری، ادغام رسانه‌های سمعی و بصری، و مفهوم اخلاق در اطلاعات می‌دانند. به اعتقاد چانگ^۴ (۲۰۱۲) سواد اطلاعاتی به درک اطلاعات^۵، انتخاب اطلاعات^۶، کاربرد اطلاعات^۷ و ارزیابی اطلاعات^۸ تقسیم می‌شود.

۱. ادراک اطلاعات: شامل شناخت اساسی تجهیزات سخت‌افزاری، سیستم‌های نرم‌افزاری، منابع اینترنتی، امنیت اطلاعات و اصول اخلاقی اطلاعات است.
۲. انتخاب اطلاعات: اشاره به استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب، شناخت انواع داده‌ها و روش‌های جستجوی منابع، از جمله شناخت و درک نیازهای اطلاعات شخصی و حالت و بیان مناسب مشکلات اطلاعاتی است.
۳. کاربرد اطلاعات: اشاره به آگاهی از محتوای جمع‌آوری شده، تحلیل و سازماندهی آن‌ها به اطلاعات مفید، کاربرد دقیق اطلاعات در تصمیمات مؤثر و خلاقانه،

1. Weidert
2. Allen and Seaman
3. Li
4. Chang
5. Information perception
6. Information selection
7. Information utilization
8. Information evaluation

سازماندهی و ترکیب دانش جدید با دانش قبلی و تبدیل آن‌ها به فعالیت‌های کاری است.

۴. **ارزیابی اطلاعات:** تحلیل و ارزیابی دقیق اطلاعات به دست آمده، ارزیابی و اصلاح شرایط شخصی جستجو و کاربرد اطلاعات و خودارزیابی درستی اطلاعات به دست آمده به طوری که به رفع مشکلات کاری کمک کرده و کارآیی و اثربخشی آن در حل مشکلات مربوط به اطلاعات را ارزیابی کند.

مفهوم یادگیری مادام‌العمر^۱ برای فراگیران، توانایی‌هایی است که موجب ایجاد نگرش‌های یادگیری با انگیزه، شناخت بنیادی، آموزش نحوه یادگیری، آشنایی با تغییرات، منابع خوب آموزشی و کار گروهی است (مورفی^۲ و همکارانش، ۲۰۱۱).

چان لین^۳ (۲۰۱۳) یادگیری مادام‌العمر را فعالیت‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده یا غیر برنامه‌ریزی شده، بر اساس علائق و نیازهای شخصی، در مراحل زندگی فردی می‌داند. گای^۴ و همکارانش (۲۰۱۴) توضیح می‌دهند که یک فرد، به منظور انطباق با محیط برای بقا، به طور مداوم به یادگیری دانش، نگرش‌های مفهومی و توانایی‌های فناوری اقدام می‌کند. بوتنا و مکلو^۵ (۲۰۱۲) با اشاره به تمام فعالیت‌های یادگیری هدفمند در محیط‌های مختلف زندگی در زندگی فردی، مفهوم یادگیری مادام‌العمر را شامل یادگیری رسمی، یادگیری غیررسمی و یادگیری غیراصولی و در جهت ارتقاء دانش شخصی، علائق، مهارت‌ها و توانایی‌ها برای ارتقاء هر چه بیشتر توانایی‌های شخصی، توسعه حرفه‌ای، تنظیم زندگی و پاسخ‌های نوآورانه و افزایش پیشرفت اجتماعی و توسعه ملی می‌دانند. به اعتقاد گای و همکارانش (۲۰۱۴) یادگیری مادام‌العمر به ابعاد شناخت^۶، مهارت‌ها^۷ و علائق^۸ تقسیم می‌شود.

۱. **شناخت:** شامل شناخت و درک یادگیری مادام‌العمر، ارتقاء کیفیت انسان، تقویت

1. Lifelong learning
2. Murphya
3. Chan Lin
4. Guay
5. Botha and Makoelle
6. Cognition
7. Skills
8. Affection

رابطه بین پیشرفت اجتماعی و رقابت ملی، رشد حرفه‌ای، انطباق با تغییرات اجتماعی، مقابله با اقدامات اصلاحی و حل مؤثر مشکلات.

۲. **مهارت‌ها:** شامل مهارت‌های خودآموزی، برنامه‌ریزی حرفه‌ای، توانایی‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، جمع‌آوری اطلاعات، کاربرد منابع، حل مسأله و حذف موانع، علاوه بر مهارت‌های اصلی زندگی و توانایی ترویج تخصص‌ها، ارائه پاسخ‌ها، تبدیل داده‌ها به دانش و هوش و همچنین توانایی ادامه فعالیت‌های یادگیری و به اشتراک‌گذاری و مبادله فردی یا گروهی با دیگران و ارائه نتایج نسبی.

۳. **علائق:** توانایی ایجاد انگیزه و محرک، خرسندی از یادگیری و لذت بردن از آن، داشتن تمایل کامل و علاقه بسیار زیاد، ارائه نگرش‌های فعال نسبت به کسب دانش، پذیرش و شجاعت در مقابله با شکست در یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی، به‌کارگیری مداوم نتایج یادگیری در بررسی و بهبود و یادآوری اهمیت یادگیری مادام‌العمر به دیگران.

در این قسمت برای اطلاع از نتایج مطالعات انجام شده در موضوع پژوهش، مطالعات انجام شده داخل و خارج کشور در خصوص وضعیت سواد اطلاعاتی معلمان و نقش سواد اطلاعاتی آن‌ها در یادگیری مادام‌العمر معلمان بررسی می‌شود.

سولماز^۱ (۲۰۱۷)، تیومزیک^۲ (۲۰۱۳)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۳)، ساجدی و اسفندیاری مقدم (۱۳۹۱)، میری و چشمه سهرابی (۱۳۹۰)، زاهد بابلان و رجبی (۱۳۹۰)، کیخا (۱۳۸۹)، اصغرینیا (۱۳۸۸) و طیب‌نیا (۱۳۸۴) میزان سواد اطلاعاتی را در گروه‌های مختلف نظام‌های آموزشی از جمله دانش‌آموزان، دانشجویان، اعضای هیأت علمی و کارکنان بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که وضعیت سواد اطلاعاتی در نمونه‌های پژوهشی متوسط و بالاتر از متوسط و بیان‌کننده وضعیت مطلوب و بسیار مطلوب سواد اطلاعاتی هستند.

پژوهش‌های رحمانی تبار (۱۳۹۶)، شیبانی و همکاران (۱۳۹۰)، علی نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، صالحی و حاجی‌زاده (۱۳۸۹)، داور پناه و سیامک (۱۳۸۸)، رضوان، کوکی و بیگدلی (۱۳۸۸)،

1. Solmaz
2. Tuamsuk

پورنقی و ابوذری (۱۳۸۷)، بختیارزاده (۱۳۸۱)، تریون^۱ (۲۰۰۹)، جولین و بارکر^۲ (۲۰۰۹)، فلوید، گلوریا و یاسار^۳ (۲۰۰۸)، مکادو^۴ (۲۰۰۸)، کانون^۵ (۲۰۰۷)، کولز و ویلیامز^۶ (۲۰۰۷)، سینگ^۷ (۲۰۰۵)، راماکریشنا و وال مایک^۸ (۲۰۰۴)، پاول و کیس - اسمیت^۹ (۲۰۰۳)، استرن^{۱۰} (۲۰۰۲)، موغان^{۱۱} (۲۰۰۱) میزان سواد اطلاعاتی را در گروه‌های مختلف نظام‌های آموزشی از جمله دانش‌آموزان، دانشجویان، اعضای هیأت علمی و کارکنان بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که اکثر دانش‌آموزان، دانشجویان و کارکنان، توانایی بالایی در درک نیاز اطلاعاتی خود نداشتند، توانایی آن‌ها در سازماندهی و بازیابی اطلاعات کم بود، سواد رایانه‌ای، دانش نرم‌افزاری و سخت‌افزاری آن‌ها در حد مطلوبی نبود و توان آن‌ها در استفاده از اینترنت نیز اندک بود. از جمله پیشنهادهای این پژوهشگران مواردی چون برگزاری برنامه‌های آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی و کارگاه‌های آموزشی آشنایی با کتابخانه، سیستم‌های بازیابی اطلاعات و آشنایی با رایانه بود.

رحمانی تبار (۱۳۹۶) ارتباط سواد اطلاعاتی و خلاقیت و نوآوری را در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ تهران بررسی کرد. نتایج نشان داد: وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در میان معلمان دبیرستان‌های هوشمند منطقه ۵ تهران پایین‌تر از حد متوسط است. وضعیت خلاقیت در میان معلمان دبیرستان‌های هوشمند منطقه ۵ تهران بالاتر از حد متوسط است. وضعیت نوآوری در میان معلمان دبیرستان‌های هوشمند منطقه ۵ تهران بالاتر از حد متوسط است. بین سواد اطلاعاتی و ابعاد آن با خلاقیت و نوآوری در میان معلمان دبیرستان‌های هوشمند منطقه ۵ تهران رابطه مثبت وجود دارد. زاهدی نوقابی (۱۳۹۲) در مطالعه خود با عنوان یادگیری مادام‌العمر و نقش سواد اطلاعاتی بر آن، بیان می‌کند که توسعه فناوری موجب

1. Thirion
2. Julien and Barker
3. Floyd, Gloria and Yasar
4. McAdo
5. Tyrone Heath Cannon
6. Coles and williames
7. Singh
8. Ramakrishna and Walmike
9. Powll and Case - Smith
10. Stern
11. Maughan

گسترش حجم اطلاعات در دسترس شده است و بهره‌گیری مناسب از منابع اطلاعاتی را چالش برانگیز کرده است. اطلاعات یکی از شاخص‌های مهم در فرایند توسعه دانایی محور است و نظام‌های پویای آموزشی بهترین ابزار برای توسعه مطلوب جامعه اطلاعاتی به شمار می‌روند. انسان امروز باید بداند، چرا به اطلاعات نیاز دارد و چگونه از فناوری استفاده کند. باید به صورت مداوم در پی دانش‌افزایی و سهم شدن در روند تولید دانش باشد. لذا عصر حاضر را عصر نهضت یادگیری مادام‌العمر برای متحول کردن آموخته‌ها، ساختار ذهنی و دانش و در یک کلمه عصر ذهن دانست. در چنین شرایطی یکی از اهداف ضروری و مهم نظام‌های آموزش، تجهیز عناصر و منابع انسانی خود از معلم تا دانش‌آموز به مهارت‌های سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر است. محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود، موضوع نقش اعضای هیأت علمی در برنامه آموزش طب نظامی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر را در قالب یک مطالعه کیفی تبیین کردند. برای جمع‌آوری نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله برفی) و مصاحبه نیمه ساختاریافته باز پاسخ با ۲۱ نفر از صاحب‌نظران و اساتید استفاده شد. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوا بر اساس رویکرد کریپندورف انجام شد. نتایج شش خصوصیت که شامل: نقش الگویی، نقش تسهیل‌گر و راهنما، داشتن شایستگی‌های یادگیرنده مادام‌العمر، داشتن صلاحیت‌های حرفه‌ای، تسلط بر دانش تخصصی و دانش تجربه‌ای را به عنوان نقش اساتید برای تربیت یادگیرندگان مادام‌العمر در برنامه آموزش طب نظامی مطرح کردند. همچنین محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه خود، موضوع جستاری بر شایستگی‌های مورد نیاز یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان پزشکی عمومی را بررسی کردند. این مطالعه به روش کیفی انجام شد. برای جمع‌آوری نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه ساختاریافته باز پاسخ از ۲۱ نفر از صاحب‌نظران و اساتید استفاده شد. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل محتوا بر اساس رویکرد کریپندورف انجام شد. نتایج بیان‌کننده پنج مهارت اصلی به عنوان شایستگی‌های مورد نیاز یادگیری مادام‌العمر در دانشجویان پزشکی عمومی به شرح زیر بود: مهارت آگاهی و نگرش به پویایی علم و دانش پزشکی، مهارت یادگیری خودراهبر، مهارت طبابت مبتنی بر شواهد، مهارت‌های ارتباطی حرفه‌ای و مهارت یادگیری تلفیقی و بین‌حرفه‌ای.

سلیم، محمود و احمد^۱ (۲۰۱۸) اهمیت سواد اطلاعاتی را برای حمایت از یادگیری مادام‌العمر در دوره همگرایی بررسی کردند. نتایج بیان‌کننده اهمیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر در جامعه اطلاعاتی امروز است. سواد اطلاعاتی، توانایی تصمیم‌گیری آگاهانه یا حل مشکلات آن‌ها و دانستن نحوه یادگیری مادام‌العمر است که قادر به لمس تمام ابعاد یادگیری مادام‌العمر است و این کلید موفقیت زندگی هر کسی در جامعه اطلاعات است. همچنین بر نقش سواد اطلاعاتی در ایجاد و تقویت یادگیری مادام‌العمر تأکید شده است. سولماز^۲ (۲۰۱۷) رابطه بین سطح یادگیری مادام‌العمر و مهارت سواد اطلاعاتی را در ۱۲۷ معلم با روش همبستگی بررسی کرد. نتایج نشان داد که سطح یادگیری مادام‌العمر و سواد اطلاعاتی معلمان بالاتر از حد متوسط است. همچنین بین مهارت‌های سواد اطلاعاتی معلمان و یادگیری مادام‌العمر رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بنابراین، وقتی مهارت سواد اطلاعاتی معلمان افزایش می‌یابد، نگرش آن‌ها نسبت به یادگیری مادام‌العمر نیز به صورت موازی در سطح متوسط افزایش می‌یابد.

چوی و جف^۳ (۲۰۱۲) به تأثیرات مثبت سرمایه‌های اجتماعی و سواد اطلاعاتی درباره نگرش‌های یادگیری مادام‌العمر، اشاره می‌کنند. علاوه بر این، سواد اطلاعاتی و سرمایه‌های اجتماعی تأثیرات مثبتی بر قدرت توضیحی پیش‌بینی شده نگرش‌های یادگیری مادام‌العمر دارند. بروکس و نورمور^۴ (۲۰۱۰) در مطالعه خود عوامل شرایط اقتصادی، انواع اشتغال، تجارب یادگیری و سواد اطلاعاتی در نگرش‌های یادگیری مادام‌العمر بزرگسالان را بیان کردند که در آن افراد جوانتر، با دستاوردهایی در تحصیلات عالی، مشاغل دانش‌آموزی، سربازی و خدمات عمومی، شرایط اقتصادی بالاتر و پیش‌زمینه اطلاعات می‌تواند معرف بهتری برای نگرش‌های یادگیری مادام‌العمر کنونی باشد. پترسون^۵ (۲۰۰۹) نیازمندی‌های پایه‌گذاری سواد اطلاعاتی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد را بررسی کرد. یافته‌ها نشان داد که اکثر دانشجویان مورد مطالعه در درک سؤالات پژوهش و استفاده از فنون جستجوی پیشرفته با مشکلاتی مثل عدم

1. Salim, Mahmood and Ahmad
2. Solmaz
3. Choi and Jeff.
4. Brooks and Normore
5. Patterson

اعتماد به نفس مواجه هستند که لازمهٔ مهارت‌های خواندن و نوشتن اطلاعات، داشتن سواد رایانه‌ای است و بدون مهارت‌های رایانه‌ای، دستیابی به هرگونه استاندارد سواد اطلاعاتی امکان‌پذیر نیست. نتایج پژوهش ایسنبرگ^۱ (۲۰۰۷) نشان داد که مهارت‌های سواد اطلاعاتی باعث روان‌شدن در فناوری اطلاعات می‌شود و اینکه استانداردهای آن برای تحصیلات عالی از لحاظ اطلاع‌رسانی کفایت می‌کند و چشم‌انداز اقتصادی آینده را نشان می‌دهد. پژوهش میرتو^۲ (۲۰۰۳) در خصوص میزان سواد اطلاعاتی معلمان در مدارس در حوزهٔ ایالت تگزاس آمریکا نشان داد که حدود چهار درصد از تفاوت موجود در موفقیت دانش‌آموزان در برخی دروس از جمله روخوانی و درک مطلب و ریاضیات ناشی از میزان تخصص و مهارت و اطلاعات به روز شده و جدید معلمانی است که به مهارت‌های سواد اطلاعاتی مسلط بودند. بروس^۳ (۲۰۰۲) به بررسی سوادآموزی اطلاعات به عنوان کنش یار تغییر آموزشی اقدام کرد. نتایج نشان داد که آموزش سواد اطلاعاتی کنش یار مورد نیاز برای تغییر جامعهٔ اطلاعاتی امروز به جامعهٔ آموزشی است و معلم‌ها می‌توانند در محیط‌های آموزشی ابتدایی و راهنمایی، حرفه‌ای و دانشگاهی، استراتژی‌ها و سیاست‌هایی را برای طراحی فرصت‌های آموزشی توسعه دهند. پژوهش مور^۴ (۲۰۰۰) که به منظور تعیین نیازهای اطلاعاتی معلمان در نیویورک انجام شد، نتایج آن نشان داد که اگر چه آموزش مهارت‌های سواد اطلاعاتی برای معلمان مدارس یک ضرورت است، اما این امر به درستی در محتوای درسی گنجانده نشده است.

در جمع‌بندی نتایج مطالعات انجام شده در حوزهٔ موضوع پژوهش با تناقضاتی مواجه می‌شویم که در پاره‌ای از تحقیقات، وضعیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر نامناسب و در پاره‌ای دیگر دارای وضعیت مناسب و مطلوب هستند، جالب آن‌که در مطالعاتی که وضعیت سواد اطلاعاتی پایین است، وضعیت یادگیری مادام‌العمر نمونهٔ پژوهش نیز پایین است و بالعکس، لذا این مسأله که آیا بین این دو متغیر رابطه‌ای وجود دارد، در ذهن شکل می‌گیرد، لذا جنبهٔ نوآورانه پژوهش حاضر بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند و تعیین ارتباط بین این دو متغیر در این جامعه است، که بتواند سندی

1. Elsenberg
2. Mirtu
3. Bruce
4. Mor

برای حل تناقضات موجود در این موضوع باشد؛ لذا پژوهش در صدد پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

۱. وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران چگونه است؟
۲. وضعیت یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران چگونه است؟
۳. آیا سواد اطلاعاتی دارای رابطه معنادار با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران است؟
۴. آیا ابعاد سواد اطلاعاتی دارای رابطه معنادار با یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران هستند؟

روش

روش پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها؛ روش مورد استفاده روش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش کلیه معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران به تعداد ۶۳۵ معلم بودند. در راستای برآورد حجم نمونه پژوهش از جدول مورگان استفاده شد، لذا حجم نمونه آماری ۲۴۰ نفری تعیین شد، لذا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۴۰ معلم از میان معلمان مدارس هوشمند شهر تهران انتخاب و بررسی شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته ۲۴ گویه‌ای سواد اطلاعاتی بر مبنای مدل چانگ (۲۰۱۲) براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای استفاده شد. این پرسشنامه دارای چهار بعد است: (۱) ادراک اطلاعات: شامل شش گویه درباره شناخت اساسی تجهیزات سخت‌افزاری، سیستم‌های نرم‌افزاری، منابع اینترنتی، امنیت اطلاعات و اصول اخلاقی اطلاعات است. (۲) انتخاب اطلاعات: شامل شش گویه درباره استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب، شناخت انواع داده‌ها و روش‌های جستجوی منابع، از جمله شناخت و درک نیازهای اطلاعات شخصی و حالت و بیان مناسب مشکلات اطلاعاتی است. (۳) کاربرد اطلاعات: شامل شش گویه درباره آگاهی از محتوای جمع‌آوری شده، تحلیل و سازماندهی آن‌ها به اطلاعات مفید، کاربرد دقیق اطلاعات در تصمیمات مؤثر و خلاقانه،



سازماندهی و ترکیب دانش جدید با دانش قبلی و تبدیل آن‌ها به فعالیت‌های کاری است. (۴) ارزیابی اطلاعات: شامل شش گویه درباره تحلیل و ارزیابی دقیق اطلاعات به دست آمده، ارزیابی و اصلاح شرایط شخصی جستجو و کاربرد اطلاعات و خودارزیابی درستی اطلاعات به دست آمده طوری که به رفع مشکلات کاری کمک کرده و کارایی و اثربخشی آن در حل مشکلات مربوط به اطلاعات را ارزیابی کند. همچنین از پرسشنامه محقق ساخته ۲۱ گویه‌ای یادگیری مادام‌العمر بر مبنای مدل گای و همکارانش (۲۰۱۴) براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه بعد است: (۱) شناخت: هفت گویه درباره شناخت و درک یادگیری مادام‌العمر، ارتقاء کیفیت انسان، تقویت رابطه بین پیشرفت اجتماعی و رقابت ملی، رشد حرفه‌ای، انطباق با تغییرات اجتماعی، مقابله با اقدامات اصلاحی و حل مؤثر مشکلات. (۲) مهارت‌ها: هفت گویه شامل مهارت‌های خودآموزی، برنامه‌ریزی حرفه‌ای، توانایی‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، جمع‌آوری اطلاعات، کاربرد منابع، حل مسأله و حذف موانع، علاوه بر مهارت‌های اصلی زندگی و توانایی ترویج تخصص‌ها، ارائه پاسخ‌ها، تبدیل داده‌ها به دانش و هوش و همچنین توانایی ادامه فعالیت‌های یادگیری و به اشتراک گذاری و مبادله فردی یا گروهی با دیگران و ارائه نتایج نسبی. (۳) علائق: هفت گویه شامل توانایی ایجاد انگیزه و محرک، خرسندی از یادگیری و لذت بردن از آن، داشتن تمایل کامل و علاقه بسیار زیاد، ارائه نگرش‌های فعال نسبت به کسب دانش، پذیرش و شجاعت در مقابله با شکست در یادگیری، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی، به کارگیری مداوم نتایج یادگیری در بررسی و بهبود، و یادآوری اهمیت یادگیری مادام‌العمر به دیگران. جهت تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرانباخ استفاده شد. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ضرایب پایایی آلفای کرانباخ جدول (۱) از آنجا که ضرایب پایایی ابزار پژوهش در دامنه حداقل ۰/۸۱ تا ۰/۹۲ قرار دارد، می‌توان گفت ابزار از ویژگی پایایی مناسب بهره‌مند است، برای تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی جدول (۲) استفاده شد. با توجه به نتایج حاصل می‌توان گفت: ابزارهای پژوهش دارای روایی مناسب هستند.

جدول ۱: پایایی مقیاس سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام العمر

مؤلفه‌ها	تعداد	شماره سؤال	آلفای کرانباخ
۱ درک اطلاعات	۶	۱-۶	۰/۸۳
۲ انتخاب اطلاعات	۶	۷-۱۲	۰/۸۱
۳ کاربرد اطلاعات	۶	۱۳-۱۸	۰/۸۶
۴ ارزیابی اطلاعات	۶	۱۹-۲۴	۰/۸۹
۵ سواد اطلاعاتی	۲۴	۱-۲۴	۰/۹۱
۶ شناخت	۷	۱-۷	۰/۸۸
۷ مهارت‌ها	۷	۸-۱۴	۰/۸۵
۸ علایق	۷	۱۵-۲۱	۰/۹۲
۹ یادگیری مادام العمر	۲۱	۱-۲۱	۰/۹۰

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول ابزارها

ردیف	شاخص	ملاک	سواد اطلاعاتی	یادگیری مادام‌العمر
۱	خی دو	UP ۰/۰۵۱,P	۶۱۲/۵۲	۵۳۷/۱۶
۲	درجه آزادی	-	۳۸۹	۳۲۷
۳	نسبت	۲ و کم‌تر	۱,۵۷	۱,۶۴
۴	RMSEA	۰/۰۵ و پایین‌تر	۰/۰۴۱	۰/۰۴۷
۵	CFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۲	۰/۹۱
۶	GFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۱	۰/۹۰
۷	AFGI	حداقل ۰/۹	۰/۹۰	۰/۹۰

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های آماری و با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و LISREL به شرح زیر استفاده خواهد شد. در تحلیل توصیفی داده‌ها از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در آزمون سؤالات پژوهش از تکنیک‌های آماری تی تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره خطی استفاده شد.

الف) یافته‌های توصیفی:

جدول ۳: بررسی وضعیت متغیر سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر

ردیف	متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد
۱	درک اطلاعات	۲۴۰	۲/۵۶	۰/۷۷۰
۲	انتخاب اطلاعات	۲۴۰	۲/۵۲	۰/۷۶۰
۳	کاربرد اطلاعات	۲۴۰	۲/۴۹	۰/۷۵۱
۴	ارزیابی اطلاعات	۲۴۰	۲/۴۷	۰/۷۴۳
۵	سواد اطلاعاتی	۲۴۰	۲/۵۱	۰/۷۵۶
۶	شناخت	۲۴۰	۲/۴۴	۰/۷۳۶
۷	مهارت‌ها	۲۴۰	۲/۰۳	۰/۶۱۲
۸	علاقه	۲۴۰	۲/۰۵	۰/۶۱۹
۹	یادگیری مادام‌العمر	۲۴۰	۲/۱۸	۰/۶۵۵

ب) یافته‌های استنباطی:

سؤال اول: وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران چگونه است؟

جدول ۴: بررسی توصیفی وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن

رتبه	متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد
-	سواد اطلاعاتی	۲۴۰	۲/۵۱	۰/۷۵۶	۰/۰۴۸۸
۱	درک اطلاعات	۲۴۰	۲/۵۶	۰/۷۷۰	۰/۰۴۹۷
۲	انتخاب اطلاعات	۲۴۰	۲/۵۲	۰/۷۶۰	۰/۰۴۹۱
۳	کاربرد اطلاعات	۲۴۰	۲/۴۹	۰/۷۵۱	۰/۰۴۸۴
۴	ارزیابی اطلاعات	۲۴۰	۲/۴۷	۰/۷۴۳	۰/۰۴۸۰

جدول ۵: آزمون تی تک نمونه جهت مقایسه وضعیت سواد اطلاعاتی با وضعیت مطلوب (۳)

متغیر	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
سواد اطلاعاتی	-۹/۹۲۱	۲۳۹	۰/۰۰۶	-۰/۴۸۴
درک اطلاعات	-۸/۸۱۰	۲۳۹	۰/۰۱۰	-۰/۴۳۸
انتخاب اطلاعات	-۹/۵۷۹	۲۳۹	۰/۰۰۵	-۰/۴۷۰
کاربرد اطلاعات	-۱۰/۳۶۷	۲۳۹	۰/۰۰۴	-۰/۵۰۲
ارزیابی اطلاعات	-۱۰/۹۷۳	۲۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۵۲۶

با توجه به نتایج از آزمون تی تک نمونه‌ای جدول (۵) می‌توان گفت: مقادیر تی حاصل برای متغیر سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در دامنه (۸/۸۱۰- تا ۱۰/۹۷۳-) با توجه به درجه آزادی ۲۳۹ در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار و با ۹۵٪ اطمینان بیان‌کننده وجود تفاوت معنادار بین وضعیت متغیر سواد اطلاعاتی و ابعاد آن با وضعیت مطلوب (۳) است. با توجه به بررسی و مقایسه میانگین متغیر سواد اطلاعاتی و ابعاد آن با میانگین وضعیت مطلوب و دامنه تفاوت میانگین‌ها (۰/۴۳۸- تا ۰/۵۲۶-) می‌توان گفت وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در معلمان دارای وضعیت نامطلوبی است. همچنین در اولویت‌بندی وضعیت ابعاد سواد اطلاعاتی، بعد درک اطلاعات دارای رتبه اول و بعد ارزیابی اطلاعات دارای رتبه چهارم در معلمان است.

سؤال دوم: وضعیت یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران چگونه است؟

جدول ۶: بررسی توصیفی وضعیت یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن

متغیر	فرآوانی	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	رتبه
یادگیری مادام‌العمر	۲۴۰	۲/۱۸	۰/۶۵۵	۰/۰۴۲۳	-
شناخت	۲۴۰	۲/۴۴	۰/۷۳۶	۰/۰۴۷۵	۱
مهارت‌ها	۲۴۰	۲/۰۳	۰/۶۱۲	۰/۰۳۹۵	۳
علاقه	۲۴۰	۲/۰۵	۰/۶۱۹	۰/۰۳۹۹	۲

جدول ۷: آزمون تی تک نمونه جهت مقایسه وضعیت یادگیری مادام‌العمر با وضعیت مطلوب (۳)

متغیر	T	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
یادگیری مادام‌العمر	-۱۹/۳۶۷	۲۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۸۱۹
شناخت	-۱۱/۶۴۲	۲۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۵۵۳
مهارت‌ها	-۲۴/۳۹۶	۲۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۹۶۴
علاقه	-۲۳/۵۷۸	۲۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۹۴۲

با توجه به نتایج از آزمون تی تک نمونه‌ای جدول (۷) می‌توان گفت: مقادیر تی حاصل برای متغیر یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در دامنه (۱۱/۶۴۲ تا ۲۴/۳۹۶-) با توجه به درجه آزادی ۲۳۹ در سطح آلفای ۰/۰۵ معنادار و با ۹۵٪ اطمینان بیان‌کننده وجود تفاوت معنادار بین وضعیت متغیر یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن با وضعیت مطلوب (۳) است. با توجه به بررسی و مقایسه میانگین متغیر یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن با میانگین وضعیت مطلوب و دامنه تفاوت میانگین‌ها (۰/۵۵۳- تا ۰/۹۶۴-) می‌توان گفت وضعیت یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان دارای وضعیت نامطلوبی است. همچنین در اولویت‌بندی وضعیت ابعاد متغیر یادگیری مادام‌العمر، بعد شناخت دارای رتبه اول و بعد مهارت‌ها دارای رتبه سوم در معلمان است. سؤال سوم: آیا سواد اطلاعاتی دارای رابطه معنادار با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران است؟

جدول ۸: بررسی رابطه سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن

متغیر مستقل	متغیر وابسته	فراوانی	ضریب همبستگی	رتبه همبستگی	سطح معناداری
یادگیری مادام‌العمر	۲۴۰	۰/۴۱۲	-	۰/۰۰۰	
شناخت	۲۴۰	۰/۳۶۵	۲	۰/۰۰۲	
مهارت‌ها	۲۴۰	۰/۳۸۱	۱	۰/۰۰۰	
علاقه	۲۴۰	۰/۳۲۷	۳	۰/۰۰۵	

با توجه به نتایج از تحلیل ضرایب همبستگی پیرسون جدول (۸) می‌توان گفت: متغیر سواد اطلاعاتی دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر یادگیری مادام‌العمر به مقدار (۰/۴۱۲) در سطح

۰/۰۵ است. متغیر سواد اطلاعاتی دارای رابطه مثبت و معنادار با ابعاد متغیر یادگیری مادام‌العمر در سطح ۰/۰۵ است. مقادیر همبستگی سواد اطلاعاتی با بعد شناخت (۰/۳۶۵)، بعد مهارت‌ها (۰/۳۸۱) و بعد علایق (۰/۳۲۷) است. با توجه به مقادیر همبستگی مذکور می‌توان گفت: بعد مهارت‌ها دارای بیش‌ترین همبستگی و بعد علایق دارای کم‌ترین همبستگی با متغیر سواد اطلاعاتی است.

سؤال چهارم: آیا ابعاد سواد اطلاعاتی دارای رابطه معنادار با یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند شهر تهران است؟

جدول ۹: بررسی رابطه ابعاد سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر

ابعاد سواد اطلاعاتی	فراوانی	ضریب همبستگی		ضریب رگرسیونی	
		R	رتبه	Beta	رتبه
۱ درک اطلاعات	۲۴۰	۰/۳۰۷	۴	۰/۲۵۹	۴
۲ انتخاب اطلاعات	۲۴۰	۰/۳۲۶	۳	۰/۲۸۵	۳
۳ کاربرد اطلاعات	۲۴۰	۰/۴۰۹	۱	۰/۳۴۱	۱
۴ ارزیابی اطلاعات	۲۴۰	۰/۳۸۷	۲	۰/۳۲۹	۲
ضریب همبستگی چندگانه	۰/۴۳۷				
ضریب تعیین چندگانه	۰/۱۹۰				
ضریب تعیین اصلاح شده	۰/۱۸۲				
			F		Sig.
			۲۴/۱۳		۰/۰۰۰

با توجه به نتایج از تحلیل ضرایب همبستگی پیرسون جدول (۹) می‌توان گفت: ابعاد متغیر سواد اطلاعاتی دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر یادگیری مادام‌العمر در سطح ۰/۰۵ است. مقادیر همبستگی ابعاد سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر عبارت‌اند از: درک اطلاعات (۰/۳۰۷)، انتخاب اطلاعات (۰/۳۲۶)، کاربرد اطلاعات (۰/۴۰۹) و ارزیابی اطلاعات (۰/۳۸۷). با توجه به مقادیر همبستگی مذکور می‌توان گفت: بعد کاربرد اطلاعات دارای بیشترین همبستگی و بعد درک اطلاعات دارای کم‌ترین همبستگی با متغیر یادگیری مادام‌العمر است. با توجه به نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چند متغیره خطی می‌توان گفت: ضریب همبستگی چندگانه (۰/۴۳۷)، ضریب تعیین چندگانه (۰/۱۹۰) و ضریب تعیین اصلاح شده (۰/۱۸۲) ابعاد سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر با عنایت به شاخص F در سطح ۰/۰۵

معنادار است و بیان‌کننده آن است که ابعاد سواد اطلاعاتی قادر به تبیین معنادار ۱۸/۲٪ واریانس متغیر یادگیری مادام‌العمر است. ابعاد متغیر سواد اطلاعاتی اثر مثبت و معنادار بر متغیر یادگیری مادام‌العمر در سطح ۰/۰۵ دارد. مقادیر اثر (ضرایب رگرسیون استاندارد شده) ابعاد سواد اطلاعاتی بر یادگیری مادام‌العمر عبارت‌اند از: درک اطلاعات (۰/۲۵۹)، انتخاب اطلاعات (۰/۲۸۵)، کاربرد اطلاعات (۰/۳۴۱) و ارزیابی اطلاعات (۰/۳۲۹). با توجه به مقادیر اثر (ضرایب رگرسیون استاندارد شده) مذکور می‌توان گفت: بعد کاربرد اطلاعات دارای بیشترین اثر و بعد درک اطلاعات دارای کم‌ترین اثر بر متغیر یادگیری مادام‌العمر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج بیان‌کننده وضعیت نامطلوب سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن‌ها در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران؛ رابطه سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان و در نهایت رابطه ابعاد سواد اطلاعاتی با یادگیری مادام‌العمر در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران است. که در ادامه اعتبار نتایج و تبیین آن‌ها بررسی می‌شود.

وضعیت سواد اطلاعاتی و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران دارای تفاوت معنادار با وضعیت مطلوب در سطح آلفای ۰/۰۵ و بیان‌کننده وضعیت نامطلوب سواد اطلاعاتی و ابعاد آن است. نتیجه حاضر با نتایج مطالعات رحمانی تبار (۱۳۹۶)، شیبانی و همکاران (۱۳۹۰)، علی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، صالحی و حاجی‌زاده (۱۳۸۹)، داور پناه و سیامک (۱۳۸۸)، رضوان، کوکبی و بیگدلی (۱۳۸۸)، پورنقی و ابوذری (۱۳۸۷)، بختیارزاده (۱۳۸۱)، جولین و بارکر (۲۰۰۹)، تریون (۲۰۰۹)، پترسون (۲۰۰۹)، مکادو (۲۰۰۸)، فلوید و همکاران (۲۰۰۸)، کانون (۲۰۰۷)، کولز و ویلیامز (۲۰۰۷)، سینگ (۲۰۰۵)، رامنا کریشنا و وال مایک (۲۰۰۴)، پاول و کیس - اسمیت (۲۰۰۳)، بروس (۲۰۰۲)، استرن (۲۰۰۲)، موغان (۲۰۰۱) و مور (۲۰۰۰) که بیان‌کننده وضعیت نامطلوب سواد اطلاعاتی در گروه‌های مختلف نظام‌های آموزشی هستند، همسو و هم‌جهت است. همچنین با نتایج مطالعات رحیمی و همکاران (۱۳۹۳)، ساجدی و اسفندیاری مقدم (۱۳۹۱)، میری و چشمه سهرابی (۱۳۹۰)، زاهد بابلان و رجبی (۱۳۹۰)، کیخا (۱۳۸۹)، اصغرنیا (۱۳۸۸)، طیب‌نیا (۱۳۸۴)، سولماز (۲۰۱۷) و تیومزیک (۲۰۱۳) غیرهمسو و مخالف است که بیان‌کننده وضعیت مطلوب و بسیار مطلوب

سواد اطلاعاتی در گروه‌های مختلف نظام‌های آموزشی هستند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت سواد اطلاعاتی ذاتی نیست، بلکه از طریق آموزش و پرورش مناسب به دست می‌آید، علت پایین بودن سواد اطلاعاتی معلمان را می‌توان در کاستی‌های ناشی از آموزش آن‌ها جستجو کرد، آیا در سیستم آموزشی ما معلمان تحت آموزش سواد اطلاعاتی و توانمندسازی مهارت‌های سواد اطلاعاتی قرار گرفته‌اند؟ آیا نظام آموزشی برنامه‌ای برای آموزش سواد اطلاعاتی معلمان دارد؟ آیا این برنامه‌ها به درستی اجرا می‌شوند؟ آیا برنامه‌های مذکور با نیازهای فعلی جامعه منطبق هستند یا خیر؟ آیا برنامه‌های مذکور سالانه ارزیابی و آسیب‌شناسی می‌شوند؟ تبیین نتیجه فوق در جواب سؤالات مذکور است که همگی ما را به آموزش سواد اطلاعاتی معلمان رهنمون می‌کند.

وضعیت یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن در معلمان مدارس هوشمند منطقه ۵ شهر تهران دارای تفاوت معنادار با وضعیت مطلوب در سطح آلفای ۰/۰۵ و بیان‌کننده وضعیت نامطلوب یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن است. نتیجه حاضر با مطالعات زاهدی نوقابی (۱۳۹۲)، محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۰) و محمدی مهر و همکاران (۱۳۹۰) همسو و هم‌جهت است و با نتیجه پژوهش سولماز (۲۰۱۷)، غیر همسو و هم‌جهت است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت: علت‌های پایین بودن وضعیت یادگیری مادام‌العمر معلمان عبارت‌اند از عدم شناخت و درک درست یادگیری مادام‌العمر؛ نقص در مهارت‌های خودآموزی؛ عدم برنامه‌ریزی حرفه‌ای؛ ناتوانی در ادامه فعالیت‌های یادگیری و به اشتراک‌گذاری و مبادله فردی یا گروهی با دیگران و ارائه نتایج نسبی؛ نبود انگیزه و محرک برای یادگیری مادام‌العمر؛ عدم به‌کارگیری مداوم نتایج یادگیری در بررسی و بهبود، و در نهایت به حاشیه رانده شدن یادگیری مادام‌العمر در عمل است.

سواد اطلاعاتی دارای رابطه مثبت و معنادار با یادگیری مادام‌العمر و ابعاد آن است؛ همچنین ابعاد سواد اطلاعاتی دارای اثر مثبت و معنادار بر یادگیری مادام‌العمر در سطح ۰/۰۵ است. نتیجه حاضر با مطالعات رحمانی تبار (۱۳۹۶)، سلیم، محمود و احمد (۲۰۱۸)، سولماز (۲۰۱۷)، چوی و جف (۲۰۱۲)، بروکس و نورمور (۲۰۱۰) و وبر و جانستون (۲۰۰۳) همسو و هم‌جهت است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر رابطه‌ای استراتژیک و تقویت‌کننده دوجانبه دارند که برای موفقیت هر فرد، سازمان،



نهاد و جامعه در جامعه اطلاعات جهانی ضروری است، زیرا مهارت‌های سواد اطلاعاتی، شالوده‌های یادگیری مادام‌العمر را در دنیایی، که در آن اطلاعات به صورت تجمعی در حال افزایش است و تکنولوژی‌های مورد استفاده برای رسیدن به اطلاعات ذکر شده، در حال تغییر مداوم است، در اختیار معلمان قرار می‌دهد. لذا سواد اطلاعاتی وسیله‌ای ارزشمند است که در آن یادگیری مادام‌العمر هدف است.

در نهایت راهکارهای زیر به مسئولان مدارس هوشمند برای بهبود وضعیت سواد اطلاعاتی و یادگیری مادام‌العمر در معلمان پیشنهاد می‌شود:

الف) راهکارهای تقویت سواد اطلاعاتی:

۱. نیازسنجی مهارت‌های سواد اطلاعاتی معلمان
۲. ایجاد و بررسی شاخص‌های مهم سواد اطلاعاتی معلمان
۳. تقویت نگرش مثبت معلمان نسبت به فناوری اطلاعات و ارتباطات
۴. برگزاری برنامه‌ها و دوره‌های آموزش ضمن خدمت سواد اطلاعاتی به منظور تقویت مهارت‌های ادراک اطلاعات، انتخاب اطلاعات، کاربرد اطلاعات و ارزیابی اطلاعات.
۵. تشویق معلمان به کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش
۶. ارزشیابی دوره‌ای مهارت‌های سواد اطلاعاتی معلمان
۷. تجهیز و تأمین امکانات فناوری اطلاعات مدارس با توجه به نیازهای فناوری اطلاعاتی معلمان.

