



لیست مقالات در کتابچه ۱

(حداقل اسم یکی از نویسندگان ترجیحا نویسنده مسئول قید شده است تا مقاله خود را از بین کتابچه ها راحت تر پیدا کنید و مقالات به ترتیب ذیل آورده شده است)

معصومه جعفری سولا- ابوسعید داورپناه- آرش بهرام زاده- باقر سرداری- جعفر بهادری
خسروشاهی- حسین تقوی- شیوا کامکار- تقی اکبری- حمزه تاقانی- حدیثه لاله- رضا شاملو
جانی- رضاشبانهنگ- رفعت عطاری- رقیه انگوتی- زهره هاشمی- مریم سارخانلو- سامان
رضایی- ساناز عینی- سجاد بشرپور.



رابطه هوش اخلاقی با خودکارآمدی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر اردبیل

علی خالق خواه^۱، معصومه جعفری*^۲، عادل زاهد^۳، مسعود مرادی^۴

۱- علی خالق خواه، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

۲- معصومه جعفری، دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی. (نویسنده مسئول)

۳- عادل زاهد، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴- مسعود مرادی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی شغلی معلمان بود. روش: روش پژوهش حاضر توصیفی همبستگی بود و جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اردبیل تشکیل داده بودند که از بین آن‌ها ۲۷۰ نفر (۱۳۸ نفر مرد و ۱۳۲ نفر زن) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه هوش اخلاقی و پرسشنامه خودکارآمدی معلم استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده نیز با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها: نتایج نشان داد که هوش اخلاقی و ابعاد آن با خودکارآمدی شغلی و همه مولفه‌های آن همبستگی مثبت معنی‌داری دارد ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نیز نشان داد که ابعاد درستکاری، مسولیت‌پذیری، دلسوزی، و بخشودگی هوش اخلاقی هر کدام به ترتیب ۰/۴۰، ۰/۲۱، ۰/۴۵، و ۰/۳۸ و هوش اخلاقی کل نیز ۰/۶۶ درصد از کل واریانس خودکارآمدی شغلی معلمان را تبیین می‌کند ($P < 0/01$). بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که هوش اخلاقی پیش‌بین خوبی برای خودکارآمدی شغلی معلمان بوده و می‌توان با آگاهی از سطح هوش اخلاقی معلمان از چگونگی خودکارآمدی آنان نیز اطلاع یافت.

واژگان کلیدی: هوش اخلاقی، خودکارآمدی شغلی، معلم



مقدمه

تعلیم و تربیت امری وقت گیر، پرتنوع و در عین حال دشوار است که در آن معلمان به عنوان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی، بیشترین و مهمترین نقش را برعهده دارند. همین طور باید در نظر داشت که آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان برای رسیدن به اهداف خود نیازمند کارکنانی با قابلیت های رفتاری بالا، عملکرد موثر، و توانایی انجام موفقیت آمیز کار است. خودکارآمدی^۱ از جمله عوامل فردی موثر در رفتار کارآمد و انجام موفقیت آمیز نقش است که توجه ویژه روانشناسان را به خود جلب کرده است.

خودکارآمدی به طور ضمنی به عقاید خاص افراد درباره توانایی آنان در انجام دادن فعالیت هایی معین و به منظور دستیابی به نتایج مورد نظر در حیطه مشخص و یا کنترل ماهرانه زندگی اشاره دارد (کدیور، ۱۳۹۵). باورهای خودکارآمدی بر میزان صرف انرژی برای انجام فعالیت ها و میزان مقاومت در برابر موانع اثرات مستقیم دارد (فرلا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). برگرفته از مفهوم خودکارآمدی بندورا، خودکارآمدی شغلی نیز به عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام اصل تکالیف در چارچوب شغلی و حرف ای معین تعریف شده است. خودکارآمدی شغلی از انگیزش و رفتار تاثیر گرفته و به طور متقابل بر آنها تاثیر می گذارد و سطوح بالای آن موجب افزایش مشارکت فرد در تکالیف و رفتارهای شغلی می گردد (کشاورز و سرخوش، ۱۳۹۲؛ ذوی الحیات، نوربخش و سپاسی، ۱۳۹۶) در این زمینه تحقیقات نشان می دهد که خودکارآمدی شغلی پیش بینی کننده مهمی برای کاوش شغلی، بالیدگی شغلی، ثبات در الگوهای شغلی، رضایت و تعهد شغلی و اثربخشی شغلی بوده و می تواند از طریق این سازه ها عملکرد شغلی را تحت تاثیر قرار دهد (کشاورز و سرخوش، ۱۳۹۲؛ ذوی الحیات و همکاران، ۱۳۹۶).

هوش اخلاقی^۳ از جمله عوامل احتمالی است که می تواند بر خودکارآمدی افراد تاثیرگذار باشد. هوش اخلاقی مفهوم نوینی است که در چند سال اخیر وارد متون روانشناختی شده و رواج یافته است.

¹.Self Efficacy

².Ferla

³.Moral Intelligence



هوش اخلاقی توصیف کننده تمایل و توانایی فرد در پیشبرد اهداف غیرشخصی و مسائلی غیر از مسائل شخصی است (تورنر و بارلینگ^۱، ۲۰۰۲). بوربا^۲ (۲۰۰۵) نیز هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از خلاف، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها و نیز رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می‌کند. همچنین لینک و کیل^۳ (۲۰۱۱) نیز معتقدند که هوش اخلاقی دربرگیرنده چهار بعد اصلی، شامل درستکاری، مسولیت‌پذیری، بخشش و دلسوزی است. در رابطه با هوش اخلاقی مطالعات صورت گرفته نشان داده‌اند که هوش اخلاقی با رضایت زناشویی (اصغری و قاسمی، ۱۳۹۳)، بهزیستی روانشناختی و خودکارآمدی (حسینی، شهودی و میرقاسمی، ۱۳۹۵)، نگرش مثبت پرستاران نسبت به رعایت حقوق بیماران (محمودی، خانی و غفاری، ۱۳۹۵) دارد. حسینی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که هوش اخلاقی نه تنها به‌طور مستقیم بر بهزیستی روانشناختی تاثیر می‌گذارد، بلکه به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودکارآمدی نیز بر بهزیستی روانشناختی تاثیرگذار است. کلارکن^۴ (۲۰۰۹) طی پژوهشی تحت عنوان هوش اخلاقی در مدارس دریافت که هوش اخلاقی رهبران آموزشی و معلمان در مدارس، ایجاد صفاتی چون احترام، علاقه‌مندی و کیفیت را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. سیادت (۱۳۸۸) نشان داده است که میان مؤلفه‌های هوش اخلاقی مدیران و رهبری تیمی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و رشد اخلاقی رهبران با رفتارهایی که آنان از خود نشان می‌دهند، رابطه مستقیم دارد.

با توجه به اهمیت خودکارآمدی شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و سایر ابعاد فرایند تعلیم و تربیت و نیز لزوم شناسایی ویژگی‌های روانشناختی‌ای که از توان بالایی در پیش‌بینی رفتار و خودکارآمدی شغلی برخوردار باشد و در نهایت خلاء پژوهشی موجود، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی شغلی معلمان بود.

¹.Turner, Barling

².Borba

³.Lennick & Kiel

⁴.Klarken



روش‌شناسی تحقیق

روش، جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری: روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود که جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اردبیل (با تعداد تقریبی ۸۷۰ نفر) تشکیل داده بودند که با توجه به حجم جامعه آماری و بر اساس جدول مورگان ۲۷۰ نفر معلم (۱۳۸ نفر معلم مرد و ۱۳۲ نفر معلم زن) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده و مورد مطالعه قرار گرفتند. مراحل نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا با توجه به جنسیت آزمودنی‌های جامعه آماری (تعداد تقریبی ۴۳۰ نفر زن و ۴۴۰ نفر مرد) حجم نمونه متناسب با دو جنس تعیین شد و سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از بین دبیرستان‌های ناحیه ۲ اردبیل به تعداد مورد نیاز نمونه‌گیری شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

۱. پرسشنامه هوش اخلاقی: پرسشنامه هوش اخلاقی که در سال ۲۰۰۵ توسط لینک و کیل ساخته شد دارای ۴۰ سوال می‌باشد که چهار بعد هوش اخلاقی شامل درستکاری، مسولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشودگی را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) مورد سنجش قرار داده و یک نمره نیز برای هوش اخلاقی کل به دست می‌دهد. این پرسشنامه از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است. در مطالعه بهرامی و همکاران (۱۳۹۱؛ به نقل از اصغری و قاسمی، ۱۳۹۳) روایی صوری و محتوایی پرسشنامه حاضر توسط متخصصین مورد تایید قرار گرفته و پایایی آن نیز با توجه به ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ مورد تایید واقع شده است. در پژوهش اصغری و قاسمی (۱۳۹۳) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای درستکاری، مسولیت‌پذیری، دلسوزی، و بخشودگی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۶، ۰/۷۱، و ۰/۷۷ و برای کل پرسشنامه نیز برابر با ۰/۹۵ به دست آمده است.

۲. پرسشنامه خودکارآمدی معلم^۱ (TSOES-LF): پرسشنامه خودکارآمدی معلم یک ابزار خودسنجی ۲۴ سوالی است که توسط تشانن-موران و وولفولک‌هوی^۲ در سال ۲۰۰۱ طراحی شد

^۱. Teachers' Sense of Efficacy Scale

^۲. Teshanen-Moran & woolfolkhoy



(مک‌کوچ و کولبرت^۱، ۲۰۱۰). این پرسشنامه سه مولفه کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان، کارآمدی در راهبردهای آموزشی و کارآمدی در مدیریت کلاس را در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ را مورد سنجش قرار می‌دهد که مجموع آن‌ها نیز نمره کل خودکارآمدی را به دست می‌دهد. تشانن - موران و وولفولک هوی (۲۰۰۱)؛ به نقل از مک‌کوچ و کولبرت، ۲۰۱۰) مشخصات روانسنجی پرسشنامه مذکور را مناسب گزارش کرده‌اند. آن‌ها برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب به دست آمده برای مولفه‌های خودکارآمدی در درگیر کردن، خودکارآمدی آموزشی، خودکارآمدی مدیریتی و کل مقیاس را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. همچنین در تحلیل روایی سازه وجود سه مولفه خودکارآمدی درگیر کردن، خودکارآمدی آموزشی و خودکارآمدی مدیریتی در پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (مک‌کوچ و کولبرت، ۲۰۱۰). در پژوهش وفا، ابراهیمی و اسدزاده (۱۳۹۳) نیز آلفای کرونباخ برای مولفه‌های درگیر کردن، آموزشی، مدیریت و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمده است.

روش اجرا و تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها ابتدا مجوزهای لازم از مراجع مربوطه کسب و رضایت آزمودنی‌ها جلب شد؛ سپس پرسشنامه‌ها به صورت گروهی بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. شیوه کار به این صورت بود که ابتدا به منظور آگاهی یافتن و جلب توجه آزمودنی‌ها توضیحات مختصری در مورد پژوهش و اهداف آن به آن‌ها داده شده، سپس اطلاعات لازم در مورد پرسشنامه‌ها و نحوه پاسخدهی به آن نیز توسط محقق در اختیار آزمودنی‌ها قرار می‌گرفت. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره و با استفاده از نرم-افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۷۰ نفر معلم (۱۳۸ نفر معلم مرد و ۱۳۲ نفر معلم زن)، با میانگین و انحراف معیار سنی $۳۶/۵۳ \pm ۸/۳۵$ سال شرکت کرده بودند که ۱۵ نفر (۵/۶ درصد) از آن‌ها تحصیلات کاردانی،

¹.McCoach & Colbert



۲۰۲ نفر (۷۴/۸ درصد) کارشناسی و ۵۳ نفر (۱۹/۶ درصد) نیز کارشناسی ارشد داشتند. همچنین، ۶ نفر (۲/۲ درصد) وضعیت اقتصادی بالا، ۲۴۱ نفر (۸۹/۳ درصد) متوسط و ۲۳ نفر (۸/۵ درصد) نیز وضعیت اقتصادی پایینی داشتند. در نهایت، ۴۹ نفر (۱۸/۱ درصد) از آزمودنی‌ها مجرد و ۲۲۱ نفر (۸۱/۹ درصد) نیز متأهل بودند.

جدول ۱. ضرایب همبستگی هوش اخلاقی با خودکارآمدی شغلی معلمان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. درست کاری	-								
۲. مسولیت پذیری	۰/۸۰**	-							
۳. دلسوزی	۰/۷۵**	۰/۷۶**	-						
۴. بخشودگی	۰/۶۲**	۰/۵۹**	۰/۶۷**	-					
۵. هوش اخلاقی کل	۰/۹۰**	۰/۸۹**	۰/۹۰**	۰/۸۲**	-				
۶. کارآمدی درگیر کردن	۰/۵۸**	۰/۴۰**	۰/۶۳**	۰/۶۰**	۰/۶۳**	-			
۷. کارآمدی آموزشی	۰/۵۷**	۰/۴۱**	۰/۶۳**	۰/۵۳**	۰/۶۱**	۰/۷۸**	-		
۸. کارآمدی مدیریتی	۰/۶۱**	۰/۴۸**	۰/۶۲**	۰/۶۰**	۰/۶۶**	۰/۷۹**	۰/۷۸**	-	
۹. خودکارآمدی کل	۰/۶۳**	۰/۴۶**	۰/۶۷**	۰/۶۶**	۰/۶۸**	۰/۹۲**	۰/۹۳**	۰/۹۲**	-

(**= $P < 0/01$)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که هوش اخلاقی و ابعاد آن با خودکارآمدی شغلی معلمان و مولفه‌های آن رابطه مثبت معناداری دارد ($P < 0/01$).

جدول ۲. رگرسیون چندمتغیره خودکارآمدی شغلی بر اساس هوش اخلاقی

متغیرها	R	R ²	R ² تعدیل شده	df	SE	F	P
درستکاری	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۴۰	۱	۱۰/۹۹	۱۷۹/۱۳	۰/۰۰۱
مسولیت پذیری	۰/۴۶	۰/۲۱	۰/۲۱	۱	۱۲/۵۹	۷۲/۸۳	۰/۰۰۱
دلسوزی	۰/۶۷	۰/۴۶	۰/۴۵	۱	۱۰/۴۸	۲۲۴/۲۷	۰/۰۰۱
بخشودگی	۰/۶۲	۰/۳۹	۰/۳۸	۱	۱۱/۱۲	۱۶۹/۱۵	۰/۰۰۱



هوش اخلاقی کل ۰/۶۸ ۰/۴۶ ۰/۴۶ ۱ ۱۰/۴۲ ۲۳۰/۰۱ ۰/۰۰۱

(متغیر ملاک: خودکارآمدی شغلی)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل مربوط به پیش‌بینی خودکارآمدی معلمین از روی هوش اخلاقی معنادار است ($P < 0/01$). محاسبه R^2 تعدیل‌شده نشان داد که درستکاری، مسولیت‌پذیری، دلسوزی، بخشودگی و هوش اخلاقی کل هرکدام به ترتیب ۰/۴۰، ۰/۲۱، ۰/۴۵، ۰/۳۸ و ۰/۴۶ درصد از کل واریانس خودکارآمدی شغلی را تبیین می‌کند. در این میان، هوش اخلاقی کل بیشترین ($R^2 = 0/46$ تعدیل‌شده) و مسولیت‌پذیری نیز کم‌ترین ($R^2 = 0/21$ تعدیل‌شده) مقدار از واریانس خودکارآمدی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی شغلی معلمین بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که هوش اخلاقی و ابعاد آن با خودکارآمدی رابطه مثبت داشته و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های مشابه مانند کلارکن (۲۰۰۹)، حسنی و همکاران (۱۳۹۵)، محمودی و همکاران (۱۳۹۵)، اصغری و قاسمی (۱۳۹۲) و سیادت (۱۳۸۸) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان از مبانی نظری هوش اخلاقی سود جست. لنینک و فرد کیل هوش اخلاقی را اینگونه تعریف می‌کنند: توانایی ذهنی برای شناسایی این موضوع است که چگونه اصول انسانی باید در ارزش‌ها، اهداف و کارکرد‌های فردی ما به کار گرفته شود. در ساده‌ترین شکل، هوش اخلاقی توانایی متمایز کردن خوب از بد است، همانطور که در اصول جهانی تعریف شده است هوش اخلاقی فقط برای رهبری اثربخش اهمیت ندارد. هوش اخلاقی، "هوش حیاتی" (نقطه عطفی برای تمام هوش‌ها محسوب می‌شود) برای همه انسان‌ها است. به دلیل اینکه هوش اخلاقی اشکال دیگر هوش را به انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند. هوش اخلاقی به زندگی ما هدف می‌دهد. بدون هوش اخلاقی، ما قادر به انجام کارها و وقایع تجربه شده هستیم، اما آنها فاقد معنی هستند. بدون هوش اخلاقی، ما نمی‌دانیم آنچه که انجام می‌دهیم چرا انجام می‌دهیم و یا حتی چه چیزهایی وجود ما را در نظام خلقت از برخی مسائل متفاوت می‌سازد (لینک و کیل، ۲۰۰۸). همان-



طور که از این تعاریف برمی آید هوش اخلاقی مبنایی را برای قضاوت و عمل کردن بر مبنایی اصول اخلاقی رشد یافته فراهم می کند که زمینه ساز تعهد و مسولیت پذیری افراد می باشد و این تعهد و مسولیت پذیری نیز باعث افزایش علاقه مندی و توجه فرد به کار و حرفه خود شده و در نهایت عملکرد شغلی وی را بهبود میبخشد و از این راه می تواند به برداشت از خود و خودکارآمدی بالا در فرد بیانجامد.

در آخر با توجه به اینکه هیچ پژوهشی بدون نقص و محدودیت نیست پژوهش حاضر نیز با محدودیت هایی مواجه بود که برخی از آن ها بدین قرار می باشند. استفاده از پرسشنامه برای ارزیابی هوش اخلاقی و به ویژه خودکارآمدی شغلی احتمال بالایی از سوگیری پاسخ در آزمودنی را به همراه دارد که پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه و مشاهده نیز برای سنجش خودکارآمدی شغلی معلمین استفاده شود. از دیگر محدودیت های پژوهش حاضر عدم تفکیک آزمودنی ها از لحاظ جنسیت بود، که ممکن است به نقش تعدیل کننده در رابطه هوش اخلاقی و خودکارآمدی داشته باشد. لذا پیشنهاد می شود که این دو گروه تفکیک شده و مورد بررسی قرار گیرند و در صورت امکان نتایج دو گروه بایکدیگر مورد مقایسه قرار گیرد. در نهایت با توجه به یافته پژوهش حاضر و یافته های مشابه دیگر که اهمیت هوش اخلاقی را در خودکارآمدی شغلی نشان می دهد، پیشنهاد می شود در جذب و انتخاب، و به کار گیری معلمین توانمند و دارای خودکارآمدی بهینه هوش اخلاقی آن ها مورد ارزیابی و توجه قرار گیرد.

منابع

- اصغری، فرهاد؛ قاسمی جوینه، رضا (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و گرایش های مذهبی با رضایت زناشویی در معلمان متاهل. فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده، ۴ (۱). ص ۸۴-۶۵.
- ذوی الحیات، محمدرضا؛ نوربخش، پریش؛ سپاسی، حسین (۱۳۹۶). ارتباط خودکارآمدی در تصمیم گیری شغلی و جو کاری اخلاقی با اثربخشی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲ (۲). ص ۶۶-۵۸.



حسینی، محمد؛ شهودی، مریم؛ میرقاسمی، سید جمال (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی در میان فرزندان شهید، جانباز و ایثارگر دانشگاه ارومیه. فصلنامه اخلاق زیستی، ۶ (۱۹)، ص ۱۵۵-۱۸۰.

کدیور، پروین (۱۳۹۵). روانشناسی یادگیری. تهران: انتشارات سمت، چاپ نهم.
کشاورز، لقمان؛ سرخوش، سمیرا (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی شغلی مدیران و تعهد سازمانی کارکنان با رضایت مشتریان اداره کل ورزش و جوانان استان کرمان. پژوهش های کاربردی در مدیریت ورزشی. شماره ۴، ص ۱۹-۱۱.

سیادت، علی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین هوش اخلاقی و رهبری تیمی در مدیران آموزشی و غیرآموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مدیریت سلامت، ۱۲ (۳۶). ص ۶۱-۶۹.
محمودی، اعظم؛ خانی، لطفعلی، غفاری، مظفر (۱۳۹۵). بررسی همبستگی هوش اخلاقی و نوع دوستی با نگرش پرستاران نسبت به رعایت حقوق بیماران. مجله آموزش پرستاری، ۵ (۲)، ص ۵۵-۴۹.
وفا، شیما؛ ابراهیمی مقدم، صغری؛ اسدی، حسن (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان و مقایسه آن در دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. روانشناسی افراد استثنایی، ۴ (۱۴)، ص ۱۲۶-۱۰۴.

- Borba, M (2005). The step-by-step plan to building moral intelligence. Nurturing Kids Heart& Souls. National Educator Award, National council of Self esteem: Jossey-Bass;17-23.
- Clarcken, H. (2009). Moral intelligence in the schools. online submission, Paper Presented at the Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences.
- Ferla J, Valcke M, Cai Y. Academic selfefficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and Individual Differences 2009; 19: 499-505.
- McCoach, D. B., & Colbert R. D. (2010). Factors Underlying The Collective Teacher Efficacy Scale and Their Mediating Role in the Effect of Socioeconomic Status on Academic Achievemeny at the School Level. Journal of measurement and Evaluation in Counseling and Development, 43(1), 31-47.
- Lennick D, Kiel F (2011). Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success in turbulent times. New York: Prentice Hall; 29-36.
- Salami SO, Ogundokun MO (2009). Emotional intelligence and selfefficacy as predictors of academic performance. Perspectives in Education; 25(3): 175-185.
- Turner N, Barling J (2002). Transformational leadership and moral Reasoning. Journal of Applied Psychology; 87(2): 304-31.



رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر اردبیل

علی خالق‌خواه^۱، معصومه جعفری*^۲، عادل زاهد^۳، مسعود مرادی^۴

۱- علی خالق‌خواه، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

۲- معصومه جعفری، دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول).

۳- عادل زاهد، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

۴- مسعود مرادی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

مقدمه: هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی شغلی معلمان بود. روش: روش پژوهش حاضر توصیفی همبستگی بود و جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اردبیل تشکیل داده بودند که از بین آن‌ها ۲۷۰ نفر (۱۳۲ نفر زن و ۱۳۸ نفر مرد) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه شخصیتی نئو (NEO-FFI) و پرسشنامه خودکارآمدی معلم (TSOES-LF) استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده نیز با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها: نتایج نشان داد که به جز ویژگی روان‌رنجورگرایی بقیه ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی شغلی و مولفه‌های آن همبستگی مثبت معنی‌داری دارند ($P < 0/05$). همچنین نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی باوجدان بودن، برون‌گرایی، گشودگی و موافق بودن هرکدام به ترتیب ۳۱٪، ۲۰٪، ۳٪ و ۱ درصد از کل واریانس خودکارآمدی شغلی معلمان را تبیین می‌کند ($P < 0/05$). بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بین‌های خوبی برای خودکارآمدی شغلی معلمان بوده و می‌توان از آن در جذب و انتخاب معلمان کارآمد بهره گرفت.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های شخصیتی، خودکارآمدی شغلی، معلم.



مقدمه

نیروی انسانی در سازمان‌ها و به‌خصوص در سازمان‌های دانش‌بنیانی همچون مدرسه که عمده‌ترین دارایی آن سرمایه‌های دانشی است از اهمیت زیادی برخوردار است به‌طوری که بدون داشتن نیروی انسانی مناسب و کارآمد، تحقق اهداف سازمان میسر نخواهد بود. یکی از مسائل مهمی که در هر سازمان باید مورد توجه قرار گیرد، خودکارآمدی شغلی کارکنان آن است که از ارکان ضروری رضایت از زندگی و از مهمترین متغیرهای رفتار سازمانی به حساب می‌آید (مصطفایی و روشن، ۱۳۸۹). همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت می‌باشد ارتباط نزدیکی با کارآمدی تدریس معلمان دارد که آن نیز به نوبه خود از ویژگی‌ها، باورها و عقاید معلمان درباره توانایی‌های حرفه‌ای‌شان تاثیر می‌پذیرد (بندورا^۱، ۱۹۷۷).

خودکارآمدی به‌طور ضمنی به عقاید خاص افراد درباره توانایی آنان در انجام دادن فعالیت‌هایی معین و به منظور دستیابی به نتایج مورد نظر در حیطه مشخص و یا کنترل ماهرانه زندگی اشاره دارد (کدیور، ۱۳۹۵). به عبارتی، خودکارآمدی به برداشت افراد از توانایی‌های خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد. بر این اساس، افراد تمایل دارند به فعالیت‌هایی بپردازند که در انجام آن‌ها احساس اطمینان کنند و اگر در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به‌طور معمول از انجام آن اجتناب می‌نمایند. بعلاوه، باورهای خودکارآمدی بر میزان صرف انرژی برای انجام فعالیت‌ها و میزان مقاومت در برابر موانع اثرات مستقیم دارد (فرلا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). برگرفته از مفهوم خودکارآمدی بندورا، خودکارآمدی شغلی نیز به عنوان قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام اصل تکالیف در چارچوب شغلی و حرفه‌ای معین تعریف شده است. خودکارآمدی شغلی از انگیزش و رفتار تاثیر گرفته و به‌طور متقابل بر آن‌ها تاثیر می‌گذارد و سطوح بالای آن موجب افزایش مشارکت فرد در تکالیف و رفتارهای شغلی می‌گردد (کشاورز و سرخوش، ۱۳۹۲؛ ذوی‌الحیات، نوربخش و سپاسی، ۱۳۹۶) در این زمینه تحقیقات نشان می‌دهد که خودکارآمدی شغلی پیش‌بینی کننده مهمی برای

¹.Bandura

².Ferla



کاوش شغلی، بالیدگی شغلی، ثبات در الگوهای شغلی، رضایت و تعهد شغلی و اثربخشی شغلی بوده و می‌تواند از طریق این سازه‌ها عملکرد شغلی را تحت تاثیر قرار دهد (کشاورز و سرخوش، ۱۳۹۲؛ ذوی‌الحیات و همکاران، ۱۳۹۶).

عوامل و متغیرهای زیادی با خودکارآمدی و خودکارآمدی شغلی رابطه داشته و بر آن تاثیر می‌گذارد که صفات و ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند یکی از آن‌ها باشد. شخصیت الگوی نسبتاً پایدار صفات، گرایش‌ها، یا ویژگی‌هایی است که تا اندازه‌ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد. به‌طور اختصاصی‌تر، شخصیت، از صفات یا گرایش‌هایی تشکیل می‌شود که به تفاوت‌های فردی در رفتار، ثبات رفتار در طول زمان، و تداوم رفتار در موقعیت‌های گوناگون می‌انجامد (فیست، فیست و رابرتس، ۲۰۱۴). ویژگی‌های شخصیتی افراد و تناسب آن با شغلی که انتخاب می‌کنند می‌تواند از عوامل تاثیرگذار بر خودکارآمدی شغلی باشد. افراد با الگوی شخصیتی مختلف به نوعی توانایی و مهارت رفتاری مختص به خود دارند و مسلماً نیازهای متفاوتی داشته و عملکرد گوناگونی نشان می‌دهند. از سوی دیگر سازمان‌ها و مشاغل مختلف نیز هر یک به رفتارهای خاص نیازمند بوده و انتظارات و نیازها و انگیزه‌های خاصی را نیز می‌توانند تامین کنند، در نتیجه هر یک از انواع شخصیت با سازمان و مشاغل خاصی سازگاری دارند و می‌توانند در آن به سطح بهینه عملکرد و کارآمدی خود دست یابند. همچنین در میان عوامل پیش‌بینی کننده موفقیت شغلی، ویژگی‌های شخصیتی به دلیل توسعه و پایداری قابل قبول آن‌ها بر سایر ویژگی‌ها برتری دارند (کوپر و روبرتسون، ۱۹۹۵؛ به نقل از سلیمی و همکاران، ۱۳۸۵). در راستای ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی رحمانی، گلشنی، امامی‌پور و حسنی (۱۳۹۴) دریافتند که ابعاد شخصیت و انگیزش درونی، به‌طور کلی با خودکارآمدی رابطه دارد؛ به‌طوری که برون‌گرایی، گشودگی، موافق بودن، و باوجدان بودن با خودکارآمدی رابطه مثبت و روان‌رنجورخویی با آن رابطه منفی دارد. حمیدی و شیرزاد (۱۳۹۵) نیز به بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای فراشناختی با خودکارآمدی رایانه‌ای پرداخته و نشان دادند که روان‌رنجورخویی و موافق بودن رابطه منفی و ویژگی شخصیتی گشودگی رابطه مثبت با خودکارآمدی رایانه‌ای دانشجویان-معلمان دارد. کفایی کیوی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان رابطه ویژگی‌های شخصیت



با خودکارآمدی در سالمندان موفق و ناموفق به این نتیجه رسید که تفاوت معناداری در ویژگی‌های شخصیتی و احساس خودکارآمدی سالمندان موفق و ناموفق دیده می‌شود، و دو ویژگی روان‌رنجوری و باوجدان بودن پیشگویی کننده بهتری برای خودکارآمدی سالمندان هستند.

با توجه به اهمیت خودکارآمدی شغلی معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین ابعاد گوناگون فرایند تعلیم و تربیت و نیز لزوم شناسایی ویژگی‌های روانشناختی نسبتاً باثبات و پایداری که از توان بالایی در پیش‌بینی رفتار و خودکارآمدی شغلی برخوردار باشد هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی شغلی معلمان بود.

روش پژوهش

روش، جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری: روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود که جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع متوسطه ناحیه ۲ شهر اردبیل (با تعداد تقریبی ۸۷۰ نفر) تشکیل داده بودند که با توجه به حجم جامعه آماری و بر اساس جدول مورگان ۲۷۰ نفر معلم (۱۳۸ نفر معلم مرد و ۱۳۲ نفر معلم زن) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و مورد مطالعه قرار گرفتند. مراحل نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا با توجه به جنسیت آزمودنی‌های جامعه آماری (تعداد تقریبی ۴۳۰ نفر زن و ۴۴۰ نفر مرد) حجم نمونه متناسب با دو جنس تعیین شد و سپس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین دبیرستان‌های ناحیه ۲ اردبیل به تعداد مورد نیاز نمونه‌گیری شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

۱. پرسشنامه پنج عاملی نئو^۱ (NEO-FFI-60): پرسشنامه پنج عاملی نئو فرم کوتاه پرسشنامه شخصیتی نئو است که توسط کوستا و مک‌کری در سال ۱۹۸۹ تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال است و ۵ بعد شخصیتی روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، گشودگی، موافقت و باوجدان بودن را می‌سنجد. آزمودنی به هر یک از ماده‌های پرسشنامه در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۰ تا کاملاً موافقم = ۴ پاسخ می‌دهد. با توجه به نتایج پژوهش کوستا و مک‌کری در سال ۲۰۰۴، روایی و پایایی این پرسشنامه تایید شده و ضریب پایایی آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۳

¹.NEO-Five Factor Inventory



گزارش شده است (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین پایایی و روایی این پرسشنامه طی پژوهش‌های متعددی از جمله پژوهش گروسی فرشی (۱۳۸۰، به نقل از رحمانی و همکاران، ۱۳۹۴) به تایید رسیده است.

۲. پرسشنامه خودکارآمدی معلم^۱ (TSOES-LF): پرسشنامه خودکارآمدی معلم یک ابزار خودسنجی ۲۴ سوالی است که توسط تشانن - موران و وولفولک‌هوی^۲ در سال ۲۰۰۱ طراحی شد (مک‌کوچ و کولبرت^۳، ۲۰۱۰). این پرسشنامه سه مولفه کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان، کارآمدی در راهبردهای آموزشی و کارآمدی در مدیریت کلاس را در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ را مورد سنجش قرار می‌دهد که مجموع آن‌ها نیز نمره کل خودکارآمدی را به دست می‌دهد. تشانن - موران و وولفولک‌هوی (۲۰۰۱)؛ به نقل از مک‌کوچ و کولبرت، ۲۰۱۰) مشخصات روانسنجی پرسشنامه مذکور را مناسب گزارش کرده‌اند. آن‌ها برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب به دست آمده برای مولفه‌های خودکارآمدی در درگیر کردن، خودکارآمدی آموزشی، خودکارآمدی مدیریتی و کل مقیاس را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. همچنین در تحلیل روایی سازه وجود سه مولفه خودکارآمدی درگیر کردن، خودکارآمدی آموزشی و خودکارآمدی مدیریتی در پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (مک‌کوچ و کولبرت، ۲۰۱۰). در پژوهش وفا، ابراهیمی و اسدزاده (۱۳۹۳) نیز آلفای کرونباخ برای مولفه‌های درگیر کردن، آموزشی، مدیریت و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آمده است.

روش اجرا و تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها ابتدا مجوزهای لازم از مراجع مربوطه کسب و رضایت آزمودنی‌ها جلب شد؛ سپس پرسشنامه‌ها به صورت گروهی بر روی آزمودنی‌ها اجرا شد. شیوه کار به این صورت بود که ابتدا به منظور آگاهی یافتن و جلب توجه آزمودنی‌ها توضیحات مختصری در مورد پژوهش و اهداف آن به آن‌ها داده شده، سپس اطلاعات لازم در مورد پرسشنامه‌ها

¹. Teachers' Sense of Efficacy Scale

². Teshanen-Moran & woolfolkhoy

³. McCoach & Colbert



و نحوه پاسخدهی به آن نیز توسط محقق در اختیار آزمودنی‌ها قرار می‌گرفت. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره و با استفاده از نرم-افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۷۰ نفر معلم (۱۳۸ نفر معلم مرد و ۱۳۲ نفر معلم زن)، با میانگین و انحراف معیار سنی $۳۶/۵۳ \pm ۸/۳۵$ سال شرکت کرده بودند که ۱۵ نفر (۵/۶ درصد) از آن‌ها تحصیلات کاردانی، ۲۰۲ نفر (۷۴/۸ درصد) کارشناسی و ۵۳ نفر (۱۹/۶ درصد) نیز کارشناسی ارشد داشتند. همچنین، ۶ نفر (۲/۲ درصد) وضعیت اقتصادی بالا، ۲۴۱ نفر (۸۹/۳ درصد) متوسط و ۲۳ نفر (۸/۵ درصد) نیز وضعیت اقتصادی پایینی داشتند. در نهایت، ۴۹ نفر (۱۸/۱ درصد) از آزمودنی‌ها مجرد و ۲۲۱ نفر (۸۱/۹ درصد) نیز متأهل بودند.

جدول ۱. ضرایب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی شغلی معلمان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. روان‌رنجور گرایی	-								
۲. برون‌گرایی	۰/۴۰**	-							
۳. گشودگی	۰/۰۹	۰/۱۳*	-						
۴. موافق بودن	۰/۴۸**	۰/۳۳**	۰/۱۵*	-					
۵. باوجدان بودن	۰/۳۰**	۰/۵۱**	۰/۲۷**	۰/۴۷**	-				
۶. کارآمدی درگیر کردن	۰/۰۴	۰/۴۰**	۰/۱۶**	۰/۰۸	۰/۴۷**	-			
۷. کارآمدی آموزشی	۰/۰۹	۰/۳۷**	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۵۵**	۰/۷۸**	-		
۸. کارآمدی مدیریتی	۰/۱۱	۰/۴۸**	۰/۱۲*	۰/۰۵	۰/۵۳**	۰/۷۹**	۰/۷۸**	-	
۹. خودکارآمدی کل	۰/۰۹	۰/۴۵**	۰/۱۸**	۰/۱۲*	۰/۵۶**	۰/۹۲**	۰/۹۳**	۰/۹۲**	-

(**= $P < 0/01$ & *= $P < 0/05$)

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی، و با وجدان بودن با خودکارآمدی شغلی کل و همه مولفه‌های آن (کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان، کارآمدی در



راهبردهای آموزشی و کارآمدی در مدیریت کلاس) رابطه مثبت معنادار دارد ($P < 0/05$) در حالی که ویژگی شخصیتی روان‌رنجورگرایی با آن رابطه منفی اما نامعنادار دارد ($P > 0/05$).

جدول ۲. رگرسیون چندمتغیره خودکارآمدی شغلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی

متغیرها	R	R ²	R ² تعدیل شده	df	SE	F	P
باوجدان بودن	0/56	0/31	0/31	1	11/78	122/11	0/001
برون‌گرایی	0/45	0/20	0/20	1	12/72	66/15	0/001
گشودگی	0/18	0/03	0/03	1	13/97	9/28	0/003
موافق بودن	0/12	0/01	0/01	1	14/10	3/93	0/048

(متغیر ملاک: خودکارآمدی شغلی)

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل مربوط به پیش‌بینی خودکارآمدی معلمین از روی ویژگی‌های شخصیتی معنادار است ($0/05$ و $P < 0/01$). محاسبه R^2 تعدیل شده نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی باوجدان بودن، برون‌گرایی، گشودگی و موافق بودن هرکدام به ترتیب ۳۱٪، ۲۰٪، ۳٪ و ۱ درصد از کل واریانس خودکارآمدی شغلی را تبیین می‌کند. در این میان، ویژگی باوجدان بودن بیشترین ($R^2 = 0/31$ تعدیل شده) و موافق بودن نیز کم‌ترین ($R^2 = 0/01$ تعدیل شده) مقدار از واریانس خودکارآمدی را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی شغلی معلمان بود. در این راستا یافته‌های پژوهش نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، گشودگی، و باوجدان بودن با خودکارآمدی شغلی کل و همه مولفه‌های آن (کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان، کارآمدی در راهبردهای آموزشی و کارآمدی در مدیریت کلاس) رابطه مثبت معنادار دارد در حالی که ویژگی شخصیتی روان‌رنجورگرایی با آن رابطه منفی نامعنادار دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی باوجدان بودن، برون‌گرایی، گشودگی و موافق بودن با موفقیت خودکارآمدی شغلی را پیش‌بینی می‌کند و در این میان، ویژگی باوجدان بودن بیشترین، و موافق بودن نیز کم‌ترین



مقدار از واریانس خودکارآمدی شغلی را تبیین می‌کند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های پیشین، مانند یافته حمیدی و شیرزاد (۱۳۹۵)، رحمانی و همکاران (۱۳۹۴)، و کفایی کیوی (۱۳۹۱) همخوان می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که ویژگی‌های شخصیتی بر رفتار و اعمال افراد موثر هستند و در بسیاری از موقعیت‌ها تعیین کننده رفتار، نگرش و مهارت‌ها می‌باشند (باتسون، تورمی و ریگی^۱، ۲۰۱۴)؛ بنابراین خودکارآمدی نیز به‌عنوان یک فرایند روانشناختی می‌تواند تحت تاثیر ویژگی‌های شخصیتی قرار بگیرد. همچنین، در خصوص رابطه مثبت ویژگی‌هایی مانند باوجدان بودن یا مسولیت‌پذیری و برونگرایی با خودکارآمدی شغلی می‌توان گفت که افراد با سطح بالای برونگرایی انگیزه زیادی برای کسب شناخت و بهره‌مندی از تبحر در امور دارند. آنان بلند همت هستند و همین موجب تمرکز آنان روی تبحر یافتن در امور و ثبات قدمشان در دستیابی به آن است (زوینگ و وبستر، ۲۰۰۴؛ به نقل از رحمانی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین، افراد مسولیت‌پذیر و باوجدان برای پیشرفت و پافشاری در انجام تکالیف دشوار انگیزه بالایی دارند. افراد مسولیت‌پذیر از قدرت کنترل تکانه بالایی برخوردار بوده و قبل از عمل به تفکر می‌پردازند. این افراد همچنین از توانایی سازمان‌دهی و اولویت‌بندی تکالیف برخوردارند. علاوه بر برخورداری از این ویژگی‌ها، ایشان از نظم و ترتیب در کار و تلاش برای موفقیت نیز بهره‌مند هستند. به این ترتیب می‌توان رابطه مسولیت‌پذیری و باوجدان بودن را با خودکارآمدی از لحاظ تئوریک درک کرد. درخصوص رابطه منفی روان-رنجورخویی با خودکارآمدی شغلی مطابق ادبیات موجود در زمینه ویژگی‌های شخصیتی، افراد روان-رنجور تمایل به تجربه هیجانات منفی مانند احساس ترس، اضطراب، نگرانی، تنش، دست‌پاچگی، ترحم‌جویی، خصومت، زودانگیختگی و افسردگی دارند (مک‌کرا و کاستا، ۱۹۹۲؛ به نقل از دائمی، بخشی و جوشن‌لو، ۱۳۹۲). این افراد به دلیل ترس از مواجه شدن با موقعیت‌های ناآشنا، قابلیت نزدیک شدن به تکالیف را نداشته و در صورت برخورد با کوچک‌ترین مانعی مضطرب شده و دست‌پاچگی آن‌ها مانع از انسجام فکری و دستیابی به عملکرد بهینه آن‌ها خواهد بود. نهایتاً حرمت خود

¹.Batteson



پایین این افراد در تقابل کامل با احساس خودکارآمدی که قضاوت فرد حاکی از اعتماد او به توانایی- های خویش است قرار دارد.

در آخر با توجه به اینکه هیچ پژوهشی بدون نقص و محدودیت نیست پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی مواجه بود که برخی از آن‌ها بدین قرار می‌باشند. استفاده از پرسشنامه برای ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی و به‌ویژه خودکارآمدی شغلی احتمال بالایی از سوگیری پاسخ در آزمودنی را به همراه دارد که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری مانند مصاحبه و مشاهده نیز برای سنجش خودکارآمدی شغلی معلمین استفاده شود. از دیگر محدودیت- های پژوهش حاضر عدم تفکیک آزمودنی‌ها از لحاظ جنسیت بود، که ممکن است به نقش تعدیل کننده در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌شود که این دو گروه تفکیک شده و مورد بررسی قرار گیرند و در صورت امکان نتایج دو گروه بایکدیگر مورد مقایسه قرار گیرد. در نهایت با توجه به یافته پژوهش حاضر و یافته‌های مشابه دیگر که اهمیت ویژگی‌های شخصیتی را در خودکارآمدی شغلی نشان می‌دهد، پیشنهاد می‌شود در جذب و انتخاب، و به‌کار گیری معلمین توانمند و دارای خودکارآمدی بهینه ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها مورد ارزیابی و توجه قرار گیرد.

منابع

- حمیدی، فریده؛ شیرزاد اسکی، مهین (۱۳۹۵). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای فراشناختی با خودکارآمدی رایانه‌ای دانشجو-معلمان. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶ (۴): ص ۲۳-۳۸.
- کدیور، پروین (۱۳۹۵). روانشناسی یادگیری. تهران: انتشارات سمت، چاپ نهم.
- دائمی، فاطمه؛ بخشی، علی؛ جوشن‌لو، محسن (۱۳۹۲). آیا می‌توان از NEO-FFI برای سنجش پنج عامل اصلی شخصیت در ایران بهره برد؟ روانشناسی بالینی و شخصیت، ۹ (۲۰): ص ۹۵-۱۰۶.
- رحمانی دولت‌آباد، جواد؛ گلشنی، فاطمه؛ امامی‌پور، سوزان؛ حسنی، فریبا (۱۳۹۴).



کشاوری، لقمان؛ سرخوش، سمیرا (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی شغلی مدیران و تعهد سازمانی کارکنان با رضایت مشتریان اداره کل ورزش و جوانان استان کرمان. پژوهش‌های کاربردی در مدیریت ورزشی. شماره ۴، ص ۱۹-۱۱.

کفایی کیوی، مینا (۱۳۹۱). رابطه ویژگیهای شخصیت با خودکارآمدی در سالمندان موفق و ناموفق، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تابستان ۱۳۹۱.
فیست، جس؛ فیست، گریگوری جی، رابرتس، تامی آن (۲۰۱۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵). ویراست هشتم. تهران: نشر روان.

ذوی‌الحیات، محمدرضا؛ نوربخش، پریش؛ سیاسی، حسین (۱۳۹۶). ارتباط خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی و جو کاری اخلاقی با اثربخشی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۲ (۲)؛ ص ۵۸-۶۶.
مصطفایی، فاطمه؛ روشن، رسول (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و رضایت شغلی در افسران پلیس راهور تهران بزرگ، فصلنامه دانش انتظامی، ۱۱ (۴)، ۱۳۸۹.

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Batteson, T. J., Tormey, R., & Ritchie, T. D. (2014). Approaches to learning, metacognition and personality: An exploratory and confirmatory factor analysis. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2561-2567.
- Ferla J, Valcke M, Cai Y. Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences* 2009; 19: 499-505.
- McCoach, D. B., & Colbert R. D. (2010). Factors Underlying The Collective Teacher Efficacy Scale and Their Mediating Role in the Effect of Socioeconomic Status on Academic Achievement at the School Level. *Journal of measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 31-47.



افق فلسفه اجتماعی و فرهنگی تعلیم و تربیت

دکتر ابو سعید داورپناه کارشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

aboosaeed2002@yahoo.com

چکیده: هدف از انجام این پژوهش بررسی افق و چشم انداز فلسفه اجتماعی و فرهنگی تعلیم و تربیت است. این پژوهش با روش کتابخانه ای، تجزیه و تحلیل مفهومی، استنتاجی و استنباطی با رویکرد فلسفی به رشته تحریر در آمده است. نتایج نشان می دهند که دنیای مدرن همانند ضرورت گراها فقط به تغییرات اجتماعی علاقه دارند و در برابر تغییرات فرهنگی مقاومت می کنند اما پست مدرنیسم هم نوا با پایدارگرایان، بازسازیگرایان و پیشرفت گرایان از تغییرات اجتماعی و فرهنگی در مسیر تربیت فرهنگی و اجتماعی استقبال می کنند.

کلمات کلیدی: فلسفه، اجتماعی، فرهنگی، تعلیم، تربیت

مقدمه: امروزه، با واقعیتی به نام جهانی شدن مواجهیم. جهانی شدن به معنای گسترش ارتباطات میان انسان ها و افزایش تاثیر متقابل اقوام، ملت ها و کشورها بر یکدیگر است. به گونه ای که کمتر اتفاقی در گوشه ای از عالم رخ می دهد که مردم دیگر سرزمین ها از آن بی خبر بمانند و حیات اجتماعی آنان از این اتفاق تاثیر نپذیرد.. از همین جاست که مفهوم «دهکده جهانی» شکل گرفته است. در جامع امروزی آموزش و پرورش به عنوان گسترده ترین نهاد اجتماعی مورد پذیرش همگان است. در این نهاد حرفه فرهنگی و اجتماعی یک حرفه بومی و محلی نیست؛ بلکه از نظر تاریخی یک حرفه همزاد بشر و از نظر گستردگی نیز یک حرفه فراگیر و جهانی است. امروزه در بعد حرفه‌یی به معنای خاص فرهنگی و اجتماعی، در نظام رسمی تعلیم و تربیت نیز در تمام دنیا تعریف مشترکی از فرهنگی و اجتماعی وجود دارد که این تعریف تمام فرهنگی و اجتماعیان جهان را به یکدیگر پیوند زده و هویت جهانی فرهنگی و اجتماعی را شکل می دهد.

بیان مساله: نظریه پردازان علوم اجتماعی با معیارهای متنوعی اقدام به دسته‌بندی نظام‌های اجتماعی کرده‌اند که طبیعتاً این معیارها برآمده از مبانی نظری و نوع نگاه آنان به انسان و جامعه بوده است. در اینجا ضمن تبیین فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی از منظر اجتماعی، اشاره کوتاه به مبانی فلسفی



اجتماعی مدرنیسم، پست مدرنیسم از منظر اجتماعی می شود و در ادامه تلاش می شود تا با تبیین ارتباط بین نظریات تربیتی ضرورت گرا، بازسازی گرا و پایدار گرا با فلسفه اجتماعی تربیت فرهنگی و اجتماعی، نظریه پیشرفت گرائی با توجه به تحولات اجتماعی و ناظر به دیدگاه های دیوئی؛ با تفسیر بیشتری مورد بررسی قرار می گیرد.

روش پژوهش: این پژوهش با روش کتابخانه ای، تجزیه و تحلیل مفهومی، استنتاجی و استنباطی با رویکرد فلسفی به رشته تحریر در آمده است. تلاش شده است که در مطالعه منابع رویکرد اجتماعی فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی مورد تاکید بیشتری قرار گیرد.