ب) راهکارهای تقویت یادگیری مادام‌العمر در معلمان:

۱. برگزاری دوره‌های مختلف برای ارتقاء قابلیت‌های یادگیری مادام‌العمر: یک مدرسه باید آموزگاران را تشویق کند تحصیلات عالی داشته یا دوره‌های مختلفی برای ارتقاء قابلیت‌هایشان برگزار کنند تا بتوانند سواد اطلاعاتی معلمان و خلاقیت آموزشی را افزایش دهند. یک مدرسه باید تبدیل به یک سازمان آموزشی شود تا بتواند با گرایش‌های رویکرد عصر یادگیری مادام‌العمر هم راستا شود.
۲. افزایش فرصت‌های اجرایی معلمان از طریق چرخش موقعیت: هنگام تعیین کارهای

اجرایی، معلمان مناسب انتخاب شده و جایگاه معلمان خصوصی و معلمان حرفه‌ای مشخص می‌شود، به طوری که تمام معلمان مدرسه بتوانند کارهای اجرایی انجام داده یا معلمان خصوصی فرصت‌های زیاد برای مشارکت در امور مدرسه داشته و تجارب و فرصت‌هایشان را افزایش دهند تا بتوانند توانایی‌های یادگیری مادام‌العمر معلمان را بهبود بخشند.

۳. برگزاری برنامه‌ها و دوره‌های آموزش ضمن خدمت یادگیری مادام‌العمر به‌منظور تقویت مهارت‌های شناخت اطلاعات و افزایش علایق اطلاعاتی در معلمان.

منابع

- ابراهیمی پور، مریم، سبجانی نژاد، مهدی و شایسته، اقدس (۱۳۹۳). اهمیت توسعه توانایی سواد اطلاعاتی با تأکید بر ملاحظات اجرای فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی کشور. فصلنامه نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی، ۳(۱): ۱۴-۱.
- اصغر نیا، فاطمه (۱۳۸۸). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم اطلاع‌رسانی دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- بختیار زاده، اصغر (۱۳۸۲). بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی دانشگاه الزهرا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران.
- پورنقی، رویا و اباذری، زهرا (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی میزان سواد اطلاعاتی کتابداران کتابخانه‌های دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران، علوم پزشکی شهید بهشتی، تربیت مدرس، تهران و شهید بهشتی. فصلنامه مدیریت اطلاعات سلامت، ۱۱(۱): ۶۲-۵۵.
- داورپناه، محمدرضا و سیامک، مرضیه (۱۳۸۸). ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه سنجش سواد اطلاعاتی پایه و واقعی دانشجویان مقطع کارشناسی. فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۲(۱): ۱۳۴-۱۱۹.
- رحیمی، حمید، یزدخواستی، علی و فیضی، زهرا (۱۳۹۳). وضعیت سواد اطلاعاتی دبیران دبیرستان‌های عادی و هوشمند مقطع دوم متوسطه شهر کاشان. فصلنامه نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی، ۳(۱): ۱۰۲-۹۱.
- رحمانی تبار، زهرا (۱۳۹۶). ارتباط سواد اطلاعاتی و خلاقیت و نوآوری در معلمان مدارس

- هوشمند منطقه ۵ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام خمینی (ره) شهر ری.
- رضوان، آذین، کوکبی، مرتضی و بیگدلی، زاهد (۱۳۸۸). بررسی میزان سواد اطلاعاتی کتابداران کتابخانه‌های عمومی استان خوزستان به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف احتمالی آن‌ها در این زمینه. *فصلنامه تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۱۵(۳): ۳۷-۹.
- زاهد بابلان، عادل و رجبی، سوران (۱۳۹۰). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی دانشجویان. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۵(۴): ۳۱۷-۳۰۹.
- زاهدی نوقابی، مهدی (۱۳۹۲). دانش آموز در قرن ۲۱: یادگیری مادام‌العمر و نقش سواد اطلاعاتی. *فصلنامه تحلیلی پژوهشی کتاب مهر*، ۲(۱): ۱۶۵-۱۳۸.
- ساجدی، محمد و اسفندیاری مقدم، علی‌رضا (۱۳۹۱). نیمرخ سواد اطلاعاتی دانشجویان دکتری و اعضای هیأت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه قم. *مجله نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی*، ۲(۱): ۱۰۴-۹۳.
- شیبانی، بهناز، جمالی مهموئی، حمیدرضا و اصنافی، امیر رض (۱۳۹۰). رابطه محیط اطلاعاتی و سواد اطلاعاتی: مطالعه موردی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز، *نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۱۳(۴): ۴۸-۲۷.
- صالحی، محمد و حاجی‌زاده، محمد (۱۳۸۹). بررسی سواد همومی کامپیوتری کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی استان مازندران. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱(۱): ۵۷-۳۹.
- طیب‌نیا، ویدا (۱۳۸۴). *بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده اقتصاد علامه طباطبایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- علی نژاد، مهرانگیز، سرمدی، محمدرضا، زندی، بهمن و شبیری، سید محمد (۱۳۹۰). *سطح سواد اطلاعاتی و نقش آن در فرآیند آموزش یادگیری الکترونیکی دانشجویان*. *فصلنامه تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*، ۱۷(۲): ۳۷۱-۳۳۷.
- کیخا، بتول (۱۳۸۹). بررسی وضعیت سواد اطلاعاتی اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی زابل، *مجله دانشگاه علوم پزشکی زابل*، ۳(۲): ۳۳-۲۳.
- محمدی مهر، مژگان، ملکی، حسن؛ خوشدل، علیرضا و عباس‌پور، عباس (۱۳۹۰). *تبیین نقش اعضای هیأت علمی در برنامه آموزش طب نظامی با رویکرد یادگیری مادام‌العمر*: یک مطالعه کیفی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*،

۲۵۶-۲۶۳:(۴)۹

محمدی مهر، مژگان، ملکی، حسن، عباس پور، عباس و خوشدل، علیرضا (۱۳۹۰). جستاری بر شایستگی های مورد نیاز یادگیری مادام العمر در دانشجویان پزشکی عمومی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۴): ۹۷۵-۹۶۱.

میری، الهام و چشمه سهرابی، مظفر (۱۳۹۰). بررسی سواد اطلاعاتی دانشجویان سال آخر کارشناسی دانشگاه علم و صنعت ایران واحد اراک در محیط دیجیتال. *فصلنامه دانش شناسی*، ۴(۱): ۷۷-۶۵.

Ali Nejad, M., Sarmadi, M., Zandi, B. and Sahbiri, S. (2011). The level of information literacy and its role in the process of teaching students e-learning. *Journal of Information Research and Public Libraries*, 17 (2): 337-371. (Text in Persian).

Allen, I. E. and Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Alobiedat, A. (2011). The effectiveness of the school performance, by using the total quality standards within the education district of Al-Petra province, from the perspective of the public schools' principals and teachers. *International Education Studies*, 4(2): 31-40.

Asgharnia, F. (2009). *Evaluation of information literacy status of graduate students of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of Allameh Tabatabaei University*. Master Thesis in Information Science, Allameh Tabatabaei University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian).

Bakhtiarzadeh, A. (2011). *Evaluation of information literacy of final year undergraduate students of Al-Zahra University*. Master Thesis, Iran University of Medical Sciences, Tehran. (Text in Persian).

Botha, R. J. and Makoelle, T. M. (2012). Exploring practices determining schooleffectiveness: A case study in selected South African secondary schools. *International Journal of Education Sciences*, 4(2): 79-90.

Brooks, J. S. and Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: literacy for a glocal perspective. *Educational Policy*, 24(1): 52-82.

Bruce, Christine. (2003). Information literacy as a catalyst for educational change: A background paper. In *International Information Literacy Conferences and Meetings*, pp. 1-17. NCLIS. Gov.

Cannon, T. H. (2007). *Closing the digital divide: An assessment of urban graduate teacher education students' knowledge of information literacy and their readiness to integrate information literacy into their teaching*. Dissertation for Doctor of Education, University of San Francisco, San Francisco.

Chang, I-Hua. (2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in

- Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology & Society*, 15(2): 328-340.
- ChanLin, L. (2013). Reading strategy and the need of e-book features. *Electronic Library*, 31(3): 329-344.
- Choi, Y. K. and Jeff W. T. (2012). Self-construal's role in mobile TV acceptance: Extension of TAM across cultures, *Journal of Business Research*, 65, 1525-1533.
- Coles, L., Williams, D. (2007). Evidence-based practice in teaching: An information perspective. *Journal of Documentation*, 17 (1): 812-835.
- Davar Panah, M.R. and Siamak, M. (2009). Development and validation of a basic and real information literacy assessment questionnaire for undergraduate students. *Journal of Library and Information Science*, 12 (1): 119-134. (Text in Persian).
- Ebrahimipour, M., Sobhaninejad, M. and Shayesteh, A. (2014). The importance of developing the ability of information literacy by emphasizing the considerations of implementing information and communication technology in the educational system of the country. *Quarterly Journal of Information Systems and Services*, 3 (1): 1-14(Text in Persian).
- Eisenberg, M. B. (2007). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC journal of library & information technology*, 28(2): 39-52.
- Feast, vick (2003). Integration of information literacy skills in to business courses. *Reference services review*. 31(1): 87-95.
- Floyd, D. M., Colvin, G. and Bodur, Y. (2008). A faculty-librarian collaboration for developing information literacy skills among preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 368-376.
- Grizzle, A. and Calvo, M. C. T. (2013). *Media and information literacy policy and strategy guidelines*. Paris, France: UNESCO.
- Guay, F., Morin, A. J., Litalien, D., Valois, P., & and Vallerand, R. J. (2014). Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the academic motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 83(1): 51-82.
- Julien, H. and Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development. *Library & Information Science Research*, 31(1): 12-17.
- Kikha, B. (2010). Evaluation of information literacy status of faculty members of Zabol University of Medical Sciences. *Journal of Zabol University of Medical Sciences*, 3 (2): 23-33(Text in Persian).
- Koppa, B., Matteuccib, M.C. and Tomasettob, C. (2012). E-tutorial support for collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers & Education*, 58(1): 12-20.
- Kurtuluş, A. and Ersoy, M. (2011). Prospective secondary mathematics teachers' opinions about electronic geometry textbook: e-geo and its usage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15: 33-36.
- Li, L.Y., Chen, G.D. and Yang, S.J., (2013). Construction of cognitive maps

- to improve e-book reading and navigation. *Computers & Education*, 60(1): 32-39.
- Lloyd, A. (2010). *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Oxford, UK: Chandos Pub.
- Maughan, P. D. (2001). Assessing information literacy among undergraduates: A discussion of the literature and the University of California-Berkeley assessment experience. *College & Research Libraries*, 62(1): 71-85.
- McAdo, M. L. (2008). *A Case study of Faculty Perceptions of Information Literacy and its integration into the Curriculum*. A Dissertation Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Miri, E. and Cheshmeh Sohrabi, M. (2011). Evaluation of information literacy of final year undergraduate students of Iran University of Science and Technology, Arak Branch in a digital environment. *Journal of Science*, 4 (1): 65-77. (Text in Persian).
- Mirtu, E. (2003). *A National Plan for Improving Staff Development*. Retrieved from <http://www.nsd.org/library/nsdc.plan.html>
- Mohammadi Mehr, M., Maliki, H., Abbaspour, A. and Khoshdel, A. (2011). A study on the competencies required for lifelong learning in general medicine students. *Iranian Journal of Medical Education*, 11 (4): 961-975. (Text in Persian).
- Mohammadi Mehr, M., Maliki, H., Khoshdel, A. and Abbaspour, A. (2011). Explaining the role of faculty members in the military medicine education program with a lifelong learning approach: A qualitative study. *Scientific Research Journal of the Army University of Medical Sciences of the Islamic Republic of Iran*, 9 (4): 256-263. (Text in Persian).
- MOR, P. (2000). *Learning to gather: Staff development for information literacy education in and research*. Wagga. New South Wales: Charles strut.
- Murphya, L. M., Shelleyb, M. A., Whitec, C. J., & and Baumannnd, U. (2011). Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher. *Distance Education Aquatic*, 32(3): 397-419.
- Owusu, A. and Edvard, K. (2004). Information Literacy and higher education: Placing the academic Library in the center of a comprehensive solution. *Journal of Academic Librarianship*, 30(1): 3-16.
- Patterson, A. (2009), A needs analysis for information literacy provision for research: A case study in University College Dublin, [on-line] Available: *Journal of information literacy*, 3 (1): 5-18.
- Pérez, J. and Murray, M. C. (2010). *Generativity: The new frontier for information and communication technology literacy*. Digital Commons@ Kennesaw State University.
- Pournaghi, R. and Abazari, Z. (2008). A comparative study of information literacy of librarians of libraries of Iran University of Medical Sciences, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tarbiat Modares, Tehran and Shahid Beheshti. *Health Information Management Quarterly*, 11 (1): 55-62. (Text in Persian).
- Powell, Caroll A. and Case-smith, Jane (2003). Information literacy skills of

occupational therapy graduates: A survey of learning outcomes. *Journal of medical library association*, 4(91), 468- 477.

Rahimi, H., Yazdkhasti, A. and Faizi, Z. (2014). Information literacy status of teachers of normal and intelligent high schools in the second secondary school of Kashan. *Quarterly Journal of Information Systems and Services*, 3 (1): 91-102. (Text in Persian).

Rahmani Tabar, Z. (2017). *The Relationship between Information Literacy and Creativity and Innovation in Smart School Teachers in District 5 of Tehran*. Master Thesis in Educational Management, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Imam Khomeini Memorial Branch, Rey. (Text in Persian).

Ramakrishna, Egowda K.C. and Walmike, R.H., (2004). Assessment of information on literacy and computer literacy among postgraduate students: A case study of Kavempa university library, SRELS, *Journal of information management*, 4(41): 367- 382.

Rezwan, A., Kokabi, M. and Bigdeli, Z. (2009). Investigating the information literacy of librarians of public libraries in Khuzestan province in order to identify their possible strengths and weaknesses in this field. *Journal of Information Research and Public Libraries*, 15 (3): 9-37. (Text in Persian).

Sajedi, M. and Esfandiari Moghadam, A. (2012). Profile of information literacy of doctoral students and faculty members of Qom University and Research Institute. *Journal of Information Systems and Services*, 2 (1): 93-104. (Text in Persian).

Salehi, M. and Hajizadeh, M. (2010). Evaluation of homogeneous computer literacy of the staff of Islamic Azad University of Mazandaran province. *Quarterly Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 1 (1), 39-57. (Text in Persian).

Salim, S. F. M. Y. S., Mahmood, M. F. and Ahmad, A. B. (2018). The importance of information literacy to support lifelong learning in convergence era. *Development*, 7(3): 353-362.

Seamans, N. H. (2012). Information literacy reality check. *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community*, 221-247.

Sheibani, B., Jamali Mahmoudi, H. and Asnafi, A. (2011). The Relationship between Information Environment and Information Literacy: A Case Study of Graduate Students of Tabriz University. *Journal of University Library and Information Research*, 13 (4): 27-48. (Text in Persian).

Singh A .B (2005). A Report on faculty perception of students' information literacy competencies in journalism and mass communication programs. *College and Research Libraries*, 66 (4): 294 -310.

Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4): 1059-1069.

Solmaz, D. Y. (2017). Relationship between Lifelong Learning Levels and Information Literacy Skills in Teacher Candidates. *Universal journal of*

- educational research*, 5(6): 939-946.
- Stern, Caroline Marie (2002). *Assessing entry-level digital information literacy of incoming freshmen*, Retrieved from. <http://www.lib.umi.com. E Journals/fulcit/766245151>.
- Tabibnya, V. (2005). *Evaluation of information literacy of graduate students of Allameh Tabatabai Faculty of Economics*. Master Thesis, Islamic Azad University, Science and Research Branch. (Text in Persian).
- Thirion, P. (2009). Information literacy in students entering higher education in the French speaking community of Belgium: Lessons learned from an evaluation. *IFLA Journal*, 35(2), 152-170.
- Tuamsuk, K. (2013). Information literacy instruction in Thai higher education. *Procedia-social and behavioral Sciences*, 73: 145-150.
- Webber, Sheila and Bill Johnston (2003), *Information Literacy: Definitions and Models*. <http://dis.Shef.ac.uk//literacy>. Htm (4 May 2003).<http://www.librayinstruction.com>.
- Weidert, J. M., Wendorf, A. R., Gurung, R. R. and Filz, T. (2012). A Survey of Graduate and Undergraduate Teaching Assistants. *College Teaching*, 60(3): 95-103.
- West, S. G., Taylor, A. B. and Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). New York, NY: Guilford Press.
- Zahed Babalan, A. & Rajabi, S. (2011). Assessing the information literacy status of students. *Journal of Educational Technology*, 5 (4): 309-317. (Text in Persian).
- Zahedi Noghabi, M. (2013). 21st Century Student: Lifelong Learning and the Role of Information Literacy. *Mehr Book Analytical Quarterly*, 2 (1): 138-165. (Text in Persian).

بررسی مایمت فضایل فکری از نگاه زکزیب‌سکی و تبیین دلالت‌های آن در آموزش تفکر

فرزنده‌دیناد^۱، سید جلال‌هاشمی^{۲*}، سید منصور مرعشی^۳ و مسعود صفائی مقدم^۴

چکیده

«فضایل فکری» ویژگی‌های پایدار نفس هستند که در بررسی حقیقت (مشغله مطلوب ذهن) به کار می‌آیند. زکزیب‌سکی فضایل فکری را خصوصیات شخصیتی فکری قابل تحسین دانسته که دارای دو مؤلفه انگیزش و موفقیت قابل اعتماد هستند. این مقاله درصدد است با رویکرد تحلیلی از منظر زکزیب‌سکی به ماهیت فضایل فکری و دلالت‌های تربیتی آن در آموزش تفکر بنگرد. در حالی که تحلیل‌ها نشان می‌دهند با فرض ساختارهای متفاوت برای فضیلت‌های مختلف از جنبه هر دو مؤلفه انگیزش و موفقیت و به تبع آن کارکردها و مهارت‌های متفاوت نسبت به یکدیگر، نمی‌توان آن‌ها را در یک قالب یکسان بسان بیان زکزیب‌سکی تحلیل کرد بهتر که بپذیریم چنین فضیلت‌هایی به عنوان ویژگی‌های شخصیتی قابل تحسین که به میزان کافی اکتسابی و تحت کنترل عامل شناختی هستند فی‌نفسه ارزشمندند و باید با اصولی چون مراجعه مستقیم به نمونه‌ها، تأکید بر ساختار روانی-انگیزشی افراد و تحسین آن‌ها، رشد تفکر انتقادی و فلسفه‌ورزی، رشد و ابتکار و روش‌هایی چون خوگیری، گفتن و بازگو کردن روایات، تقلید مستقیم از نمونه‌ها و شخص فضیلت‌مند در افراد آموزش داد.

کلید واژه‌ها: فضایل فکری؛ زکزیب‌سکی؛ دلالت‌های تربیتی

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
f.disnad@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
j.hashemi@scu.ac.ir

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
marashi_s@scu.ac.ir

۴. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
safaei_m@scu.ac.ir

مقدمه

از آنجایی که فرایندها و عادت‌های ذهنی فکری تنها به بخش فکری ارتباط پیدا می‌کنند، آن‌ها را صرفاً تا آنجا که شوق پرداختن به کارهای نیک یعنی بررسی حقیقت را در فرد به وجود می‌آورند، می‌توان فضیلت تلقی نمود چرا که حقیقت مشغله مطلوب ذهن است. با این حال نمی‌توان آن‌ها را به شکلی که گویی موجب به‌کارگیری قدرت یا عادت‌ها به شکل مطلوب می‌شوند، فضیلت نامید. اما از آنجا که به‌کارگیری فضایل فکری مبتنی بر فرض تحرک اراده‌اند، به نظر می‌رسد که اگر فردی فاقد اراده‌ای با تمایل مطلوب باشد، هرگز نمی‌تواند به خیرهای متناسب با فضیلت‌های فکری دست یابد. فضایل^۱ فکری^۲ آن‌گونه که در اینجا مد نظر ما هستند، صرفاً بنیان‌هایی اکتسابی و چالش‌برانگیز از عملکرد فکری عالی نوعاً انسانی‌اند که فیلسوفان با مقاصد معرفتی و دستیابی به حقیقت، به تبیین و تحلیل ماهیت و کاربرد آن‌ها اقدام کرده‌اند. مفهوم محوری ما در این مطالعه، هر چند نه مبنای نظری آن، ماهیت فضایل فکری از منظر زگزیبسکی با رویکرد تربیتی است. دستاورد بررسی تحلیلی ماهیت فضایل فکری با مقاصد تربیتی این است که فضیلت‌های فکری بر «ارزش شخصی» فرد، یعنی بر خوبی و بدی فرد دارنده خود به عنوان شخص، تأثیر می‌گذارند. اینکه بگوییم کسی جستجوگر، توجه‌گر، منصف، منتقد یا داری صداقت فکری است، تلویحاً به معنای آن است که او، البته در قالب یا به نحوی مشخصاً فکری، شخص خوبی است یا به عنوان یک شخص، خوب است.

لیندا زگزیبسکی^۳ فضایل را به عنوان ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری در نظر می‌گیرد که اکتسابی‌اند و با هدف کسب معرفت و حقیقت توسط یک پژوهشگر مسئول از نظر فکری تجسم می‌یابند. وی قصد دارد هم در معرفت‌شناسی و هم در تدوین یک نظریه جامع اخلاقی بر فضایل فکری و در سطحی بالاتر بر شخص فضیلت‌مند به مثابه یک الگوی قابل تحسین تمرکز کند. از این رو، این روند بر وجه تعلیمی فضایل فکری و تربیت شخص فضیلت‌مند بیش‌تر از گذشته افزوده است. من اعتقاد دارم که آموزش بایستی تقویت رشد فضایل فکری را هدف خود قرار دهد و تا حدی روشن سازد که آموزش به این شیوه‌ها به چه شکل است.

1. Virtues
2. Intellectual
3. Zagzebeski

در پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی نخست مفهوم و ماهیت فضیلت و نیز فضایل فکری بررسی می‌شود، و در تحلیل آن بر آراء زگزیبسی تأکید می‌شود؛ سپس دلالت‌های تربیتی^۱ در خصوص اهداف، اصول یا روش‌های تربیت فضایل فکری از نگاه زگزیبسی با هدف تقویت آن‌ها در اشخاص بررسی می‌شود.

ماهیت فضیلت

برخی فعالیت‌ها یا انواعی از موقعیت‌های فعالیتی نوعاً انسانی هستند. تقریباً همه گروه‌های انسانی با یکدیگر به تبادل کالا می‌پردازند، روابط بین فردی صمیمانه‌ای برقرار می‌کنند، به پژوهش می‌پردازند و دانش را به یکدیگر منتقل می‌کنند و امثالهم. چنین فعالیت‌هایی، یا فعالیت در چنین موقعیت‌هایی تنها توسط افرادی به خوبی انجام می‌شود که نه تنها دارای کارکردهای مطلوب توانایی‌های فکری هستند، بلکه باید برخی ظرفیت‌ها و تمایلات تعالی انسانی در آن‌ها از طریق آموزش شکل بگیرد. ویژگی‌هایی فضیلت هستند که در این نوع آموزش برای زندگی مطلوب به دست می‌آیند. در اخلاق فضیلت ماهیت فضیلت به صورت گوناگونی از جمله؛ ملکه ذهنی، ملکه نفسانی، ملکه انگیزشی تعریف شده است. «یونانیان باستان فضیلت را نوعی برتری و مزیت می‌دانستند که الزاماً به معنای برتری اخلاقی نبود و بر هر نوع مزیتی در هر زمینه‌ای اطلاق می‌شد. آن‌ها واژه «آریته» را برای اشاره به هر نوع برتری به کار می‌بردند که بعدها به فضیلت ترجمه شد و معنا و کاربرد خاص خودش را یافت. در این معنا، فضیلت ملکه نفسانی نیست، بلکه نوعی مهارت و استعداد است که باعث می‌شود فرد افعالش را بهتر انجام دهد» (خزاعی، ۱۳۹۴، ص ۱۰۰). از نظر ارسطو «فضیلت اکتسابی است که در اثر تکرار اعمال منطبق با فضیلت در طبیعت انسان پدید می‌آیند و به ویژگی پایدار نفس تبدیل می‌شوند (ارسطو، ۱۳۷۷، ب ۱۰۹۷ صص ۳۹-۲۹). در اینجا، فضایل نوعی ملکه شمرده می‌شد و «ملکه»، کنش‌ها یا واکنش‌های معینی است که افراد در موقعیت‌های خاص از خود بروز می‌دهند (پینکافس، ۱۳۸۲، ص ۴۰۵). از این منظر، فضیلت خصلتی منشی تعریف می‌شد که لازم است آدمی آن را شکوفا کند یا با آن به خوبی زندگی کند. زگزیبسی در این راستا با ارسطو همراه می‌شود و صرفاً در برخی موارد نسبت به تعریف ارسطو مؤلفه‌هایی را

اضافه می‌کند. وی نظریه خود از فضیلت را انگیزش‌بنیاد^۱ می‌خواند و برای ارائه یک مفهوم جامع و کامل از تبیین فضیلت بر موارد ذیل تمرکز می‌کند:

۱. فضیلت یک برتری و کمال است؛
۲. فضیلت یک خصلت عمیق درونی فرد است؛
۳. ویژگی‌های برشمرده در صدر فهرست‌های ارائه‌شده در طی تاریخ، به‌واقع فضیلت هستند؛
۴. این ویژگی‌ها شامل حکمت، شجاعت، خیرخواهی، عدالت، صداقت، وفاداری، شرافت و سخاوت است؛
۵. بعضی از فضائل فکری، بعضی دیگر اخلاقی و شماری نیز نه اخلاقی و نه فکری هستند؛
۶. زائد شمردن قید «اخلاقی» در عبارت «فضایل اخلاقی» هیچ الزامی ندارد،
۷. اهمیت نظری (ارزیابی در اخلاق نظری) و کاربرد عملی (تصمیم‌گیری خود و ارزیابی دیگران) را در نظر گرفت (زگزبسکی، ۱۹۹۶: ص ۱۳۵).

از این منظر، فضیلت کمال و مزیت اکتسابی پایدار برای نفس است که با هویت‌دارنده فضیلت پیوند دارد. و «دارای ارزش ذاتی است نه ارزش ابزاری» (همان، ص ۸۶-۸۴). بدین صورت زگزبسکی با بیان این‌که اعمال و رفتار بیرونی فرد یک مؤلفه روان‌شناختی دارند که فرد به خاطر آن تحسین و تمجید می‌شود و این مؤلفه روان‌شناختی زمانی در رفتار فرد بروز می‌کند با گذشت زمان پایدار و جزئی عمیق از روح و روان فرد شده باشد، «فضیلت را یک مزیت اکتسابی انسانی که شامل یک میل عاطفی خاص و نیز موفقیت قابل اعتماد در فراهم آوردن غایت آن فعلی که در اثر آن عاطفه برانگیخته شده، تعریف می‌کند» (زگزبسکی، ۲۰۰۹: ص ۸۱). و یا «فضیلت عبارت است از روحیه و ویژگی عمیق و ماندگار روان‌شناختی که منشأ اعمال و رفتارهای دیگری است که ما تحسین می‌کنیم» (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ص ۱۰۷).

با غور در دیدگاه زگزبسکی متوجه می‌شویم که زگزبسکی به تدریج در تبیین فضیلت میان فضایل اخلاقی و فکری تفکیکی قائل نمی‌شود و فضایل فکری را نیز بر مبنای فضایل اخلاقی تعریف می‌کند.

1. Motivation Based

ماهیت فضایل فکری از نگاه زگزبسکی

زگزبسکی تبیین خود از فضایل فکری را با یک برخورد نظام‌مند از ساختار فضیلت شروع می‌کند؛ یک فضیلت اخلاقی یا فکری یک تعالی اکتسابی راسخ است (زگزبسکی، ۱۹۹۶: ص ۱۳۷). به بیان وی، همه فضایل دو مؤلفه انگیزش و موفقیت قابل اعتماد دارند. برای برخورداری از یک فضیلت فکری فرد باید برای دستیابی به غایات فکری برانگیخته شود و در تحقق آن موفق شود. این غایات دو نوع است: نخست غایاتی نهایی مانند صدق و فهم و نوع دوم، شامل غایات بی‌واسطه و مستقیمی است که از فضیلتی به فضیلتی دیگر فرق می‌کند (همان: ص ۱۰۶). تعریفی که او از معرفت ارائه می‌دهد، مستلزم این است که فرد یک انگیزه فضیلت‌مند فکری داشته باشد و کاری را انجام دهد که فرد فضیلت‌مند در این شرایط انجام می‌دهد و در نتیجه، به حقیقت برسد (همان: ص ۲۷۱-۲۷۰). یعنی ما زمانی می‌توانیم فرد را از نظر فکری فضیلت‌مند بدانیم که انگیزه او برای دستیابی به حقیقت تا حد زیادی بر مبنای باور او به ارزشمند بودن دستیابی به حقیقت، توجیه‌پذیر باشد (بئر ۲۰۰۲: ص ۱۹). در واقع، از نظر زگزبسکی «فضایل فکری فضایی هستند که هر یک دربردارنده تمایل عاطفی خاص خود است و خاستگاه این تمایل عاطفی، عاطفه بنیادی عشق به حقیقت (صدق) یا [خصلت] با وجدان بودن معرفتی است که در دستیابی به حقیقت و باورهای صادق به نحو قابل اعتمادی موفق هستند» (زگزبسکی، ۲۰۰۹: ص ۱۴۰). لذا با تأمل بر این رویکرد بیان چند نکته ضروری است:

ملاک رسیدن به غایت فضایل، انگیزش و قابل اعتماد بودن خود شخص است. یعنی هر یک از فضایل فکری دارای مؤلفه انگیزشی برآمده از انگیزش برای شناخت و مؤلفه موفقیت قابل اعتماد در دستیابی به غایت مؤلفه انگیزشی هستند، چنین انگیزشی به طور مشخص شامل میل به داشتن باورهای صادق و دوری از باورهای کاذب است که شخص را به پیروی از روش‌های باورساز، فراهم آوردن اجزاء انگیزشی مختص هر فضیلت و نیز پیروی از الگوهای رفتاری سوق می‌دهد.

اما سؤال اینجاست که این ادعای زگزبسکی در باب مؤلفه‌های فضایل فکری تا چه حد می‌تواند قابل پذیرش باشد. ما تصور می‌کنیم که نگاهی به ساختار فضیلت‌های فکری، تفاوت‌های زیادی از جنبه هر دو مؤلفه‌های موفقیت و انگیزش میان آن‌ها را آشکار می‌کند.

فارغ از هر بحثی روشن است که تمایلات (استعدادهای) انگیزش فکری و تمایلات مربوط به موفقیت شناختی^۱ مؤلفه‌ها یا جنبه‌هایی از زیست فکری متعالی هستند. یک فرد فضیلت‌مند از جنبه معرفتی، خیرهای فکری را ارج نهاده، پرورش می‌دهد و برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کند. وی می‌خواهد حقایق مهم را بداند و بفهمد امور، اشیاء و پدیده‌ها و از همه مهم‌تر «کلیت واقعیت» چگونه عمل می‌کند. از این رو، او از درون به سوی دانایی سوق می‌یابد. او در آرزوی بینش، آن چه ما در این امور «آشنایی» می‌نامیم؛ است و می‌خواهد به گونه‌ای برجسته و نسبتاً بی‌واسطه «برای خویش بنگرد». وی از عمل کردن بر مبنای شنیده‌ها، استقراء یا استنباط راضی نیست و برای درک برخی امور می‌خواهد با حقیقت در تماس باشد. او شاید در نهایت بخواهد دانش، فهم و آشنایی را در «تصور از سعادت» تلفیق کند. اگر تصور ما بر این باشد که چنین تلفیقی شناختی - اخلاقی در سرشت همه انسان‌ها نهاده شده است، خواه بدان آگاه باشند یا از آن بی‌خبر باشند. در این صورت، تعالی فکری نهایی، مستلزم آگاهی از چنین امری و پیگیری عامدانه چنین هدفی می‌بود. اگر این خیرهای شناختی، اهداف و آمال عامل^۲ شناختی باشند، روشن است که او می‌بایست برای موفقیت در تحقق چنین اهدافی مجهز و آماده باشد؛ وی نیاز به مهارت پرسشگری، عادات و توانایی‌های شناختی و فکری ماهر، توانایی مقاومت در برابر موانع درونی و بیرونی برای دستیابی به فهم، صدق و معرفت دارد. به طور کل، وی نیازمند آموزش و پرورش، طراحی شیوه‌ها، اهداف و اصول برای شکل‌دهی خیرهای فکری می‌بود.

اما این‌که بگوییم هر فضیلت فکری دارای مؤلفه‌های انگیزش و موفقیت قابل اعتماد خود است، و این انگیزش و موفقیت مشخصاً فکری هستند، در نظر ما به اندازه همان فرض ناپخته است که هر فضیلتی را منحصرأ در نیروی فکر، اراده یا اشتیاق حسی بدانیم. برای نمونه، عشق به حقیقت را در نظر بگیرید که تمایلی درونی است به علاقه‌مند شدن به اطلاعات، فهم، و پیوند شناختی مستقیم با واقعیت، و لذت بردن از فعالیت‌های فکری و چشم‌انداز کسب معرفت؛ و در نتیجه تمایل اقدام به کنش‌هایی است که هدف‌شان کسب، نگهداشت، انتقال و کاربست دانش است. کاملاً آشکار است که این فضیلت از اراده شکل می‌گیرد. هر فردی که

1. epistemic success

2. agent

حقیقت‌یابی و معرفت را به شکلی فضیلت‌مند دوست‌بدارد، ناگزیر مهارت‌هایی برای کسب دانش و انتقال آن به دیگران نیز خواهد داشت، چرا که عشق به حقیقت‌یابی و دانش در بافتار اعمال فکری شکوفا می‌شود. به همین دلیل بسیار محتمل است که او از درجاتی از فضیلت‌هایی همچون استقلال، قاطعیت و شجاعت فکری نیز برخوردار باشد. اما اگر ما فضیلت‌ها را به گونه‌ای متکثر و متمایز از هم تصور کنیم، بایستی عشق به دانش و حقیقت را به شکل مرتبط با دیگر فضیلت‌ها و مهارت‌ها تصور کنیم، نه به گونه‌ای که در برگرفته آن‌ها است. این فضیلت‌ها و مهارت‌های هماهنگ، شوق مختلفی برای عمل فکری فراهم می‌کنند. اگر ما بپرسیم مؤلفه انگیزشی عشق به دانش چیست، پاسخ این خواهد بود که این فضیلت خود یک ساختار انگیزشی است. این مؤلفه یک فضیلت نیست، چرا که کل یک فضیلت است. اما به‌طور قطع مؤلفه‌ای از شخصیت فکری به عنوان یک کل است. و این در حالی است که نیکوکاری فکری^۱ دارای یک مؤلفه انگیزشی مشخص است، اما جز در مواردی چون عشق به دانش و حقیقت، به نظر نمی‌رسد که انگیزه نیکوکاری فکری را بتوان معطوف به یک خیر فکری دانست. یک شخص به صرف دوست داشتن و دنبال کردن خیرهای فکری، نیکوکار تلقی نمی‌شود. نیکوکاری به معنی عشق به خداوند و هم‌نوعان انسانی به تنهایی یک فضیلت فکری نیست. بلکه مستلزم عشق به خیرهای فکری و ابزارهای دستیابی به آن است. در واقع، نیکوکاری فکری فضیلتی است که باید در بستر زندگی فکری فرد به کار گرفته شود و عمدتاً رفتاری معطوف به مخاطبان و نویسندگان متن‌هاست. زیرا فرد برخوردار از نیکوکاری فکری، متن را به گونه‌ای می‌خواند که نویسنده دوست دارد با احترام و حسن نیت با او برخورد شود. در نتیجه، نیکوکاری به این دلیل یک فضیلت فکری است که در رابطه با فعالیت‌های فکری همچون خواندن متن و پیشبرد فهم و دانش به کار گرفته شده است، و نیز به این علت (به احتمال فراوان) موجب ارتقاء شانس عامل برای دستیابی به اهداف زندگی فکری می‌شود. یا فضیلت شجاعت فکری را در نظر بگیرید که به معنای انجام مطلوب کارهای فکری یا ابراز نظر، تداوم پژوهش، تفکر دقیق با غلبه بر تهدیدها و آسیب‌هایی چون از دست دادن شغل، موقعیت اجتماعی، اقتصادی و امثالهم است. هر چند در کنش‌های شجاعانه بایستی انگیزه داشته باشند، هیچ نوعی از انگیزه، مشخصه شجاعت نیست. زگزیسکی از «هیجانان مشخصه»

1. intellectual charity

فضیلت شجاعت» (زگزبسکی، ۱۹۹۶: ص ۱۳۱) سخن می‌گوید که انگیزه کنش‌های شجاعانه می‌شوند، در حالی که وی اذعان می‌کند این هیجان‌ات بدون نام هستند، و جز ذکر آن که آن‌ها صرفاً نبود ترس نیستند، توضیح بیشتری درباره آن‌ها نمی‌دهد. اما فرض ما این است که ناتوانی ما از نام بردن یا توصیف این هیجان‌ات مورد ادعا، نشان می‌دهد که چنین هیجان‌اتی که خاص شجاعت باشند وجود ندارند و انسان‌ها ممکن است به وسیله هر هیجانی، از جمله عشق، نفرت، ترس، خشم، وطن‌پرستی، دغدغه عدالت، علاقه به دستیابی به چیزی و آرزوی دانش و فهم، به کنش‌های شجاعانه سوق یابند. دو هیجان فهم و دانش، امکان فضیلت فکری بودن را برای شجاعت فراهم می‌کنند، اما به نظر می‌رسد که بهتر است این هیجان‌ات را ناشی از فضیلت دیگری یعنی عشق به معرفت بدانیم. یک شخص ممکن است به خاطر عشق به خیرهای فکری از سر شجاعت فکری رفتار کند، اما این عشق شجاعت فکری را از پشتکار فکری، فروتنی فکری، انصاف فکری، سخاوت فکری یا هر فضیلت فکری دیگری متمایز نمی‌کند. به نظر می‌رسد که زگزبسکی گاهی مؤلفه انگیزش یک فضیلت را با انگیزه داشتن آن فضیلت یکی می‌داند (همان: ۲۴۷-۲۴۶). اما ممکن است فرد آرزوی شجاع بودن را داشته باشد، بدون آن که شجاع باشد، یا شجاع باشد بدون آن که آرزوی شجاع بودن را داشته باشد. همچنین بسیاری از کنش‌های شجاعانه، انگیزه‌های اصلی‌ای به غیر از آرزوی شجاع بودن دارند. به نظر ما انگیزه مشخصه یک فضیلت در هیچ موردی، یا تقریباً در هیچ موردی، انگیزه داشتن آن فضیلت نیست. افزون بر این، همان گونه که ذکر شد شجاعت به معنای انجام عمل مطلوب است، به رغم تهدیدها و آسیب‌هایی که در اثر انجام آن عمل بر فرد وارد می‌شود. در اینجا نیز منظور از «انجام عمل مطلوب» به منزله انجام موفقیت‌آمیز آن نیست. برای نمونه، اگر روزنامه‌ای شجاعانه تصمیم به انتشار مقاله‌ای بگیرد تا فساد را در مدیریت شهر آشکار کند، عمل آن روزنامه شجاعانه است، حتی اگر نتواند فساد را رسوا سازد (مثلاً در نتیجه دفاع مطلوب مقامات شهر از اعمال خود) یا حتی نتواند مقاله را منتشر کند (مثلاً در نتیجه انفجار دفتر روزنامه پیش از انتشار مقاله و مرگ همه کسانی که از حقیقت آگاهی دارند). در واقع، همه آنچه برای شجاعانه تلقی شدن این عمل لازم است این است که عامل تصمیم به انجام آن گرفته باشد و در هر حال تصمیم‌اش واقعی باشد. و یا فضیلت فروتنی را در نظر بگیرید. فضیلت «فروتنی فکری» در مقابل رذیلت‌هایی چون «استبداد»، «غرور»، «خودبینی»،