سوال های پژوهش: مبانی فلسفه اجتماعی تربیت فرهنگی و اجتماعی چیست؟

- ۱- مبانی فلسفی - اجتماعی تربیت فرهنگی و اجتماعی از منظر مدرنیسم و پست مدرنیسم چیست؟
- ۲- مبای فلسفی اجتماعی تربیت فرهنگی و اجتماعی از منظر ضرورت گرائی، باز سازی گرائی، پایدارگرائی، و پیشرفت گرائی چیست؟
- ۳- ویژگی های فرهنگی و اجتماعی تربیت شده خلاق و متفاوت از منظر فلسفی چیست؟

یافته ها: پاسخ به سوال ۱: وینچ (۲۰۱۲) معتقد است که شواهد بسیار کمی از تعامل دلسوزانه با روانشناسان، جامعه شناسان و اقتصاددانان در آموزش و پرورش وجود دارد. اورنستین و لوین (۲۰۰۸) استدلال می کنند که بحث فعلی تربیت در ارتباطات اجتماعی و فرهنگی نادیده گرفته می شود و این فرایند کارایی را در جوامع چند فرهنگی کاهش می دهد. در روش سنتی به جای تمرکز برنامه درسی بر ابعاد اجتماعی فرهنگی و سیاسی آموزش، بیشتر شامل برنامه هایی است که بر اساس تئوری مبتنی بر تحقیق است و عمل آموختن را علمی تر و از نظر تکنیکی قابل سنجش تر می کند اما غفلت از جنبه های مهم فرهنگی و آموزشی را در بر دارد. نگرانی به عنوان "سواد فرهنگی" در روند تعامل بین مربی و متربی وجود دارد (لدرمن، ۲۰۰۹). نگرانی محققین از عدم وجود ساز و کار و بستر مناسب فرهنگی و اجتماعی در آموزش و پرورش؛ مسئله ای جدی است. چنین



نگرانی هائی می تواند به تربیت به عنوان بخشی از بدنه اصلی آموزش و پرورش تسری یابد. چه راهکار هائی برای حل این نگرانی ها وجود دارد؟

پیشنهاد برایان و آتواتر (۲۰۰۲) درباره تربیت فرهنگی و اجتماعی این است که باید مهارت ها و موضوعات اصلی آتی را بشناسیم و به همگان بیاموزیم که به چه طریقی می توانند آموخته های خود را به اشتراک گذاشته و آنها را به عنوان مدل هائی به دیگران ارائه دهند. متدهایی تربیت شامل فراهم سازی تجربیات یادگیری عملی و انتقال تجربیات یادگیری برای است. برای تحقق چنین امری در تربیت دو ابزار اصلی مورد نیاز است: فرهنگ و جامعه. برای اینکه تربیت فرهنگی و اجتماعی در بستر اجتماع عملیاتی شود، فرهنگ سازی لازمه آن است. لذا فرهنگ زیر بنای اجتماع محسوب می شود. باورس و فلیندرز (۱۹۹۰) نشان می دهند که در آموزش و پرورش دموکراتیک، مسئول ایجاد جامعه فرهنگی است که در آن همه مشغول یادگیری هستند. یک مفهوم مهم برای تربیت دموکراتیک شنیده شدن تمامی نظرات است.

دموکراسی روشی از زندگی است جایی که اعضا یک جامعه آموزش می بینند که چطور توقعات فرهنگی و اجتماعی خودشان را مطرح کنند. از جمله این توقعات می توان به، یادگیری مشارکتی، برقراری رابطه متقابل توأم با حس اعتماد، ایجاد فضای بحث باز و یادگیری اکتشافی اشاره کرد. تحقق چنین انتظاراتی منجر به تغییر اجتماعی و فرهنگی می شود. برای اعمال چنین تغییری نیاز به عامل انسانی ضروری است. فرهنگی و اجتماعی عامل تغییر ارزش های فرهنگی و اجتماعی است. او از پیشرفت شخصی و اجتماعی آنها حمایت کند. وی از انواع استراتژی های آموزشی برای تشویق فراگیران برای توسعه تفکر انتقادی، حل مسئله و اساساً روابط متقابل استفاده می کند زیرا این تعامل در شرایط اجتماعی نتیجه می دهد. او به عنوان مدیر اجتماعی متولی بخش مهمی از فرایند یادگیری است که به فضای آموزشی نظم می دهد و مهندس فضاهای محیط است (اوزمون^۱ و کراور^۲، ۲۰۰۵).

اصل اساسی در فلسفه تربیت این است که مخاطب باید یک محیط اجتماعی - فرهنگی را تجربه کند که در آن خون آموزش و پرورش دموکراتیک در رگ های جامعه جریان دارد. هدف این برنامه مراقبت برای آماده سازی برای تبدیل شدن فرهنگی و اجتماعیانی دارای دانش، تفکر انتقادی؛ از

¹ -Ozmon

² -Craver



طریق تشویق مشارکت فعال در فرایند یادگیری، ارتباطات و مهارت های اجتماعی- فرهنگی است. فرهنگی و اجتماعیان نیاز به درک پایه مفاهیم در فلسفه علم و فلسفه علوم اجتماعی و فرهنگی را دارند. در واقع شرط لازم برای درک مفهومی، در سطح و عمق مناسب، لزوم درک برقراری ارتباط اجتماعی است که این شرط یک اصل فلسفی برای تربیت فرهنگی و اجتماعی است (وینچ، ۲۰۱۲). نیونی^۱ (۲۰۱۳) در مقاله ای با عنوان " مروری دوباره بر تربیت چند فرهنگی " اظهار می دارد که تغییر در ارتباطات تعاملی جدید و ایجاد فرصت برابر برای مطالعه و توسعه فارغ از جنس، تنوع قومی، نژادی و فرهنگی و طبقه اجتماعی، توانمند سازی ساختار اجتماعی آموزش و پرورش چند فرهنگی مفهومی مهم در تربیت برنامه های تربیت فرهنگی و اجتماعی در آفریقا است. فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی یک مدل آموزشی به منظور یکپارچه سازی اجتماعی و فرهنگی است که می تواند برای آماده سازی فرهنگی و اجتماعی ان برای تدریس با توجه به ابعاد چند فرهنگی و اجتماعی مناسب باشد. رسیدن به درک مشترک مناسب، به اشتراک گذاشتن و اکتشاف نظرات به طور مداوم، به چالش کشیدن متریبان، به اشتراک گذاشتن فلسفه تدریس و اینکه بدانند که اگر فعال باشند می توانند نقش مثبتی در جامعه بازی کنند تاثیر مهمی در تربیت اجتماعی آنان دارد. تحقق چنین کاری بدون ابزار فرهنگی دشوار به نظر می رسد.

میلر^۲ و زیتلمن^۳ (-) در مقاله ای با عنوان " فرهنگی و اجتماعی، مدارس و جامعه: مقدمه ای بر تعلیم و تربیت " اظهار می دارند که تربیت فرهنگی و اجتماعی روی آموزش ذهن و بیشتر بر روی نیاز های فردی، برقراری ارتباط همزمان و آماده کردن فراگیران برای تغییرات آینده متمرکز است. فرد تربیت شده می تواند فرصت هایی یادگیری ایجاد کند که به رشد شخصی، اجتماعی، فرهنگی و عقلانی منجر شود. فرهنگی و اجتماعی تربیت شده با درک و شناخت خود از فرهنگ و اجتماع به منظور ایجاد یک محیط یادگیری مبتنی بر تعاملات اجتماعی مثبت استفاده می کند. وی از استراتژی های ارزیابی رسمی و غیر رسمی استفاده می کند؛ برای اینکه از رشد فرهنگی، اجتماعی مستمر فراگیر اطمینان حاصل کند. تحقیقات نشان می دهند که مدرسان خیلی اوقات استراتژی های

1- Nyoni

2- Miller

3- Zittleman



تدریس شان را با دیگر مدرسان به اشتراک می گذارند، تعاملات گسترده ای با سایر مدرسان دارند (وینچ، ۲۰۱۲).

مربیان اجتماعی و فرهنگی تصمیم گیرانی هستند که قادر به تربیت فرهنگی و اجتماعی با فرهنگ و اجتماعی هستند. یک فرهنگی و اجتماعی انتشار دهنده‌ی دانش و مهارت است. از این رو دانش به اشتراک گذاشته شده است. امکان توانائی برقراری مهارت های ارتباطی و تعامل اجتماعی، از طریق یک آرزو یا یک باور برای تسهیل ساز یارتباط موثر در جهت القای ارزش های پسندیده و آماده سازی برای دنیای تازه تربیت فرهنگی و اجتماعی مهم است (اوزمون^۱ و کراور^۲، ۲۰۰۵).

برنامه های تربیت فرهنگی و اجتماعی باید تنوع و انعکاس جهانی داشته باشد و افراد حرفه ای را به منظور تدریس در جامعه ای چند فرهنگی و کثرت گرا در یک اجتماع جهانی تربیت کند. فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی آماده سازی فراگیران برای شرکت در جامعه ی دموکراتیک با هدف تحریک کنجکاوی طبیعی فراگیران ایجاد مهارت ها و نگرش های لازم برای تفکر انتقادی، ایجاد رابطه ی موثر بین دانش آموزان، فرهنگی و اجتماعی است که امکان دسترسی هدفمند برای تمرکز بر پایه علمی که پیوسته در زمینه محتوا و علوم رشدی شناختی در حال گسترش و مطابق با اصول اخلاقی است را فراهم می کند. بنابراین، ما معتقدیم: مسئولیت آماده سازی و رشد مداوم فرهنگی و اجتماعیان باید بین اعضای هیئت علمی دانشگاه ها، کارورز های آموزشی و نیز دولت از طریق استاندارد های لازم، به اشتراک گذاشته شود (فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه ایالت مینوت).

الیزابت یانگ^۳ از تعبیر فرهنگ و اجتماع به عنوان "صدای زندگی درونی ما" و "تصویر اذهان" استفاده می کند. وی نوشت: "آنچه من سعی دارم بیان کنم، این است که هم صداهای ما و هم منظوره های ما؛ که اذهان ما هستند؛ می بایست شنیده شوند". ریچارد رورتی^۴ با فراخوانی یک حالت تفسیری از مفهوم سازی، تاکید را بر ضرورت حفظ تعاملات در مناسبت های فرهنگی و اجتماعی می کند. اخیرا ادوارد صید^۵ بخوبی ما را متوجه تربیت فرهنگی و اجتماعی می سازد چون این در

¹ -Ozmon

² -Craver

³ -Elizabeth Yang

⁴ -Richard Rorty

⁵ -Edward seid



تعهد ما است که دواير بسته بروی اجتماع انسان ها را باز کنیم، و گفتگویی را که می تواند زمینه ساز ایجاد جهانی مشترک با توسعه مستمر گردد را زنده و پویا حفظ کنیم (لدرمن، ۲۰۰۹). مسئله اصلی در مورد کیفیت در تربیت فرهنگی و اجتماعی در ارتباط با چنین گفتگویی می باشد. چنین تاثیر متقابلی، نیازمند شرایط مطلوب است. در این شرایط اذهان متربی و مربی از دواير بسته ناآگاهی فراتر می رود، گفتگویی انجام می شود که همراه با تفکر، تخصص و توجه در بستر فرهنگ و جامعه است. مبانی اجتماعی نظام آموزش تربیت فرهنگی و اجتماعی، تحولات گسترده ای در تمامی شئون زندگی انسان به وجود آورده است. این دگرگونی ها بازاندیشی و تعریف مجدد عناصر و اجزای نظام آموزش و پرورش را به عنوان یک نهاد اجتماعی موجب شده است (سلیمان پور، غفاری خلیج و نگهداریان، ۱۳۹۰). دانشجو فرهنگی و اجتماعیان پتانسیل پیشرفت در بستر جامعه و فرهنگ را دارند، اما تنها در صورتی که با توجه به قدرت خود از قضاوت حرفه ای برخوردار شوند (وینچ، ۲۰۱۲). در دنیای مدرن نیز مبانی فلسفی، اجتماعی و فرهنگی تربیت فرهنگی و اجتماعی نیز مورد توجه قرار گرفته است

پاسخ به سوال ۲: مدرنیته یا «نوگرایی» درست از زمانی آغاز شد که انسان خود را کشف کرد و در واقع از هنگامی که مقوله «خرد» با ظهور در دوره «روشنگری» به عنوان برترین خصلت انسان مطرح شد. مدرنیته دوره ای از تکامل دانش بشری بود که بر اصول عقلایی متمایز و با اتکا به وجود «یک بهترین روش» پایه گذاری شد (احمدی، ۱۳۷۴). رنسانس نقطه شروع مدرنیته است، هنگامی که اندیشه روشنگری در سده ۱۸ به رهبری کانت دچار تحول شد (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۹۷). تأکید بر عقلانیت هدایتگر کنش های انسانی، محور اندیشه مدرنیستی است مدرن شدن جوامع سنتی را از جوامع مدرن متمایز می کند. تبدیل نهادها به سازمان های آموزشی، به عنوان یکی از جدی ترین اقدامات و آثار مدرنیته، در تغییر معنای آموزش و فرد تربیت شده نقش اساسی داشت.

یکی از اهداف مدرنیته، تلاش برای حفظ و یافتن موقعیت مناسبی برای فرهنگی و اجتماعی در یک ساخت سلسله مراتبی آموزش است. پژوهش ها و نظریه های تربیتی باید به تناسب و سازگاری فرهنگی و اجتماعی با تحولاتی که پی در پی و در نتیجه یافته های جدیدتر روی می دهد؛ کمک کند و فرهنگی و اجتماعی باید با مراقبت از صلاحیت های حرفه ای خود فراگیران را به سوی نتایج مورد انتظار در محیطی که به دقت سازمان دهی شده است هدایت نماید (آهنچیان و قانادی، ۱۳۸۸: ۲۸۳-)



۲۷۹). تربیت فرهنگی و اجتماعی عقل گرا، روشنفکر، آینده نگر، حرفه ای و هدایتگر از مهم‌ترین اهداف مدرنیته قلمداد می‌شود که افزایش توان علمی و متناسب کردن نقطه نظرات و دیدگاه‌های آنان با تغییرات مثبت مد نظر است. آموزش و پرورش، هم باید دانش و توانایی سرمایه انسانی را افزایش بدهد و تمایلات، نگرش‌ها و در مجموع رفتار آن‌ها را متناسب با تغییرات جامعه، تغییر دهد.

به عبارتی، آموزش کمک می‌کند که انسان سنتی به انسان مدرن تبدیل شود، فضای مدرن شده را بشناسد و آن را تحمل کند (آوالوس^۱، ۲۰۰۰). فرهنگی و اجتماعی تربیت شده کسی است که در فضای مدرنیسم حرکت می‌کند، این فضا را می‌شناسد، به کند و کاو پیرامون آن می‌پردازد و از تغییرات مثبت استقبال می‌کند. در سایه چنین تغییراتی تربیت فرهنگی و اجتماعی عقل گرا که مدافع دانش قابل کاربرد در محیطی استاندارد است، دور از انتظار نیست که در این محیط مهم ترین وظیفه فرهنگی و اجتماعی، تربیت "انسان است. پیش نیازهای تربیت مدرن، تولید دانش دقیق و قابل کاربرد با استفاده از روش عقلانی و در وضعیت کنترل شده است (آهنچیان، ۱۳۸۲).

تکمیل فرایند انسان شدن، مستلزم فلسفه فرهنگی و اجتماعی است (آهنچیان و قائدی به نقل از باومن، ۱۳۸۸: ۴۴) چنین فردی کسی است که به انتقال صحیح و بهینه دانش، مهارت، عقلانیت و دیدگاه‌های خود به دیگران مبادرت می‌ورزد. اگر فعالیت تعلیم و تربیت، وسیله‌ای است برای هر نسل تا با آن، دیدگاه خویش را درباره جلوه‌های اساسی زندگی، به نسل آینده منتقل سازد، پس نظریه‌ای جدید در باب «ماهیت» علم، می‌تواند دیدگاهی تازه نسبت به علم، و بنابراین، به تعلیم و تربیت فراهم آورد» (باقری، ۱۳۷۵: ۱۶۹). به نظر می‌رسد که دنیای مدرن تربیت بایستی فلسفه فرهنگی و اجتماعی عقل گرای پذیرای تغییر را در دستور کار خود داشته باشد اما نکته اینجاست که در طی این مسیر، هیچ علاقه‌ای به بستر سازی فرهنگی در فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی ندارد. به عبارت دیگر می‌توان چنین استنباط کرد که مدرنیسم برای فرار از دنیای مدرن مجبور به پذیرش تغییر و بالطبع تغییرات اجتماعی است و از این تغییرات استقبال هم می‌کند اما رد پائی از تغییرات فرهنگی مشاهده نمی‌شود. اما پست مدرن در فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی بنیان‌های نظری متفاوتی دارد.

¹-Avalus



فرانسو لیوتارد در اثر مشهور خود تحت عنوان " شرایط پست مدرن" به اسطوره های قانونمند شده و کلیت یافته عصر مدرن ، مانند ایده روایت بزرگ حمله کرد. وی همچنین ، علم و فلسفه را در تربیت انسان ناکافی دانست، همچنان که معتقد بود چنین علم و فلسفه ای در ایجاد وحدت رویه در یادگیری و ارائه اصول علمی معتبر، کلی و جهانی ، نارسا است. لیوتار پست مدرنیسم را مقابل مدرنیسم و نافی و طردکننده آن می داند(بشریه و دیگران، ۱۳۷۵). در اندیشه پست مدرن، توانمندسازی دیگران یعنی فراهم کردن زمینه برای شنیدن صدای آنها و شریک شدن در معادله دانش - قدرت. در تفکر فرانوگرا هم صدایی، تصمیم گیری مشترک و هم فکری، نتیجه مشارکت است برای برقراری روابط غیر رسمی و دوستانه و احترام همراه با اعتماد، یعنی نمایش رفتارها و واکنش-هایی که فراگیران ترغیب شوند راهنمایی های مربی خود را بپذیرند و برای دستیابی به هدفها تلاش کنند(جانسون، ۱۹۹۴ به نقل از پارسا، ۱۳۷۷). در اندیشه پست مدرن فرد بایستی توانمند تربیت شود تا شایستگی تربیت دیگران را داشته باشد. تربیت شده چنین مکتبی آماده شنیدن صداهای دیگران است، مخاطبین را فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می دهد، دلسوز آنان است، قصد انتقاد غیر منطقی از آنان را ندارد و دگر اندیشی را بر خود اندیشی مستبدانه ترجیح می دهد.

تربیت شده موافق فلسفه فرهنگی و اجتماعی بایستی طوری تربیت شود که قادر باشد با متریبان خود تعامل ذهنی و عاطفی برقرار نماید. در واقع ساخت پل ارتباطی مستحکمی که با سنگین ترین فشارها فرو نریزد ، مد نظر است. چنین فردی بایستی تعامل گرا، مشارکت پذیر، نواندیش، مسئولیت پذیر، فکور و کوشا تربیت شود. گفتمان از آن جهت مورد تأکید فرا نوگراهاست که وسیله ای برای تقویت و گسترش تعامل های اجتماعی به شمار می آید و ارمغان هایی همچون: ارتقای گرایش به همکاری و اقدام جمعی، افزایش تحمل و بردباری در برابر دیدگاه های مخالف، بالندگی اندیشه جمعی و رشد راه های نو برای حل مسائل را در پی خواهد داشت(آهنچیان، ۱۳۸۲).

فرا نوگرایان با ایجاد گروه های کاری مختلف، گفتمان را در بین افراد تسهیل می کند و این گفتمان به قصد ساختن و مبادله اطلاعات انجام می گیرد و راه را برای مشارکت بیشتر و بهبود فعالیتها می گشاید. مربی به گونه ذهنی و عاطفی، در یک وضعیت گروهی، درگیر می شود و این درگیری وی را وادار می کند تا به هدف های گروه کمک کند و خود را در مسئولیت های آن گروه سهیم بداند و برای به انجام رساندن آنها تفکر و تلاش کند. در روش برنامه ریزی فرایند مدار سعی می شود تا



مهارت‌های روش شناختی در متعلمان ایجاد شود ، اینکه بتوانند به کمک آن تجارب خود را سازماندهی کنند. هدف تامین تجربه لازم برای تلفیق محتوای برنامه و روش تدریس در موقعیت های کلاس درس برای فرهنگی و اجتماعیان آینده است (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت). این فرایند تنها در صورت داشتن برنامه مدون، بستر سازی فرهنگی و اجتماعی قابل اجرا است. می توان چنین استنباط کرد که پست مدرنیسم بر خلاف مدرنیسم، به تغییرات اجتماعی به موازات تغییرات فرهنگی روی خوش نشان می دهد. آنها این مهم را برای خود یک ضرورت می دانند.

پاسخ به سوال ۳: ضرورت گرایی ریشه در واقع گرایی و آرمان گرایی دارد. هدف ضرورت

گرایی فراهم کردن امکان رشد ذهنی افراد و آموزش شخص شایسته است. این نظریه بر مهارت‌های ضروری و موضوعات آکادمیک و تسلط بر مفاهیم و اصول موضوعی تاکید می کند . فرد مسئول حوزه موضوعی خود و آموزش صریح و روشن ارزش‌های سنتی است. ضرورت‌گرایی با حقایق و دانش مرتبط است و همچنین علاقه‌مند به افکار مفهومی و اصول و تئوری‌های موضوعی است. مربی بایستی بر موضوعات موضوع خاص و مدل ارزشمند قابل تقلید مسلط باشد ، فرد مسئول کنترل کلاس است (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت). در این نظریه رد پای کمرنگی از فلسفه اجتماعی مشاهده می کنیم . این نظریه هم داستان با طرفداران مکتب مدرنیسم است که بالاجبار از تغییر در بستر اجتماع استقبال کمی می‌کنند اما ثبات فرهنگی را به تنوع ترجیح می دهند .

تربیت شده چنین تفکری بشدت محافظه کار است و سعی در القای نظرات مستبدانه خود به دیگران دارد. او در فضای بسته ای حرکت می کند که باعث می شود مفهوم تحول را درک نکند. این افراد سنت گرا هستند. سنت گرا تلاش می‌کند که خود را از مجادله‌های فرهنگی به دور نگه دارند. ضرورت‌گراها استدلال می‌کنند که مدارس باید خود را متعهد ماموریت‌های آموزشی کنند. نقش مناسب مدرسه آموزش مهارت‌های اصلی به افراد برای آماده کردن آنها به طور موثر در یک جامعه دموکراتیک است (اورنستین و لوین، ۲۰۰۸). هدف آموزش و پرورش ضرورت گرا انتقال مهارت های اساسی به نسل های آینده آموزش حرفه ای و موثر برای پیشرفت تحصیلی و ارتقای اجتماعی است.

این پیشنهاد به منظور بهبود و بازسازی جامعه است. آنها بر این باورند که مدارس به عنوان یک کاتالیزور مهم برای بهبود وضعیت بشر از طریق اصلاحات آموزشی و اجتماعی عمل می‌کنند.



مهارت و موضوعات بایستی مشخص شوند و شناسایی و بهبود مشکلات جامعه در الویت است. آموزش فعال و در رابطه با جامعه معاصر و آینده است. مربی عامل تغییر و اصلاح دانشجو فرهنگی و اجتماعی است. او کمک می‌کند تا مخاطبین از مشکلات پیش روی خود آگاهی یابند (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت). فرد تربیت شده بازساز گرا در اندیشه اصلاحات آموزشی و اجتماعی با انگیزه بهبود وضعیت است. چنین فردی در اندیشه تغییرات مثبت و اصلاح گرایانه است.

لذا به نظر می‌رسد که چنین فردی هم از تغییرات اجتماعی دو هم از تغییرات فرهنگی استقبال کند. آشنا ساختن دیگران از دشواری‌های مسیر پر پیچ و خم آینده در دستور کار قرار دارد. ماهیت بازسازی گرائی این است که فرهنگی و اجتماعیان خود باید از طریق آموزش یک برنامه اصلاح اجتماعی مفصل و همه جانبه به جوانان، جامعه را باز سازی کنند. به نظر متاگیو (نلر، به نقل از از قانیدی و آهنچیان، ۱۳۷۹ : ۸۰) هدف برجسته نباید کمتر از تحول انسانیت از طریق چگونه عشق ورزیدن به نسل جوان تر و آموزش برقراری روابط انسانی به آنها باشد (قانیدی، ۱۳۸۸ : ۶۹). تربیت فرهنگی و اجتماعی با توجه به جنبه‌های عاطفی و انسانی مد نظر است.

طرفداران بازسازی اجتماعی معتقدند که پرورشکاران باید برای اصلاح جامعه سیاست‌ها و برنامه‌هایی را ابداع کنند. آنها می‌گویند که افراد باید از قدرت خود به منظور رهبری شاگردان در برنامه‌های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره‌گیرند. بازسازی گرایان با بهره‌گیری از تأکید دیوئی بر بازسازی تجربه، بر دوباره سازی تجربه اجتماعی و فرهنگ پافشاری می‌کنند. فلسفه بازسازی گرائی به تغییر خط مشی افراد جامعه توسط آموزشهای اصلاحی معتقد است. دیوئی در سال ۱۹۸۷ بیان کرد که انعکاس‌های فلسفی در اهداف نهایی آموزش و جریان اجتماعی و مسئولیت‌های فرهنگی و اجتماعی ارائه می‌شوند.

هنگامی که صحبت از سازنده‌گرایی به میان می‌آید در واقع لازمه آن پذیرفتن سه پیش فرض است: ادراک در تعامل ما با محیط شکل می‌گیرد؛ تعارض شناختی محرکی برای یادگیری می‌باشد و دانش در بستر اجتماعی شکل می‌گیرد. طرفداران بازسازی اجتماعی معتقدند که متصدیان تربیت باید برای اصلاح جامعه، سیاست‌ها و برنامه‌هایی را ابداع کنند بازسازی گرایان به رهبری - هارولد راگ و هوچینز بر این باورند که مربیان قادرند مسیر تحول را برنامه‌ریزی کرده و از علم و فنآوری برای نیل بر آرمان‌های مطلوب بهره‌گیری نمایند، از این رو آموزش و پرورش باید امور زیر



را ترویج کند: بررسی نقادانه میراث فرهنگی، کوشش برای انجام اصلاحات اجتماعی و تجدید نظر فرهنگی (اورنستین و لوین، ۲۰۰۸). می‌توان چنین استنباط کرد که سازنده گرائی هم داستان با پست مدرنیسم؛ از تغییرات مطلوب اجتماعی و فرهنگی استقبال می‌کند. سازنده گراها بر نامه‌های اصلاح اجتماعی و فرهنگی با استفاده از فناوری علم را در زندگی بکار می‌بندند (محمودی‌خواه و نوحی، -). تربیت فرهنگی و اجتماعی این فرصت را می‌دهد که افراد یاد بگیرند که از این آموزش بتوانند برای حل مشکلات فردی و اجتماعی استفاده کنند. آنها همچنین باید درک خود را از مفهوم اجتماعی تعلیم آموزش و دانش آموزان گسترش دهند (اورنستین و لوین، ۲۰۰۸).

پایدار گرایان محافظه‌کار ترند. از نظر آنها وظیفه مدرسه تغییر نیست، بلکه این باور وجود دارد که تربیت فرد در گروه یادگیری است. وظیفه تربیت فرهنگی و اجتماعی حفظ وضع موجود و کمک به یادگیری است. آموزش و پرورش مسئول انتقال میراث فرهنگی به نسل جوان و پاسداری از آن است (نلر، ۱۳۷۹، به نقل از قاضی و آهنچیان). فرد تربیت شده خوب کسی است که نحوه آموزش صحیح به دیگران را به خوبی فرا گرفته است و قادر است که به انتقال بهینه دانسته‌ها، مهارت‌ها، معلومات و اطلاعات خود به دیگران بپردازد. به نظر می‌رسد که علاوه بر مسائل آموزشی، انتقال بهینه و پیوسته مسائل فرهنگی نیز در دستور کار چنین فرهنگی و اجتماعی قرار دارد؛ اما آنها در برابر پذیرش تغییرات اجتماعی نیز مقاومت نمی‌کنند. در مکتب پایدار گرائی؛ انسان به همان اندازه که حیوان عاقل است، حیوان اجتماعی نیز هست و زندگی فکری او در جامعه‌ای که زندگی می‌کند، در ضمن ارتباط متقابل خود با هموعان خود شکوفا می‌شود (سلطان‌القرایی، ۱۱۶، ۱۳۸۴). آنها تعامل را می‌پذیرند اما اعتقاد دارند تغییر فرهنگی یا اجتماعی تأثیری در عملکرد انسان ندارد. زیرا جوهره هر انسانی مهم است. از نظر هاپچینز هر عملکرد یک انسان از لحاظ انسان بودن در کلیه زمان‌ها و جامعه‌ها یکی است (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت پاک).

آثار تربیتی عمده هاپچینز به عنوان طرفدار پایدارگرائی عبارتند از: آموزش عالی در آمریکا، تعلیم و تربیت برای جامعه دموکراتیک، دانشگاه آرمان شهر و جامعه یادگیرنده (اورنستین و لوین، ۲۰۰۸). دانشجویان با کسب مهارت در این معارف که ویژه مطالعه محیط‌های طبیعی و اجتماعی است، برای مشارکت مؤثر در جامعه متمدن آماده می‌شوند ماهیت گرایانی چون هاپچینز و مارتین مطالبات از قبیل سازگاری اجتماعی و یا آموزش‌های حرفه‌ای در مدارس انتقال زمان و منابع را از



هدف اصلی خود را از در حال توسعه فکری دیگران کرده اند (اورنستین و لوین، ۲۰۰۸). پایدارگرایان به پیروی از این اصل ارسطویی که انسان موجود عاقلی است، مدرسه را به صورت نهادی اجتماعی که بالاخص برای پرورش قوای عقلانی انسان طرح ریزی شده است، در نظر می گیرند.

هرچند "انجمن آموزش و پرورش پیشرو" رسماً در سال ۱۹۱۹ تشکیل شد، ولی پیشینه آن به روشنگری قرن هجدهم بر می گردد. پیشرفت گرایان جدید، همچون نظریه پردازان عصر خود، بر مفهوم "پیشرفت" تاکید می کردند که مبین آن است که انسان ها قادرند از راه بکار بستن هوش انسانی و روش علمی در حل مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی؛ محیط اجتماعی خود را بهبود ببخشند. پیشرفت گرایان، همچون روسو، آموزه دکترین شرارت آدمی را مردود انگاشته، معتقد بودند که انسان ها ذاتاً نیک اند علاوه مکتب پیشرفت گرایی، در قالب جنبش سیاسی-اجتماعی، معتقد بود که جامعه انسانی رامی توان از طریق اصلاحات اجتماعی تغییر شکل داد (نقیب زاده، ۱۳۷۷). پیشرفت گرایی بر عملگرایی استوار است. هدف آن ترویج دموکراتیک و زندگی اجتماعی است. تأکید بر تغییر به عنوان جوهر واقعیت دارد.

این دیدگاه دانش را به عنوان چیزی تجربی می داند که ممکن است واقعیت موجود را توضیح دهد. دانش منجر به رشد و توسعه است و بر فعالیت یادگیری مرتبط متمرکز است. مربی راهنمای حل مساله و پژوهش علمی است. فلسفه پیشرفت گرایی بر رهاسازی علائق و نیازهای افراد تاکید دارد (گوتک، ۱۳۸۳، ترجمه پاک سرشت). در پیشرفت گرایی فرهنگی و اجتماعی بایستی طوری تربیت شود که بتوانند دیگران را برای زندگی اجتماعی آماده کند. فرد تربیت شده کسی است که با واقعیت های جامعه خود آشنائی کامل دارد، از نزدیک آنها را لمس می کند و دانش را بر اساس واقعیت انتقال می دهد. چنین فردی بر این باور است که به رشد و توسعه جامعه کمک می کند، شایسته تقدیر است. در نظر گرفتن انگیزه ها، علاقه مندی ها، نیازها و برنامه های کاربردی که به حل مسائل اساسی و کاربردی جامعه از طریق فعالیت و پروژه منجر شود و از الویت های مهم فرهنگی و اجتماعی تربیت شده پیشرفت گرا است که البته با اصلاح بدون هدف، شتابزده و غیر منطقی مخالف است. فرد پیشرفت گرا هر طرح مورد استفاده مدارس برای تلقین برنامه ای جهت اصلاح را رد می کند چون معتقد است چنین القائی رشد را محدود می کند (فائدی، ۱۳۸۵: ۶۹).



این نظریه همچنین نسبت گرایی فرهنگی و اخلاقی را که ارزش‌ها، نگرش‌ها، و سنت‌های موروثی را نقادانه ارزیابی و اغلب مردود قلمداد می‌کند، پرورش می‌دهد (محمودی خواه و نوحی، -). نظریه پیشرفت گرایی به یادگیری اهمیت زیادی می‌دهد و اعتقاد دارد که شده باید مبتنی بر همکاری و یادگیری اجتماعی باشد نه رقابت. پیشرفت گرایی باور دارد که بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن و هم مطلوب است، آنان مانند جان دیویی اعتقاد داشتند کار مدارس جزئی از قلمرو وسیع‌تر اصلاح نهادی و اجتماعی است. چانگ (۲۰۰۵) در رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت با عنوان "دانش محتوایی پداگوژیکی مریبان فرهنگی و اجتماعی" اظهار می‌دارد که بر اساس دیدگاه‌های دیویی درباره‌ی ارتباط بین دموکراسی و آموزش و پرورش، در دوره‌ی کاری برنامه تربیت فرهنگی و اجتماعی و تجربیات کلاسی موضوع اجتماعی / فرهنگی مهم است.

جان دیویی^۱ به مردم آموزش داد تا از طریق تعامل اجتماعی در جهان واقعی بهتر یاد بگیرند. دیویی معتقد است یادگیری اجتماعی به دلیل اینکه معنا و مفهوم داشت، پایدار ماند. کانون‌های علاقه باید ایجاد شود. پیشرفت‌گراها برنامه آموزشی پیرامون تجربیات، علایق و توانایی فراگیران بنا می‌کنند و آنها را تشویق می‌کنند تا با همکاری هم کار کنند. دیویی معتقد بود که دانش‌آموزان از تقابل اجتماعی یاد می‌گیرند (میلر و زیتلمن،). در نتیجه، لزوم همکاری فرهنگی و اجتماعی و مریبان از یک سو و جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و فیلسوفان، از سوی دیگر، لزوم توجه جدی در آموزش حرفه‌ای را گوشزد می‌کند (کینگتون^۲، ۲۰۰۵، به نقل از هارگریوز، ۱۹۸۸). استقبال از تغییرات وسیع‌تر اجتماعی و فرهنگی در دستور کار پیشرفت‌گرایان قرار دارد

اهمیت فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی در ارج دادن به توسعه هویت حرفه‌ای، و نیز جنبه‌های روانی اجتماعی است اهمیت در کلام و عمل است؛ کلام و عملی که یک ارتباط بینابینی میان اشخاص متفاوت با دیدگاه‌های مختلف را تشکیل می‌دهد و نه تنها یک شبکه ارتباطات میان آنها ایجاد می‌کند، بلکه جهانی مشترک را تشکیل می‌دهد (مک نالی و بلیک، ۲۰۱۲)،

¹ - John Dewey

² -Kington



از نظر دیویی^۱ همه چیز با استفاده از تجربیات مشترک و اقدامات مشترک به دست می آید. بدون توانایی برای فکر در مورد افکارمان و ارتباطمان، ما به ندرت می توانیم دیگران را به سوی نوعی بازتاب که یادگیری برای یادگیری است، حرکت دهیم. سخت است تصور کنیم که ما نمی خواهیم فرهنگی و اجتماعی باشیم که به عنوان مربی مجبور به درگیر شدن در اقدام مشترک با کسانی هستیم که می خواهند یادگیری را یاد بگیرند (گرین، ۱۹۸۸). پیشرفت گرایان پیرو دیویی که معتقد بودند تعامل اجتماعی هوش انسان را سامان می بخشد، در مسائل و موضوعات اجتماعی نقش بیشتری به گروه می دادند. پیشرفت گرایان دیوئی مرام همچنین بر قدارت روش علمی برای نیل به تفکر کامل وتاملی تاکید می نهادند. فرد باید دیوارهای سیاسی وتئوریک که مدرسه را از جامعه جدا می کند فرو ریزند (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

پاسخ به سوال ۴: با نگاهی اجمالی به مطالب فوق می توان ویژگی ههای فرهنگی و اجتماعی خلاق و متفاوت تربیت شده در نظام فلسفی تربیت فرهنگی و اجتماعی را اینگونه بیان کرد. فرد تربیت شده متفاوت و خلاق است که اولاً تئوری و عمل به عنوان دو مقوله اصلی در فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی توجه داشته باشد که از یک سو توانائی پذیرش تغییرات اجتماعی و فرهنگی را و از سوی دیگر توانائی القای این تغییرات را در دیگران داشته باشد. هم سازنده گرا باشد، هم ضرورت وجود تغییر مطلوب در تعلیم و تربیت را احساس کند و هم به موازات تغییرات فرهنگی و اجتماعی بتواند در ایده خود مبنی بر انعطاف پذیری بهینه اصرار داشته و پیشرفت را در دستور کار خود قرار دهد. چنین فردی سعی در شکستن قالب های سنتی داشته و از نوآوری استقبال می کند.

نتیجه گیری: تربیت فرهنگی و اجتماعی اجتماعی و فرهنگی در این پژوهش از دو زاویه مورد بررسی قرار گرفت. زاویه نخست ناظر به بررسی از دیدگاه مدرن و پست مدرن و زاویه دوم ناظر به بررسی نظریه های تربیتی ضرورت گرائی، بازسازی گرائی، پایدارگرائی و پیشرفت گرائی بود. یافته ها حاکی از این است که دنیای مدرن همانند ضرورت گراها فقط به تغییرات اجتماعی علاقه دارند و در برابر تغییرات فرهنگی مقاومت می کنند اما پست مدرنیسم هم نوا با پایدارگرایان، بازسازیگرایان و پیشرفت گرایان از تغییرات اجتماعی و فرهنگی در مسیر تربیت فرهنگی و اجتماعی استقبال می کنند.

¹ -Dweye



. خلاصه ای از نظریات فلسفی - تربیتی در جدول زیر آورده شده است:

مدرن	فرد تربیت شده عقل گرا، روشنفکر، آینده نگر، حرفه ای و هدایتگر با قدرت تولید دانش دقیق و قابل کاربرد و قادر به انتقال صحیح و بهینه دانش، مهارت، عقلانیت و دیدگاههای خود به دیگران است
پست مدرن	فرد تربیت شده توانمند، فعال، مشارکت جو، دلسوز، منتقد منطقی، دگر اندیش، تعامل گرای ذهنی و عاطفی، نو اندیش، مسئولیت پذیر، فکور و کوشا که شایستگی تربیت دیگران را داشته باشد، مد نظر است. تربیت شده چنین مکتبی آماده شنیدن صداهای دیگران است.
ضرورت گرائی	فرد تربیت شده ذهن گرا، شایسته، مسلط بر مفاهیم، اندیشه ورز، مسئول و مدیر که قابلیت سنجش پتانسیل بالقوه را داشته باشد، مد نظر است
بازسازی گرایی	فرد تربیت شده بازساز گرا در اندیشه تجدید اصلاحات آموزشی و اجتماعی، تغییرات مثبت و اصلاح گرایانه با انگیزه بهبود وضعیت و تربیت شده با توجه به جنبه های عاطفی و انسانی است.
پایدار گرائی	آموزش، صحیح، پایه و اساسی، انتقال بهینه دانسته ها، مهارت ها، معلومات و اطلاعات مربی به متربی و انتقال بهینه و پیوسته مسائل فرهنگی نیز در دستور کار چنین نگرشی قرار دارد.
پیشرفت گرائی	فرد بایستی طوری تربیت شود که بتواند دیگران را برای زندگی اجتماعی آماده کند. فرد تربیت شده کسی است که با واقعیت های جامعه خود آشنائی کامل دارد، از نزدیک آنها را لمس می کند و دانش را بر اساس واقعیت انتقال می - دهد. در نظر گرفتن انگیزه ها، علاقه مندی ها و نیازهای اساسی و اجرای برنامه های کاربردی برای آنان که به حل مسائل اساسی و کاربردی جامعه از طریق فعالیت و پروژه منجر شود، از الویت های مهم پیشرفت گرا است که البته طرفداران چنین نگرشی با اصلاح بدون هدف، شتابزده و غیر منطقی مخالفند.

منابع:

آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن. تهران: کتابخانه طهوری



آهنچیان، محمد رضا و قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). زیر ساخت های مدرن علوم تربیتی. فصل نامه وضعیت علوم انسانی در ایران معاصر: ۲۷۵-۳۰۲

احمدی، بابک. (۱۳۷۴). مدرنیته و اندیشه انتقادی. تهران: نشر مرکز

باقری، خسرو. (۱۳۷۵). دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات نقش هستی

پارسا، خسرو. (۱۳۷۷). پسامدرنیسم در بوته نقد (مجموعه مقالات).،. نشر آگه، چاپ دوم، تهران

بشیریه، حسین و دیگران. (۱۳۷۵). سنت، مدرنیته و پست مدرن. تهران: نشر صراط

سلیمان پور، جواد؛ غفاری خلج، محمد و سیده سمانه نگهداریان. (۱۳۹۰). مقایسه دیدگاه فرهنگی و اجتماعیان و دانشجوی فرهنگی و اجتماعیان در ارزیابی برنامه درسی تربیت فرهنگی و اجتماعی عصر فاوا براساس مبانی فلسفی و اجتماعی. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی سال دوم شماره اول : ۷۷-۵۹

سلطان القرایی، خلیل، ۱۳۸۴، فلسفه تعلیم و تربیت و آرای تربیتی، تبریز، انتشارات دانشگاه تبریز

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۳). اصول و مبانی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیر کبیر، ۱۳۸۳.

گوتک، جرالذ. (۱۳۸۳). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه مجمد جعفر پاک سرشت. تهران: سمت

قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه فرهنگی و اجتماعی و اشارات آن برای برنامه درسی فلسفه تربیت فرهنگی و اجتماعی. فصل نامه مطالعات برنامه درسی. سال چهارم. شماره ۱۳ و ۱۴ : ۸۱-۶۳

قائدی، یحیی. (۱۳۸۵). تربیت شهروند آینده. فصل نامه نو آوری های آموزشی، شماره ۱۷ ، سال پنجم:

۲۱۰-۱۸۳

محمودی خواه ، سعیده و نوحی ، ندا. (-). بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با رویکردهای پایدارگرایی ، پیشرفت گرایی و باسازي گرایی

نقیب زاده. میر عبدالحسین. (۱۳۷۷). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری



نلر، جی. اف. (۱۳۷۹). انسان‌شناسی تربیتی، ترجمه محمدرضا آهنگچیان و یحیی قانادی، تهران: انتشارات آییژ.

Avalos, B. (2000); Modernity and post modernity. Santiago: MECEMedia

Bowers, C. A., & Flinders, D. J. (1990). Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought. New York: Teachers College Press.

Mc Nally, Jim & Blake, Allan. (2012). Miss, what's My Name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security Educational Philosophy and Theory, Vol. 44, No. 2.Pp: 196- 211

Norman G. Lederman. (2012). Mansoor Niaz: Innovating Science Teacher Education: A History and Philosophy Perspective. Book Review. Springer, Rutledge, New York: 279–282

Ornstein Allan C. and Levine Daniel U.(2008).Foundations of Education.,(tenth Edition). . Houghton Mifflin Company Boston New York



بررسی تأثیر مشاوره گروهی در کاهش استرس و اضطراب امتحان دانش آموزان

پسر مقطع متوسطه شهر اردبیل

رضا فیضی کلوعلیا^۱، آرش بهرامزاده تازه کند^۲، سودا محمد حسینی^۳

(۱) رضا فیضی کلوعلیا، کارشناسی علوم تربیتی، دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اردبیل

(۲) آرش بهرامزاده تازه کند، کارشناسی علوم تربیتی، دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور ارومیه.

(۳) سودا محمد حسینی، کارشناسی روانشناسی بالینی، دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اردبیل

چکیده:

سیستم آموزشی ایران برای تصمیم گیری در مورد رده بندی تحصیلی دانش آموزان و قضاوت در مورد موفقیت آنان به نحو فزاینده ای بر امتحان تاکید دارد. مشکل استرس و اضطراب امتحان در سالهای تحصیلی به خصوص در دوره نوجوانی متوسطه از دغدغه های مهم آموزش و پرورش بوده است تحقیقاتی که در مورد علل استرس و اضطراب انجام شده یکی از مهمترین علت ها را نداشتن مهارت های تحصیلی و نبودن خدمات مشاوره ای در مدارس عنوان کرده اند. این پژوهش به بررسی میزان تأثیر مشاوره گروهی در کاهش استرس و اضطراب امتحان دانش آموزان مقطع متوسطه می پردازد برای انجام این پژوهش ۶۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر اردبیل به صورت تصادفی چند مرحله ای انتخاب و در دو گروه آزمایش ۳۰ نفر و گواه ۳۰ نفر قرار گرفتند تعداد پنج جلسه مشاوره به صورت گروهی برای گروه آزمایش برگزار شد آزمودنی ها به وسیله پرسشنامه استرس و اضطراب فریدمن که توسط اساتید دانشگاه بومی سازی شده بود پیش از مشاوره و پس از مشاوره مورد ارزیابی قرار گرفتند برای آزمودن فرضیه ها از آزمون تی تک مرحله ای استفاده شده است تعداد سه فرضیه برای این تحقیق ذکر شد که هر سه فرضیه مورد تایید قرار گرفت و نتایج تحقیق نشان داد که مشاوره تحصیلی به صورت گروهی باعث افزایش اعتماد به نفس در دانش آموزان می شود که تأثیر به سزایی در کاهش استرس و اضطراب امتحان دانش آموزان دارد و می تواند باعث پیشرفت آنان شود.

کلید واژگان: استرس، اضطراب امتحان، مشاوره گروهی.



Effect of group counseling on stress reduction and test anxiety in high school students in Ardabil

Abstract

Iran's educational system is increasingly emphasizing the exam for deciding on student grades and judging their success. The problem of stress and anxiety in the academic year, especially during high school adolescence, has been a major concern for education. Research on the causes of stress and anxiety has one of the most important reasons for not having academic skills and lack of counseling services in schools. This study examines the effect of group counseling on decreasing the stress and anxiety of high school students. For this research, 60 middle-aged male students of Ardabil were randomly selected and tested in 30 groups they got Five group counseling sessions were held for the test group. The subjects were evaluated by Friedman's Stress and Anxiety Questionnaire, which was funded by university professors prior to counseling and after consultation. To test the hypotheses, one-step t-test has been used. There are three hypotheses for this study that all three hypotheses were approved and the results of the study showed that academic counseling collectively increased self-esteem among students. Which has a significant impact on the reduction of students' stress and anxiety and can make them progress.

Vocabulary key :Stress †Test Anxiety † group consultation



مقدمه:

اصولاً هر امتحان و آزمون هیجان و اضطراب خاص خود را دارد همه هنر انسان در این است که با حداقل اضطراب از عهده انجام بزرگترین امتحانات بر آید به طور کلی انسان دوست ندارد رفتارهایش همواره مورد ارزیابی دیگران واقع گردد به همین دلیل هر زمان که در موقعیت امتحان و آزمون قرار می‌گیرد به گونه‌ای دچار استرس و اضطراب می‌گردد، البته بدیهی است که وجود اضطراب به خودی خود امری غیر عادی نیست اما آنچه باید به عنوان یک عامل آزار دهنده و بازدارنده مورد توجه قرار گیرد شدت هیجان زدگی و اضطراب فوق العاده‌ای است که به هنگام حضور در محافل اجتماعی یا شرکت در آزمونهای مختلف دامن گیر بعضی از افراد می‌شود بنابراین یکی از رسالتهای مهم مربیان و مشاوران توجه به عامل اضطراب و اتخاذ تدابیر لازم برای کاهش آن در بین نوجوانان مبتلاست اضطراب امتحان می‌تواند به عنوان یک وضعیت و حالت جسمی و روانی باشد که نشانه‌های آن عبارتند از: عرق کردن، پریدگی رنگ، تنگی نفس و... (شفیع ابادی ۱۳۷۸).

اضطراب یکی از شایع‌ترین حالات روحی است که تقریباً در همه‌ی انسان‌ها در طول زندگی و به درجات مختلف بروز می‌کند اضطراب امتحان نیز معمولاً با نزدیک شدن امتحانات در فرد نمایان می‌شود، به طوری که هر کسی در طول زندگی خود حداقل یک بار این احساس را تجربه کرده است. انسان دوست دارد هنگام ارزیابی و نقادی رفتارهایش بوسیله‌ی دیگران حداکثر امتیاز ممکن را کسب نماید به همین دلیل هر زمان که در موقعیت امتحان یا آزمون قرار می‌گیرد دچار اضطراب می‌شود، هر چند موضوع امتحان را بارها و بارها تمرین کرده باشد.

دانش‌آموزی که درسش را خوانده و یا فردی که برای استخدام باید در مصاحبه شرکت کند، گرچه می‌داند از او سوالات معمولی پرسیده خواهد شد اما با نزدیک‌تر شدن زمان امتحان مضطرب‌تر می‌شود. وجود اندکی اضطراب در انسان هم طبیعی و هم لازم است، ولی اگر از حد بگذرد برای او مشکل‌ساز خواهد بود؛ به طوری که با داشتن اطلاعات و مهارت کافی قادر نخواهد بود امتیاز لازم را کسب کند (احمدی ۱۳۸۰).



به طور کلی اضطراب از امتحان فرد را دچار اختلالات عاطفی و روانی می نماید و باعث می شود که فرد از نظر روانی و حتی جسمانی نامتعادل شود و در نتیجه نتواند به خوبی از عهده امتحان برآید. فردی که مضطرب است به خوبی نمی تواند هر آنچه را آموخته است به وسیله امتحان نشان دهد و چون قضاوتی که معلم در مورد یادگیری می کند بر اساس پاسخ فرد به سوالات امتحان است بنابراین دانش آموز مبتلا به اضطراب حد نصاب نمره را برای قبولی بدست نمی آورد.

یکی از عوامل بسیار موثر در عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دوران تحصیلی آنان وجود اضطراب است حال این اضطراب چه از ناحیه والدین، آموزشگاه، معلم یا دوستان و ... باشد فرقی ندارد آنچه مهم و خطیر به نظر می رسد. توجه و پرداختن به آن به عنوان یک معضل و مانع اصلی پیشرفت و رشد تحصیلی است و باید به هر روش ممکن رفع شود و از بین بردن آن یک ضرورت و هدف آموزشی است. (شریفی ۱۳۷۳)

بررسی های به عمل آمده توسط محققین نشان می دهد که باید توجه بزرگان تعلیم و تربیت به این نظر جلب گردد و می بایست تمامی مسئولان آموزش و پرورش در سطح وزارت تا مدرسه علاوه بر رشد عقلانی باید به رشد شخصیت و قوای عاطفی دانش آموزان توجه خاصی نمایند. مسئولان مدارس به عنوان حلقه آخر زنجیر تعلیم و تربیت باید ابتدا این باور قلبی را داشته باشند که برای توفیق مطلوب و رسیدن به درجات عالییه تربیت، همراهی و همفکری والدین کمک شایسته و قابل توجهی به آنان می نماید و با آغوش باز از همراهی اولیاء دانش آموزان استقبال نمایند. در مقابل هم باید والدین دانش آموزان بپذیرند که مهمترین و اساسی ترین سرمایه آنان و هر انسان هدفمند فرزندان اوست. اگر این باورها، حقیقی و اصولی در جامعه جا بیفتد بدون اغراق درخت علم شکوفا و به بار خواهد نشست. در این صورت است که مسئولان مدارس به کمک و همفکری والدین بسیاری از مشکلات روانی و اجتماعی دانش آموزان از جمله استرس و اضطراب را می توانند حل کنند. در اینجا است که نیاز به مشاور و راهنما جهت پرداختن به مشکلات برخی از دانش آموزان که به دلایل



متعددی ممکن است بیماری روانی از جمله اضطراب از امتحان در آنان بوجود آید در هر آموزشگاهی یک ضرورت به نظر میرسد. (دادستان ۱۳۷۱)

تعریف اضطراب امتحان:

اضطراب امتحان نوعی خود مشغولی ذهنیست که با خود پنداره ضعیف و تردید فرد درباره توانایی های خود مشخص می شود و غالباً با شناخت منفی، عدم تمرکز حواس و واکنش های جسمانی نامطلوب و افت تحصیلی همراه است، به عبارت دیگر وقتی که فرد درباره کارایی و توانایی ذهنی خود در موقعیت امتحان، دچار نگرانی و تشویش شود، به طوری که این احساس موجب کاهش و افت عملکرد واقعی او گردد می گوئیم فرد دچار اضطراب امتحان شده است (احمدی ۱۳۸۰).

نقش اضطراب در کاهش توانایی فرد:

پژوهشگران و محققان عوامل متعددی را در این زمینه مطرح کرده اند. عده ای معتقدند که وقتی سطح اضطراب بالا باشد (توجه فرد) هم به متغیر های مربوط به خود و هم به متغیر های مربوط به امتحان معطوف می شود که این امر موجبات نگرانی او در خلال امتحان فراهم می آورد و در نتیجه نمره امتحان پایین می آید. اما اگر سطح اضطراب امتحان پایین باشد، توجه فرد بیشتر به متغیر های امتحان معطوف می شود و از عهده امتحان بهتر بر می آید (هدلی ۱۹۸۸).

پژوهشگران دیگر بر عواملی مانند فقدان مهارت های مطالعه تاکید کرده اند: یعنی چون فرد نمیداند چگونه و با چه شیوه ای مطالعه کند مطالب را خوب دریافت نمی کند و در نتیجه هنگام امتحان مضطرب می شود.

مجموعه این تحقیقات نشان می دهد که صرف تعیین سطح کلی استرس و اضطراب در موقعیتهای ارزشیابی یا امتحان کافی نیست و لازم است عوامل خاص اضطرابی که در این میان نقش اصلی را ایفا می کنند نیز مشخص شوند .



امتحان و اضطراب :

آزمودن یک وسیله ارزشیابی است و آن مجموعه ای است از پرسشهایی که شاگرد باید به آنها پاسخ گوید یا فعالیتهایی است که باید عملاً انجام دهد تا معلم بتواند با بررسی آن شاگردانش را دقیقتر بشناسد. و در صورت لزوم آنها را یاری دهد. معلم برای عمل کردن این منظور ممکن است از شاگردانش بخواهد که معنای یک واژه را تعریف کنید یا مساله ریاضی را حل کنند...

این پرسشها ممکن است بصورت شفاهی یا کتبی انجام گیرد که اصطلاحاً به همه فعالیتهای (عملی و غیر عملی) پرسش گفته می شود. پاسخ پرسشها یادداشت می شود و با توجه به ضابطه تجزیه و تحلیل می شود سپس به صورت کمی در می آید و وضع آموزشی شاگرد را با ملاک کمی، روشن می گردد. (احمدی ۱۳۸۰)

اضطراب شدید بر غدد درون ریز و برون ریز اثر می گذارد و با متاثر شدن ذهن انسان زمینه فراموشی های زودگذر را فراهم می آورد، به همین دلیل در بسیاری از موارد نتایج حاصل از آزمونهای انجام شده از دانش آموزانی که شدیداً دچار اضطراب می شوند وقادربه بیان دانسته های خود در امتحان نیستند بسیار ضعیف می باشد. (شفیع ابادی ۱۳۷۸)

انواع اضطراب امتحان:

اضطراب را صاحب نظران و نظریه پردازان به انواعی با ویژگیهای خاص و تعاریف مورد نظر خود تقسیم می نمایند، ولی در کل بیشتر آنان اضطراب را بر دو نوع تقسیم می کنند:

الف) اضطراب تسهیل کننده یا تسریع کننده:

به اضطراب کم و یا در حد معقول که موجب تلاش بیشتر برای کسب موفقیت می شود و نتیجه ی بهتری را عاید فرد می کند، اضطراب تسهیل یا تسریع کننده اطلاق می شود.

نشانه ها یا علائم اضطراب تسهیل یا تسریع کننده:



- ۱- فرد به خاطر مرور کردن درس هایش دچار هیجان می شود.
 - ۲- خودش را در اتاق حبس می کند و مشغول درس خواندن می شود و به کوچکترین مزاحمت اعتراض می کند.
 - ۳- به شیوهی خاصی درس هایش را مرور می کند، مثلاً با صدای بلند درس می خواند در اتاق راه می رود و یا دراز می کشد.
 - ۴- به درخواست های اطرافیان توجه نمی کند یا در مقابل خواسته ها با اعتراض می گوید که درس دارد.
 - ۵- کم غذا یا نسبت به غذایی بی میل می شود. (بخشپور ۱۳۷۳)
- ب) اضطراب ناتوان کننده
- اضطراب ناتوان کننده دلهره و تشویق شدیدی است که یا خود فرد دارد و یا اطرافیان آن را در فرد تشدید می کنند. اضطراب شدید اثر منفی روی عملکرد فرد می گذارد، زیرا با متأثر و درگیر کردن ذهن، زمینهی فراموشی های زودگذر و خطاهای ادراکی را فراهم می کند.
- نشانه های اضطراب ناتوان کننده:

- ۱- فرد به خاطر مرور درس هایش دچار هیجان بیش از حد می شود.
- ۲- دارای دلشوره و دل بهم خوردگی (احساس پروانه در شکم) است.
- ۳- هنگام مرور درس هایش دستپاچه و عجول است.
- ۴- از اینکه هر چه می خواند، چیزی نمی فهمد نالان است.
- ۵- از گرفتن نمره ی کم ترس و وحشت دارد.
- ۶- هنگام درس خواندن، ناخن هایش را می جود، پوست لب را می کند یا با موی سرش بازی می کند.
- ۷- بی اشتهاست و نمی تواند غذا بخورد.
- ۸- حالت تهوع دارد.



۹- گریان است و بهانه‌گیری‌های بی‌دلیل دارد (بخشپور ۱۳۷۳).

عوامل زیر باعث اضطراب امتحان در فرد می‌باشد:

۱- سخت‌گیری‌های بیش از حد

زمانی که والدین با نزدیک شدن زمان امتحان، فشار مضاعفی برای آماده شدن و گرفتن نمره (معمولاً بیست) در مورد فرزند خود به کار می‌برند و یا پی در پی درباره‌ی امتحان به او هشدار می‌دهند.

۲- ترس و تهدید

وقتی اطرافیان و مخصوصاً والدین، شرایط ویژه و سخت در ایام امتحان برقرار می‌کنند و فرزند خود را از گرفتن نمره ی کم یا عدم قبول شدن می‌ترسانند و تهدید می‌کنند.

۳- عدم آمادگی

هنگامی که فرد به علت نداشتن برنامه‌ریزی درسی و مطالعه ی صحیح آمادگی لازم را برای امتحان کسب نکرده باشد.

۴- رقابت

زمانی است که دانش‌آموزان در مدرسه و یا فرزندان در خانه برای برتری یافتن بر یکدیگر به رقابت پردازند.

۵- والدین مضطرب

وجود اضطراب در والدین موجب انتقال آن به فرزند و تشدید اضطراب او می‌شود (مخصوصاً در ایام امتحان).

۶- مقایسه کردن

هرگاه ناتوانی‌های فردی با توانایی‌های فرد دیگری سنجیده شود و این امر با سرزنش همراه باشد، اعتماد به نفس فرد کم و بر اضطراب او افزوده می‌شود.



۷- بیش از حد مهم جلوه دادن بعضی از درس‌ها

وقتی اطرافیان بعضی از درس‌ها را به هر دلیلی خیلی مهم تلقی می‌کنند، در فرد ترس یا نگرش منفی نسبت به آن درس‌ها به وجود می‌آید.

۸- پاداش نامناسب

زمانی که اطرافیان برای قبول شدن یا گرفتن نمره ی بالا (معمولاً بیست) پاداش بیش از حد در نظر می‌گیرند.

۹- تفکر منفی

وقتی اطرافیان فردی را با القابی مانند بی‌استعداد، بی‌عرضه و ... مورد خطاب قرار می‌دهند، تصویر ذهنی ناتوانی یا تفکر منفی را در فرد بوجود می‌آورند. این امر اضطراب امتحان را در فرد تشدید می‌کند (شفیع ابادی ۱۳۷۸).

اضطراب و مکانیسم دفاعی:

اضطراب علامت خطری برای خود است ، بدین معنی که انگیزه های غیر قابل قبول در طلب به دست آوردن خود آگاهی است ، زمانیکه این علامت به خود آگاهی می رسد خود برای مقابله با اضطراب دست به اقدام می زند دو نمونه از این اقدامهای دفاعی سرکوبی و انکار است تلاش هردو مکانیزم این است که با فراموش کردن یا منکر شدن چیزی را ناخود آگاه کنند به عبارتی دیگر وقتی اضطراب ظاهر می شود مفهوم آن این است که در اندرون شخص چیزی تعادل روانی او را درهم می ریزد. (شریفی ۱۳۷۳)

اضطراب هشدار است برای ایگو، که یک گزینه ناپذیرفتنی می خواهد خود را به ناخود آگاه رسانده و ظاهر شود این هشدار ایگو را برمی انگیزد تا در مقابل فشار روانی مقاومت کند اگر دفاع موفقیت آمیز باشد اضطراب رفع و کنترل می شود اما بسته به نوع دفاع بکار بسته شده ، شخص ممکن است علائم نوروتیک مختلف نشان دهد کمال مطلوب این است که با بکار بستن مکانیسم واپس زدن



(repression) تعادل روانی مجدداً برقرار شده و علامتی ظاهر نگردد ، چون این مکانیسم با انتقال غرایز و آثار و تصورات مربوط به آن به ناخودآگاه بطور کامل آنها را تحت کنترل در می آورد.

لیکن در خیلی از موارد مکانیسم واپس زدن موثر نیست و به مکانیسم های دفاعی فرعی نیز احتیاج پیدا می شود این دفاعها عبارتند از : تبدیل^۱ جابجایی^۲ و پسرفت^۳ که به وسیله آنها اضطراب تظاهر نسبی و تغییر شکل یافته پیدا کرده و بسته به نوع مکانیسم مسلط ، به صورت علائم هیستری ، اختلال فوبیک و وسواس ظاهر می گردد (هدلی ۱۹۹۸).

اگر واپس زدن به قدر کافی موثر واقع نشده و مکانیسم های فرعی نیز بکار گرفته نشود، اضطراب به صورت تنها علامت ظاهر می شود و اگر سطح نگرانی از حد هشدار بالاتر رود ممکن است به صورت حملات هراس درآید

پیشینه نظری:

تا سالهای اخیر اختلالات اضطرابی ، اختلالات بدنی شکل و اختلالات تفرقی را در مقوله روان آزردهگی قرار دادند این اصطلاح در قرن هیجدهم توسط پزشک اسکاتلندی ویلیام کولن به کار گرفته شده بود و اختلالی عصب شناختی را که به انواع متعددی از اختلالات رفتاری منتهی می شود مشخص می کرد .

در خلال قرن نوزدهم کسانی را که علیرغم سلامت ظاهری جسمانی واجد رفتارهای انعطاف ناپذیر و خود آسیب بودند باعنوان روان آزرده متمایز می گردد و این گونه تصور می شد که این اشخاص از

¹ conversion

² displacement

³ regression



نارسایی کنش روی عصب شناختی ناشناخته ای رنج می برند. سپس در جریان سالهای پایانی قرن نوزدهم و آغاز قرن بیستم این دیدگاه نظر بر پدیدآیی روان شناختی داد. فروید با حفظ این اصلاح به تغییر معنای آن پرداخت و بر این نکته تاکید کرد که روان آزردهی ناشی از علل جسمانی نیست بلکه ریشه های آن را باید در اضطراب جستجو کرد به این معنا که وقتی خاطرات و امیال سرکوب شده ناهشیار کوشش می کنند تا از سطح ناهشیاری به سطح هشیار راه یابند، اضطراب به منزله علامت هشدار دهنده پایگاه «من» متجلی می گردد و رفتارهای نوروژی به عنوان شیوه بیان اضطراب یا دفاع علیه آن هستند در دهه های اخیر نظریه پردازان مختلف و بخصوص نظریه پردازان رفتارنگر به مخالفت با این دیدگاه پرداختند انتظار اصلی آنها متوجه این نکته است، که اضطرابی که در وضع کنونی مشاهده می شود فقط بخشی از چیزی است که روان آزردهی به آن پوشش می دهد. به عنوان مثال در آنچه که اختلالات تبدیل نامیده می شود اختلالی که دربرگیرنده از دست دادن غیر ارادی پاره ای از کنشهای حسی یا حرکتی است مثلاً دیدن، شنیدن یا راه رفتن فرد به هیچ وجه دچار حالت درماندگی نمی شود در حالی که از دیدگاه روان پریشی این گونه اختلالات تبدیل به منزله مکانیزم های دفاعی اضطرابی تلقی می شود. (لومن ۱۹۷۵)

اضطراب و استرس عبارت است از یک ناراحتی دردناک ذهنی درباره پیش بینی یک تهدید یا ناخوشی در آینده، واز ویژگیهای آن ترس، ناراحتی و پیش بینی مهلکه ای است که راه فرار ندارد و همراه با احساس درماندگی در یافتن چاره و راه است با این که اضطراب از ترس و نگرانی ناشی است ولی تفاوت های مشخصی با آن دو دارد. اضطراب از ترس مهمتر است ولی بر خلاف موقعیتی پیش بینی نشده بوجود می آید، فرد مضطرب اغلب از اضطراب خویش آگاهی ندارد. اضطراب مانند نگرانی بیشتر معلول تخیل است ولی در عین حال از دو جهت با آن تفاوت دارد. (نربمانی ۱۳۸۴)

اضطراب در سالهای کودکی مخصوصاً از ۴ تا ۶ سالگی افزایش می یابد و از لحاظ کمی و کیفی در کودکان مختلف و حتی یک کودک در زمانهای مختلف متفاوت است دختران پیش تر اضطراب را تجربه می کنند. رفتار انسان مضطرب شبیه به فرد نگران است در اشکال متداول تر اضطراب ممکن



است. بصورت رفتاری مثل افسردگی، ناآرامی، بی‌خوابی و در موارد شدیدتر بصورت احساس گناه تجلی‌کننده بی‌شک نشانه‌های مقدماتی عدم سازگاری فرد است. (پور افکاری ۱۳۶۳)

هدف اصلی ما در مورد اضطراب امتحان است، کلمه‌ای که همه دانش‌آموزان بلا استثناء با آن آشنا بوده و هستند و بعضی از آنها با شنیدن اسم و یا کلمه امتحان هم دچار تشویش خاطر می‌شوند، البته اضطراب مقدار و شدت داشته و تغییر و نوسان دارد شدت اضطراب موقعی است که امتحان نزدیک است و در شب امتحان بر شدت آن افزوده می‌شود به خصوص امتحان نهایی در ماه خرداد و به ویژه امتحان کنکور. اضطراب اگر چه در همه دانش‌آموزان شایع است لیکن دانش‌آموزانی که به درس و تحصیل اهمیت زیادی نداده و نسبت به آن بی‌تفاوت بودند اضطراب بیشتری دارند، اما بعضی از آنان که هم از نظر خانواده و مدرسه و هم از خود ناامید هستند کمتر مضطربند. دانش‌آموزانی هم که درس نخوانده ولی علاقه مند به آن هستند نزدیک امتحانات، به خصوص شب امتحان اضطراب زیادی دارند، اضطراب اما تا اندازه‌ای طبیعی است و چه بسا لازمه کار و زندگی باشد، برای مثال، اگر دانش‌آموزی بی‌تفاوت نسبت به درس و شب امتحان بخوابد و اسم آن را آرامش بگذارد بعداً دچار اضطراب و مشکلات زیادی خواهد شد، چرا که ممکن است این بی‌خیالی کار دست او داده و اصلاً به موقع به جلسه امتحان نرسد. اضطراب اگر از حد طبیعی اش خارج گردد باید ترسید و آن را جدی گرفت و برای درمان آن کمک گرفت (هدلی ۱۹۹۸).

اضطراب افراد با یکدیگر متفاوت است، معمولاً دختران نوجوان به دلیل محدودیت‌هایی که دارند و باز به علت علاقه زیادی که به درس و مدرسه دارند با جدیت بیشتری درس خوانده که این امر سبب می‌شود تا از خود حساسیت نشان دهند و در وقت امتحان اضطراب بیشتری به آنها دست داده و نگران کم آوردن نمره و نیاوردن رتبه باشند. پسران اما به دلیل غرور و شتاب بیشترشان و نیز آزادی عمل بیشتری که دارند اینجور مواقع کمتر واکنش نشان داده و غروری هم که دارند سبب می‌شود بر اضطراب خود فائق آیند و کمتر آن را بروز دهند. حتی پسران دانش‌آموز، دوست ندارند در منزل درس بخوانند چرا که آن را حالتی غیر پسرانه تلقی می‌کنند (شفیع‌آبادی ۱۳۷۸).



پیشینه عملی:

تحقیقات انجام شده در داخل:

رحیمی ۱۳۷۹ در تحقیق خود به نام بررسی علل اضطراب دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی به نتایج زیر رسیده است . ۳۶/۰۹٪ آزمودنیهای اضطراب کلی و متوسط و شدید داشته اند بین پیشرفت تحصیلی و میزان اضطراب رابطه منفی وجود دارد و اضطراب کلی دانش آموزان دختر بیش از پسران بوده . همچنین بین نگرانی های شغلی و تحصیلی ، فقر تحصیلی با میزان اضطراب رابطه معنی دار گزارش شده است .

پیروزی (۱۳۷۹) در تحقیق خود به نام بررسی شکل گیری منابع اضطرابی از تحول روانی اجتماعی در دختران سال سوم متوسطه شهر تهران به این نتیجه رسیده اند که بین سطح تحول روانی - اجتماعی دانش آموزان با میزان اضطراب آنان رابطه معکوس بوده و بین میزان اضطراب دانش آموزان با سطح اجتماعی - اقتصادی آنان رابطه معنی دار نبوده است . رنجبر زاده (۱۳۷۷) در تحقیقی تحت عنوان تعیین عوامل مؤثر در ایجاد اضطراب و میزان شیوع آن در بین دانش آموزان دبیرستان های شهر همدان نتایج را گزارش کرده اند ۸۰/۵٪ جمعیت مورد مطالعه دارای درجاتی از اضطراب بوده اند ، به عبارتی ۱۹/۵٪ فاقد اضطراب ۵۴/۹٪ اضطراب خفیف ، ۱۸/۴٪ اضطراب متوسط ۷/۲٪ اضطراب شدید داشته اند . فراوانی نسبی اضطراب متعلق به دانش آموزان با معدل ۱۴-۱۱ بوده و اضطراب شدید مربوط به دانش آموزانی بوده که معدل زیر ۱۱ داشته اند ، اما بین میزان اضطراب و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار نبوده و بین وضعیت اقتصادی و میزان اضطراب رابطه معنی دارد و میزان اضطراب دانش آموزانی که درآمد خانوادگی آنها بالا بوده کمتر از دانش آموزان با درآمد خانوادگی پایین بوده است . یافته های تحقیق ضعیفی (۱۳۷۶) دلالت به این نکته دارند که بین جنسیت و اضطراب رابطه معنی دار و اضطراب کلی دختران بیشتر از پسران می باشد و میزان اضطراب دانش آموزان مناطق بالای شهر کمتر از مناطق پایین شهر بوده است عباسی (۱۳۷۵) در تحقیقی خود به نام ساخت و اعتبار یابی پرسش نامه اضطراب امتحان و بررسی آن با اضطراب



عمومی ، عزت نفس ، عملکرد تحصیلی به این نکته اشاره کرده است که بین میزان اضطراب عمومی و اضطراب امتحان همبستگی معنی دارد بین اضطراب عمومی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود داشته است . نکته قابل توجه در این تحقیق این مطلب است که اضطراب عمومی به طور معنی دار قدرت پیش بینی اضطراب امتحان را دارد و بهترین متغیر پیش بینی برای اضطراب امتحان - اضطراب عمومی می باشد که با یافته های نجاریان و ابوالقاسمی (۱۳۷۶) هماهنگ است . میثاقی (۱۳۷۴) به این نتیجه رسیده است که بین موفقیت تحصیلی دانش آموزان و میزان اضطراب رابطه منفی وجود دارد . عباس آبادی (۱۳۷۲) در بررسی بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسیده که رابطه معنی دار و معکوس بین سطح اضطراب و میزان پیشرفت تحصیلی وجود دارد . همچنین با تفکیک دانش آموزان به دو گروه قوی و ضعیف بر اساس معدل به این نتیجه رسیده اند که میزان سطح اضطراب آشکار بیشتر از اضطراب پنهان بوده است . در تحقیق سهرابی (۱۳۷۲) هم رابطه معکوس بین اضطراب و پیشرفت تحصیلی تأکید شده است .

تحقیقات انجام شده در خارج از کشور:

دانش آموزان پر اضطراب در انجام تکالیف به خوبی دانش آموزان کم اضطراب عمل نمی کنند . وایت (۱) ۱۹۶۰ کوین و همکاران ۱۹۸۳ با مرور پیشینه تحقیقات انجام شده در ارتباط با اضطراب دانش آموزان به این نتیجه رسیده اند که اضطراب بر سطح یادگیری مؤثر می باشد و اضطراب با عملکرد ، توانایی ذهنی ، تکالیف دشوار و جنسیت مرتبط است . همچنین یافته های تویباس (۲) ۱۹۷۹ دلالت بر این مطلب دارد که اضطراب می تواند بر چگونگی پردازش اطلاعات و بازیافت اطلاعات پردازش شده تأثیر بگذارد.

جوزف ۱۹۸۵ در بررسی مطالعات انجام شده ۱۷ ساله در مورد عوامل مؤثر عاطفی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم انگیزش ، اضطراب و حمایت معلم مهم ترین عوامل گزارش شده اند .



هگ هاوزن (۳) ۱۹۸۵ در تلخیص مطالعه ۲۰ساله در مورد انگیزش گزارش داده که اضطراب در افزایش امید به موقعیت و اعتماد به شایستگی خود موثر بوده و افزایش میزان اضطراب در تغییر انگیزش بسیار موثر می باشد.

کیورا(۴) ۱۹۸۹ به این نتیجه رسیده است که دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین نمره های بالایی از اضطراب داشته اند دانست وافت تحصیلی بیشتری را نشان می دهند .

هیل و ساراسون در مقاله خود تحت عنوان رابطه بین اضطراب امتحان و تقابل آن با عملکرد در مدرسه و امتحان در دوران ابتدائی ضمن مطالعه و تحقیق ۷۱۳ کودک دبستانی برای مدت ۴ سال به این نتیجه رسیدند

کودکانی که اضطراب امتحان زیادی داشتند نسبت به آنهایی که اضطراب کمی داشتند نمرات کمتری می گرفتند.

فیلد در کتاب خود تحت عنوان انگیزش پیشرفت جهت گیری های معاصر در تئوری و تحقیق که در سال ۱۹۸۰ میلادی نوشته به نقل از نتیجه تحقیقی که به وسیله هیل بنام انگیزش ارزیابی و خط مشی تست های آموزش انجام گرفته است می نویسد که : چنانچه شرایط امتحان افراد مضطرب را تغییر دهیم عملکرد آنها در آزمون متفاوت خواهد شد.

رنه اسپیتز مطالعاتی در باره اضطراب در کودکان انجام داده و می نویسد : بیشتر مواد روگردانی از مدرسه و درس (مدرسه هراسی) ممکن است موجب اضطراب و نیز جدایی از مادر ناشی می شود.

کاتز نرخ بالای اضطراب امتحان در طبقات پایین را ناشی از عدم تحریک و تقویت فعالیتهای هوشی می داند . کودکان در آن خانواده ها با کمبود حرکات هوشی روبرو هستند این امر به همراه تنبیه شدید به دلیل سرپیچی از دستورات بزرگسالان موجب بروز اضطراب در کودکان می شود.



روش‌شناسی تحقیق:

فرضیه‌ها:

- ۱- مشاوره تحصیلی به صورت گروهی اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و این کار باعث عملکرد بهتر دانش‌آموزان در امتحان می‌شود
- ۲- مشاوره تحصیلی به صورت گروهی باعث افزایش مهارت‌های خودکنترلی در دانش‌آموزان می‌شود و استرس دانش‌آموزان را برای امتحان کاهش می‌دهد
- ۳- بین انتظارات بیش از حد والدین و معلمان با استرس و اضطراب دانش‌آموزان رابطه مستقیم وجود دارد

در این پژوهش از روش تجربی با گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان و پسر مقطع متوسطه شهر اردبیل می‌باشد. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای می‌باشد.

در مرحله اول از هر یک از ناحیه‌های اردبیل ۵ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله دوم از هر مدرسه ۲ کلاس و جمعاً ۲۰ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در مرحله سوم از هر کلاس سه نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند که ۳۰ نفر در گروه کنترل و ۳۰ نفر در گروه آزمایش به صورت تصادفی قرار گرفتند.

برای اندازه‌گیری میزان استرس و اضطراب دانش‌آموزان از پرسشنامه استرس و اضطراب فریدمن که توسط اساتید برتر از جمله آقای حسین زاده بومی سازی شده بود استفاده شد.



برای تعیین روایی محتوی آن از ۴ نفر از اساتید دانشگاه ازاد و دانشگاه محقق و دانشگاه فرهنگیان اردبیل نظر خواهی شد و این اساتید جامعیت پرسشنامه را برای سنجش عوامل مرتبط با استرس را تایید کردند

به منظور تعیین پایایی از روش باز آزمایی استفاده شد بدین ترتیب که پرسشنامه در دو نوبت به فاصله ۳۰ روز از دانش آموزان اجرا شد این پرسشنامه در پنج حیطة ۱- مهارت خود کنترلی ۲- استرس نابهنجار ۳- مهارت های مطالعه ۴- آمادگی برای امتحان ۵- شرایط و ضوابط امتحان طراحی شد پرسشنامه استرس و اضطراب فریدمن دارای ۲۰ سوال میباشد که در این ۵ حیطة طبقه بندی شده است که هر یک از این مراحل ۴ سوال دارد هر سوال دارای ۴ جواب به صورت کاملاً موافقم (۱) موافقم (۲) مخالفم (۳) کاملاً مخالفم (۴) در نظر گرفته شده است

متغیر مستقل این پژوهش شامل ۵ جلسه آموزش مهارت های لازم برای کنترل استرس و اضطراب به شیوه مشاوره گروهی بود فرمت این جلسات توسط منابع مختلف استخراج و مورد تایید اساتید محترم دانشگاه ازاد اردبیل و متخصصان امر قرار گرفت

فرمت کلی این جلسات عبارت است از:

- ۱- آشنایی با مهارت های مطالعه و خلاصه نویسی قبل از امتحان
 - ۲- آشنایی با راههای کاهش استرس شب امتحان
 - ۳- آشنایی با راهکارهای کنترل احساسات هیجانی خود
 - ۴- آشنایی با مهارت های امتحان دادن
 - ۵- آشنایی با مدیریت زمان و راههای تمرکز حواس قبل از امتحان
- شیوه کار جلسات آموزشی به این طریق بود که در هر جلسه ابتدا خلاصه ای از مبحث طرح شده در جلسه قبل توسط اعضای گروه بیان می شد سپس مباحث جدید با طرح مشکلات توسط دانش



اموزان شروع می شد و اعضای گروه به بحث می پرداختند و در گرما گرم این ماحث مطالب جدید توسط مربی آموزش داده می شد و در پایان برای جلسه بعد تکلیف مشخص می شد

تجزیه و تحلیل:

وقتی فرضیه ای تنظیم می کنیم، باید با استفاده از آزمون های آماری مناسب صحت یا سقم آن را در سطح خطای معین تعیین کنیم. سطح معنی داری، که در نرم افزار SPSS به اختصار با (sig.) نشان داده می شود، میزان خطایی است که در رد فرض صفر (H₀) مرتکب می شویم. در تفسیر نتایج هر آزمونی هرچقدر مقدار sig. کوچکتر باشد رد فرض صفر ساده تر است (کتاب کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی، کرم حبیب پور و رضا صفری، ۱۳۹۰) به عبارتی هرچقدر مقدار به دست آمده کمتر از ۰۰۵ / باشد فرضیه ما تایید، و در غیر این صورت با رد فرضیه روبرو خواهیم شد. برای آزمون فرضیه ها در این تحقیق از آزمون t تک نمونه ای (one.sample T Test) استفاده خواهیم کرد.

یافته ها:

فرضیه اول:

۱- مشاوره تحصیلی به صورت گروهی اعتماد به نفس دانش آموزان را افزایش می دهد و این کار باعث عملکرد بهتر دانش آموزان در امتحان می شود

جدول یک: فرضیه اول (پیش از مشاوره)

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و اعتماد به نفس دانش آموزان	60	16.7875	1.55194	.20035
عملکرد بهتر دانش آموزان	60	6.4333	1.03115	.13312



One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و اعتماد به نفس دانش آموزان	83.789	59	.000	16.78750	16.3866	17.1884
عملکرد بهتر دانش آموزان	48.327	59	.000	6.43333	6.1670	6.6997

جدول دوم: فرضیه اول (پس از مشاوره)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و اعتماد به نفس دانش آموزان	30	7.0667	.78766	.14381
عملکرد بهتر دانش آموزان	30	2.5500	.46144	.08425

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و اعتماد به نفس دانش آموزان	49.140	29	.000	7.06667	6.7726	7.3608
عملکرد بهتر دانش آموزان	30.268	29	.000	2.55000	2.3777	2.7223

با توجه به نتایج به دست آمده از جدولها و مقایسه ان ها با یکدیگر می توان گفت که با اطمینان ۹۹٪ و سطح کوچکتر از ۰.۰۱٪ مشاوره تحصیلی به صورت گروهی اعتماد به نفس دانش آموزان را



افزایش می دهد و این کار باعث عملکرد بهتر دانش آموزان در امتحان می شود این به معنی رد (H₀) و پذیرش (H₁) است به عبارتی می توان گفت که هرچند مشاوره تحصیلی به صورت در بین دانش آموزان رایج باشد عملکرد بهتری از دانش آموزان شاهد خواهیم بود.

فرضیه دوم :

۲- مشاوره تحصیلی به صورت گروهی باعث افزایش مهارت های خود کنترلی در دانش آموزان می شود و استرس دانش آموزان را برای امتحان کاهش می دهد

جدول سوم: فرضیه دوم (پیش از مشاوره)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و افزایش مهارت خود کنترلی	60	16.7875	1.55194	.20035
کاهش استرس دانش آموزان	60	6.9583	.76630	.09893

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و افزایش مهارت خود کنترلی	83.789	59	.000	16.78750	16.3866	17.1884
کاهش استرس دانش آموزان	70.337	59	.000	6.95833	6.7604	7.1563



جدول چهارم: فرضیه دوم (پس از مشاوره)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و افزایش مهارت خودکنترلی	30	7.0667	.78766	.14381
کاهش استرس دانش آموزان	30	2.9000	.67466	.12318

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
مشاوره تحصیلی به صورت گروهی و افزایش مهارت خودکنترلی	49.140	29	.000	7.06667	6.7726	7.3608
کاهش استرس دانش آموزان	23.543	29	.000	2.90000	2.6481	3.1519

در فرضیه دوم نیز با توجه به جدول ها و مقایسه آنها می توان به این نتیجه رسید که خروجی جدول رد (H.) و پذیرش (H1) را به دنبال دارد چون مقدار (sig.) به دست آمده کمتر از ۰۵٪ است پس می توان گفت مشاوره تحصیلی به صورت گروهی باعث افزایش مهارت های خود کنترلی در دانش آموزان می شود و استرس دانش آموزان را برای امتحان کاهش می دهد این فرضیه نیز نشان دهنده ی اهمیت مشاوره تحصیلی به صورت گروهی را نشان می هد پس هرچقد در بین مدارس مشاوره گروهی تبلیغ گردد شاهد موفقیت بیشتر دانش آموزان خواهیم بود.

فرضیه سوم:



بین انتظارات بیش از حد والدین و معلمان با استرس و اضطراب دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد

جدول پنجم: فرضیه سوم (پیش از مشاوره)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
انتظارات بیش از حد والدین و معلمان	60	6.8917	.91638	.11830
استرس و اضطراب دانش آموزان	60	6.6750	.93349	.12051

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
انتظارات بیش از حد والدین و معلمان	58.254	59	.000	6.89167	6.6549	7.1284
استرس و اضطراب دانش آموزان	55.388	59	.000	6.67500	6.4339	6.9161

جدول ششم: فرضیه سوم (پس از مشاوره)

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
--	---	------	----------------	-----------------



انتظارات بیش از حد والدین و معلمان	30	2.9833	.57959	.10582
استرس و اضطراب دانش آموزان	30	3.0500	.54694	.09986

One-Sample Test

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
انتظارات بیش از حد والدین و معلمان	28.193	29	.000	2.98333	2.7669	3.1998
استرس و اضطراب دانش آموزان	30.544	29	.000	3.05000	2.8458	3.2542

در فرضیه آخر نیز با استفاده از خروجی جدولها و مقایسه پیش از آزمون و پس از آزمون می توان به این نتیجه رسید که بین انتظارات بیش از حد والدین و معلمان با استرس و اضطراب دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد چون مقدار (**sig.**) به دست آمده کمتر از ۰۵٪ است و این نشان از رد (H₀) و پذیرش (H₁) را نشان می دهد بنابراین با اطمینان ۹۹٪ این رابطه تأیید می شود. این فرضیه به این نکته اشاره دارد باید با دانش آموزان به اندازه ی استعدادشان انتظار داشت چون دانش آموزی که دریک زمینه استعداد ندارد انتظار معلم یا والد باعث استرس و اضطراب دانش آموز می شود و این نیز به نوبه ی خود باعث دل زدگی دانش آموز مورد از مدرسه می شود.



بحث و نتیجه گیری:

همانطور مشاهده شد تمام فرضیه های این پژوهش مورد تایید قرار گرفت یعنی دانش آموزانی که از مشاوره تحصیلی به صورت گروهی استفاده کرده اند چشم انداز بهتری برای مقابله با استرس دارند و در نتیجه نتایج بهتری در امتحانات کسب می کنند و به موفقیت بیشتری دست می یابند این نتیجه با تحقیقات عابدی و همکاران (۱۳۸۹) احمدی و همکاران (۱۳۸۶) شمس و همکاران (۱۳۷۹) (هدلی (۱۹۸۸) وبسون و همکاران (۱۹۸۶) تیزرو (۱۳۸۰) هارل بلت (۱۹۹۰) هم سو و هم جهت است. از دلایل اثر بخشی مشاوره تحصیلی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به این نکته می توان اشاره کرد که مشاوره باعث افزایش مهارت های تحصیلی و امتحانی شده و در نتیجه این افزایش پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد. از طرف دیگر دانش آموزان با مشارکت در جلسات گروهی و شرکت در بحث های مشاوره گروهی احساس توانمندی و خود کار آمدی و اعتماد به نفس نموده و این احساسات سبب پیشرفت و موفقیت در امتحان دانش آموزان می شود.

با توجه به مطالبی که ذکر شد و با توجه به این که اولیا به تنهایی نقش مهمی در کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان دارند موارد زیر می تواند کمک موثری به اولیا برا کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان کنند:

۱. دانش آموزان را به انجام کارهای مورد علاقه ترغیب کنید، کارهای دوست داشتنی باعث افزایش ترشح هورمون دوپامین می شود و احساس خوبی را در فرد به وجود می آورد و تاثیر مثبتی بر سلسله اعصاب و ان بخش از مغز که مسئول حافظه است می گذرد.

۲. دانش آموزان را به ورزش صبحگاهی مخصوصا قدم زدن تشویق کنید.

۳. توصیه کنید به راحتی بخوابید چون استراحت خوب می تواند اطلاعاتی بیشتری را به حافظه بازگرداند.

۴. آن ها را به داشتن هدف و برنامه منظم برای مطالعه ترغیب کنید.



۵. فراهم آوردن موقعیت هایی شبیه امتحان با تمام شرایط یک جلسه امتحانی قبل از امتحان اصلی در منزل

از عوامل آموزشگاهی و اجتماعی هم که باعث استرس و اضطراب دانش آموزان می شود می توان به انتظارات معلمان، رقابت، سیستم آموزشی حاکم بر مدارس، نوع درس، موقعیت مراقبان و مدرک گرایی و سخت گیری بیش از حد مدیران اشاره کرد که می توانند باعث استرس و اضطراب نگران کننده در دانش آموزان شود بدین منظور باید کلیه معلمان و مدیران و سیستم آموزشی توجه شوند تا از تکرار حرکت های اضطراب آور در مدارس و محیط کلاس جلوگیری شود.

در پایان می توان گفت که :

عوامل محیطی نقش مهمی را در اضطراب امتحان ایفا می کند پس اضطراب امتحان به میزان زیادی قابل پیشگیری است.

اگر دانش آموزی امتحان را امری عادی تلقی کند و موقعیت را آن طور که هست بپذیرد کمتر دچار اضطراب می شود.

مدیران، معلمان، اولیا و تمام دست اندر کاران تعلیم و تربیت این کشور باید با همفکری و مشارکت یکدیگر زمینه های مناسب برای رشد همه جانبه دانش آموزان را فراهم نمایند تا مشکل و استرس و اضطرابی که در جامعه ما حاکم است از بین برود و افراد بتوانند در زمان هایی که مورد ارزیابی و امتحان قرار می گیرند بدون هیچ استرس و اضطرابی بهترین عملکرد را از خودشان بروز دهند و به موفقیت برسند.

پیشنهادات:

با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهاد می شود که:

۱. چون مشاوره گروهی بر افزایش مهارت های تحصیلی و خرده مهارت های برنامه ریزی روش مطالعه و یادداشت برداری تاثیر داشته است پس برای افزایش این مهارت ها و موفقیت در امتحانات از مشاوره گروهی استفاده شود بدین منظور آموزش مهارت های تحصیلی و ارابه خدمات مشاوره ای



در مدارس یک ضرورت مهم به حساب می آید همچنین تاثیر مشاوره گروهی در کاهش استرس و اضطراب در دوره های ابتدایی و راهنمایی نیز مورد آزمایش قرار گیرد

۲. از آنجا که رفتار والدین در افزایش و کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان نقش دارد لازم است پژوهش هایی در این زمینه صورت گیرد

۳. در مشاوره بیشتر به جنبه فردی آن توجه می شود لازم است به مشاوره گروهی به خصوص در مدارس توجه ویژه ای شود زیرا در مشاوره گروهی افراد بیشتری از خدمات مشاوره ای استفاده می کنند

۴. مدیران و معلمان مدارس و محیط مدرسه تاثیر به سزایی در کاهش یا افزایش استرس و اضطراب دانش آموزان دارند لذا لازم است پژوهش هایی نیز در این زمینه صورت پذیرد

منابع:

- ۱- گلدارد دیوید، مفاهیم بنیادی و مباحث تخصصی در آموزش و کاربرد مهارت های خرد در مشاوره ی فردی، ترجمه ی دکتر سیمین حسینیان، چاپ سوم ۱۳۷۸
- ۲- نریمانی محمد، موسی زاده توکل، استرس و روش های مقابله با آن، نشر باغ رضوان ۱۳۸۴
- ۳- خدایاری فرد محمد، مشاوره (مبانی روان شناختی)، نشر یسپرون، تابستان ۱۳۸۱
- ۴- فرهاد چنگیزی
- ۵- احمدی س، مبانی و اصول راهنمایی و مشاوره، تهران، نشر سمت (۱۳۸۰)
- ۶- ریچارد اس شارف، نظریه های روان درمانی و مشاوره، ترجمه ی مهرداد فیروزبخت، انتشارات رسا ۱۳۹۴
- ۷- کارول شاو آستاد، نظریه های روان درمانی و مشاوره، ترجمه ی مهرداد فیروزبخت، انتشارات ویرایش ۱۳۹۵
- ۸- کدیور پروین، روان شناسی تربیتی، انتشارات سمت ۱۳۹۵
- ۹- ویندی درایدن، راهنمایی سریع مشاوره، ترجمه ی آتوسا فرمند، انتشارات ارجمند ۱۳۹۲.



- ۱۰- عبدالله شفیق آبادی، مقدمات مشاوره و راهنمایی، انتشارات جوانان رشد ۱۳۹۳.
- ۱۱- کرمی نوری رضا، روانشناسی حافظه و یادگیری، انتشارات سمت ۱۳۹۰.
- ۱۲- شفیق آبادی عبدالله، راهنمایی و مشاوره ی تحصیلی و شغلی، انتشارات سمت ۱۳۷۸.



تأثیر آموزش روش چند حسی فرنالد بر میزان خطاهای املاء دانش آموزان

۱- باقرسرداری، عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

۲- عباس اصغری، کارشناسی ارشد، روان شناسی تربیتی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثر آموزش مبتنی بر روش چند حسی فرنالد بر میزان خطاهای املائی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری می باشد. روش تحقیق دراین پژوهش نیمه تجربی می باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش مشتمل بر تمامی دانش آموزان پسر دارای اختلالات نوشتن درپایه‌ی سوم ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود که از مدارس عادی به مرکز آموزشی و توانبخشی اختلالات یادگیری ارجاع داده شده بودند و تعداد کل آنها ۶۰ نفر بود. بدین منظور ۳۰ دانش آموز پسر با ناتوانی یادگیری املا پایه سوم ابتدایی با شیوه نمونه گیری تصادفی در گروههای آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. گروه آزمایش به مدت چهارده جلسه به روش چند حسی فرنالد تحت آموزش قرار گرفتند و گروه کنترل، به روش معمول در مدارس آموزش دیدند. ابزارهای مورد استفاده به منظور جمع آوری داده ها از آزمون املائی فلاحی چای که پایایی آن ۰/۹۵ است و آزمون هوش وکسلر که پایایی آن ۰/۷۸ است، استفاده شد. داده های به دست آمده از پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که آموزش روش چند حسی فرنالد سبب کاهش خطاهای املائی دانش آموزان می شود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که روش چند حسی فرنالد روش مناسبی برای بهبود املائی دانش آموزان دارای اختلال دیکته نویسی است.

واژه های کلیدی: اختلال یادگیری، اختلال دیکته نویسی، روش چند حسی فرنالد



مقدمه

یکی از مشکلات ویژه یادگیری، اختلال نوشتن است. و زبان نوشتاری^۱ یکی از مهمترین اشکال زبان به حساب می آید. در سلسله مراتب تواناییهای زبان، زبان نوشتاری بعد از سایر اشکال زبان یاد گرفته می شود. شکل نوشتاری زبان، عالی ترین و پیچیده ترین شکل ارتباط است. آموخته های بنیادی و تجارب مفید مهارتهای زبانی در گوش دادن، سخن گفتن و خواندن در واقع پیش نیازی برای نوشتن محسوب می شود.