«خودخواهی» «خودمختاری افراطی»، «تظاهر»، «خودنمایی»، «تحقیر»، «جاه‌طلبی خودخواهانه»، «تفرعن»، «نخوت» و «گستاخی» قرار می‌گیرد (روبرتس و وود، ۲۰۰۷: ص ۲۳۶). و به معنای آگاهی از محدودیت‌های معرفت و شناخت خود که مستلزم درک و فهم این مطلب است، نباید فراتر از آنچه واقعاً می‌دانیم، ادعا کنیم (پل و الدر، ۲۰۱۲، ترجمه خسروانی، ۱۳۹۵: ص ۳۰). گستاخی یک تمایل انگیزه‌مند به کسب غیرمشروع حقی برای خود به واسطه جایگاه برتر خود نسبت به دیگران است، هر چند که انگیزه آن می‌تواند متغیر باشد (انگیزه این کار می‌تواند خودبینی، نفس‌پرستی یا مسائل دیگری باشد). جایی که فروتنی نشانگر فقدان یک انگیزه شریانه باشد، نه با نوع معینی از انگیزه مشخص می‌شود (چنان که نیکوکاری مشخص می‌شود) نه با اثربخشی نوعی از انگیزه (چنان که شجاعت مشخص می‌شود). فروتنی مبتنی بر فرض وجود علاقه‌ای تعیین‌کننده نسبت به چیزی است، و در مورد فروتنی فکری، این علاقه در قالب علاقه به خیرهای شناختی تجلی می‌یابد. اما به نظر می‌رسد که علاقه نقشی کمک‌کننده در این فضیلت داشته باشد و بخشی از آن محسوب نشود. فروتنی مسیح با تمایلش به کنار گذاشتن جایگاه الوهیت‌اش بروز می‌یابد (روبرتس و وود، ۲۰۰۷: ص ۷۷). وی نیکوکاری‌اش نسبت به گناهکاران را مفروض می‌گیرد و این چیزی است که به او انگیزه انجام کاری می‌دهد که در آن او فروتنی‌اش را بروز می‌دهد (همان: ص ۷۸-۷۷). در اینجا به نظر درست می‌رسد که بگوییم او نه از فروتنی، بلکه از نیکوکاری‌اش انگیزه می‌گیرد. به همین شکل، در زندگی فکری نیز شخص فروتن از اشتیاق‌اش به خیرهای فکری، و نه از فروتنی انگیزه می‌گیرد. کارکرد این اشتیاق، در فروتنی، غلبه بر انگیزه‌هایی همچون خودبینی است. به همین شکل، سخن گفتن از مؤلفه موفقیت در فروتنی به نظر عجیب می‌آید، زیرا فروتنی برخلاف شجاعت، نیکوکاری یا استقامت، کاری را پدید نمی‌آورد که فرد بتواند در آن موفق یا ناموفق باشد. می‌توان گفت که مؤلفه موفقیتی فروتنی هدفی جز «از بین بردن رذایل مقابل آن» ندارد. با چنین تصویری، موفقیت فروتنی فکری، همچون فروتنی، دستیابی به میزانی از خیر فکری نخواهد بود، بلکه از بین بردن این رذایل است که در واقع موجب می‌شود تا عامل برای پیگیری خیرهای فکری رها شود. اما این موفقیتی نیست که شخص کاملاً فروتن به دنبال آن باشد، هدف چنین شخصی، موفقیتی است که آن قدر طبیعی برای او به دست می‌آید که نه قصدش را دارد و نه متوجه آن می‌شود. اگر کسی فروتنی را با هدف دستیابی به فروتنی به‌کار

بگیرد، او طراح فروتنی خواهد بود نه فاعل آن. از این رو، با توجه به آن چه گفته شد، فضیلت شجاعت و نه فروتنی امکان کنش کردن مطلوب در رویارویی با خطر را فراهم می‌کند و فضیلت فروتنی، و نه نیکوکاری، در نبود انگیزه‌های خودبینی و گستاخی شکل می‌گیرد. بنابراین، به نظر می‌رسد فضیلت‌های مختلف ساختارهای متفاوتی از جنبه هر دو مؤلفه انگیزش و موفقیت و به تبع آن کارکردها و مهارت‌های متفاوتی نسبت به یکدیگر دارند و نمی‌توان آن‌ها را در یک قالب یکسان بسان بیان زگزبسکی تحلیل کرد و هیچ نظریه‌ای - در معنای یک تبیین ساده تقلیل‌گرایانه یا یکپارچه - نمی‌تواند تنوعی را توضیح دهد که در شخصیت فضیلت‌مند وجود دارد. با این حال، اگر چه تحلیل زگزبسکی به نظر انتقادپذیر است. اما فضایل گاهی می‌توانند وابستگی متقابلی هم (آن چرا که وحدت فضایل نامیده می‌شود) نسبت به یکدیگر داشته باشند. کماکان ممکن است یک کنش شجاعانه از نیکوکاری انگیزه بگیرد یا یک نوع معین از فروتنی با کنشی از مسیح که از نیکوکاری انگیزه می‌گیرد. از این رو، تصویر به دست آمده از چنین تحلیلی، می‌تواند یک شخصیت متناسب، ظرفیت‌مند، هماهنگ و متمایل به انواعی از شیوه‌ها برای انواعی از موقعیت‌ها و فعالیت‌های زندگی باشد، به گونه‌ای که دارنده این شخصیت زندگی مطلوب و متعادلی خواهد داشت. زیرا به هر حال چنین فضایل فکری «ویژگی‌های پسندیده‌ای هستند که دریچه نگاه و شناخت افراد از جهان پیرامون می‌باشند» (زگزبسکی، ۱۹۹۶: صص ۲۸۳ - ۲۵۱). افزون بر این، برخی فعالیت‌ها و موقعیت‌های فعالیت‌زا، نوعاً انسانی و مختص زندگی مطلوب انسانی هستند و در نتیجه فضیلت محسوب می‌شوند. برای نمونه، ناقص بودن انگیزه‌های درونی در موقعیت‌هایی که نیاز به انجام کنش‌های خوب است، خاص زندگی انسان است، و در نتیجه با وجدان بودن یک فضیلت محسوب می‌شود. یا جستجو و پژوهش همراه با تهدیدها و آسیب‌ها و موانعی برای افراد در دستیابی به حقیقت، خاص زندگی انسان است و در نتیجه در چنین مواقعی شجاعت به خرج دادن به رغم تهدیدها و موانع یک فضیلت فکری است. پژوهش و جستجو نیز ممکن است به وسیله خودبینی و گستاخی یا نواقص انگیزه درونی برای دستیابی به خیرهای فکری نیز دچار مانع گردد، بنابراین، فروتنی و باوجدان بودن فکری یک فضیلت است و امثالهم. نتیجه این که، برخورداری افراد از این نوع ویژگی‌های شخصیتی فی‌نفسه ارزشمند است و باید در افراد پرورش و شکوفا یابند. چرا که این ویژگی‌ها و انگیزش‌های مرتبط با آن‌ها زمانی به

فضیلت می‌انجامد که در شخصیت فرد از طریق آموزش، ممارست و تمرین به تثبیت رسیده باشند تا در برابر تأثیر رذایل مقابل آن‌ها و انگیزش‌های مخالف به نحو اعتمادپذیری مقاومت کنند و مرتکب رفتاری برخلاف فضیلت خویش نشوند؛ به گونه‌ای که «ارسطو هم یک فضیلت را به دلیل اینکه صفتی تحسین‌برانگیز است، فضیلتی عمیق و پایدار تلقی می‌کند که با گذشت زمان در وجود فرد به طور ارادی، آگاهانه، عمیق و پایدار ریشه دوانیده است» (ارسطو، ۱۳۷۷: ص ۶۲-۶۱). از این رو در سال‌های اخیر، برخی معرفت‌شناسان فضیلت سعی کرده‌اند تا حدی از مباحث انتزاعی معرفت‌شناسی فضیلت اجتناب کنند و بیشتر بر بررسی دقیق مفهومی و کاربردی فضایل فکری تمرکز کنند و این روند اخیر بر اهمیت وجه تعلیمی این نظریه معرفت‌شناسی بیشتر از گذشته افزوده است. (برای مثال بئر، ۲۰۱۳: ص ۲۵۹-۲۵۶ و ۲۰۱۵الف: ص ۴۰-۲۶، پریچارد، ۲۰۱۳: ص ۲۴۱-۲۳۸، باتلی، ۲۰۱۶: ص ۱۶۷-۱۶۳)؛ زیرا ما باید یاد بگیریم چگونه به لحاظ فکری فضیلت‌مند و به‌عنوان فردی اندیشمند رشد و توسعه پیدا کنیم و نیز بیاموزیم که چگونه از این فضایل فکری به طریقی مسئولانه در عرصه‌های مختلف زندگی‌مان همانند روابطمان با دیگر افراد جامعه در فضای واقعی و مجازی و در محیط کاری و تحصیلی‌مان در راستای رشد افرادی عالی و فضیلت‌مند و به تبع آن جامعه‌ای بهتر و فضیلت‌مند استفاده کنیم. زیرا؛ «جامعه انسانی شکوفاشده و ترقی‌یافته آن جامعه‌ای است که مملو از فضایل برتر و خوبی‌ها باشد (آدامز، ۲۰۰۶: ص ۴۹-۴۸). در واقع کمال و شکوفایی ما، عقلانیت ما، سعادت ما، خیر انسانی ما به علاقه‌مندی و مشارکت افراد در کسب فضایل فکری و بهره‌مندی از خیرهای معرفتی بستگی دارد (همان: صص ۸۸-۸۲). بنابراین، این نوشتار تلاش می‌کند در بخش بعدی با رویکرد تربیتی با تأکید بر دیدگاه زگزیسکی به این فضایل توجه کند.

دلالت‌های تربیتی فضایل فکری از نگاه زگزیسکی

صاحب‌نظران ایده فضایل فکری، معتقدند که فضایل خصلت‌های منشی‌اکتسابی هستند که رسیدن فرد به آن‌ها، پدیده‌ای نیست که به‌طور خود به خودی صورت پذیرد، بلکه تنها به یاری نوعی تعلیم و تربیت هدفمند و برنامه‌ریزی شده قابل تحقق است. از جمله زگزیسکی (۲۰۱۷) در اثبات این ادعا، معتقد است که فضیلت‌های فکری جزو تعالی‌های اکتسابی هستند، به این معنا که تحسین برانگیز باشند. وی با ارائه یک نظریه اخلاقی پیرامون احساسات انگیزشی

(تحسین) تلاش می‌کند شرایط و راه را برای رشد اخلاقی افراد و نیز توسعه فرهنگی یک جامعه هموار کند. زیرا از نظر وی برای رشد اخلاقی شرایط روانی وجود دارد که می‌توان آن‌ها را شناسایی و شکوفا کرد. به عبارت دیگر، از نظر زگربسکی فضیلت فکری متضمن تعلیم احساسات است. برای نمونه، گشوده فکر بودن تا حدی متضمن داشتن احساسات تعلیم‌یافته‌ای است که اجازه می‌دهد فرد از استدلال‌ها و دیدگاه‌های خود پا فراتر نهاده و استدلال‌ها و دیدگاه‌های دیگران را نیز در نظر بگیرد (زگربسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست: ص ۲۱۶). و یا باتلی بیان می‌کند فضایل خصلت‌های منشی اکتسابی هستند که ما می‌توانیم از طریق ممارست، خوگیری و تشبه جستن به الگوهای عملی و انگیزشی، آن‌ها را در افراد پرورش دهیم (باتلی، ۲۰۱۵، ترجمه خداپرست، ۱۳۹۷: ص ۲۳۸). اما نکته حائز اهمیت در شکوفایی فضایل فکری هم قائل شدن به طیف مدرجی «حداکثری» و «حداقلی» برای فضایل فکری و متغیر بودن میزان برخورداری افراد از آن‌ها است. و هم این‌که خود فضایل فکری ابعاد متفاوتی دارند، یعنی بخشی از یک فضیلت از نوع توانایی است، بخشی از نوع قضاوت (حس این‌که چه زمانی کدام خصوصیت را به کار گیرد) و بخشی از نوع انگیزه است. بنابراین، کاملاً قابل قبول است که تصور کنیم که ما توانایی تأثیرگذاری بیشتری در رابطه با برخی از این ابعاد داشته باشیم. برای نمونه، ما از طریق تمرین کردن می‌توانیم برخی توانایی‌ها یا مهارت‌های مرتبط با فضایل را در دانش‌آموزان بهبود بخشیم؛ اما تأثیرگذاری عمده بر انگیزه فکری آن‌ها، به ویژه در طی یک ترم تحصیلی می‌تواند دشوارتر باشد. بنابراین، اگر چه، آموزش فضایل فکری سهل و ممتنع نیست، ولی این به معنای غفلت‌ورزی از آموزش آن‌ها در نظام آموزشی نیست. بئر معتقد است «نظام‌های آموزشی در راستای کمک به جویندگان علم، نه تنها انتقال حقایق و معلومات را باید هدف خود قرار دهند، بلکه هدف شکل‌گیری و شکوفایی فضایل فکری در آن‌ها را نیز باید پی‌گیری کنند» (بئر، ۲۰۱۳: ص ۲۴۸). بنابراین، به نظر می‌رسد بررسی زمینه‌ها و موقعیت‌هایی که در آن‌ها شرایط بهتری برای پرورش فضایل فکری پدیدار شود و همچنین استنتاج دلالت‌های تربیتی که به‌کارگیری آن‌ها در خانه و آموزشگاه موجب پرورش فضایل در فرد می‌شود، از مباحث مهم و کاربردی فضایل فکری است.

هدف تربیتی

زگزیسکی هدف تربیتی همه فضایل فکری را بهبود و توسعه معرفت و دانش در یادگیرندگان یا «برقراری پیوندی شناختی^۱ با واقعیت» (زگزیسکی، ۱۹۹۶: ص ۱۶۷) می‌داند. از نظر وی یک زندگی خوب که هدف همه انسان‌هاست نیاز به معرفت و در نتیجه معرفت‌شناسی دارد. او در توضیح این مبحث بیان می‌کند موضوع اهمیت دادن است. ما اگر به چیزی اهمیت می‌دهیم باید به کسب باورهای صادق در خصوص آن چیز اهمیت بدهیم و این یعنی ما نیاز داریم رابطه شناختی درست و مناسبی با چیزی که متعلق دغدغه ماست داشته باشیم، در نتیجه معرفت‌شناسی که علم بحث در خصوص باورهای صادق و موجه است، اهمیت خواهد داشت و معرفت مقدمه زندگی خوب است که برای ما مهم است. حال اگر عامل معرفتی به لحاظ فکری فضیلت‌مند یعنی دارای ویژگی‌هایی نظیر گشودگی فکری، شجاعت، انصاف، کنجکاوی، تیزبینی، بصیرت، فروتنی، استقلال، ثبات، پشتکار و امثالهم باشد، معرفت به خودی خود و به صورت منفعلانه در پی افعال شناختی‌اش خواهد آمد، چرا که «فضایل فکری، فرایندهای قابل‌اعتمادی برای تولید باورهای صادق یا فهم باورها هستند؛ زیرا اگر آن‌ها قابل‌اعتماد نبودند، دیگر فضایل شمرده نمی‌شدند (همان: ص ۳۳۳). از این رو، چنین فضایل و ویژگی‌هایی می‌توانند یادگیرندگان را در فرآیند بررسی مؤلفه‌های معرفتی اعم از مقدمات، استدلال‌ها و جزئیات و غیره و نیز دستیابی به صدق و حقیقت موفق کنند. بنابراین، یادگیرندگان باید به لحاظ کسب معرفت، صدق و فهم فرهیخته و پرهیزکار باشند تا بتوانند آن حقیقت را به درستی در خود منعکس کنند و کدورت صفحه وجودی عقل و روش‌های نادرست و فاسد آن‌ها را به بیراهه نبرند. افزون بر این، چنین فضایی بنا به گفته زگزیسکی به عنوان بخش مهمی از خویشتن فرد تلقی می‌شوند. وی معتقد است فضیلت (یا رذیلت) پس از رشد و تعمیق جزء سرشت و منش فرد و نشان‌دهنده هویت وی می‌شود (همان: ص ۱۱۶). در واقع، وی تمایز میان فضیلت‌های فکری را بر پایه اهداف «بلافصل» یا «تقریبی» (و نه اهداف نهایی) مؤلفه‌های انگیزشی فضیلت‌های فکری ترسیم می‌کند. وی می‌گوید اهداف بلافصل مؤلفه انگیزشی فضیلت‌های فکری، ریشه در یک هدف مشترک نهایی، به مانند ذیل دارند؛ یک فرد فضیلت‌مند

فکری از انگیزه نهایی دستیابی به حقیقت برخوردار است و این انگیزه نهایی باعث می‌شود تا او از انگیزه بلافصل تر دستیابی به اهداف خاص فضیلت‌های فکری مختلف بهره‌مند باشد. بدین ترتیب فردی که از نظر اخلاقی شجاعت دارد، از روی میل به دستیابی به حقیقت سفت و سخت به باورهایش می‌چسبد. همان‌طور که زگزیبسکی می‌گوید «انگیزه دستیابی به دانش، دارنده چنین انگیزه‌ای را به سوی کسب مؤلفه‌های انگیزشی متمایزکننده فضایل فکری مختلف سوق می‌دهد» (زگزیبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست، ۱۳۹۶: ص ۱۸۱). بنابراین، مهم‌ترین هدف تربیت از نظر زگزیبسکی رشد و شکوفایی این فضایل در یادگیرندگان به گونه‌ای که بتوانند عمل مربوط به هر فضیلت خاص آن موقعیت را که فرد بافضیلت‌ت‌حسین‌برانگیز یا حکیم انجام می‌دهد، به صورت مقلدانه از خود بروز دهند. بدیهی است با رشد و شکوفایی ویژگی‌ها و انگیزه‌هایی چون کنجکاوی، جستجوگری، بصیرت، تأمل و بازانديشي، پشتکار، انصاف، صداقت، شجاعت فکری و امثالهم بستر لازم را برای علاقه و رغبت در دانش‌آموزان فراهم می‌آورند که بتوانند در همه عمر خود به یادگیری اقدام کنند. به قول بئر یک مزیت «آموزش فضایل فکری» و گنجاندن آن در برنامه‌های آموزش و پرورش، فراهم‌آوردن یک چارچوب ملموس‌تر و راهنمای عمل برای تبدیل آموزش به تلاشی برای شکل دادن به افرادی که در تمام عمر به یادگیری و دستیابی به معرفت می‌پردازند، است» (بئر، ۲۰۱۳: ص ۲۵۰). چرا که فضایل فکری از یک انگیزش برای معرفت نشأت می‌گیرند و انسان فضیلت‌مند با دارا بودن این انگیزش عام برای دستیابی به حقیقت، به شرط فراهم کردن شرایط ویژه دیگر فضایل، به کسب معرفت می‌پردازد و اهداف مشابهی را تأمین می‌کند (زگزیبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست، ۱۳۹۶: ص ۲۴۹). و این در حالی است که ما بر این باوریم اگر چه فضیلت‌مند بودن عامل احتمال کسب معرفت را افزون خواهد کرد، اما آن را به شدت تضمین نخواهد کرد.

اصول تربیت

از نظر زگزیبسکی صورت‌بندی یک نظریه و الگوی اخلاقی خوب ولو غیر عملی باید برای تربیت اخلاقی افراد اصول و رویه‌هایی در بر بگیرد. وی بر این باور است که نمونه‌های تحسین‌برانگیز برای رشد اخلاقی افراد بسیار مهم و تعیین‌کننده هستند. از این رو، بر مبنای

تئوری وی می‌توان به اصول زیر اشاره کرد:

۱. مراجعه مستقیم به نمونه‌ها

این اصل ناظر بر آن است که شناسایی صفات و فضایل اخلاقی افراد بر مبنای توصیفی از محتوای مفهومی اصطلاحات اخلاقی و سپس تربیت افراد منطبق بر آن‌ها، نادرست است و رجوع مستقیم به نمونه‌ها تنها راهی است که می‌توان با توسل به آن مفاهیم، اصطلاحات، ویژگی‌های اخلاقی و فضیلتی را توجیه و حمایت کرد. به بیان ساده‌تر، زگزبسکی معتقد بود «انتخاب نمونه‌ها بدون نیاز به مفاهیم توصیفی، مرجع اصطلاح «شخص خوب» را نشان می‌دهد (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ص ۱۵)، زیرا اگر مفاهیم یک نظریه اخلاقی ریشه در یک شخص داشته باشد، پس روایت‌ها و توصیفات آن شخص از نظر اخلاقی آشکار می‌شوند. در نتیجه، یک فضیلت صفتی است که در یک نمونه می‌پذیریم و باعث می‌شود فردی از این لحاظ از نظر خاصی قابل‌تحسین باشد (همان: ص ۱۸، ۲۱).

۲. تأکید بر ساختار روانی - انگیزشی افراد و تحسین آن‌ها

رجوع مستقیم به نمونه‌ای از شخصیت‌های قابل‌تحسین که در اصل تربیتی قبل ارائه شد، معطوف به ساختار عمیق روان‌شناختی افراد است. در دیدگاه زگزبسکی آن چه افراد خوب را خوب می‌سازد، ساختار عمیق روان‌شناختی آن‌ها و تحسین آن ساختارهای احساسی و انگیزشی است؛ زیرا در اندیشه او تحسین نه تنها انگیزه دارد، بلکه این توانایی را دارد که هم منابع نظری لازم را برای ترسیم الگویی از اصطلاحات اخلاقی به ما بدهد و هم تمایل به بودن خود مثل نمونه و الگوی یک شخص خوب باشیم، هر چند ممکن است این احساسات تحسین ما غیرقابل‌اعتماد باشند (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ص ۲۰). افزون بر این، هر فضیلتی انگیزش خاص و ارزش ذاتی و مستقل خود با هدف دستیابی به معرفت را دارد که فرد بر اساس آن و بنا بر منش خود برانگیخته می‌شود (زگزبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست: ص ۲۳۶-۲۳۵). و انگیزه خوب انگیزه‌ای است که در یک نمونه از آن تحسین می‌کنیم، این انگیزه یک شخص مانند آن است (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ص ۲۱).

۳. رشد تفکر انتقادی و فلسفه‌ورزی

به اقتضای انتظارات زگزبسکی از شکوفایی فضایل فکری چون گشودگی ذهنی، کنجکاوی، جستجوگری و کاوشگری، دقت و تیز هوشی و امثالهم در افراد، فرد باید بتواند درباره مسائل و مفاهیم متعارف تردید کند و به پرسشگری و چالش با آنها بپردازد تا سرانجام دست به حقیقت، معرفت، فهم و مفاهیم اصیل و بدیل بزند. بستر ایجاد چنین توانایی‌هایی می‌تواند توسعه تفکر انتقادی در آدمی باشد. عکس آن هم صادق است، رشد تفکر انتقادی در آدمی سبب می‌شود که فرد با امور پیرامون خویش کنجکاوانه، فعالانه و نقادانه روبه‌رو شود و بدون متقاعدشدن چیزی را نپذیرد و در برابر دیدگاه‌های متضاد و متعارض سعه صدر و گشودگی فکری داشته باشد. فرد در این اصل در تمام مفاهیم متعارف تردید، کنجکاوی و پرسشگری می‌کند، هیچ چیزی را قانون قطعی نمی‌داند، در برخورد با مسائل و پدیده‌ها بدون تفکر تسلیم پذیرش آنها نمی‌شود. از طرفی هم «برخی از فعالیت‌ها همچون فلسفه‌ورزی، به کلی فکری‌اند و لزوم داشتن فضیلت‌های فکری برای بهره‌مندی از خیرهای درونی فلسفه بسی عمیق‌تر و گسترده‌تر از لزوم داشتن فضیلت‌های فکری برای بهره‌مندی از خیرهای درونی مثلاً کشاورزی است» (زگزبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست: ص ۱۴۷).

۴. رشد خلاقیت و ابتکار

خلاقیت و ابتکار یکی از اهداف مهم تربیتی است که بیشتر مربیان بر آن توافق نظر دارند؛ زیرا منشأ بسیاری از اصول تربیتی در این اصل (خلاقیت) نهفته است. از نظر زگزبسکی از آن جایی که فضایل خصلت‌هایی هستند که با هویت شخص پیوندی ضروری دارند، فضایل خلاقیت، ابتکار می‌توانند از برجسته‌ترین کمال‌های شخص باشند (زگزبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست: ص ۱۸۲). از نظر وی فضیلت‌هایی چون خلاقیت و ابتکار صدق‌رسانند و در مرزهای معرفت کار می‌کنند و به کشف حقایق جدید برای نوع بشر می‌انجامند. از نظر وی صدق‌رسانی آنها به پدید آوردن نسبت بالای باورهای صادق به کاذب ربطی ندارد، بلکه به ضرورتشان برای بسط معرفت انسانی در حوزه‌های تحقیقاتی خاص ربط دارد (همان: ص ۲۶۸).

روش‌های تربیت

زگزیسکی معتقد است ارائه یک نظریه اخلاقی (نظری یا عملی) می‌تواند در تربیت اخلاقی افراد ما را راهنمایی کند که چه کاری را باید و چگونه انجام دهیم تا هم رشد اخلاقی یک فرد و هم توسعه یک جامعه فرهنگی را هموار کند که قادر به تحول اخلاقی باشد. وی آموزش اخلاقی را مجموعه‌ای از شیوه‌ها تلقی می‌کند که مریبان اخلاق در تربیت جوانان و افراد برای بهبود اخلاق شخصی خود به کار می‌برند (زگزیسکی، ۲۰۱۷: ص ۱۰۷). از این رو، در این بخش بر مبنای فکری وی می‌توان به روش‌های تربیتی ذیل اشاره کرد.

۱. خوگیری

اگر چه سابقه بحث آموزش فضایل از طریق خوگیری به یونان باستان برمی‌گردد. برای نمونه؛ ارسطو و افلاطون، هر دو معتقدند که انگیزش‌ها و امیال فرد باید از همان اوان کودکی خو بگیرند. به بیان ارسطو «ما برای دستیابی به لذت، کار بد انجام می‌دهیم و برای دوری از درد، از کار نیک امتناع می‌ورزیم. بنابراین، چنان که افلاطون می‌گوید، باید از کودکی ما را چنان تربیت کنند که آن جا که باید لذت برد، لذت ببریم و آن جا که باید احساس درد کرد، احساس درد کنیم» (ارسطو، ۱۳۷۷، ب ۱۱۰۴: ص ۵۷)، زگزیسکی نیز همین دیدگاه را در باب فضایل فکری دارد و معتقد است که فضایل فکری هم همانند فضایل اخلاقی از طریق خوگیری و مرحله به مرحله در طول یک دوره زمانی و «کار اخلاقی» به دست می‌آیند. از نظر وی این مراحل «با تشبه به اشخاص فضیلت‌مند آغاز می‌شوند، نیازمند عمل‌اند که عادات احساسی و عملی خاصی را می‌پروراند و معمولاً مرحله میانی ضبط و مهار عقلانی خود (غلبه بر آکراسیای فکری) را در بر می‌گیرند. برای نمونه، ظاهراً به باور زگزیسکی، اولین مرحله دستیابی به گشودگی ذهنی انجام اعمال و انگیزش‌های شخص گشوده‌ذهن است. لذا عامل معرفتی، بررسی اندیشه‌های بدیل را پیشه خود می‌کند، در ابتدا هدفش رضایت خاطر و خرسندی مریب‌اش یا دستیابی به یک پاداش بیرونی است تا این‌که سرانجام حقیقت را فی‌نفسه و به‌خاطر خود آن می‌خواهد. به نظر می‌رسد نشانه مرحله دوم آکراسیای فکری است که در آن فاعل می‌داند باید اندیشه‌های بدیل را بررسی کند و انگیزه انجام دادن این کار را دارد، اما به علت انگیزش‌های معارض (مثلاً انگیزش برای باور به آن چه پیشاپیش به آن باور دارد)، از انجام

دادن این کار باز می‌ماند. در مرحله سوم، همچنان انگیزش‌هایی معارض دارد، اما این انگیزش‌ها ضعیف‌ترند و انگیزش او برای دغدغه صدق به خاطر خود صدق بر آن‌ها غلبه می‌کند و در نهایت در این فرایند موفق می‌شود و فضیلت گشودگی ذهنی را موقعی به دست می‌آورد که انگیزش برای صدق در او به حدی قوی شده باشد که انگیزش‌های معارض را حذف کند، یعنی وقتی که دیگر برای بررسی اندیشه‌های بدیل به تقلا نمی‌افتد (زگزبسکی، ۱۹۹۶، ترجمه خداپرست: صص ۲۱۶-۲۱۵).

۲. روش گفتن و بازگو کردن روایات

از نظر زگزبسکی اگر یک تئوری اخلاقی بتواند با روایات پیوند بخورد، یکی از ابزار و روش‌های عملی بسیار مفید برای تربیت، توسعه و تغییر حساسیت‌های اخلاقی افراد در هر سن به‌ویژه خردسالان است. زیرا روایت‌ها تخیل را جذب و احساساتی را تحریک می‌کنند که باعث ایجاد انگیزه در عمل می‌شوند و فرایند طی افراد را توصیف می‌کند. نیز ما از طریق بازگو کردن روایات مربوط به شخصیت‌ها می‌آموزیم که برخی افراد قابل تحسین و ارزش تقلید دارند که ما با احساس تحسین آن‌ها را شناسایی می‌کنیم و این احساسات از طریق تأمل در تجربه بیشتر و واکنش‌های عاطفی افراد دیگر در معرض آموزش است (زگزبسکی، ۲۰۱۷). در واقع ما می‌توانیم با این روش هر چند کم‌تأثیر برخی از کارهای مطلوب و اخلاقی را انجام دهیم که شخصیت‌های روایات انجام داده‌اند. و این امر اغلب در گفتن و بازگو کردن روایت‌ها و در تقلید از الگوها و نمونه‌ها از طریق تحسین کردن آن‌ها اتفاق می‌افتد. وی به ویژه روایت‌ها را یکی از ابزار و روش‌های اصلی اخلاقی خردسالان و انسان در هر سنی تلقی می‌کند. بدین معنی که روایت‌ها تخیل را جذب می‌کنند و احساساتی را تحریک می‌کنند که باعث ایجاد انگیزه در عمل می‌شوند (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ۸).

۳. تقلید مستقیم از نمونه‌ها و شخص فضیلت‌مند

یکی از روش‌های مؤثر آموزش فضایل اخلاقی و فکری تقلید است؛ به‌گونه‌ای که شاید بتوان گفت آموزش اخلاقی بدون مشاهده عادات بزرگان غیرممکن می‌شود. ما می‌توانیم از تقلید به

عنوان عاملی برای رشد و توسعه طبیعی بشر و دستیابی وی به یک نگرش مثبت در مورد ارزش چیزها استفاده کنیم. تقلید روشی است که در آن شخص تقلید از نظر برخی به عنوان الگو، مدل و نمونه تلقی می‌شود. در دیدگاه زگزیسکی، نمونه‌ها و الگوها نه تنها می‌توانند پایه‌ای برای یک نظریه اخلاقی باشند، بلکه می‌توانند به عنوان راهنمایی برای آموزش اخلاقی و ویژگی‌های آن ارائه شوند که برخی از آن‌ها به لحاظ بیرونی توسط والدین و مربیان دانش‌آموزان و برخی نیز در درون خود فرد می‌بایست هدایت شوند (زگزیسکی، ۲۰۰۷: ۱۲۹). اما از آن جایی که فضایل دارای مؤلفه‌های مختلفی چون انگیزه‌های فضایل و رفتار با فضایل هستند، سؤال اصلی اینجا این است که آیا همه مؤلفه‌های فضایل را می‌توان با تقلید و تشبه جستن آموزش داد. انگیزه یادگیرنده فضیلت از انجام عمل فضیلت‌مندانه بسیار مهم است. از نظر ارسطو، اگر چه فرد با فضیلت از عمل با فضیلت لذت می‌برد (ارسطو، ۱۳۷۷، ۱۱۰۴ب: صص ۵۶-۵۷)، اما عمل فضیلت‌مندانه را فی‌نفسه و به خاطر خود آن عمل انجام می‌دهد، نه به خاطر لذت بردن از آن (همان، ۱۱۰۵الف: ص ۵۸). اما چگونه می‌توان انگیزه‌های فی‌نفسه افراد و انگیزه‌های مبتنی بر لذت را از همدیگر تشخیص داد؟ اگر چه تقلید در ابتدا به دلیل لذت طبیعی در فرد صورت می‌پذیرد و تقلید انگیزه اولیه برای اعمال فضیلت‌مندانه را فراهم می‌آورد. اما سرانجام با تکرار اعمال مناسب، لذت در تقلید جایگزین لذت در انجام عمل می‌شود. و این خالی از اشکال نیست، زیرا عمل و رفتار کردن به این روش انگیزه‌ای برای تحرک فرد ایجاد نمی‌کند و عدم انگیزه و یا انگیزه پایین خود برای رشد فضایل در افراد کفایت نمی‌کند. آموزش فضایل در افراد نه تنها مستلزم لذت بردن از انجام آن اعمال است، بلکه مستلزم داشتن انگیزه کافی و وافی برای انجام آن اعمال است. علاوه بر این روشن نیست که تقلید چگونه منجر به انجام اعمال با ارزش اخلاقی می‌شود. زیرا اگر یادگیرندگان فی‌نفسه از تقلید لذت ببرند آن وقت برای آن‌ها مهم نخواهد بود که از چه نوع الگوهایی (خوب یا بد) تقلید کنند آن چه برای آن‌ها اهمیت دارد، صرفاً تقلید از الگوهاست و آن وقت به سختی می‌توان تشخیص داد که چگونه تقلید باعث ایجاد فضایل در افراد می‌شود. زگزیسکی در باب این معضل بیان می‌کند «اگر یادگیرنده اخلاقی فردی را که از او تقلید می‌کند تحسین کند، این معضلات برطرف می‌شود. زیرا تحسین از فرد مقلد هم نشان می‌دهد که فرد تقلیدکننده نه فقط بخاطر لذت بردن از تقلید، بلکه به این دلیل شخصی را که خوب می‌بیند، تقلید می‌کند و هم

انگیزه مؤلفه رفتاری فرد را به خوبی توضیح می‌دهد» (زگزبسکی، ۲۰۰۷: ص ۱۳۵). در واقع، تقلید ناشی از تحسین و تمجید به خوبی می‌تواند چگونگی رشد انگیزه‌های فضیلت را توضیح دهد. بدین معنی که اگر یادگیرنده اخلاقی انگیزه عمل اخلاقی (تحسین و تمجید الگوی خود) را داشته باشد، آن وقت می‌توان پی برد که چگونه تقلید به عمل فضیلت‌مندانه‌ای از انگیزه‌ای فضیلت‌مندانه منجر می‌شود. اما نکته‌ای که در اینجا شایان ذکر است این است که، تقلید از انگیزه‌های افراد کار سهل و آسانی نیست. اما با این حال می‌توان زمینه این کار را با تقلید از فرد و پروراندن رؤیای مثل وی شدن در سر به عنوان یک شخص ایده‌آل یا تصور کردن خود در آن شخصیت تا تبدیل شدن وی به آن چیزی که شخص می‌خواهد باشد، فراهم آورد. زیرا یک احساس تخیل می‌تواند باعث ایجاد یک احساس واقعی شود. برای نمونه، فردی هم از یک شخص سخاوتمند، صادق و مهربان تقلید می‌کند و هم به طور مداوم رؤیای سخاوتمندی، مهربانی و صداقت را به منزله تحسین وی در سر می‌پروراند تا خود به یک فرد سخاوتمند، صادق و مهربان تبدیل شود. چنین مدلی با ایفای نقشی که بخشی از ما می‌شود، فضیلت کسب می‌کنیم برای کودکان و افراد بزرگسال مناسب است که در یادگیری اخلاقی خود به جایی رسیده‌اند که در آن می‌توانند فضیلت‌هایی را کسب کنند.

بنابراین، مؤلفه‌های اصلی یک فضیلت یعنی یک رفتار عملی با فضیلت و یک تمایل با انگیزه فضیلت، از طریق تقلید حاصل می‌شود. بدین معنی که «با تحسین یک الگو شروع می‌شود و در مرحله بعد به یک ایده‌آل تخیلی از خود منجر می‌شود که این به نوبه خود باعث ایجاد تقلید از انگیزه‌ها و اعمال نمونه و الگو می‌شود. یادگیرنده اخلاقی این عمل با فضیلت را بر اساس یک انگیزه با فضیلت انجام می‌دهد. زیرا یادگیرنده در حال تقلید شخصی است که آن عمل را بر مبنای آن انگیزه انجام می‌دهد و با تمرین و ممارست عامل به انجام اعمالی فضیلت‌مندانه بر مبنای انگیزه‌هایی فضیلت‌مندانه دست پیدا می‌کند» (زگزبسکی، ۲۰۱۷: ص ۱۴۵). البته باید اذعان کرد که الگوها صرفاً مفاهیم انتزاعی نیستند که با یادگیری فضایل، آن‌ها را کنار نهاده و نادیده بگیریم. ما همیشه به الگوهای مطلوب نیاز داریم، زیرا آن‌ها همواره به ما نشان می‌دهند که به چه میزان می‌توانیم از نظر اخلاقی پیش برویم. از طرفی هم جای بسی خوشحالی است که در آموزش فضایل از طریق تقلید وجه استقلال فرد نادیده گرفته نمی‌شود، چرا که ما نمی‌خواهیم عیناً همانند الگوها باشیم و آن‌ها نیز نمی‌خواهند عیناً ما همانند آن‌ها

باشیم.

بحث و نتیجه‌گیری

فضایل فکری صرفاً بنیان‌هایی اکتسابی و چالش‌برانگیز از عملکرد فکری عالی نوعاً انسانی اند که فیلسوفان با مقاصد معرفتی و دستیابی به حقیقت به تبیین و تحلیل ماهیت و کاربرد آن‌ها اقدام کرده‌اند. زگزیسکی فضایل فکری را صورتی از فضایل اخلاقی قابل اکتساب با دو مؤلفه انگیزش و قابلیت اعتماد تلقی می‌کند. با این حال، اگر چه تحلیل زگزیسکی به نظر انتقادپذیر است. یعنی با فرض ساختارهای متفاوت برای فضیلت‌های مختلف از جنبه هر دو مؤلفه انگیزش و موفقیت و به تبع آن کارکردها و مهارت‌های متفاوت نسبت به یکدیگر، نمی‌توان آن‌ها را در یک قالب یکسان بسان بیان زگزیسکی تحلیل کرد، برخورداری افراد از این نوع ویژگی‌های شخصیتی فی‌نفسه ارزشمند و مطلوب است که باید در افراد پرورش و شکوفا یابند. از این رو، از بررسی مبانی فکری وی هدفی چون توسعه معرفت؛ اصولی نظیر مراجعه مستقیم به نمونه‌ها، تأکید بر ساختار روانی-انگیزشی افراد و تحسین آن‌ها، رشد تفکر انتقادی و فلسفه‌ورزی، رشد خلاقیت و ابتکار و روش‌هایی چون خوگیری، گفتن و بازگو کردن روایات، تقلید مستقیم از نمونه‌ها و شخص فضیلت‌مند استنتاج شد.

منابع

- ارسطو (۱۳۷۷). *اخلاق نیکوماخوس*، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: طرح نو.
- باتلی، هتر (۲۰۱۵). *فضیلت: بررسی‌هایی اخلاقی و معرفت‌شناختی*، ترجمه امیر حسین خداپرست، تهران: کرگدن.
- پینکافس، ادموند (۱۳۸۲). *از مسأله محوری تا فضیلت‌گرایی*، ترجمه حمید رضا حسنی و مهدی علیپور، با مقدمه‌ای از لگنهاوسن، محمد، قم: معارف.
- پل، ریچارد و الدر، لیندا (۲۰۱۲). *مفهوم‌ها و ابزارهای تفکر نقادانه*، ترجمه مهدی خسروانی، تهران: فرهنگ نشر نو.
- خزاعی، زهرا (۱۳۹۴). *معرفت‌شناسی فضیلت*، تهران: سمت.
- زگزیسکی، لیندا (۱۹۹۶). *فضایل ذهن (تحقیقی در ماهیت فضیلت و مبانی اخلاقی معرفت)*، ترجمه امیرحسین خداپرست، تهران: کرگدن.