مشکلات نوشتاری به سه حیطه دست نویسی، املاء و بیان نوشتاری، تقسیم می شود. بدیهی است هرگونه اشکالی در سایر زمینه های زبان در کار آموختن زبان نوشتار تأثیر خواهد گذاشت. بیشترین اشکالاتی که غالباً در زبان نوشتاری پدید می آید در سه زمینه نوشتن با دست، هجی کردن و بیان نوشتاری است. (آقازاده، ۸۸، ص ۸۹)

ویژگی اصلی ناتوانی نوشتاری توانایی پایین سازماندهی و ارائه اطلاعات به شکل نوشتاری در مقایسه با توانایی قوی تر سازماندهی اطلاعات به شکل شفاهی - کلامی (مانند گویندگان کلامی) در آزمون هوش هستند (احدی، ۸۹، ص ۲۹)

درحالی که خواندن و نوشتن در دنیای با سواد امروز، ضروری است. فردی که در این مهارت اساسی مشکل داشته باشد، در وضع بسیار بدی قرار می گیرد. اطلاعات مورد نیاز بیشتر، به شکل نوشتاری (روزنامه، مجله، کتاب و ...) ارائه می شود. نوشتن علاوه بر مهارت اساسی پیش نیاز موفقیت در تحصیل و مدرسه است. بلکه نوشتن نامه، پرکردن فرم، ثبت خاطره ها، انتقال افکار و ایده ها از مواردی است که نیازمند نوشتن است. (باباپور، ۸۰، ص ۵۶)

چنانچه برای رفع این اختلال، تدابیر آموزشی و درمانی اتخاذ نگردد، در بسیاری از موارد این دانش آموزان مشکل خود را به بزرگسالی خواهند برد. بزرگسالان دارای مشکلات نوشتاری در انطباق اجتماعی خود با مهارت های نگارشی دچار مشکل شده و به طور مداوم احساس بی کفایتی، حقارت، انزوا و بیگانگی می کنند (کاپلان^۱ و سادوک^۲ ۱۹۹۸). از طرف دیگر، مشکلات یادگیری به عنوان عاملی در ایجاد اضطراب معلمان و والدین محسوب می شود. در نتیجه سرمایه گذاری های بسیاری در مورد علت و درمان آن صورت می گیرد. (باشعور، ۹۲، ص ۳۶)



چنانچه مشکلات خواندن و نوشتن درمان نگردد. به فراگیری کودک لطمه زده و تکرار تجربه شکست را به کودک تحمیل می کند و ممکن است به طور کلی باعث کاهش سطح انگیزش یادگیری گردد. چنین پیامدهایی می تواند اثرات بلند مدتی بر وضعیت تحصیلی، کسب مهارت ها و در نهایت وضعیت شغلی فرد داشته باشد. برای تعداد زیادی از کودکان فراگیری خواندن و نوشتن (هجی کردن) به عنوان چالش بزرگی مطرح است (تبریزی، ۹۴، ص ۷۶)

از آن جا که ضعف در نوشتن می تواند با بی میلی یا امتناع دانش آموز از رفتن به مدرسه، احساس بی کفایتی و شکست، خشم و ناکامی در دانش آموزان همراه باشد و از طرفی مشکلات یادگیری به عنوان عاملی در ایجاد اضطراب معلمان و والدین محسوب می شود. انجام اقدامات به موقع در زمینه رفع چنین مشکلاتی تا حد زیادی به عهده نظام آموزشی است. اختلال در نوشتن تاثیرات بسیار بدی بر پیشرفت آموزشی دانش آموز در مدرسه خواهد داشت. دانش آموزانی که دچار اختلالات دست نویسی هستند. معمولاً در زمانی که مجبور به تمرکز بر جنبه های مکانیکی عمل نوشتن هستند، قادر به تمرکز بر محتوای اطلاعات نیستند و این اختلال سبب افت تحصیلی و کاهش سرعت یادگیری آنان می شود (خوش خلق، ۸۷، ص ۱۹)

طی سالهای متمادی روشهای بازپروری و آموزشی گوناگونی برای کودکان و دانش آموزانی که دارای اختلالات یادگیری از جمله نارسانویسی و املا هستند، پدید آمده است. از جمله (رفیعی، ۹۵، ص ۲۵)

اختلال نوشتاری اغلب بعد از کلاس اول مشخص می شود. نیازهای محدود و نسبی نوشتاری دانش آموزان کلاس اولی به ندرت ممکن است به اندیشه یا کاربرد دستور زبان وابسته باشد. بنابراین، والدین و معلمان ممکن است ظهور اختلال نوشتن را به صورت مشخص در کلاس دوم، سوم و یا چهارم گزارش کنند. در واقع در این کلاس ها به علت ماهیت برنامه های درسی مدرسه، مشکلات نوشتن ظاهر می شود (خضرزاده، ۹۰، ص ۹۸) در راستای این موضوع، مولودی (۱۳۹۲) در تحقیقی به این نتیجه رسید که روش آموزشی چندحسی فرنالد در رفع مشکلات املاء و بهبود نگرش نسبت به درس املاء در دانش آموزان دبستانی کاملاً مؤثر می باشد. ایرانیخواه (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «مقایسه تاثیر بکارگیری روش های آموزشی فرنالد و سینا در کاهش میزان خطا های املاء نویسی



دانش آموزان نارسا نویس دوره ابتدایی پایه های دوم تا چهارم شهرستان سمنان» به این نتیجه رسید که روش آموزشی فرنالد، سبب کاهش خطاهای املاء نویسی در دانش آموزان می شود.

آقار (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان اثر بخشی روش چند حسی فرنالد بر کاهش غلط های املائی دانش آموزان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر شهر اصفهان پرداخته است. نتایج نشان داده که تاثیر روش چند حسی بر کاهش مشکل املا نویسی دانش آموزانی که تحت آموزش چند حسی فرنالد قرار گرفته بودند، مشکلات کمتری در املا نویسی نسبت به گروه کنترل داشتند.

جعفریان (۱۳۹۰) در تحقیقی به مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی سینا و فرنالد در اصلاح نارسا نویسی پسران پایه دوم شهر مشهد پرداخت، نتایج بررسی او نشان داد که روش فرنالد و سینا در اصلاح نارسانویسی دانش آموزان یاد شده مؤثر می باشد.

در خارج از کشور نیز پژوهش هایی در رابطه با این موضوع به انجام رسیده که در اینجا به بخشی از آنها اشاره می شود:

در تحقیقی که با عنوان مقایسه تاثیر روش چند حسی و دیگر روشهای معمول برای آموزش املا توسط مطالعات انجمن ملی سلامت کودک و رشد انسان (۲۰۰۳) درمورد کودکان دارای اختلالات یادگیری نشان داده است که آموزش روش چند حسی از دیگر روشهای آموزشی تاثیر بیشتری دارد (سیف نراقی، ۸۹، ص ۵۲)

در مجموع باید گفت اکثر پژوهش هایی که بر اختلالات های یادگیری به ویژه نارسانویسی تمرکز داشته اند اثربخشی روش آموزشی چندحسی را مورد توجه قرار داده اند.

بنابراین انجام این پژوهش می تواند گامی هر چند کوچک در راستای حل این مشکلات و راه گشای نوآوری های آموزشی در زمینه ی ترمیم نارسانویسی باشد و استفاده از یک رویکرد آموزشی مناسب در زمینه بهبود نارسا نویسی و املاء، ضروری است. مریبان و متخصصان بسیاری برای ترمیم و تقویت یادگیری های کودکان با اختلالات یادگیری، به استفاده از حواس مختلف این کودکان و تحریک آنها پرداخته اند. کسب بسیاری از مفاهیم و مهارت ها مستلزم آن است که کودکان از بینایی و شنوایی خود استفاده کنند و به لمس و دستکاری اشیاء بپردازند. این نوع از فعالیتهای یادگیری چند حسی هستند، زیرا اجرای آنها نیازمند دریافت درون دادهایی از دو یا چند حس می باشد.



با توجه به توضیحات بالا محقق در این پژوهش بدنبال اینست که بدانند آیا روش چند حسی فرنالد را بر میزان بهبود نارسانویسی و کاهش غلطهای املائی دانش آموزان عادی پسر پایه سوم ابتدایی مدارس شهر خوی تاثیر دارد یا نه؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات با طرح های نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری این پژوهش ۶۰ نفر می باشد. برای تعیین حجم نمونه در این تحقیق با توجه به نیمه تجربی بودن، محدودیت زمانی و مالی پژوهشگر از روش نمونه گیری در دسترس، استفاده شده است. و حجم نمونه ۳۰ نفر می باشد. و به روش تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری به عنوان گروه آزمایش و گروه کنترل قرار گرفتند. گروهها به وسیله مقیاس تجدید نظر شده هوش وکسلر برای کودکان همسان سازی شدند. بهره هوش تمام افراد بین ۹۰-۱۱۰ بوده است. استفاده شد.

روش گردآوری داده ها پرسشنامه می باشد آزمون وکسلر و آزمون تشخیص املائی فلاحی می باشد. آزمون فلاحی چپی جهت گیری خاصی از نظر اقتصادی و اجتماعی نداشته و نتایج حاصل از آزمونها تعمیم پذیر به جامعه است. روایی آزمون اختلال نوشتن در پژوهش ۰/۸۶ و پایایی آن ۰/۹۵ است (فلاحی چای، ۱۳۷۴). داده ها و اطلاعات جمع آوری شده با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد ارزیابی قرار گرفت.

نتایج

فرضیه اول تحقیق:

روش چند حسی فرنالد بر کم یا زیاد گذاشتن دندانها در اختلال دیکته نویسی تاثیر دارد.



جدول (۱) نتایج تحلیل کوواریانس انجام شده بر روی کم یا زیاد گذاشتن دندان در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
پیش آزمون	۹۲/۱۵	۱	۹۲/۱۵	۱۵۸/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۸۵
گروه ها	۱۸/۱	۱	۱۸/۱	۳۱/۱۱	۰/۰۰۰	۰/۵۳
خطا	۱۵/۷۱	۲۷	۰/۵۸			

نتایج تحلیل کوواریانس انجام شده بر روی کم یا زیاد گذاشتن دندان در دو گروه آزمایشی و کنترل در جدول (۱) ارائه شده است. در این تحلیل نمره های پیش آزمون، تحت کنترل آماری قرار گرفته است، یعنی اثر نمره های متغیر همانند، از روی نمره کم یا زیاد گذاشتن دندان برداشته شده و سپس دو گروه براساس واریانس باقی مانده مقایسه می شوند. همانطور که نتایج تحلیل کوواریانس نشان می دهد. بین نمره کم یا زیاد گذاشتن دندان در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده می شود. ($P < 0/05$ و $F = 31/11$) مجذور اتا $0/53$ است. یعنی 53 درصد از واریانس نمره کم یا زیاد گذاشتن دندان در اختلال دیکته نویس مربوط به آموزش روش چند حسی فرنالد بوده است.

جدول (۲) میانگین خطای استاندارد نمره میزان کم یا زیاد گذاشتن دندان پس از کنترل پیش آزمون.

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۲/۶۲	۰/۱۹
کنترل	۴/۱۷	۰/۱۹



همچنین مطابق با جدول (۲) میانگین خطای استاندارد میزان نمره کم یا زیاد گذاشتن دندان در دو گروه آزمایش و کنترل، پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش ۲/۶۲ و برای گروه کنترل ۴/۱۷ می باشد. که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند. به عبارتی آموزش روش چند حسی فرنالده بر بهبود کم یا زیاد گذاشتن دندان در اختلال دیکته نویسی اثر بخش بود است.

فرضیه دوم تحقیق:

روش چند حسی فرنالده بر قرار دادن «ه» در آخر کلمات در اختلال دیکته نویسی تأثیر دارد. جدول (۳) نتایج تحلیل کوریانس دو گروه آزمایش و کنترل در قرار دادن «ه» در آخر کلمات

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذورات
پیش آزمون	۳۱/۹۳	۱	۳۱/۹۳	۳۷/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۵۸
گروه ها	۹/۴	۱	۹/۴	۱۱/۱۱۶	۰/۰۰۲	۰/۲۹
خطا	۲۲/۷۳	۲۷	۰/۸۴			

نتایج تحلیل کوریانس انجام شده بر روی نمره قرار دادن «ه» در آخر کلمات در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول (۳) ارائه شده است. در این تحلیل نمره های پیش آزمون، تحت کنترل آماری قرار گرفته است. یعنی اثر نمره های متغیر همانند از روی نمره قرار دادن «ه» در آخر کلمات برداشته شده و سپس دو گروه براساس واریانس باقی مانده مقایسه می شوند. همانطور که نتایج تحلیل کوریانس نشان می دهد؛ بین نمره قرار دادن «ه» در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی دار مشاهده می شود. ($P < 0/05$ و $F = 11/116$) مجذورات ۰/۲۹ است. یعنی ۲۹ درصد واریانس نمره قرار دادن «ه» در آخر کلمات در اختلال دیکته نویسی مربوط به آموزش روش چند حسی فرنالده بوده است.



جدول (۴) میانگین و خطای استاندارد نمره میزان قرار دادن «ه» در آخر کلمات پس از کنترل پیش
آزمون

انحراف استاندارد	میانگین	گروه
۰/۲۳	۱/۹۷	آزمایش
۰/۲۳	۳/۰۹	کنترل

همچنین مطابق با جدول (۴) میانگین و خطای استاندارد میزان نمره بر قرار داد «ه» در آخر کلمات در دو گروه آزمایش و کنترل، پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش ۱/۹۷ و برای گروه کنترل ۳/۰۹ می باشد که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند. به عبارتی آموزشی روش چند حسی فرنالد بر بهبود قرار دادن «ه» در آخر کلمات، اثر بخش بوده است.

فرضیه سوم تحقیق:

روش چند حسی فرنالد بر جا انداختن کلمات در اختلال دیکته نویسی تاثیر دارد.

جدول (۵) نتایج تحلیل کورایانس دو گروه آزمایش و کنترل بر جا انداختن کلمات

مجذور اتا	سطح معنی داری	F	میانگین مجذرات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع
۰/۶	۰/۰۰۰	۴۱/۵۵	۲۰/۷۷	۱	۲۰/۷۷	پیش آزمون
۰/۱۳	۰/۰۴	۴/۲۴	۲/۱۲	۱	۲/۱۲	گروه ها
			۰/۵	۲۷	۱۲/۴۹	خطا

نتایج تحلیل کورایانس انجام شده بر روی نمره بر جا انداختن کلمات در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول (۵) ارائه شده است. متغیرهای همانند از روی نمره های پیش آزمون، تحت کنترل آماری قرار گرفته است. یعنی اثر نمره های متغیرهای همانند از روی نمره جا انداختن کلمات



برداشته شده و سپس دو گروه براساس واریانس باقی مانده مقایسه می شوند. همانطور که نتایج تحلیل کوریانس نشان می دهد؛ بین نمره جا انداختن کلمات در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی دار مشاهده می شود.

($F = 4/24$ و $P < 0/05$) مجذور اتا 0/13 است. یعنی 13 درصد واریانس نمره بر جا انداختن کلمات در

اختلال دیکته نویسی مربوط به آموزش روش چند حسی فرنالد بوده است.

جدول (6) میانگین و خطای استاندارد نمره جا انداختن کلمات پس از کنترل پیش آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	0/86	0/18
کنترل	1/4	0/18

همچنین مطابق با جدول (6) میانگین و خطای استاندارد میزان نمره بر جا انداختن کلمات در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش 0/86 و برای گروه کنترل 1/4 می باشد که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند. به عبارتی آموزشی روش چند حسی فرنالد بر بهبود جا انداختن کلمات در اختلال دیکته نویسی، اثر بخش بوده است.

جدول (7) نتایج تحلیل کوریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نوشتن حروف هم آوا



منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
پیش آزمون	۶۷۷/۲	۱	۶۷۷/۲	۴۰۳/۴۱	۰/۰۰۰	۰/۹۳
گروه ها	۱۴۸/۱۷	۱	۱۴۸/۱۷	۸۸/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۷۶
خطا	۴۵/۳۲	۲۷	۱/۶۷			

نتایج تحلیل کواریانس انجام شده بر روی نمره بر تشخیص نوشتن حروف هم آوا در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول (۷) ارائه شده است. در این تحلیل نمره های پیش آزمون تحت کنترل آماری قرار گرفته است. یعنی اثر نمره های متغیر همانند از روی نمره بر تشخیص نوشتن حروف هم آوا برداشته شده و سپس دو گروه بر اساس واریانس باقیمانده مقایسه می شوند. همانطور که نتایج تحلیل کواریانس نشان می دهد بین نمره بر تشخیص نوشتن حروف هم آوا در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری مشاهده می شود ($F=۸۸/۲۶$ و $۰/۰۵$). مجذور اتا $۰/۷۶$ است. یعنی ۷۶ درصد از واریانس نمره بر تشخیص در نوشتن حروف هم آوا، مربوط به آموزش روش چند حسی فرنالده بوده است.

جدول (۸) میانگین و خطای استاندارد نمره در نوشتن حروف هم آوا پس از کنترل پیش آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۱۱/۵۴	۰/۳۳
کنترل	۱۵/۹۸	۰/۳۳

همچنین مطابق با جدول (۸) میانگین و خطای استاندارد میزان نمره بر تشخیص نوشتن حروف هم آوا در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش $۱۱/۵۴$ و برای گروه کنترل $۱۵/۹۸$ می باشد که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند. به عبارتی آموزش روش چند حسی فرنالده بر بهبود تشخیص نوشتن حروف هم آوا در اختلال دیکته نویسی اثر بخش بوده است.



بحث و نتیجه گیری

از جمله مشکلاتی که نظام آموزشی ما با آن مواجه است، مساله ی اختلالات یادگیری دانش آموزان است. اختلال یادگیری، اختلال پنهانی است که معمولا در بسیاری از افراد باهوش طبیعی و بالاتر، اثر نموده و آنها را در به فعل رساندن توانایی های بالقوه شان ناتوان می سازد. یافته های تحقیق دال بر آن هستند که روش چند حسی فرنالد یک روش درمانی کاملا موثر در اختلال نارسانا نویسی دانش آموزان محسوب می شود. به طوریکه آزمودنی هایی که در گروه آزمایش بودند نسبت به گروه کنترل در درک و بیان مطلب، بهبودی بیشتری نشان دادند. به بیان دیگر مداخله در قالب آموزش به روش چند حسی فرنالد به دانش آموزان مورد مطالعه توانسته است، افزایش قابل توجهی در بهبود نوشتن آنها و همچنین کاهش زیادی در نارسانو نویسی این دانش آموزان داشته باشد که چنین تغییری در گروه کنترل مشاهده نشد. بنابراین، طبق این یافته ها چنین استنباط می گردد که اجرای روش چند حسی فرنالد، توانسته است دانش آموزان را توانمند سازد بطوریکه از حواس خود، برای یادگیری بیشتر استفاده کنند. به کارگیری این روش، به دانش آموزان کمک می کند تا در فرایند یادگیری، به طور فعال مشارکت کنند و در جهت پیشرفت تحصیلی مخصوصا در زمینه نوشتن و املاء که یک فرایند زبانی و شناختی پیچیده است و مستلزم درک صحیحی از الگوی نمادین نوشتاری است؛ گام بردارند. روش چند حسی فرنالد از آن جهت که حواس بینایی، شنیداری، جنبشی و لامسه دانش آموز را در گیر فرایند یادگیری می کند، برای ترمیم و تقویت یادگیری دانش آموزان دارای اختلالات نارسانا نویسی مناسب و اثر بخش می باشد. در نهایت؛ با توجه به نتیجه کلی تحقیق مبنی بر اثربخشی روش چند حسی فرنالد بر بهبود نارسانو نویسی دانش آموزان می توان بیان نمود که، در روش فرنالد با توجه به تکرار و تمرین زیاد یک کلمه، حافظه دانش آموز تقویت و در نتیجه کمتر فراموش



می شود و این به این دلیل است که از حواس چندگانه استفاده می شود، مثلا اگر یک عده دانش آموزضعف شنوایی داشته باشند، می توانند با جذب اطلاعاتی که از طریق بینایی ارائه می گردد. ضعف خود را جبران نمایند. در نتیجه مطالب را به طور جامع تری یاد می گیرند و میزان به یادسپاری و یادآوری آنان در مقایسه با روشهایی که از فقط از یک حس استفاده می کنند، افزایش می یابد.

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۸). روش هایی نوین تدریس (بر پایه پژوهش های؛ مغز محوری، ساخت گرای، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت و...)، تهران نشر آبیژ.
- آقار، صدیقه. (۱۳۸۶). اثر بخشی روش چند حسی فرنالد بر کاهش مشکل املا نویسی دانش آموزان
- عقب ماندگی ذهنی آموزش پذیر شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه توانبخشی علوم.
- احدی بهزاد، حسن و کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۹). ناتوانایی های یادگیری، انتشارات: سرافزار.
- احمدآبی، آرزو. (۱۳۸۵). پژوهش در تواناییهای ذهنی و رفع اختلالات یادگیری، انتشارات مبنا.
- ایرانیخواه، زهرا. (۱۳۹۱). مقایسه ی تأثیر به کارگیری روش های آموزشی فرنالد و سینا در کاهش میزان خطاهای املاء نویسی دانش آموزان نارسا نویس دوره ابتدایی پایه های دوم تا چهارم شهرستان سمنان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی سمنان .
- باباپورخیرالدین، جلیل و صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۸۰). اختلالات یادگیری، رویکرد تشخیص و درمانی، تهران: انتشارات سروش.
- باشعور لشکری، مریم. (۱۳۹۲). نارسایی های ویژه ی یادگیری، تهران: دنیای هنر.
- تبریزی، مصطفی. (۱۳۹۴). درمان اختلالات دیکته نویسی، تهران: انتشارات فراوان.



- جعفریان، نیکی. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه تأثیر دو روش سینا و فرنالد در اصلاح نارسانویسی پسران پایه دوم ابتدایی شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه عالمه طباطبایی.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۸۷). راهنمای آموزشی و ارزشیابی مهارت املاي فارسی در کلاس درس، تهران: نشر لوح زرین.
- رفیعی، الهام. (۱۳۹۵). اثر بخشی روش چند حسی فرنالد بر نارساخوانی و نارسا نویسی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد تبریز.
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت الله. (۱۳۸۹). نارسایی های ویژه در یادگیری، تهران: انتشارات ارسباران.
- صفرزاده، مهتاب. (۱۳۹۰). نگاهی به اختلالات رفتاری در کودکان، رشد ابتدایی، دوره ی ۱۱ بهمن ۸۶ شماره ۹۰ ص ۵۶-۶۰
- فلاح چای، سید رضا. (۱۳۷۴). اختلال خواندن و اختلال نوشتن در بین دانش آموزان ابتدایی پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تربیت مدرس.
- کاکاوند، علیرضا. (۱۳۸۹). ناتوانی های یادگیری، انتشارات سرافزار.
- کاپلان، هارولد و سادوک، بنیامین. (۲۰۰۲). خلاصه روانپزشکی علوم رفتاری - روانپزشکی بالینی ترجمه: نصرت الله، پور افکاری. (۱۳۸۲). انتشارات شهر آب.
- مولودی، عابد. (۱۳۹۲). مقایسه ی اثربخشی دو روش آموزشی چندحسی فرنالد و آموزش مبتنی بر رایانه در کاهش مشکلات املاء و نگرش به املاي دانش آموزان پایه سوم و چهارم دبستان شهرستان سقز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد همدان.



Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of education based on Fernald's sensory method on the spelling errors of students with learning disabilities. The research method is semi-experimental and with pre-test post-test design with control group. The statistical population of this study consisted of all male students with writing disabilities in the 3 grade of the primary school year of 1395-1396, who were referred to the Educational and Rehabilitation Center for Learning Disorders from ordinary schools and their total number was reported by the Education Directorate The Khoy city was 60 people. For this purpose, 30 male students with spelling learning disabilities were selected by available sampling method and randomly assigned to experimental groups (15 subjects) and control (15 subjects). The experimental group was trained for 14 sessions by Fernald's sensory method and the control group was trained in the usual way in the schools. The tools used to collect the data include the Fallaht Tea Spell test, which has a reliability of 95%. And the Wechsler Intelligence test, which has a reliability of 78 % is. Data obtained from pre-test and post-test were analyzed using covariance analysis. Findings showed that learning Fernald's sensory method reduces students' spelling errors. Therefore, it can be concluded that Fernald's sensory method is a suitable method for Improvement the spelling of students with dictation disorder. (p=0/05).

Key words: learning disorder, dictation disorder, Fernald's sensory method



اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه

جعفر بهادری خسروشاهی

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر ایلخچی بود. طرح پژوهش نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر ایلخچی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین مدارس تعداد دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر دو مدرسه، از هر کدام تعداد ۱ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از بین دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده تعداد ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه، آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه آزمایش، تحت آموزش مهارت‌های زندگی، به مدت ۱۰ جلسه قرار گرفتند و در مقابل گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث افزایش انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود.

واژگان کلیدی: انگیزش پیشرفت تحصیلی، مهارت‌های زندگی، دانش‌آموزان



The effectiveness training of life skills on the academic achievement motivation of high school students

Jafar Bahadorikhosroshahi

1- Ph.D student in Educational Psychology, Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Abstract

The purpose of this study was to assess the effectiveness of life skills training on the academic achievement motivation of high school students in Ilkhechi. A quasi-experimental design was a pilot-posttest with control group. The statistical population of this study was all female high school students in Ilkhechi in the academic year of 2016-2017. A multi-stage random sampling method was used to select the sample. At first, two schools were selected randomly from among schools. From each of the schools, each of the 1 class was selected randomly. Then, 60 students selected from among the selected school students and randomly divided into 2 groups, Experimental (30 people) and control (30 people). The experimental group underwent life skills training for 10 sessions and did not receive any training in the control group. The Hermans achievement motivation questionnaire was used to collect data. For analyzing data, covariance analysis was used. The results of this study showed that life skills training affects students' achievement motivation and increases student achievement motivation.

Key words: Motivation for academic achievement, life skills, students



مقدمه

انگیزش پیشرفت^۱ یکی دیگر از مقوله‌هایی است که هم می‌تواند با عملکرد تحصیلی در ارتباط باشد و هم باعث افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. انگیزش پیشرفت به مفهوم تمایل فرد برای رسیدن به هدف، بر اساس مجموعه‌ای از استانداردها تعریف شده است. سیف (۱۳۹۰) نیز انگیزه پیشرفت را به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص تعریف کرده‌اند. انگیزه پیشرفت به عنوان یک زمینه نسبتاً ثابت در افراد، از جمله مهمترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد می‌باشد که برای نخستین بار توسط موری^۲ در سال‌های ۱۹۳۰ مطرح شد (بیابانگرد، ۱۳۹۱). وی نیاز و میل به پیشرفت را به عنوان یکی از نیازهای اساسی و از ویژگی‌های سازگار شخصیت انسان می‌داند. مک‌کلهند^۳ نیز نیاز و انگیزه پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌داند. اینکه امید به موفقیت از سوئی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان او می‌باشد، مرتبط است (استین‌مای و اسپیناس^۴، ۲۰۰۹). بر این اساس انگیزه پیشرفت، میل یا اشتیاق فرد برای کسب موفقیت در موقعیت‌هایی است که موفقیت در آن‌ها به کوشش و توانایی فرد وابسته است. افراد دارای سطح انگیزه پیشرفت بالا برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. این افراد حتی پس از آنکه شکست می‌خورند دست از تلاش برنمی‌دارند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش ادامه می‌دهند (سیف، ۱۳۹۰). بنابراین انگیزش پیشرفت به عنوان عامل مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان قلمداد می‌شود.

امروزه هدف عمده تمامی نهادهای آموزشی و پرورشی ایجاد انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان است؛ از این رو می‌توان گفت که سایر هدف‌های آموزشی مدارس پیش‌نیازهایی هستند که به منظور آماده کردن یادگیرندگان برای کسب مهارت‌های حل مسئله به آن‌ها آموزش داده می‌شود (اعظمی و همکاران، ۱۳۹۱). یکی از این اهداف، آموزش مهارت‌های زندگی است که منظور از آن مهارت‌های شخصی و اجتماعی است که کودکان و نوجوانان باید آن را یاد بگیرند تا بتوانند در مورد خود و

1. achievement motivation

2. Murry

3. McClelland

4. Steinmay & Spinath



انسان‌های دیگر و کل اجتماع به طور مؤثر، شایسته و مطمئن عمل کنند (رضایی، ملک‌پور و عریضی، ۱۳۸۷). به بیان دیگر، مهارت‌های زندگی مجموعه‌ای از توانایی‌ها است که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌سازد.

در این میان یکی از حیطه‌های مهارت‌های زندگی، تفکر خلاق و انتقادی است. تقسیم تفکر به دو نوع کاملاً مجزا، ساده‌انگاری افراطی درباره تفکر است. در واقع تقسیم بندی تفکر به نقادانه و خلاق منعکس کننده تفاوت مفهومی بین تحلیل عوامل یک مسأله به شیوه‌ای منطقی (رویکرد انتقادی) و افزایش آن عوامل، ترکیب دوباره آن‌ها یا نگرستن به آن‌ها از زاویه‌ای جدید است (رویکرد خلاق). حل اکثر مسائل مستلزم هر دو نوع تفکر است. خلاقیت فقط ارائه راه حل‌های جدید برای حل مشکلات نیست، بلکه ارائه راه‌حل‌های بهتر و مستلزم قضاوت انتقادی است. تعلیم و تربیتی که فقط روی یک نوع تفکر تمرکز کند، ناقص و ناموزون خواهد بود (فیشر^۱، ۱۳۸۵). بدین ترتیب، هنگام صحبت درباره تفکر و آموزش آن می‌بایست دو مهارت فوق با هم مد نظر قرار گیرند. همچنین ونزل، ویچولد و سیلبرسین^۲ (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی تفکر خلاق باعث افزایش شایستگی روانی- اجتماعی و انگیزش مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. امری‌یان^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد و موجب افزایش انگیزه پیشرفت می‌شود. به عبارتی مهارت‌های زندگی از جمله تفکر خلاق و انتقادی نقش مهمی در افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دارند. هانوینکل^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین می‌توان مهارت‌های زندگی را برای افزایش انگیزش پیشرفت به دانش‌آموزان آموزش داد.

بنابراین هم به دلیل رسالت فراهم آوردن شرایط مناسب جهت رشد و شکوفایی همه جانبه و هم به علت مسئولیت ارتقاء شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه و استفاده بهینه از اندیشه‌های خلاق و از آنجا که مهارت‌های زندگی، سازه‌هایی هستند که به ارتقاء کیفیت زندگی می‌پردازند، به شخصیت افراد شکل می‌دهند و در خدمت پرورش انسان سالم هستند، و کودکی و نوجوانی بهترین مرحله برای پرورش این استعدادها می‌باشند؛ در این پژوهش بر آن شدیم تا به بررسی تأثیر آموزش

1. Fisher
2. Wenzel, Weichold & Silbereisen
3. Amriyan
4. Hane winkel



مهارت‌های زندگی بر افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پردازیم. لذا با توجه به پیشینه نظری و تجربی پژوهش سؤال اساسی این است که آیا آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر ایلخچی تأثیر دارد؟

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش به شیوه نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر ایلخچی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین مدارس تعداد دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد و از هر دو مدرسه، از هر کدام تعداد ۱ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس از بین دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده تعداد ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و به صورت تصادفی در ۲ گروه، آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. آزمودنی‌های گروه آزمایش، تحت آموزش مهارت‌های زندگی، به مدت ۱۰ جلسه قرار گرفتند و در مقابل گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه انگیزش پیشرفت: این پرسشنامه را هرمنس (۱۹۷۰) ساخته است. این پرسشنامه از ۲۹ جمله ناتمام و چهارگزینه‌ای درست شده است. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان‌سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها به حسب اینکه شدت انگیزش پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آن‌ها نمره داده می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های نه گانه که سؤالات بر اساس آن‌ها تنظیم شده، انجام می‌گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۴، ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به الف ۱، به ب ۲، به جیم ۳ و به دال ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ به الف ۴، به ب ۳، به جیم ۲ و به دال ۱ داده می‌شود. دامنه تغییرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد. نمره کل یعنی نمره‌ای که از مجموع سؤالات به دست می‌آید، اگر بالا (بالتر از میانگین) باشد، نشانگر انگیزش پیشرفت بالا و نمرات پایین‌تر (پایین‌تر از میانگین) بیانگر انگیزش پیشرفت پایین در فرد می‌باشد.



هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس به وجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوعی اشاره دارد. هرمنس (۱۹۷۰) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین در پژوهشی در ایران ابوالقاسمی (۱۳۸۶) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد کرده است.

۲- برنامه آموزش مهارت‌های زندگی: پروتکل آموزش مهارت‌های زندگی بر اساس آموزش مهارت‌های زندگی طارمیان، ماجویی و ماهیار (۱۳۷۸) استفاده شد که شامل ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای است. ساختار کلی روش آموزشی:

جلسه اول: خود آگاهی، توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قدرت، خواسته‌ها، ترس و انزجار است. رشد خودآگاهی به فرد کمک می‌کند تا دریابد تحت استرس قرار دارد یا نه و این معمولاً پیش شرط ضروری روابط اجتماعی و روابط بین‌فردی مؤثر و همدلانه است. جلسه دوم: همدلی یعنی اینکه فرد بتواند زندگی دیگران را حتی زمانی که در آن شرایط قرار ندارد درک کند. همدلی به فرد کمک می‌کند تا بتواند انسان‌های دیگر را حتی وقتی با آنها متفاوت است بپذیرد و به آن‌ها احترام گذارد. همدلی روابط اجتماعی را بهبود می‌بخشد و به ایجاز رفتارهای حمایت‌کننده و پذیرنده، نسبت به انسان‌های دیگر منجر می‌شود.

جلسه سوم: ارتباط مؤثر، این توانایی به فرد کمک می‌کند تا بتواند کلامی و غیرکلامی و مناسب با فرهنگ، جامعه و موقعیت، خود را بیان کند؛ بدین معنی که فرد بتواند نظرها، عقاید، خواسته‌ها، نیازها و هیجان‌های خود را ابراز و به هنگام نیاز بتواند از دیگران درخواست کمک و راهنمایی نماید. مهارت تقاضای کمک و راهنمایی از دیگران، در مواقع ضروری، از عوامل مهم یک رابطه سالم است.

جلسه چهارم: روابط بین فردی، این توانایی به ایجاد روابط بین فردی مثبت و مؤثر فرد با انسان‌های دیگر کمک می‌کند. یکی از این موارد، توانایی ایجاد روابط دوستانه است. که در سلامت روانی و اجتماعی، روابط گرم خانوادگی، بعنوان یک منبع مهم روابط اجتماعی ناسالم نقش بسیار مهمی دارد. جلسه پنجم: تصمیم‌گیری، این توانایی به فرد کمک می‌کند تا به نحو موثرتری در مورد مسائل تصمیم‌گیری نماید. اگر کودکان و نوجوانان بتوانند فعالانه در مورد اعمالشان تصمیم‌گیری کنند، جوانب



مختلف انتخاب را بررسی و پیامد هرانتخاب را ارزیابی کنند، مسلماً درسطوح بالاتر بهداشت روانی قرارخواهند گرفت.

جلسه ششم: حل مساله، این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا بطور موثرتری مسائل زندگی را حل نماید. مسائل مهم زندگی چنانچه حل نشده باقی بمانند، استرس روانی ایجاد می‌کنند که به فشارجسمی منجر می‌شود.

جلسه هفتم: تفکرخلاق، این نوع تفکرهم به مساله وهم به تصمیم‌گیری‌های مناسب کمک می‌کند. با استفاده از این نوع تفکر، راه‌حل‌های مختلف مساله و پیامدهای هر یک از آن‌ها بررسی می‌شوند. این مهارت، فرد را قادر می‌سازد تا مسائل را از ورای تجارب مستقیم خود را دریابد و حتی زمانی که مشکلی وجود ندارد و تصمیم‌گیری خاصی مطرح نیست، با سازگاری و انعطاف بیشتر به زندگی روزمره پردازد.

جلسه هشتم: تفکراتقادی، توانایی تحلیل اطلاعات و تجارب است. آموزش این مهارت‌ها، نوجوانان را قادر می‌سازد تا در برخورد با ارزش‌ها، فشارگروه و رسانه‌های گروهی مقاومت کنند و از آسیب‌های ناشی از آن در امان بمانند.

جلسه نهم: توانایی حل مساله، این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا هیجان‌ها را در خود و دیگران تشخیص دهد، نحوه تأثیر هیجان‌ها بر رفتار را بداند و بتواند واکنش مناسبی به هیجان‌های مختلف نشان دهد. اگر با حالات هیجانی، مثل غم و خشم یا اضطراب درست برخورد نشود این هیجان تأثیر منفی بر سلامت جسمی و روانی خواهد گذاشت و برای سلامت پیامدهای منفی به دنبال خواهند داشت.

جلسه دهم: توانایی مقابله با استرس، این توانایی شامل شناخت استرس‌های مختلف زندگی و تاثیر آن‌ها بر فرد است. شناسایی منابع استرس و نحوه تأثیر آن بر انسان، فرد را قادر می‌سازد تا با اعمال و موضع‌گیری‌های خود فشار و استرس را کاهش دهد.

یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.



جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرها قبل از آموزش مهارت‌های زندگی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه کنترل	۴۹/۸۷	۱۱/۳۴	۴۹/۵۶	۹/۴۳

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین انگیزش پیشرفت در آزمودنی‌ها و در پیش‌آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل به ترتیب به ۴۹/۸۷ و ۴۹/۵۶ است. به طوری که نمرات پیش‌آزمون در متغیر-های انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش و کنترل تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرها بعد از آموزش مهارت‌های زندگی در دو گروه آزمایش و کنترل

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه کنترل	۶۴/۴۲	۱۰/۳۳	۴۹/۳۲	۱۳/۷۶

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات انگیزش پیشرفت در آزمودنی‌ها و در پس‌آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل به ترتیب به ۶۴/۴۲ و ۴۹/۳۲ است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش میانگین نمرات در متغیر انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش شده است. در حالی که تفاوت چندانی در گروه کنترل وجود ندارد.

پیش از آنکه فرضیه‌های پژوهشی را مورد بررسی قرار دهیم، لازم است که پیش‌شرط‌های تحلیل کواریانس از جمله نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و شیب خط رگرسیون را بررسی کنیم. به طوری که مقدار سطح معناداری در آزمون فوق‌الذکر برای کلیه متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و لذا توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین بر اساس آزمون لوین و عدم معناداری برای متغیرهای انگیزش پیشرفت، شرط برابری واریانس‌های بین‌گروهی نیز رعایت شده است و گروه‌ها دارای تجانس می‌باشند. مقدار F تعامل متغیر مستقل و همپراش در متغیر انگیزش پیشرفت ۲۰/۹۳ می‌باشد که معنادار



نیست و می‌توان گفت که همبستگی متغیر همپراش و مستقل رعایت شده است. بنابراین می‌توان از تحلیل کواریانس استفاده کرد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری روی نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون متغیر انگیزش پیشرفت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۱۵۱۰/۳۱	۱	۱۵۱۰/۳۱	۱۱/۸۲	۰/۱۸
گروه	۲۷۳۳/۷۰	۱	۲۷۳۳/۷۰	۲۱/۴۴	۰/۰۰۱
خطا	۷۲۷۸/۱۱	۵۷	۱۲۷/۶۵		
کل	۲۰۲۵۸۶/۰۱	۶۰			

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۳، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($F=۲۱/۴۴$, $P=۰/۰۰۱$). به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری افزایش داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. در واقع آموزش مهارت‌های زندگی، میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

یافته پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. در واقع آموزش مهارت‌های زندگی میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این فرضیه با نتایج پژوهش‌های سپهریان‌آذر و ساعت‌مند (۱۳۹۴)، امری‌یان (۲۰۱۲)، هانوینکل (۲۰۱۲) همسو است.

گیج و برلایندر (۱۹۹۲؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۰) طی پژوهشی نشان دادند اگر افراد شناخت کافی در خصوص توانایی خود بیابند و موقعیت‌های خود را به طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می‌توانند انگیزه‌های موفقیت را در خود تقویت کنند. از آنجا که هر یک از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت و عوامل تأثیرگذار بر آموزش دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد،



آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند در شناسایی موقعیتی که باعث افزایش انگیزش دانش‌آموزان به ادامه‌ی تحصیل می‌شود، مؤثر باشد. در تبیینی دیگر می‌توان گفت که مهارت‌های زندگی به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی-اجتماعی و بین‌فردی اطلاق می‌شود که می‌تواند به افراد کمک کند تا تصمیمات خود را با آگاهی اتخاذ نمایند، به طور مؤثر ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارآوری داشته باشند. لذا آموزش مهارت-های زندگی برای تمام افراد به ویژه دانش‌آموزان، به نظر ضروری می‌رسد (سپاه‌منصور، ۱۳۸۶).

یکی از مهمترین انگیزه‌های اجتماعی که بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد، انگیزه پیشرفت است که می‌تواند آن را در پیش‌بینی و تبیین رفتار انسان مورد توجه قرار دارد. در چنین شرایطی آموزش مهارت‌های زندگی برای مردم به منظور منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها بسیار مفید و سودمند است و باعث می‌شود که دانش-آموزان انگیزش بیشتری برای تحصیل و یادگیری داشته باشند. به طوری که توانایی تفکر خلاق یک مهارت سازنده و پایه برای نیل به سایر مهارت‌های مرتبط با سبک اندیشیدن است. در این مهارت افراد فرا می‌گیرند که به شیوه‌ای متفاوت بیاندیشند و از تجربه‌های متعارف و معمولی خویش فراتر روند و تبیین‌ها یا راه‌حلهایی را خلق نمایند که خاص و ویژه‌ی خودشان است. همچنین مهارت تفکر انتقادی نیز یعنی توانایی تحلیل عینی اطلاعات موجود با توجه به تجارب شخصی و شناسایی آثار نفوذی ارزش‌های اجتماعی، همسالان و رسانه‌های گروهی بر رفتار فردی است. بنابراین بر اساس این عوامل، آموزش مهارت‌های زندگی تفکر خلاق و انتقادی می‌تواند میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش دهد (امری‌یان، ۲۰۱۲).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. از آنجایی که یافته‌های پژوهش بر اساس مقیاس و استفاده از پرسشنامه بود و دانش‌آموزان در بعضی مواقع به صورت دقیق به پرسشنامه‌ها پاسخ نمی‌دهند و لذا این ممکن است نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر شهر ایلخچی انجام گرفته است که در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر و مقاطع دیگر دارای محدودیت است. از سویی انگیزش پیشرفت دانش‌آموزانی که آموزش مهارت‌های زندگی را دیده‌اند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که از آموزش مهارت‌های زندگی بی‌بهره بوده‌اند؛ از این رو ضروری است که نظام آموزش و پرورش به این مقوله توجه جدی و اساسی کند و دانش‌آموزان را برای رویارویی با این چالش‌ها و زندگی پرتلاطم آماده کند.



منابع

- ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۶). مقایسه راهبردهای انگیزش برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس طرح رشد و عادی. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۱)، ۷۳-۸۶.
- اعظمی، محمود؛ جعفری، علیرضا؛ کریمی، ناهید. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش خلاقیت کودکان دبستان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲(۳): ۲۷-۴۳.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۹۱). روان‌شناسی تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- رضایی، الهام؛ ملک پور، مختار؛ عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان استرس و شیوه های مقابله با استرس نوجوانان مراکز شبه خانواده. *دانشور رفتار*، ۱۶(۳۴): ۲۱-۲۸.
- سپاه‌منصور، مژگان. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری اجتماعی. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۲(۶): ۸۵-۹۳.
- سپهریان‌آذر، فیروزه؛ سعتمد، سعید. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره‌ی گروهی به شیوه‌ی عقلانی-عاطفی رفتاری بر خودپنداره‌ی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت‌روان دانش‌آموزان ناموفق. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۶(۱): ۶۶-۷۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران، نشر دوران.
- طارمیان، فرهاد، ماهجویی، ماهیار و فتحی، طاهر. (۱۳۷۸). *مهارت‌های زندگی*. تهران: انتشارات تربیت.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: انتشارات رسش.
- Hane winkel, R. A. (2012). Fifteen month Follow- up results of a school – based life skills approach to smoking prevention. *Health education Research*, 9: 745-137.
- Hermans, H.J.M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *journal of applied psychology*, 54(4): 353-363.
- Steinmay, R. & Spinath, B. (2009). The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement. *Learning and Individual Differences*, 19: 80-90.
- Wenzel, V. Weichold, K. Silbereisen, R. (2009), The Life Skills program IPSY. Positive influence on school bonding and prevention of substance misuse, *Journal of Adolescence*, 32: 1391-1401.



شبکه سازی حرفه ای: استراتژی ها، سطوح و نتایج

حسین تقوی^۱

۱- استادیار دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

شبکه سازی حرفه ای از رویکردهای اجتماعی یاددهی یادگیری، اشاره به تبادلات مزیت بخش اطلاعات، خدمات و منابع بین مجموعه از افراد، گروه‌ها و موسسات حرفه ای دارد که هدف آن تسهیل توسعه صلاحیت عاملان یک حرفه خاص می باشد. هدف مقاله حاضر معرفی شبکه سازی حرفه ای و سطوح و طرق مختلف آن به همراه نتایج آنست. روش به کار گرفته مروری است؛ بررسی متون مرتبط نشان می دهد که طرق مختلف شبکه سازی اعم از منفعلانه-فعالانه، ارتباطی - ابزاری، هدفمند-خود بخودی، عمودی - افقی و شبکه سازی علاقه محور یا مبتنی بر وظیفه، در سطوح مختلف بین فردی، بین حرفه‌ای، بین موسسه ای و بین المللی رخ می دهد و نتیجه آن فراهم آوری فرصت و شرایط لازم از طریق حمایت انگیزشی، روانی و علمی برای ارتقای صلاحیت دانشجویان و هویت یابی حرفه ای آنان است.

واژگان کلیدی: شبکه سازی حرفه ای، تحصیلات تکمیلی و دانشجویان علوم تربیتی



مقدمه

وجود مشکل در آماده‌سازی دانشجویان، به عنوان مهم‌ترین عنصر در قضاوت در مورد کیفیت آموزش تحصیلات تکمیلی، به معنی وجود نقصان عمده در آموزش عالی است که نتیجه نهایی آن، عدم تحقق اهداف تحقیقاتی، آموزشی و خدمت‌رسانی خواهد بود. آسیب‌های مترتب بر آموزش عالی و مشخصاً دوره‌های تکمیلی در سطح کلان، مشتمل بر انعطاف‌ناپذیری نظام علمی کشور و عدم انطباق با تحولات جهانی، برنامه‌ریزی برای تصدی‌گری به جای اشتیاق به تقسیم وظایف و مدیریت پویا، غلبه فضای اداری بر فضای علمی در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی و اتکا به آموزش‌های کلاسیک به جای اشتیاق به ورود عرصه‌های جدید (ترابی، ۱۳۸۶) می‌باشد. دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز با مسائلی مانند فقدان فرصت و انگیزه برای درگیری و مشارکت در فعالیت‌ها و برنامه‌های مربوطه، نارسایی برنامه‌های آموزشی، ضعف گروه‌های آموزشی، محدودیت‌های اقتصادی - شخصی و تعدد زیاد دانشجویان کلاس‌ها، امکانات ناکافی دانشگاهی، ارتباطات محدود دانشگاهی، مقررات و رویه‌های ناقص و بورکراسی اداری و ناهماهنگ با اهداف و هنجارهای علمی و حرفه‌ای (تقوی و همکاران، ۱۳۹۴) روبرو هستند.

اگر به این مسائل توسعه سریع و روزافزون تکنولوژی‌های برخط و پدیداری شیوه‌های نوین مرتبط با آن را اضافه نماییم، پیچیدگی محیطی که عاملان آینده حوزه تعلیم و تربیت با آن درگیر خواهند بود، آشکارتر می‌شود. آماده‌سازی عاملان حرفه‌ای شایسته در چنین شرایطی نمی‌تواند محدود به روش‌های رسمی و برنامه‌های از قبل تعیین شده‌ای باشد که گاه‌آ سال‌ها پیش طراحی شده‌اند. اکنون ما برای تربیت عاملان تربیتی علاوه بر رویکردهای ساختارمند مانند برنامه‌های رسمی دوره‌های دانشگاهی، نیازمند توجه به رویکردهای اجتماعی‌عامل‌محور و به تعبیر دی‌لات (۲۰۱۲) «پائین به بالا» و به تعبیر ونگر (۲۰۰۳) «مبتنی بر زمینه» و جمعی هستیم. خود رویه‌های رسمی آماده‌سازی نیز نیازمند تعامل افراد هستند که شکل‌گیری نظام‌های یادگیری نوپدید که غیر رسمی هستند را منجر می‌شوند.



شبکه سازی حرفه‌ای^۱ مفهومی برای تبیین و توضیح چنین تعاملاتی است. شبکه‌سازی حرفه‌ای به شکل ساده به عنوان «فرایند شکل‌دهی به رابطه‌ای متقابل و سودمند با همکاران و سایر افراد حرفه‌ای» تعریف شده است (گویلر و همکاران، ۲۰۰۷). چنین تعاملاتی در زمان کنار هم آمدن دانشجویان تعلیم و تربیت با هم و با سایر حرفه‌ای‌ها نظیر معلمان شکل می‌گیرد. اما، چنین فرایندی اساساً در ادبیات تحقیق به چه نحوی معرفی شده و مشتمل به چه عناصر و سطوحی بوده و از طریق چه استراتژی‌هایی تحقق می‌یابد؟ این‌ها مسائل اصلی هستند که در مقاله حاضر به دنبال پاسخگویی به حداقل بخش‌هایی مهمی از آنها هستیم. در این راستا با مروری بر ادبیات متاخر در این زمینه سعی شده است، دیدگاه روشن‌تری نسبت به شبکه‌سازی حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت حاصل شود.

روش

در مطالعه حاضر ادبیات موجود و تحقیقات مرتبط به روش کتابخانه‌ای مرور و به بررسی اسناد مرتبط پرداخته شده است. در این راستا مطالعات انجام شده بر روی شیوه‌های آماده‌سازی دانشجویان و عاملان حرفه‌ای از یک طرف و از طرف دیگر مفاهیم اساسی و مولفه‌های مورد تأکید در ادبیات و تحقیقات انجام شده در زمینه شبکه‌سازی اجتماعی و حرفه‌ای بررسی شده و با یکپارچه‌سازی متون و تحقیقات انجام شده، یافته‌ها ارائه شده است.

توسعه دانشجویان و اهمیت رویکردهای اجتماعی

ارائه بحثی ویژه در رابطه با توسعه دانشجویان از این نظر مهم است که تحقق اهداف مفروض تعلیم و تربیت، از هر دیدگاهی که به آن نگریده شود، در وهله اول نیازمند عاملان و مجریانی است که

^۱.Professional networking



برای تحقق اهداف مذکور تربیت می‌شود و آنها همان دانشجویان هستند. مسئله دیگر به تناسب دانش و مهارت تعریف شده برای دانشجویان با اهداف تعلیم و تربیت به عنوان یک حرفه و یک رشته علمی و سازمان‌های تربیتی وابسته است. توسعه حرفه‌ای و یا توسعه هویت حرفه‌ای مفاهیمی برای تبیین آماده‌سازی این عاملان حرفه‌ای و رشته‌ای است.