- Adams, R. M. (2006). *A Theory of virtue*. Oxford: Clarendon Press.
- Baehr, Jason.S. (2015). *Cultivating Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Educating for Intellectual Virtues.
- Aristotle. (1998). *Nicomachean Ethics*, translated by Lotfi, Mohammad Hassan, Tehran:Tarh No. (Text in Persian)
- Batley, H. (2015). *Virtue: Ethical and epistemological studies, God-fearing* translator, Amir Hossein, Tehran: Karkadan. (Text in Persian).
- Battaly, H.(2016). *Responsibilist Virtues in Reliabilists Classrooms*. In J. Baehr, *Intellectual Virtues and education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. (pp.163-187). London: Routledge.
- Khazaei, Z. (2015). *Epistemology of Virtue*, Tehran: Samat. (Text in Persian)
- (2013). Education for intellectual virtues From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education*. 47(2).
- (2002). *The epistemological Role of the Intellectual Virtues A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. University of Washington.
- Paul, R. and Alder, L. (2012). *Concepts and tools of critical thinking*, translated by Khosravani, Mehdi, Tehran: Farhang-e Nashr-e No. (Text in Persian)
- Pinkafs, E. (2003). *From problem-oriented to virtuous*, translator, Hassani, Hamid Reza and Alipour, Mehdi, with an introduction by Legnhausen, Mohammad, Qom: Maaref Publishing Office. (Text in Persian).
- Pritchard, D. H. (2013). Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. *Journal of Philosophy of Education*. 47(2).
- Roberts, R. and Wood, J.(2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epictemology*. Oxford:Clarendon press.
- Zagzebski, L. (1996) *Virtues of the mind: an inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Loyola Marymount University.
- Zgebski, L. (1996). *Virtues of the Mind (Research on the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge)*, Translator, Theist, Amir Hossein, Tehran: Karkadan. (Text in Persian)
- (2009). *The Virtues of God and the Foundations of Ethics, in Linda Zagzebski and Timothy D Miller, Readings in Philosophy of Religion*. Wiley Blackwell.
- (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

اثر بخشی بازی جورچین رایانه‌ای بر دقت، سرعت، یادگیری و پایداری یادگیری ریاضی دانش‌آموزان دوره اول

متوسط شهرستان سلماس

جواد کیهان^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بازی جورچین رایانه‌ای بر افزایش سرعت، دقت، یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی دانش‌آموزان انجام شد. روش تحقیق نیمه‌آزمایشی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس دولتی شهرستان سلماس به تعداد ۷۵۶۰ بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تحصیل اشتغال داشتند. برای گزینش نمونه آماری ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مدرسه انتخاب، سپس دانش‌آموزان دو کلاس از این مدرسه به صورت تصادفی ساده در گروه‌های آزمایشی و کنترل قرار گرفتند (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل). برای آموزش درس ریاضیات، به گروه آزمایشی از بازی جورچین رایانه‌ای «Ocean Express» و برای گروه گواه از روش تدریس سنتی استفاده شد. جمع‌آوری اطلاعات در دو مرحله قبل و بعد از آموزش انجام شد. برای گردآوری داده‌ها نیز از آزمون دقت تولوز-پیرون (۱۹۸۶) و آزمون سرعت، یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی محقق ساخته استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که بازی‌های جورچین رایانه‌ای اثر معناداری برافزایش سرعت و دقت در انجام محاسبات ریاضی گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه داشته است، درحالی‌که اثر بازی رایانه‌ای بر یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی معنادار نبود. با توجه به تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر سرعت و دقت یادگیری ریاضی در این تحقیق، معلمان و متصدیان آموزش می‌توانند از بازی‌های کامپیوتری در کنار آموزش کلاسی درس ریاضی استفاده کنند.

کلیدواژه‌ها: بازی جورچین رایانه‌ای، پایداری یادگیری ریاضی، دقت ریاضی، سرعت ریاضی، یادگیری ریاضی.

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
Keyhan.edu@gmail.com



مقدمه

یادگیری مرکز ثقل فعالیت‌های آموزشی است. مایر^۱ (۱۹۹۹) معتقد است از صدسال پیش تا به حال سه دیدگاه درباره یادگیری به وجود آمده است: الف) یادگیری در واکنش به یک محرک ایجاد می‌شود؛ ب) یادگیری با هدف کسب و تحصیل دانش^۲ انجام می‌شود؛ ج) یادگیری به عنوان ساخت دانش^۳ انجام می‌شود (به نقل از سوکالینگام^۴، ۲۰۱۰). در حال حاضر دیدگاه دوم در اکثر مدارس و دانشگاه‌ها حاکم است. یافته‌های پژوهش‌های متعدد نشان داده است که دیدگاه مشهور به رویکرد تدریس سنتی، نتوانسته است فراگیران را به نحو مقتضی و مناسب تحریک و در آن‌ها انگیزه یادگیری ایجاد کنند (چریمبانا^۵، ۲۰۱۴). گرچه این رویکرد تعلیمی در طی زمان آزمون شده و هنوز هم به کار گرفته می‌شود، ولی یادگیرندگان این رویکرد فعال نبوده، بلکه بی‌اثر و خنثی هستند. چراکه در این رویکرد فراگیرنده صرفاً مفاهیم و محتواهای ارائه شده را به حافظه می‌سپارند، بدون اینکه ضرورت کاربرد عملی را فراگرفته و جاهایی را بدانند که متناسب استعمال است. به موازاتی که میزان و سطح دانش تغییر می‌یابند، این شیوه آموزش نمی‌تواند فراگیران را به عنوان متفکران مستقل تربیت کند. به همین دلیل متخصصان معتقد هستند سیستم‌های آموزشی بایستی مهارت‌های خود را برای یادگیری مادام‌العمر توسعه دهند (شوالباچ^۶، ۲۰۰۶). متخصصان امر برای بهتر کردن فرآیند یادگیری رویکردهای مختلفی را پیشنهاد کرده‌اند که مهم‌ترین آن‌ها به کارگیری فناوری برای تسهیل فرآیند یادگیری است (آلسوبائی^۷، ۲۰۱۸).

امروزه، پیشرفت در زمینه علم و فناوری تا حد زیادی سبک زندگی ما را تحت تأثیر قرار داده و باعث تغییر و تحولات متعددی در عرصه‌های گوناگون زندگی شده است. در عرصه تعلیم و تربیت نیز، آشکارا نسل جدیدی از ابزارهای تکنولوژیکی برای دگرگون کردن شیوه‌های سنتی آموزش و پرورش و کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری طراحی شده است. در

1. Mayer
2. knowledge acquisition
3. construction of knowledge
4. Sockalingam
5. Chirimbana.
6. Schwalbach
7. Alsobaie



این میان، امروزه دارا بودن اکثر کلاس‌های درسی از کامپیوتر، فرصت مناسبی را برای معلمان و استادان به وجود می‌آورد که از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای تسهیل آموزش و یادگیری بهره‌جویند. فکر استفاده از رایانه در محیط‌های آموزشی به اواخر دهه ۱۹۶۰ برمی‌گردد. از آن دهه تاکنون نظریه‌های متفاوتی در زمینه استفاده از این فناوری در محیط‌های آموزشی مطرح شده و سعی بر آن بوده است که از آن‌ها به‌عنوان ابزارهایی برای اهداف آموزشی و تربیتی استفاده کنند (جان لائق^۱، ۲۰۰۷).

امروزه بازی‌های رایانه‌ای به مهم‌ترین ابزار کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان در سراسر جهان مبدل شده‌اند. این بازی‌ها با در اختیار نهادن فضای مجازی و برخوردار بودن از قابلیت‌های بسیار بالا، افراد بسیاری را مسحور خود کرده و به‌نوعی تبدیل به جز لاینفکی از جامعه بشری شده‌اند؛ به عبارت دیگر، بازی‌های رایانه‌ای با فراهم آوردن محیط‌های مجازی مفرح و سرگرم‌کننده (ماهمت و سوزان^۲، ۲۰۱۰)، با توجه به ویژگی‌هایی نظیر جالب بودن، هیجان‌انگیز بودن و تحریک انگیزش و لذت فراگیری، نه تنها از مهم‌ترین کارهای اوقات فراغت برای همه گروه‌های سنی محسوب شده، بلکه به‌عنوان یک راهبرد جدید، دارای پتانسیل‌های بالقوه‌ای هستند که می‌توانند برای مقاصد تعلیمی و تربیتی استفاده شوند (پرنسکی^۳، ۲۰۱۳؛ یگیت^۴، ۲۰۰۷؛ تازون^۵ و همکاران، ۲۰۰۹؛ گریملی^۶، ۲۰۱۱).

از نظر مایر^۷ (۲۰۱۴) این نوع بازی‌ها دست‌کم پنج ویژگی مهم دارند که عبارت‌اند از: (۱) این بازی‌ها قاعده‌مند هستند، بدین معنی که در آن‌ها سیستم‌هایی شبیه‌سازی شده مبتنی بر قواعد علی-سببی^۸ ارائه می‌شوند که بازیکنان می‌توانند در آن‌ها متبحر و دارای مهارت شوند؛ (۲) بازی‌های پاسخگرانه^۹ هستند، که در آن بازیکنان خیلی سریع و واضح به کنش‌ها و حرکات بازیکنان دیگر واکنش داده و پاسخ می‌دهند؛ (۳) این بازی‌ها چالشی هستند، که در آن

1. Joan Lang
2. Muhammet and Suzan
3. Prensky
4. Yigit
5. Tuzun
6. Grimley
7. Mayer
8. causal rules
9. responsive

چالش‌هایی مناسب تعبیه‌شده و فرصت‌هایی نیز فراهم می‌شود تا افراد بتوانند وظایف نسبتاً سخت و مشکل را به‌طور موفقیت‌آمیز انجام بدهند؛^۴ بازی‌های تجمعی یا انباشته‌ای^۱ هستند، که در آن اعمال گذشته بازیکنان انعکاس داده می‌شوند و این امکان فراهم می‌شود تا میزان پیشرفت بازیکن (فراگیرنده) برای دستیابی به اهداف تعیین‌شده ارزیابی شود؛ و (۵) بازی‌ها ماهیت ترغیب‌کنندگی دارند، که در آن افراد در بازی کردن احساس لذت و شادی می‌کنند، بازی‌ها ماهیتاً جذاب هستند و فرد را به تداوم بازی ترغیب کرده و لذا بازیکنان انگیزه تداوم بازی کردن را پیدا می‌کنند (ارحال و جامیت^۲، ۲۰۱۸).

در متون پژوهشی برای بازی‌های آموزشی مبتنی بر رایانه سه رویکرد مختلف ارائه شده است: رویکرد پیامدهای شناختی^۳: در این رویکرد تمرکز اصلی بر محتوایی است که قرار است در بستر بازی‌های کامپیوتری یاد داده شود؛ رویکرد مقایسه و تطبیق ابزارهای ارتباطی^۴، در این رویکرد تمرکز اصلی بر این مسأله است که آیا افراد از طریق بازی با ابزارهای سنتی و مرسوم بهتر یاد می‌گیرند یا از طریق بازی با بازی‌های کامپیوتری؛ و رویکرد ارزش‌افزوده^۵، در این رویکرد، آن دسته از ویژگی‌های بازی ارزیابی می‌شوند که بهتر می‌توانند یادگیری و انگیزش بازیکن را تحت تأثیر قرار دهند (ووترز، وان نیم‌وگن، وان اونستندروپ و اسپیک^۶، ۲۰۱۳).

در عصر حاضر نیز، پیشرفت‌های مداوم در فن‌آوری، محبوبیت گسترده بازی‌های رایانه‌ای و سرگرم‌کننده و نیز گزارش‌های علمی اخیر مبنی بر پتانسیل بالای این بازی‌ها در امر تسهیل یادگیری (اگنفلدیت و نیلسون^۷، ۲۰۱۵؛ اتحادیه دانشمندان آمریکا^۸، ۲۰۰۶) علاقه‌های تجدیدشونده‌ای را برای استفاده از این بازی‌ها فراهم کرده است، طوری که متخصصان از این نوع بازی‌ها در زمینه‌های متفاوت، استفاده فراوان کرده‌اند از قبیل حوزه سلامت (پاپستیگو^۹، ۲۰۰۹)، حوزه آموزش (کی و گروباسکی^۱، ۲۰۰۷؛ کالر واسکات^۲، ۲۰۰۹) و حوزه

1. cumulative
2. Erhel and Jamet
3. a cognitive consequence approach
4. Media comparison approach
5. added-value approach
6. Woutersvan Nimwegen, van Oostendorp and van der Spek
7. Egenfeldt-Nielsen
8. Federation of American Scientists
9. Papastergiou

نظامی (اسمیت^۳، ۲۰۱۰) و موضوعات درسی از قبیل ریاضیات^۴ (کافی، ۱۹۹۵)، زبان و ادبیات (جی^۵، ۲۰۰۷)، تاریخ (اسکوایر، ۲۰۰۶) و شیمی (رستگار پور و مراشی، ۲۰۱۲). بنابراین، امروزه به بازی‌های رایانه‌ای تنها به‌عنوان ابزار تفریح و سرگرمی نگریسته نمی‌شود، بلکه به اثرات مثبت این بازی‌ها، بیش از گذشته تأکید می‌شود. طوری که این بازی‌ها، به راه‌هایی برای برقراری ارتباط، آموزش و تأثیرگذار بر نگرش و رفتار تبدیل شده‌اند (دورمان و بیدل^۶، ۲۰۰۹)، مطالعات متعدد به این نتیجه رسیده‌اند که بازی‌های رایانه‌ای اثرات مثبتی بر حل مسأله، پیشرفت، علاقه و تعهد بیشتر در امر یادگیری دارند (تازون و همکاران، ۲۰۰۸؛ رابرتسون و هاوول^۷، ۲۰۰۸؛ کیم، پارک و بیک^۸، ۲۰۰۹).

لذا می‌توان نتیجه گرفت که بازی‌های رایانه‌ای برای یادگیری مفید ارزیابی شده‌اند. هرچند بسیاری از پژوهشگران شواهد اندکی برای حمایت از منافع آموزشی این بازی‌ها پیدا کرده‌اند و از بی‌نتیجه بودن تأثیرات این بازی‌ها در امر یادگیری سخن گفته‌اند (پرنسکی، ۲۰۱۳؛ کریجنس^۹ و همکاران، ۲۰۰۳؛ الری^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از گریملی، ۲۰۱۱) و تعدادی نیز از تأثیرات منفی قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها، به‌خصوص تلویزیون بر عملکرد شناختی مخصوص در کودکان و نوجوانان گزارش‌هایی کرده‌اند (کریستاک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۴؛ کرونگر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۵)، اما

1. Ke and Grabowski
2. Coller and Scott
3. Smith
4. Kafai
5. Gee
6. Dormann and Biddle
7. Robertson and Howell
8. Kim, Park and Baek
9. Kreijns
10. O'Leary
11. Christakis
12. Kronenberger
13. Miller

آنچه مسلم است اینکه تأثیرات سودمند این بازی‌ها را در یادگیری نمی‌توان انکار کرد (رستگار پور و مراشی، ۲۰۱۲) و باوجود چندوجهی بودن فرایند طراحی و مطالعه بازی‌های آموزشی، در میان معلمان و مربیان در مورد تأثیرگذاری و سودمندی بازی‌های رایانه‌ای در محیط‌های یادگیری توافق کلی وجود دارد (اسکوایر، ۲۰۱۶؛ شافر^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ رویال^۲، ۲۰۰۸؛ رستگار پور و مراشی، ۲۰۱۲).

اعتقاد بر این است که بازی‌های رایانه‌ای با عنایت به ظرفیت‌های فوق‌الذکر، می‌توانند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای آموزش روش‌های پیچیده و دشوار به کار روند چراکه آن‌ها (الف) به‌جای توضیح، عمل می‌کنند؛ (ب) انگیزه شخصی ایجاد کرده رضایت به بار می‌آورند (بر سبک‌ها و مهارت‌های یادگیری چندگانه منطبق هستند) تسلط بر یادگیری را تقویت می‌کنند؛ (ه) زمینه‌ای را برای تصمیم‌گیری فردی و گروهی فراهم می‌آورند؛ (هالند^۳ و همکاران، ۲۰۰۲؛ چارلز و مک لیستر^۴، ۲۰۰۴؛ شیفیلد^۵، ۲۰۰۵؛ سرکان و آیسان^۶، ۲۰۰۹؛ کبریتچی^۷، ۲۰۱۰). با توجه به این مزایا بسیاری از معلمان و مربیان به‌طور فزاینده‌ای علاقه‌مند هستند که از این نوع بازی‌ها در محیط رسمی مدرسه برای آموزش و یادگیری بهره‌جویند.

ریاضیات یکی از موضوعات مهم در آموزش مدرسه‌ای است. پیچیدگی عمل تفکر و یادگیری انسان و طبیعت نسبتاً دشوار و مجرد مقولات ریاضی (لاویر و جارگنسون^۸، ۲۰۱۱)، یادگیری ریاضی را با دشواری‌های بیشتری نسبت به علوم نظری و تجربی مواجه کرده است. پژوهشگران تکیه بر شیوه‌های سنتی و عدم استفاده از شیوه‌های نوین و کارآمد در تدریس (صدیق^۹، ۲۰۱۷)، عدم استفاده از وسایل و ابزارهای کمک‌آموزشی (ناتاشا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۰)

1. Shaffer
2. Royle
3. Holland
4. Charles and McAlister
5. Sheffield
6. Serkan and Ayşen
7. Mansureh kebritchi
8. Lowrie and Jorgensen
9. Sedig
10. Natasha

و پایین بودن بنیه شناختی و عاطفی دانش‌آموزان در این درس را از عوامل افت تحصیلی دانش‌آموزان و کمبود انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در این درس می‌دانند.

به نظر می‌رسد یکی از بهترین روش‌های ایجاد علاقه و انگیزه، استفاده از بازی‌ها برای افزایش مهارت‌های مورد نیاز هست؛ زیرا بازی‌ها با ساخت موقعیت‌های مشابه، فرد را وادار به تفکر و حل مسأله نموده و از طریق فرایندهای درونی، فراگیر را به نوعی درگیری موفقیت‌آمیز یک مسأله در یک موقعیت جدید اکتشافی یاری می‌دهند؛ و به این ترتیب انجام موفقیت‌آمیز یک کار، زمینه‌ساز علاقه‌مندی و گرایش نسبت به آن موضوع می‌شود (کبریتیچی، ۲۰۱۰). لذا از مؤثرترین راه‌هایی که می‌توان با کمک آن به رشد و توسعه این عناصر اقدام کرد، طراحی موقعیت‌هایی است که بتوان شاگرد را وادار به تفکر و حل مسأله کرده و برافزایش دقت و سرعت یادگیری در فراگیران در روند یادگیری کمک کرد.

در این راستا، آبرامز^۱ (۲۰۰۸) تأکید می‌کند که بازی‌های رایانه‌ای یکی از قوی‌ترین ابزارهای انگیزشی و کمک‌آموزشی برای یادگیری درس ریاضی هست. در بیانی مشابه، کی^۲ (۲۰۰۸) معتقد است بازی‌های رایانه‌ای بیشتر از روش‌های مداد کاغذی در دانش‌آموزان برای یادگیری ریاضی انگیزه ایجاد می‌کند؛ کلاپسون، گیلبرت، موزول، شستچل، تران و وایت^۳ (۲۰۲۰) گزارش کردند در فرآیند بازی انجام دادن یادگیری نوعی فن و تکنیک یادگیری است که فراگیرنده به طور فعالانه و پویا اقدام به یادگیری می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که بازی‌های رایانه‌ای آموزشی، دستاوردهای جدیدی هستند که محیط مناسبی را برای یادگیری فعال برای دانش‌آموزان در دروس مختلف فراهم می‌کنند، چراکه آن‌ها نه تنها مطالب را با لذت و بدون خستگی یاد می‌گیرند، بلکه می‌توانند مفاهیم انتزاعی را در یک محیط الکترونیکی به خوبی درک کنند (سرکان و آيسان، ۲۰۰۹).

کبیری و موسوی (۱۳۹۸) به سنجش میزان دانش دانش‌آموزان دختر پایه هشتم شهر تهران از بازی‌های رایانه‌ای اقدام کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد رابطه دانش امور واقعی و دانش امور روندی دانش‌آموزان با میزان استفاده آن‌ها از بازی‌های رایانه‌ای مثبت و مستقیم است.

1. Abrams
2. Ke
3. Clapson, Gilbert, Mozol, Schechtel, Tran and White

پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که می‌توان با ارتقاء دانش مفهومی دانش‌آموزان و والدین آن‌ها از بازی‌های رایانه‌ای، میزان و نحوه استفاده دانش‌آموزان از این بازی‌ها را کنترل و به سمت مطلوب سوق داد. نتایج پژوهش پورروستائی اردکانی و اسمعیلی گوجار (۱۳۹۸) نشان داد بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چندکاربره برخط، مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان را نسبت به روش معمول، به طور معناداری بهبود می‌بخشد. لئو، لیو، چن و هشیه^۱ (۲۰۲۰) نشان دادند بازی پازل روی سطح یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری علوم طبیعی تأثیر به‌سزایی دارد. محققان نتیجه گرفتند که استفاده از فناوری کامپیوتری در امر آموزشی بسیار اهمیت دارد. سرکان و آيسان (۲۰۰۹) در تحقیقی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی را بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضیات بررسی کردند و دستیابی به نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان را گزارش کردند. ماهمت و سوزان^۲ (۲۰۱۰)، به‌منظور توسعه یک چارچوب نظری درباره استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی در آموزش ریاضی، طی یک مطالعه کیفی، نظرات ۱۳ نفر از معلمان ریاضی ترکیه‌ای را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که استفاده از بازی‌های رایانه‌ای سهم فراوانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی بر جای خواهد گذاشت. گریملی (۲۰۱۱) در تحقیقی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر عملکرد یادگیری افراد در مقایسه با روش سخنرانی را بررسی کرد و نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که با استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزش دیده‌اند، احساسات مهمی در افزایش ذکاوت و هوشیاری، فعال بودن، افزایش مشارکت و احساس رقابت‌طلبی در تجارب خود گزارش می‌کنند. باین‌حال برخی تحقیقات به اثرات منفی رسانه‌های و بازی‌های رایانه‌ای اشاره کرده‌اند (فاکلستد، ۲۰۰۴؛ کابرز، ۲۰۰۹؛ کریستاک^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ کرونبرگر^۴ و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر^۵ و همکاران، ۲۰۰۵) در این مورد کرونبرگر و همکاران (۲۰۰۵) و کریستاک^۶ و همکاران (۲۰۰۴) بازی‌های رایانه‌ای را اعتیادآور دانسته و آن را عامل ایجاد اختلالاتی از قبیل اختلال نقص توجه در کودکان و نوجوانان می‌دانند که به کارکرد شناختی و

1. Lu, Liu, Chen and Hsieh
2. Muhammet and Suzan
3. Christakis
4. Kronenberger
5. Miller
6. Christakis

مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان لطمه وارد می‌کند. نکته دیگری که در امر تأثیر بازی‌ها، علی‌الخصوص بازی‌های رایانه‌ای بر یادگیری و پیشرفت فراگیران وجود دارد، علاوه بر ماهیت و اثربخشی خود بازی‌ها، ماهیت فراگیران بر حسب عوامل مختلف از قبیل دانش پیش‌زمینه، توانمندی شناختی و حتی جنسیت است (لانگون، مالون و کلیتون^۱، ۱۹۹۹) که بر روی میزان اثربخشی بازی‌ها بر یادگیری فراگیران تأثیرگذار است. کوایزر-پول، گیزر، و لهمان^۲ (۲۰۰۵) در پژوهشی گزارش کردند که جنسیت و توانمندی چرخش ذهنی^۳ عواملی هستند که بر روی گرایش فرد به استفاده از بازی‌های رایانه‌ای تأثیر دارد. هر چند هنوز دلیل علمی این تفاوت‌ها مشخص و روشن نیست. پژوهشگران در توجیه این تفاوت‌ها بیشتر به عوامل تناقض طبیعت مردانگی/زنانگی و روش تعلیم و تربیتی^۴ افراد اشاره کرده‌اند. در بعد طبیعت مردانگی/زنانگی، عواملی زیست‌شناختی مانند ژنتیک، ظرفیت و توانمندی ذهنی، و هورمون‌های جنسیتی بررسی شده است. در حالی که در بعد تربیتی، محققان به عواملی مانند تجربیات دوران اجتماعی شدن از جمله نوع بازی‌ها، فعالیت‌هایی که از جنسیت‌های مختلف انتظار می‌رود، تفاوت‌های انگیزشی، ادراک از خود^۵، خودکارآمدی، مهارت و کنترل اشاره کرده‌اند که به‌عنوان دلیل تفاوت بین جنسیت‌های مختلف تبیین شده‌اند (بوفون^۶ و همکاران، ۲۰۱۶).

بنابراین، با توجه به این که ادبیات پژوهشی در راستای تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر یادگیری ریاضیات نتایج متناقضی را گزارش کرده‌اند و نیز با عنایت به اهمیت درس ریاضیات در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر در نظر دارد با بهره‌گیری از یک بازی متفاوت رایانه‌ای «Ocean Express» تأثیر بازی جورچین رایانه‌ای را بر سرعت، دقت، یادگیری و پایداری یادگیری درس ریاضی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی مطالعه کند و به این سؤال پاسخ دهد که آیا بازی‌های رایانه‌ای مثل «Ocean Express» می‌تواند دقت و سرعت دانش‌آموزان را در انجام محاسبات ریاضی بهبود بخشد؟ همچنین آیا این بازی در ارتقاء

1. Langone, Malone and Clinton
2. Quaiser-Pohl, Geiser and Lehmann
3. mental-rotation ability
4. nature-nurture controversy
5. Self-Concept
6. Buffum, Frankosky, Boyer, Wiebe, Mott and Lester

یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان تأثیرگذار است یا خیر؟ براین اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- بازی جورچین رایانه‌ای (Ocean Express) بر دقت در انجام محاسبات ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
- بازی جورچین رایانه‌ای (Ocean Express) بر سرعت در انجام محاسبات ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
- بازی جورچین رایانه‌ای (Ocean Express) بر افزایش یادگیری ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
- بازی جورچین رایانه‌ای (Ocean Express) بر پایداری یادگیری ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش حاضر شبه آزمایشی و طرح آن از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش متغیر مستقل، اثرات بازی جورچین رایانه‌ای «Ocean Express» و کنترل هوشمندانه آن و متغیر وابسته میزان سرعت، دقت، یادگیری و پایداری یادگیری ریاضیات در بین دانش‌آموزان است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه مدارس دولتی شهرستان سلماس به تعداد ۷۵۶۰ نفر بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تحصیل اشتغال داشتند. برای گزینش نمونه آماری ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مدرسه انتخاب، سپس دانش‌آموزان دو کلاس از این مدرسه به صورت تصادفی ساده در گروه‌های آزمایشی و کنترل قرار گرفتند (۲۵ نفر گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل). ابتدا از هر دو گروه از دانش‌آموزان پیش‌آزمون گرفته شد و سپس بعد از آموزش اولیه بازی با رایانه به دانش‌آموزان گروه آزمایشی، این دانش‌آموزان به مدت هشت جلسه یک و نیم‌ساعته به بازی با کامپیوتر پرداختند که در این مدت دانش‌آموزان گروه گواه در کلاس دیگر به یادگیری معمولی ریاضی (بدون ارائه متغیر مستقل) مشغول بودند، سپس از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

ابزار اصلی مورداستفاده در این پژوهش عبارت‌اند از:

آزمون دقت تولوز- پیرون: برای اندازه‌گیری دقت آزمودنی‌ها از آزمون تولوز-پیرون (۱۹۸۶، به نقل از ایروانی، ۱۳۸۷) استفاده شد. روایی و پایایی این آزمون در مطالعه بیرون، رضایت‌بخش گزارش شده است. برای نمونه روایی هم‌زمان این آزمون با آزمون حواس‌پرتی بوردون ۰/۷۴ گزارش شده است (ایروانی، ۱۳۸۷). در ایران نیز این آزمون هنجار شده است و شامل ۵۰۰ شکل مربع بوده، سه شکل مربع به صورت نمونه در بالای صفحه ارائه شده است که آزمودنی‌ها باید اشکال مشابه را علامت می‌زدند، مدت‌زمان اجرای این آزمون پنج دقیقه برای یک صفحه بود. برای تعیین دقت یادگیری هر یادگیرنده، ابتدا کلیه پاسخ‌های صحیح محاسبه می‌شد، سپس پاسخ‌های غلط و جا انداخته‌ها از تعداد پاسخ‌های صحیح کم شده و به این شکل دقت یادگیری هر فرد تعیین می‌شد. در مطالعه حاضر ضریب پایایی محاسبه شده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

آزمون یادگیری: آزمون یادگیری محقق ساخته از کل محتوای کتاب ریاضی پایه اول، مطابق با جدول دوبعدی (محتوا- هدف) طراحی شد. سؤالات به صورت عینی چهارگزینه‌ای بوده که با مشاوره ۵ نفر از اساتید این رشته آموزشی، دبیران مقطع دبیرستان و انجام آزمایشی این سؤالات بر روی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه اول متوسطه از ۳ دبیرستان متفاوت، زمان پاسخگویی به کل سؤالات ۷۰ دقیقه منظور شد. بارم هر سؤال ۴ نمره و در کل آزمون ۱۰۰ امتیازی در نظر گرفته شد و برای سؤالات بارم منفی منظور نشد. از این سؤالات برای پیش‌آزمون استفاده شد و سؤالات پس‌آزمون نیز موازی با این سؤالات در نظر گرفته شد.

برای تعیین پایایی آزمون، قبل از اجرای اصلی آن در میان گروه نمونه، در گروه دیگری با حجم ۲۲ نفر که از این بازی رایانه‌ای استفاده نمی‌کردند، به اجرا درآمد. با توجه به نزدیکی معدل می‌توان این گروه را با گروه نمونه پژوهشی نسبتاً معادل دانست. برای محاسبه ضریب پایایی کل آزمون از فرمول «آلفای کرونباخ^۱» استفاده شد که با توجه به محاسبات به عمل آمده ضریب پایانی کل آزمون با مقدار ۰/۸۶ و در محدوده قابل قبول به دست آمد (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون تأخیری موازی باهم طرح شد).

آزمون سرعت یادگیری: برای محاسبه سرعت یادگیری، از آزمون یادگیری مذکور، همراه

با ثبت زمان (برحسب دقیقه) استفاده شد و مدت زمان پاسخگویی دانش‌آموزان به سؤالات آزمون ریاضی، برای هر فرد به‌طور مجزا توسط کرنومتر ثبت شد و بر اساس رابطه بیان‌شده سرعت یادگیری هر فرد به‌عنوان زمانی محاسبه شد که فرد صرف پاسخگویی به یک سؤال به‌طور صحیح می‌کند.

آزمون پایداری یادگیری: این آزمون هم‌تراز با سؤالات آزمون یادگیری ریاضی که اعتبار روایی آن‌ها تأیید شده بود، ساخته شد و سه هفته بعد از اجرای پس‌آزمون، برگزار شد.

یافته‌ها

برای مقایسه اثر بازی‌های رایانه‌ای برافزایش دقت، سرعت، یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی در گروه آزمایشی با گروه کنترل از تحلیل کوواریانس (آنکوا) استفاده شد. متغیر کنترل در این تحلیل نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش در مؤلفه‌های دقت، سرعت، یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی بود. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس مؤلفه دقت و سرعت در انجام محاسبات ریاضی به ترتیب ($F=1/08, P=0/30$) و ($F=2/87, P=0/10$) به دست آمد، معنادار نبودن این آزمون نشان می‌دهد که واریانس مؤلفه دقت و سرعت در دو گروه آزمایش و کنترل همگن است. همچنین با توجه به معنادار نبودن نتایج این آزمون به ترتیب برای مؤلفه‌های یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ($F=2/27, P=0/12$) و ($F=3/71, P=0/22$) می‌توان نتیجه گرفت، واریانس یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی در گروه آزمایش و کنترل همگن است. علاوه بر آن نتایج آزمون شیب رگرسیون برای مؤلفه‌های دقت و سرعت در انجام محاسبات ریاضی به ترتیب ($F=0/03, P=0/95$) و ($F=0/03, P=0/96$) و برای مؤلفه‌های یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی به ترتیب ($F=0/23, P=0/63$) و ($F=0/38, P=0/54$) به دست آمد. با توجه به معنادار نبودن نتایج این آزمون، همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مؤلفه‌های پژوهش در دو گروه کنترل و آزمایش یکسان است. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها و در جدول ۲ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس گزارش شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی پس‌آزمون مؤلفه‌های پژوهش برحسب گروه

مؤلفه	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دقت	آزمایش	۲۵	۸۱/۲۸	۹/۶۰
	کنترل	۲۵	۴۳/۸۰	۸/۷۱
	کل	۵۰	۶۲/۵۴	۲۰/۹۹
سرعت	آزمایش	۲۵	۲۰/۰۴	۲/۹۶
	کنترل	۲۵	۱۶/۷۲	۴/۲۸
	کل	۵۰	۱۸/۳۸	۴/۰۱
یادگیری ریاضی	آزمایش	۲۵	۵۲/۶۸	۸/۵۵
	کنترل	۲۵	۵۲/۸۴	۱۲/۹۶
	کل	۵۰	۵۲/۷۶	۱۰/۸۷
پایداری یادگیری ریاضی	آزمایش	۲۵	۶۱/۱۶	۱۰/۸۱
	کنترل	۲۵	۵۴/۸۴	۱۲/۲۴
	کل	۵۰	۵۸/۰۰	۱۱/۸۷

جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به‌منظور تعیین تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر افزایش مؤلفه‌های پژوهش در مرحله پس‌آزمون

مؤلفه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	ضریب معناداری	سطح اثر	اندازه اثر
دقت	پیش‌آزمون	۳۰۳/۸۷	۱	۳۰۳/۸۷	۳/۸۳	۰/۰۵	۰/۰۷	
	عضویت گروهی	۱۶۷۴۶/۳۱	۱	۱۶۷۴۶/۳۱	۲۱۰/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱	
سرعت	پیش‌آزمون	۰/۷۶	۱	۰/۷۶	۰/۰۵	۰/۸۱	۰/۰۰۱	
	عضویت گروهی	۱۳۱/۱۷	۱	۱۳۱/۱۷	۹/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۱۷	
یادگیری ریاضی	پیش‌آزمون	۱۱۰/۹۳	۱	۱۱۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۳۴	۰/۰۱	
	عضویت گروهی	۱/۷۱	۱	۱/۷۱	۰/۰۱	۰/۹۱	۰/۰۰۱	
پایداری یادگیری	پیش‌آزمون	۳۹۲/۹۹	۱	۳۹۲/۹۹	۳/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۶	
	عضویت گروهی	۲۰۴/۴۰	۱	۲۰۴/۴۰	۱/۶۰	۰/۲۱	۰/۰۳	

با توجه به جدول ۱ میانگین گروه آزمایش در مؤلفه دقت بیشتر از میانگین گروه کنترل هست. نتایج آزمون F در جدول ۲ نیز نشان می‌دهد که این تفاوت معنادار هست ($P=0/001$) و متغیر آزمایشی (عضویت در گروه آزمایش) اثر معناداری برافزایش دقت در دانش‌آموزان دارد. علاوه بر آن عضویت گروهی ۸۱ درصد از واریانس مؤلفه دقت را تبیین می‌کند. همچنین با توجه به جدول ۱ میانگین پس‌آزمون سرعت گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل هست. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۲ نیز نشان می‌دهد این تفاوت معنادار است ($P=0/001$). متغیر آزمایش (عضویت در گروه) ۱۷ درصد از تغییرات نمرات پس‌آزمون سرعت یادگیری ریاضی را تبیین می‌کند. این نشان‌دهنده آن است که بازی‌های رایانه‌ای اثر نیرومندی برافزایش سرعت محاسبات ریاضی گروه آزمایشی داشته است. همچنین با توجه به جدول ۱ متوجه می‌شویم میانگین پس‌آزمون یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت چندانی باهم ندارند. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۲ نیز نشان می‌دهد این تفاوت بین گروه‌ها به ترتیب برای مؤلفه یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی معنادار نیست ($P=0/91$) و ($P=0/21$). این نشان‌دهنده آن است که بازی‌های رایانه‌ای تأثیری بر افزایش یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی گروه آزمایشی نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر بررسی تأثیر بازی رایانه‌ای «Ocean Express» برافزایش دقت، سرعت، یادگیری و پایداری یادگیری ریاضی دانش‌آموزان در حل مسائل ریاضی بود. برای پاسخ به سؤالات پژوهش از آزمون کوواریانس استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که بازی جورچین رایانه‌ای برافزایش دقت در انجام محاسبات ریاضی و سرعت در انجام آن‌ها اثر معناداری داشته است. درحالی‌که بازی‌های رایانه‌ای برافزایش یادگیری و پایداری یادگیری تأثیری نداشت. تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر انجام محاسبات ریاضی و حل مسأله در تحقیقات بسیاری (تازون و همکاران، ۲۰۰۸؛ رابرتسون و هاول^۱، ۲۰۰۸؛ کیم، پارک و بیک^۲، ۲۰۰۹؛ آبرامز، ۲۰۰۸؛ چانگ و مینگ^۳، ۲۰۰۹) نشان داده شده است که یافته پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر بازی رایانه‌ای

1. Robertson and Howell
2. Kim, Park and Baek
3. Chun and Ming

برافزایش سرعت و دقت یادگیری با این تحقیقات همسو هست.

تأثیر بازی‌های رایانه‌ای مانند جورچین بر افزایش مؤلفه‌های دقت و سرعت در انجام محاسبات ریاضی را می‌توان از منظر گوناگون تبیین کرد. بر اساس نظریه شناختی یادگیری چندرسانه‌ای مایر (۲۰۱۴)، فراگیران در آن واحد تنها می‌توانند بخش کوچکی از اطلاعات دریافتی را پردازش کنند. این اطلاعات از طریق کانالی دوگانه پردازش می‌شود؛ که یک کانال به مواد و مطالب بصری و کانال دیگر به مواد و مطالب گویشی اختصاص دارد. و یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیران به طور فعالانه گام‌های سه‌گانه پردازش را طی کرده باشند، این سه گام به ترتیب شامل گزینش اطلاعات مناسب، سازماندهی اطلاعات مناسب و ادغام اطلاعات مناسب دریافت شده با اطلاعات موجود در گذشته است. از آنجائی که در پژوهش حاضر نیز آموزش ریاضی از طریق بازی رایانه‌ای جورچین انجام شده است، شاید دانش‌آموزان تنها توانسته‌اند بخش کوچکی از مهارت‌های چهارگانه‌ای را تحصیل کنند که در پژوهش حاضر روی آن تمرکز وجود دارد و دو بخش دیگر، یا امکان تحصیل آن‌ها از طریق این بازی امکان‌پذیر نبود و یا نیاز به زمان بیشتری برای حصول آن نتایج وجود داشت.

همچنین در تبیین یافته فوق می‌توان انتخاب نمونه آماری با جنسیت پسر و همچنین ماهیت بازی جورچین رایانه‌ای را نیز دخیل دانست. بر حسب گزارش تحقیقات مختلف، تجربیات افراد در دوران اجتماعی شدن بر قوه و توانمندی تحلیل فضایی مغز تأثیرگذار است. در این راستا، یافته‌های پژوهش‌هایی مانند آلینگتون، لیف و موناگان (۱۹۹۲) نشان داده است که عملکرد آزمون فضایی افراد با آموزش و یادگیری بهبود می‌یابد و چون نوع بازی‌های کودکان دختر و پسر در دوران کودکی و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند و فعالیت‌هایی که از آن‌ها انتظار می‌رود بر روی توانمندی ذهنی و فکری آن‌ها تأثیرگذار است، لذا احتمال تأثیر چنین بازی‌هایی بر روی سرعت و دقت دانش‌آموزان وجود دارد. درباره ماهیت بازی نیز باید به این نکته مهم اشاره کرد که بازی‌های آموزشی مبتنی بر کامپیوتر که بیشتر با هدف یادگیری ابداع شده‌اند معمولاً انتظار می‌رود تجربیات مورد نظر تولیدکنندگان بازی‌ها را در یادگیرندگان ایجاد کنند. بدین معنی که معمولاً هدف اصلی این‌گونه از بازی‌ها، پشتیبانی از بخشی از یادگیری‌ها مبتنی بر بازی‌های دیجیتالی است که طی آن فعالیت‌های تغییراتی اساسی در دانش و مهارت‌های یادگیرندگان ایجاد می‌شود و طبیعی است که بخشی دیگر از یادگیری‌ها نادیده

گرفته یا طراحی نمی‌شوند. در این بازی نیز، ممکن است طراحان بازی جورچین، روی فراهم آوردن چالش‌ها و فرصت‌های خاصی برای یادگیری بازی از طریق بازی جورچین تدارک دیده باشند و در امر آموزش ریاضی این مهارت‌ها در سرعت انجام محاسبات ریاضی و دقت در آن نمود یافته است در حالی که آن‌ها برای فرآیند یادگیری و نیز پایداری در امر یادگیری ریاضی از طریق بازی جورچین هیچ‌گونه چالش و فرصتی فراهم نکرده باشند.