همانگونه که تحقیقات فریمن و همکاران (۲۰۰۰: ۳۹-۴۰) نیز نشان داده است، تعاریف ارائه شده برای توسعه حرفه‌ای دارای ۹ عنصر اساسی است که شامل زمینه توسعه، ماهیت توسعه، ساختار توسعه، افزودن ارزش به ظرفیت‌ها، کمک به ظرفیت‌سازی، هدف توسعه، ایجاد ارتباط بین ظرفیت و هدف و طیف ذی‌نفعان می‌شود. بررسی ادبیات مربوط به توسعه در حوزه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که آموزش، سنجش، اقدامات خود راهبر، گروه‌های مطالعه، اقدام پژوهی، تشریک مساعی در فرایند توسعه و بهبود تجارب شغلی و روابط بین‌فردی غالبترین استراتژی‌های توسعه هستند که بیشتر موسسات حرفه‌ای از آموزش یا ترکیبی از استراتژی‌ها و آموزش استفاده می‌کنند (نوی، ۲۰۱۰؛ گاسکی، ۲۰۰۰؛ اسپارکس و لوکس، ۱۹۸۹، شورای توسعه کارکنان امریکا، ۲۰۰۱).

برخی روش‌های توسعه (مانند آموزش، اقدام پژوهی، مشاهده و سنجش) را می‌توان در رویکرد جامعی که در ادبیات توسعه حرفه‌ای تحت عنوان «چرخه توسعه حرفه‌ای» شناخته می‌شود، جمع کرد (انجمن ملی توسعه کارکنان، ۲۰۰۱؛ شورای تحقیقات ملی امریکا، ۲۰۱۲). نظریه چرخه یادگیری کولب (۱۹۸۴) الهام‌بخش چرخه توسعه حرفه‌ای بوده است و براساس این چرخه، سبک‌های چهارگانه‌ای برای یادگیری ارائه شده است که شامل تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایش‌گری فعال است. مدل‌های ارائه شده توسط موسسات ملی و بین‌المللی برای توسعه (مانند انجمن ملی توسعه کارکنان، ۲۰۰۱؛ مجمع دانشکده‌های پزشکی امریکا، ۲۰۱۵ و شورای تحقیقات امریکا، ۲۰۱۲) مبتنی بر این مدل بوده است.



چرخه نظام مند توسعه حرفه‌ای مبین فرایند توسعه در زمینه‌های گوناگون است؛ با این وجود ادبیات تحقیق به ما نشان می‌دهد که ماهیت متفاوت دوره‌های دانشگاهی، به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت، الزامات آن و تفاوتی که بین توسعه حرفه‌ای و فردی مقدماتی برای ورود به مشاغل گوناگون و توسعه حرفه‌ای به عنوان ابزاری برای حفظ و توسعه دانش، مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مشخص وجود دارد، منجر به ظهور رویکردهای اجتماعی، من جمله شبکه های حرفه ای، برای تبیین آماده سازی حرفه‌ای دانشجویان شده است. یادگیری در دانشگاه فرایندی مبتنی بر زمینه است و اساتید و دانشجویان اعضای یک اجتماع فعال هستند که یادگیری آنها به شکل تعاملات غیر رسمی نیز انجام می‌گیرد (ونگر، ۲۰۰۳). از نظر مرجائی (۱۳۸۸: ۱۷۱) کانال‌های غیر رسمی ارتباطات دانشگاهی فرصت مضاعفی برای یادگیری و باز تولید علم فراهم می‌آورند. تحقیقاتی که توسط کرام و هگینز (۲۰۰۱)، دوپرو و هگینز (۲۰۰۵)، سوئیتز (۲۰۰۹)، دی لات (۲۰۱۲)، ونگر (۲۰۰۳) و (۲۰۱۳)، هارگریوز و فولان (۲۰۱۲)، هایشورن وایت و دی لات (۲۰۱۲) و دوپرو و همکاران (۲۰۱۲) انجام شده است، موید چنین نتیجه گیری های بوده است.

مفهوم شناسی شبکه‌های حرفه‌ای

تعاملات اجتماعی نیاز اساسی انسان است و شبکه سازی نتیجه این تعاملات اجتماعی است و چیزی است که همه به نوعی همه روزه در آن درگیر هستند. همه افراد چه حرفه ای و چه غیر حرفه ای، نیاز به کمک دیگران و کسب اطلاعات از دیگران برای تصمیم گیری دارند. هر شخص تجربه ای از یادگیری از دوستان و آشنایان خود را دارد (هایثورن وایت و دی لات، ۲۰۱۱).

محققان شبکه اجتماعی در طول پانزده سال گذشته با مطالعه پدیداری ساختارهای جهان اجتماعی که کنش بازیگران در آن شکل می‌گیرد و چگونگی اثرگذاری ساختار تعاملات بر بروندهای موقعیت اجتماعی مثل توسعه هویت، شروع به بررسی اثر زمینه اجتماعی کرده اند. تئوری شبکه اجتماعی به دنبال تبیین چگونگی شکل گیری شبکه بازیگران و برقراری پیوندها و



ارتباطات داخلی یک موقعیت اجتماعی و ارتباط آن برون‌دادهایی مثل پیشرفت حرفه‌ای و نیز چگونگی تسهیل توسعه حرفه‌ای از طریق اکتساب و استفاده از اطلاعات می‌باشد (سوئیتزر، ۲۰۰۷).

شبکه به عنوان «مداری توصیف می‌شود که از طریق آن چیزهایی مانند ایده‌ها، انرژی، دیالوگ، اطلاعات، توجهات و غیره جریان دارد» (گویلر و همکاران، ۲۰۰۷). از نظرهاثورن وایت و دی‌لات (۲۰۱۲) شبکه اجتماعی اشاره به پیکربندی مجموعه‌ای از ارتباطاتی دارد که با تعامل بین افراد باهم و از طریق اجتماع، تسهیم منابع، فعالیت با هم، یادگیری و ایفای نقش با هم شکل می‌گیرد و به وسیله تعاملات چهره به چهره و نیز تعامل به وسیله فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی پشتیبانی می‌شود. زمانی که این شبکه‌های اجتماعی در موقعیت حرفه‌ای شکل می‌گیرند و توسعه می‌یابند، شبکه‌های حرفه‌ای نامیده می‌شوند (سوئیتزر، ۲۰۰۹). گویلر همکاران (۲۰۰۷) شبکه‌سازی حرفه‌ای را عبارت از «فرایند شکل‌دهی به رابطه‌ای متقابل و سودمند با همکاران و سایر افراد حرفه‌ای و ارباب رجوع‌ها و یا مشتریان بالقوه» تعریف می‌کنند. به نظر گیسون (۲۰۱۵) به طور کلی شبکه‌سازی به عنوان تبادلات مزیت بخش اطلاعات، خدمات و منابع بین مجموعه از افراد، گروه‌ها و موسسات تعریف شده است. از نظر ریس (۲۰۱۴) نیز شبکه‌سازی می‌تواند به عنوان فرایندی تعریف شود که در طی آن روابطی ایجاد شده، پرورش یافته و تقویت می‌شوند با این هدف که فرصت‌هایی را برای خود و دیگران، در جهت توسعه بیشتر، به وجود آید.

بررسی نظرات محققان پیش گفته آشکار می‌کند که شبکه‌های توسعه‌ای، شبکه‌های اجتماعی حرفه‌ای و شبکه‌های حرفه‌ای عناوین متفاوتی هستند که به یک پدیده اطلاق شده‌اند. به تعبیر دقیق‌تر اینها عناوین مختلفی هستند که به شبکه‌های اجتماعی که بین مجموعه افرادی که در زمینه یک حرفه ارتباطاتی با هم دارند و از طریق تبادل اطلاعات به توسعه و ارتقای هم کمک می‌کنند داده شده است.

استراتژی‌های شبکه‌سازی



لاباری و همکاران (۲۰۱۵) در یک مطالعه مروری استراتژی‌های اصلی شبکه‌سازی را در ۵ جفت تقسیم می‌کنند. با وجود اینکه در نظر اول به نظر می‌رسد، بین استراتژی‌های شبکه‌سازی مغایرت جود دارد، در واقع این استراتژی‌ها مکمل هم هستند.

شبکه‌سازی منفعلانه-فعالانه: استراتژی فعالانه اشاره به این دارد که برقراری ارتباط و رسیدن به دیگران هدفمند است؛ استراتژی منفعلانه نتیجه غیر مستقیم تلاش‌های جستجوگرانه یک فرد است.

شبکه‌سازی ارتباطی در مقابل ابزاری: تفاوت بین این دو شبکه‌سازی اشاره به هدف یک فرد از شبکه‌سازی دارد. اینکه آیا صرف برقراری ارتباط برای فرد مهم است یا هدف دیگری از آن دارد. شبکه‌سازی استراتژیک در مقابل خود بخودی: تفاوت بین این دو برحسب اینکه آیا شبکه‌سازی با برنامه ریزی قبلی انجام شده است یا بالبداهه، مشخص می‌شود. اولی با برنامه ریزی و دومی بداهتاً اتفاق می‌افتد.

شبکه‌سازی عمودی در مقابل افقی: شبکه‌سازی عمودی اشاره به نوعی دارد که در آن روابط با همکارانی شکل گرفته و ادامه پیدا می‌کند که از نظر توسعه مسیر شغلی در سطح بالاتری هستند. شبکه‌سازی افقی با همالانی اتفاق می‌افتد که هم سطح با فرد شبکه ساز هستند.

شبکه‌سازی علاقه محور در مقابل شبکه‌سازی مبتنی بر وظیفه: شبکه‌سازی علاقه محور اشاره به ارتباطاتی دارد که افراد برحسب اشتیاق و میل شخصی با دیگران ارتباطاتی برقرار می‌کنند که این دیگران افرادی که هستند که با فرد شبکه‌سازی علائق مشابهی دارند. شبکه‌سازی وظیفه محور فرد با دیگران خاص و هدف محور و برای به انجام رساندن وظیفه خاصی است (به مانند آنچه در آموزش بین حرفه‌ای اتفاق می‌افتد).

سطوح شبکه‌سازی

بین حرفه‌ای: ارتباطات بین حرفه‌ای بر پایه بسط و گسترش تعامل بین فراگیران استوار است. آموزش بین حرفه‌ای، آموزش چندحرفه‌ای و یادگیری اشتراکی از جمله اسامی است که در ادبیات آموزش اشاره به فراهم آوری زمینه ارتباطات حرفه‌ای دارند (ایرج پور، ۱۳۹۲؛ سازمان همکاری



بین حرفه ای سلامت کانادا، ۲۰۱۰؛ به نقل از امینی و همکاران، ۱۳۹۲). آموزش بین حرفه ای فرآیند یادگیری است که طی آن فراگیران دو یا چند حرفه ضمن فراگیری یک محتوای مشترک از یکدیگر، درباره یکدیگر نیز اطلاعاتی را کسب مینمایند تا به ارتقای همکاری و کیفیت فعالیت حرفه ای بیانجامد؛ آموزش چندحرفه ای فرآیند یادگیری است که طی آن فراگیران رشته‌های گوناگون تحصیلی با یکدیگر به یادگیری یک محتوای مشترک می پردازند و یادگیری اشتراکی مشتمل بر کلیه فرصت‌هایی است که فراگیران دو یا چند حرفه، صرفنظر از هدف، محتوا، شکل و چارچوب برنامه آموزشی با یکدیگر در طی آن به یادگیری می پردازند (ایرج پور، ۱۳۹۲).

به طور کلی می توان گفت این نوع ارتباطات به طور کامل نمی تواند منطبق بر آنچه‌ی باشد که ما آن را شبکه‌سازی حرفه‌ای می نامیم؛ بلکه این نوع ارتباطات می تواند تنها جنبه ای از شبکه‌سازی حرفه‌ای را که در آن یادگیری جمعی اتفاق می افتد، آشکار سازد. همچنین این نوع تعاملات معمولاً مبتنی بر برنامه آموزشی از قبل تعیین شده است که متضمن انجام فعالیت‌ها و درگیری در فرصت‌های آموزشی برنامه ریزی شده است. چرا که بنا به تعریف سازمان جهانی بهداشت (۲۰۱۱). این نوع ارتباطات فرایندهایی هستند که در طی آن گروهی از دانشجویان (یا کارکنان) شاغل در حوزه خاص با زمینه‌های آموزشی متفاوت در طول یک دوره مشخص با یکدیگر به تعامل و آموزش می پردازند، به گونه ای که تعامل به عنوان یک هدف مهم در توسعه همکاری ها در تأمین خدمات تعیین می شود.

شبکه‌سازی بین موسسه ای: از نظر بورد تخصصی جامعه قلب اروپا (۲۰۱۲) پیشرفت در حوزه های علمی و حرفه ای تنها در صورتی ممکن خواهد بود که این پیشرفتها در ارتباط موثر با جوامع علمی و عملی قرار گیرد. تبادلات مکرر بین دانشگاه و صنعت (بویژه دانشمندان و مهندسان) در جلسات آموزشی و کنگره‌ها می‌تواند به برخی از بهترین و خلاق ترین ایده‌های تحقیقاتی منجر شود. همکاری علم محور بین مجامع تخصصی و صنعت می‌تواند برای دو طرف سودمند، اخلاقی و مناسب باشد (بورد تخصصی جامعه قلب اروپا، ۲۰۱۲). به مانند ارتباطات بین حرفه ای، این ارتباطات



نیز مطابق یک هدف از پیش تعیین شده و با برنامه قبلی صورت می پذیرد با این تفاوت که ارتباطات بین سازمان‌های حرفه‌ای در سطحی کلانتر و نهادی اتفاق می افتد.

شبکه‌سازی حرفه‌ای بین فردی: شبکه‌سازی حرفه‌ای بین فردی که در ادبیات تحقیق تحت عنوان «شبکه‌های توسعه محور» شناخته شده است، به واسطه در برگیری ارتباطات چندگانه و تعاملی، ماهیت پیچیده ای دارد. به نظر کرام و هگینز (۲۰۰۱) شبکه‌های توسعه‌محور عبارت از شبکه‌هایی با محور خود و محتوامحور هستند که از افرادی به نام یادگیرنده تشکیل شده اند. این افراد دارای علایق فعالی هستند و برای توسعه مسیر حرفه‌ای همدیگر از طریق فراهم آوری کمک‌های توسعه‌محور فعالیت می‌کنند. این دیدگاه ریشه در دیدگاه ارشادگری ارائه شده توسط کرام (۱۹۸۵) دارد. دوپرو و هگینز (۲۰۰۵) بر این امر صحنه می‌گذارند و یادآور می‌شوند کرام با برجسته کردن تعاملات چندگانه، این مفهوم را تا سطح شبکه‌های اجتماعی حرفه‌ای توسعه داده است که مشتمل بر تعاملات شکل گرفته در بین مجموعه‌ای از حرفه‌ای‌ها می‌شود.

بررسی تمایزات شبکه‌های توسعه‌محور با سازه‌های مشابه و چارچوب این سازه نشان از چهار ویژگی بنیادی شبکه‌های توسعه‌محور دارد (دوپرو و همکاران، ۲۰۱۲): اول اینکه هدف مشارکت توسعه‌گران در شبکه‌های توسعه‌محور، توجه فعال به توسعه مسیر حرفه‌ای شاگرد است. دوم اینکه شبکه‌های توسعه‌محور، برخلاف روش سنتی استادشاگردی که مبتنی بر رابطه بین دو نفر است، مشتمل بر توسعه‌گران چندگانه است که از نظر هگینز و کرام (۲۰۰۱) شامل چهار تا پنج گروه می‌شود (خانواده، دوستان، همالان، ناظران و اساتید راهنما، انجمن‌های حرفه‌ای). سوم اینکه شبکه‌های توسعه‌محور دربرگیرنده طیف گسترده‌ای از قلمرو اجتماعی است؛ افرادی از درون و بیرون سازمان، افرادی از سطوح اجتماعی و سلسله مراتبی متفاوت- (مانند ناظران و اساتید راهنما، همالان، افراد کم تجربه‌تر و به عبارت سازمانی آن زیر دستان) و افرادی از قلمروهای گسترده اجتماعی خارج از حرفه (دوستان، خانواده، گروه‌های اجتماعی).



شبکه های حرفه ای در آینه تحقیقات

در حوزه گوناگون تعلیم و تربیت به ویژه در حوزه های پیشرویی نظیر آموزش پزشکی و دوره های دکتری حرفه ای و تخصصی نیز استراتژی های یادگیری مبتنی بر روابط اجتماعی و مشخصاً شبکه سازی اخیراً بسیار مورد توجه قرار گرفته است. تحقیقات انجام شده توسط دنفوف و توپر (۲۰۱۱)، کری و وایت (۲۰۱۲)، دوپرو و همکاران (۲۰۱۲)، کاسلیم و همکاران (۲۰۱۵)، تاسلی (۲۰۱۵)، یمانی و همکاران (۲۰۱۵)، وفاداری و همکاران (۱۳۹۲)، و ایرج پور و علوی (۲۰۱۲) از جمله تحقیقاتی بوده اند که ضرورت استفاده از رویکردهای اجتماعی در آموزش عالی، نحوه پدیداری شبکه های حرفه ای، ابعاد آن، استراتژی ها و نتایج آن برای دانشجویان را تا حدی روشن ساخته اند. نتایج برخی از مطالعات از این مطالعات در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آخرین مطالعات انجام شده

نتایج	متدلوژی	محقق
چارچوب کرام و ایزابلا (۱۹۸۵) بیش از هر مدل دیگری گویای روابط بین فردی بین دانشجویان است. دانشجویان در کنار تبادل اطلاعات حرفه ای با استفاده از ارشادگری چندگانه افقی ۴ نوع اطلاعات دیگر را مبادله می کنند که شامل اطلاعات اساسی، اداری و آموزشی، اجتماعی و شخصی است.	کیفی - تحلیل تم	بارنت و همکاران (۲۰۱۵)
بین دیدگاه دانشجویان دوره های تخصصی و عمل آنان در استفاده از شبکه های اجتماعی تعارض وجود دارد. غالب آنها آن را نامناسب برای رشد حرفه ای ارزیابی کرده و پیام های دریافت شده از شبکه های اجتماعی در محل کار را از نظر حرفه ای نامناسب ارزیابی می کنند.	توصیفی مقطعی	کسلیم (۲۰۱۵)
اعضای گروه های حرفه ای متفاوت، بیشتر متمایل به این هستند که خودشان را در درون گروه حرفه ای خود محدود کنند و این مسئله به عنوان مانعی در برابر انتقال اثربخش دانش بین حرفه ای عمل می کند؛ خصوصیتی که عاملان فردی در شکل بخشی به تعاملات حرفه ای از خود نشان می دهند، تصویری کلی از ساختار شبکه های حرفه ای را به ما نشان می دهد.	ترکیبی (پیمایشی - کیفی)	تاسلی (۲۰۱۵)
دانشجویان پزشکی عمومی، پرستاری و رادیولوژی از میزان آمادگی بالاتر از حد متوسط در برقراری روابط حرفه ای برخوردارند. همچنین رابطه معنی داری بین نمرات آمادگی دانشجویان برای یادگیری بین حرفه ای با متغیر جنسیت، رشته تحصیلی و سن دانشجویان پزشکی عمومی وجود ندارد.	توصیفی مقطعی	یمانی و همکاران (۱۳۹۴)
تفاوت معنی داری بین گروه های حرفه ای مختلف دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم سلامت از نظر میزان آمادگی برای آموزش بین حرفه ای، وجود ندارد؛ بنابراین گروه های حرفه ای مختلف در صورت مناسب بودن شرایط برای تعامل حرفه ای، می توانند به یک میزان توسعه یابند.	روش پیمایشی	وفاداری و همکاران (۱۳۹۳)
از دیدگاه مدیران موانع فرهنگی - نگرشی و موانع ساختاری - عملکردی مانع ایجاد ارتباطات حرفه ای هستند. ضعف تفکر سیستمیک، فرهنگ فردگرایی، حرفه گرایی محدود، و الگوهای نقش موانع فرهنگی و نگرشی را شکل می دادند. موانع عملکردی - ساختاری نیز متشکل از مولفه هایی مانند ساختار مدیریت، رشدنیافتگی مدیریت آموزشی، شناخت ناکافی و شواهد ضعیف بود.	کیفی - تحلیل تم	ونکی، وفادار و عبادی (۱۳۹۳)
بین متغیر آمادگی دانشجویان برای ارتباطات حرفه ای و متغیرهای زمینه ای مانند سن، جنسیت، سابقه شرکت در برنامه های یادگیری اشتراکی، سابقه کار عملی، سابقه تدریس، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی رابطه وجود ندارد.	کیفی، مطالعه	ایرج پور و علوی (۲۰۱۲)
تبادل دانش در بیمارستان بین همکاران هم رده اتفاق می افتد؛ در محیطی مانند بیمارستان که افراد حرفه ای در آن فعالیت می کنند تقسیماتی که بین وظایف حرف مختلف در حوزه پزشکی رخ داده است، تسهیم تجارب و دانش بین		کری و وایت (۲۰۱۲)



موردی	آنها را دچار مشکل می‌کند
دوبرو و همکاران (۲۰۱۲)	تعداد افراد و توسعه‌گرانی که با افراد ارتباط دارند، رابطه مستقیمی با رضایت حرفه‌ای فرد، عملکرد حرفه‌ای، ابقا در حرفه، جایگاه حرفه‌ای و ارتقای حرفه‌ای دارد. همچنین اثرات شبکه‌ها بر فرد، علاوه بر استحکام، تنوع، تراکم، طیف توسعه‌گران و اندازه شبکه حرفه‌ای، تحت تاثیر ویژگی‌های توسعه‌گران و عضو خاص شبکه یا همان فرد تحت توسعه است.
دنهوف و توپور (۲۰۱۱)	ارتباطات حرفه‌ای دانشجویان قابل تبیین از طریق سه مقوله تداوم ارتباطات بین فردی، جو عاطفی و تعامل اجتماعی است. مقوله اصلی اکتشاف شده، نگرش غیر تحقیری است که شاخصه اصلی روابط حمایتی است.
کیفی نظریه زمینه ای	

بحث و نتیجه گیری

یادگیری فرایندی اجتماعی است و افراد مشارکت کنندگان فعالی در گروه‌های حرفه ای بود هستند. به نظر ونگر (۲۰۰۲) اعضای یک حرفه که او از آنها به عنوان «اجتماع فعال» یاد می کند، تعاملاتی را از طریق شبکه های ارتباطی برقرار می کنند که توسعه اعضا از طریق فرایند تسهیم اطلاعات و تجارب توسط اعضا و یادگیری بین فردی اتفاق می افتد. به طور اخص برقراری روابط حرفه ای بین شاگردان و اساتید، با فراهم آوری حمایت انگیزشی، روانی و علمی فرصت لازم برای رشد صلاحیت شاگردان را فراهم می آورد. این امر با کمک به مدیریت بهتر فعالیت ها و زمان، غلبه بر فشارها، تطبیق با هنجارها، استانداردها و انتظارات حرفه‌ای اتفاق می افتد. شبکه سازی حرفه ای چنین حمایت ها و فرصت هایی را به ورای ارتباطات صرف بین دانشجو و استاد و به تعاملات با افراد حرفه ای در هر نقطه ای از جهان و با هر جایگاه علمی، گسترش می دهد.

شبکه های توسعه محور علاوه بر اینکه می تواند در محیط داخلی آموزش و بین همکلاسی ها و هم دوره ها اتفاق بیافتد، در محیط بیرونی و در شبکه سازی با اجتماعات گسترده تر (شبکه سازی بین حرفه ای و بین موسسه ای) می تواند مشارکت دانشجویان در اجتماعات گسترده تر در ورای محیط آموزشی را فراهم آورد. علاوه بر این برقراری چنین شبکه هایی می تواند منجر به برآورده کردن نیازهای حرفه ای و مادام‌العمر دانشجویان، بعد از طی دوره آموزشی، شود. چنین شواهدی موید این گفته ونگر (۲۰۱۳)، کاربرد اجتماعات فعال: (۱۲) است که: «محیط آموزشی سازماندهی شده، تنها بخشی از نظام یادگیری گسترده تر است. کلاس و برنامه آموزش به تنهایی رخداد و موقعیت



یادگیری نیست. خود زندگی اجتماعی رخداد و موقعیت اصلی یادگیری است. نقش دانشگاه، کلاس و دوره‌های آموزشی در تحقق یادگیری قابل انکار نیست اما آنها هم بخشی از جریان یادگیری در زندگی هستند».

کاناگاراچا (۱۹۹۶، به نقل از حسرتی و هاشمی، ۱۳۸۹) توسعه شبکه های حرفه ای را به سطح بین المللی بسط داده و بر این اعتقاد است که شبکه های حرفه ای و تعامل میان اجتماعات فعال در گستره بین المللی و در کشورهای مختلف یکی از موثرترین راه های بهبود یادگیری دانشجویان است و می تواند دانشجویان را به اجتماعات بین المللی حرفه ای که مراکز تولید و تسهیم به روز ترین علوم و تجارب هستند مرتبط ساخته و امکان فعالیت آنها در سطح بین المللی را فراهم کند.

فراهم آوری فرصت لازم برای دانشجویان در جهت توسعه شبکه های حرفه ای با به کارگیری مکانیزم های انگیزشی مانند اختصاص منابع مالی هرچه بیشتر به فرصت های مطالعاتی بین المللی و تسهیل شرایط اداری برای بهره مندی دانشجویان از این فرصت ها، فعال سازی دانشجویان در برگزاری نشست ها و همایش های تخصصی، تعریف واحدهای عملی برای عضویت و فعالیت عملیاتی در انجمن های تخصصی ملی و بین المللی و ارزشیابی دانشجویان بر اساس آن، جلب مشارکت دانشجویان در موسسات آموزشی غیر دانشگاهی از طریق تعریف رویه های مشخص و عملی برای ارتباط دانشگاه و مدرسه، عملی کردن آیین نامه های مبتنی بر حضور تمام وقت دانشجویان در دانشگاه در جهت ایجاد فرصت هرچه بیشتر برای تعاملات درون دانشگاهی و در این راستا تعریف مکانیزمی برای تامین مالی دانشجویان تحصیلات تکمیلی تمام وقت، از جمله راه های اولیه برای کمک به شبکه سازی دانشجویان می باشد. توسعه ارتباطات و شبکه سازی های حرفه ای توسط دانشجویان با عاملان فنی و حرفه ای در درون دانشگاه و بیرون آن منجر به برخورداری طرف ها از داشته های هم و توسعه هم شود. مشخصاً به واسطه ارتباطاتی که در چنین موقعیت هایی پدید می آید، علاوه بر تسهیم اطلاعات و دانش و ایجاد حمایت علمی - حرفه ای، فرصت های حرفه ای و شغلی نیز پدید می آید. همچنین این ارتباطات می تواند به عنوان نوعی کنترل هنجاری عاملان حرفه ای



کنونی و آینده (دانشجویان) باشد که هم قواعد حرفه‌ای و هم اساس کنترل رفتار دانشجویان به عنوان عاملان حرفه‌ای را شکل داده و توسعه حرفه‌ای آنها را به دنبال داشته باشد. در نتیجه هم هنجارهای رشته‌ای توسعه می‌یابد و هم رعایت آنها می‌تواند موجب قوام هنجارهای رشته و تعیین یافتگی قواعد عملی و حرفه‌ای باشد. از طرف دیگر موجب می‌شود که دانشجویان به عنوان عاملان رشته‌ای نقش مهمی در حل مسائل آموزشی ایفا کرده و موجب تقویت منزلت رشته و نیز بهبود یافتن موقعیت خود در جامعه حرفه‌ای شده و بخشی از نیازهای اجتماعی آنان ارضا شود.

منابع

- امینی، بتول؛ کشمیری، فاطمه؛ عربشاهی، کامران و شیرازی، ماندانا (۱۳۹۲). تدوین و اعتبارسنجی چارچوب شایستگیهای اساسی مهارت های ارتباطی در همکاری بین حرفه ای. مجله علوم پزشکی رازی، دوره ۲۰، شماره ۱۱۵.
- ایرج پور، علیرضا (۱۳۸۹). آموزش بین حرفه ای :بازاندیشی در آموزش نظام سلامت. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره ۴ شماره ۱۰.
- ایرج پور، علیرضا و علوی، موسی (۱۳۹۰). آمادگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان برای یادگیری بین حرفه ای. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۳۸: ۱۰۵۰
- ترابی، تقی (۱۳۸۶، ۲۶ و ۲۷ اردیبهشت). آسیب شناسی دوره‌های دکترای تخصصی بر تاکید بر توسعه اقتصادی. کنفرانس تاملی بر دوره‌های دکترای تخصصی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.
- تقوی، حسین و همکاران (۱۳۹۴). تحلیلی اکتشافی بر مسائل دانشجویان دکتری رشته علوم تربیتی. نامه آموزش عالی، شماره ۲۳.
- حسرتی، مصطفی و هاشمی، رضا (۱۳۸۹). یادگیری غیررسمی در دوره های دکتری. فصلنامه انجمن آموزش عالی، ۲ (۴).
- مرجائی، هادی (۱۳۸۸). عوامل موثر جامعه پذیری دانشجویان در ایران. پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- وفادار، زهره و ونکی، زهره و عبادی، عباس و سادات سیدباقر مداح (۱۳۹۳). آمادگی دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم سلامت برای آموزش بین حرفه ای. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۲۷: ۳۰۱-۳۰۸
- وفادار، زهره و ونکی، زهره و عبادی، عباس (۱۳۹۳). موانع اجرایی مراقبت تیمی و آموزش بین حرفه ای: دیدگاه های مدیران آموزشی نظام سلامت کشور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۷۳: ۹۳۶-۹۴۹.



یمانی، نیکو و همکاران (۱۳۹۴). آمادگی دانشجویان پزشکی، پرستاری و رادیولوژی دانشگاه علوم پزشکی مشهد برای آموزش بین حرفه ای. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، سال هشتم، شماره ۱: ۱۱۳-۱۲۱.

- American Board of Pediatrics. Assessment in graduate medical education: A primer for pediatric program
- Currie, G. & White, L. (2012). Inter-professional Barriers and Knowledge Brokering in an Organizational Context: The Case of Healthcare. *Organization Studies*, 33 (10).
- De Laat, M. (2012). *Enabling professional development networks: How connected are you?* Open University of the Netherlands.
- Denhov, A., & Topor, A. (2012). The components of helping relationships with professionals in psychiatry: Users' perspective. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(4), 417-424.
- directors. Available at <https://www.abp.org/sites/abp/files/pdf/primer.pdf>. Last accessed on 10/11/15.
- Dobrow, S. R., & Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6/7): 567-583.
- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1): 210-242.
- Dobrow, S. R., Chandler, D. E., Murphy, W. M., & Kram, K. E. (2012). A review of developmental networks incorporating a mutuality perspective. *Journal of Management*, 38(1): 210-242.
- Friedman, A.; Davis, K. & Phillips, M. (2000) *Continuing Professional Development in the UK: Policies and Programs*, Bristol, PARN.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Haythornthwaite, C., & De Laat, M.F. (2012). Social Network Informed Design for Learning with Educational Technology. In A. Olofson & O. Lindberg (Eds.). *Informed Design of Educational Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*. (pp. 352-374). Hershey: IGI-Global.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2): 264-288.
- Higgins, M., Dobrow, S. R., & Roloff, K. S. (2010). Optimism and the boundaryless career: The role of developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 31(5): 749-769.
- Kesselheim, J. C., Schwartz, A., Belmonte, F., Boland, K. A., Poynter, S., & Batra, M. (2016). A National Survey of Pediatric Residents' Professionalism and Social Networking. *Academic Pediatrics*, 16(2), 110-114.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4): 608-625.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of management Journal*, 28(1): 110-132.
- Kram, K.E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4): 40-43.
- Labrie, N., Amati, R., Camerini, A. L., Zampa, M., & Zanini, C. (2015). "What's in it for us?" Six dyadic networking strategies in academia. *Studies in Communication Sciences*, 15(1), 158-160.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Edited by J. W. Pellegrino & M. L. Hilton. Washington D.C.: National Academies Press.
- National Staff Development Council. (2001). *Standards for staff development*. Oxford, Ohio: NSDC.
- Noe, R. A. (2010). *Employee training and development*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Rojas-Guyler, L.; Murnan, J. & Cottrell, R. R. (2007). Networking for Career-Long Success: A Powerful Strategy for Health Education Professionals. *Health Promot Pract*, 8: 229- 233.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10(4): 40-57.
- Sweitzer, V. L. (2007). *Professional Identity Development among Business Doctoral Student*. phd thesis. Pennsylvania State University.



- Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1): 1-33
- Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1): 1-33
- Tasselli, S. (2015). Social Networks and Inter-professional Knowledge Transfer: The Case of Healthcare Professionals. *Organization Studies*, 0170840614556917.
- Wenger, E. (2003). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E. (2013). Communities of practice, a brief introduction. Retrieved April 20, 2013, from: wenger-trayner website: <http://wenger-trayner.com/theory/>
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- WHO. Learning Together to Work Together for Health. Technical report No. 769 .Retrieved in 13 may 2017 from: http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_769.pdf



زوج درمانی راه حل محور

شیوا کامکار^۱

۱- شیوا کامکار، کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

با توجه به افزایش مشکلات زناشویی و توقع مراجعین از پاسخ‌گیری سریع در درمان، توجه به رویکرد درمانی کوتاه‌مدت حائز اهمیت است. **هدف:** بررسی شیوه درمان کوتاه‌مدت راه حل محور برای حل مشکلات زناشویی و تفاوت آن با خانواده درمانی راه حل محور می‌باشد. روش: تحقیق کتابخانه‌ای. **نتیجه‌گیری:** برای ایجاد تغییر در روابط زوجین و حل مشکلات زناشویی، درمان‌گران می‌توانند با همکاری و پذیرش را ایجاد کرده؛ و بجای تمرکز بر مشکلات، بر راه حل‌ها متمرکز شوند تا فرایند درمان منجر به ایجاد تغییر و حذف مشکل شود.

واژگان کلیدی: زوج درمانی کوتاه مدت راه-حل محور، زوجین، راه حل

۱- کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

حل مشکلات زوجین یکی از گسترده‌ترین مسائل برای بهبود رابطه زناشویی و استحکام بنیان خانواده‌ها است. همچنین حل تعارضات زناشویی میزان پایداری رابطه زن و شوهر را افزایش داده و از بسیاری از مشکلات فردی و اجتماعی جلوگیری می‌کند.

مبانی رویکرد راه حل محور

- ۱- هیچ واقعیت عینی و خارجی وجود ندارد؛ بلکه حقیقت و واقعیت یک پدیده‌ی ذهنی است. افراد مختلف از یک مساله ذهنیت‌های متفاوتی دارند که هر کدام به نوبه‌ی خود واقعیت ذهنی تلقی می‌شود.
- ۲- مشکل چیزی جز راه حل‌های اشتباه نیست و برای آن باید راه حل را اصلاح کرد.
- ۳- تغییرات کوچک به تغییرات بزرگ منجر می‌شوند به همین دلیل آنچه در درمان اهمیت دارد برداشتن اولین گام است. (مانند بازی دومینو که تکان دادن اولین مهره در آن نقش کلیدی دارد).
- ۴- در این رویکرد اعتقاد بر این است که مراجعان قادر به ایجاد راه حل برای حل مشکلات خود هستند. آنها مخالفتی با تغییر ندارند بلکه خواهان تغییر هستند.
- ۵- این درمان به جای محتوا بر فرآیند تاکید دارد. به عبارت دیگر، این درمان بر تغییر متمرکز است نه بررسی محتوای مشکل.
- ۶- رویکرد راه حل محور به جای غرق شدن در گذشته و ریشه‌یابی علل مشکل، بر حال و آینده تاکید دارد.
- ۷- وظیفه‌ی درمان‌گر هدایت مراجع در مسیر تغییر است نه نشان دادن هدف نهایی.



۸- درمان‌گر ابزار بیرونی ندارد بلکه از توانایی‌های خود برای حل مشکل استفاده می‌کند. در واقع مراجع در این رویکرد به عنوان یک متخصص در نظر گرفته می‌شود و نه یک بیمارناخوان (گاترمن)^۱، (۲۰۰۷).

ساختار فرایند زوج درمانی :

گرچه درمان با زوج ممکن است یک‌سری چالش‌های خاص را شامل شود؛ مثلاً هر عضو توجه درمان‌گر را جلب کند و تلاش می‌کند تا درمان‌گر در کنار او باشد یا زوجین اهداف متفاوت و گاه به ظاهر متضاد داشته باشند، اما ساختار اصلی و فرایندهای مداخله راه حل محور بسیار مشابه است.

آیا زوج درمانی به طریقی متفاوت از خانواده درمانی است؟ اگر این چنین است تفاوت چیست؟ و اگر تفاوتی وجود دارد، این تفاوت اختلافی را به وجود می‌آورد؟

از آنجایی که تجربه ما و تجربه مرکز خانواده درمانی کوتاه مدت (BFTC) شامل مشاهده فردی (افرادی که تنها زندگی می‌کنند، شریک یک زوج ازدواجی، یا عضوی از خانواده بزرگتر)، زن و شوهرها (متاهل و غیر متاهل، زوج دگرجنس‌گرا و همجنس‌گرا) و گروه‌های خانوادگی (دو نفر یا بیشتر، نشان دادن دست کم دو نسل یا والدین بدون فرزند پرزحمت) می‌باشد ما دریافتیم که تمایزی بین زوج درمانی و خانواده درمانی اعمال نمی‌شود. یک مشکل یک مشکل است؛ و برای کمک به حل مشکل افراد (و روابط آنها با یکدیگر) تمایز سودمندی بین زوج درمانی و خانواده درمانی به نظر نمی‌آید. البته، این، یک اعتقاد قوی در مفهوم سیستماتیک هولیسیم را در بر دارد. اگر شما یک جزء از یک سیستم، یا روابط بین آن جزء با جزء دیگر را تغییر دهید، سیستم به طور کلی تغییر خواهد کرد[...]

¹ Gaterman



تنها معیاری که به نظر می‌رسد یک تفاوت بالقوه ایجاد می‌کند این است که در "زوج درمانی" روابط بحث شده بین دو نفر از یک نسل یکسان است، درحالی که در خانواده درمانی اغلب یا معمولاً روابط مربوطه بین افرادی از نسل‌های مختلف است. اما آیا این نتیجه‌گیری ماهیت مواجه شدن با مشکلات یا ماهیت راه حل‌ها یا خصوصیات مداخله-پاسخ را تغییر می‌دهد؟

یک بررسی سریع از موارد ثبت شده که سال‌ها در BFTC جمع‌آوری شده و بعضی تحقیقاتی که انجام دادیم نشان می‌دهد که ماهیت مشکلات، ماهیت راه حل‌ها، الگوهای مداخله-پاسخ متفاوت نیست. در حقیقت به نظر می‌رسد فرایند درمان در تمامی موقعیت‌ها نسبتاً پایدار است. انواع پیام‌های مداخله‌ای که بارها و بارها مورد استفاده قرار می‌گیرند، و الگوهای پاسخ بیش از پیش پدیدار می‌شوند؛ و به نظر نمی‌رسد زوج درمانی، درمان فردی، و خانواده درمانی گروه‌های جدا از هم در درمان کوتاه مدت باشند (دی شزر و برگ¹، ۱۹۸۵).

در تماس تلفنی اولیه، ممکن است یکی از زوجین تماس گیرنده باشد و با همسرش درگیر با مشکلی باشد، و دعوت شود تا به جلسه بیاید. این "بخشی جدا نیست" و تشخیص داده شده که کار کردن تنها با یکی از همسران حاضر هم می‌تواند اثرات قدرتمندی بر روی نگرانی‌ها داشته باشد.

معمولاً یک درمانگر مقابل مراجعین می‌نشیند. در بعضی کلینیک‌ها و موقعیت‌های آموزشی، ممکن است یک تیم (با رضایت آگاهانه مراجع) اظهار عقیده کنند و از پشت یک آینه یک طرفه مشورت کنند، اما به طور معمول بیشتر درمانگران راه حل محور بدون این "محرك که ضروری نیست" با موفقیت کار می‌کنند.

به طور نمونه در درمان راه حل محور زمان نامحدود است (نهایت جلسه از قبل تعیین شده نیست)، و تعیین جلسات در جلسه اول تعیین می‌گردد-به این معنی که ممکن است یک جلسه کافی باشد. به

¹De Shazer & Berg



طور کلی طول درمان نهایت ۱-۱۰ جلسه است، گاهی اوقات طولانی‌تر می‌شود، و مراجعین می‌توانند در یک نوبت مراجعه کنند یا بر اساس نیازشان مراجعه کنند.

غالباً ممکن است جلسات برنامه‌ریزی شوند، زیرا مراجعین و درمان‌گران این‌گونه تمایل دارند و برایشان راحت و مفید است، اغلب فاصله یک هفته تا چند هفته جدا مناسب است.

یک زن و شوهر که می‌خواهند یک هفته دیگر قرار ملاقات داشته باشند ممکن است برای «داشتن این تمایل»، تشویق شوند، در حالی که زوجی که می‌خواهند یک ماه صبر کنند، ممکن است قبل از بازگشت «برای دیدن برخی از پیشرفت‌ها زمان بخواهند».

در سال ۱۹۹۱ادی شزر میانگین تعداد جلسات را در هر مورد به ترتیب ۴.۷ گزارش کرد؛ در سال ۱۹۹۶، او نشان داد که میانگین به ۳ کاهش یافته است. با استفاده از یک رویکرد مبتنی بر مدل BFTC، درمان‌های تک جلسه در بسیاری از موارد موفق بوده‌اند.

نقش درمانگر:

درمان‌گر راه حل محور اساساً به عنوان یک مشاور عمل می‌کند و با هدف مصاحبه می‌کند. او تلاش می‌کند برای کمک به زن و شوهر از طریق سوالات به ایجاد یک راه حل بیانجامد- به جای اینکه در مورد "مشکل" بحث کند و با توجه به پاسخ دقیق به برجسته کردن واقعیت‌های مثبت از اهداف مراجعان می‌پردازد. مراجعین معمولاً به طور مستقیم به درمانگر پاسخ می‌دهند و همچنین با یکدیگر صحبت می‌کنند.

فرایند مصاحبه برای کمک به مراجعین در دستیابی به ادراکات و معانی جدید طراحی شده است. دستورالعمل کار این است که مشاور عمداً مراجعین را تشویق می‌کند که به راه‌های مختلف فکر



کنند، اما پاسخی ارائه نمی‌دهد. درعوض، شرایطی را برای مراجعین فراهم می‌کند تا بر "آنچه که درست است" تمرکز کنند و سایر روش‌های "درست"، را به جای شکایت از "آنچه که اشتباه است" جایگزین کنند.

معمولا یک مشکلی رخ می‌دهد و زن و شوهر به دنبال درمان هستند و تمایل دارند وضعیت خود را به گونه‌ای ببینند که دسترسی به رضایت منطقی از زندگی برایشان ممکن باشد.

درمان‌گر تلاش می‌کند که زمینه‌ای برای مراجعین فراهم کند تا مسیرشان را برای یافتن و پاسخ دادن به همدیگر توسعه دهند. درمان‌گر متمرکز بر راه حل، به عنوان یک تسهیل‌کننده ماهر عمل می‌کند و به مراجعین کمک می‌کند تا با استفاده از توانایی‌های خود (که شاید نادیده گرفته شده باشند) و شناخت، چگونگی زندگی‌شان را درک کنند.

"به طور عمده توجه ما در اینجا و در حال حاضر و حتی مهم‌تر از آن در آینده متمرکز شده است؛ زیرا آینده یک بوم خالی را فراهم می‌کند که در آن زن و شوهر می‌توانند تصویری از آرزوها و امیدهای خود را در آن تصور کنند" (فریدمن و لیپچیک^۱، ۱۹۹۹، ص ۳۲۵-۳۲۶).

متخصص راه حل محور، اجازه می‌دهد مراجعین «کارشناسان» زندگی خود باشند نه اینکه به عنوان کارشناس به مراجعین بگویند «واقعا» چیزی اشتباه است و چطوری میشه آن را درست کرد.

اتحاد درمان‌گر و زوجین در حال تکامل و پویایی است. د شزر(۱۹۸۴) در مقاله کلاسیک خود، به نام "مرگ مقاومت"، اشاره کرد که در نظریه‌های سنتی مقاومت به این معنا است که درمان‌گر در برابر یک

مراجع در مبارزه‌ای قرار می‌گیرد که در آن درمان‌گر مجبور می‌باشد برنده شود تا مراجع موفق شود. در این مقایسه، د شزر پیشنهاد کرد که تمرکز فعالیت‌های درمانی را به مطالعه تغییرات مردم تغییر دهد. همان‌طور که د شازر و برگ (۱۹۸۵، ص ۹۸) توضیح می‌دهند:

¹ Fridman & Lipchik



به نظر ما، درمان‌گر نیاز به مرحله‌ای برای "همکاری" مراجع و درمان‌گر دارد. درمان‌گر باید فرض کند که مراجع نیز علاقه‌مند به همکاری است و در نتیجه، تغییرات، به جای آنکه دشوار باشد، اجتناب‌ناپذیر هستند. البته، روش خاص همکاری می‌تواند از جلسه‌ای به جلسه‌ی دیگر با یک مراجع متفاوت باشد. (دی شزر، 1982)

از این دیدگاه، مراجعین برای تغییرات مورد نظر، به جای مقاومت در برابر درمان‌گر، راه‌های منحصر به فرد را برای همکاری با یکدیگر می‌یابند. (هیت و میلر^۱، ۲۰۰۰). اگر چه ممکن است متخصصان فکر کنند که شاید مراجعین برای انواع کمک‌هایی که درمان‌گران می‌خواهند آماده نباشد. که این فرضیه منجر به ایجاد مقاومت می‌شود (هویت^۲، 2000).

قدردانی و درک حالات و وضعیت مراجعین - از جمله نظریه‌ها، زبان، انگیزه‌ها، اهداف و مراحل تغییر آنها همکاری درمان‌گر و مراجع را زیاد کرده و مفهوم مقاومت را نقض می‌کند.

تکنیک‌های زوج درمانی راه حل محور :

ابزارهایی برای تمرین همکاری

ما برای استفاده از تکنیک‌های کلمات یا مداخلات تردید می‌کنیم چرا که این کلمات اغلب اشاره به این دارند که درمان‌گر چیزهایی را برای مراجع انجام می‌دهد. در دیدگاه [راه حل محور] به جای اینکه درمان‌گر چیزی را برای مراجعین انجام دهد متمرکز بر گفتگوهای مشارکتی بین مراجعین و درمان‌گر است. با این حال ما تصدیق می‌کنیم که ، درمان‌گران در رویکرد [راه حل محور] آموزش دیده، و تحت نظارت در انواع خاصی از گفتگوها با تجربه شده‌اند- که به جای یافتن مشکلات راه

¹ Hit & Miler

² Hoyit



حل‌ها را می‌سازند. بنابراین بدیهی است که چیزهای معینی وجود دارد که درمان‌گران [راه حل محور کوتاه مدت] انجام می‌دهند. ما این چیزهای معین را شیوه یا ابزار می‌نامیم.

در حقیقت ممکن است گاهی اوقات حمایت و تشویق به مراجع داده شود و مهارت‌های خاصی تدریس شود، اما مشخصه درمان راه حل محور استفاده از سوالات برای دعوت مراجعین برای سازمان‌دهی، و متمرکز کردن توجه، انرژی و درک آنها در یک جهت - به سوی توصیف بسیار دقیق از تصور یک راه حل است. سوالات پرسیده می‌شوند و پاسخ‌های انتخاب شده مورد بررسی قرار گرفته و برای هدایت مراجعین به سوی تحقق نتایج مورد نظر توسعه می‌یابد.

درمان‌گر راه حل محور "فضایی" را برای گفتگو ایجاد می‌کند که از تحقق اهداف مراجع حمایت می‌کند (هویت^۱، ۲۰۰۰).

برجسته و بزرگ کردن موفقیت‌های گذشته مراجعین و عاملیت آنها در ایجاد نتایج منتخب، به زوجین برای ساختن خود مختاری بیشتر کمک می‌کند.

این سوالات و تکنیک‌ها شامل: فرضیات مبنا، برجسته کردن موارد استثنا، جشن تغییر، پیش‌بینی مثبت، استفاده از واژه مهم "به جای"، تعریف اهداف دقیق، ملموس و قابل اندازه‌گیری، بازی دومینو، کاوش

گزینه‌های مختلف، فن EARS (بیرون کشیدن، وسعت بخشیدن، تقویت کردن، شروع مجدد)، ترسیم نقشه راه حل می‌باشند.