از سویی دیگر، برخی از پژوهشگران همچون (ما همت و سوزان^۱، ۲۰۱۰) معتقدند که دانش آموزان به دلیل فرح‌بخش بودن این بازی‌ها بدان گرایش پیدا می‌کنند. همچنین با توجه به ویژگی‌هایی نظیر جالب بودن، هیجان‌انگیز بودن و تحریک انگیزش و لذت فراگیری مفاهیم در قالب بازی‌های رایانه‌ای (پرنسکی^۲، ۲۰۰۳؛ یگیت^۳، ۲۰۰۷؛ تازون^۴ و همکاران، ۲۰۰۹؛ گرملی^۵، ۲۰۱۱) این بازی‌ها در افزایش سطح انگیزش و تحریک هیجانی دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر باشند (پرنسکی^۶، ۲۰۰۳). در این راستا و در تبیین تأثیر افزایش سطح انگیزش و تحریک هیجانی برافزایش دقت و سرعت در حل مسأله می‌توان به نظریه برانگیختگی^۷ هب (۱۹۵۵) اشاره کرد. هب (۱۹۵۵) رابطه بین سطح تحریک و کارکرد شناختی را در چهارچوب نظریه برانگیختگی^۸ خود توضیح می‌دهد. نظریه برانگیختگی شامل کارکرد دستگاه فعال‌ساز شبکه‌ای (RAS)^۹ است، دستگاه فعال‌ساز شبکه‌ای در فرایندهای خواب، توجه و رفتار هیجانی دخالت دارد. که رفتار هیجانی به‌طور ضمنی با افزایش سرعت عملکرد در راستای تحریک‌پذیری هیجانی در ارتباط است (هب، ۱۹۵۵). لذا می‌توان بیان داشت بازی‌های رایانه‌ای به دلیل افزایش انگیزش و سطح تحریک‌پذیری (پرنسکی^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ یگیت^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ تازون^{۱۲} و

1. Muhammet and Suzan
2. Prensky
3. Yigit
4. Tuzun
5. Grimley
6. Prensky
7. Arousal theory
8. Arousal theory
9. Reticular activating system (RAS)
10. Prensky
11. Yigit
12. Tuzun

همکاران، ۲۰۰۹) دانش‌آموزان، آن‌ها را از لحاظ شناختی برانگیخته کرده و پیکانه آن‌ها فعال می‌شود (هب، ۱۹۵۵)؛ با توجه به این‌که این سیستم عصبی مسئول انگیزتگی مغزی در پاسخ به تحریک بیرونی است (آیزنگ، ۱۹۶۷؛ به نقل از مارشال، ۲۰۰۱: ص ۲۷۱) لذا باعث هشیاری و افزایش توجه و سرعت در حل مسائل ریاضی می‌شود.

باین‌حال برخی تحقیقات (پرنسکی، ۲۰۰۲؛ کریجنس^۱ و همکاران، ۲۰۰۳؛ الری و همکاران، ۲۰۰۵ به نقل از گرمیلی، ۲۰۱۱؛ فاکلستد، ۲۰۰۴؛ کابرز، ۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که بازی‌های رایانه‌ای بر یادگیری درس ریاضی تأثیری نداشته است که یافته پژوهش حاضر مبنی بر عدم تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی با تحقیقات اخیر همسو هست. کریمیلی (۲۰۱۱)، عدم تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر یادگیری ریاضی و پایداری یادگیری ریاضی را نتیجه عواملی همچون ۱. پیچیدگی بازی رایانه‌ای که دانش‌آموز را از درک روشن اهداف و محتوای موردنظر دور می‌کند؛ ۲. نامرتب بودن بخش‌هایی از بازی رایانه‌ای باهدف یادگیری که موجب اتلاف مدت‌زمان موردنیاز برای یادگیری می‌شود؛ ۳. جذاب نبودن یکسان بازی مورد استفاده برای همه دانش‌آموزان، که موجب کاهش انگیزه یادگیری و در نتیجه عدم توفیق در یادگیری درس ریاضی می‌شود. در تبیین این یافته نیز لازم است به اهداف یادگیری تدوین و طراحی بازی جورچین نگاه کرد، چرا که ممکن است در این بازی، تأثیرگذاری در فرآیند یادگیری ریاضی از طریق بازی رایانه‌ای جورچین، و نیز پایداری موضوعات یادگرفته شده جزو اهداف بازی نباشد یا فرصت‌ها و چالش‌هایی برای دستیابی به این ویژگی‌ها در آن نهادینه نشده باشد. طبیعی است در چنین صورتی اهداف مورد نظر حاصل نخواهند شد. این نوع نگاه و تفسیر در یافته‌های پژوهش‌های متعددی گزارش شده است؛ محققانی مانند دمبسی

و راسموس (۱۹۹۶)؛ راندل و موریس (۱۹۹۲)؛ ووکل (۲۰۰۶) (به نقل از فنکفن، ۲۰۰۸)؛ شافی، فاتیمه، ۲۰۱۰) معتقدند رابطه علی روشنی بین پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با به‌کارگیری بازی‌های کامپیوتری وجود ندارد. در این تحقیقات عدم ارتباط بین پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با بازی به ۲ دسته ابزاری و شناختی تقسیم‌بندی شده است. در خصوص عوامل ابزاری به مواردی چون نامتناسب بودن بازی رایانه‌ای باهدف یادگیری، کلی بودن محتوای بازی، آشنایی اندک معلمان با روش‌های یادگیری از طریق بازی‌های رایانه‌ای در مقایسه با

1. Kreijns

روش‌های سنتی و همچنین محدود بودن زمان معلم جهت آشناسازی دانش‌آموزان با بازی رایانه‌ای اشاره می‌کنند. در مورد عوامل شناختی این تحقیقات بیان می‌دارند که ساخت‌های شناختی متفاوت فرهنگی دانش‌آموزان با کاراکترهای بازی و به تبع آن عدم توانایی دانش‌آموزان در انطباق ساخت‌های شناختی خود با مفهوم و شخصیت‌های موجود در بازی‌های رایانه‌ای موجب عدم درک درست مفاهیم بازی‌های رایانه‌ای می‌شود. در این راستا برخی تحقیقات (کریستاک^۱ و همکاران، ۲۰۱۴؛ کرونیگر^۲ و همکاران، ۲۰۰۵؛ میلر^۳ و همکاران، ۲۰۰۵) در مورد عوامل شناختی و تأثیرات منفی قرار گرفتن در معرض رسانه‌ها، به‌خصوص تلویزیون بر عملکرد شناختی مخصوص در کودکان و نوجوانان گزارش‌هایی ارائه کرده‌اند. برای نمونه کرون برگر و همکاران (۲۰۰۵)، قرار گرفتن نوجوانان در معرض رسانه‌ها و بازی‌های رایانه‌ای را عامل ایجاد خشونت و اختلال شناختی می‌داند، همچنین کریستاک^۴ و همکاران (۲۰۱۴) در مقاله خود بیان می‌دارند که عادت به بازی‌های رایانه‌ای به دلیل ویژگی انعطاف‌پذیری نورون‌های مغزی^۵ باعث اعتیاد به بازی شده و این امر موجب بروز اختلالات نقص توجه در کودکان و نوجوانان می‌شود.

محدود بودن نمونه موردپژوهش در تحقیق حاضر به دانش‌آموزان پسر سال اول دوره راهنمایی، تعمیم‌یافته‌های این پژوهش به سایر دانش‌آموزان و مدارس را با محدودیت مواجه می‌کند، همچنین عدم کنترل کامل متغیرهای مزاحم از جمله هوش تجارب قبلی دانش‌آموزان در بازی با کامپیوتر در این تحقیق می‌تواند از اعتبار درونی این پژوهش بکاهد. با این حال با توجه به اثرگذاری بازی‌های کامپیوتری بر سرعت و دقت انجام محاسبات ریاضی در این تحقیق معلمان و متصدیان آموزش می‌توانند از بازی‌های کامپیوتری در کنار آموزش کلاسی درس ریاضی استفاده کنند. با توجه تفاوت عملکرد نیمکره‌های مغز و نیز تفاوت توانایی ریاضی دختران و پسران تحقیقات آتی می‌توانند اثر تعدیل‌کنندگی جنسیت را بررسی کنند.

1. Christakis
2. Kronenberger
3. Miller
4. Christakis
5. plasticity of its neuronal

منابع

- ایروانی، محمود (۱۳۸۷). روان‌شناسی آزمایش (تجربی). چاپ چهارم، تهران: آروین ویژه.
- پورروستائی اردکانی، سعید و اسمعیلی گوجار، صلاح (۱۳۹۸). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چندکاربره بر خط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۱): ۲۱۱-۲۳۰.
- کبیری، علی اکبر و موسوی، سیدعلی (۱۳۹۸). سنجش میزان دانش و رابطه آن با میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای در دانش‌آموزان دختر پایه هشتم شهر تهران. فناوری آموزش و یادگیری، ۲ (۸): ۷۰-۵۷.
- مارشال، ریو، جان (۱۳۸۳). انگیزش و هیجان. ترجمه: یحیی سید محمدی، تهران: ویرایش.
- Abrams, L. (2008). *The Effect of computer mathematics games on elementary and middle school students' mathematics motivation and achievement*. Unpublished Doctoral dissertation, Capella University.
- Alsobaie, M. F. (2018). *Effective Teaching and Learning: Flipped Learning in the Classroom Dissertations*. 3280 PhD. Dissertation. Western Michigan University.
- Aysegul Y. T. Gonca G. C, Ayse A, Gulsah S., Mehtap U. and Handan A. (2009). Short-Term Effects of Playing Computer Games on Attention. *Journal of Attention Disorders*. 13(6): 668-676.
- Buffum, P. S., Frankosky, M., Boyer, K. E., Wiebe, E. N., Mott, B. W. and Lester, J. C. (2016). Collaboration and gender equity in game-based learning for middle school computer science. *Computing in Science & Engineering*. 18(2):18-28.
- Chirimbana. Chirimbana, M. (2014). *The Effect of a Problem Based Learning Approach On the Teaching and Learning of Composition and Inverses of Functions in A Foundation Programmed*. (Doctor of Philosophy). Stellenbosch University.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. and McCarty, C. A. (2014). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Journal of Pediatrics*, 113: 708-713.
- Chun-Yi Lee, Ming-Puu Chen (2009). A computer game as a context for non-routine mathematical problem solving: The effects of type of question prompt and level of prior knowledge. *Computers & Education*, 52: 530-542.
- Clapson, M. L., Gilbert, B., Mozol, V. J., Schechtel, S., Tran, J. and White, S. (2020). ChemEscape: Educational battle box puzzle activities for engaging outreach and active learning in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(1): 125-131.
- Coller, B. D. and Scott, M. J. (2009). Effectiveness of using a video game to teach a



- course in mechanical engineering. *Computers & Education*, 53(3): 900-912.
- Dormann, C. and Biddle, R. (2009). A Review of Humor for Computer Games: Play, Laugh and More. *Simulation & Gaming*. 40(6): 802-824.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2015). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games. Denmark: IT-University of Copenhagen*. Retrieved 02.07.07 from www.itu.dk/people/sen/egenfeldt.pdf Unpublished doctoral dissertation.
- Elisabeth R. Hayes and Ivan Alex Games(2008). Making Computer Games and Design Thinking : A Review of Current Software and Strategies. *Journal of Games and Culture*, 3(4): 309-332
- Erhel, S. and Jamet, E. (2019). Improving instructions in educational computer games: Exploring the relations between goal specificity, flow experience and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 91:106-114
- Federation of American Scientists. (2006). *Harnessing the power of video game for learning*. Retrieved 30.01.07 from <http://fas.org/gamesummit/>.
- Fengfeng, K. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Journal of Computer & Education*, 51: 1609-1620.
- Fuglestad, A. B. (2004). ICT and mathematics learning (ICTML).Project description, Application to NRF for KUL.
- Gee, J. P. (2007). Getting young people to think like game designers. Retrieved March 10, 2008, from http://spotlight.macfound.org/main/entry/gee_think_like_game_designers/
- Grimley, G., Green, R., Nilsen, T., Thompson, D. and Tomes, R. (2011). Using computer games for instruction: The student experience. *Active Learning in Higher Education*, 12(1):45-56
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S.: Conceptual nervous system. *Psychological review*, 62(3), 245-254.
- Irvani, M. (2008). *Experimental Psychology*. Fourth Edition, Tehran: Arvin Vijeh. (Text in Persian).
- Joan (Yuan-Chung) Lang(2007). The Effect of presenting worked examples for problem solving in aa Computer Game. *A Dissertation Presented to the faculty of the graduate school university of southern California In Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Philosophy in Education*. <http://search.proquest.com/dissertations>.
- Kabiri, A. A., and Mousavi, S. A. (2019). Measuring the amount of knowledge and its relationship with the use of computer games in eighth grade female students in Tehran. *Teaching and Learning Technology*, 2 (8): 57-70. (Text in Persian).
- Kafai, Y. B. (1995). *Minds in play: Computer game design as a context for children's learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kappers, W. M. (2009). *Educational video game effects upon mathematics achievement and motivation scores: an experimental study examining differences between the sexes*. A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy, University of Central Florida (UCF) Orlando, Florida.
- Ke, F. (2008). Computer games application within alternative classroom goal structures: cognitive, metacognitive, and affective evaluation. *Educational Technology Research and Development*, 56(5/6): 539-556.
- Ke, F. and Grabowski, B. (2007). Game playing for mathematics learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2): 249-259.
- kebritchi Mansureh (2008). Effect of a Computer Games on mathematic achievement and class motivation: an experimental study. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education in the Department of Educational Research, Technology, and Leadership in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida. <http://search.proquest.com/dissertations>.
- kebritchi M. (2010). Effect of a Computer Games on mathematic achievement and class motivation. *Journal of Computer & Education*, 55(2): 427-443
- Kim, B., Park, H. and Baek. (2009). Not just fun, but serious strategy: using meta cognitive strategies in game-based learning. *Journal of Computers and Education*, 52(4): 800-810.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A. and Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer supported collaborative learning environment: a review of the research. *Computers in Human Behaviour*, 19: 335-353.
- Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Giaque, A. L. and et al. (2005). Media violence exposure and executive functioning in aggressive and control adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 61: 725-737.
- Langone, J., Malone, D. M. and Clinton, G. N. (1999). The effects of technology-enhanced anchored instruction on the knowledge of preservice special educators. *Teacher Education and Special Education*, 22(2): 85-96
- Lowrie Tom and Jorgensen Robyn (2011). Gender differences in students' mathematics game. *Journal of Computers & Education*, 57(4): 2244 – 2248.
- Lu, S. J., Liu, Y. C., Chen, P. J. and Hsieh, M. R. (2020). Evaluation of AR embedded physical puzzle game on students' learning achievement and motivation on elementary natural science. *Interactive Learning Environments*, 28(4): 451-463
- Mayer, R. E. (2014). *Introduction: Taking an evidence-based approach to games for learning*. In R. E. Mayer (Ed.), *Computer games for learning: An evidence-based approach* (pp. 3-23). Cambridge, MA: MIT Press.



- Marshall, R. J. (2001). *motivation and excitement*. Translation: Yahya Seyed Mohammadi (2004). Tehran: Editing. (Text in Persian).
- Miller, C. J., Marks, D. J., Miller, S. R., Berwid, O. G., Kera, E. C., Santra, A. and et al. (2007). Brief report: Television viewing and risk for attention problems in preschool children. *Journal of Pediatric Psychology*, 32: 448-452.
- Miller, M. K and Summers, A. (2007). Gender differences in video game characters' roles, appearances, and attire. *Journal of Sex Roles*, 57: 419-433.
- Muhammet Demirbileka, Suzan Lema Tamer (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 709-716. Available online at www.sciencedirect.com
- Natasha, M., Speer, John, P. Smith, III. and Aladar H. (2010). Collegiate mathematics teaching: An unexamined practice. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(2): 99 – 114.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: impact on educational effectiveness and student motivation. *Journal of Computers & Education*, 52(1): 1-12.
- Pourrostaeei Ardakani, S. and Ismaili Gujar, S. (2019). The effect of online multipurpose educational computer games on students' social skills and cognitive abilities. *Quarterly of Educational Psychology Allameh Tabataba'i University*, 15 (51): 211-230. (Text in Persian).
- Prensky, M. (2002) Not only the lonely: Implications of 'social' online activities for higher education. *Journal of On the Horizon*, 10(4): 1-10.
- Prensky, M. (2013) Open collaboration: Finding and polishing hidden gems. *Journal of On the Horizon*, 10(3): 1-7.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Journal of On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Quaiser-Pohl, C., Geiser, C. and Lehmann, W. (2006). The relationship between computer-game preference, gender, and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40(3): 609-619
- Rastegarpour, H. and Marashi, P. (2012). The effect of card games and Computer Game on learning of chemistry concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31: 597-601.
- Robertson, J. and Howells, C. (2008). Computer game design: opportunities for successful learning. *Journal of Computers & Education*, 50: 559-578.
- Royle, K. (2008). Game-based learning: A different perspective. *Journal of Innovate*, 4(4): 45 – 61.
- Schwalbach, P. (2006). *Effectiveness of Problem Based Curricular, Theory and practice*. Med Edu, 721-778
- Sedig Kamran (2017). Toward operationalization of 'flow' in mathematics learn ware. *Computer in Human Behavior*, 23(4): 2064-2092.

- Serkan, Ç. and Ayşen, K. (2009). The effects of educational Computer Games on students' attitudes towards mathematics course and educational Computer Games. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 145-149.
- Shaffer, D. W., Squire, K., Halverson, R. and Gee, J. P. (2008). Video games and the future of learning, *Phi Delta Kappan*, 87(2): 104-111.
- Shafie, A. and Wan, F. ((2010). *Designing Role-Playing Games to learn Mathematics. International Conference on Engineering Education ICEE-2010* July 18–22: Gliwice, Poland.
- Sheffield, B. (2005). What games have to teach us: An interview with James Paul Gee. Game Developer. *Journal of San Francisco*, 12(10): 4–9.
- Smith, R. (2010). The long history of gaming in military training. *Journal of Simulation & Gaming*, 41(1): 6-19.
- Sockalingam. Sockalingam, N. (2010). *Characteristics of Problems in Problem-based Learning* (Doctor of Philosophy). University Rotterdam
- Squire, K. (2016). From content to context: Videogames as designed experience. *Journal of Educational Researcher*, 35(8): 19-29
- Tuzun, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y. and Kizilkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Journal of Computers and Education*, 52(1): 68-77.
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H. and van der Spek, E. D. (2013). A metaanalysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2): 249–265.
- Yigit, A. (2007). *ilköğretim Sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının kalıcılığı etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

اثربخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسط

غلامرضا خوی‌نژاد^۱، علیرضا رجایی^۲ و سیدمحمد رضا ناهمی^{۳*}

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم ناحیه ۶ شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و سپس در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایدهی شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های آسیب‌های تحصیلی صالحی و عابدی (۱۳۹۰) و موفقیت تحصیلی صالحی (۱۳۹۳) بود. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودکارآمدی تحصیلی قرار گرفتند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است. آموزش خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جو تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان شده است. براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان استنباط کرد که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

کلید واژه‌ها: آموزش خودکارآمدی تحصیلی، آسیب‌های تحصیلی، موفقیت تحصیلی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. rkhoy@yahoo.com

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. rajaei.46@yahoo.com

۳. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تربت جام، تربت جام، ایران. nazemi_m1398@yahoo.com

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه، قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور هستند، گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و شرایط و ویژگی‌های فردی و محیطی دوران تحصیل آن‌ها، در کسب پیشرفت‌های آتی آن‌ها اهمیت به‌سزایی دارد (محمدی و دفتری‌اکباتان، ۱۳۹۶). ویژگی‌های فردی و بین فردی دانش‌آموزان بخش پیچیده‌ای از رفتار آن‌ها است که در چگونگی انتخاب، میزان صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس‌شان درباره یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دومینک و الینا^۱، ۲۰۱۶). به‌طوری که ویژگی‌ها و انگیزه‌های مثبت دانش‌آموزان با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند به افزایش تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی مؤثر باشد (اولنا، جینز، ژولیا، حوچیم و دیتلوف^۲، ۲۰۲۰). همچنین برخی عوامل توجه‌برانگیزی از چالش‌های دوران تحصیل وجود دارد که نه تنها بر کاهش انطباق، سازگاری با فرصت‌ها و اهداف یادگیری دانش‌آموزان تأثیرات منفی می‌گذارد، بلکه بر حالت‌های هیجانی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان در جهت پیشرفت‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد که به عنوان آسیب‌های تحصیلی^۳ شناخته می‌شوند و از مشکلات عمده تمام نظام‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شوند (لوپز، گونزالز، آویلا و تئوس^۴، ۲۰۰۸).

آسیب‌های تحصیلی نه تنها به‌عنوان یک مشکل شخصی، بلکه به‌عنوان یک معضل اجتماعی است که با افت تحصیلی دانش‌آموزان همراه می‌شود که از پیامدهای آن می‌توان به عدم اتمام موفقیت‌آمیز یک دوره تحصیلی، تکرار یک پایه تحصیلی، ترک تحصیل زودرس منجر شود، که این موضوع آن‌ها را نه تنها با مشکلات روحی و روانی مواجه می‌کند، بلکه زیان‌های فراوانی را برای کشور و سیستم آموزشی به همراه خواهد داشت (طاهری و جلیلیان، ۱۳۹۷). آسیب‌های تحصیلی به مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری، آمادگی تحصیلی، انگیزه تحصیلی، عادات تحصیلی، مطالعه کردن و امتحان، برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات جسمانی، ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل، محیط و جو تحصیلی طبقه‌بندی می‌شود (عزیزیان، ۱۳۹۵)، که از

1. Dominic and Elina
2. Olena, Jens, Julia, Joachim and Detlev
3. Academic Injury
4. Lopez, González, Avila and Teos

عوامل زمینه‌ساز آن می‌توان به عوامل فردی چون هوش، میزان توجه و انگیزه، آسفتگی‌های عاطفی و نارسایی‌های جسمی (بهمنی، تراییان، رضایی نژاد، منظری توکلی و معینی فرد، ۱۳۹۵)، عوامل خانوادگی از قبیل روابط و نظام ارزشی خانواده، فقر مالی خانواده، فقر فرهنگی، بی‌سوادی و کم‌سوادی والدین، فقدان والد یا والدین، مشاگره و ناسازگاری میان والدین، و علل آموزشی و مدرسه‌ای مانند شیوه تدریس معلم، برنامه درسی مدرسه، شرایط نامطلوب فضای آموزشی، ناتوانی بعضی از دانش‌آموزان به منظور سازگاری با روش تدریس و ارزیابی‌های نادرست معلمان از عملکرد دانش‌آموزان اشاره کرد (اصلی و گاندوز، ۲۰۱۲).

در بررسی علل آسیب‌های تحصیلی، تحقیقات نشان داده که برای شناخت این مشکل علاوه بر عوامل آموزشی و مدیریتی و ساختاری باید به بعد روانی - اجتماعی دانش‌آموزان از جمله نیازها، انگیزه‌ها، نگرش‌ها، تمایلات و استعدادها خاص آن‌ها نیز توجه شود که می‌تواند در جریان موفقیت‌های تحصیلی^۲ و یادگیری دانش‌آموزان، هم نقش علت و هم نقش معلول را ایفا کند (نیکلا، دیوید و جفری،^۳ ۲۰۱۸). بوساتو، پرینز، الشوت و هاماکر^۴ (۲۰۱۱)، نیز در پژوهش خود نشان دادند که عواملی چون فراگیر، آموزشگر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. همچنین صالحی عمران و عابدینی (۱۳۹۷)، نیز نشان دادند که موفقیت و پیشرفت تحصیلی^۵، تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی از جمله عوامل درون‌فردی و عوامل برون‌فردی مؤثر است.

موفقیت تحصیلی عبارت است از میزان و ملاک مورد قبولی که برای کسب یادگیری مشخص می‌شود (سحاقی، ۱۳۹۷). موفقیت تحصیلی ادراک و ارزیابی فرد از خود درباره عملکرد تحصیلی خویشان تعریف می‌شود (لیزا،^۶ ۲۰۰۷). به طوری که محققان حوزه آموزشی و تحصیلی معتقدند موفقیت تحصیلی نه تنها شرایط استخدام و موفقیت شغلی فرد را در آینده فراهم خواهد کرد، بلکه باعث ارتقاء سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی، زندگی استاندارد و

1. Asli and Gunduz
2. Academic success
3. Nicola, David and Jeffrey
4. Busato, Prins, Elshout and Hamaker
5. Academic Achievement
6. Lisa

سلامت بیشتر نسبت به دیگران خواهند شد (کریستینو، نیکول، کتی و جنیفر^۱، ۲۰۱۸). یکی از شاخص‌های متداول موفقیت تحصیلی، معدل نمره‌های یادگیرنده است که به‌طور گسترده از آن استفاده می‌شود. با توجه به اینکه میزان پیشرفت و افت تحصیلی^۲ یکی از ملاک‌های کارآیی نظام آموزشی است، کشف و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی مؤثر می‌انجامد (تمنایی‌فر، سلامی، دشتبان‌زاده، ۱۳۹۳).

عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی چندبعدی است که تقریباً به رشد اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان بستگی دارد (برادلی، رانو، آنی و هلینی^۳، ۲۰۱۹). بسیاری از محققان بر تأثیر توانایی‌های ذهنی و شناختی بر موفقیت تحصیلی تأکید دارند، اما باید دانست تنها توانایی‌های ذهنی عامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی نیست، بلکه عوامل دیگری تأثیر دارند (سلملیان، کاظم نژاد و غلامی چابکی، ۱۳۹۶). در این رابطه استفانی و هیدرون^۴ (۲۰۲۰)، در پژوهش خود نشان دادند در جریان موفقیت یا شکست تحصیلی عوامل بسیاری مؤثر هستند که می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان، خودنظم‌دهی، توجه و تمرکز، انگیزه پیشرفت و ... را نام برد. همچنین پژوهش آفتون، بریان و اسکات^۵ (۲۰۱۹)، نیز نشان دادند که ضعف راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از جمله عوامل زمینه‌ساز دیگر کاهش موفقیت تحصیلی و بروز آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. بر این اساس پژوهشگران مختلف همواره از زمان مطرح شدن کاهش موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان روش‌های آموزشی گوناگونی را در جهت بهبود موفقیت‌های تحصیلی مطرح کرده‌اند (آدام^۶، ۲۰۱۸)، که از جمله این آموزش‌ها، آموزش در زمینه افزایش خودکارآمدی تحصیلی^۷ است که بر افزایش باورهای مثبت در انجام و کوشش تکالیف متمرکز می‌شوند (علایی، علایی خرایم و قدم‌پور، ۱۳۹۶). خودکارآمدی طبق نظریه بندورا^۸ (۱۹۹۷)، به

1. Christina, Nicole, Katie and Jennifer
2. Academic failure
3. Bradley, Rauno, Annie and Hélène
4. Stefanie and Heidrun
5. Afton, Brian and Scott
6. Adam
7. Self-efficacy
8. Bandura's theory

باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره می‌کند. در چارچوب این مفهوم چنین بیان می‌شود که افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بیشتر است (ارجمندقجور و اقبالی، ۱۳۹۴).

شانک^۱ (۲۰۰۳)، بیان می‌کند خودکارآمدی بر فرآیند یادگیری از جنبه‌هایی چون گزینش اهداف تصمیم‌گیری، میزان تلاش، کوشش، پشتکار و استمرار در تکالیف تأثیرگذار است. به دنبال آن، انواع اهداف، سطوح انگیزش^۲ و پیشرفت‌های تحصیلی بر روی عقاید شایستگی در یادگیری و نهایتاً دستیابی به پیشرفت‌های تحصیلی بیشتر تأثیر می‌گذارد (یازیچی، سیس و آلتون^۳، ۲۰۱۵). بنابراین، لازم است به راهکارهای آموزشی و درمانی مربوط به این حوزه توجه بیشتری شود (احمدی، صالحی و زارع، ۱۳۹۴). در این زمینه راهبردهای انگیزشی، از روش‌های آموزشی و درمانی است که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی مؤثر باشد (چانگ و رو^۴، ۲۰۱۴).

ژولیا و توبیاس^۵ (۲۰۱۷)، در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش اضطراب و افزایش موفقیت تحصیلی و یادگیری می‌شود. تونی و ژاکین^۶ (۲۰۱۶) و لاینبرینک و پینتریک^۷ (۲۰۱۳)، نیز معتقدند استفاده از راهبردهای خودکارآمدی به طور کلی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در ایران نیز محمدی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶)، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان تأثیر دارد. همچنین نتایج پژوهش جمالی، نوروزی و طهماسبی (۱۳۹۲)، نشان‌دهنده تأثیر معنادار خودکارآمدی تحصیلی بر افزایش موفقیت‌های تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دارد. لذا با وجود شواهد پژوهشی درباره اثر بخشی آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر وضعیت‌های

1. Schunk
2. Motivation
3. Yazici, Seyis and Altun
4. Chung and Ro
5. Julia and Tobias
6. Toni and Jaclyn
7. Linnenbrink and Pintrich

تحصیلی، تحقیقاتی که اثرات آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت‌های تحصیلی را بررسی کرده باشد، بسیار کم است (بوستون و باکون^۱، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، گرچه مفهوم‌بندی‌های اخیر از آموزش خودکارآمدی تحصیلی ادعا می‌کند این راهبردها باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (عاشوری، ویسی، حسینی، طیبی چوبری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۳)، اما مطالعات معدودی وجود دارد که نشان می‌دهد آموزش خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند باعث کاهش مشکلات انتخاب و تصمیم‌گیری و انگیزه تحصیلی و افزایش برنامه‌ریزی و رضایتمندی تحصیلی شود. لذا با توجه به پیشینه مطالعاتی و نتایج تحقیقات انجام شده در مورد روش‌های روان‌شناختی مؤثر در بهبود موفقیت‌های تحصیلی، پژوهشگر در این پژوهش سعی دارد اولاً با آموزش خودکارآمدی تحصیلی به دانش‌آموزان بیاموزد که تحرک لازم را برای به اتمام رساندن یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا کنند تا در نهایت بتوانند در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی به موفقیت لازم برسند (هیرسیچی، فرئوند و هرمن^۲، ۲۰۱۴)، و ثانیاً به افزایش آگاهی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی در سطح تفکر اجرایی، تصمیم‌گیری بهینه‌تر و در نهایت کاهش مشکلات مربوط به انگیزه، محیط و جو تحصیلی در این دانش‌آموزان کمک کنند (برایانت^۳، ۲۰۱۷).

همچنین از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که در صورت آموزش صحیح خودکارآمدی تحصیلی در این دانش‌آموزان از طریق برنامه مداخله‌ای، می‌توان از بسیاری از مشکلات فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها جلوگیری کرد (ویلسون و نارایان^۴، ۲۰۱۶). برای مثال: مشکلات مربوط به مطالعه که به صورت افت تحصیلی در نوجوانان بروز کرده و متأسفانه توجه کم‌تری به آن می‌شود، پیشگیری از بروز هیجانات منفی چون گوشه‌گیری و منزوی شدن و تأثیرات مخرب آن در جامعه و پیشگیری از مشکلات فردی در آینده (اعتیاد، انحرافات اخلاقی و ...)، کم کردن هزینه‌های آموزشی مدارس، پیشگیری از مشکلات روان‌شناختی و از همه مهم‌تر جلوگیری از بروز کم‌ارزشی، فقدان اعتماد به نفس، عدم کارایی

1. Boston and Bacon
2. Hirschi, Freund and Herrmann
3. Bryant
4. Wilson and Narayan

شخصی، نگرانی‌های فرد درباره آینده، مسائل خانوادگی تا حد قابل ملاحظه‌ای جلوگیری کرد، چرا که افزایش این مشکلات، نوجوانان را مستعد ابتلا به اختلالات روان‌شناختی می‌کند (نگهداری و زارع، ۱۳۹۷). بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌ها و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. و این پژوهش درصدد است فرضیه‌های زیر را بررسی کند:

- ۱- آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر آسیب‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است.
- ۲- آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مؤثر است.

روش

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه رشته‌های نظری ارجاع شده به مرکز مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آن‌ها ۵۸ نفر بود. از میان افراد جامعه فقط ۴۶ نفر برای اجرای پژوهش اعلام همکاری کردند که بعد از انجام مصاحبه ساختاریافته (جهت سنجش نداشتن مشکلات روان‌شناختی و رفتاری بالینی)، از میان آن‌ها ۴۰ نفر واجد شرایط شرکت در پژوهش بودند که به عنوان گروه نمونه نهایی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) قرار گرفتند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بودند از: سن ۱۵-۱۸ سال، جنسیت پسر، نداشتن اختلال رفتاری و روان‌شناختی، رضایت آزمودنی و والدین، تحصیلات مقطع دهم، یازدهم و دوازدهم رشته‌های نظری، عدم شرکت در کلاس‌های آموزشی و درمانی دیگر به طور همزمان، کلیه دانش‌آموزان باید دارای مشکلاتی در زمینه تحصیلی باشند، دارا بودن معدل بین (۱۰ تا ۱۵) در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. مهم‌ترین ملاک خروج وجود اختلال روان‌شناختی و شرکت در برنامه آموزشی دیگر به صورت همزمان و غیبت در جلسات آموزشی بود. بعد از انتخاب گروه‌های نهایی پژوهش، آزمودنی‌های دو گروه در یک جلسه توجیهی ضمن تشریح اهداف

پژوهش، پرسشنامه‌های آسیب‌های تحصیلی و موفقیت‌های تحصیلی را اجرا کردند (پیش‌آزمون). سپس گروه آزمایش طرح مداخله‌ای خودکارآمدی تحصیلی را در ۸ جلسه درمانی ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی در سالن هسته مشاوره آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد اجرا شد، با این حال، گروه کنترل در این زمان هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام آخرین جلسه آموزش، به طور همزمان و در شرایط یکسان بر روی دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون اجرا شد. شایان ذکر است که ملاحظات اخلاقی در این پژوهش کاملاً رعایت شد، به گونه‌ای که بعد از گرفتن رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان و والدین آن‌ها در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رعایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند و تأکید شد هر زمان که مایل باشند می‌توانند پژوهش را ترک کنند. همچنین با توجه به مسائل خاص و آیین‌نامه‌ای و ضرورت محرمانه بودن وضعیت فردی افراد، امکان ضبط جلسات یا تصویربرداری از جلسات امکان‌پذیر نبود. داده‌ها بعد از اتمام جلسات با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار Spss نسخه ۱۶ تحلیل شد. ابزار پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- پرسشنامه جمعیت‌شناختی: این فرم، وضعیت شخصی فرد را از لحاظ سن، وضعیت تحصیلی، میزان معدل و میزان تحصیلات والدین مشخص می‌کند.
- ۲- چک لیست آسیب‌های تحصیلی^۱: چک لیست آسیب‌های تحصیلی را صالحی و صادقی (۱۳۹۰) ساخته‌اند. این چک لیست دارای ۹۰ گویه است که دانش‌آموزان پاسخ خواهند داد، و ده طبقه آسیب تحصیلی شامل مشکلات مربوط به انتخاب و تصمیم‌گیری^۲ (گویه‌های ۱ تا ۱۰)، مشکلات مربوط به آمادگی تحصیلی^۳ (گویه‌های ۱۱ تا ۱۸)، مشکلات مربوط به انگیزه تحصیلی^۴ (گویه‌های ۱۹ تا ۲۶)، مشکلات مربوط به عادات تحصیلی^۵ (گویه‌های ۲۷ تا ۳۶)، مشکلات مربوط به مطالعه^۶ (گویه‌های ۳۷ تا ۴۵)، مشکلات

1. Academic Injury Checklist
2. Problems with selection and decision making
3. Problems related to academic readiness
4. Problems related to academic motivation
5. Problems related to academic habits
6. Problems related to the study

مربوط به برنامه ریزی تحصیلی^۱ (گویه های ۴۶ تا ۵۵)، مشکلات ذهنی و عاطفی مربوط به تحصیل^۲ (گویه های ۵۶ تا ۶۹)، مشکلات مربوط به محیط و جوّ تحصیلی^۳ (گویه های ۷۰ تا ۷۷)، مشکلات مربوط به امتحان^۴ (گویه های ۷۸ تا ۸۵)، مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل^۵ (گویه های ۸۶ تا ۹۰)، است. نمره گذاری چک لیست آسیب های تحصیلی به صورت صفر و یک است که نمره (۱) نشان دهنده آسیب و (۰) عدم آسیب است. حداکثر نمره در این چک لیست ۹۰ و حداقل آن صفر است. نمره بالا نشان دهنده آسیب بالا و نمره پایین نشان دهنده آسیب کم تر است. برای محاسبه نمره هر یک از زیرمقیاس ها لازم است که نمره هر زیرمقیاس یا طبقه به تعداد سؤالات آن طبقه تقسیم شود.

روایی سؤالات این پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل (همسانی درونی) محاسبه شده است و سؤالاتی حذف شدند که همبستگی معناداری با نمره کل نداشتند. روایی سازه و اگر برای ابزار مورد نظر نشان داد همبستگی بین آسیب های تحصیلی و معدل ۰/۵۳- و همبستگی بین آسیب های تحصیلی و هوش ۰/۵۰- بود. پایایی مقیاس آسیب های تحصیلی را مهدوی، رضایی و عابدی (۱۳۹۱) از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین آلفای کرونباخ نمره کل این مقیاس در مطالعه حاضر ۰/۸۱ به دست آمد.

۳- پرسشنامه موفقیت تحصیلی: پرسشنامه موفقیت تحصیلی را صالحی (۱۳۹۳) ساخته است. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال است. نحوه نمره گذاری سؤالات ۱ تا ۶ در یک طیف ۶ درجه ای و سؤالات ۷ تا ۲۰ در یک طیف ۵ درجه ای از کاملاً موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱ است. حداکثر نمره در این مقیاس ۱۰۶ و حداقل آن ۲۰ است. نمره بالا نشان دهنده موفقیت تحصیلی بیشتر است. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس موفقیت تحصیلی محاسبه شد که این ضرایب بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۳ قرار داشت. به منظور بررسی ضریب بازآزمایی، پرسشنامه روی ۵۰ نفر از دانش آموزان به فاصله یک ماه اجرا شد و همبستگی بین دوبار آزمون ۰/۵۹ به دست آمد

1. Problems related to academic planning
2. Mental and emotional problems related to education
3. Problems related to the educational environment and atmosphere
4. Problems related to the test
5. Physical problems related to education
6. Neuropsychological inventory

که این ضرایب در سطح ۰/۰۵ معنادار بود (کهدویی، فلسفی نژاد و برجعلی، ۱۳۹۶). صالحی (۱۳۹۳)، ضریب روایی همزمان این پرسشنامه را از طریق بررسی همبستگی با پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰)، گزارش کرد و نشان داد بین این دو پرسشنامه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($F=0/073$ و $p=0/01$).

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزش خودکارآمدی تحصیلی براساس رویکرد بندورا (۱۹۹۷)

جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول	اجرای پیش‌آزمون، آشنایی دانش‌آموزان و مربی با یکدیگر، معرفی قوانین آموزشی، تعریف خودکارآمدی تحصیلی، تبیین کاربردهای خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی در دانش‌آموزان.
جلسه دوم	معرفی فرایندهای واسطه‌ای خودکارآمدی، تعریف کلی از فرایندهای واسطه‌ای خودکارآمدی، تبیین کاربردهای فرایندهای شناختی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، تمرین تقویت فرایندهای شناختی به صورت تجسم سناریوهای شکست و صحبت در مورد چیزهایی که می‌توانند بعد انجام شوند. ارائه تکلیف برای جلسه بعد.
جلسه سوم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای انگیزشی و نقش آن در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب‌های تحصیلی، آموزش چگونگی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و هدایت عملکرد آن‌ها، آموزش برنامه‌ریزی برای تحقق بخشیدن به اهداف ارزشمند، ارائه تکالیفی برای جلسه بعد.
جلسه چهارم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای عاطفی، تبیین کاربردهای فرایندهای عاطفی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی، آموزش کنترل تهدیدها و مقابله با افکار آشفته جهت پیشگیری از اضطراب، تقویت احساس کارآمدی اجتماعی و پیشگیری از نشخوارهای فکری ناامیدکننده که باعث افسردگی در فرد می‌شوند.
جلسه پنجم	بررسی تکالیف جلسه قبل، تعریف فرایندهای انتخابی، تبیین کاربردهای فرایندهای انتخابی در موفقیت تحصیلی و پیشگیری از آسیب تحصیلی، تمرین‌هایی برای تقویت انتخاب رفتار مناسب، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه ششم	بررسی تکالیف جلسه قبل، آموزش چگونگی پرورش دادن قابلیت‌ها، علائق و ارتباطات اجتماعی برای دانش‌آموزان، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه هفتم	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور مطالب جلسات قبل، تمرین‌هایی برای تقویت ارتباطات اجتماعی و میان‌فردی برای دانش‌آموزان، ارائه تکالیف برای جلسه بعد.
جلسه هشتم	بررسی تکالیف جلسه قبل، مرور تمرین‌ها و مبانی تعریف شده در جلسات قبل، بازخورد گرفتن از شرکت‌کنندگان در جلسات آموزشی در خصوص موضوع و کیفیت جلسات. اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

در مطالعه حاضر در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه سنی ۱۵ سال، تعداد ۵ نفر (۲۵ درصد) و ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه سنی ۱۶ سال، تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۵ نفر (۲۵ درصد) در دامنه سنی ۱۷ سال، و هر کدام تعداد ۳ نفر (۱۵ درصد) در دامنه سنی ۱۸ سال شرکت داشتند. همچنین در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) از پایه تحصیلی دهم، تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۵ نفر (۲۵ درصد) از پایه تحصیلی یازدهم و هر کدام تعداد ۸ نفر (۴۰ درصد) از پایه تحصیلی دوازدهم شرکت داشتند. در گروه آزمایش و کنترل نیز به ترتیب تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۰ تا ۱۲، تعداد ۸ نفر (۴۰ درصد) و ۷ نفر (۳۵ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۲ تا ۱۴ و هر کدام تعداد ۶ نفر (۳۰ درصد) در دامنه نمره معدل ۱۴ تا ۱۵ حضور داشتند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی نمرات مقیاس‌های پژوهش در کل آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

خرده مقیاس	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد
موفقیت تحصیلی	۶۳/۳	۱۱/۶۲	۸۶/۸۵	۹/۳
آسیب‌های تحصیلی	۶۳/۴	۶/۴۵	۳۸/۰۵	۷/۲۳
مشکلات در تصمیم‌گیری	۶/۹۵	۱/۷	۳/۵	۱/۹۶
مشکلات آمادگی تحصیلی	۶/۰۵	۱/۵۷	۳/۹	۱/۹۹
مشکلات انگیزه تحصیلی	۶/۵	۱/۴۳	۴/۳	۱/۹۲
مشکلات عادات تحصیلی	۶/۱۵	۱/۴۶	۴/۱۵	۱/۹۸
مشکلات مطالعه	۶/۴	۱/۵۶	۳/۱	۱/۷۱

خرده مقیاس	گروه آزمایش		گروه کنترل		پس آزمون		پیش آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
مشکلات برنامه ریزی	۷	۱/۶۲	۳/۲	۱/۶	۷/۰۵	۱/۷۶	۶/۷	۱/۷۵
مشکلات عاطفی مربوط به تحصیل	۸/۷۵	۲/۵۳	۶/۰۵	۱/۹۲	۹/۵۵	۲/۳۷	۸/۸۵	۲/۱۸
مشکلات مربوط به محیط تحصیلی	۶/۳	۱/۹۲	۳/۹	۲/۰۴	۵/۸	۱/۷۶	۵/۳۵	۱/۶۹
مشکلات مربوط به امتحان	۵/۹۵	۱/۶۶	۳/۸	۱/۶	۶/۱۵	۱/۵۶	۵/۹۵	۱/۵۳
مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل	۳/۳۵	۱/۳۸	۲/۱۵	۱/۴۶	۳/۱	۱/۶۵	۲/۹۵	۱/۵۳

نتایج درج شده در جدول ۲، گویای آن است که در پیش آزمون، موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن‌ها در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت زیادی با هم ندارند. اما در مرحله پس آزمون نمرات گروه آزمایش در همه متغیرها و خرده متغیرهای موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی نسبت به گروه کنترل تغییر کرده است. برای انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری، حصول چندین پیش فرض ضروری است. نرمال بودن توزیع متغیرها در جامعه، تحقق فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس، همبستگی میان متغیرهای وابسته و همگنی شیب رگرسیون از جمله این مفروضات است.

برای تحلیل داده‌ها و به منظور کنترل اثر پیش آزمون و پس آزمون از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نرمال بودن از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس است. برای بررسی نرمال بودن داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده و با توجه به سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ می‌توان داده‌ها را سطح بالای نرمال در نظر گرفت. یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس است که به این منظور برای بررسی هر یک از فرضیه‌ها از آزمون باکس استفاده شد. نتایج معناداری آزمون باکس در تمامی موارد از ۰/۰۵ بیشتر است، لذا نتیجه گرفته می‌شود

که ماتریس واریانس-کوواریانس همگن است. برای بررسی همگونی واریانس دو گروه در مرحله پس‌آزمون، از آزمون همگونی واریانس‌های لوین استفاده شد. آزمون لوین محاسبه شده در مورد هیچ یک از متغیرهای مورد بررسی از لحاظ آماری معنادار نبود. مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون در مورد متغیرهای پژوهشی نیز برقرار بود. بنابراین، مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز تأیید شد.

همچنین ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۸۷ صدم تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. همچنین توان آزمون آماری در این پژوهش ۰/۹۹ است. بر این اساس می‌توان بیان داشت که دست کم در یکی از متغیرهای وابسته در پس‌آزمون بین دو گروه اختلاف معناداری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت تحلیل کوواریانس یک متغیری در متن مانکوا انجام شد.

جدول ۳: تحلیل واریانس تک متغیره تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل در موفقیت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و ابعاد آن در پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
موفقیت‌های تحصیلی	۴۷۰۲/۷۹۶	۱	۴۷۰۲/۷۹۶	۵۰/۷۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۷	۰/۵۳
آسیب‌های تحصیلی	۵۷۷۱/۱۲۸	۱	۵۷۷۱/۱۲۸	۱۳۷/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹
مشکلات در تصمیم‌گیری	۱۳۴/۳۸۹	۱	۱۳۴/۳۸۹	۳۸/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۹۹
مشکلات آمادگی تحصیلی	۶۹/۶۶۸	۱	۶۹/۶۶۸	۲۵/۵۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴	۰/۹۹
مشکلات انگیزه تحصیلی	۳۱/۱۷۶	۱	۳۱/۱۷۶	۹/۳	۰/۰۰۴	۰/۲	۰/۹۷
مشکلات عادات تحصیلی	۲۳/۱۳	۱	۲۳/۱۳	۳/۹۹	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۶۴
مشکلات مطالعه	۱۶۲/۰۴	۱	۱۶۲/۰۴	۴۷/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۲۲
مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی	۱۲۶/۰۹	۱	۱۲۶/۰۹	۴۵/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۹۷
مشکلات ذهنی	۷۶/۷۱	۱	۷۶/۷۱	۱۳/۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷	۰/۰۹

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
مربوط به تحصیل							
مشکلات مربوط به جوّ تحصیلی	۱۹/۵۸۱	۱	۱۹/۵۸۱	۵/۴۸	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۹۶
مشکلات مربوط به امتحان	۴۵/۰۴۸	۱	۴۵/۰۴۸	۱۷/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۳۲	۰/۸۱
مشکلات جسمانی مربوط به تحصیل	۵/۹۳	۱	۵/۹۳	۲/۵۹	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۸

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری در موفقیت‌های تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی و خرده‌مؤلفه‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جوّ تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان معنادار است. بدین معنی که آموزش خودکارآمدی تحصیلی بر افزایش موفقیت‌های تحصیلی و کاهش میزان آسیب‌های تحصیلی و ابعاد آن تأثیر مثبت و معنادار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش بیان‌کننده آن است که آموزش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش موفقیت‌های تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های این پژوهش نیز با نتایج تحقیقات استفانی و هیدرون (۲۰۲۰)، آفتون و همکاران (۲۰۱۹)، آدام (۲۰۱۸)، کریستین و همکاران (۲۰۱۸)، ژولیا و تویاس (۲۰۱۷)، تونی و ژاکین (۲۰۱۶)، لاینبرینک و پیترچ (۲۰۱۳)، محمدی و دفتری اکباتان (۱۳۹۶) و جمالی و همکاران (۱۳۹۲)، همسو است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از این مسأله است که در افزایش موفقیت‌های تحصیلی، آموزش خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌طور مستقیم تأثیر می‌گذارد.

در نظریه بندورا (۱۹۹۰)، خودکارآمدی بالا با ایجاد احساس آرامش در رویارویی با تکالیف دشوار کمک می‌کند و برعکس افراد با خودکارآمدی پایین در موقعیت‌های دشوار دچار

استرس و اضطراب می‌شوند و این موجب تضعیف در تفکر آن‌ها شده و به کاهش عملکرد فردی، اجتماعی و تحصیلی آن‌ها می‌انجامد. باورهای افراد درباره توانایی‌هایشان با همان خودکارآمدی در اینکه آن‌ها در موقعیت‌های تهدیدکننده چه مقدار تنیدگی را تجربه کنند، تأثیر به‌سزایی دارد. در واقع به واسطه تفکر ناکارآمد، احساس درماندگی در آن‌ها افزایش می‌یابد. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی پایینی بهره‌مند هستند، درباره توانایی‌های خود دچار تردید هستند و در موقع امتحانات دچار درماندگی شده و احساس اضطراب می‌کنند. آموزش خودکارآمدی به این دانش‌آموزان کمک می‌کند تا باورهای منفی خود را برداشته و این باور که من می‌توانم را جایگزین کنند و به همین دلیل با برنامه‌ریزی تحصیلی مناسب به موفقیت‌های تحصیلی نائل می‌آیند (برادلی و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین یک دانش‌آموز زمانی می‌تواند به اهداف خود نائل آید که خود و توانایی‌هایش را باور داشته، بدون استرس، خوش‌بین و امیدوار به حل مشکلات و غلبه بر دشواری‌های پیش‌رو باشد. به علاوه رفتارهایی مانند تلاش و انتظار موفقیت بعد از هر شکست، برنامه‌ریزی، استقامت در انجام تکالیف، عدم ترس از شکست، توانایی حل مسأله، با داشتن دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا ممکن می‌شود. لذا آموزش خودکارآمدی به دانش‌آموزان طی جلسات مداخله‌ای ضمن افزایش اعتماد به نفس و خودباوری با پافشاری در راه رسیدن به اهداف و واکنش مناسب در مقابل شکست و همچنین انتخاب راهکارهای مناسب در مواجهه با تکالیف درسی محوله، احساس ناکارآمدی درسی کم‌تری را تجربه می‌کنند. لذا افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند ابزاری سودمند برای کاهش استرس تحصیلی و در نتیجه افزایش موفقیت تحصیلی باشد (ژولیا و توبیاس، ۲۰۱۷).

همچنین آموزش خودکارآمدی تحصیلی به کاهش میزان آسیب‌های تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های مشکلات در انتخاب و تصمیم‌گیری، مشکلات آمادگی تحصیلی، مشکلات انگیزه تحصیلی، مشکلات مربوط به مطالعه، مشکلات برنامه‌ریزی تحصیلی، مشکلات ذهنی مربوط به تحصیل، مشکلات مربوط به محیط و جوّ تحصیلی، مشکلات مربوط به امتحان منجر شده است. یافته‌های این پژوهش نیز با پژوهش‌های برایانت (۲۰۱۷)، ویلسون و نارایان (۲۰۱۶)، هیرسیچی و همکاران (۲۰۱۴)، و بهمنی و همکاران (۱۳۹۵)، همسو است. این پژوهشگران در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که هرگاه خودکارآمدی افزایش یابد، آسیب‌های

تحصیلی نیز کاهش پیدا می‌کند. افراد با خودکارآمدی بالاتر کارایی بالاتری دارند و عملکرد و خودکفایی بالا به دستاوردهای بالاتری منجر می‌شود. پس می‌توان استنباط کرد که چون آموزش خودکارآمدی میزان خودباوری و کارآمدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، باعث افزایش پیشرفت و کاهش آسیب‌های تحصیلی نیز خواهد شد.

نظریه شناختی-اجتماعی بیان می‌کند که انتخاب افراد و اهداف عملکردی به شدت تحت تأثیر خودکارآمدی و نتایج مورد انتظار قرار می‌گیرد. بر این اساس با توجه به افزایش خودکارآمدی، می‌توان انتظار داشت که افراد شرکت‌کننده در این پژوهش، که شیوه شناختی-اجتماعی خودکارآمدی به آن‌ها آموزش داده شده، انتخاب‌های بهتری داشته باشند و در راستای رسیدن به اهداف عملکردی خود بیشتر اقدام کنند. بر این اساس می‌توان گفت که موقعیت‌های تحصیلی دربردارنده مشکلات زیادی هستند. این موقعیت‌ها پر از سختی‌ها، گرفتاری‌ها، موانع، ناکامی‌هاست (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۵). برای تداوم تلاش مورد نیاز برای موفقیت، افراد باید حسی قوی از تلاش داشته باشند. دانش‌آموزان خودکارآمد هرگاه که در مرحله اول موفق نمی‌شوند، اقدامات جایگزینی را پیدا کرده و آزمایش می‌کنند. آن‌ها با توجه به تلاش و پشتکار بیش‌تر خود، انگیزه و ترک عادت‌های مخرب مطالعه و یادگیری در کلاس درس بهتر عمل می‌کنند و با بهره‌برداری از فرایندهای شناختی و عاطفی مرتبط با هر موقعیت، با موقعیت‌های مشکل‌ساز از جمله احساس منفی نسبت به محیط و جو تحصیلی یا مشکلات مربوط به امتحان به‌طور مؤثرتری مواجه می‌شوند (ویلسون و نارایان، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی نیرومندی دارند، هدف‌های بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند و برای رسیدن به این هدف‌ها با برنامه‌ریزی مناسب و قدرت تصمیم‌گیری بهتر تلاش بیشتری در برخورد با مشکلات از خود نشان می‌دهند. آن‌ها معتقدند که می‌توانند با رویدادها و شرایطی که در دوران تحصیل پیش‌رو دارند، به‌طور مؤثر مواجه شوند. از آنجایی که آن‌ها در برابر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در تکلیف‌ها استقامت کرده و اغلب در سطوح بالایی عمل می‌کنند. در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین به توانایی‌های خود تردید داشته و تکالیف دشوار را، تهدید تلقی کرده و از آن‌ها اجتناب می‌کنند. آن‌ها نسبت به اهدافی که برای خود انتخاب کرده‌اند، تعهد ضعیفی دارند و وقتی با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند به جای آنکه بر روی این مسأله متمرکز شوند که چگونه عملکرد موفق‌تری داشته باشند، درباره مشکلات شخصی خود، موانعی که با آن

مواجه خواهند شد و انواع پیامدهای نامطلوب آن کار، زیاد بحث می‌کنند (هیرسچی و همکاران، ۲۰۱۴).

از محدودیت‌هایی این پژوهش می‌توان به متغیرهای روان‌شناختی همچون حوادث متقارن با پژوهش، انگیزه و انتظارات مراجعان، استرس‌های هم‌زمان با اجرای پژوهش و متغیرهای جمعیت‌شناختی مثل شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان اشاره کرد، زیرا از متغیرهایی هستند که بر نتایج پژوهش‌های رفتاری اثر دارد و در این پژوهش لحاظ نشد. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که اثر آموزش خودکارآمدی تحصیلی را بر منشاء و ابعاد مختلف مشکلات یادگیری و تحصیلی دانش‌آموزان از جمله توجه، حافظه و پیشرفت تحصیلی بررسی کنند.

تشکر و قدردانی: این مطالعه برگرفته از رساله دکتری با کد اخلاق IR.IAU.MSHD.RED.1398.155 در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام است. بدین وسیله نویسندگان از مساعدهای پرسنل محترم مرکز مشاوره روان‌شناختی آموزش و پرورش ناحیه ۶ شهر مشهد و مسئولان این اداره که امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند و از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش محققان را یاری کردند و تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند. همچنین شایسته است برای ملاحظات اخلاقی و قدردانی از زحمات گروه کنترل، ارائه مداخله به مانند گروه آزمایش به اعضای گروه کنترل انجام خواهد شد.

تضاد منافع: این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تضاد منافی به دنبال نداشته است.

منابع

- احمدی، امیرحسین، صالحی، فریبا و زارع، مهران (۱۳۹۴). مقایسه تاب‌آوری و خودکارآمدی در فرزندان خانواده‌های طلاق و عادی در هنرجویان هنرستان. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- ارجمندقچور، کیومرث و اقبالی، علی (۱۳۹۴). مقایسه تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی خانواده‌های طلاق و عادی. شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۱۰(۴): ۹۷-۱۱۸.
- بهمنی، بهناز، ترابیان، سحرالسادات، رضایی‌نژاد، سالار، منظری توکلی، وحید و معینی‌فرد،

- مژگان (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۷(۲): ۸۰-۶۹.
- تمنایی فر، محمدرضا، سلامی، فاطمه و دشتبان زاده، سمیه (۱۳۹۰). رابطه سلامت روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مطالعات معرفتی دانشگاه اسلامی*، ۱۵(۲): ۶۳-۴۶.
- جمالی، مکبه، نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم (۱۳۹۲). عوامل موثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۸): ۶۴۱-۶۲۹.
- سحافی، حکیم (۱۳۹۷). بررسی رابطه سلامت روان و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۵(۱): ۲۴-۱۵.
- سلملیان، زهره، کاظم نژاد، احسان و غلامی چابکی، بهاره (۱۳۹۶). بررسی ارتباط موفقیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹ (۴): ۴۸-۳۹.
- سماوی، سیدعبدالوهاب، ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷): ۹۲-۷۱.
- صالحی عمران، ابراهیم و عابدینی، میمنت (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه ریزی آموزشی. *نشریه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۷(۱۳): ۱۴۵-۱۲۱.
- طاهری، محمدرضا و جلیلیان، فاطمه (۱۳۹۷). تحلیلی بر علل و عوامل کاهش انگیزه و تأثیر آن بر افت تحصیلی دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۳(۲۴): ۷۰-۵۴.
- عاشوری، جمال، ویسی، نصراله، حسینی، طیبه، طیبی چوبری، مرتضی و جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۳). ارتباط خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و هوش معنوی با موفقیت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۶(۲): ۳۶۹-۳۵۹.
- عزیزیان، امین (۱۳۹۵). بررسی برخی مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان، همایش بین‌المللی *افق‌های نوین در علوم تربیتی. روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی*. تهران، انجمن افق نوین علم و فناوری.
- علایی خرایم، رقیه، علایی خرایم، سارا و قدم‌پور، عزت‌اله (۱۳۹۶). نقش باورهای

خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مبتلا به ناتوانی یادگیری. *نشریه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۳): ۱۱۷-۱۰۹.

کهدویی، سمیه، فلسفی‌نژاد، محمدرضا و برجعلی، احمد (۱۳۹۶). تدوین و اعتباریابی مدل علی موفقیت تحصیلی در دبیرستان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۷(۲۸): ۶۴-۳۳. محمدی، نسیم و دفتری اکباتان، مژگان (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۱): ۴۱-۳۶.

مهدوی، طاهره، رضایی، فاطمه و عابدی، محمدرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی و آسیب‌های تحصیلی در دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر اصفهان. *سومین همایش ملی مشاوره، خمینی شهر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر*. نگهداری، سمیه و زارع، حسین (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۳(۲): ۱-۲۰.

- Adam, M.P.(2018). A four year longitudinal study of student learning strategies. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(11):1496-1500.
- Afton, K.J., Brian, M.G. and Scott, H.F.(2019). Perceiving effort as poor learning: The misinterpreted-effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice. *Cognitive Psychology*, 115: 1-31.
- Ahmadi, A.H., Salehi, F. and Zare, M.(2015). *Comparison of resilience and self-efficacy in children of divorced and normal families in high school students*. Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology and Social and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Alaei Kharaim, R., Alaei Kharaim, S. and Ghadampour, E.(2017). The Role of Self-efficacy Beliefs and the Achievement Motivation in Prediction of Test Anxiety among Primary Students with Learning Disabilities. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 18 (3): 109-117. (Text in Persian)
- Arjomand Qajor, K. and Iqbali, A. (2015). Comparison of resilience, perceived social support, self-efficacy and achievement motivation in middle school male students in divorced and normal families. *Personality and individual differences*, 10 (4): 97-118. (Text in Persian)
- Ashoori, J., Veisy, N., Hoseyni, T., TayebiChooabari, M. and JalilAbkenar, S.(2014). Relationship between motivational strategies, cognitive and meta-cognitive strategies and spiritual intelligence with academic achievement in nursing Students. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*, 6 (2):359-

369. (Text in Persian)
- Asli, D. and Gunduz, H. (2012). Educational and Administrative Problems Encountered at Schools by Turkish Students in Denmark, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 5805-5810.
- Azizian, A.(2016). Investigating some academic problems in students, *International Conference on New Horizons in Educational Sciences. Psychology and social ills*. Tehran, New Horizon Science and Technology Association. (Text in Persian)
- Bahmani, B., Torabian, S.S., Rezaei Nejad, S., Manzari Tavakoli, V. and Moeini Fard, M. (2015). Effectiveness of emotional self-efficacy training on social adjustment and social anxiety in adolescents. *Applied psychological research*, 7 (2): 69-80. (Text in Persian)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2):191-215.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*. 12(1):8-10.
- Boston, A. and Baco, S. (2014). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 72: 310-318.
- Bradley, W.B., Rauno, K.P., Annie, L. and Hélène D. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56: 25-39.
- Bryant, S.K. (2017). *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10 th Graders* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. and Hamaker, C. (2011). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1068.
- Christina, M.B., Nicole, S.T., Katie, R.J. and Jennifer, K.L.(2018). Contextual and personal determinants of preferring success attributed to natural talent or striving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 78:134-147.
- Chung, N. and Ro G. (2014). The effect of problem-solving instruction on children's creativity and self-efficacy in the teaching of the practical arts subject. *Journal of Technology Studies*, 30(2): 116-122.
- Hirschi, A., Freund, P.A. and Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4): 575-594.
- Jamali, M., Noroozi, A., Tahmasebi, R.(2013). Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (8): 629-641. (Text in Persian)

- Julia, R. and Tobias, R. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83: 84-93.
- Kahdoui, S., Filsafinejad, M.R. and Borjali, A. (2017). Designing and evaluation causal model of educational success in high schools. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 7 (28): 33-64. (Text in Persian)
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P.R. (2013). The Effectiveness Self-Efficacy Beliefs Instudent Engagement and Learning Inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2):119-37
- Lisa, R.(2007). Strive for success: A successful retention program for Associate of Science in Nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 2(1): 12-16.
- Lopez, J., González O.M., Avila I. and Teos O.(2008). Epidemiological health factors and their relationship with academic performance during the first year of medical school. Study of two generations. *Gaceta medica de Mexico*, 145(2): 81-90.
- Mahdavi, T., Rezaei, F. and Abedi, M.R.(2012). Investigating the Relationship between Academic Achievement and Academic Injuries in First Year High School Students in Isfahan. *Third National Conference on Counseling*, Khomeini Shahr, Islamic Azad University, Khomeini Shahr Branch. (Text in Persian)
- Mohammadi, N. and Daftari Ekbatan, M.(2017). The Effectiveness of Self-efficacy on Achievement Motivation of Medical Sciences Students. *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 10 (1) :36-41. (Text in Persian)
- Negahdari, S. and Zare, H.(2018). The mediating role of metacognitive beliefs in the relationship between goal orientation Tamnaeifar, M.R., Salami, F. and Dashtbanzadeh, S. (2011). The relationship between mental health and happiness with students' academic success. *Epistemological studies of Islamic University*, 15 (2): 46-63. (Text in Persian)
- Nicola, J.B., David, A.G. and Jeffrey, K.S.(2018). The impact of mastery feedback on students' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59: 58-66.
- Olena, K., Jens, F., Julia, W., Joachim, W. and Detlev, L.(2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success?. *Learning and Individual Differences*, 82: 1-11.
- Sahaghi, H.(2018). Relationship between mental Health and Happiness with Academic Achievement in students of Jondishapour of Ahvaz. *Development strategies in medical education*, 5(1):15-24. (Text in Persian)
- Salehi Imran, E. and Abedini, M.(2018). Examine the relationship between happiness and academic success of students Educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning, *Journal of Educational Planning Studies*, 7 (13): 121-145. (Text in Persian)
- Salmalian, Z., Kazem nezhad E. and Gholami chaboki B. (2017). A study of the

- Relationship between Academic Achievement and Students' Locus of Control. *Research in medical education*, 9 (4): 39-48. (Text in Persian)
- Samavi, S.A., Ebrahimi, K. and Javdan M.(2016). Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4 (7): 71-92. (Text in Persian)
- Schunk, D.H.(2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling,goal setting, and self - evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19: 159-172.
- Stefanie, O. and Heidrun, S.(2020). Students' emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another?. *Learning and Instruction*, 66: 1-10.
- Taheri, M.R. and Jalilian, F. (2018). An analysis of the causes and factors of motivation decline and its effect on students' academic failure. *New advances in behavioral sciences*, 3 (24): 54-70. (Text in Persian)
- Tamnaeifar, M.R., Salami, F. and Dashtbanzadeh, S. (2011). The relationship between mental health and happiness with students' academic success. *Epistemological studies of Islamic University*, 15 (2): 46-63. (Text in Persian)
- Toni, H. and Jaclyn, B.(2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Toni, H. and Jaclyn, B.(2016). The influence of academic self-efficacy on academic Success: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Wilson, K. and Narayan, A.(2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computersupported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2): 236-253.
- Yazici, H., Seyis, S. and Altun, F. (2015). Emotional intelligence and self – efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 2319-2323.

ارائه مدل ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌ها

مسعود فقیهی^۱، محمود رحمانی^{۲*}، نادر قلی‌قورچیان^۳ و کوشم نامی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی برای ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌های استان هرمزگان انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران (۱۴۵ نفر) و هنرآموزان (۷۲۰ نفر) هنرستان‌های استان هرمزگان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود (N=۸۶۵) که بر اساس فرمول «کوکران»، تعداد ۲۶۷ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده به منظور گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق‌ساخته بود. روایی همگرای پرسشنامه از طریق محاسبه میانگین واریانس استخراج شده و روایی واگرایی آن از طریق محاسبه جذر AVE به تأیید رسید و پایایی آن نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آلفای کرونباخ، میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، ماتریس جذر AVE، کولموگروف اسمیرنف، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج به دست آمده به شناسایی ۱۵ مؤلفه منجر شد که میزان اثرات کلی مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن برابر با ۷۰/۰۲۲ درصد بود و مقادیر به دست آمده در شاخص‌های برازش مدل نیز، حاکی از برازش مناسب مدل بود.

کلیدواژه‌ها: شایستگی، کارآفرینی، هنرستان، استان هرمزگان.

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
faghihi4953@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
mohamadnoor29@gmail.com

۳. استاد گروه مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
naghourchian@gmail.com

۴. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
knami88@gmail.com

مقدمه

در جهان در حال تغییر، رشد و توسعه کارآفرینی، یکی از شاخص‌های رفاه اقتصادی است. جایگاه کارآفرینی در حصول اطمینان از تحرک اقتصادی بسیار مهم است. به همین دلیل، توجه به کارآفرینی در کلیه زمینه‌های تولید، خدمات و فعالیت‌ها به معنای اقتصادی ضروری است (سیرین^۱، ۲۰۱۹). در سال‌های اخیر، رشد اقتصادی، تکنولوژی و تحولات اجتماعی، بازار کار و اشتغال را تحت تأثیر قرار داده و باعث شکل‌گیری مشاغل و چشم اندازهای شغلی جدید و حذف بسیاری از مشاغل سنتی شده است. بر اساس پیش‌بینی‌های مربوط به بازار کار و اشتغال، در سال ۲۰۲۰ انتظار می‌رود یک و نیم میلیون شغل جدید ایجاد شود و بسیاری از مشاغل از رده خارج یا جایگزین می‌شوند (رائی و وودیرهریس^۲، ۲۰۱۳). در دنیای امروز، توسعه اقتصاد جهانی بر کارآفرینی استوار شده است (مک‌کورمیک، باتیک و مک‌گوان^۳، ۲۰۱۸). در حقیقت، شرایط رقابت جهانی مشاغل امروز را مجبور کرده است تا جهت بقا به سمت کارآفرینی و کارهای متمرکز بر نوآوری روی آورند (اسلو^۴، ۲۰۱۹).

موضوع کارآفرینی یکی از مباحث مهمی است که در اقتصاد و رونق کسب و کار بسیار حائز اهمیت است و در بسیاری از کشورها به عنوان راهی برای افزایش رشد اقتصادی و ایجاد شغل محسوب می‌شود (کاسیا، ماسیز، مولی و مینولا^۵، ۲۰۱۳؛ ایوانویچ، لیپوجویچ، استفانویچ، وان استل و پتروویچ^۶، ۲۰۱۸). کارآفرینی یک نوع اشتغال است که از طریق یک فرآیند پویا، پرتکاپو و پرشور و اشتیاق به ارائه، خلق و اجرای ایده‌های جدید و راه‌حل‌های خلاقانه می‌پردازد (عبدالکریم^۷، ۲۰۱۹) و تا حد زیادی موفقیت‌های آتی را پیش‌بینی می‌کند و ترکیب آن با آموزش مناسب تخصصی می‌تواند تضمین‌کننده آینده مطلوب باشد (میشلاچی و شیواردی^۸، ۲۰۱۷). هر فرد برای تبدیل شدن به یک کارآفرین، یعنی فردی که دارای خلاقیت،

1. Sirin
2. Rae and Woodier-Harris
3. McCormick, Buttrick and McGowan
4. Uslu
5. Cassia, Massis, Meoli and Minola
6. Ivanovic, Lepojevic, Stefanovic, van Stel and Petrovi
7. Abdelkarim
8. Michelacci and Schivardi



نوآوری، ریسک‌پذیری و به‌طور کلی، فردی که پیشرو است (اردن و اردن، ۲۰۲۰) باید ابتدا مهارت‌هایی را از طریق آموزش کسب کند. در اختیار داشتن دانش و مهارت‌های کارآفرینی، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به کارآفرینی افزایش می‌دهد و موجب افزایش نیت آن‌ها برای شرکت در مشاغل کارآفرین می‌شود (وچراوسرینکان، هودگز، یورچیسین، هگلند، کارپوا، مارکتی و یان^۲، ۲۰۱۳). امروزه نقش نهادهای آموزشی و دانشگاهی بیش از هر زمان دیگری در کارآفرینی در جوامع مختلف شناخته شده است و درباره اهمیت آن بیان شده است که نظام آموزشی باید بیش‌ترین مسئولیت را در جهت آموزش و توسعه کارآفرینی از طریق برنامه‌دستی و شیوه‌های تدریس خود بر عهده بگیرد. لذا نظام آموزشی کشورها باید دانش‌آموزان و دانشجویان خود را نسبت به کارآفرینی ترغیب کرده و رفتار و شایستگی‌های کارآفرینی را در آن‌ها توسعه و ارتقاء دهند (اسک، رود و اریک^۳، ۲۰۱۸). لذا اولین گام در آموزش کارآفرینی بر اساس رویکرد شایستگی محور، تعیین شایستگی‌های کارآفرینی است (باقری، تقوی مریم‌آبادی و آراستی ۱۳۹۴).

شایستگی‌های کارآفرینی مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و قابلیت‌های فرد اعم از دانش، نگرش و مهارت وی در راه‌اندازی یک کسب‌وکار و به سرانجام رساندن موفقیت‌آمیز آن است (استویکا^۴، ۲۰۲۰). شایستگی کارآفرینی به توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی و همچنین توانایی تحقق ایده‌ها اشاره دارد (پولساک^۵، ۲۰۱۹). میچل‌مور و رولی^۶ (۲۰۱۰) معتقدند شایستگی‌های کارآفرینی به عنوان دسته ویژه‌ای از شایستگی‌های وابسته به فعالیت‌های کارآفرینانه موفق شناخته شده‌اند که برای انجام اثربخش فعالیت‌های کارآفرینانه لازم هستند؛ و نقش کلیدی و حیاتی در ایجاد و رشد موفقیت‌آمیز یک کسب‌وکار جدید، مستقل و سازمانی دارند. توسعه دانش شایستگی‌ها از این جهت مهم است که می‌توان از آن به‌منظور ارتقاء آموزش و عملکرد استفاده کرد (هاتر، پیپرز و اودجنز^۷، ۲۰۱۶). نتایج تحقیقات نشان داده است که توسعه و

1. Erden and Erden
2. Watchravesringkan, Hodges, Yurchisin, Hegland, Karpova, Marcketti and Yan
3. Ask, Roed and Aarek
4. Stoica
5. Polsak
6. Mitchelmore and Rowley
7. Hutter, Pijpers and Oudejans

ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی، ظرفیت رفتار نوآورانه‌تر را افزایش داده و باعث می‌شود که فرد کسب‌وکارهای جدیدی را راه‌اندازی کرده و کالا یا خدمات جدیدی را ارائه دهد (الموتی، کُری و عمران^۱، ۲۰۱۲) و افراد را به انجام‌دادن کار موفق، حل مسأله (با توجه به تنگناهای جهان واقعی)، چالش‌ها و فرصت‌ها توانا کند، همچنین می‌تواند به عنوان راهکاری برای طرح یک پدیده تأثیرگذار، نوآور، بازتاب‌کننده و پرورش‌دهنده که بیش‌تر روال خاص خود را دارد، فرض شده و اصول راهنما باشد (لنس، بلاک و وسلینک^۲، ۲۰۱۴). لذا ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی از طریق آموزش‌های مدرسه‌ای، به دانش‌آموزان چشم‌انداز روشن و هوشمندانه‌ای به کسب‌وکار بخشیده و آن‌ها را متعهد و مشتاق به ایجاد شغل از طریق فرصت‌های پیش‌رو می‌کند (عبدالکریم^۳، ۲۰۱۹).

رویکرد شایستگی به پرطرفدارترین راه مطالعه ویژگی‌های کارآفرینی تبدیل شده است (به عنوان مثال بائوم^۴، ۱۹۹۴؛ برد^۵، ۱۹۹۵؛ مان، لائو و چان^۶، ۲۰۰۲). گرایش به مبحث شایستگی در کارآفرینی ناشی از قائل شدن ارتباطی فرضی بین شایستگی‌ها و تولد، ابقاء و رشد کسب و کارهای مخاطره‌آمیز است (بائوم، ۱۹۹۴؛ برد، ۱۹۹۵). در واقع کارآفرینی را می‌توان متکی به مجموعه‌ای از شایستگی‌ها تلقی کرد و کارآفرینان همواره با این چالش مواجه هستند که مجموعه‌ای از شایستگی‌ها را برای رسیدن به موفقیت در تلاش‌های کارآفرینی خود به‌کارگیرند (کوجادای^۷، ۲۰۱۲). جریان عمومی پژوهش‌ها (به عنوان مثال احمد^۸، ۲۰۰۷؛ بائوم، لاک و اسمیت^۹، ۲۰۰۱؛ مان و همکاران، ۲۰۰۲) نیز اثبات کرده‌اند که شایستگی‌های کارآفرینی برای موفقیت کسب و کارها حیاتی هستند. این اهمیت از دو منظر بررسی شده است. در حالی که از منظر نخست شایستگی‌ها به عنوان فاکتورهای ضروری برای یک شروع موفق در کارآفرینی تلقی می‌شوند، دیگران این شایستگی‌ها را پیش‌نیازهای تداوم موفقیت کسب و کار تلقی می‌کنند (برد، ۱۹۹۵). پژوهش

1. Elmuti, khoury and Omran
2. Lans, Blok and Wesselink
3. Abdelkarim
4. Baum
5. Bird
6. Man, Lau and Chan
7. Kochadai
8. Ahmad
9. Baum, Locke and Smith



منسفیلد، مک کلند، اسپنسر و سانتیاگو^۱ (۱۹۸۷) به عنوان مهم‌ترین پژوهش انجام شده در حوزه کارآفرینی نتیجه می‌گیرد که شناسایی شایستگی‌های کارآفرینی، بینش‌های راهگشایی در حوزه کارآفرینی فراهم می‌آورد و چنین شایستگی‌هایی می‌تواند شکل‌های کسب و کار و موفقیت آن‌ها را در درون و بین فرهنگ‌های مختلف پیش‌بینی کنند. بیش از دو دهه است که شایستگی‌های کارآفرینی موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده است و محققان انواع مختلفی از آن‌ها را شناسایی کرده‌اند. به عنوان مثال پژوهشگران، یک شایستگی کارآفرینی مهم را «شناسایی و انتخاب فرصت‌های کسب و کار» یافتند (چاندلر و جانسن^۲، ۱۹۹۲؛ اونستنک^۳، ۲۰۰۳). افزون بر این، یک عامل مهم و تعیین‌کننده در حفظ مزیت رقابتی و موفقیت در کسب و کار کارآفرین، «ظرفیت نوآوری» است. یک مهارت مرتبط با نوآوری، «خلاقیت» است که یک شایستگی ضروری در فرایند نوآوری است. خلاق بودن مستلزم متفاوت بودن، کنجکاوی و ایستادگی است که افراد را قادر می‌کند تا ایده‌های جدید خلق کنند (ایزکوئردو و دسکولمستر^۴، ۲۰۱۰). ویترتون^۵ (۲۰۰۲) یک چهارچوب چندبعدی برای شایستگی کارآفرینی مدیران بنگاه‌های کوچک تا متوسط پیشنهاد کرد که چهار حوزه شایستگی را تشکیل می‌دهد و شامل شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های کارکردی، شایستگی‌های شخصی و فراشایستگی‌ها است. بنا به گفته ویترتون (۲۰۰۲)، شایستگی ادراکی به داشتن دانش مرتبط با کسب و کار اطلاق می‌شود. شایستگی کارکردی شامل مدیریت هدف و کنش، مهارت رهبری و مهارت منابع انسانی است. شایستگی شخصی شامل کنش قاطعانه، رفتار اخلاقی، تیم‌سازی، برقراری ارتباط، تمرکز بر نتایج، تأثیرگذاری بر دیگران، مدیریت خویش و جست و جوی اطلاعات است. نهایتاً، فراشایستگی‌ها به توانایی‌های رده بالاتر اطلاق می‌شود که شامل توانایی یادگیری، انطباق‌پذیری، پیش‌بینی و آفرینش است. از سوی دیگر مان و همکاران (۲۰۰۲) با مرور مطالعات تجربی قبلی درخصوص شایستگی‌های کارآفرینی، شش حوزه شایستگی شامل فرصت، سازماندهی، راهبردی، رابطه‌ای، تعهد و شایستگی‌های ادراکی را شناسایی کردند. شایستگی فرصت به شناسایی، ارزیابی و پیگیری فرصت‌های بازار مربوط می‌شود. شایستگی

1. Mansfield, McClelland, Spancer and Santiago
2. Chandler and Jansen
3. Onstenk
4. Izquierdo and Deschoolmeester
5. Winterton

رابطه‌ای در برگیرنده توانایی ایجاد، حفظ و به‌کارگیری شبکه‌هایی با شرکت همه طرف‌های ذینفع است. شایستگی ادراکی به این اطلاق می‌شود که در رفتار کارآفرین مرتبط با تفکر شهودی، رفتار نوآورانه، ارزیابی ریسک و ضرورت داشتن دیدگاهی متفاوت از بازار بازتاب می‌یابد. شایستگی سازماندهی به کارکردهای مدیریتی همچون برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، ایجاد انگیزه، تخصیص وظایف و کنترل ارتباط دارد. شایستگی راهبردی به تعیین، ارزیابی و پیاده‌سازی راهبردهای شرکت مربوط می‌شود. شایستگی تعهد توانایی‌هایی هستند که کارآفرین را به سختکوشی و مواجهه با دشواری‌های حفظ کسب و کار و می‌دارند. کارلسون و موبرگ^۱ (۲۰۱۳) شایستگی‌های کارآفرینان را چنین بر می‌شمارند: خوشایندی موفقیت، فشار برای چیره‌شدن بر مشکلات، سختکوشی، پذیرش مسئولیت، خوش‌بینی و تعالی‌مداری. رادمن^۲ (۲۰۰۸) شایستگی‌های کارآفرینی را در پنج دسته شامل شایستگی‌های شخصی، عمومی یا پایه، مدیریتی، راهبردی و فرصت بر شمرده است. رای و وایت^۳ (۲۰۰۷)، به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌هایی مانند ابتکار عمل، اقدام به هنگام در مورد فرصت‌ها، اعتماد به نفس و پشتکار، کارآفرینان با عملکرد عالی را از کارآفرینان عادی متمایز می‌کند. دیکسون، سی و شارما^۴ (۲۰۰۵) شایستگی‌های کارآفرینی را در هشت خوشه رهبری گروهی، مهارت‌های ارتباطی، قابلیت اعتماد، مهارت‌های سازمانی و برنامه‌ریزی، مهارت‌های پایه‌ای کسب و کار، مهارت‌های حل مسأله، ویژگی‌های شخصی و خلاقیت دسته‌بندی کرده‌اند. علاوه بر شایستگی‌هایی که ذکر شد، پژوهشگران دیگر «مهارت‌های فنی» (باثوم و همکاران، ۲۰۰۱)، «داشتن نیرو برای هدایت کسب و کار تازه تا مرحله تمرینشی» (چاندلر و جانسن، ۱۹۹۲) و «ریسک‌پذیری» (ایزکوئردو، دسکلومستر و سالازار^۵، ۲۰۰۵) را به عنوان شایستگی‌های کارآفرینی مهم معرفی کردند.