ساختار جلسه درمان:

¹ Hoyt



دی شزر و برگ (۱۹۹۷) نیز شکل اجمالی ویژگی‌های رسمی یک جلسه کلاسیک را مشخص کردند :

ویژگی‌های مشخص شده SFBT عبارتند از:

- ۱- در برخی مواقع در اولین مصاحبه، درمان‌گر "سوال معجزه" می‌پرسد.
 - ۲- حداقل یک بار در اولین مصاحبه، از مراجع خواسته می‌شود مشکل را در مقیاس " $0 < 10$ " یا " $1 < 10$ " ارزیابی کند.
 - ۳- در برخی مواقع در طی مصاحبه، درمان‌گر یک استراحت انجام خواهد داد.
 - ۴- پس از این وقفه، درمان‌گر به مراجع برخی از تعاریف را ارائه می‌دهد که بعضی اوقات یک کار پیشنهادی یا تکالیف (که اغلب به نام "آزمایش" خوانده می‌شود) می‌باشد.
- معمولاً طول جلسات بین ۵۰-۶۰ دقیقه می‌باشد، به طور نمونه با یک زمان کوتاه اجتماعی شدن و پیوستن آغاز می‌شود.

نتیجه‌گیری:

برای ایجاد تغییر در روابط زوجین و حل مشکلات زناشویی، درمان‌گران می‌بایست فضای توام با همکاری و پذیرش را ایجاد کرده؛ و به جای تمرکز بر مشکلات، بر راه‌ها متمرکز شوند تا فرایند درمان منجر به ایجاد تغییر و حذف مشکل شود.



منابع:

زوج درمانی بالینی (۱۳۹۵) گارمن، آلانس. م. عاشوری، فرزانه.

- de Shazer, S. (1982). *Patterns of brief family therapy*. New York: Guilford Press.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton.
- de Shazer, S. (1984). The death of resistance. *Family Process*, 23, 79–93.
- de Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.
- Friedman, S. (1992). Constructing solutions (stories) in brief family therapy. In S. H. Budman, M. F. Hoyt, & S. Friedman (Eds.), *The first session in brief therapy* (pp. 282–305). New York: Guilford Press.
- Friedman, S., & Lipchik, E. (1999). A time-effective, solution-focused approach to couple therapy. In J. M. Donovan (Ed.), *Short-term couple therapy* (pp. 325–359). New York: Guilford Press.
- Hoyt, M. F. (2000). *Some stories are better than others: Doing what works in brief therapy and managed care*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Hoyt, M. F. (2001a). Getting unstuck: The squeaky wheel—Don't let managed care shortchange your clients. *Family Therapy Networker*, 25(1), 19–20.
- Hoyt, M. F. (2001b). Connection: The double-edged gift of presence. *Journal of Clinical Psychology/In Session: Psychotherapy in Practice*, 57(8), 1–8.
- Hoyt, M. F. (2002). Solution-focused couple therapy. In A. S. Gurman & N. S. Jacobson (Eds.), *Clinical handbook of couple therapy* (3rd ed., pp. 335–369). New York: Guilford press.



بررسی نقش سبک مدیریت کلاس بر فرسودگی شغلی معلمان

تقی اکبری، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

امروزه نیروی انسانی به عنوان یک مؤلفه مؤثر در تولید و اداره جامعه پذیرفته شده است. هدف این مقاله تعیین ارتباط بین سبک مدیریت کلاسی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی می باشد. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی است و جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر مغان (گرمی) در استان اردبیل، به تعداد ۳۲۸ نفر در سال ۱۳۹۶ تشکیل می دهند. نمونه پژوهش شامل ۱۱۸ نفر (۵۸ نفر مرد - ۵۰ نفر خانم) به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته با در نظر گرفتن سبک‌های سه‌گانه‌ی مدیریت کلاس و با الگوگیری از پرسشنامه باورهای معلمان در زمینه‌ی کنترل کلاس مارتین و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. برای سنجش فرسودگی شغلی از پرسشنامه استاندارد ماسلاچ استفاده گردید. داده‌ای پژوهش با روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغییری توسط SPSS.16 در سطح معناداری ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که میان سبک مدیریت کلاس با فرسودگی شغلی رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، برخی از سبک - های مدیریت کلاس درس تأثیر مستقیمی بر فرسودگی شغلی معلمان دارد.

واژگان کلیدی: سبک مدیریت کلاس، فرسودگی شغلی، آموزش و پرورش



Examining the role of classroom management style on the burnout of teachers

Taghi Akbari, Assistant Professor of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili

Abstract

Today the Human Resources are accepted as an effective component in the production and management of society. The purpose of this paper is to assign the relationship between classroom management style and the burnout of primary teachers. This research used descriptive – correlative form and their population are all Moghan (Germi) in Ardabil province , in 1396 , primary school teachers (328). The sample consisted of 118 persons (58% male - 50 female) which selected randomly. Researcher made questionnaire to collect data and used three-class management styles and teachers' beliefs about class control model and Martin et al (1998) model. Meshach's Burnout questionnaire was used to measure burnout standards. This data is analyzed by Pearson correlation and multiple regression variables and spss.18 that showed 0/05 significance level. The results revealed that there is a significant relationship between burnout and the classroom management style. Based on the findings, some of Classroom management style has a direct effect on teacher burnout.

Keywords: classroom management style, burnout, Education



مقدمه

امروزه اندیشمندان علوم تعلیم و تربیت معتقدند هدف از آموزش و پرورش، تنها انتقال میراث فرهنگی و تجارب بشری به نسل جدید نیست بلکه رسالت آموزش و پرورش، ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت‌ها و در نهایت رفتار انسان است؛ بنابراین شایسته است معلم به‌عنوان کسی که داعیه آدم‌سازی دارد به‌عنوان کسی که جان و دل نونهالان در اختیار اوست مورد عنایت و توجه قرار گیرد و بهداشت روانی او پیوسته مدنظر باشد.

همان‌طور که افراد شاغل در سازمان‌ها با استرس‌ها، فشارها و مشکلات روبرو هستند و از عوارض آن رنج می‌برند، معلمان نیز با استرس‌های مختلفی مواجه هستند یکی از نتایج این استرس‌ها بروز فرسودگی شغلی در میان آن‌هاست.

مأموریت اصلی فرایند آموزش و پرورش، تدریس به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند، به همین دلیل، تمامی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. امروزه روش‌های نوین در تدریس بر مبنای نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آن‌ها معلم بتواند این فرایند را هر چه بهتر به‌سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد اما موفقیت و کارایی این روش‌ها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب

کلاسی است، یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش، پذیرش و همراهی دانش‌آموزان با معلم (جرمین^۱، ۲۰۰۲، ص ۲).

مطالعه‌ای که در اروپا انجام شد نشان می‌دهد که ۶۰ الی ۷۰ درصد معلمان تحت استرس مکرر قرار دارند و تقریباً ۳۰ درصد آن‌ها دارای علائم افسردگی شغلی می‌باشند (رید او^۲، ۱۹۹۹).

اصولاً شغل معلمی، به صورتی است که فشار روانی به فرد وارد می‌کند به‌طوری‌که درصد قابل توجهی از بیماری‌های جسمی و پریشانی‌های روانی ناشی از فشار کار یکنواخت و مداوم بودن این فشارهاست (ساعتچی، ۱۳۷۹).

^۱. Germin
^۲. Rudow



در سالهای اخیر پدیده فرسودگی شغلی معلمان توجه بسیاری از پژوهشگران و متصدیان بهره‌وری نیروی انسانی را به خود جلب کرده است. حجم دقیق فرسودگی شغلی مشخص نیست با این وجود به دامنه‌ی وسیعی از نیروی کار و نیروی انسانی صدمه می‌زند.

مفهوم فرسودگی شغلی در اوایل دهه ۱۹۷۰ برای اولین بار به وسیله هربرت فروندنبرگ^۱ در نیویورک و ماسلاچ^۲ و پانیز^۳ در کالیفرنیا مطرح شد. فرسودگی شغلی حالتی از خستگی جسمی، روانی و هیجانی است که منجر به روحیه پایین، نگرش منفی نسبت به ارباب رجوع، نگرش تمسخرآمیز نسبت به پیشرفته‌ای شغلی و کاهش کارایی فرد می‌شود (راس، رندال و آلتمایر، الیزابت، ۱۳۸۵).

این فرسودگی ناشی از عکس‌العمل مربوط به تنیدگی، عوارض زیادی برای سازمان‌های آموزشی دارد مانند کشمکش در مدرسه، عدم پذیرش تغییرات آموزشی، عدم تطبیق با شرایط جدید و نداشتن تمرکز کاری روی اهداف آموزشی مدرسه از جمله این پیامدهاست.

فرسودگی شغلی به عوامل گوناگون از جمله انتخاب نامناسب شغل، نداشتن مهارت کافی، روابط نامناسب با همکاران و عوامل تنش‌زای فردی و اجتماعی بستگی دارد. فرسودگی شغلی نقش مؤثری از فقدان میل و اراده است که در انگیزش پدید می‌آید و پی آمد آن ناتوانی فزاینده در دل‌بستگی‌ها و توانایی‌هاست (پاتر^۱، ۲۰۰۱).

فرسودگی شغلی، طولانی شدن واکنش نسبت به هیجان و محرکات تنش‌زای بین فردی در شغل است و با ابعاد خستگی و بی‌کفایتی توصیف می‌شود (ماسلاچ، شافلی^۲، لی تر^۳، ۲۰۰۱). اکثر پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بدرفتاری دانش‌آموزان و به دنبال آن اداره و کنترل کلاس، یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها و دغدغه‌های بیشتر معلمان است، بخصوص آن‌هایی که حرفه معلمی را تازه شروع کرده‌اند به همین

^۱ . Frandbergerr
^۲ . Maslak
^۳ . Paniz



علت مدیریت کلاس درس، برای خلق بهترین محیط ممکن برای یادگیری دانش آموزان اولویت اصلی در مسئولیت‌های معلم کلاس به شمار می‌رود.

پیشینه تحقیق و چارچوب نظری آن:

کنترل به‌عنوان جزئی از اساس زندگی گروهی، بر شرایطی دلالت دارد که له یا علیه رفتار دانش آموزان اعمال می‌شود و به‌بیان‌دیگر عبارت از اعمالی است که برای ایجاد و حفظ محیط مساعد برای یادگیری و کسب اهداف آموزشی در کلاس انجام می‌گیرد که جهت‌گیری معلمان نسبت به آن و عملکرد آنان در کلاس درس، روش کنترل دانش آموزان یا کلاس نامیده می‌شود (جری بروفی^۱، ۱۹۸۸).

نظریه‌پردازان، دسته‌بندی‌های متفاوتی از سبک‌های مدیریت کلاس، مطرح کرده‌اند. بامریند^۲ (۱۹۷۱) چهار نوع سبک را با توجه به دو بعد کنترل و مشارکت نام برده است:

جدول ۱- چهار نوع سبک مدیریت با توجه به ابعاد کنترل و مشارکت

مشارکت پایین	مشارکت بالا
سبک قدرت طلب سبک مقتدر	کنترل بالا
سبک زیاده رو و افراطی	کنترل پایین
سبک آسان‌گیر	

منبع: (لنگرودی ۱۳۹۱، به نقل از بامریند (۱۹۷۱))

در این زمینه ولفگانگ و گیلیکمن (۱۹۸۶) و پس از آن به‌گونه‌ای کامل‌تر ولفگانگ (۱۹۹۵)، سبک‌های جامع‌تری را بیان داشتند که عبارت‌اند از:

الف: سبک غیر مداخله‌گرا: این سبک بر پایه نظریه انسان‌گرایانه در روان‌شناسی استوار است. در این سبک فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارو نیازی به تحریک بیرونی ندارد چراکه رشد تحت‌غریزه پدید می‌آید بر این اساس معلم باور دارد که دانش آموزان خود قادر به یادگیری و کنترل رفتار خویش هستند. (مارتین و شوهو^۳، ۲۰۰۰)



ب: رویکرد مداخله گرایان: از این سبک به عنوان سبک مستبدانه یا تحکم آمیز یاد می کنند از آنجاکه دانش آموزان این گونه کلاس ها آزادی، برابری و احترام متقابل را تجربه نمی کنند، هیچ یک از این رفتارها را نمی آموزند تنها تحکم آمیز و داده ها از بالا زورگویی به پایین را که از ویژگی های شاخص سبک استبدادی است یاد می گیرند. در این کلاس ها تأکید بر حفظ انضباط به جای آموزش است. معلمان کنترل زیادی اعمال می کنند و با آن ها ارتباط کلامی زیادی برقرار نمی نمایند.

ج: رویکرد تعامل گرایان: این سبک در بین دو رویکرد بالا قرار دارد و بر مبنای پیش فرض های نظریه روان شناسی اجتماعی، قرار دارد. طبق این نظریه دانش آموزان از راه رابطه فعال با دیگران (معلم و همکلاسی) می آموزند. در این سبک دانش بر فعالیت های تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می دهد و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد تأثیر می گذارد.

دانش آموز در فرایند برنامه ریزی و سازمان دهی کلاس سهیم هستند. معلم به دانش آموز فرصت می دهد تا بر فعالیت های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند (گلاسر^۱، ۱۹۹۴). در کلام چنین معلمی به جای خشونت، محبت نهفته است. شاگردان چنینی معلمی، نه به خاطر فشار و اجبار، بلکه به علت نفوذ او، تشویق به همکاری می شوند (درایکورز و کاسل^۲، ۱۹۹۹، ص ۳۸). دینک و کارلسون (۲۰۰۹)، از این سبک به عنوان سبک اقتدارگرایانه یا سبک دموکراسی قانون مدار یاد کرده اند و به عنوان موفق ترین سبک مدیریت در همه گروه های اجتماعی، از جمله خانواده و کلاس درس، شناخته شده است.

جدول ۲- مشخصه ها و ابعاد سبک های مدیریت کلاس

سبک های مدیریت کلاس			مشخصه	ابعاد		
مداخله گر	تعامل گرا	غیر مداخله گر				
معلم نظارت مداوم به یادگیری دانش آموز دارد از قبل همه امورات سازماندهی می شود معلم مسئول تخصیص مواد آموزشی است	دانش آموز فعالیتهای روزانه را پیشنهاد می کند معلم و دانش آموز در همه امور کلاسی مشارکت دارند دانش آموز یادگیری را خود ارزیابی می کند	دانش آموز فعالیت های روزانه را تعیین می کند دانش آموز مواد آموزشی کلاس را خمد انتخاب می کند دانش آموز مسئول نظارت بر یادگیری خود است	مدیریت آموزش			
معلم گروهها را هدایت می کند تعاملات کلاسی در حیطه برنامه درسی است	گروهها با نظر دانش آموزان سازماندهی می شوند حل مسایل انضباطی در یک فرایند مذاکراتی صورت می گیرد و تعاملات گروهی اهمیت دارد	دانش آموزان در پیروی از علایق خود آزادند حفظ احترام و روابط دوستانه در کلاس اهمیت دارد			مدیریت افراد	
معلم قوانین کلاس را تعیین می کند معلم سیستم پاداش را مشخص می کند	معلم و دانش آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت دارند دانش آموزان در باره رفتار خود قضاوت می کنند	دانش آموزان قوانین کلاس را مشخص می کنند ارزیابی پیشرفت دانش آموزان در مقایسه با خودش صورت می گیرد			مدیریت رفتار	



امین یزدی و عالی، (۲۰۰۸)

آنتونیو ۳، پلی کرونی ۴ و والترز ۵ (۲۰۰۲) اظهار داشته‌اند نسبت بالای دانش آموزان به معلم، محدودیت‌های پیشرفت معلم و حجم بالای کار موجب فشارهای روان‌شناختی مضاعف شده و از مشغله‌های ذهنی پرسترس معلمان هستند که به فرسودگی شغلی منجر می‌شوند. همچنین ایشان متغیرهای تعهد شغلی بیش‌ازاندازه، حقوق پایین، فقدان حمایت‌های اجتماعی و رفتارهای درگیر کننده دانش آموزان را به‌عنوان زمینه‌ساز فرسودگی شغلی مطرح کرده‌اند.

خاکبازان (۱۳۸۵) نیز تحقیقی با موضوع «بررسی رابطه بین منبع کنترل و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی مدارس دولتی نیشابور» انجام داده است و بدین نتیجه رسیده است که:

الف: بین منبع کنترل (درونی و بیرونی) معلمان زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد.

ب: میزان فرسودگی شغلی در مؤلفه عملکرد شخصی معلمان زن به‌طور معناداری پایین‌تر از میزان فرسودگی شغلی در مؤلفه عملکرد شخصی معلمان مرد است.

ج: از روی نمرات فرسودگی شغلی می‌توان نمره کنترل معلمان را پیش‌بینی کرد.

د: قدرت پیش‌بینی فرسودگی شغلی در مؤلفه خستگی عاطفی بیشتر از فرسودگی شغلی در مؤلفه عملکرد شخصی و مسخ شخصیت است.

یافته‌های مارتین و بالدوین (۱۹۹۴) با عنوان «تاثیر سطح تجربه تدریس بر شیوه‌های مدیریت کلاس» نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار به گونه معناداری مداخلات بیش‌تری را نسبت به معلمان باتجربه اعمال می‌کنند به عبارت بهتر، معلمانی که سابقه تدریس بیشتری دارند سبک تعامل‌گرا را در اداره کلاس در پیش می‌گیرند.

پاکی (۱۳۸۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه تفکر غیرمنطقی با فرسودگی شغلی در معلمان و دبیران شهرستان اصفهان» دریافته است که بین معلمان زن و مرد از نظر میزان فرسودگی شغلی تفاوت معناداری وجود دارد ولی بین تفکر غیرمنطقی و فرسودگی شغلی رابطه معناداری به دست نیآورده است.

1-Glasser

2-Diricorz & casel

3-Antonion , polychroni & Walters



سلطانی (۱۳۷۷) در پژوهش خود تحت عنوان «بررسی فرسودگی شغلی مدیران آموزش شهر اصفهان» به این نتیجه رسید که میزان فرسودگی شغلی در مدیران آموزش ابتدایی بیشتر از متوسطه است.

نتایج مطالعه پینز ۱ و کینان ۲ (۲۰۰۵) بر روی ۶۶ مدیر نشان داد که احساس فشار زیاد با فرسودگی همبستگی ندارد اما با احساس تسلط همبستگی دارد.

مهاجر (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی، سابقه شغلی و میزان حقوق ماهیانه با فرسودگی شغلی دبیران آموزش و پرورش تبریز» به این نتیجه رسید که بین سابقه شغلی، میزان درآمد ماهیانه، ابعاد شخصیتی برون‌گرایی، باوجدان بودن و فرسودگی شغلی رابطه منفی وجود دارد، اما بین ویژگی شخصیتی روان رنجور خوبی با فرسودگی شغلی رابطه مثبت وجود دارد همچنین بررسی‌ها نشان داد بین دبیران زن و مرد مورد مطالعه از لحاظ فرسودگی شغلی تفاوت معناداری وجود دارد و فرسودگی شغلی دبیران مرد بیشتر از دبیران زن است (به نقل از کوشکی، ۱۳۹۰).

لنگرودی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک» به نتیجه رسیده‌اند که بین مدرک و رشته تحصیلی با سبک مدیریت کلاس ارتباط معناداری وجود دارد و مدرک عالی و رشته نزدیک به آموزش و پرورش گرایش به سبک تعاملی دارند.

به این علت که در حوزه موضوع پژوهش حاضر پژوهش‌های مشابهی انجام نگرفته از طرح سؤال پژوهش صرف نظر کرده و فرضیه نوشته می‌شود.

فرضیه‌های پژوهش

۱- بین سبک‌های مدیریت کلاس و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

1-pines
2-kinan



۲- بین سبک مدیریت مداخله‌گر با خستگی عاطفی، عملکرد شخصی و مسخ شخصیت رابطه معناداری وجود دارد.

۳- بین سبک مدیریت تعامل‌گرا با خستگی عاطفی، عملکرد شخصی و مسخ شخصیت رابطه معناداری وجود دارد.

۴- بین سبک مدیریت غیر مداخله‌گر با خستگی عاطفی، عملکرد شخصی و مسخ شخصیت رابطه معناداری وجود دارد.

این پژوهش از جهت روش از نوع توصیفی - همبستگی است و جامعه آماری آن را کلیه معلمان مقطع ابتدایی مغان (گرمی) تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش شامل ۱۱۸ نفر (۶۸ نفر مرد - ۵۰ نفر خانم) به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته با در نظر گرفتن سبک‌های سه‌گانه‌ی مدیریت کلاس و با الگوگیری از پرسشنامه باورهای معلمان در زمینه‌ی کنترل کلاس مارتین و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. برای سنجش فرسودگی شغلی از پرسشنامه استاندارد ماسلاچ استفاده گردید.

روش پژوهش

داده‌ای پژوهش با روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام توسط spss.16 در سطح معناداری ۰/۰۵ تجزیه و تحلیل شد.

جدول ۱- ویژگی‌های نمونه آماری

نمونه	فراوانی	در صد فراوانی	میانگین سنی	میانگین سابقه کاری
زن	۵۰	۴۲/۳۷	۳۹	۱۶
مرد	۶۸	۵۷/۶۳	۴۲	۱۴
جمع	۱۱۸	۱۰۰	۴۱	۱۵

منبع: یافته‌های پژوهش

ابزار پژوهش



ابزار پژوهش داده‌های پرسشنامه می‌باشد. برای سنجش سبک مدیریت کلاس از پرسشنامه محقق ساخته یزدی (۱۳۸۷) استفاده گردید این پرسشنامه بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن و با الگوی گیری از پرسشنامه باورهای معلمان در خصوص کنترل کلاس (ABCC) از مارتین و همکاران (۱۹۹۸) طراحی شده است. این پرسشنامه به سنجش باورهای معلمان درباره کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله گرا^۱،

تعاملی^۲ و غیر مداخله گرا^۳) می‌پردازد. پرسشنامه دارای ۲۵ گویه در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) است و مقیاس پاسخ‌ها، چهارگزینه‌ای است (همیشه - معمولاً - تا اندازه‌ای - هرگز). نحوه پاسخ‌گویی به پرسشنامه به روش خود گزارش دهی است. نمرات در یک طیفی از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند. طبق الگوی

ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیر مداخله‌گر است. سبک تعامل گرا نیز در نقطه میانی و طیف بین سبک دیگر قرار دارد (یزدی ۱۳۸۷)

روایی پرسشنامه و همبستگی بین عوامل یک و دو ($r=0/31$) و دو و سه ($r=0/56$) و یک و سه ($r=0/18$) وجود دارد. برای پایایی پرسشنامه هم یزدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده عدد ۰.۶۸. نشانه پایایی معنادار این پرسشنامه است.

برای سنجش فرسودگی شغلی هم از پرسشنامه استاندارد شده ماسلاچ MBI^۱ (۱۹۸۱) که شامل خستگی عاطفی^۲، کاهش در عملکرد^۳ و مسخ شخصیت^۴ است. پرسشنامه ماسلاچ (MBI) رایج‌ترین ابزار اندازه‌گیری فرسودگی شغلی است. این پرسشنامه، به‌عنوان یک وسیله سنجش استاندارد طلابی برای اندازه‌گیری میزان فرسودگی شغلی، شناخته‌شده و شامل سه مقیاس اندازه‌گیری مستقل است که از ۲۲ ماده جداگانه درباره احساس‌ها و نگرش‌ها تشکیل شده که جنبه‌های مختلف سندرم فرسودگی شغلی را می‌سنجد. این پرسشنامه استاندارد شده ابعاد سه‌گانه (تحلیل عاطفی، مسخ شخصیت و ضعف عملکرد) را مورد سنجش قرار می‌دهد. بر اساس گزارش فیلیان (۱۳۷۱) پایایی و روایی آن تأیید شده است.



روش آماری

در این پژوهش ابتدا نرمال بودن متغیرها با استفاده از آزمون آماری کلموگروف-اسمیرنوف^۱ و بعد از روش های آماری ضریب همبستگی اسپیرمن با سطح اطمینان ۹۵٪ استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

با توجه به ضریب همبستگی ۰.۳۱۱، بین سبک مدیریت کلاسی و فرسودگی شغلی با مراجعه به جدول مربوط با ۹۶٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که بین این دو متغیر ارتباط معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه اول "بین سبک‌های مدیریت کلاس و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد" تایید می‌گردد.

با توجه به جدول شماره (۲) ضریب همبستگی بین سبک مدیریت کلاسی و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی به ترتیب مداخله گرا (۰.۴۵۴)، تعاملی (۰.۳۳۴-) و غیر مداخله گرا (۰.۲۴۹-) می‌باشد.

جدول ۲- رابطه سبک‌های مدیریت کلاسی با فرسودگی شغلی

ردیف	سبک مدیریت کلاس	درجه همبستگی
۱	مداخله گرا	۰.۳۲۲
۲	تعاملی	-۰.۲۳۹
۳	غیر مداخله گرا	۰.۱۹۳

منبع: یافته‌های پژوهش

دقت در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد بین سبک مدیریت کلاسی و فرسودگی شغلی ضریب همبستگی ۰.۳۱۱، در سطح معناداری ۰.۰۵ وجود دارد. سبک مدیریت کلاسی تعاملی همبستگی معکوس (۰.۳۳۴-) را نشان می‌دهد و این حاکی از آن است که هرچه سبک مدیریت کلاسی معلم تعاملی باشد از فرسودگی شغلی وی کاسته می‌گردد.

در جدول (۳) ضرایب همبستگی سبک مدیریت کلاسی با خستگی عاطفی فرسودگی شغلی نشان داده شده است بیشترین ضریب همبستگی بین مداخله گرا با خستگی عاطفی (۰.۲۶۳) دارد به عبارت بهتر هرچه میزان مداخله در کلاس بیشتر باشد میزان فرسودگی شغلی معلمان نیز افزایش می‌یابد سبک تعاملی نیز با همبستگی معکوس (۰.۲۳۴-) در رده بعدی قرار دارد بنابراین فرضیه دوم و سوم



و چهارم تایید می گردد هرچه تعامل بیشتر باشد فرسودگی شغلی معلم نیز کمتر خواهد شد. سبک غیر مداخله گر نیز در ترتیب بعدی قرار دارد.

جدول ۳- رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ابعاد فرسودگی شغلی

سبک مدیریت کلاس	خستگی عاطفی	کاهش عملکرد	مسخ شخصیت
مداخله گرا	۳۱.۷ /	۳۶.۳ /	۲۸.۶ /
تعاملی	۲۴.۱ - /	۲۳.۴ - /	۲۴.۴ - /
غیر مداخله گرا	۱۶.۷ /	۲۱.۹ /	۱۸.۵ /

منبع: یافته‌های پژوهش

با توجه به ضریب همبستگی ۳۱.۱٪ در سطح معناداری ۰۵٪ ارتباط معناداری ابعاد سبک مدیریت با فرسودگی شغلی وجود دارد. همبستگی مثبت سبک مداخله گرا با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی نشان می‌دهد سبک مداخله‌گرایی در اداره کلاس عامل مهمی در فرسودگی شغلی معلمان است؛ و سبک تعاملی با تک‌تک مؤلفه‌های فرسودگی شغلی همبستگی معکوس دارد و گرایش معلمان به این سبک می‌تواند از تنش‌های روحی و روانی معلمان در طول آموزش بکاهد.

نتیجه‌گیری

این تحقیق باهدف بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاسی با فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی مغان انجام گرفت. برای این امر ضمن مطالعه ادبیات موضوع تحقیق، بررسی اعتبار و پایایی پرسشنامه سبک مدیریت کلاسی و فرسودگی شغلی آغاز گردید با توجه استاندارد بودن پرسشنامه‌های فوق‌الذکر و اعتبار سنجی قبلی آن‌ها در تحقیقات داخلی و خارجی، داده جمع‌آوری گردید.

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیق و آزمون فرضیه‌ها نتیجه گرفته شد که سبک مدیریت کلاسی مداخله گرا تأثیر زیادی در فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی دارد. تحقیقی که مستقیماً به این موضوع



پرداخته باشد یافته نشد؛ اما نتایج تعدادی از تحقیقات که به طور غیرمستقیم به موضوع تحقیق حاضر پرداخته در ذیل ذکر خواهد شد.

کلاس درس به عنوان سازمانی رسمی برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در یک است و معلمان مسئول مستقیم ایجاد بستر مناسب و منظم و سازمان‌دهی شده با استفاده از منابع و مواد کمک آموزشی، استفاده از راهبردهای یاددهی و یادگیری و ... برای تحقق این اهداف هستند. نتیجه مدیریت خوب کلاس به بهبود عملکرد آموزشی معلم منجر می‌گردد حال سؤال اینجاست به چه سبکی باید معلم کلاس را اداره نماید.

مطالعات گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که کلاس‌هایی که معلمان آن‌ها را به خوبی طراحی نموده‌اند، از اثربخشی بالایی برخوردارند.

به نظر اولیوا (۱۳۷۹) سازمان‌دهی از مقدمات مدیریت کلاسی است و معلمان با توجه به مهارتشان در هدف‌گذاری و سازمان‌دهی و آگاهی و نگرش خود به کلاس درس تا حدودی این کارکرد را انجام می‌دهند.

نتایج تحقیق سید عباس زاده (۱۳۸۱) نشان می‌دهد که ۳۵٪ معلمان جامعه آماری تحقیق ایشان روش کنترل مستقیم (مداخله‌گرا) را برای مدیریت کلاس برگزیده‌اند و در صد زیادی از معلمان ابتدایی چنین روشی را انتخاب کرده‌اند ایشان نتیجه می‌گیرد بین گرایش معلمان ابتدایی به کنترل مستقیم کلاس با سطح تحصیلات آن‌ها ارتباط معناداری وجود دارد سطح تحصیلات و تسلط بر شیوه‌های آموزشی و تدریس ارتباط مستقیمی با سبک مدیریت کلاسی دارد.

ارتباط مناسب میان معلم و دانش‌آموز، اغلب محور اثربخشی معلم است. ارتباط مفید مستلزم آن است که معلمان از شناخت لازم و جامع هم نسبت به موضوع درسی و هم نسبت به دانش‌آموزان خویش برخوردار باشند.

چنین امری بر ایجاد یک پل ارتباطی بین دانش‌آموزان و موضوع درسی کمک می‌کند. معلمان را نیز قادر می‌سازد که موضوع درسی را به شاگردان خویش تفهیم کنند. برعکس ارتباط سطحی و ضعیف میان معلم و دانش‌آموز موجب می‌شود که حتی یادگیری مطالب ساده نیز میسر نباشد. بنابراین روابط



مبتنی بر محبت، احترام و باور متقابل میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند بر گرایش انگیزشی دانش‌آموز تأثیر گذارد.

مدیریت کلاس درس به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است و بر این اساس می‌توان گفت که مهارت‌های مدیریت کلاس درس زیربنای کل موفقیت در تدریس است. این امر در کلاس‌های درس مدارس

ایران که مملو از دانش‌آموزان است، از اهمیت خاص برخوردار است. برای اعمال مدیریت بر کلاس درس و ایجاد شرایط بهینه برای یادگیری، خود معلم باید فردی کارا باشد تا از مهارت‌های مدیریت کلاس درس بهره بگیرد. لازم است که معلمان با شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموز آشنا بوده، برحسب موقعیت و فضای کلاس آن را به نحو مطلوب به کار ببندد.

مدیریت کلاس با روش‌هایی مربوط است که معلمان به مدد آن‌ها رفتار اجتماعی مثبت و مناسب دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند و رفتارهای مخرب آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهند (امینی، ۱۳۷۷، ص ۳۷).

نتایج پژوهش‌های که در ایران به بررسی فرسودگی شغلی معلمان (قدیمی و دیگران، ۱۳۸۴؛ محمدی، ۱۳۸۶؛ بدری گرگوری، ۱۳۷۴؛ بهینا، ۱۳۷۹؛ بابلی، ۱۳۷۹؛ دموری، ۱۳۷۳) پرداخته‌اند نشان می‌دهد که در میان این گروه شغلی، فرسودگی متداول است. این معضل روانی که برآیند زندگی شغلی و سازمانی است، دامن‌گیر تعداد کثیری از معلمان شده و پیامدهای شغلی و اجتماعی آن روزبه‌روز نمایان‌تر می‌شود.

لاو و دیگران (۲۰۰۵) ضمن تحقیقاتی در هنگ‌کنگ به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان در ابعاد خستگی عاطفی و موفقیت فردی در حد متوسط و در بعد مسخ شخصیت در حد پایینی قرار دارند؛ و افراد جوان فرسودگی شغلی بیشتری را تجربه می‌کنند.

قدیمی مقدم و دیگران (۱۳۸۴) تحقیقی را در مورد فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی انجام دادند و نتیجه گرفتند که بین متغیرهای رضایت از حقوق، ترفیعات، سرپرست کار، همکاران و فرسودگی شغلی رابطه معنادار وجود دارد از سوی دیگر بین سابقه خدمت و محل خدمت با فرسودگی شغلی رابطه وجود دارد.



نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که بین سبک مداخله گرا و فرسودگی شغلی در تمام زیر مؤلفه‌های آن رابطه معنادار وجود دارد و باید معلمان از گرایش به این سبک پرهیز نمایند. از سوی دیگر بین سبک تعاملی هم با ابعاد فرسودگی شغلی رابطه معنادار معکوس وجود دارد یعنی هرچه معلمان به این سمت گرایش یابند از فرسودگی شغلی دور می‌شوند لازم است شیوه تعاملی در مراکز تربیت معلم آموزش داده شود.

با توجه به تأثیر سبک مدیریت کلاسی در فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی پیشنهاد می‌گردد:

- سرفصل مدیریت کلاس درس بصورت عملی در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش در واحدهای درسی گنجانده شود تا دانشجویان این رشته‌ها در ورود به امر آموزش و پرورش از سبک سنتی در اداره کلاس پرهیز نمایند.

- به معلمان فعلی مقطع ابتدایی کارگاه‌های آموزشی جهت آموزش سبک مدیریت کلاسی تعاملی و غیر مداخله‌گر، در نظر گرفته شود تا از فرسودگی شغلی این معلمان جلوگیری گردد.

- جا دارد تأثیر فرسودگی شغلی خود به‌عنوان متغیر مستقل بر ابعاد آموزش کودکان موردسنجش قرار گیرد.

منابع:

- احمدی، سید احمد. (۱۳۸۸). بررسی فرسودگی شغلی مدیران آموزش در مقاطع سه گانه شهر اصفهان، مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، شماره یک، دوره سه، صفحه ۲۷۵-۲۸۴.
- اولیوا، پیتر، اف. (۲۰۰۱). نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز، ترجمه غلامرضا احمدی و سعید شهابی (۱۳۷۹). اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- بابلی، عزیزاله. (۱۳۷۹). بررسی میزان فرسودگی شغلی مدیران دبیرستانهای پسرانه شهر تهران و رابطه آن با روشهای مقابله ای آنها، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۱۳۷۹، شماره ۲۶.
- بهینا، غلامرضا. (۱۳۷۹). رابطه فرسودگی شغلی و خشنودی و سلامت روانی معلمان استان خوزستان در سالتحصیلی ۷۷-۷۸، پایان نامه کارشناسی ارشد، مرکز تحقیقات قم.
- پاک، فاطمه (۱۳۸۰). ساخت و هنجار یابی آزمون فرسودگی شغلی و پیش بینی عوامل فرسودگی شغلی در معلمان شهرستان اسلامشهر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.



- خاکبازان، زهرا. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین منبع کنترل و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی مدارس دولتی شهر نیشابور، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دموری، داریوش. (۱۳۷۳). عوامل تعدیل کننده رابطه میان فشارهای شغلی با رضایت شغلی و خستگی مفرط در مدیران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اداری و مدیریت، دانشگاه تهران.
- راس، رندال، آلتایمر، (الیزابت). (۱۳۸۵). استرس شغلی، ترجمه غلامرضا خواجه پور، تهران: انتشارات بازتاب
- ساعتچی ف محمود). (۱۳۸۷). بهداشت روانی در محیط کار، تهران: انتشارات ویرایش.
- سلطانی، (خلیفه). (۱۳۷۷). بررسی فرسودگی شغلی مدیران آموزش و پرورش اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سید عباس زاده، میر محمد). (۱۳۷۳). معلمان و روشهای کنترل کلاس، نشر تربیت، شماره ۷۸
- شیهان، ایلین. (۲۰۰۳). عزت نفس، ترجمه مهدی گنجی (۱۳۸۳). تهران: نشر ویرایش.
- عرفانی، نصراله (۱۳۸۷). بررسی میزان فرسودگی شغلی مشاوران مدارس، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان کردستان.
- قدیمی مقدم، ملک محمد و همکاران. (۱۳۸۴). بررسی علل فرسودگی شغلی در معلمان ابتدایی استان فارس، مجله روانشناسی تحولی، پاییز ۱۳۸۴، شماره ۵، صفحه ۴۳-۵۴.
- محمدی، بهرام. (۱۳۸۷). بررسی رابطه زندگی کاری و سلامت سازمانی در مدارس متوسطه استان کردستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید رجایی تهران.
- یزدی، امین. (۱۳۷۸). بررسی فرسودگی شغلی در کارکنان بیمه و رابطه آن با ویژگیهای شخصیتی، طرح پژوهش مرکز آموزش مدیریت دولتی خراسان.
- الیور، ر. (۱۳۸۳). سندرم روان شناختی فرسودگی شغلی معلمان و مکانیزمهای مقابله ای. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

منابع خارجی

- **A.Ahmadi** (2009), assessment of Isfahan learning manager's burnout, Research journal of Isfahan University, n.1, p.275-284.
- **A.shihan** (2003) Self-esteem, translated by Mehdi Ganji (2002). Tehran, Virayesh Publication
- **Amin, Yazdi**, (2004). Burnout of insurance staff and its relationship with personality, Khorasan public administration training center's research...



- **B, Mohammadi,**. (2008). The Relationship between work life and organizational health in secondary schools of Kurdistan, M.A thesis, Shahid Rajae University, Tehran.
- **Baboli** (2000). The study of principals 'burnout in Tehran's male high school and their relationship with their coping strategies, Journal of Education Management, 2000, No. 26. G. Behyna, (2000) the relationship between burnout and happiness and mental health of teachers in the Khuzestan province year 1998-99, M.S Thesis, Research Center of Qom.
- **Bandura,** A. (1986). Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood between Traditional and Alternative certification teacher. Journal of classroom Interaction 33: 1-12 cliffs, NJ: prentice-Hall.
- **D.Damori** (1994). Moderator factors of relationship between job stress and job satisfaction and exhaustion of managers, M.A thesis, Faculty of Administrative and Management Sciences, Tehran University.
- **Dericors.R.** & Carlson. J. (2009). Consultation: Creating school based intervention. Antonin, A.S.
- **F.Paki** (2001). Making and norm-finding test to predict burnout and burnout factors of Slam Shahr city, MS Thesis, University of Allameh Tabatabai.
- **F. Mahmoud Saatchi** (2007). Mental health in the workplace, Tehran: Virayesh press.
- **German,** Y. (1994). School. (2002). An investigation in to the influences of teachers, classroom**Good,**T.L & Brophy, J.E. (2000). Looking in classrooms. Management beliefs and practices on classroom management beliefs and practices on classroom management beliefs and practices on lassroom procedures. 33-53.
- **Ghadimi Moghaddam,Malak Mohammad and et al**(2005), the study of burnout causes among primary teachers of Fars province, Psychology Journal,2005,n.5,p.43-54
- **Kh.Soltani**(2008). Job Burnout among managers of education, M.A thesis, Allame Tabatabai University.
- **Lau,** Patricks. Y. Man tak Yuen & Raymand M.c. chan(2005). Do Demographic characteristics make a Difference to burnout Among Hong kong secondary school teachers? Social indicators Research, 71:491-516.
- **Martin,** n. & Shoho, A. R. (1999). Beliefs regarding classroom management styles: Differnes perspectives. In R. Vanden berghe & A.M. huberman (Eds.), understanding and prevernting



- **Martin.k.Naney** and **Zening Yin** (2004). Construet Validation of the Attitude & beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom Interaction* 33(2):6-15.
- **Maslach** c. and **Jackson** (1981). The measurement of experienced burnut. *Journal of accupational behavior*. No: 2, p-p.113.
- **Maslach,C** (92001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol.52, p397-420.
- **Mir Mohammad Syed Abbas Zadeh, Mir Mohammad** (1994). Teachers and classroom management strategies, Tarbiat publication, n. 78.
- **N.Erfani** (2008), the study of burnout among school counselors, Education Research Council of Kurdistan.
- **Oliver, R.** (2004). Burnout psychological syndrome in teachers and coping mechanisms, Master's thesis, Tarbiat Modaras University.
- **Olivia, Peter, F.** (2001). Training guide and supervision in new schools, translation of Gholam
- **Reza Ahmadi and SaeedShahabi** (2000). Islamic Azad University of Isfahan, Khorasghan unite.
- **polychroni, F. Walters. B** (2002) Scources of teachers of Special End. Needs in Greece. presented at Isec.
- **Potter,B.** (2001). Job Burnout. Author.
- **Ross, Randall, altimer, Elizabeth** (2006), Job stress, translated G. Khajehpour, Tehran,Baztab press.
- **Rudow, B.** (1999). Stress and burnout in the Teaching Profession: European studies issues, and research
- **Shaufeli,W. B, Maslach, C & Mark. t** (91993). Professional Burnout: Recent Developments in theory And Research. Washington dc: Tayloy & Fracis.
- **Teacher burnout:** (1998).A sourcebook of international research and practice. New York: cambrindge university press, pp.38-58.
- **Walton, Richard** (1973). Quality of Work, What is it? Slon management reviet. Brookings,j,b. Bolton,B.Brown,C. Mcevoy, A(2007) Self-reported job burnout.
- **Z. Khakbazan**(2006). The relationship between locus of control and burnout among primary teachers of Nishapur's public schools, M.A thesis, University of Allameh Tabatabai.



بررسی نقش مشاوران تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی

حمزه تاقانی، دکتر علیرضا بادله

۱- کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش پیش دبستانی و دبستان

۲- دکترای علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس آیت الله خامنه ای گرگان

چکیده

سابقه و هدف: امروزه مشاوره به عنوان یکی از ابزارهای بسیار مهم جهت پیشرفت و تصمیم‌گیری‌های منطقی شناخته می‌شود بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش مشاوران تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی است. روش: روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان کلاله به تعداد ۲۳۳۸ نفر است. حجم نمونه پژوهش با توجه به جدول کرجسی مورگان و نمونه‌گیری تصادفی ساده ۲۴۶ نفر انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته دارای ۲۳ گویه (۶ گویه پیشرفت تحصیلی، ۷ گویه رشد عاطفی و ۱۰ گویه رشد اجتماعی) است که روایی پرسشنامه توسط پنج نفر از اساتید تخصصی رشته روانشناسی و علوم تربیتی تایید شد و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کربناخ بدست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار تحلیل آماری spss ورژن ۲۳ در دو بخش تحلیل توصیفی و تحلیل استنباطی (آزمون تی تک نمونه‌ای) استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که مشاوران تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی تاثیر معناداری دارند. نتیجه‌گیری: نتیجه حاصل نشان داد که مشاوران تحصیلی تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند و با افزایش مشاوران تحصیلی میزان پیشرفت تحصیلی و رد عاطفی و اجتماعی آنان افزایش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: مشاوره، پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی و عاطفی، متوسطه دوم



مقدمه

رشد و شکوفایی جامعه در گرو آموزش و پرورش می‌باشد و هدف اصلی آموزش و پرورش تربیت شهروند مطلوب است؛ تربیت شهروند مطلوب از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار می‌باشد که کانت در این باره می‌گوید «تعلیم و تربیت دشوارترین مسئله مبتلی به انسان است» (به نقل از شکوهی، ۱۳۹۲). یکی از هدف‌های مهم نظام آموزشی هدایت تحصیلی دانش‌آموزان در مسیری است که با پیمودن آن نیازهای جامعه از یک سو و نیازهای فرد از سوی دیگر برطرف می‌شود (احمدی، به نقل از میر صالح و همکاران، ۱۳۹۵).

مشاوره در آموزش و پرورش برای هدایت دانش‌آموزان اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. نیکزاد مشاوره تحصیلی را یک نوع راهنمایی در زمینه‌ی واحدهای درسی یا رشته‌ی تحصیلی، مقررات و امتحانات، برطرف کردن مشکل درسی و خلاصه هر مشکلی که ممکن است در کلاس درس و یا محیط تحصیل برای دانش‌آموز پیش می‌آید می‌تواند به او کمک کند، می‌داند (به نقل از نوزری، ۱۳۹۴). به نظر بیرجندی مشاوران مدارس افرادی هستند که به دانش‌آموزان در انتخاب واحدهای درسی، طرح‌ریزی‌های تحصیلی، انتخاب رشته و مشکلات تحصیلی کمک می‌کنند (به نقل از دهقانی و همکاران، ۱۳۹۴).

یک برنامه مشاوره مدرسه بر باوری که تعلیم و تربیت، زنجیره‌ای از تجارب یادگیری معنادار را تدارک می‌بیند، متمرکز است، آن خدمتی است که جوانان را برای بقا و مصون ماندن، رشد و نمو، موفق شدن در یک موقعیت پرهیجان، مبارزه طلبانه و تغییر جهان، آماده و مهیا می‌سازد (نلسون، به نقل از فولادی، ۱۳۹۵).

مشاوره رابطه‌ای است منحصر به فرد که در آن به مراجع فرصت یادگرفتن، احساس کردن، فکر کردن، تجربه کردن، تغییر دادن به شیوه متناسب با خود، داده می‌شود (گیسون، به نقل از امین آرا، ۱۳۹۴). بسیاری از دانش‌آموزان با شرکت در رابطه مشاوره‌ای برای خودیابی، به حل مشکلات خود در جهت ارائه راه‌حل کمک می‌کنند (سواد کوهی و همکاران، ۱۳۸۸). با صنعتی شدن جوامع انسان‌ها با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌شوند و دگرگونی‌ها و تحولاتی که هر روز اتفاق می‌افتد، ضرورت توجه به امر مشاوره را بیشتر می‌کند تا انسان‌ها با هدایت و راهنمایی توسط یک مشاور شیوه درست رویارویی با مشکلات را پیدا کنند. در این باره شفیع‌آبادی می‌گوید: «یکی از روش‌های



مناسب مبارزه با نابسامانی‌های قرن و کاهش مشکلات اجتماعی، آن است که پیشگیری از مشکلات و اصلاح و تغییر رفتار نامطلوب از نسل جوان یعنی مدارس آغاز شود» (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۴). اگر چه مهارت‌ها و توانایی‌های معلمان و دبیران در شناسایی و حل مشکلات دانش‌آموزان بسیار موثر است ولی معلمان به تنهایی نه توانایی و نه فرصت لازم برای شناسایی و حل مشکلات دانش‌آموزان را دارند از این رو اهمیت و ضرورت راهنمایی و مشاوره پر رنگ می‌شود. شفیع‌آبادی در این باره می‌گوید: امروزه اکثر معلمان سعی می‌کنند فقط اصول و حقایق را به دانش‌آموزان آموزش دهند؛ اصول و حقایقی که ارتباط چندانی با واقعیات زندگی ندارد (شفیع‌آبادی ۱۳۹۴). همچنین دانش‌آموزان در طول تحصیل علاوه بر مشکلات تحصیلی، مشکلات اجتماعی و عاطفی نیز روبه‌رو هستند به نظر دکتر سیف‌وهمکاران ویژگی آرام و عاطفی در دوران کودکی تا زمانی وجود دارد که رشد ناگهانی دوره بلوغ شروع می‌شود. در این دوره اوقاتی وجود دارد که فرد هیجانات عمیق و دائمی را تجربه می‌کند. این هیجانات شدید که بیشتر از هیجانات ناخوشایند و نامطلوب است فرد را دچار بی‌تعدالی و عدم تمرکز می‌سازد (به نقل از جاوری، ۱۳۹۳). نجاتی درباره رشد اجتماعی دانش‌آموزان می‌گوید: نوجوان می‌کوشد اظهار وجود کند و خود را نشان دهد، از پذیرش خود توسط گروه‌های اجتماعی لذت برده و احساس رضایت می‌کند. همانندسازی او بیشتر در جهتی است که پذیرش دیگران را به همراه داشته باشد. سعی می‌کند به هر ترتیبی شده خود را برتر از دیگران جلوه دهد، حتی گاهی به مبالغه می‌زند با علاقه و تمایل برای مستقل زندگی کردن، اولین قدم‌های را به سمت بزرگسالی در این دوره برمی‌دارد (به نقل از جاوری، ۱۳۹۳). افروز می‌گوید: جوان تمایل دارد با جدایی از خانواده تکیه گاه امنی بیابد، تکیه گاهی که بتواند با آرامش بدان تکیه کند. برای یافتن به پاسخ چنین نیازی که عموماً گروه همسالان و دوستان را برمی‌گزیند. دوستانی که می‌توانند دست او را گرفته یاور و معینش باشند یا اینکه به تدریج زاویه انحراف را برایش ترسیم نمایند. حال، اولیا و مربیان با اتخاذ مناسب‌ترین روش‌ها می‌توانند به این نیاز حساس نوجوانان پاسخ گویند شایسته است مشاوران همواره تلاش کنند کودکان و نوجوانان را در نیل به این هدف یاری کنند. (به نقل از جاوری، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان که عمدتاً در اوایل سن بلوغ و دوره شکل‌گیری هویت خود نیز قرار دارند ممکن است به علت نداشتن هدف مشخص در تحصیل و شغل، از لحاظ شکل‌گیری هویت نیز



دچار مشکل شوند و پیامد های ناخوشایندی در انتظار آنها که هویت درستی برای زندگی ندارند، باشد (گوشو و همکاران، به نقل از میر صالح و همکاران، ۱۳۹۵). لذت بردن از زندگی شخصی و رشد و تعالی شخصیت، شکوفا نمودن استعداد ها و ارضای نیاز ها، اعم از نیاز های اولیه جسمانی، نیاز به امنیت و آرامش، نیاز به تعلق، نیاز به دوست داشتن و دوست داشته شدن، نیاز به احترام و نیاز به شکوفایی در دنیای امروز فرآیند ساده ای نیست در تمامی این مراحل به مشاوره و مشاور نیاز است. - (رستمی و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به مطالب ذکر شده در رابطه با مشاوران تحصیلی و اهمیت حضور آنها در مدارس که بیانگر نقشی است که مشاوران در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان و رشد عاطفی و اجتماعی دارند، لذا پژوهش حاضر، به ارزیابی عملکرد مشاوران شهرستان کلاله می - پردازد و نقش آنها را در رشد عاطفی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار می دهد.