اشرفی و نجفی هزارجریبی (۱۳۹۹) در پژوهشی به واکاوی شایستگی‌های کارآفرینان آموزشی اقدام کردند و در نهایت شایستگی‌های اجرایی، کارآفرینی، علمی، حرفه‌ای و فردی را به عنوان نشانگرهای شایستگی کارآفرینان آموزشی تبیین و دسته‌بندی کردند. کریمیان، صالحی

1. Karlsson and Moberg
2. Rudmann
3. Rhee and White
4. Dixon, Xie and Sharma
5. Salazar



و خدایی (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف ارائه الگوی مناسب برای شکل‌گیری و توسعه روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان مدارس فنی و حرفه‌ای، با رویکرد کیفی و روش نظریه برخاسته از داده‌ها انجام دادند. نتایج نشان داد مقوله اصلی که به ایجاد کارآفرینی منجر می‌شود، گرایش فرد به نوآوری است که ایجاد فعالیت کارآفرینانه را مطلوب می‌سازد. چنانچه فرد تحت تأثیر شرایط واسطه‌ای نظیر «تشخیص فرصت»، «تجربه کاری» و «سرمایه (انسانی، اجتماعی و اقتصادی)» و شرایط محیطی «وضعیت بازار» و «حمایت هنجارهای اجتماعی و فرهنگی»، گرایش به نوآوری را امکان‌پذیر بیابد، راهبردهای «قصد ایجاد کار نوآورانه»، «گروه‌گرایی»، «تأمین سرمایه» و «عمل‌گرایی» را در پیش می‌گیرد که در نتیجه آن‌ها یک فعالیت کارآفرینی شکل می‌گیرد. عزیزپوریان، اسلام پناه، کرم افروز، ملکیان و کاویانی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظام آموزش کارآفرینی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای اقدام کردند. ابتدا با استفاده از مصاحبه با اساتید کارآفرینی و با تکنیک دلفی، شاخص‌های نظام آموزش کارآفرینی در هنرستان‌ها شناسایی و با استفاده از کدگذاری، مؤلفه‌بندی شدند. نتایج پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و اصلاح نتایج بخش کیفی، ۹ مؤلفه نظام آموزش کارآفرینی را در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شناسایی کرد که به ترتیب درصد واریانس و ارزش ویژه عبارت بودند از: آموزش کارآفرینی، ویژگی‌های روان‌شناختی هنرجویان، مشاوره تحصیلی و شغلی، سبک رهبری، مدیریت و سازماندهی هنرستان‌ها، ارتباط با صنعت و مهارت‌های تجاری و مدیریتی، محتوا، توسعه مهارت‌های کارآفرینی در فراگیران، فضا و تجهیزات آموزشی و شیوه‌های آموزش. سایه‌وند، شمس‌مورکانی و اعلامی (۱۳۹۷) در پژوهشی به منظور شناسایی ویژگی‌های فردی مؤثر بر رفتار کارآفرینان آموزشی مستقر در شهر تهران، عواملی همچون داشتن انگیزه و دغدغه‌مندی در حوزه آموزش، داشتن هدف و آرمان، خلاقیت و نوآوری، ریسک‌پذیری و صبر، تحمل و تلاش به عنوان ویژگی‌ها و نگرش‌های شخصی؛ مهارت مدیریت و رهبری و تصمیم‌گیری، مهارت بازاریابی، مهارت مدیریت مالی و جذب سرمایه، مهارت برقراری ارتباط با دیگران، مهارت گروه‌سازی و جذب افراد توانمند، توانایی مسأله‌شناسی و حل مسأله، مهارت برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی، مهارت تصمیم‌گیری و آینده‌نگری و توانایی درک پیچیدگی محیطی و تفکر سیستمی به عنوان مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز کارآفرینان آموزشی؛ و آگاهی و شناخت اهداف آموزشی، مخاطب‌شناسی

و نیازسنجی، داشتن دانش و اطلاعات و شناخت مربوط به حوزه آموزش و سابقه و تجربه در آموزش و دانش روز به عنوان شایستگی‌های دانشی و شناختی کارآفرینان آموزشی بیان کردند. سراجی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی به شناسایی راه‌های ترویج و توسعه صلاحیت‌های کارآفرینی در دانشجویان اقدام کرد. در نهایت وی شیوه‌های توسعه صلاحیت‌های کارآفرینی را فرهنگی و فوق برنامه، آموزشی، پژوهشی و مدیریتی عنوان کرده است. همچنین اسلامی (۱۳۹۷) شایستگی‌های کارآفرینان را موفقیت‌طلبی، ریسک‌پذیری، خلاقیت، کنترل درونی و نیاز به استقلال دانسته است. حسنی، ابوالقاسمی و مشبکی اصفهانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود ابعاد مؤثر بر کارآفرینی را بُعد ساختاری شامل سه مؤلفه چشم‌انداز کارآفرینانه، ساختار حمایتی و نظام پژوهشی؛ بُعد فرایندی شامل دو مؤلفه رهبری کارآفرینانه و فرایند تجاری‌سازی؛ بُعد رفتاری شامل دو مؤلفه قابلیت ارتباطی و شبکه‌سازی و فرهنگ نوآوری و بُعد توسعه‌ای شامل سه مؤلفه شایستگی‌های کارآفرینانه، برنامه‌ریزی درسی و فرایند یاددهی-یادگیری عنوان کردند. غینا و گاستومو^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی به تجزیه و تحلیل شایستگی‌های کارآفرینی دانشجویان اقدام کردند؛ یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که شایستگی‌های کارآفرینی متشکل از سه مؤلفه و ۱۳ زیرمؤلفه شامل: دانش (خلاقیت و ارزیابی ایده‌ها، چشم‌انداز، تفکر اخلاقی و پایدار، برنامه‌ریزی و مدیریت)، مهارت‌ها (بسیج منابع، سواد مالی و اقتصادی، بسیج دیگران، ابتکار عمل، مقابله با عدم اطمینان، کار با دیگران، یادگیری از طریق تجربه) و نگرش‌ها (خودآگاهی و خودکارآمدی، انگیزه و استقامت) است. لی، لی، شیم و لی^۲ (۲۰۱۶)، در پژوهش خود ادبیات شایستگی‌های کارآفرینی، شناسایی ویژگی‌های افراد کارآفرین و ایجاد چارچوب شایستگی‌های کارآفرینی برای کمک به تحقیقات آینده را بررسی کردند. در نهایت پنج بُعد اصلی شایستگی‌های کارآفرینی را شایستگی فرصت، مدیریتی، مهارت‌های ارتباطی، فردی و تعهد معرفی کرده‌اند. نتایج پژوهش اسچلزینگر، استودر و نینگل^۳ (۲۰۱۶) نیز مهارت‌های ارتباطی، تیمی، رهبری، آموزشی را به عنوان شایستگی‌های کارآفرینی بیان کرده است. النورم و هیل^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود، توانایی مشاهده و استفاده از فرصت‌ها، مهارت

1. Ghina and Gustomo
2. Lee, Lee, Shim and Lee
3. Schlesinger, Studer and Nagel
4. Elenurm and Heil

مدیریت افراد، ریسک‌پذیری و پایداری را به عنوان شایستگی‌های کلیدی کارآفرینان موفق معرفی کردند. همچنین گریس و آی هوما^۱ (۲۰۱۳) شایستگی‌های فنی، مهارت کار با فناوری‌های مرتبط، مهارت‌های ارتباطی و رابطه‌ی میان فردی را به عنوان شایستگی‌های کارآفرینی بیان کرده‌اند.

پیشرفت فناوری، تغییرات سریع در دنیای کار و زندگی، وجود چالش‌های نوظهور و گوناگون در اقتصاد و جامعه سبب می‌شود که آموزش نوآوری، کارآفرینی، فناوری و تولید به عنوان یک ضرورت نه یک انتخاب در نظر گرفته شود. پس از ابلاغ سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی، حمایت از کار و سرمایه‌ی ایرانی و نقشه‌ی جامع علم و فناوری کشور، نقش آموزش و پرورش در ایجاد فرهنگ تولید، نوآوری، کارآفرینی و تفکر فناورانه دوجندان شده است. از طرفی یکی از زیرنظام‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش برنامه‌ی درسی ملی ایران است. در این برنامه یکی از یازده حوزه‌ی تربیت و یادگیری، حوزه‌ی تربیت و یادگیری کار و فناوری است. حوزه‌ی کار و فناوری شامل کسب مهارت‌های عملی برای زندگی کارآمد و بهره‌ور و کسب شایستگی‌های مرتبط با فناوری و شایستگی‌های غیر فنی جهت آمادگی ورود به حرفه و شغل در بخش‌های مختلف اقتصادی و زندگی اجتماعی است. یکی از بخش‌های مهم نظام آموزشی هر کشور، نظام آموزش فنی و حرفه‌ای است و توجه به آن از جمله خط‌مشی‌های اساسی کشورها برای تربیت نیروهای انسانی کارآمد محسوب می‌شود. از طرف دیگر، آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای مؤثرترین ابزار برای توانمندسازی شهروندان برای دستیابی به توسعه‌ی پایدار ملی، افزایش اشتغال، بهبود کیفیت زندگی، کاهش فقر و بیکاری و ترویج فرهنگ صلح، آزادی و دموکراسی است. نگاهی گذرا به این دیدگاه، اهداف آموزش و پرورش فنی و حرفه‌ای را به عنوان مهارت‌های عملی، دانش، عادت کار، نگرش و ارزش‌های دیگر به گیرندگان این آموزش‌ها مشخص می‌کند (آلوری و لوری، ۲۰۱۸). طی سالیان اخیر وزارت آموزش و پرورش به موازات نیاز جامعه و بازار کار، درصدد توسعه‌ی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در مناطق مختلف کشور بوده است تا با تأسیس و راه‌اندازی رشته‌های مورد نیاز، نیروهای انسانی دارای تجربه، تخصص و ماهر تربیت کرده و جویگوی نیازهای بازار کار در سالیان آتی باشد. در این مراکز تلاش بر آن است که ضمن ارائه‌ی مباحث نظری،

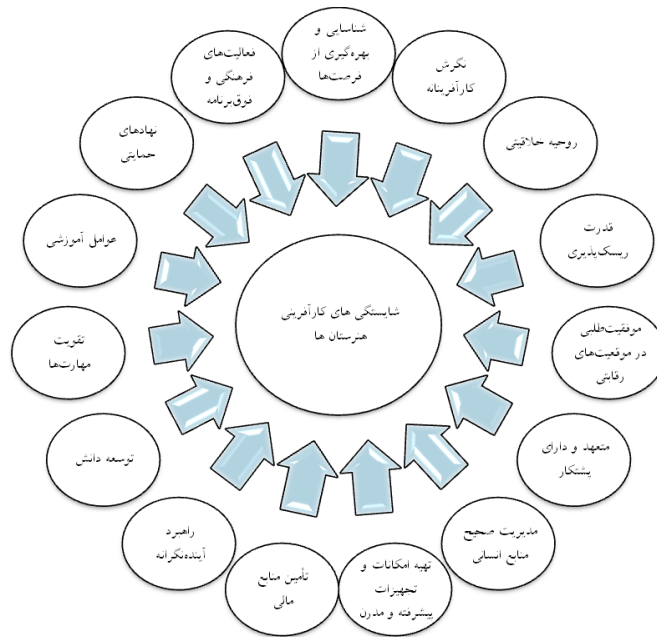
واحدهای درسی عملی و کارگاهی، کارورزی و کارآموزی نیز گنجانده شود، تا به عرضه مهارت اقدام کند. در این راستا نقش مدیران و هنرآموزان هنرستان‌ها بسیار تأثیرگذار بوده که می‌توانند با برنامه‌ریزی مناسب و دقیق باعث افزایش پیشرفت شوند. با توجه به مطالب گفته شده، پژوهش حاضر با اهداف زیر انجام شده است:

۱- شناسایی مؤلفه‌های شایستگی‌های کارآفرینی؛

۲- ارائه مدل ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی هنرستان‌ها؛

۳- محاسبه برآزش مدل ارائه شده.

مطالعه مبانی نظری و بررسی پیشینه مطالعاتی متعدد داخلی و خارجی در زمینه شایستگی‌های کارآفرینی، نشان می‌دهد در بیش‌تر پژوهش‌ها به نحوی از عوامل مشترکی استفاده شده است. بر این اساس مؤلفه‌های استخراج شده شایستگی‌های کارآفرینی مطابق شکل (۱) در قالب مدل نظری تحقیق، ارائه می‌شود:



شکل ۱: مدل مفهومی اولیه

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، در دسته تحقیقات کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع پیمایشی است که هدف آن ارائه مدلی برای ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌ها بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه مدیران (۴۵ نفر) و هنرآموزان (۷۲۰ نفر) هنرستان‌های استان هرمزگان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند (N=۸۶۵). حجم نمونه آماری بر اساس فرمول «کوکران» و به شیوه تصادفی طبقه‌ای محاسبه شد. در روش نمونه‌گیری طبقه‌ای، افراد جامعه با توجه به صفات درون گروهی خود به طبقات مختلفی تقسیم می‌شوند و افراد نمونه به تناسب از بین تمامی طبقات انتخاب می‌شوند (حافظ‌نیا، ۱۳۹۶) که در این پژوهش بر اساس دو گروه مدیران و هنرآموزان تعداد ۲۶۷ نفر برآورد شد. برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه با ۶۸ شاخص و بر مبنای ۱۵ مؤلفه طراحی شد. شیوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت (خیلی کم با نمره ۱، کم با نمره ۲، نظری ندارم با نمره ۳، زیاد با نمره ۴ و خیلی زیاد با نمره ۵) انجام شد. روایی پرسشنامه از طریق تعیین روایی همگرا و واگرا و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب پایایی کلی برای پرسشنامه برابر با ۰/۸۴ به دست آمد (جدول ۲). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرنف، ضریب کجی و کشیدگی، ضریب آلفای کرونباخ، میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، جذر AVE، آزمون تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی از طریق نرم‌افزارهای آماری SPSS-22 و Lisrel استفاده شد.

جدول ۲: نتایج روایی و پایایی ابزار

مؤلفه‌ها	روایی همگرا میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	روایی واگرا جذر AVE	آلفای کرونباخ
شناسایی و بهره‌گیری از فرصت‌ها	۰/۵۶۴	۰/۷۵۰	۰/۷۹
نگرش کارآفرینانه	۰/۵۱۲	۰/۷۱۵	۰/۷۵
روحیه خلاقیتی	۰/۶۲۳	۰/۷۸۹	۰/۷۵
قدرت ریسک‌پذیری	۰/۵۲۰	۰/۷۲۱	۰/۷۱
موفقیت‌طلبی در موقعیت‌های رقابتی	۰/۵۴۷	۰/۷۳۹	۰/۸۰
متعهد و دارای پشتکار	۰/۶۰۹	۰/۷۸۰	۰/۷۲
مدیریت صحیح منابع انسانی	۰/۷۱۴	۰/۸۴۴	۰/۷۵
تهیه امکانات و تجهیزات پیشرفته و مدرن	۰/۶۲۷	۰/۷۹۱	۰/۸۱
تأمین منابع مالی	۰/۷۰۵	۰/۸۳۹	۰/۷۸
راهبرد آینده‌نگرانه	۰/۷۰۲	۰/۸۳۷	۰/۷۳
توسعه دانش	۰/۵۳۸	۰/۷۳۳	۰/۷۵
تقویت مهارت‌ها	۰/۵۴۳	۰/۷۳۶	۰/۷۰
عوامل آموزشی	۰/۵۴۵	۰/۷۳۸	۰/۷۲
نهادهای حمایتی	۰/۶۴۶	۰/۸۰۳	۰/۷۸
فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه	۰/۵۱۵	۰/۷۱۷	۰/۷۳
ضریب آلفای کلی			۰/۸۴

یافته‌ها

جدول ۳: مشخصات توصیفی نمونه پژوهش

جنسیت	گروه		تعداد کل
	مدیران	هنرآموزان	
زن	۱۸	۹۷	۱۱۵
مرد	۲۶	۱۱۹	۱۴۵
نامشخص	۱	۶	۷
تعداد کل	۴۵	۲۲۲	۲۶۷

مندرجات جدول ۳ نشان دهنده این است که ۱۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش زن هستند که از این تعداد ۱۸ نفر در گروه مدیران و ۹۷ نفر در گروه هنرآموزان بودند. از بین شرکت‌کنندگان مرد حاضر در پژوهش که تعداد آن‌ها ۱۴۵ نفر بود، ۲۶ نفر در گروه مدیران و ۱۱۹ نفر در گروه هنرآموزان بودند. همچنین جنسیت ۱ نفر در گروه مدیران و ۶ نفر در گروه هنرآموزان نامشخص بود. در مجموع گروه هنرآموزان مرد با ۱۱۹ نفر شرکت‌کننده بیش‌ترین و گروه مدیران زن با ۱۸ نفر شرکت‌کننده کم‌ترین مشارکت در این پژوهش داشتند.

جدول ۴: نتایج آزمون بارتلت و کومو

سطح معناداری	درجه آزادی	کای اسکوتر	KMO
.۰۰۱	۲۲۷۸	۱۲۱۴۰/۲۹۹	.۷۹۴

با توجه به داده‌های جدول ۴ مقدار KMO برابر با ۰/۷۹۴ است و سطح معناداری آزمون بارتلت نیز برابر با ۰/۰۰۱ (کوچک‌تر از ۰/۰۵) است که نشان می‌دهد داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی در سطح مناسبی هستند و با توجه به جدول زیر نتایج حاصل از تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های ۲۶۷ نفر از نمونه مورد مطالعه، پس از ۲۱ بار چرخش، تعداد ۱۵ مؤلفه به عنوان مؤلفه‌های شایستگی‌های کارآفرینی هنرستان‌ها شناسایی شده‌اند که میزان اثرات کلی این مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن برابر با ۷۰/۰۲۲ درصد بوده است. با توجه به ادبیات تحت مطالعه،

نامگذاری مؤلفه‌های استخراج شده و میزان اثر (درصد واریانس) آن‌ها به شرح جدول ۵ انجام شد.

جدول ۵: نامگذاری مؤلفه‌های شناسایی شده بر اساس شاخص‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	میزان اثر (درصد واریانس)	شاخص
۱	شناسایی و بهره‌گیری از فرصت‌ها	۱۰,۰۷	۴۷-۵۳-۳۱-۱۵-۲۲-۵۵
۲	نگرش کارآفرینانه	۹,۳۸۲	۳۹-۵۱-۶۶-۵۴
۳	روحیه خلاقیتی	۶,۸۹	۵۲-۲۶-۲۵-۳۰-۴۸
۴	قدرت ریسک‌پذیری	۵,۵۸۸	۳۷-۲۱-۳۲-۲۹
۵	موفقیت‌طلبی در موقعیت‌های رقابتی	۵,۱۹۱	۶۷-۶۵-۵۷-۲۴-۲۷
۶	متعهد و دارای پشتکار	۵,۱۲۲	۳۸-۴۹-۶۴-۶۸-۵۰
۷	مدیریت صحیح منابع انسانی	۴,۵۰۶	۶۱-۵۹-۳۶-۴۰-۳۵-۲۰
۸	تهیه امکانات و تجهیزات پیشرفته و مدرن	۳,۴۴۸	۱-۶۰-۳
۹	تأمین منابع مالی	۳,۲۷۵	۱۱-۴۴-۱۳-۹
۱۰	راهبرد آینده‌نگرانه	۲,۹۷۵	۵۸-۶-۵۶-۳۳
۱۱	توسعه دانش	۲,۸۳۸	۶۳-۵-۶۲-۴-۴۱
۱۲	تقویت مهارت‌ها	۲,۷۵۵	۲۳-۱۴-۱۰-۸-۲
۱۳	عوامل آموزشی	۲,۷۳۶	۱۶-۴۶-۱۲-۱۹-۲۸
۱۴	نهادهای حمایتی	۲,۶۲۵	۴۲-۴۳-۱۷-۷
۱۵	فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه	۲,۶۲۱	۳۴-۴۵-۱۸

جدول ۶: بار عاملی و مقادیر t مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل

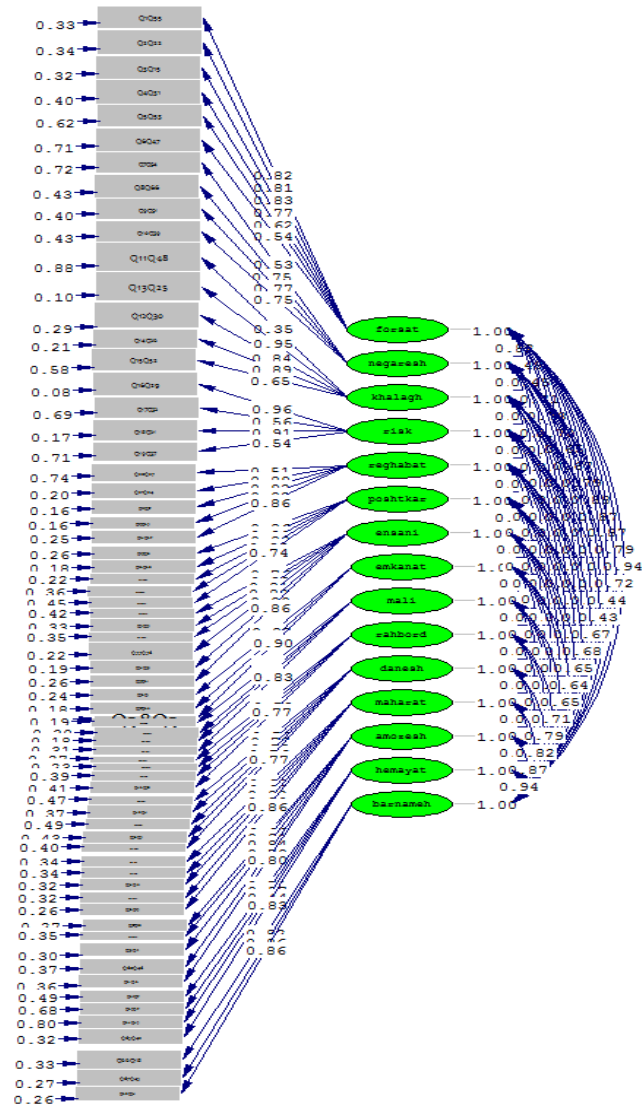
نتیجه	P-value	R ²	مقدار t	بار عاملی استاندارد شده	شماره شاخص (متغیر آشکار)	مؤلفه‌ها (متغیر پنهان)
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۷	۱۹/۶۹	۰/۸۲	Q55	شناسایی و بهره‌گیری از فرصت‌ها
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۶	۱۹/۴۸	۰/۸۱	Q22	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۸	۲۰/۰۷	۰/۸۳	Q15	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۰	۱۸/۱۴	۰/۷۷	Q31	

نتیجه	P-value	R ²	مقدار t	بار عاملی استاندارد شده	شماره شاخص (متغیر آشکار)	مؤلفه‌ها (متغیر پنهان)
معنادار	<۰/۰۵	۰/۳۸	۱۳/۳۸	۰/۶۲	Q53	نگرش کارآفرینانه
معنادار	<۰/۰۵	۰/۲۹	۱۱/۳۷	۰/۵۴	Q47	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۲۸	۱۰/۶۷	۰/۵۳	Q54	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۷	۱۶/۷۸	۰/۷۵	Q66	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۰	۱۷/۳۶	۰/۷۷	Q51	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۷	۱۶/۷۶	۰/۷۵	Q39	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۱۲	۷/۱۳	۰/۳۵	Q48	روحیه خلاقیتی
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۱	۲۰/۶۹	۰/۸۴	Q30	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۹۰	۲۵/۲۵	۰/۹۵	Q25	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۹	۲۲/۷۵	۰/۸۹	Q26	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۴۲	۱۴/۳۳	۰/۶۵	Q52	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۹۲	۲۵/۸۱	۰/۹۶	Q29	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۳۱	۱۱/۸۹	۰/۵۶	Q32	قدرت ریسک‌پذیری
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۳	۲۳/۶۳	۰/۹۱	Q21	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۲۹	۱۱/۴۶	۰/۵۴	Q37	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۲۶	۱۰/۷۱	۰/۵۱	Q27	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۰	۲۲/۸۴	۰/۸۹	Q24	موفقیت‌طلبی در موقعیت‌های رقابتی
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۴	۲۳/۹۱	۰/۹۲	Q57	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۴	۲۳/۷۷	۰/۹۲	Q65	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۵	۲۱/۵۴	۰/۸۶	Q67	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۴	۲۱/۲۹	۰/۸۶	Q50	متعهد و دارای پشتکار
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۲	۲۳/۱۹	۰/۹۰	Q68	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۸	۲۲/۲۹	۰/۸۸	Q64	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۴	۱۹/۱۰	۰/۸۰	Q49	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۵	۱۷/۱۲	۰/۷۴	Q38	مدیریت صحیح منابع انسانی
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۸	۱۷/۹۳	۰/۷۶	Q20	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۷	۱۹/۸۸	۰/۸۲	Q35	

نتیجه	P-value	R ²	مقدار t	بار عاملی استاندارد شده	شماره شاخص (متغیر آشکار)	مؤلفه‌ها (متغیر پنهان)
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۵	۱۹/۴۹	۰/۸۱	Q40	تهیه امکانات و تجهیزات پیشرفته و مدرن
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۸	۲۲/۴۷	۰/۸۸	Q36	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۱	۲۳/۱۶	۰/۹۰	Q59	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۴	۲۱/۵۱	۰/۸۶	Q61	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۶	۲۱/۹۹	۰/۸۷	Q1	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۲	۲۳/۲۲	۰/۹۰	Q60	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۰	۲۲/۸۶	۰/۹۰	Q3	تأمین منابع مالی
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۱	۲۳/۰۷	۰/۹۰	Q9	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۰	۲۰/۵۴	۰/۸۴	Q13	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۸۲	۲۳/۲۸	۰/۹۰	Q44	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۹	۲۰/۴۱	۰/۸۳	Q11	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۳	۲۱/۰۳	۰/۸۵	Q33	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۷	۲۲/۰۹	۰/۸۸	Q56	راهبرد آینده‌نگرانه
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۱	۱۸/۴۴	۰/۷۸	Q6	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۹	۱۸/۰۳	۰/۷۷	Q58	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۳	۱۶/۶۳	۰/۷۳	Q41	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۳	۱۸/۷۵	۰/۷۹	Q4	توسعه دانش
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۱	۱۶/۲۶	۰/۷۲	Q62	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۵۷	۱۷/۶۱	۰/۷۶	Q5	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۰	۱۸/۱۰	۰/۷۷	Q63	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۶	۱۹/۴۶	۰/۸۱	Q2	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۶	۱۹/۵۵	۰/۸۱	Q8	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۸	۱۹/۸۹	۰/۸۲	Q10	تقویت مهارت‌ها
معنادار	<۰/۰۵	۰/۶۸	۱۹/۹۷	۰/۸۳	Q14	
معنادار	<۰/۰۵	۰/۷۴	۲۱/۳۱	۰/۸۶	Q23	

نتیجه	P-value	R ²	مقدار t	بار عاملی استاندارد شده	شماره شاخص (متغیر آشکار)	مؤلفه‌ها (متغیر پنهان)
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۷۳	۲۱/۰۱	۰/۸۵	Q28	عوامل آموزشی
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۶۵	۱۹/۳۳	۰/۸۱	Q19	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۷۰	۲۰/۳۰	۰/۸۴	Q12	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۶۳	۱۸/۷۸	۰/۷۹	Q46	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۶۴	۱۹/۰۱	۰/۸۰	Q16	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۵۱	۱۵/۸۲	۰/۷۱	Q7	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۳۲	۱۱/۹۲	۰/۵۷	Q17	نهادهای حمایتی
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۲۰	۸/۹۴	۰/۴۴	Q43	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۶۸	۱۹/۳۴	۰/۸۳	Q42	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۶۷	۱۹/۶۰	۰/۸۲	Q18	فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۷۳	۲۱/۰۸	۰/۸۶	Q45	
معنادار	< ۰/۰۵	۰/۷۴	۲۱/۲۷	۰/۸۶	Q34	

مطابق جدول ۶، بار عاملی تمام مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن‌ها بیشتر از ۰/۳ و در حد قابل قبولی قرار دارد. مقادیر آماره t به‌دست آمده نیز در تمام مسیرها بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است.

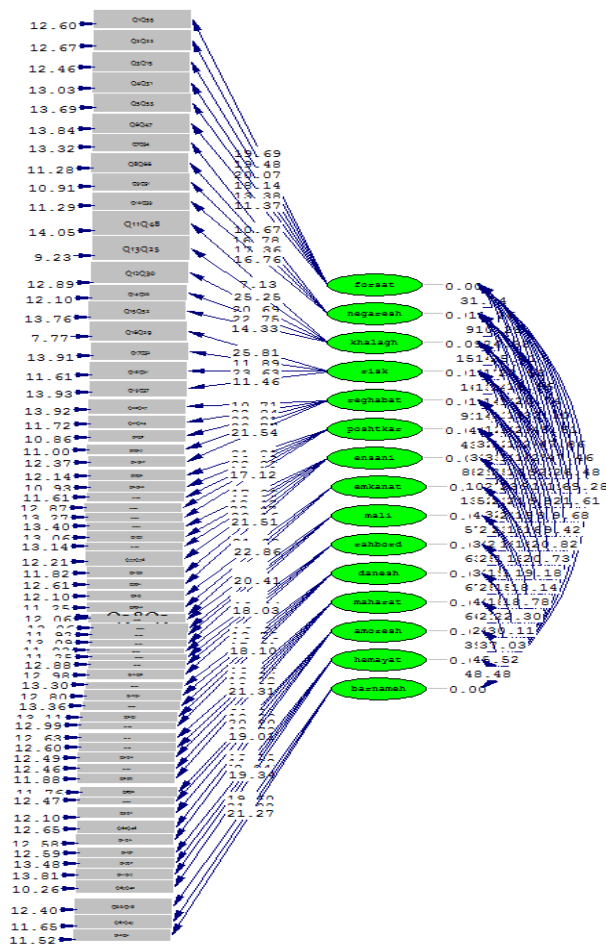


Chi-Square=9773.61, df=2105, P-value=0.00001, RMSEA=0.076

نمودار ۱: مدل تحلیل عاملی تأییدی حالت معناداری

در حالت معناداری تحلیل عاملی تأییدی برای اینکه رابطه بین هر سؤال و متغیر موردنظر معنادار باشد، ضریب مسیر در حالت معنادار (ارزش t) باید بیش‌تر از ۱/۹۶ باشد. بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنادار، ارزش t برای تمامی سؤال‌ها

بیشتر از مقدار ۱/۹۶ به دست آمده است. در نتیجه رابطه بین سؤال‌ها و متغیرهای موردنظر، معنادار بوده و نشان‌دهنده این مطلب است که سؤال‌ها تبیین‌کننده مناسبی برای متغیرهای موردنظر هستند.



باشد، خیلی مطلوب است. بر اساس نتایج به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مدل نهایی در حالت استاندارد، متغیرهای مشاهده شده در حد مطلوب متغیرهای پنهان را تبیین می‌کنند. همان‌طور که در جدول ۶ و نمودارهای ۱ و ۲ نشان داده شده است، بار عاملی تمام مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن‌ها بیشتر از ۰/۳ و در حد قابل قبولی قرار دارد. مقادیر آماره t به دست آمده نیز در تمام مسیرها بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است. بنابراین، می‌توان گفت ارتباط معناداری بین هر مؤلفه با شاخص‌های مرتبط به آن وجود دارد. پس از بررسی و تأیید الگوی اندازه‌گیری، برای آزمون فرضیه‌ها، از مدل‌سازی معادلات ساختاری در قالب تحلیل مسیر استفاده شد. یکی از اهداف اصلی در استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، شناخت میزان همخوانی بین داده‌های تجربی با مدل مورد نظر است. برای شناخت میزان همخوانی داده‌های تجربی با مدل مورد نظر از شاخص‌ها و معیارهایی استفاده می‌شود که به آن‌ها شاخص‌های نیکویی برازش می‌گویند. در جدول ۷ شاخص‌های کلی برازش مدل نهایی پژوهش ارائه شده است.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مدل

نام شاخص	مقدار شاخص محاسبه شده	سطح قابل قبول	نتیجه برازش
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۷۶	< ۰/۰۸	عالی
نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی (X^2 / df) (9773.61 / 2105)	۴/۶۴	< ۵	عالی
نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۴	> ۰/۹۰	عالی
نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)	۰/۸۳	> ۰/۸۰	عالی
برازش هنجار یافته (NFI)	۰/۹۶	> ۰/۹۰	عالی
برازش هنجار نیافتده (NNFI)	۰/۹۶	> ۰/۹۰	عالی
برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۷	> ۰/۹۰	عالی
برازش افزایش (IFI)	۰/۹۷	> ۰/۹۰	عالی
ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR)	۰/۰۲۵	< ۰/۰۵	عالی

همان‌طور که در جدول ۷ نشان داده شده است، مقدار مجذور کای با درجه آزادی ۲۱۰۵ $df = 9773.61 / X^2 =$ و سطح معناداری آن ۰/۰۰۰ برآورد شده که در سطح ۰/۰۵

معنادار است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی مربوطه برابر با $4/64$ به دست آمد که این مقدار با سطح قابل قبول، کم‌تر از ۵، منطبق است و برازش قابل قبول مدل را نشان می‌دهد. شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برای مدل‌های خوب $0/05$ است. در صورتی که بین $0/05$ تا $0/08$ باشد، برازش قابل قبول، اگر بین $0/08$ تا $0/1$ باشد، برازش متوسط است و مدلی که در آن این شاخص از $0/1$ بیش‌تر باشد، برازش ضعیفی دارد. این شاخص در مدل ارائه شده برابر با $0/076$ محاسبه شده است که نشان می‌دهد مدل از برازش قابل قبولی بهره‌مند است. شاخص ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برای این مدل $0/025$ محاسبه شده است که مقدار کوچک‌تر از $0/05$ نشان از تبیین نسبتاً مناسب کوواریانس‌ها دارد. سایر شاخص‌ها همچون نیکویی برازش (GFI)، برازش هنجاریافته (NFI)، برازش هنجار نیافته (NNFI) برازش تطبیقی (CFI) و برازش افزایش (IFI) نیز می‌بایستی بیشتر از $0/90$ و در مورد شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) بیش‌تر از $0/80$ باشند که در مدل تحقیق این شروط نیز رعایت شده است و میزان آن‌ها به ترتیب برابر با $0/94$ ، $0/96$ ، $0/97$ ، $0/97$ ، $0/83$ است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مقادیر به دست آمده در شاخص‌های برازش مدل در کل مؤلفه‌ها و شاخص‌ها (تعداد ۱۵ مؤلفه و ۶۸ شاخص) مطابق با استانداردهای قابل قبول است و می‌توان با اطمینان اظهار کرد که مدل تحقیق از برازش مناسبی برخوردار است و داده‌های تجربی اصطلاحاً به خوبی با آن منطبق هستند. بر این اساس، می‌توان مؤلفه‌ها و شاخص‌های ذکر شده را برای تدوین مدل ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌های استان هرمزگان ارائه داد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های به دست آمده از پژوهش، به شناسایی ۱۵ مؤلفه در جهت ارتقاء شایستگی‌های کارآفرینی در هنرستان‌های استان هرمزگان انجامید. مطابق نتایج، در مؤلفه «شناسایی و بهره‌گیری از فرصت‌ها» ($R^2=0/68$) که در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹) و النورم و هیل (۲۰۱۵) نیز به آن اشاره شده است، بیش‌ترین بار عاملی با وزن $0/870$ به «ارائه فعالانه خدمات ارزشمند به مشتریان» اختصاص داشت که شاخص فوق نشان‌دهنده آن است که هنرستان‌ها می‌بایست در جهت تشویق هنرآموزان خود به سمت فعالیت‌های استارت‌آپی بیشتر

فعالیت کنند و با شناسایی فرصت‌ها، چیزی را تولید کنند که مورد نیاز جامعه است و آن را به بهره‌برداری برسانند. در مؤلفه «نگرش کارآفرینانه» ($R^2=0/60$) که در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹) و غینا و گاستومو (۲۰۱۷) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین بار عاملی با وزن ۰/۷۱۹ به «پذیرفتن کارآفرینی به عنوان یک فرهنگ متعالی» اختصاص داشت. مطابق با دیدگاه سیمونز^۱ داشتن نگرش‌های خاص، به فعالیت بیش‌تر در زمینه کارآفرینی منجر خواهد شد و می‌توان به صرف داشتن این نگرش‌های خاص از کارآفرینان انتظار بروز اعمال کارآفرینانه را داشت و با توجه به این که مداخلات آموزشی تأثیر مستقیم بر افزایش جنبه‌های خاص نگرش کارآفرینانه دارد (محسنی، موسوی و جمالی، ۱۳۹۲) می‌توان ظهور نگرش کارآفرینانه در هنرآموزان را از طریق فعالیت‌های آموزشی انتظار داشت. در سومین مؤلفه با عنوان «روحیه خلاقیتی» ($R^2=0/90$) که در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹)، حسنی و همکاران (۱۳۹۷)، سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷) و اسلامیه (۱۳۹۷) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین بار عاملی با وزن ۰/۷۱۹ به شاخص «بحث و گفتگو با دیگران در مورد ایده‌های گوناگون» اختصاص داشت که اهمیت بحث، گفتگو و تبادل نظر پیرامون ایده‌ها را نشان می‌دهد. چرا که اساساً، خلاقیت، بازی با تخیل و امکانات است که در حین تعامل با عقاید، افراد و محیط، به ارتباطات و نتایج جدید و معنادار منجر می‌شود (ساجدی‌نژاد و محمدی، ۱۳۹۲). در مؤلفه چهارم «قدرت ریسک‌پذیری» ($R^2=0/92$) که در مطالعات اسلامیه (۱۳۹۷)، سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷) و النورم و هیل (۲۰۱۵) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین وزن عاملی به شاخص «علاقمند به انجام کارهای سخت و دشوار» با وزن ۰/۷۵۴ اختصاص داشت. می‌توان یادآور شد که هسته مرکزی رفتار کارآفرین، ریسک‌پذیری اوست و تمایل به ریسک یک عامل محکم برای تفاوت‌های فردی است که با تصمیم‌گیری، کارآفرین و ایجاد کسب و کار جدید مرتبط شده است (یونسی‌فر و مشرف‌جوادی، ۱۳۹۳). پنجمین مؤلفه که از ۵ شاخص استخراج شده است «موفقیت‌طلبی در موقعیت‌های رقابتی» ($R^2=0/84$) نام گرفته است و در مطالعات اسلامیه (۱۳۹۷) و غینا و گاستومو (۲۰۱۷) نیز به آن اشاره شده است، که بیشترین وزن عاملی به شاخص «حل مشکلات از طریق مشورت و همکاری با دیگران» اختصاص دارد و با استناد به دیدگاه نظری گروول و آتسن (۲۰۰۶) می‌توان گفت که افراد با



انگیزه توفیق طلبی بالا، گرایش بیشتری به حل چالش‌های پیش روی خود داشته، افرادی مبتکر و در جستجوی راهکارهای بهتر برای بهبود عملکرد خود هستند و نیز تعیین هدف‌ها، تلاش برای تحقق آن‌ها و نمایش عملکرد بالا در وظایف چالشی، از ویژگی‌های آن‌ها است. در مؤلفه ششم که «تعهد و دارای پشتکار» ($R^2=0/82$) نام گرفته است و در مطالعات سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷)، غینا و گاستومو (۲۰۱۷) و النورم و هیل (۲۰۱۵) نیز به آن اشاره شده است که بیش‌ترین وزن عاملی به شاخص «تحمل سختی‌ها و مشکلات در راه رسیدن به اهداف تعیین شده» با وزن $0/836$ اختصاص دارد. اساساً، تعهد و پشتکار، از ویژگی‌های اساسی کارآفرینان موفق است و وجود این ویژگی باعث می‌شود تا فرد مشکلات و سختی‌ها را تحمل کرده و در جهت دستیابی به هدف خود، با امید تلاش کند.