روش

با توجه به موضوع تحقیق که به بررسی نقش مشاوران در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی می پردازد، نوع تحقیق انجام شده کاربردی و از نوع اجرا توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری مورد نظر کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان کلاله در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ می باشند که به تعداد ۲۳۳۸ نفر بودند. از جامعه آماری مورد نظر طبق جدول مورگان ۳۳۱ نفر را به عنوان نمونه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه برآورد شده ۳۳۱ نفر بوده که پرسشنامه بین این تعداد توزیع شد؛ در این پژوهش ۲۴۶ پرسشنامه پر شده بازگشت داده شد که با توجه به اینکه نرخ پرسشنامه ها بازگشت داده شده ۷۴٪ بود لذا تجزیه و تحلیل آماری بر روی ۲۴۶ آزمودنی انجام شد.

در این پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که شامل ۲۳ سوال بود (۷ سوال آن مربوط به رشد عاطفی، ۱۰ سوال آن مربوط به رشد اجتماعی و ۶ سوال آن مربوط به پیشرفت تحصیلی بود) که با مقیاس (۱- کاملاً مخالفم ۲- مخالفم ۳- تا حدی مخالفم ۴- نظری ندارم ۵- تا حدی موافقم ۶- موافقم ۷- کاملاً موافقم) اندازه گیری شد. روایی این پرسشنامه توسط پنج نفر از اساتید تخصصی رشته روانشناسی و علوم تربیتی تایید و همچنین برای پایایی، این پرسشنامه بین ۲۵ نفر از دانش آموزان



خارج از نمونه توزیع شد که با استفاده از نرم افزار spss آلفای کرنباخ آن ۰/۸۸ محاسبه شد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه داشت.

یافته ها

الف) توصیف متغیرهای تحقیق

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصدی پاسخ‌گویان

متغیرها	فراوانی	درصد
جنسیت	مونث	۶۳
	مذکر	۳۷
مدرسه	دولتی	۶۱/۴
	نمونه دولتی	۳۸/۶
سال تحصیلی	اول	۵۸/۵
	دوم	۴۰/۲
	سوم	۱/۲
رشته تحصیلی	ریاضی	۱۳/۴
	تجربی	۴۵/۵
	انسانی	۴۱/۱

یافته‌های جدول (۱)، فراوانی و درصد شرکت کنندگان را به تفکیک نشان می‌دهد.

ب) آزمون کلموگروف - اسمیرنف



به منظور اینکه نظرات آزمودنی‌ها از سطح نرمال برخوردار می‌باشند یا خیر؟ و اینکه جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از چه نوع قواعد و آزمون پارامتریک یا غیر پارامتریک بهره‌گیری شود. براساس آزمون کولموگراف اسمیرنوف استفاده شده که نتایج آن در ذیل مشخص شده است.

داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند: H_0

داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار نمی‌باشند: H_1

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف

متغیر	مقدار آماره $k-s$	سطح معنی‌داری	نتیجه (نرمال / غیر نرمال بودن توزیع)
مشاور تحصیلی در رشد عاطفی	۱/۵۹	۰/۰۱۲	نرمال
مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی	۱/۴۲	۰/۰۳۴	نرمال
مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی	۰/۷۳	۰/۰۵	نرمال

نتایج جدول ۳ در آزمون کولموگروف- اسمیرنوف نشان می‌دهد که چون معناداری متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد ($Sig > 0.05$) در نتیجه تمامی متغیرها دارای توزیع نرمال می‌باشند و می‌توان برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. همچنین نتایج جدول فوق نشان‌دهنده آن است که جامعه نرمال است. چراکه همه مقادیر کالموگروف اسمیرنوف، کوچکتر از ۱/۹۶ و بزرگتر از ۱-۱/۹۶ می‌باشد. همچنین مقدار سطح معناداری نیز بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که جامعه نرمال می‌باشد. بنابراین می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد.

ج) تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها

فرضیه اول: مشاور تحصیلی در رشد عاطفی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان کلاله تاثیر دارد.



جدول ۳: نتایج آزمون تک‌متغیره مشاور تحصیلی در رشد عاطفی دانش آموزان

متغیر	فراوانی	میانگین نظری	میانگین	مقدار آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
مشاور تحصیلی در رشد عاطفی	۲۴۶	۳/۵	۴/۶۴۶	۵۸/۸۱۱	۲۴۵	۰/۰۰۰

با توجه به سطح معنی داری آزمون تی تک نمونه، (۰.۰۰) که از مقدار پیش فرض (۰.۰۵) کمتر است فرض صفر (عدم تاثیر مشاور تحصیلی در رشد عاطفی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله، رد و فرض مقابل (مشاور تحصیلی در رشد عاطفی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد) پذیرفته می شود. همچنین چون مقدار میانگین بدست آمده (۴/۶۴۶) از میانگین پیش فرض (۳/۵) بیشتر است می توان اظهار داشت که مشاور تحصیلی بر رشد عاطفی دانش آموزان دبیرستانهای شهرستان کلاله تاثیر مثبتی دارد.

فرضیه دوم: مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون تک‌متغیره مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان

متغیر	فراوانی	میانگین نظری	میانگین	مقدار آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی	۲۴۶	۵/۰۲۲	۳/۵	۷۸/۴۲۶	۲۴۵	۰/۰۰۰

از آنجائیکه سطح معنی داری آزمون تی تک نمونه، (۰.۰۰) که از مقدار پیش فرض (۰.۰۵) کمتر است بنابراین تفاوت از نظر آماری معنادار است و فرض صفر (عدم تاثیر مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله، رد و فرض مقابل (مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد) پذیرفته می شود. همچنین چون مقدار میانگین



بدست آمده (۵/۰۲۲) از میانگین پیش فرص (۳/۵) بیشتر است می توان اظهار داشت که مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر مثبتی دارد.

فرضیه سوم: مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد.

جدول ۵: نتایج آزمون تک متغیره مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

متغیر	فراوانی	میانگین	میانگین نظری	مقدار آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی	۲۴۵	۵/۱۶۴	۳/۵	۸۷/۴۰۹	۲۴۴	۰/۰۰۰

با توجه به سطح معنی داری آزمون تی تک نمونه، (۰.۰۰) که از مقدار پیش فرض (۰.۰۵) کمتر است فرض صفر (عدم تاثیر مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله، رد و فرض مقابل (مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد) پذیرفته می شود. همچنین چون مقدار میانگین بدست آمده (۵/۱۶۴) از میانگین پیش فرص (۳/۵) بیشتر است می توان اظهار داشت که مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر مثبتی دارد.

بحث و نتیجه گیری:

آموزش و پرورش یک کشور مهمترین و حساس ترین سازمان آن کشور می باشد، که رشد و شکوفایی همه جانبه جامعه در گرو عملکرد خوب و صادقانه آموزش و پرورش می باشد تا بتواند نیروی انسانی مورد نیاز جامعه را در همه بخش های جامعه آموزش و پرورش دهد. دانش آموزان که آینده سازان و متخصصان آینده کشور هستند در دوران تحصیلی خود با مشکلات زیادی روبه رو هستند که موانع رشد و شکوفایی آنان می شود در اینجا وجود افراد متخصص بسیار حائز اهمیت است، مشاوران تحصیلی به عنوان متخصصان ویژه آموزش و پرورش نقش به سزایی در شناسایی و حل مشکلات دانش آموزان و در نتیجه پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی و اجتماعی دانش آموزان دارند. در این رابطه



محسن تاتاری و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله ای به بررسی و تبیین جایگاه مشاوره و راهنمایی در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی دانش آموزان در مدارس، پرداخت نتایج این پژوهش نشان داد که به کمک راهنمایی و مشاوره فرد نه تنها وضع فعلی خود را درک می کند بلکه آنچه را که فرد به آن صورت در خواهد آمد آگاه می شود؛ همچنین اهداف آموزش و پرورش تحقق خواهد یافت. همچنین ایمان ارجمند (۱۳۹۵)، مریم اسدی (۱۳۹۴)، علی نوروزی (۱۳۹۴) نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که مشاوران زمینه انتخاب رشته، انتخاب واحد درسی، پیشرفت تحصیلی، کمک به دانش آموزانی که افت تحصیلی دارند و آشنایی با قوانین و مقررات آموزشی نقش به سزایی دارند. این پژوهش نیز به بررسی نقش مشاوران تحصیلی در رشد عاطفی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی می-پردازد، این پژوهش که در بین دانش آموزان شهرستان کلاله مورد مطالعه قرار گرفت در سه فرضیه مورد مطالعه قرار گرفت که نتایج بدست آمده به شرح زیر بود:

فرضیه اول: مشاور تحصیلی در رشد عاطفی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد. با توجه به نتایج جدول ۳ که از آزمون تی تک نمونه بدست آمد و نشان می دهد که مشاوران تحصیلی در رشد عاطفی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان ها کلاله تاثیر دارد که این نتیجه با تحقیقات انجام شده توسط محسن تاتاری و همکاران (۱۳۹۴) در زمینه ی بررسی و تبیین جایگاه مشاوره و راهنمایی در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی دانش آموزان دوره ابتدایی همسو بوده است- می توان گفت که مشاوران مدارس در رشد عاطفی دانش آموزان موثر هستند به گونه ای که می توانند آنها را در مسائل مربوط به دوران بلوغ از جمله هیجانات، احساسات عمیق و دائمی که ممکن است بد و ناخوشایند باشند یاری دهند.

فرضیه دوم: مشاور تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد. با توجه به نتایج جدول ۴ که از آزمون تی تک نمونه بدست آمد و نشان می دهد که مشاوران تحصیلی در رشد اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان ها کلاله تاثیر دارند. این نتایج با تحقیقات سعید رستمی و همکاران (۱۳۹۴) در زمینه ی بررسی جایگاه مشاوره در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی، اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان دلفان هم سو است. لذا می توان گفت مشاوران مدارس کمک می کند تا دانش آموزان در محیط های اجتماعی ظاهر شود و به شکل صحیح



اظهار وجود کند و همچنین به عنوان عضوی از جامعه احساس مسئولیت کند و خود را برای زندگی در بزرگسالی آماده کند و در گروه ها و موقعیت های اجتماعی مورد پذیرش قرار گیرد. فرضیه سوم: مشاور تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان کلاله تاثیر دارد.

با توجه به نتایج جدول ۵ که از آزمون تی تک نمونه بدست آمد و نشان می دهد که مشاوران تحصیلی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان ها کلاله تاثیر دارند. این نتایج با تحقیقات مریم اسدی (۱۳۹۴) در زمینه ی بررسی تاثیر مشاوران در مدارس دخترانه بر دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران و افسانه خادمی (۱۳۹۴) در زمینه ی بررسی رابطه مشاوره تحصیلی و روانشناسی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استعداد های درخشان هم سو است. پس می توان گفت مشاوران مدارس دانش آموزان را در انتخاب رشته، برنامه ریزی درسی، مشکلات درسی، استرس های ناشی از امتحانات و... به دانش آموزان کمک می کنند و تاثیر گذار هستند.

به توجه به پژوهش انجام شده می توان گفت که مشاوران تحصیلی در رشد عاطفی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبتی دارند لذا پیشنهادها و راهکارهای زیر را برای استفاده دست اندرکاران آموزش و پرورش قرار می گیرد:

- بررسی مداوم وضعیت روحی و عاطفی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان توسط معلمان، دبیران و والدین و ارائه گزارش آن به مشاور مدرسه برای حل مشکلات احتمالی دانش آموزان.

- همکاری کامل مدیر و عوامل مدرسه، معلمان و والدین در شناسایی و حل مشکلات دانش آموز و معرفی دانش آموزانی که نیاز به یاری دارند به مشاور متخصص

- گذاشتن دوره های آموزشی توسط مشاوران در مدرسه برای والدین، معلمان و عوامل مدرسه برای آموزش نحوه صحیح برخورد و برقراری ارتباط با دانش آموزان.

- حضور کامل مشاور مدرسه در ساعات اداری و ارائه خدمات صادقانه به دانش آموزان.

- برگزاری کنفرانس های علمی پژوهشی توسط آموزش و پرورش برای بهبود وضعیت مشاوران در مدارس.



-برگزاری دوره‌های آموزشی به مشاوران توسط نهاد مربوطه برای آشنایی مشاوران با موضوعات استعدادیابی، برنامه ریزی و...

-ایجاد یک کانال ارتباطی بهتر بین والدین، معلمان، مشاوران و مدیر مدرسه مانند سایت، وبلاگ، کانال تلگرامی و... برای ارائه خدمات مشاوره بهتر به والدین و سایر کسانی که با دانش‌آموزان در ارتباط هستند.

منابع:

۱-ارجمندراد، ایمان.(۱۳۹۵). تأثیر مشاوره شغلی گروهی بر انگیزش پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مقاطع متوسطه، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران.

۲-اسدی، مریم.(۱۳۹۴). بررسی تاثیر مشاوران در مدارس دخترانه بر دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران، کنفرانس بین‌المللی، استانبول ترکیه .

۳-امین آرا، مریم.(۱۳۹۴). بررسی موانع مشاوره و راهکارهای ارتقاء اثربخشی خدمات مشاوران مدارس متوسطه ناحیه ۱ خرم‌آباد، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.

۴-بور، رابرت و همکاران، ترجمه ی سواد کوهی رعنا و فولادی زهره .(۱۳۸۸). مشاوره در مدارس، تهران، دانه.

۵-تاتاری، محسن و دیگران .(۱۳۹۴). بررسی و تبیین جایگاه مشاوره و راهنمایی در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی.

۶-جاوری، مریم.(۱۳۹۳). جایگاه مشاوره در پیشرفت تحصیلی و رشد همه‌جانبه عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره عمومی، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی.



- ۷- خادمی، افسانه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه مشاوره تحصیلی و روانشناسی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استعدادهای درخشان. کنفرانس بین المللی، استانبول ترکیه .
- ۸- دهقانی، فریبا و دیگران. (۱۳۹۴). بررسی میزان فرسودگی شغلی مشاوران مدارس شهرستان مرودشت، کنفرانس بین المللی مدیریت و علوم انسانی، دبی.
- ۹- رستمی، سعید و دیگران. (۱۳۹۴). بررسی جایگاه مشاوران در پیشرفت تحصیلی و رشد عاطفی، اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های شهرستان دلفان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی.
- ۱۰- رضاپور میر صالح، یاسر و شفایی، مریم و براتی، سمیه. (۱۳۹۵). بررسی وضعیت آگاهی، دسترسی و استفاده دانش آموزان از منابع اطلاعاتی موثر بر انتخاب رشته تحصیلی، پژوهش های مشاوره، جلد ۱۵، شماره ۶.
- ۱۱- شفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۹۴). روش ها و فنون مشاوره، تهران، فکر نو.
- ۱۲- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۲). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد، آستان قدس رضوی.
- ۱۳- فولادی، عزت اله. (۱۳۹۵). واکاوی سیر تحول و چالش های مشاوره در آموزش و پرورش ایران، پژوهش های مشاوره، جلد ۱۵، شماره ۵۷.
- ۱۴- نوزری، علی. (۱۳۹۴). راه های افزایش اثربخشی خدمات مشاوران در مدارس، سومین کنفرانس ملی و علوم رفتاری.



اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر تقویت عملکرد حافظه دانش آموزان داری اختلال یادگیری خاص

حدیثه لاله^۱، فاطمه تموک^۲

۱ حدیثه لاله کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان

۲ - فاطمه تموک کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد تبریز

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر تقویت عملکرد حافظه در دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بود. در این تحقیق از روش نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. نمونه‌ی این پژوهش شامل ۳۶ نفر (۱۸ نفر گروه آزمایش و ۱۸ نفر گروه کنترل) از دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص بودند. قبل از شروع آموزش در هر دو گروه پیش آزمون مقایس تجدید نظر شده حافظه و کسلر اجرا شد. سپس دانش آموزان گروه آزمایش در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای مورد آموزش فراشناخت قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات آموزش نیز مجدداً حافظه دانش آموزان هر دو گروه با استفاده از مقیاس-های ذکر شده مورد سنجش قرار گرفت. داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم افزار spss22 و از طریق تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که این آموزش بر تقویت عملکرد حافظه ($\text{Eta} = 0/233, p < 0/005$) تأثیر چشمگیری داشته است.

واژگان کلیدی: آموزش فراشناخت، بهبود راهبردهای فراشناختی، اختلال یادگیری خاص.



The Effectiveness of Teaching Metacognitive Strategies on Enhancing Memory Performance of Students with Specific Learning Disruption

Abstract

The aim of current research was the determination of the effectiveness of the training metacognitive strategies to enhance memory performance in Specific Learning Disorder. This quasi-experimental design was performed, using a pretest and a post test. The sample of this study consisted of 36 people (18 in experimental group and 18 in control group) of the students Specific Learning Disorder. Before starting training, MWS and SMI were performed in both groups. Then the students in the experimental group were under training of metacognitive strategies for 8 sessions (90 minutes). After completing the training sessions again the memory of the students in both groups were measured using scales mentioned. Data of this study were analyzed by using of software spss22 and via covariance test. The results showed that this training had a significant effect on improving the use of the memory function ($p < 0/005$, $\eta^2 = 0/233$).

Key Words: Training meta-cognition, memory , Specific Learning Disorde



مقدمه

از اصطلاح اختلال یادگیری خاص برای پوشش دادن اختلالاتی استفاده می‌شود که هرکدام یکی از عملکردهای افراد در آزمون‌های استاندارد شده را تحت تاثیر قرار می‌دهد، مثل خواندن، نوشتن، ریاضیات. دانش آموزان مبتلا به این ناتوانی‌ها بسیار کمتر از آنچه از سن و سطح هوشی آنها انتظار می‌رود موفق می‌شوند (گنجی، ۱۳۹۲). اختلال یادگیری خاص منشا زیستی و مبنایی است برای نابهنجاری‌ها در سطح شناختی که با علائم رفتاری این اختلال ارتباط دارند (انجمن روانپزشکی آمریکا ۲۰۱۳). طرح‌های طبقه‌بندی مختلفی برای تعریف ناتوانی یادگیری استفاده است که عمدتاً اشاره به داشتن مشکلات در فراگیری و استفاده از مهارت‌های تحصیلی ناشی از اختلال عملکرد سیستم مرکزی می‌کند (وانگ، هانگ، ۲۰۱۲). این دانش‌آموزان در تنظیم اطلاعات، ادراک دیداری و شنیداری، حافظه و توجه نقص دارند (گنجی ۱۳۹۳). فراشناخت، یک مفهوم چند وجهی است. این مفهوم در برگزیده دانش فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند. (ولز^۱، ۲۰۰۹). نظریه پردازان شناختی برای پاسخ به سؤالهای مربوط به دانستن و دانستن نحوه انجام دادن آن و تفاوت بین آنها به مقوله ای به نام حافظه^۲ پرداخته‌اند. حافظه به عنوان ذخیره اطلاعات در ذهن تعریف شده است که در چهارچوب ساختار و فرایند قرار می‌گیرد. از لحاظ ساخت، حافظه را مشتمل بر سه قسمت حافظه‌های حسی، کوتاه مدت و بلندمدت می‌دانند که هر قسمت دارای ویژگیها و فرایندهای خاص خود است (اندرسون^۳، ۱۹۹۰). فلاول^۴ (۱۹۸۵) حافظه را به عنوان یک نوع حل مسأله می‌داند که عمل ذخیره سازی و بازیابی اطلاعات را به عهده دارد. او معتقد است تحول رفتارهای راهبردی در حافظه به طور ارادی و تدریجی است. یادگیری مستلزم عوامل مختلفی از جمله به کارگیری انواع خاصی از راهبردهای شناختی است. یکی از فرایندهای مهمی را که در حافظه

¹ veles

² . Memory

³ . Anderson

⁴ . Flavell



صورت می‌گیرد، فرایند شناختی گویند. این فرایند از مرحله برداشت حسی شروع می‌شود و تا بازیابی اطلاعات از حافظه دراز مدت ادامه دارد (فلاول، ۱۹۸۵). از آنجایی که این فرایندها به دانستن و شناخت مربوط می‌شوند به آنها فرایندهای شناختی حافظه گویند. این فرایندها در سه دسته، تکرار و مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی تقسیم می‌شوند. به این فرایندها، استراتژیها یا راهبردهای شناختی می‌گویند (سیف، ۱۳۸۴). طبق دیدگاه شناختی^۱، یادگیری انسان از فرآیندهای درونی تأثیر می‌پذیرد و تحت تأثیر محرک‌هایی قرار نمی‌گیرد که در بیرون از فرد ارائه می‌شود. دیدگاه شناختی به نوبه‌ی خود به چند نظریه تقسیم می‌شود. یکی از این نظریه‌ها، نظریه‌ی خبرپردازی یا پردازش اطلاعات^۲ است. نظریه پردازش اطلاعات، رویکردی برای مطالعه‌ی توسعه شناختی است. نظریه پردازش اطلاعات که خود منشعب به چند نظریه جزئی‌تر است، ذهن انسان را به رایانه تشبیه می‌کند. نظریه‌ی پردازش اطلاعات بر طبق این تشابه، ذهن انسان را به مانند یک نظامی می‌داند که اطلاعات را از طریق قواعد و راهبردهای منطقی پردازش می‌کند. ذهن همانند رایانه، درباره‌ی مقدار و ماهیت اطلاعاتی که می‌تواند پردازش کند ظرفیت محدودی دارد. همچنین ذهن به مانند رایانه می‌تواند از طریق ایجاد تغییر در سخت افزار (مانند برد اصلی یا ریزتراش) و نرم افزار (برنامه نویسی آن) خود، پردازش بهتری را بر روی اطلاعات انجام می‌دهد (کید^۳، ۲۰۰۹). این نظریه به وجود سه نوع حافظه‌ی حسی^۴، فعال یا کوتاه مدت^۵ و بلند مدت^۶ در نظام شناختی انسان اشاره دارد. (کالیوگا^۷، ۲۰۰۹). تحقیقات نشان داده‌اند که شبکه‌های عصبی کناری از نقش فراشناخت در حافظه و ادراک حمایت می‌کنند (گاریسون^۸، ۲۰۱۴). مطالعات بسیاری نقش آموزش را در کارایی سیستم عصبی و تقویت حافظه

1 . cognitive theory

2 . processing information

3 . Kidd

4 . Sensory Memory

5 . Short Term Memory

6 . Long Term Memory

7 . Kalyuga

8 Gareson



نشان داده اند (لانگر، باستیان، ویرز، اوبرار و جانک،^۱ ۲۰۱۳؛ بوسچئول، هرناندرگارسیا، جایگی، برنارد و جانیدر،^۲ ۲۰۱۴). اگر چه آموزش باعث ایجاد بهبود در کاری که آموزش داده شده است است می‌شود. اما در پژوهشی نشان داده شده است که دستاوردهای شناختی و انتقال و تعمیم به دیگر فعالیت‌ها و کارها با آموزش حافظه حاصل خواهد شد. اما بستگی به ترکیب کار آموزش و تحریک جریان مستقیم مجموعه‌ای دارد (ترومبو، ماتزن، کافمن، هونتر، جونز، روبینسن و کلارک،^۳ ۲۰۱۶). ظرفیت افراد برای توجه به تمام اشیاء میدان بینایی بسار محدود می‌باشد اما هر چه افراد از فراشناخت (درجه‌ی دانشی که افراد برای مراحل مختلف حافظه به کار می‌بندند) بیشتر استفاده کنند بازنمایی‌های حافظه‌ی بصری نیز افزایش می‌یابد (واندربروک، اسلیگت، بارت، سس، فاهرنخورت و لامه،^۴ ۲۰۱۴). پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه راهبردهای فراشناخت و حافظه در تحقیقات پورتنوی و پانسکی^۵ (۲۰۱۶) تحت عنوان اثرات فراشناختی دشواری سوال سوال اولیه بر عملکرد بعدی حافظه‌ی شاهدان عینی در دانشجویان، بعد از تماشای یک فیلم جنایی به دوگروه سوالاتی را در مورد فیلم مطرح کردند، در مورد گروه اول سوال سختتر در ابتدا و بعد از آن سوال آسانتر پرسیده شد و در مورد گروه دیگر برعکس. نتایج تحقیقات‌شان نشان داد چون در شرایط سوال سخت دقت فرد بالا رفته (فرآیند نظارت و کنترل فراشناختی) و در نتیجه با پاسخ درست اعتماد به نفسشان بالا می‌رود (زیرا حتی فکر کردند که سوال اول نیز آسان بوده است) در ادامه‌ی پاسخگویی بهتر عمل کردند و حتی در شرایط گزارش آزاد نیز بیشتر از گروه دوم داوطلب شدند. در واقع با افزایش دقت و نظارت فراشناختی در گروه اول بازنمایی و کنترل رفتار آن‌ها بهتر از گروه دوم بود و این نشان از تأثیر قوی فراشناخت بر حافظه‌ی افراد دارد. و همچنین در پژوهشی سارمیتو و کاندی^۶ (۲۰۱۷) روی ۳۰ کودک ناتوان ریاضی و ۳۰

¹ Langer & Bastian, & Wirz, & Oberauer and J Ncke,

² Buschkuehl & HernandezL & Jaeggi, & Bernard and Jonides,

³ Trumboa & MatzenaL & Coffmand & Hunterb & JonesbA & Robinsonb and Clark

⁴ Vandenbroucke & Slightel & Barrett & Seth & Fahrenfort,& Lamme

⁵ Portnoy. & Pansky

⁶ Sarmiento , A & Conde



۳۰ کودک بیش فعال و کمبود توجه، به مطالعه فرایندهای شناختی در حل مساله ریاضی پرداختند. تحقیقات صورت گرفته نشان می‌دهد گروه بیش فعال در راهبرد برنامه ریزی و فرایندهای شناختی نسبت به گروه کودکان اختلال ریاضی بهتر بودند. و کودکان اختلال ریاضی عملکردی ضعیف تری داشتند بنابراین فرایندهای اجرایی پیش‌بینی شده برای حل مسائل ریاضی در کودکان بیش فعال نسبت به کودکان اختلال ریاضی بهتر بود. در پژوهش دیگری کارنو، زوشو، دینگ و کانسیلی (۲۰۱۷) روی ۲۹ کودک ناتوان یادگیری به مطالعه دامنه خاصی از درجه بندی راهبردهای فراشناختی پرداختند. که دانش‌آموزان ناتوان یادگیری را در دو موقعیت علمی و غیر قرار داده و عملکرد آنها را در هر دو موقعیت بررسی کردند که نتایج این تحقیقات نشان داد دانش‌آموزان ناتوان یادگیری در موقعیتهای علمی میزان خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی ضعیفی نسبت به موقعیت غیر علمی دارند با توجه به مطالب ذکر شده و تحقیقات پیشین به طور کلی هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی به شیوه گروهی بر بهبود استفاده از راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص می‌باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با استفاده از به کارگیری این راهبردها باعث پیشرفت اساسی در امر تحصیل خود شوند

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مبتلا به اختلال یادگیری خاص شهر اردبیل بودند که در مراکز اختلال یادگیری در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند و از بین این دانش‌آموزان ۴۰ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری خاص با روش دسترس انتخاب شدند به صورت تصادفی به دو گروه مساوی ۲۰ نفره تقسیم شدند، به گروه آزمایش مداخله فراشناخت آموزش داده شد و برای گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای در نظر گرفته نشد. قبل و بعد از اجرای مداخله از هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون بعمل آمد.



یافته ها

برای بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناخت بر تقویت عملکرد حافظه دانش‌آموزان با فراشناخت ضعیف از تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج به تفکیک هر متغیر ارائه می‌گردد.

جدول ۲: یافته‌های توصیفی متغیرهای حافظه در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

مرحله اجرا	مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین	
پیش آزمون	حافظه کلامی	آزمایش	۱۸	۶۲/۳	۱۳/۸	۳	
		کنترل	۱۸	۶۱/۵	۱۵/۷	۳/۵	
	حافظه بصری	آزمایش	۱۸	۸۰/۴۲	۱۶/۵	۳/۷	
		کنترل	۱۸	۸۶/۸	۲۳/۸	۵/۹	
	حافظه عمومی	آزمایش	۱۸	۸۰	۱۳	۳/۱	
		کنترل	۱۸	۷۱/۶	۱۵/۴	۳/۹	
	تمرکز و توجه	آزمایش	۱۸	۶۹/۹	۱۴/۸	۳/۷	
		کنترل	۱۸	۷۴/۷	۱۶/۲	۴/۱	
	حافظه تأخیری	آزمایش	۱۸	۵۹/۴	۹/۶	۲/۵	
		کنترل	۱۸	۷۱/۵	۱۲/۳	۲/۹	
	پس آزمون	حافظه کلامی	آزمایش	۱۸	۱۱۳/۳۹	۷/۷	۱/۶
			کنترل	۱۸	۷۴	۱۶/۳	۴/۱
حافظه بصری		آزمایش	۱۸	۱۱۴/۹۴	۱۵/۰۹	۳/۸	
		کنترل	۱۸	۱۰۲/۴۴	۱۹/۱	۴/۷	
حافظه عمومی		آزمایش	۱۸	۱۰۴/۷۸	۲۳/۹۷	۶/۱	
		کنترل	۱۸	۷۶/۷۲	۱۴/۲۹	۳/۸	
تمرکز و توجه		آزمایش	۱۸	۱۲۱/۲۸	۱۹/۵۱	۴/۸	



۴/۶	۱۸/۶۹	۷۶/۷	۱۸	کنترل
۱/۹	۸/۱۴	۱۰۳/۷۸	۱۸	حافظه تأخیری آزمایش
۳/۷	۱۵/۷۶	۷۷/۷۲	۱۸	کنترل

جدول ۳: نتایج آزمون لون برای بررسی یکسانی واریانس خطا

مؤلفه ها	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
حافظه کلامی	۲/۱۴۷	۱	۳۴	۰/۱۵۲
حافظه بصری	۰/۱۳۸	۱	۳۴	۰/۷۱۳
حافظه عمومی	۰/۰۹۱	۱	۳۴	۰/۷۶۵
تمرکز و توجه	۱/۶۲۱	۱	۳۴	۰/۲۱۲
حافظه تأخیری	۴/۷۵۳	۱	۳۴	۰/۰۳۶

پس از بررسی مفروضه ها، به منظور مقایسه گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای مورد بررسی از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکووا) استفاده شد. نتایج نشان داد $P \leq 0/0005$ ؛ $F(5,25) = 16/31$ بین گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد و ۷۶ درصد از واریانس متغیرهای وابسته (مؤلفه‌های حافظه) توسط آموزش فراشناخت تبیین می شود. به منظور تعیین اینکه در کدامیک از متغیرهای وابسته شامل حافظه کلامی، بصری، عمومی، تمرکز و توجه و حافظه تأخیری بین گروه ها تفاوت معنی داری وجود دارد، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکووا) استفاده شد

جدول ۴: تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت گروه‌ها در حافظه کلامی، حافظه بصری، حافظه عمومی، تمرکز و توجه و حافظه تأخیری

منابع	متغیر وابسته	مجموع	درجات	میانگین	F	سطح	مجذور اتا
-------	--------------	-------	-------	---------	---	-----	-----------



معناداری	مجذورات	آزادی	مجذورات	حافظه کلامی	حافظه بصری	حافظه عمومی	تمرکز و توجه	حافظه تأخیری
۰/۴۲۵	۰/۰۰۰	۲۱/۴۳۰	۳۳۵۸/۶۱۶	۱	۳۳۵۸/۶۱۶	۱	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۵۶۱۰/۴۸۱
۰/۳۴۰	۰/۰۰۱	۱۴/۹۲۴	۲۹۷۰/۸۷۷	۱	۲۹۷۰/۸۷۷	۱	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۵۶۱۰/۴۸۱
۰/۱۲۷	۰/۰۴۹	۴/۲۰۹	۲۱۷۶/۱۸۵	۱	۲۱۷۶/۱۸۵	۱	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۵۶۱۰/۴۸۱
۰/۶۶۵	۰/۰۰۰	۵۷/۶۵۰	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۱	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۱	۱۳۹۳۷/۱۱۲	۵۶۱۰/۴۸۱
۰/۶۶۶	۰/۰۰۰	۵۷/۹۱۵	۵۶۱۰/۴۸۱	۱	۵۶۱۰/۴۸۱	۱	۵۶۱۰/۴۸۱	۵۶۱۰/۴۸۱

نتایج نشان می‌دهد که در همه متغیرها بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد؛ در حافظه کلامی، حافظه بصری، حافظه عمومی، تمرکز و توجه و حافظه تأخیری گروه آزمایش به نحو چشمگیری افزایش یافته است که حاکی از اثربخشی آموزش فراشناختی بر آگاهی فراشناختی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و خودبازبینی می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش در خصوص اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر تقویت عملکرد حافظه با فراشناخت ضعیف انجام گرفت. نتایج مطالعه نشان داد آموزش راهبردهای فراشناختی باعث افزایش عملکرد حافظه، افزایش حافظه‌ی کلامی، افزایش حافظه‌ی بصری، افزایش حافظه‌ی عمومی، افزایش توجه و تمرکز و افزایش حافظه تأخیری در دانش آموزان می‌شود. این نتایج با نتایج پژوهش‌های مختلف به عنوان مثال، (کاوالینی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کوریات، ۲۰۰۸؛ گلستان‌بخت و شکری، ۱۳۹۲؛ مفتخری حاجی میرزایی، ۱۳۹۰؛ کورنولدی و همکاران، ۲۰۱۵؛ ۱۳۹۱ و اسمیت و شوارتز، ۲۰۱۶) سارمینتو و کاندی^۱ (۲۰۱۷) کارنو، زوشو، دینگ و کانسیلی (۲۰۱۷) همسو بود

¹ Sarmiento , A & Conde



در تبیین هر یک از نتایج بالا برای هر کدام از فرضیات می‌توان گفت، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش دانش راهبردی دانش‌آموزان می‌شود و این باعث افزایش دقت و آگاهی از راهبردها در دانش‌آموزان در یاد سپاری مطالب می‌شود و همچنین استفاده از راهبردهای مختلف در هنگام یاد سپاری، فرآیندهای حافظه را تسهیل و باعث یادآوری بهتر آن‌ها در کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌شود (کوریات، ۲۰۰۸). و همچنین طبق دیدگاه پردازش اطلاعات فرآیندهای حافظه شامل تکرار یا مرور، بسط یا گسترش، و سازماندهی می‌باشند. در آموزش فراشناخت در آموزش‌های مربوط به راهبردهای شناختی یکی از راهبردهای گسترش مربوط به مطالب ساده و پایه استفاده از واسطه‌ها بود که در این روش دانش‌آموز یاد می‌گیرد برای معنادار کردن جفت‌های متداعی، بین مطالب و مواد غیر مرتبط روابط معنی‌داری برقرار کند و همچنین استفاده از کلمه کلید و سرواژه نیز می‌تواند در به یاد سپاری جفت‌ها کمک کننده باشند (سیف، ۱۳۸۹). در روش خواندن تجسسی دانش‌آموز یاد می‌گیرد مطالب را در قالب سوال به ذهن بسپرد، ایده‌ی این روش این است که کسی که به دنبال چیزی می‌گردد بیشتر از فردی که بی‌هدف است، به پاسخ دست می‌یابد بنابراین فرد با طرح سوال در واقع دقت و تمرکز حواس خود را بالا می‌برد و مطالب به صورت سازمان‌یافته تری در حافظه‌اش ثبت می‌شوند، از طرفی با طرح سوال چون پاسخ‌ها با ایجاد سوالات در ذهن خواننده مرور می‌شوند، نرخ تکرار مطالب در ذهنش نسبت به زمانی که از سوال استفاده نمی‌کند بالاتر می‌رود. همچنین طبق دیدگاه پردازش اطلاعات برای به یاد سپاری مواد غیرکلامی افراد از رمزهای دیداری استفاده می‌کنند. در آموزش‌های مربوطه در بخش راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان تصویرسازی ذهنی یاد داده شد. در این روش دانش‌آموز برای به یاد سپاری اطلاعات دیداری در ذهن خود برای آن رمزی تصویری ایجاد می‌کند. این آموزش باعث تأثیر غیر مستقیم بر حافظه‌ی بصری دانش‌آموزان می‌شود. در خرده مقیاس تداعی زوج‌های بینایی دانش‌آموز با ایجاد رمزهای دیداری (ارتباط بین تصویر و رنگ آن) به نوعی



تصویرسازی ذهنی می‌کند و به گونه‌ای صحیح آن‌ها را یادآوری می‌کند. علاوه بر آن آموزش روش اجمالی‌خوانی باعث افزایش دقت و توجه دانش‌آموز به تمام اطلاعات یک تکلیف از جمله عنوان، متن، نمودارها و اشکال می‌شود و این آموزش می‌تواند تبیینی برای افزایش نمره‌ی دانش‌آموزان در خرده مقیاس بازآفرینی بینایی باشد. گفت با افزایش کنترل و نظارت فراشناختی و همچنین تعهد فرد نسبت به انجام تکلیف، دقت فرد بالا رفته و در این هنگام حداکثر سعی و تلاش خود را صرف تکلیف می‌کند (پورتنوی و پانسکی، ۲۰۱۶)، بنابراین توجه و تمرکز فرد افزایش می‌یابد. از طرفی در طی دیگر آموزش‌ها از جمله روش اجمالی‌خوانی و روش خواندن تجسسی، ایده‌ی اصلی این روش‌ها یعنی توجه و تمرکز حواس به صورت مستقیم و به تدریج در دانش‌آموز درونی‌سازی می‌شود. در بررسی جزئی خرده‌آزمون‌های حافظه‌ی وکسلر در مورد شمارش ارقام (رو به جلو و رو به عقب) و فراخوانی حافظه‌ی بینایی (اشاره رو به جلو و اشاره رو به عقب) می‌توان گفت راهبردهای شناختی تکرار و مرور ویژه مطالب ساده و پایه در مورد شمارش ارقام باعث ایجاد تفاوت شده است و همچنین در مورد فراخوانی حافظه بینایی سطح مکانیکی روش عبارت‌خوانی باعث افزایش تمرکز و توجه دانش‌آموزان شده است. در زیر مقیاس کنترل ذهنی در مورد نام بردن به ترتیب ماه‌های سال با توجه به آموزش راهبرد برنامه‌ریزی و تعیین هدف، دانش‌آموز برای برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت برای خود باید کنترل بر زمان خود داشته باشد بنابراین برای رسیدن به اهداف خود قاعدتاً اگر در این مورد ضعف هم داشته باشد برای برنامه‌ریزی خود حتماً به یادگیری ماه‌های سال دست می‌زند. گفت در آموزش فراشناخت دقت و آگاهی فراشناختی فرد بالا می‌رود و به این ترتیب در هنگام به یادسپاری مطالب هم توجه و دقت بیشتری دارد و هم مطالب را به شیوه‌ی سازمان‌یافته‌تری به ذهن می‌سپارد و این سازمان‌یافتگی باعث تسهیل شدن مطالب می‌شود و بنابراین بهتر به یاد سپرده می‌شوند و در زمان یادآوری نیز به همان اندازه به سهولت یادآوری می‌شوند (اسمیت و شوارتز، ۲۰۱۶ و کوریات، ۲۰۰۸)



در واقع آموزش روش خواندن تجسسی و راهبردهای سازماندهی کمک‌کننده در یادسپاری داستان-های تعریف شده هستند.

این پژوهش نیز همانند هر کار عملی دیگر با تنگناها و محدودیت‌های رو به رو بوده است، از جمله اینکه به علت ندادن زمان کافی در مدرسه و از طرفی زمان بردن اجرای تست حافظه، آزمون حافظه و فراشناخت در مکان‌های مختلفی اجرا شد و با وجود آنکه سعی شد شرایط و مکان مناسبی فراهم شود باز هم با توجه به شرایط مکانی و محیطی هر دانش‌آموز ممکن است نتیجه‌ی آزمون را تحت تأثیر قرار داده باشد. و همچنین پیشنهاد می‌گردد با توجه به اینکه اعضای گروه نمونه شامل دانش‌آموزان دختر پایه نهم بود، لازم است پژوهش‌هایی با جنسیت و سنین متفاوت در دانش‌آموزان به منظور افزایش اعتبار بیرونی پژوهش صورت بگیرد تا اثربخشی این راهبردها قابل تعمیم به هر دو جنس باشد. در پژوهش‌های آتی موارد پیگیری درازمدت و میان‌مدت صورت گیرد تا اثربخشی این آموزش‌ها با فواصل زمانی مختلف مشخص گردد. با توجه به نتایج این پژوهش مبنی بر اثربخشی قابل توجه آموزش راهبردهای فراشناختی بر تقویت حافظه و به کار بستن این راهبردها، توصیه می‌گردد مسئولین محترم آموزش و پرورش برنامه‌ی مدونی برای نهادینه کردن این راهبردها در دانش‌آموزان تدوین کنند و برای عملی شدن این برنامه بودجه‌های لازم را اختصاص دهند و نظارت کامل بر اجرای این برنامه داشته باشند. با توجه به صرف هزینه‌های تحصیلی بالا توسط خانواده‌ها برای یادگیری بیشتر دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد به جای تشویق فرزندان خود به زیادخوانی صرف، صرف زمان زیاد برای مطالعه، مطالعه‌ی کتاب‌های کمک درسی مختلف و صرف هزینه‌های بالا برای آن‌ها، به تشویق شیوه‌ی درست مطالعه در فرزندان خود بپردازند و قبل از ورود آن‌ها به مقاطع تحصیلی بالا، این راهبردها را به آن‌ها آموزش دهند تا در آن‌ها تثبیت شود و به کار ببنند.



منابع

Perception. *the Journal of Neuroscience*, 34(8):2765–2767 .2765

Langer, N & von Bastian, C & Wirz, H & Oberauer, K and Ncke, L(2013). The effects of working memory training on functional brain network efficiency. *Journal homepage*. 1-15

Vandenbroucke, A & Sligte, I & Barrett, A & Seth, A & Fahrenfort, G and Lamme, V (2014). Accurate Metacognition for Visual Sensory Memory Representations. *journalsPermissions.nav*.1-13

Buschkuehl, M & Hernandez-G, L & Jaeggi, S & Bernard, J and Jonides, J(2014). Neural effects of short-term training on working memory. *Journals Cogan Affect Behav Neurosci*. 13415-013-0244-9

Castel, D & Rhodes, M & Friedman, M (2013). Predicting memory benefits in the production effect: the use and misuse of self-generated distinctive cues when making judgments of learning. *Journals Mem Cogn*. 41:28–35

Pyc, M & Rawson, K and Aschenbrenner, A (2014). Metacognitive monitoring during criterion learning: When and why are judgments accurate? *Journals Mem Cogn*. 42:886–897

Mitchum, A & Kelley, C and Fox, M (2016). When Asking the Question Changes the Ultimate Answer: Metamemory Judgments Change Memory. *Journal of Experimental Psychology*. 200-219

Trumbo, M & Matzen, L & Coffman, B & Hunter, M & Jones, A & Robinson, C H and Clark, V (2016). Enhanced working memory performance via transcranial direct current stimulation : The possibility of near and far transfer. *journal homepage: www.elsevier.com/locate/neuropsychologia*. 85-96

Kidd, T. T. (2009). The application of sound and auditory responses in E-learning. In M. Pagani (Ed.), *Encyclopedia of multimedia technology and networking* (3rd ed., pp. 47–53). Hershey, PA: Information Science References (IGI).

Wahlheim, Ch. N. (2011). Predicting memory performance under conditions of proactive interference: Immediate and delayed judgments of learning. *Journal of Mem Cogn*, 39, 827–838.

Portnoy, Sh. & Pansky, A. (2016). Metacognitive Effects of Initial Question Difficulty on Subsequent Eyewitness Memory Performance. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, 159–167.

Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S., & Tencati, C H. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–439.

Smith, R. W. & Schwarz, N. (2016). Metacognitive Inferences From Other People's Memory Performance. *Journal of Experimental Psychology*, 22(3), 285–294.



Pyc, M & Rawson, K and Aschenbrenner, A (2014). Metacognitive monitoring during criterion learning: When and why are judgments accurate? *Journals Mem Cogn* .42:886–897

Crane, N . Zusho, A, Ding, Y & Cancelli, A. (2017). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology* 50 (2017) 72–79

Sarmiento , A & Conde. A (2017). Mathematical learning disabilities and attention deficit and hyperactivity disorder: a study of the cognitive processes involved in arithmetic problem solving. *Department of evolutionary psychology university of vigo*.44-45



بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان مقطع

متوسطه شهرستان شیروان

حسین رضا شاملو جانی

۱- دانشجوی دکتری ، گروه مدیریت آموزشی، واحد گرمسار ، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار ، ایران.



چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان می باشد. از لحاظ هدف، تحقیق از نوع کاربردی، از لحاظ روش جمع آوری اطلاعات توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه (معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان) که تعداد آنها برابر ۶۶۰ نفر می باشد. روش مورد استفاده برای نمونه گیری روش تصادفی طبقه ای است. برای تعیین حجم نمونه نیز از جدول مورگان استفاده شده است که طبق این جدول تعداد نمونه آماری ۲۴۳ نفر به دست آمده است. پژوهش حاضر در دو بخش نظری و عملی انجام شده است. در بخش نظری، اطلاعات لازم با استفاده از روش کتابخانه ای و اسنادی و در بخش عملی، به شیوه میدانی برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد استفاده گردید. برای سنجش متغیر ذهنیت فلسفی از پرسشنامه استاندارد ذهنیت فلسفی اسمیت (۱۹۶۵) با ۶۰ سوال که روایی و پایانی آن قبلاً در تحقیقات بسیاری مورد تایید قرار گرفته بود و میزان پایانی آن ۰/۹۲، متغیر راهبردهای آموزشی با ۲۸ سال با پایانی ۰/۸۰ با طیف لیکرت توسط عظیم پور و همکاران (۱۳۹۴) به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار spss و از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تی تک نمونه ای انجام گرفته است و نتایج پژوهش حاکی از آن است که بین ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف پذیری) به غیر از قابلیت انعطاف پذیری با بکارگیری راهبردهای آموزشی رابطه معناداری وجود دارد و همچنین بین ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف پذیری) با انضباطی معلمان رابطه معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: ذهنیت فلسفی، راهبردهای آموزشی، راهبردهای انضباطی



مقدمه

در عصر و دنیایی که فضای آن آکنده از تضادها و فشارهای اقتصادی، تصادم و دگرگونی ارزشها است و دائماً با مسائلی از قبیل انفجار جمعیت، انفجار دانش دست برگیرانیم، زندگی می‌کنیم و در چنین دریای خروشان برای حل معضلات راهی جز مبارزه نداریم. اما مبارزه از راه انقلاب و جنگ عواقب وخیمی را به دنبال خواهد داشت «راه حل اساسی و دائمی مشکلات، تعلیم و تربیت اصیل و صحیح است» (قورچیان ۱۳۷۹، ص ۴).