مطابق نتایج، در مؤلفه «مدیریت صحیح منابع انسانی» ($R^2=0/81$) بیش‌ترین وزن عاملی به شاخص «توجه به نوع روابط و مناسبات شغلی کارکنان با یکدیگر و با دانش‌آموزان در مدرسه» با وزن $0/649$ اختصاص دارد و در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹)، عزیزپوریان و همکاران (۱۳۹۸)، سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷) و اسپلزی‌نگر و همکاران (۲۰۱۶) نیز به آن اشاره شده است. اساساً، داشتن ارتباط مؤثر در محیط آموزشی، موجب پیوند عمیق بین مدیر مدرسه و سایر اعضای نظام آموزشی می‌شود و نقش او را از مدیریت به رهبری تغییر می‌دهد و می‌توان گفت ارتباطات انسانی، حلقه‌ای حیاتی در زنجیره فعالیت‌های هنرستان‌ها است که باید مورد توجه مدیریت هنرستان قرار گیرد. در مؤلفه «تهیه امکانات و تجهیزات پیشرفته و مدرن» ($R^2=0/82$) بیش‌ترین وزن عاملی به شاخص «تأمین امکانات و تجهیزات مورد نیاز رشته‌ها و مشاغل موجود در مدرسه» با وزن $0/616$ اختصاص دارد و در پژوهش عزیزپوریان و همکاران (۱۳۹۸) نیز به آن اشاره شده است. در مؤلفه «تأمین منابع مالی» ($R^2=0/82$) بیش‌ترین وزن عاملی به شاخص «تخصیص سرانه آموزشی به هنرستان‌ها توسط آموزش و پرورش» با وزن $0/701$ اختصاص دارد و در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹)، عزیزپوریان و همکاران (۱۳۹۸)، سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷)، حسنی و همکاران (۱۳۹۷) و سراجی (۱۳۹۷) نیز به آن اشاره شده است، هر دو مؤلفه فوق، نیازمند مدیریتی کارا و اثربخش است. یعنی فردی که بتواند از پس تهیه امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب با بودجه‌ای مناسب برآید. در مؤلفه «راهبرد آینده‌نگرانه» ($R^2=0/77$) بیش‌ترین وزن عاملی به شاخص

«هدفگذاری‌های علمی و منطقی به منظور ارتقاء جایگاه علمی و پژوهشی مدرسه» با وزن ۰/۷۱۸ اختصاص دارد و در پژوهش سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷) نیز به آن اشاره شده است. در این مؤلفه، از مدیر هنرستان انتظار می‌رود تا فعالیت‌های پژوهشی را ارجح دانسته و در جهت ایجاد و تقویت روحیه پژوهشگری در محیط هنرستان اقدامات مناسب را انجام دهد. مطابق نتایج، در مؤلفه «توسعه دانش» ($R^2=0/63$) که در مطالعات سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷)، اسلامیه (۱۳۹۷) و اسپلزی‌نگر و همکاران (۲۰۱۶) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین وزن عاملی به شاخص «استفاده از دانش و تجربه خود در فهم، ایجاد و اجرای ایده‌های جدید و وظایف شغلی» با وزن ۰/۷۴۱ اختصاص دارد. توسعه دانش معمولاً در اجتماعاتی اتفاق می‌افتد که افراد در یک کار پروژه‌ای فعالیت‌های مختلفی را با یکدیگر انجام می‌دهند. یکی از اهداف اصلی توسعه دانش، گردآوری و ادغام داده‌های در دسترس در زمینه موضوعی معین به شکلی ساده است (سروش، ۱۳۸۷). هنرستان‌ها برای داشتن مزیت رقابتی، می‌بایست نسبت به توسعه دانش هوشیار بوده و تلاش کنند تا دانش موجود در محیط را با یکدیگر به اشتراک گذارند. در مؤلفه «تقویت مهارت» ($R^2=0/74$) که در مطالعات عزیزپوریان و همکاران (۱۳۹۸)، اسپلزی‌نگر همکاران (۲۰۱۶) و لی و همکاران (۲۰۱۶) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین وزن عاملی به شاخص «داشتن تخصص و مهارت مورد نیاز در زمینه‌های فنی و کاربردی» با وزن ۰/۶۶۸ اختصاص دارد. مهارت به معنای توانایی پیاده‌سازی علم در عمل است. مهارت، توانایی انجام فعالیت یا کار به نحوی مناسب به دلیل داشتن تجربه در آن حوزه خاص است. مهارت از طریق کاربرد مکرر دانش در محیط واقعی کسب و توسعه می‌یابد. در مؤلفه «عوامل آموزشی» ($R^2=0/73$) که در مطالعات عزیزپوریان و همکاران (۱۳۹۸)، سایه‌وند و همکاران (۱۳۹۷)، اسلامیه (۱۳۹۷)، سراجی (۱۳۹۷) و غینا و گاستومو (۲۰۱۷) نیز به آن اشاره شده است، بیشترین وزن عاملی به شاخص «طراحی دوره‌های آموزش کارآفرینی ویژه کارکنان، هنرآموزان و هنرجویان» با وزن ۰/۷۹۲ اختصاص دارد که اجرای این امر، نیازمند برنامه‌ریزی و نیازسنجی است. مطابق نتایج، در مؤلفه «نهادهای حمایتی» ($R^2=0/68$) بیشترین وزن عاملی به شاخص «حمایت از ایده‌ها و طرح‌های نوآورانه هنرآموزان و هنرجویان» با وزن ۰/۸۰۵ اختصاص دارد که در مطالعه کریمیان و همکاران (۱۳۹۹) نیز به آن اشاره شده است و در مؤلفه «فعالیت‌های فرهنگی و فوق‌برنامه» ($R^2=0/74$) بیشترین وزن



عاملی به شاخص «استفاده از فرصت‌های مختلف جهت آگاهی بخشی به هنرجویان مانند برگزاری جشنواره‌ها، تورهای صنعتی، مناسبت‌ها و...» با وزن ۰/۷۸۴ اختصاص دارد که در مطالعات کریمیان و همکاران (۱۳۹۹)، حسنی و همکاران (۱۳۹۷)، سراجی (۱۳۹۷)، اسپلزی‌نگر و همکاران (۲۰۱۶) و لی و همکاران (۲۰۱۶) نیز به آن‌ها اشاره شده است. اساساً، فرهنگ کارآفرینی، مجموعه ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و رفتارهایی است که هویت افراد کارآفرین را تشکیل می‌دهد (محمدکاظمی، حسینی‌نیا و رمضان زرنندی، ۱۳۹۲). توسعه و ترویج فرهنگ کارآفرینی نیازمند توجه به ارزش‌آفرینی، مطالعه و بررسی تجربیات سایر کشورها، توجه به اشتغال دانش‌بنیان و عواملی از این دست است و ترویج فرهنگ کارآفرینی نیاز به ارتباط مستمر بین سیستم آموزشی با صنعت داشته و انتظار می‌رود تا مدرسه با واسطه شدن بین دانش‌آموزان کارآفرین و دارای ایده با صاحبان کار و نیز با مراکز علمی حامی کارآفرینان، روحیه و توان کارآفرینی را در بین دانش‌آموزان افزایش داده و نسبت به تربیت و پرورش کارآفرینان بیشتری قدم بردارند.

با توجه به اینکه «کارآفرینی» موتور و محرک اصلی توسعه در بخش اقتصاد کشور است، توصیه می‌شود تا در هنرستان‌های استان هرمزگان مدل ارائه شده، که حاصل دو بخش کیفی و کمی است، استفاده و بهره‌برداری شود و در عین حال، هنرستان‌های فوق، نسبت به ایجاد و تقویت روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان، محیط مثبتی نسبت به کارآفرینی ایجاد کرده، ایده‌های نو و خلاقانه هنرآموزان و دانش‌آموزان را مورد استقبال و حمایت قرار دهند و فعالیت‌های کارآفرینانه هنرآموزان خود را، که نشأت گرفته از قدرت خلاقیتی آن‌ها است، در رویدادهای استارت‌آپی شرکت دهند. تلاش در این جهت نیازمند اولویت قرار دادن تأمین مالی هزینه‌های فعالیت‌های پژوهشی در هنرستان‌ها است که باید مورد توجه جدی قرار گیرد و در عین حال، تجربیات افراد موفق (اعم از ایرانی و خارجی) در حوزه کارآفرینی در کلاس درس تشریح شود تا شیوه تفکر و طرز عمل آن‌ها الهام‌بخش هنرآموزان شود.

منابع

اسلامیه، فاطمه (۱۳۹۷). نقش آفرینی نظام دانشگاهی در توسعه مهارت‌های کارآفرینی. ششمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم انسانی، مدیریت و کارآفرینی ایران.

- اشرافی، سکینه و نجفی هزارجریبی، حبیب‌الله (۱۳۹۹). واکاوی شایستگی‌های کارآفرینان آموزشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱(۱): ۹۵-۱۱۶.
- باقری، افسانه، تقوی مریم آبادی، فاطمه و آراستی، زهرا (۱۳۹۴). شناسایی شایستگی‌های کارآفرینانه با تأکید بر معلولان جسمی - حرکتی. *توسعه کارآفرینی*، ۸(۳): ۴۹۲-۴۷۳.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: سمت.
- حسنی، زهره، ابوالقاسمی، محمود و مشبکی اصفهانی، اصغر (۱۳۹۷). ارائه الگوی کارآفرینی دانشگاهی برای دانشگاه فنی و حرفه‌ای. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ویژه نامه بهار، ۱۲۱۲-۱۲۳۴.
- سایه‌وند، زهرا، شمس مورکانی، غلامرضا و اعلامی، فرنوش (۱۳۹۷). شناسایی ویژگی‌های فردی مؤثر بر رفتار کارآفرینان آموزشی مستقر در شهر تهران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۴): ۶۳-۸۱.
- سراجی، فرهاد (۱۳۹۷). راه‌های ترویج و توسعه صلاحیت‌های کارآفرینی در دانشجویان. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۲۰(۷۸): ۳۷-۵۶.
- سروش، علیرضا (۱۳۸۷). نقش توسعه دانش در فرایند گردش دانش. *توسعه انسانی پلیس*، ۵(۱۷): ۲۹-۵۲.
- عزیزپوریان، علی حسن، اسلام پناه، مریم، کرم افروز، محمدجواد، ملکیان، فرامرز و کاویانی، الهام (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های نظام آموزش کارآفرینی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای. *فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۰(۴): ۱۲۳-۱۴۴.
- کریمیان، زهرا، صالحی، کیوان و خدایی، ابراهیم (۱۳۹۹). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان مدارس فنی و حرفه‌ای. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶(۱): ۷-۴۴.
- محسنی، عادل، موسوی، سیدحسین و جمالی، محمد (۱۳۹۲). نقش آموزش کارآفرینی در نگرش کارآفرینانه و باور خودکارآمدی عمومی دانشجویان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۹: ۶۳-۸۰.
- محمدکاظمی، رضا، حسینی نیا، غلامحسین و رمضان زرنندی، سعید (۱۳۹۲). تأثیر نگرش کارآفرینانه بر عملکرد مدیران ورزشی (مورد مطالعه: فدراسیون کشتی جمهوری اسلامی ایران). *فصلنامه توسعه کارآفرینی*، ۶(۱): ۸۵-۶۷.
- یونس‌فر، سیدمحمد و مشرف جوادی، محمدحسین (۱۳۹۳). تأثیر ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینان بر بهره‌وری نیروی انسانی در بیمارستان شهید صدوقی یزد. *فصلنامه مدیریت*

بهداشت و درمان، ۵(۴): ۵۵-۶۲.

- Abdelkarim, A. (2019). Toward Establishing Entrepreneurship Education and Training Programmes in a Multinational Arab University. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1): 1-9.
- Ahmad, N. H. (2007). *A Cross Cultural Study of Entrepreneurial Competencies and Entrepreneurial Success in SMEs in Australia and Malaysia*. Unpublished PhD Thesis University of Adelaide, South Australia.
- Ashrafi, S. and Najafi Hezarjaribi, H. A. (2020). Educational Entrepreneurs Competencies. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(1): 95-116. (Text in Persian).
- Ask, A. S., Roed, M. and Aarek, I. (2018). Environmental Influence on Learning: Reflections on an Experience from Further Education in Pedagogic Entrepreneurship. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 22(2): 6-14.
- Azizpourian, A.H., Islam Panah, M., Karam Afroz, M.J., Malekian, F. and Kaviani, E. (2019). Identifying and prioritizing the components of the entrepreneurship education system in technical and vocational colleges. *Journal of Educational Management Research*, 10(4): 123-144. (Text in Persian).
- Bagheri, A., Taghavi Maryam Abadi, F. and Arasti, Z. (2015). Identifying entrepreneurial competencies focusing on entrepreneurs with physical and mobility disabilities. *Journal of Entrepreneurship Development*, 8(3): 473-492. (Text in Persian).
- Baum, J. R. (1994). *The relation of traits, competencies, vision, motivation, and strategy to venture growth*. University Microfilms. PhD dissertation, University of Maryland.
- Baum, J. R., Locke, E. A. and Smith, K. G. (2001). A multidimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44(2): 292-303.
- Bird, B. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth*, 2: 51-72.
- Cassia, L., Massis, A., Meoli, M. and Minola, T. (2013). Entrepreneurship Research Centers Around the World: Research Orientation, Knowledge Transfer and Performance. *J Technol Trasf*, 1-17.
- Chandler, G. N. and Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business venturing*, 7(3): 223-236.
- Dixon, R. A., Xie, D. Y. and Sharma, S. B. (2005). Proanthocyanidins: A final frontier in flavonoid research?. *New Phytol*, 165: 9-28.
- Elenurm, T. and Heil, P. (2015). Education and other competency sources for financially successful entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business (IJESB)*, 25(3): 314-330.
- Elmuti, D., khoury, G. and Omran. O. (2012). Does entrepreneurship education have

- role in developing entrepreneurial skills and ventures effectiveness?. *Journal of Entrepreneurship Education*, 15: 83-98.
- Erden, A. and Erden, H. (2020). The Relationship Between Individual Innovation and Social Entrepreneurship Characteristics of Teacher Candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12: 185–206.
- Ghina, A. and Gustomo, A. (2017). Analyzing the Entrepreneurial Competencies of Students at School of Business and Management (SBM) Institut Teknologi Bandung (ITB). *Proceedings of 8th European Business Research Conference*, 24-25, ESCP Europe Paris, Paris, France.
- Grace, E. and Ihuoma, I. (2013). Relationship between counselling and entrepreneurship development skill of Nigerian final year undergraduates. *Procedia- Social Behavioral Sciences*, 84(3): 120- 127.
- Hafeznia, M. R. (2017). *An Introduction to the Research Method in Humanities*. Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Hassani, Z., Abolghasemi, M. and Mashbaki Isfahani, A. (2018). Provide a university entrepreneurship model for technical and professional universities. *Research in educational systems. Spring Special Letter*, 1212-1234. (Text in Persian).
- Hutter, R.V., Pijpers, J. R. and Oudejans, R. R. (2016). Assessing competencies of trainee sport psychologists: An examination of the structured case presentation assessment method. *Psychology of Sport and Exercise*, 23: 21-30.
- Islamieh, F. (2018) The Role of Creating an Academic System in the Development of Entrepreneurial Skills. *6th National Conference on New Studies and Research in the Fields of Humanities, Management and Entrepreneurship in Iran*. (Text in Persian).
- Ivanovic-Djukic, M., Lepojevic, V., Stefanovic, S., van Stel, A. and Petrovi, J. (2018). Contribution of Entrepreneurship to Economic Growth: A Comparative Analysis of South-East Transition and Developed European Countries. *Int. Rev. Entrep*, 16: 257–276.
- Izquierdo, E. and Deschoolmeester, D. (2010). What entrepreneurial competencies should be emphasized in entrepreneurship and innovation education at the undergraduate level. *Handbook of research in entrepreneurship education*, 3: 194-207.
- Izquierdo, E. Deschoolmeester, D. and Salazar, D. (2005). The importance of competencies for entrepreneurship: A view from entrepreneurs and scholars' perspective. In Present at IntEnt Conference in Reino Unido.
- Karimian, Z., Salehi, K. and Khodaie, E. (2020). A grounded theory explaining the process of entrepreneurial spirit formation among the students in Technical-Vocational schools (TVS). *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 16(1). (Text in Persian).

- Karlsson, T. and Moberg, K. (2013). Improving perceived entrepreneurial abilities through education: Exploratory testing of an entrepreneurial self-efficacy scale in a pre-post setting. *The International Journal of Management Education*, 11(1): 1-11.
- Kochadai, M. (2012). *Entrepreneurial Competency "A Study with reference to socially and economically Backward Communities in Chennai City"* (Doctoral dissertation, School of Management, Department of Commerce). Available at: http://dspace.pondiuni.edu.in/jspui/bitstream/1/1703/1/Thesis_Soft.pdf.
- Lans, T. & Blok, V. and Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62(1): 37-47.
- Lee, H., Lee, J., Shim, K. and Lee, H. (2016). *Entrepreneurial Characteristics: A Systematic Literature Review*. PACIS 2016 Proceedings.
- Man, T., Lau, T. and Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2): 123-142.
- Mansfield, R.S., McClelland, D.C., Spancer, L.M. and Santiago, J. (1987). The Identification and assessment of competencies and other personal characteristic of entrepreneurs in developing countries Final Report: Project No. 936-5314, *Entrepreneurship and Small Enterprise Development*, Contract No. DAN-5314-c-00-3065-00. Washington, DC: United States Agency for International Development: Boston: McBer.
- McCormick, M., Buttrick, H. and McGowan, R. (2018). Ethics of Entrepreneurship: Should We Be Teaching Students the Inevitable Moral Dilemmas That Challenge All Entrepreneurs?. *Journal of Learning in Higher Education*, 14(1): 29-36.
- Michelacci, C. and Schivardi, F. (2017). Are They All Like Bill, Mark, and Steve? The Education Premium for Entrepreneurs Retrieved 1 October 2018. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3042623.
- Mitchelmore, S. and Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2): 92-111.
- Mohammadkazemi, R., Hoseininia, Gh. and Ramezan Zarandi, S. (2013). The Effect of Entrepreneurial Attitude on the Performance of Sports Managers (Case Study: Iranian Wrestling Federation). *Journal of Entrepreneurship Development*, 6(1): 67-85. (Text in Persian).
- Mohseni, A., Mousavi, S. H. and Jamali, M. (2013). The role of entrepreneurship education in students' entrepreneurial attitude and belief in general self-efficacy. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 69: 63-80. (Text in Persian).

- Olori, Gloria I. and Olori, Christian N. (2018). Strategies and Challenges for Empowering Youth through Technical Vocational Education and Training Programme in Rivers Stat: Benchmark Journals. *theory: Sociology Press*. 6(1): 121-131.
- Onstenk, J. (2003). Entrepreneurship and Vocational Education. *European Educational Research Journal*, 2(1): 74-89.
- Polsak, A. (2019). Entrepreneurship Competencies and Geography. *Article in Geografia v Soli*, 27(1): 36-47.
- Rae, D. and Woodier-Harris, N. (2013). How does enterprise and entrepreneurship education influence postgraduate student's career intentions in the New Era economy?. *Education + Training*, 55(8/9): 926-948.
- Rhee, K. S. and White, R. J. (2007). The Emotional Intelligence of Entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 20(4): 62-71.
- Rudmann, R. (2008). *Entrepreneurial skills and their role in enhancing the relative independence of farmers*, Technical Report. Research Institute of Organic Agriculture FiBL.
- Sayehvand, Z., Shams Moorkani, G.h. and Alami, F. (2018). Identification of individual characteristics affecting the behavior of educational entrepreneurs based in Tehran. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14(4): 63-81. (Text in Persian).
- Schlesinger, T., Studer, F. and Nagel, S. (2016). The relationship between competencies acquired through Swiss academic sports science courses and the job requirements. *European Journal of Sport Science*, 16(1): 115-127.
- Seraji, F. (2018). Promotion and development of entrepreneurship competencies in university students. *Iranian Journal of Engineering Education*, 20(78): 37-56. (Text in Persian).
- Sethi, J. and Saxena, A. (2008). Entrepreneurial Competencies, Motivation, Performance and Rewards. www.du.ac.in
- Sirin, Y. E. (2019). Coaches' Perceptions and Intentions Towards Entrepreneurship. *Journal of Education and Learning*, 8(2): 274-278.
- Soroush, A. (2008). The role of knowledge development in the knowledge circulation process. *Journal of Human Development of the Police*, 5(17): 29-52. (Text in Persian).
- Stoica, O. (2020). The Nexus between Entrepreneurship and Economic Growth: A Comparative Analysis on Groups of Countries. *Sustainability*, 12(1186): 1-19.
- Uslu, Y.D. (2019). The Importance of Entrepreneurship and Innovation Management in Terms of Modern Businesses. *International Journal of Academic Value Studies*, 5(1): 1-11.
- Watchravesringkan, K., Hodges. N. N., Yurchisin, J., Hegland, J., Karpova, E., Marcketti, S. and Yan, R. (2013). Modeling Entrepreneurial Career Intention

- Among Undergraduates: An Examinaton of the Moderating Role of Entrepreneurial Knowledge and Skills. *Consumer Sciences Research Journal*, 41(3): 325-342.
- Wen Wu, W. (2009). A Competency-based Model for the Success of an Entrepreneurial Start-up. *Wseas Transactions on Business and Economics*, 6(6): 279-291.
- Winterton, J. (2002). Entrepreneurship: Towards a competence framework for developing SME managers. *In United States Association for Small Business and Entrepreneurship Conference Proceedings*. Reno, Nevada.
- Younesifar, S. M. and Moshref Javadi, M. H. (2014). he effect of personality traits of entrepreneurs on human resource productivity in Shahid Sadoughi Hospital in Yazd. *Journal of Health Management*, 5(4):55-62. (Text in Persian).

داوران این شماره

دانشیار دانشگاه تربیت معلم شهید رجایی	غلامعلی احمدی
دانشیار پژوهشکده سمت	محمد آرمند
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی	سمیه تاجیک اسماعیلی
دانشیار دانشگاه تهران	محمد جوادی پور
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
دانشیار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی
استادیار بازنشسته دانشگاه الزهراء	انسیه زاهدی
مدرس آموزش و توسعه منابع انسانی	سمیه دانشمندی
استادیار دانشگاه تهران	مرضیه دهقانی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	علی ذکاوتی
دانشیار دانشگاه کردستان	ناصر شیربگی
دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی.	حمید شفیع زاده
استادیار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
دانشیار دانشگاه الزهراء	پروین صمدی
استادیار دانشگاه تهران	میترا عزتی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	مجید علی عسگری
استادیار دانشگاه الزهراء	مریم سادات قریشی خوراسگانی
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی

In the name of GOD
**New Thoughts
on Education**

A Peer Reviewed Journal

Vol. 16, No. 3

Autumn 2020, No.57

Publisher Alzahra University, Faculty of Education and Psychology

Chief Executive Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.

Chief Editor Taiyebé Mahroozadé, Ph.D.

Editorial Board

- Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
- Azra Dabiri Esfahani, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
- Simin Hoseiniyan, Ph.D.
Professor, Alzahra University
- Taiyebé Mahroozade Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
- Golnar Mehran, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
- Farkhonde Mofidi, Ph.D.
Professor, Allame Tabatabayi University
- Bahram MohsenPoor, Ph.D.
Associate Professor, Kharazmi University
- Parvin Kadivar, Ph.D.
Professor, Kharazmi University
- Alireza KiyaManesh, Ph.D.
Professor, Kharazmi University
- Soosan Seif, Ph.D.
Professor, Alzahra University
- Gholamreza Shams, Ph.D.
Assistant Professor, Shahid Beheshti University
- Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.
Assistant Professor, Kharazmi University

- Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.
- Editorial Secretary** Roghayeh Nazari
- Persian Editor** Roghayeh Nazari
- English Editor** Afsaneh Abaszade
- Cover Designer** Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.
- Publication Frequency** Quarterly
- Publication Permit No.** 124/4374
- Peer Review Permit No.** 3/2910/1068
- ISSN** 1735-448X
- Circulation** 1000
- Address** 3rd Floor, Faculty of Education And Psychology, Al-Zahrā University, Vanak St., Vanak Sq., Tehran, Iran
- P.O. Box** 19935/663
- TeleFax** +98 (21) 8805 8940 (2309)
- Fax** +98 (21) 88041463
- E-mail** jontoe@alzahra.ac.ir
- Home page** <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>

Journal of New thoughts on Education is indexed in ISC, Iran Journal and has been auocated an impact factor by ISC.

Abstract

- The Study of Positive Psychological Structures in the Externalizing Behavior Problems Area: The Mediating role of Perceived Social Support in Adolescents' Basic Psychological Needs.** 7-25
Shahrouz Nemati, Seyed Ghasem Mosleh, Aref Hossein Pouri and Rahim Badri Gargari
- Designing and Validating a Model for Internationalizing Iranian Universities in Social Sciences and Humanities** 27-48
Sepideh Jafari, Hamid Rahimian and Abbas Abbaspour
- The Effectiveness of Mindfulness-based cognitive therapy on Reducing Academic Burnout in Students with Specific learning disorder** 49-67
Saba Talebi and Bagher Sardary
- The Effect of Philosophy Education on the Development of Care Thinking for Elementary Students** 69-88
Farideh Hamidi, Mohammad Reza Imam Jomeh and Amir Nami
- The Effectiveness of Critical Thinking Training on Academic Self-Efficacy and Learning Styles of Female High School Students** 89-115
Gholamreza Golmohammad Nazhad Bahrami and Vajiheh Asghar zadeh
- Smart schools in the fifth district of Tehran** 117-144
Mohammad Reza Ardalan, Jamal Abdolmaleki, Mohsen Ahmadi, Nasrin Hidari and Morteza Amani
- Study the nature of the intellectual virtues from Zagzebskys point of views and explaining its implications for teaching thinking** 145-166
Farkhondehe Disnad, Seyed Jalal Hashemi, Seyed Mansor Maraashi and Masoud Safaei Moghaddam
- The Effectiveness of computer-based puzzle game on the Accuracy, Speed, Learning and stability of learning mathematics among secondary school students in the Salmas city** 167-189
Javad Keyhan
- The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational injuries and Academic Success in second grade high school Students** 191-212
Gholamreza Khoy Nezaad, Alireza Rajaei and Seyed Mohammadreza Nazemi
- Providing a model for promoting entrepreneurial competencies in vocational schools** 213-243
Masoud Faghihi, Mohammadnoor Rahmani, Nadergholi Ghourchian and Kolsum Nami

**Analysis of Positive Psychological Structures in the
area of externalized behavioral problems: The
Mediating role of Perceived Social Support in relation
to the basic psychological needs of adolescent students**

Shahrouz Nemati*¹, Seyed Ghasem Mosleh², Aref Hossein Pouri³
and Rahim Badri Gargari⁴

Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of perceived social support in the relationship between basic psychological needs and externalized behavioral problems. The research method was descriptive-correlational and the Statistical population included all the senior high school students in Urmia city in 2018-2019. The sample included of 372 selected by using the random cluster sampling method. The participants completed the Multidimensional Scale of Perceived Social Support by Zimet et al (1988), Basic Psychological Needs Scale by Deci & Ryan (2000), and Youth Self-report Scale by Achenbach & Rescorla (1991). The results showed that the structural model of the research has a good fit and satisfying basic psychological needs had a negative direct and indirect effect on externalized behavioral problems through perceived social support. The findings suggested the role of basic psychological needs and perceived social support in reducing externalized behavioral problems.

Keywords: Basic Psychological Needs, Externalized Behavioral Problems, Perceived Social Support

New Thoughts on Education

1. Corresponding author: Associate Professor, Faculty member, Faculty of psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. sh.nemati@tabrizu.ac.ir

2. M.A in Educational Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran. aram.moslehi@gmail.com

3. M.A in Educational Research, kharazmi University, Tehran, Iran. aref.tmu@gmail.com

4. Professor, Faculty member, Faculty of psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Tabriz, Iran. badri_rahim@yahoo.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.28791.2860
https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4878.html

Designing and Validating a Model of internationalization of Iranian Universities in the field of Humanities and Social Sciences

Sepideh Jafari*¹, Hamid Rahimian² and Abbas Abbaspour³

Abstract

In this study, the exploratory mixed-method approach was employed along with the qualitative grounded theory and a quantitative-descriptive correlational technique to design and validate an internationalization model for Iranian universities in humanities and social sciences. In the qualitative section, the participants included the experts and faculty members with relevant publications and experience of teaching at international universities and holding internationalization training courses. In this section, there were also the managers of international offices and the deans of international faculties of public universities in Tehran. The purposive sampling method was utilized to select twelve participants for in-depth interviews, which were continued until the data reached the theoretical saturation. During the analysis of qualitative data using open and axial and selective coding methods finally, 18 groups of measurable variables in the form of six general categories of components were identified and defined, which are: 1) Causes of internationalization of universities, 2) The main phenomenon, 3) Underlying conditions, 4) Interfering conditions, 5) Strategies and 6) Consequences. Based on the findings of qualitative stage analysis, a research questionnaire was designed. The stratified relative sampling method was used for selecting 250 faculty members and PhD students in humanities and social sciences from Allameh Tabataba'i University, University of Tehran, Alzahra University, and Tarbiat Modares University. Then the research questionnaire was distributed among them to collect the quantitative data. Quantitative data were analyzed in the form of descriptive data analysis, factor analysis, and structural equations. The results of testing the quantitative model, developed from the hypotheses of the qualitative model, confirmed the generality of the paradigmatic model.

Keywords: *internationalization of universities, humanities and social sciences.*

1. Corresponding author: Department of Educational Management, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran. sepideh-jafari@iauahvaz.ac.ir

2. Associate professor, Department of Educational Planning and Management, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. hamrahimian@yahoo.com

3. Associate professor, Department of Educational Planning and Management, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. abbaspour1386@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.26655.2704

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4948.html

The Effectiveness of Mindfulness-based cognitive intervention on Reducing Academic Burnout in Students with Specific learning disorder

Saba Talebi¹ and Bagher Sardary*²

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of Mindfulness-based cognitive intervention on reducing academic burnout in students with special learning disorder. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest design and control group. The research population included 180 female students with special learning disorder who referred to the Neshat Learning Disorders Center in Mako from January to March 2016. A sample of 30 students was selected by purposive sampling method using the Learning Disability Assessment Scale and clinical and diagnostic interviews and were randomly assigned into experimental and control groups. Data collection tools was Bresó, Salanova, and Schaufeli (2007) Academic Burnout Questionnaire. Data analysis was performed using Analysis of Covariance in SPSS version 26. Findings showed that mindfulness-based cognitive intervention led to a significant difference between groups by 62% in academic burnout and in the dimensions of fatigue by 20%, pessimism by 33%, and inefficiency by 39%. According to the obtained results, it can be suggested that mindfulness-based cognitive intervention has a significant effect on reducing academic burnout in students with special learning disabilities.

Keywords: *Mindfulness-Based Cognitive Intervention, Academic Burnout, Specific Learning disorder.*

1. M. A. of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran. saba.talebi2025@gmail.com

2. Corresponding Author: Assistant Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khoy Branch, Khoy, Iran. sardary1152bagher@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.29325.2898

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4975.html

The Effect of Teaching Philosophy on the Development of Care Thinking Of Elementary Students

Farideh Hamidi*¹, Mohammad Reza Imam Jomeh² and Amir Nami³

Abstract

Caring thinking is an idea that focuses on the deeper values of all things, and cares the reasons of the value of an issue and the impact of those values on judgments and moral decisions of human beings. The purpose of this study was to investigate the effect of philosophy training on the development of care thinking among sixth grade male students in Sangar district of Rasht city in Iran. This experimental study was a pretest-posttest with control group. The statistical population consisted of all sixth-grade students in Sangar district, out of which 60 were selected through two-stage cluster sampling and replaced in two 30-person experimental and control groups. In order to run an independent variable, eight stories from Persian, religious, and international texts were selected for the experimental group, for eight 70- minute sessions and one story was explored in each session. Data were analyzed using descriptive statistics and ANCOVA analysis of covariance and SPSS21 software. The results showed that philosophy training programs had a significant effect on the growth of care thinking in students. The effect of training on care thinking was 64%. Since having a philosophical mind can make a person understand the values of events, the philosophy approach for children can be considered as a strategic approach for education.

Key words: *Care thinking, Philosophical Conduct, Philosophy for children, Elementary Students.*

1. Correspondent author: Associate Professor of Psychology, Educational Sciences Department, Humanities Faculty, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran. fhamidi@sru.ac.ir

2. Associate Professor of Curriculum, Educational Sciences Department, Humanities Faculty, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran. emamjomeh@sru.ac

3. M. A Student of Educational Psychology, Educational Sciences Department, Humanities Faculty, Shahid Rajae Teacher Training University, Tehran, Iran. amirnami206@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.25970.2641

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4977.html

The Effectiveness of Critical Thinking Training on Academic Self-Efficacy and Learning Styles of Female High School Students

Gholamreza Golmohammad Nazhad Bahrami*¹ and

Vajiheh Asghar zadeh²

Abstract

This study set out to investigate the effectiveness of critical thinking training on educational self- efficacy and learning styles of secondary high school girl students in Tabriz. Research design was quasi-experimental and pretest-posttest with control group. For selecting the samples, multi-stage random sampling method was used. Total of 60 students were selected and randomly divided into two groups, one experimental group (n = 30) and one control group (n = 30). To collect data, Mc Ilroy educational self-efficacy and Kolb learning styles questionnaires were used. Analysis of covariance was used to analyze the data. The results showed that critical thinking training was effective on educational self-efficacy and learning styles of the students. In other words, critical thinking training increases academic self-efficacy, reflective observation learning styles, abstract conceptualization, and active experimentation. Critical thinking training also reduces the learning style of objective experience in students.

Keywords: educational self-efficacy, learning styles, critical thinking

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Department of Educational Sciences, faculty of Psychology and Educational Sciences, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. dr.golmohammad@gmail.com
2. MA. In Educational Psychology, Tabriz, Iran. asgharzadeh5055@mihanmail.ir
DOI: 10.22051/jontoe.2020.20134.2195
https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4978.html

The role of information literacy in the lifelong learning of teachers of Smart schools in the fifth district of Tehran

Mohammad Reza Ardalan^{*1}, Jamal Abdolmaleki², Mohsen Ahmadi³,
Nasrin Hidari⁴ and Morteza Amani⁵

Abstract

The aim of this study was to investigate the role of information literacy in teachers' lifelong learning. The study population was 635 teachers of smart schools in the fifth district of Tehran, from which a sample of 240 people was selected by simple random sampling method. The research method was quantitative and correlational. For data collection, a 24-item researcher-made information literacy questionnaire based on Chang model (2012) and a 21-item researcher-made lifelong learning questionnaire based on Guay et al. (2014) model were used. To determine the reliability and validity of the instrument, Cronbach's alpha techniques and confirmatory factor analysis were used and the results indicated the optimal reliability and validity of the instrument. Descriptive (central and dispersion indices) and inferential techniques (one-sample t-test, Pearson correlation coefficient and linear multivariate regression) were used to analyze the data using SPSS software. The results indicate that: the situation of information literacy and lifelong learning in teachers was unfavorable. Also, information literacy has a positive and significant relationship with lifelong learning and its dimensions in teachers at the alpha level of 0.05.

Keywords: *Information literacy, lifelong learning, Teachers, Smart schools*

1. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Human Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. mr.ardalan@basu.ac.ir

2. Ph.D. student of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. abdolmaleki1984@gmail.com

3. Ph.D. student of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. mohsenahmadi2020@gmail.com

4. Ph.D. student of Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. naheidari93@gmail.com

5. Ph.D. student of educational management, Department of Educational Sciences, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. amani.morteza@gmail.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.24951.2561
https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5003.html

Investigating the Nature of Intellectual Virtues from Zegzebski's Perspective and Explaining Its Implications for Teaching Thought

Farkhondehe Disnad¹, Seyed Jalal Hashemi*², Seyed Mansor
Maraashi³ and Masoud Safaei Moghaddam⁴

Abstract

"Intellectual virtues" are stable traits of human ego that are used to examine the truth (the desirable occupation of the mind). Zagzebski considered intellectual virtues to be the characteristics of admirable intellectual personality traits that have two components of motivation and reliable success. This article seeks to look at the nature of intellectual virtues and their educational implications in the teaching of thought through an analytical approach from Zagzebsky's perspective. While analyzes show that Admirable personality traits that are sufficiently acquired and controlled by the cognitive factor are valuable in themselves and should be taught in people with principles such as direct reference to examples, emphasis on the psychomotivational structure of individuals and their admiration, The development of critical thinking and philosophizing, the growth and innovation and methods such as acclimation, telling and retelling narrations, direct imitation of examples and a virtuous person.

Key worde: *Virtues, Intellectual, Zagzebeski, Educational implications*

1. PhD in philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. f.disnad@yahoo.com.

2. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. j.hashemi@scu.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. marashi_s@scu.ac.ir

4. Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. safaei_m@scu.ac.ir

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.23527.2466
https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5020.html

The Effectiveness of computer-based puzzle game on the Accuracy, Speed, Learning and stability of learning mathematics among secondary school students in the Salmas city

Javad Keyhan¹

Abstract

The aim of this study was to explore the effect of computer-based puzzle game on increasing the students' speed, accuracy, learning and stability of learning mathematics. The research method was quasi-experimental. The statistical population of the study were all male students of the first year of high school in Salmas city with 7560 students who were studying in the academic year of 2016-2017. To select the statistical sample, first, using a cluster sampling method, a school was selected, then the students of two classes from this school were randomly divided into experimental and control groups (25 in the experimental group and 25 in the control group). To teach mathematics, the experimental group used the "Ocean Express" computer-based puzzle game and the control group used the conventional teaching method. Data collection was done in two stages before and after training. To collect the data, Toulouse-Pyron's (1986) accuracy and speed test, mathematical learning and the stability of researcher-made mathematical learning were used. The results showed that computer puzzle games had a significant effect on increasing the speed and accuracy in performing mathematical calculations in the experimental group compared to the control group, while the effect of computer-based games on mathematical learning and math learning stability was not significant. Due to the effect of computer-based games on the speed and accuracy of learning mathematics in this study, teachers and educators can use computer-based games along with classroom teaching of mathematics.

Keywords: *computer-based puzzle game, math Accuracy, math Speed, Math Learning, Sustainability of math Learning*

1. Department of Educational Sciences, Urmia Branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran. Keyhan.edu@gmail.com
DOI: 10.22051/jontoe.2020.17731.1991
https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5049.html

The Effectiveness of Academic Self-Efficacy Training on Educational injuries and Academic Success of Secondary High School Students

Gholamreza Khoy Nezaad¹, Alireza Rajaei² and Seyed
Mohammadreza Nazemi*³

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of academic self-efficacy training on educational injuries and academic success of secondary high school students. The research method was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. The statistical population included all male secondary high school students in District 6 of Mashhad in the academic year 1397-98, from which 40 people were selected by available sampling method and then randomly placed in experimental and control groups. The research instruments were Salehi and Abedi Academic Injury questionnaire (2011) and Salehi academic success questionnaire (2014). The experimental group received 8 sessions of 90 minutes of academic self-efficacy training. Data were analyzed using analysis of covariance. The results showed that academic self-efficacy training is effective on educational injuries and academic success of Secondary high school students. Academic self-efficacy training has reduced problems in selection and decision making, academic preparation problems, academic motivation problems, problems related to study, academic planning problems, mental problems related to education, problems related to the academic environment and atmosphere, problems related to exams. Based on the results of the present study, it can be inferred that academic self-efficacy training is effective on students' educational injuries and academic success.

Keywords: *academic self-efficacy training, academic injuries, academic success, secondary high school students.*

1. Assistant Professor, Departeman of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. rkhoy@yahoo.com

2. Associate Professor, Departeman of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. rajaei.46@yahoo.com

3. Corresponding author: Ph.D. Student in General Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Torbate Jaam, Iran. nazemi_m1398@yahoo.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.31199.3035

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5113.html

Providing a model for promoting entrepreneurial competencies in vocational schools

Masoud Faghihi¹, Mohammadnoor Rahmani*²,
Nadergholi Ghourchian³ and Kolsum Nami⁴

Abstract

The purpose of this study was to Providing a model for promoting entrepreneurial competencies in vocational schools in Hormozgan province. The statistical population of research included all principals (145 people) and students (720 people) of vocational schools in Hormozgan province in the 2019-2020 academic year (N=865N) that based on Cochran's formula, 267 people were selected by stratified random sampling method. The instrument used to collect data was a researcher-made questionnaire. The convergence validity of the questionnaire was extracted by calculating the AVE and its divera validity was confirmed by calculating the AVE square and its reliability was obtained by Cronbach's alpha coefficient of 0.84. Cronbach's alpha tests, (AVE), AVE root matrix, Kolmogorov-Smirnov (K-S), exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis were used to analyze the data. The obtained results led to the identification of 15 components and the total effect of its components and indicators was 70.022 percent and the values obtained in the model fitness indices also indicated the appropriate fit of the model.

Keywords: *Competence, Entrepreneurship, Vocational School, Hormozgan Province.*

1. PhD student, Department of Educational Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran. faghihi4953@gmail.com

2. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran. mohamadnoor29@gmail.com

3. Professor, Department of Educational Management, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. naghourchian@gmail.com

4. Assistant Professor, Department of Educational Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran. knami88@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.32439.3113

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5255.html