اندیشه و تفکر ژرف نگر و ذهن فلسفی، نگرش سیستمی و جامع و تفکر علمی توان مقاومت در مقابل فشار امر فوری را افزایش داده و مانع تصمیم‌گیری عجولانه می‌گردد و زمینه را برای تصمیم‌گیری درست و به موقع و نتیجه‌گیری مطلوب افزایش می‌دهد. سازمان‌ها برای حفظ و بقای خود و پیشرفت در دنیای رقابتی به بهبود مستمر عملکرد خود نیاز دارند (هاشمی، ۱۳۹۰، ۱۱۴) منابع انسانی سرمایه‌های بنیادی سازمان‌های و منشأ هرگونه تحول و نوآوری در آنها تلقی می‌شود. انسان موجودی است تغییرپذیر با تحولات و توانایی‌های بالقوه بیشمار، این توانایی‌ها باید ارزیابی و تحت شرایط تعلیم و تربیتی مطلوب از قوه به فعل در آیند (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۶۲)

آموزش به مجموعه اقداماتی اطلاق می‌شود که از سوی معلمان در جهت ایجاد محیطی محرک به منظور ارائه راهنمایی‌های لازم و پیاده‌سازی رویدادهایی که در راستای تسهیل یادگیری و کمک به توسعه رفتار و دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده انجام می‌شود. دادن این اطلاعات آموزشی نیست بلکه آموزش عبارت است از: هدایت دانش‌آموزان به فعالیت‌های یادگیری مناسب راهنمایی آنان به



کسب دانش، کمک به آنان برای تمرین و تکرار، رمزگذاری و پردازش اطلاعات، نظارت بر عملکرد دانش آموز، تهیه بازخورد متناسب با فعالیت های یادگیری و رویه عملکرد دانش آموز. (سیف، ۱۳۹۱، ص ۱۴۳). راهبردهای آموزشی یکی از عوامل مهم در فرآیند طراحی آموزشی به شمار می رود. زیرا تعیین کننده نوع وظایف معلم و زمینه ساز فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس است. انتخاب یا طراحی راهبرد مناسب آموزشی بر عهده طراحی آموزشی (معلم) می باشد. هنگامی که طراح با کمک متخصص محتوا به تهیه محتوای آموزشی خاصی (نظری یا عملی) می پردازد، پیشنهاد شیوه خاص آموزش آن نیز در عهده طراح است. از این طریق، فعالیت های آموزشی را برای معلمان تازه کار آسان می کند (سعدی، ۱۳۹۵).

راهبردهای آموزشی را می تواند تعیین کننده نوع وظایف معلم که زمینه ساز فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس است تعریف نمود. انتخاب یا طراحی راهبرد مناسب آموزشی بر عهده معلم می باشد. هنگامی که طراح با کمک متخصص محتوا به تهیه محتوای آموزشی خاصی (نظری یا عملی) می پردازد، پیشنهاد شیوه خاص آموزش آن نیز بر عهده طراح است. این طریق، فعالیت های آموزشی را برای معلمان تازه کار آسان می کند. (اکلف و وانسکوی، ۲۰۱۰).

در هر موقعیت آموزشی می توان شاهد انواع بی انضباطی از نوع ریز و درشت بود. در این ارتباط، سوء رفتارها و بی انضباطی های کلاسی دانش آموزان، به هر رفتاری اطلاق می شود که جریان آموزش و یادگیری را در یک موقعیت خاص تهدید می کند. (جک، ۲۰۱۰) مینگ (۲۰۰۷) انضباط را یکی از جنبه های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس درس می داند. معلمان برای اینکه بتوانند انضباط را در کلاس برقرار نمایند یا از توانایی پیشگیری یا مقابله با انواع بی انضباطی های دانش آموزان را برخوردار باشند از راهبردهای انضباطی بهره می جویند. بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی



دانش آموزان موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (رنک و همکاران، ۲۰۰۶). راهبردهای انضباطی مناسب توسط معلمان به یادگیری دانش آموزان کمک کرده و آنان را از تهدید عاطفی و شناختی محافظت می‌کند. لذا آنچه مسلم است این است که معلمان در راستای آموزش و تدریس موثر و موفق ملزم به استفاده از انواع راهبردهای آموزشی و انضباطی مناسب با شرایط کلاس هستند (همان منبع، ص ۱۱۴).

علاوه بر برنامه آموزشی نوع تفکر افراد نیز در بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی و ارتقاء عملکرد آنان موثر می‌باشد. تفکر صحیح و منطقی آنان را می‌توان منوط به داشتن ذهنیت فلسفی دانست؛ ذهن فلسفی فرد را می‌توان از طرز تفکر، نحوه برخورد با مسائل، گرایش‌ها و خصوصیات فکری شناخت که در جنبه‌های مختلف رفتار به چشم می‌خورد. ذهن فلسفی به فرد بینش و دانش‌ای می‌دهند تا بتوانند در مواجهه با مسائل از تنگ نظری، خود محوری و یکجانبه‌گری مصون بمانند. همچنین به او کمک می‌کنند تا با شناخت و معرفت لازم درباره امور به طور منطقی تصمیم بگیرد (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۶۲).

ذهنیت فلسفی مدیران از عوامل تاثیر گذار بر بهبود کیفیت آموزشی است. زیرا این عامل معلمان را قادر می‌سازد اول در برخورد با مسائل و مشکلات سازمان از خود محوری، یک جانبه‌گری و جمود فکری مصون بماند و او را قادر به شناخت صحیح و اصولی سازمان نماید. ثانياً به معلم این توانایی را می‌دهد که با ارائه راهکارهای تازه و جدید بتواند بر مسائل آموزشی ناشی از سنت‌گرایی غلط و تدریسی‌های جدید فایق آید و آموزش را در مسیر صحیح خود هدایت نماید (طالب پور، ۱۳۸۴، ص ۱۲).



آنچه در ذهنیت فلسفی مهم به نظر می‌رسد قواعد و قالب فکری معلمان است که نسبت به سازمان و مسائل آن دارند. و همین مسئله بخش عظیمی از نگرش‌ها و چگونگی انجام فعالیت‌ها را دربرمی‌گیرد. همانطور که یک عکاس در دان برای تهیه سوژه مورد نظر از طبیعت کار مشخصی را در نظر می‌گیرد معلم هم باید مرز سازمان و عناصر درون آن را مشخص نماید. (اسمیت، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲).

ذهنیت فلسفی ویژگی عمده این است که یک معلم باید از آن برخوردار باشد تا بتواند عملکردها و تصمیم‌گیری‌های شتابزده و رفتارهای احساساتی را به رفتارهای هوشمندانه، شکیبا و انعطاف پذیر تبدیل نموده و همچنین قادر باشد با شناسایی و نظم دادن به اطلاعات موجود در برخورد با مشکلات عدیده موفق عمل نماید (علوی، ۱۳۸۶، ص ۳۱). با توجه به مطالب ذکر شده به صراحت می‌توان گفت که ذهنیت فلسفی می‌تواند بر افزایش میزان کارایی و بکارگیری بهترین راهبردهای آموزشی و انضباطی تاثیر مثبت بگذارد که در جهت توسعه و پیشرفت نظام آموزش و پرورش باید مورد توجه دقیق قرار گیرند. بنابراین با علم به اهمیت ذهنیت فلسفی و بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان، هدف از پژوهش حاضر پاسخ به این سوال که چه رابطه‌ای بین ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان وجود دارد؟



روش تحقیق

الف) روش پژوهش: این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، توصیفی-همبستگی از نوع پیمایشی می باشد.

ب) جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان می باشند که تعداد آنها ۶۶۰ نفر می باشد

ج) حجم نمونه و روش نمونه گیری: روش مورد استفاده برای نمونه گیری روش تصادفی طبقه ای می باشد. برای تعیین حجم نمونه نیز از جدول مورگان استفاده شده است که طبق این جدول تعداد نمونه آماری ۲۴۳ نفر بوده است.

د) روش گردآوری اطلاعات و ابزار سنجش: جمع آوری اطلاعات مورد نیاز تحقیق، به صورت میدانی و با مراجعه پرسشگران به محل کار افراد مورد مطالعه (معلمان مقطع شهرستان شیروان) انجام گرفت.

سوالات پرسشنامه در سه بخش تنظیم گردیده که در ذیل بیان می گردد:

پرسشنامه ذهنیت فلسفی: برای سنجش متغیر ذهنیت فلسفی از پرسشنامه ۶۰ سوالی اسمیت (۱۹۶۵) استفاده شد. که این پرسشنامه بر اساس یک طیف ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره گذاری می شود و دارای سه مؤلفه (جامعیت) سوالات ۴۹، ۴۸، ۴۶، ۴۲، ۴۴، ۴۱، ۴۰، ۲۳، ۲۷، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۲۲، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۱، ۴، ۵، ۶، ۳، ۲، ۱۵، ۱۹، ۱۸، ۲۰، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۶۰، ۵۸، ۵۲، ۵۱، ۳۸) و قابلیت انعطاف پذیری سوالات



می (۵۹،۵۳،۵۴،۵۵،۵۶،۵۷،۳۹،۴۳،۴۷،۵۰،۳۳،۳۲،۲۸،۳۰،۳۱،۲۹،۲۱،۱۷،۱۰،۱۶،۸،۹،۷،۱ باشد. (هاشمی، ۱۳۹۳).

پرسشنامه راهبردهای آموزشی: پرسشنامه راهبردهای آموزشی که از ۲۸ سؤال تشکیل شده، توسط عظیم پور و همکاران (۱۳۹۴) طراحی شده است. که دارای ۷ بعد (راهبرد محوریت دانش آموز سوالات ۱۸، ۱۰، ۱۱، ۷، ۲۳، ۴، ۲۴ راهبرد آموزش مبتنی بر گروه سوالات ۲۸، ۱۹، ۱۸، ۲۷، ۲۵ راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه سوالات ۱، ۵، ۳، ۲ راهبرد تدارک محیط بهینه سوالات ۲۶، ۱۶، ۱۲ راهبرد تدریس مستقیم سوالات ۱۷، ۲۲ راهبرد کنترل فرایند آموزش سوالات ۱۴، ۱۳، ۲۱، ۲۰ و راهبرد آماده سازی سوالات ۸، ۹) تشکیل شده است که با طیف ۵ گزینه ای لیکرت (هرگز، به ندرت، بعضی اوقات، در بیشتر موارد، در همه مواقع) تشکیل شده است. (عظیم پور و همکاران، ۱۳۹۴).

پرسشنامه راهبردهای انضباطی: پرسشنامه راهبردهای انضباطی نمره ای است که در پرسشنامه استاندارد ۲۸ سال توسط عظیم پور و همکاران (۱۳۹۴) طراحی شده است که دارای ۷ بعد (راهبرد قیمی (مستقیم) سوالات ۲۰، ۲۳، ۱۹، ۱۷، ۲۴ راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون گذاری سوالات ۶، ۷، ۳، ۲، ۸، ۱ راهبرد انسانی (غیر مستقیم) سوالات ۵، ۱۱، ۲۲، ۱۴، ۶، ۱۸، ۲۱، ۱۳، ۱۵ راهبرد واکنش سریع سوالات ۳، ۹ راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت سوالات ۲۷، ۲۵ راهبرد غیر کلامی سوالات ۱۶، ۳۰، ۱۰ راهبرد نمونه و مدل سازی سوالات ۲۶، ۱۲، ۲۸، ۴) تشکیل شده است که با طیف ۵ گزینه ای لیکرت (هرگز، به ندرت، بعضی اوقات، در بیشتر موارد، در همه مواقع) تشکیل شده است. (عظیم پور و همکاران، ۱۳۹۴).

(ز) روایی و پایایی: مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. برای تعیین اعتبار محتوایی، پرسشنامه به تعدادی از صاحب نظران و اساتید مدیریت



و علوم رفتاری داده شده و از آنها در مورد سوالات و ارزیابی فرضیه ها نظرخواهی گردید و روایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای متغیر وابسته و برای هر یک از متغیرهای مستقل، محاسبه شد، آلفای همه آنها بالاتر از ۰/۹۰ به دست آمد.

ر) تجزیه و تحلیل داده ها: در این پژوهش برای استخراج اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها از برنامه spss استفاده شده است.

یافته های پژوهش:

جدول (۱) نتایج ضریب همبستگی بین ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی

متغیرهای	آماره ها	ذهنیت فلسفی
راهبردهای آموزشی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۷۶
	سطح معناداری	۰/۰۰
راهبردهای انضباطی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۵۶۷
	سطح معناداری	۰/۰۰۰

طبق نتایج جدول ۲ با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می توان گفت فرضیه اصلی تعیین می شود و به این ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین دو متغیر ذهنیت فلسفی با راهبردهای آموزشی ۰/۸۷ و با راهبردهای انضباطی برابر ۰/۵۶ است.

جدول ۲- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی

ابعاد ذهنیت فلسفی	آماره ها	بکارگیری راهبردهای آموزشی
-------------------	----------	---------------------------



۰/۴۵۷	ضریب همبستگی پیرسون	جامعیت
۰/۰۰	سطح معناداری	
۰/۳۲۸	ضریب همبستگی پیرسون	تعمق
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۰/۲۳۵	ضریب همبستگی پیرسون	قابلیت انعطاف پذیری
۰/۰۰۰	سطح معناداری	

طبق نتایج جدول ۲ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای ثبت اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین می توان گفت که بین ابعاد ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبردهای آموزشی با جامعیت ۰/۴۵، تعمق ۰/۳۲ و قابلیت انعطاف پذیری ۰/۲۳ می باشد.

جدول ۳ - نتایج ضریب همبستگی پیرسون به این ابعاد ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای انضباطی

ابعاد ذهنیت فلسفی	آماره ها	بکارگیری راهبردهای آموزشی
جامعیت	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۳۵
	سطح معناداری	۰/۰۰
تعمق	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۲۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
قابلیت انعطاف پذیری	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۲۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰



طبق نتایج جدول ۳ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای ثبت اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین می توان گفت که بین ابعاد ذهنیت فلسفی با بکارگیری راهبردهای آموزشی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بکارگیری راهبردهای انضباطی با بیشترین میزان ضریب مربوط به جامعیت ۰/۶۳، تعمق ۰/۳۲ و کمترین میزان ضریب مربوط به متغیر قابلیت انعطاف پذیری ۰/۴۲ می باشد.

جدول ۴- نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت ذهنیت فلسفی معلمان

مقدار مقایسه=۳				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۲۴۲	۱/۲۷	۰/۰۴۴	۰/۴۴	۳/۰۴

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری به دست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان گفت که وضعیت ذهنی فلسفی معلمان مقطع متوسطه شهرستان شیروان بالاتر از میانگین و در حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۰۴/۳ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۰۴۴ می باشد.



بحث و نتیجه گیری

با توجه به تنوع، گستردگی و میزان بالای شیوع رفتارهای قانون شکنانه در کلاس های درس و لزوم بکارگیری انواع راهبردهای آموزشی از سوی معلمان با توجه به امکانات، جو کلاسی، ویژگی ها و استعداد های دانش آموزان، به نظر می رسد تنوع بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی از سوی معلمان نیاز به روحیه و نیروی محرکه خاصی دارد و همچنین اولین قدم در جهت رسیدن به فعالیت آموزشی موفق در چه عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان موثر است لذا اولین قدم در جهت رسیدن به نیروهای آموزشی موفق در عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان موثر است. معلمان مهمترین سرمایه سازمان آموزش و پرورش به شمار می آیند و عملکرد آنان تاثیر بسزایی در بهره وری سازمانی دارد. فراهم آوردن زیرساخت ها و تسهیل کننده ها و ارتقا به کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان به نظر می رسد از اهمیت بالایی برخوردار است. به صراحت می توان گفت راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان و ذهنیت فلسفی از عوامل مهمی هستند که باید در توسعه و پیشرفت نظام های آموزش و پرورش مورد توجه دقیق قرار گیرند. در دستگاه عظیم آموزش و پرورش، معلم به عنوان یکی از ارکان نظام آموزشی، از اهمیت قابل توجهی برخوردار است و بهبود وضعیت تعلیم و تربیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تا حدود زیادی به معلمان وابسته است که می تواند با ذهنیت فلسفی معلمان در ارتباط باشد. با توجه به نتایج بدست آمده پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

۱. مدیریت آموزش و پرورش شهرستان شیروان تلاش نماید تا با پرورش و برقراری مقولاتی مثل (ارتباط کاری زیاد بین معلمان، استقبال از نظرات و پیشنهادات جدید، برقراری و منطق، در روابط و کار توجه به جنبه های مختلف یک موضوع، تجدید نظر در قضاوت های قبلی، پرهیز از قضاوت



مطلق ، داشتن اطلاعات همه جانبه ای در تصمیم گیری و قضاوتها، همکاری با افرادی با نظریات و عقاید مختلف) در بین معلمان باعث رشد ذهنیت فلسفی شوند جمود فکری جلوگیری کنند.

۲. مدیریت آموزش و پرورش شهرستان شیروان ارزیابی از معلمان، افرادی را که دارای ذهنیت فلسفی هستند را مورد تشویق قرار دهند و از تجربیات آنها در جهت رشد ذهنیت فلسفی در بین سایر معلمان استفاده نمایند.

۳. معلمان سعی کنند ارزشیابی های علمی، رقابت با خویشان را جایگزین رقابت با دیگران سازند یک محیط مثبت برای یادگیری برای دانش آموزان ایجاد نمایند.



مراجع

منابع داخلی:

۱. آبکار، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی و عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه علوم رفتاری، سال سوم، شماره ۱۳، صص ۵۰-۸۰
۲. اسمیت، فیلیپ جی، (۱۳۸۲) ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی، ترجمه بهرنکی، محمدرضا، تهران: کمال تربیت.
۳. ایمانی، محمد نقی؛ عبدالهی، محبوبه و همتی، مسعود. (۱۳۹۱). رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و عملکرد معلمان، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۱، صص ۵۸-۱۰۰
۴. دمیرجیلی، فریبا و رسول نژاد، عبدالحسین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیئت علمی دانشگاه های آزاد اسلامی استان زنجان، سال چهارم، شماره ۱، صص ۴۰-۶۰
۵. رضانی، گل افروز. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی با برقراری جنبه های انضباط و اثربخشی آن در مدیریت، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۲، صص ۱۶۵-



۶. سعدی، محمدرضا؛ جلیلی، سربه و عظیم پور، احسان. (۱۳۹۵). رابطه رضایت شغلی با بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان، فصلنامه پژوهش های تربیتی، سال یازدهم، شماره ۴۶، صص ۲۱-۳۸

۷. طالب پور، مهدی. (۱۳۸۴). تحلیل و تبیین ذهنیت فلسفی مدیران، مربیان و ورزشکاران تیم های منتخب دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال سوم، شماره ۱۱، صص ۴۸-۵۴

۸. عظیم پور، احسان؛ مصرآبادی، جواد و یارمحمدزاده، پیمان. (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان، نشریه آموزش پژوهی، سال ششم، شماره ۳، صص ۵۷-۷۵

۹. علوی، سید امین اله. (۱۳۸۶). روانشناسی مدیریت و سازمان، تهران: انتشارات مرکز مدیریت دولتی.

۱۰. قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۹). جزئیات روش های تدریس، چاپ سوم، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

۱۱. محمدی، پریسا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی معلمان و چگونگی کنترل رفتارهای قانون شکنانه دانش آموزان، نشریه روانشناسی و علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۶، صص ۱۰۳-۱۲۰.

۱۲. معظمی، مجتبی و والا، رضا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با میزان افزایش خلاقیت کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره دوم، صص ۳۸-۶۰.



۱۳. میلر جان، پی.(۱۳۸۰). آموزش و پرورش روح، ترجمه نادرقلی قورچیان، چاپ اول، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

۱۴. هاشمی، فریبا.(۱۳۹۰). بررسی ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران متوسطه شهر اصفهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال چهارم، شماره ۴، صص ۵۰-۸۰



منابع خارجی:

15. Renk , k., Mckinney ,c ., klein,J.,& Oliveros,A.(2006).childhood discipline perception of parents and current functioning in the femal college students. Journal of adolescence 29(1): 78-90.
- 16.Ming,M.(2007).Classroom management: Models, applications and cases. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- 17.Jeck,D.C.(2010). The relationship between levels of teacher efficacy and variability in instructional strategies(Unpublished doctoral dissertation) .Alexandria,11(16),130-150
18. Oakleaf , M.& Vanscoy , A.(2010). Instructional strategies for digital reference : methods to facilitate student learning. Reference & User services Quarterly,49(4).380-390.
19. Reupert ,A, Woodcock ,S.(2010).Success and near misses :Pre-service teachers' use , confidence and success invarious classroom management strategies . Journal of Teaching and Teacher Education, 26(1): 1261-1268.
20. Obrien ,M.(2010) Block Scheduling : A study of teaching strategies found in one public high school in south central Pennsylvania(Unpublished doctoral dissertation) .Pennsylvania : Immaculata University .21.smith , P.(1965). What is philosophy education? 26(12),80-110



پیش‌بینی اضطراب زبان خارجی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

رضاشباهنگ*^۱، فرزین باقری شیخانگفشه^۲

۱. دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۲. دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوره دوم سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد که از این بین ۲۲۰ دانش‌آموز (۱۱۰ دانش‌آموز پسر و ۱۱۰ دانش‌آموز دختر) به صورت در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹) و مقیاس فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۱۹۹۷) استفاده شده است. داده‌های پژوهش با روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی ($r = -0.768$) و فرسودگی تحصیلی ($r = 0.862$) با اضطراب زبان خارجی رابطه معناداری دارند ($P < 0.001$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ۷۷/۲ درصد از واریانس اضطراب زبان خارجی را پیش‌بینی می‌کنند. از نتایج بدست‌آمده در پژوهش حاضر می‌توان برای کاهش اضطراب زبان خارجی دانش‌آموزان از طریق بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی بهره برد.

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان، اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

* نویسنده مسئول: رضاشباهنگ، کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

ایمیل: rezashabahang74@gmail.com تلفن: ۰۹۰۲۲۲۲۵۸۵۷



Prediction of foreign language anxiety based on academic self-efficacy and academic burnout

Reza Shabahang, Farzin Bagheri Sheykhangafshe

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between foreign language anxiety, academic self-efficacy and academic burnout. The statistical population of this study consisted of male and female students of the second period of high school of the academic year 1396-1396. From this, 220 students (110 male students and 110 female students) were selected available. For data collection, the foreign language class anxiety scale (Horwitz, Horwitz & Coop, 1986), academic self-efficacy scale (Jinks and Morgan, 1999) and academic burnout scale (Bersu et al., 1997) have been used. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. The results of this study showed that academic self-efficacy ($r = -0.768$) and academic burnout ($r = 0.862$) had a significant relationship with foreign language anxiety ($P < 0.001$). Also, the results of multiple regression analysis showed that academic self-efficacy and academic burnout predicted 77.2% of the variance of foreign language anxiety. The results obtained in this study can be used to reduce the anxiety of foreign language students by improving academic self-efficacy and reducing academic burnout.

Keywords: Students, foreign language anxiety, academic self-efficacy, academic burnout.



مقدمه

یادگیری زبان خارجی به طور فزاینده‌ای در حال تبدیل شدن به یک بخش ضروری در برنامه تحصیلی دانش‌آموزان است (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶). در همین راستا بررسی عوامل مرتبط با یادگیری زبان خارجی برای بهبود فرآیند یادگیری بسیار حائز اهمیت می‌باشد. اضطراب زبان خارجی یکی از عوامل تاثیرگذار در یادگیری و عملکرد زبان خارجی است (اونوگبازی، بیلی و دالی، ۲۰۰۰) که بر برونداد و فرآیند یادگیری تاثیر منفی می‌گذارد (بونرات و همکاران^۱، ۲۰۱۴). مطالعات در حوزه‌ی اضطراب زبان خارجی و اضطراب کلاس زبان خارجی در دهه‌های اخیر بسیار گسترش یافته است (الیس، ۲۰۰۸). برای بسیاری از دانش‌آموزان، کلاس زبان خارجی اضطراب‌آورترین کلاس در دوره تحصیلی‌شان است (کمپبل و اورتیز^۲، ۱۹۹۱؛ هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶؛ مک‌ایتتیر و گاردنر، ۱۹۹۱). دانش‌آموزان با اضطراب زبان خارجی رفتارهایی همچون عدم استفاده از زبان دوم برای انتقال پیام‌ها، فراموشی لغات و قوانین نحو، تلفظ اشتباه کلمات، مشکل در نگهداری لغات جدید، یادگیری آهسته، دستاورد ضعیف، پیشرفت تحصیل پایین، عدم حضور در کلاس، انجام‌ندادن تکالیف، عدم شرکت در بحث‌های کلاسی، صحبت به صورت جملات کوتاه و ساختار نحوی محدودشده را نشان می‌دهند (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶؛ مک‌ایتتیر و گاردنر، ۱۹۹۱؛ فیلیپس، ۱۹۹۲؛ پرایس، ۱۹۹۱). همچنین اضطراب زبان خارجی می‌تواند به صورت سمپتوم‌های فیزیولوژیک مانند سردرد، شکم‌درد، تعریق، لرزش، گریه‌کردن و رفتارهای تحریکی در این دسته از دانش‌آموزان نمایان شود (ون وورد، ۲۰۰۳).

اضطراب زبان خارجی پدیده‌ای چندبعدی و پیچیده می‌باشد (دورنی^۳، ۲۰۰۵؛ یانگ^۴، ۱۹۹۱) که به احساس تنیدگی و نگرانی در زمینه‌های مرتبط با زبان دوم همچون گفتار، شنیدار و یادگیری اطلاق می‌گردد (مک‌ایتتیر و گاردنر، ۱۹۹۴). اضطراب زبان خارجی به عنوان یک عامل مهم فردی و عاطفی که نقشی مهم در یادگیری زبان خارجی ایفا می‌کند، به موضوعی پرطرفدار در دهه‌های اخیر تبدیل شده است (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶)، عاملی مهم که در رشد نظریه‌های یادگیری زبان دوم

1. Boonrat et al
2. Campbell & Ortiz
1. Dornyei
2. Young



و روش‌های تدریس و بررسی تفاوت‌های یادگیرندگان در اکتساب زبان خارجی بسیار نقش داشته است (هورویتز، ۲۰۰۸؛ مک‌ایتیر و گاردنر، ۱۹۹۴؛ ریچاردز و راجرز^۱، ۲۰۰۱). در واقع اضطراب زبان خارجی نوع خاصی از اضطراب است که مربوط به یادگیری زبان خارجی می‌باشد و به پیچیدگی‌های مشخص در ادراک‌های خود، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با کلاس یادگیری زبان ناشی از یگانگی فرآیند یادگیری زبان اشاره دارد (هورویتز، هورویتز و کوپ، ۱۹۸۶) و بر سه بخش از یادگیری زبان خارجی یعنی کشف، پردازش و تولید اطلاعات تاثیر می‌گذارد (مک‌ایتیر و گاردنر، ۱۹۹۴؛ اونوگبازی و همکاران، ۲۰۰۰). به بیانی دیگر، اضطراب زبان خارجی احساس بیم و پریشانی در هنگام استفاده و یادگیری زبان خارجی تعریف می‌شود (مک‌ایتیر و گاردنر، ۱۹۹۴) که همچون فیلتر عاطفی عمل می‌کند و مانع از ورود درون‌دادهای مربوط به زبان دوم می‌شود (کراشن^۲، ۱۹۸۰). هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) مطرح می‌کنند، اضطراب زبان خارجی از سه بخش نگرانی ارتباطی، اضطراب آزمون و ترس از ارزیابی منفی تشکیل شده است که به صورت فیس-سیوینگ^۳ (مثل شوخی کردن)، فعالیت‌های فیزیکی (مثل ضربه زدن با مداد)، سمپتوم‌های سایکوسوماتیک (مثل سردرد) و رفتارهای اجتنابی (مثل انجام ندادن تکالیف) بروز می‌یابد.

در رابطه با علت اضطراب زبان خارجی، عوامل متعددی بیان شده است. در همین رابطه چان و وو (۲۰۰۴) پنج علت شخصیت مضطرب، ترس از ارزیابی منفی، مهارت زبان پایین، رقابت و فشارهای ایجادشده از جانب والدین و خود فرد را مطرح می‌کنند. همچنین وورد (۲۰۰۳) گزارش می‌دهد، فعالیت‌های گفتاری، ناتوانی در درک، تجارب منفی کلاسی، ترس از ارزیابی منفی، گویندگان بومی، روش‌شناسی، تمرینات آموزشی^۴ و خود معلمان، مهمترین علل اضطراب زبان خارجی هستند. همچنین تران، مونی و بالداف (۲۰۱۳) چهار منبع برای اضطراب زبان خارجی مطرح می‌کنند که پیچیدگی زبان خارجی، عوامل مرتبط با یادگیرنده (مثل توانایی زبانی، نگرش، تجارب قبلی و عوامل روانشناختی دیگر)، عوامل بیرونی (مثل عوامل خانوادگی، مدرسه و متغیرهای مربوط به بافت) و عوامل مرتبط با معلم (مثل رفتارها و مهارت‌های حرفه‌ای) را شامل می‌شوند.

3. Richards & Rodgers

4. Krashen

5. Face-saving

6. Pedagogical practices



اضطراب زبان خارجی می‌تواند با عوامل بسیاری مرتبط باشد. پژوهش‌های مختلف، ارتباط متغیرهایی همچون جنسیت (دوال، ۲۰۱۶؛ دوردی‌نژاد و مرادیان احمدآبادی، ۲۰۱۴)، دستاورد تحصیلی (اونوگبازی، بیلی و دالی، ۱۹۹۹)، مشکلات یادگیری (چن و چانگ، ۲۰۰۴)، استراتژی یادگیری زبان (محمدی و همکاران، ۲۰۱۳)، توانایی‌های زبانی (ابوریسا و همکاران، ۲۰۱۴)، تحمل ابهام زبان خارجی، مهارت زبان (دوال و شان ایپ، ۲۰۱۳)، درک شنیداری (ملا و تسیسا، ۲۰۱۷)، فرسودگی معلمان (رضوانی و رضوانی، ۲۰۱۷)، وضعیت تحصیلی (زارع و همکاران، ۲۰۱۲)، هوش هیجانی (دوال، پتریدس و فرونهام، ۲۰۰۸)، انگیزش (طاهر نژاد، بهجت و کارگر، ۲۰۱۴؛ جین و کایر سیدهو، ۲۰۱۳)، نگرش (گوسر، ۲۰۱۴؛ جین و کایر سیدهو، ۲۰۱۳)، خودکارآمدی (تریلانگ^۱، ۱۹۸۷؛ مک-ایتیر و گاردنر، ۱۹۵۵؛ کیتانو^۲، ۲۰۰۱)، عزت نفس (زارع و همکاران، ۲۰۱۲)، کمال‌گرایی (گرگرسن و هورویتز، ۲۰۰۲)، ویژگی‌های شخصیتی (ابوریسا و همکاران، ۲۰۱۴)، روان‌رنجوری، برون‌گرایی، روان‌پیش‌گرایی^۳ (دوال، ۲۰۱۳) و تمایل برای ارتباط (راهی‌شهرکی و سیدرضایی، ۲۰۱۵) را با اضطراب زبان خارجی نشان می‌دهند.

یکی از متغیرهایی که انتظار می‌رود با اضطراب زبان خارجی دانش‌آموزان مرتبط باشد، خودکارآمدی است. خودکارآمدی می‌تواند بر تصمیمات، رفتارها و تلاش‌ها برای مقابله با چالش‌ها تاثیر بگذارد (بندورا^۴، ۱۹۸۶). روانشناسان اجتماعی، خودکارآمدی را احساس اعتماد به نفس نسبت به انجام تکالیف مشخص می‌دانند (جینکس و مورگان، ۱۹۹۹). در همین رابطه، بندورا (۱۹۸۶) خودکارآمدی را ارزیابی افراد از ظرفیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای مجموعه اعمال مورد نیاز برای عملکردی خاص تعریف می‌نماید که مرتبط با مهارت‌های فرد نیست بلکه ارزیابی‌های فرد از توانایی‌هایی که دارد را شامل می‌شود. بندورا (۱۹۸۶) چهار منبع برای خودکارآمدی مطرح می‌کند که تجارب تسلط^۵، تجارب مشاهده‌ای^۶، ترغیب‌ها و وضعیت روانشناختی را شامل می‌شود. بارون^۷ (۲۰۰۴) در تقسیم-

1. Trylong
 2. Kitano
 3. Psychoticism
 4. Bandura
 5. Mastery experience
 6. Vicaarious exprience
 1. Baron



بندی خودکارآمدی، سه نوع خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی خودتنظیمی^۱ و خودکارآمدی آکادمیک را مطرح می‌کند. خودکارآمدی می‌تواند بر جنبه‌های مختلف رفتار همچون انتخاب، تلاش، مقاومت، یادگیری و موفقیت تاثیر بگذارد (بندورا، ۱۹۷۷؛ بندورا، ۱۹۸۲؛ بندورا، ۱۹۸۹؛ شانک، ۱۹۸۹؛ زیمرمن، بندورا و مارتینز-پنس^۲، ۱۹۹۲). دانش‌آموزان با خودکارآمدی کافی، از استراتژی‌های مختلف بهره می‌برند و مقاومت می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌هایشان شک دارند، در صورت شکست در تلاش‌های ابتدایی، از فرآیند یادگیری دست می‌کشند (براون و اینوی^۳، ۱۹۷۸؛ شانک، ۱۹۸۴). در واقع باورهای کارآمد افراد، منجر به اتفاق افتادن آن اعمال موردنظر می‌شوند (بندورا، ۱۹۸۹) که پژوهش‌های مختلف نیز این موضوع را تأیید می‌کنند (بروکاور و همکاران^۴، ۱۹۷۸؛ چپمن، اسکینر و بالتس^۵، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دگروت^۶، ۱۹۹۰؛ پینتریچ، روسر و دگروت^۷، ۱۹۹۴؛ شانک، ۱۹۸۹؛ اسکینر^۸، ۱۹۸۵؛ اسکینر و همکاران، ۱۹۸۸). شانک (۱۹۸۱ و ۱۹۸۲) طی پژوهش‌هایش متوجه شد، خودکارآمدی مسئول ترقی موفقیت کودکان در یادگیری ریاضی است. او اظهار داشت که خودکارآمدی بیشتر منجر به حفظ مشارکت در تکالیف و در نتیجه موفقیت بیشتر شد. در مقابل خودکارآمدی کمتر، مقاومت کمتر و دستاورد کمتر را موجب شد. دانش‌آموزان با سطح بالای خودکارآمدی، تلاش بیشتری برای اجرای تکالیف می‌کنند و نسبت به سایر دانش‌آموزان مقاوم‌تر هستند (بندورا، ۱۹۸۶؛ پجارس^۹، ۲۰۰۰). برنهاردت^{۱۰} (۱۹۹۷) در توضیح یادگیرندگان خودکارآمد می‌گوید، این دسته از یادگیرندگان از توانایی بالایی برخوردار هستند و موفقیت خودشان را به توانایی‌ها و تلاش‌های خودشان نسبت می‌دهند درحالی‌که یادگیرندگان با خودکارآمدی پایین، توانایی‌های خودشان را دست‌کم می‌گیرند و تکالیف کمتر چالش‌برانگیز را انتخاب می‌کنند.

2. Self regulatory self-efficacy
3. Zimmerman, Bandura & Martiez-Pons
4. Brown & Inouye
5. Brookover et al
6. Chapman, Skinner & Baltes
7. Pintrich & DeGroot
8. Pintrich, Roeser & DeGroot
9. Skinner
10. Pejares
11. Bernhardt



فرسودگی تحصیلی متغیر دیگری است که انتظار می‌رود با ترس از زبان خارجی دانش‌آموزان مرتبط باشد. مسلاچ و جکسون^۱ (۱۹۸۱) بیان می‌کنند، سندرم فرسودگی از خستگی هیجانی، مسخ خود و کاهش فردیت تشکیل شده است که جنبه کلیدی آن افزایش خستگی عاطفی می‌باشد. فرسودگی می‌تواند در زمینه‌های مختلفی مانند زندگی زناشویی، ورزش و تحصیلات رخ دهد (نونس^۲، ۲۰۰۳؛ شافلی، مارتینز و بیکر^۳، ۲۰۰۲). زمینه تحصیلی یکی از بافت‌هایی است که سندرم فرسودگی می‌تواند در آن وجود داشته باشد و پیامدهای مهمی را در پی داشته باشد (میر و شمک^۴، ۱۹۸۵). برطبق پژوهش‌های صورت گرفته، وجود فرسودگی تحصیلی در یادگیرندگان دوره‌های راهنمایی (میلان، دودین، کرچود-ریودی و استفان^۵، ۲۰۱۵)، دبیرستان (سالما-آرو و همکاران^۶، ۲۰۰۹؛ والبرگ^۷، ۲۰۱۴)، در حال تحصیل (می، سانچز-گنزالز، براون و همکاران^۸، ۲۰۱۴؛ می، سانچز-گنزالز و فینچام^۹، ۲۰۱۴) و فارغ‌تحصیلان (دیربای و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱) اثبات شده است. فرسودگی تحصیلی وضعیت روانی است که در آن، به موجب ناتوانی در کنار آمدن با استرس‌ها و خواسته‌های تحصیلی، محصل انگیزه پایین و حس شکست زیادی دارد (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). فرسودگی تحصیلی با نگرانی تحصیلی و خستگی ناشی از فراوانی فعالیت‌های تحصیلی، عدم علاقه در فعالیت‌های تحصیلی که کمتر معنادار تلقی می‌شوند و کاهش حس رقابت شامل کاهش دستاوردهای تحصیلی و احساس ناکارآمدی مشخص می‌گردد (سالما-آرو، کیارو، لسکینن و نورمی^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ سالما-آرو، کیارو، پییتیکاینن و جوکلا^{۱۲}، ۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی شامل سه جز است؛ تخلیه هیجانی ناشی از فشارهای تحصیلی، بدبینی نسبت به محیط تحصیل و احساس ناکارآمدی به عنوان یک یادگیرنده (سالما-آرو، کیارو و همکاران، ۲۰۰۹). تخلیه هیجانی شامل خستگی مزمن، نشخوار و نگرانی است (سالما-آرو، کیارو و همکاران، ۲۰۰۹؛ شافلی و همکاران، ۲۰۰۲)، سمپتوم‌هایی شبیه

12. Maslach & Jackson

1. Nunes

2. Schaufeli, Martinez & Bakker

3. Meier & Schmeck

4. Meylan, Doudin, Curchod-Ruedi & Stephan

5. Salmela-Aro et al

6. Walburg

7. May, Sanchez-Gonzalez, Brown et al

8. May. Sanchez-Gonzalez & Fincham

9. Dyrbye et al

10. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi

11. Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen & Jokela



به سمپتوم‌های استرس و اضطراب (باگلی^۱، ۱۹۹۲؛ بیرن، داوِنپورت و مازانو^۲، ۲۰۰۷؛ مک‌نامارا^۳، ۲۰۰۰). بدبینی تحصیلی به صورت کاهش علاقه و افزایش نگرش منفی نسبت به تکالیف تحصیلی مشخص می‌گردد (سالملا-آرو، کیارو و همکاران، ۲۰۰۹؛ شافلی و همکاران، ۲۰۰۲) و همچنین ناکارآمدی تحصیلی نیز به کاهش کارایی و نبود حس موفقیت در محیط تحصیلی اشاره دارد. همچنین فرسودگی تحصیلی با بسیاری از وضعیت‌های منفی همچون کارکرد فزیولوژیک کمتر از بهینه^۴ (می، سانچز-گزالز، براون، کوتنیک و فینچام^۵، ۲۰۱۴؛ می، سانچز-گزالز و فینچام، ۲۰۱۴)، نشانه‌شناسی^۶ عاطفی (داهلین و رونسون^۷، ۲۰۰۷؛ دیربای، توماس، ماسیه و همکاران^۸، ۲۰۰۸؛ دیربای و همکاران، ۲۰۱۱)، رفتار نامناسب (برازوو، شرودر، رووی و بوید^۹، ۲۰۱۰؛ دیربای و همکاران، ۲۰۱۰) و کاهش عملکرد شناختی و تحصیلی (می، بوئر و فینچام، ۲۰۱۵؛ سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) مرتبط است.

در مجموع، مطالعه فرآیند یادگیری زبان خارجی به عنوان یک بخش مهم در برنامه تحصیلی دانش-آموزان الزامی است که در این بین بررسی اضطراب زبان خارجی و متغیرهای مرتبط با آن همچون خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی بسیار حائز اهمیت است. پی بردن به این مسئله که آیا بین اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی ارتباط وجود دارد یا خیر و همچنین فهم این نکته که آیا امکان پیش‌بینی اضطراب زبان خارجی از طریق بررسی خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد یا خیر، بسیار مهم تلقی می‌شود. بر همین اساس، هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی اضطراب زبان خارجی از طریق بررسی خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان است.

12. Bagley

13. Byrne, Davenport & Mazanov

14. McNamara

1. Suboptimal

2. May, Sanchez-Gonzalez, Brown, Koutnik & Fincham

3. Symptomatology

4. Dahlin & Runeson

5. Dyrbye, Thomas, Massie et al

6. Brazeau, Schroeder, Rovi & Boyd



روش

پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش اضطراب زبان خارجی به عنوان متغیر پیش‌بین و خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، متغیرهای ملاک در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ می‌باشند که از این بین ۱۱۰ دانش‌آموز دختر و ۱۱۰ دانش‌آموز پسر (۴۸ دانش‌آموز پایه نهم، ۱۴۱ دانش‌آموز پایه دهم، ۳۱ دانش‌آموز پایه دوازدهم) مجموعاً ۲۲۰ دانش‌آموز به صورت در دسترس انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش دانش‌آموز دوره متوسطه دوم بودن، سن، سال تحصیلی، رضایت دانش‌آموزان، رضایت والدین و مسئولین مدرسه بود و ملاک‌های خروج از تحقیق، وجود اختلالات جسمانی و روانی ناتوان‌کننده، عدم رضایت دانش‌آموزان، والدین و مسئولین مدرسه را شامل می‌شد. لازم به ذکر است که تمامی مجوزهای لازم از سازمان‌های مربوطه گرفته شد و ملاحظات اخلاقی به صورت کامل رعایت گردید.

۱. مقیاس اضطراب کلاس زبان خارجی^۱؛ این پرسشنامه توسط هورویتز، هورویتز و کوپ در سال ۱۹۸۶ تهیه گردیده است و از ۳۳ سوال و چهار بخش اضطراب امتحان، ترس از ارزیابی منفی، اضطراب برقراری ارتباط و ترس از کلاس زبان تشکیل شده است. سوالات در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌گردد. متسودا و گوئل^۲ (۲۰۰۱) آلفای کرونباخ ۰/۷۸ برای مقیاس اضطراب زبان خارجی گزارش دادند. به‌نژاد و همکاران آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آوردند. همچنین در پژوهش نیسی و یمینی به منظور تعیین اعتبار مقیاس اضطراب زبان خارجی نمره آن با نمره بدست آمده از امتحان زبان دانشجویان همبسته گردید. ضریب اعتبار برابر با ۰/۴۵- محاسبه گردید که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بود. ضریب پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

1. Foreign language class anxiety scale (FLCAS)

2. Matsuda & Gobel



۲. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱؛ این مقیاس را جینکز و مورگان در سال ۱۹۹۹ طراحی کردند. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی شامل ۳۰ سوال و سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده-های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه‌ای کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم مشخص می‌گردد. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همیچنین ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش شده است (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). جمالی و همکاران (۱۳۹۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ و خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۹، تلاش ۰/۵۹ و بافت ۰/۶۲ بدست آوردند.

۳. مقیاس فرسودگی تحصیلی^۲؛ این مقیاس در سال ۱۹۹۷ توسط برسو و همکاران ساخته شده و سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه ۱۵ ماده دارد که در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (خستگی تحصیلی ۵ ماده، بی-علاقگی تحصیلی ۴ ماده و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده) درجه‌بندی شده است. پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) بر اساس خرده مقیاس‌ها، ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به ترتیب برای خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی مقیاس فرسودگی تحصیلی را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ بیان می‌کند. همیچنین در پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۴)، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۸ و ۰/۵۸ بدست آمد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، ۲۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر (۱۱۰ دانش‌آموز دختر و ۱۱۰ دانش‌آموز پسر) مقاطع دهم (۴۸ دانش‌آموز)، یازدهم (۱۴۱ دانش‌آموز) و پیش‌دانشگاهی (۳۱ دانش‌آموز) با میانگین سنی (۱/۰۳۷) ۱۵/۹۵ بودند. که از این بین، ۶۵ دانش‌آموز در رشته انسانی، ۸۵ دانش‌آموز در رشته تجربی و ۷۰ دانش‌آموز در رشته ریاضی تحصیل می‌کردند. در رابطه با استفاده از کلاس‌های

3. Academic self-efficacy scale

4. Academic burnout scale



زبان خارجی آموزشگاه‌ها نیز ۴۸ دانش‌آموز از این کلاس‌ها بهره می‌بردند و ۱۷۲ دانش‌آموز سابقه استفاده از این کلاس‌ها را نداشتند.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	۸/۹۵۹	۲/۶۱۹
ترس از ارزیابی منفی	۱۷/۵۸۱	۵/۸۳۰
اضطراب برقراری ارتباط	۴۵/۸۹۵	۱۲/۳۰۱
ترس از کلاس زبان	۲۶/۷۰۰	۷/۲۷۷
اضطراب کلاس زبان خارجی (نمره کل)	۹۹/۱۳۶	۲۶/۸۰۴
استعداد	۲۷/۴۹۵	۵/۱۶۱
کوشش	۲۶/۷۱۲	۴/۷۱۴
بافت	۲۶/۷۷۷	۴/۸۲۶
خودکارآمدی تحصیلی (نمره کل)	۸۰/۹۶۸	۱۴/۲۳۷
خستگی تحصیلی	۱۵/۴۵۰	۴/۷۰۰
بی‌علاقگی تحصیلی	۱۲/۰۲۷	۳/۹۰۶
ناکارآمدی تحصیلی	۱۵/۷۸۱	۵/۷۱۹
فرسودگی تحصیلی (نمره کل)	۴۳/۲۵۹	۱۳/۱۵۴

میانگین و انحراف معیار نمرات اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در جدول فوق آمده است (جدول ۱). همچنین ضریب همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ($R=۰/۷۷۲$) با اضطراب زبان خارجی رابطه معنادار دارند ($P<۰/۰۰۱$).

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. اضطراب امتحان	۱												
۲. ترس از ارزیابی منفی	۰/۷۳۷ (۰/۰۰۱)	۱											
۳. اضطراب برقراری ارتباط	۰/۸۶۰ (۰/۰۰۱)	۰/۸۸۰ (۰/۰۰۱)	۱										



	۱	۰/۹۲۳	۰/۸۳۰	۰/۸۷۹	۴. ترس از کلاس زبان								
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)									
	۱	۰/۹۶۲	۰/۹۸۵	۰/۹۱۹	۰/۸۹۱	۵. اضطراب کلاس زبان خارجی (نمره کل)							
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)								
	۱	۰/۶۹۵	۰/۷۳۹	۰/۶۲۹	۰/۶۴۵	۰/۶۶۶	۶. استعداد						
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)							
	۱	۰/۹۰۳	۰/۷۷۷	۰/۸۱۴	۰/۷۱۹	۰/۷۰۸	۰/۷۴۲	۷. کوشش					
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)						
	۱	۰/۸۹۹	۰/۹۰۶	۰/۷۵۶	۰/۷۸۹	۰/۶۹۸	۰/۶۹۴	۰/۷۲۷	۸. بافت				
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)					
	۱	۰/۹۶۶	۰/۹۶۵	۰/۹۷۰	۰/۷۶۸	۰/۸۰۷	۰/۷۰۵	۰/۷۰۵	۰/۷۳۵	۹. خودکارآمدی تحصیلی (نمره کل)			
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)				
	۱	۰/۶۷۷	۰/۶۶۲	۰/۶۹۱	۰/۶۱۰	۰/۸۱۹	۰/۸۰۸	۰/۸۱۱	۰/۷۰۶	۱۰. خستگی تحصیلی			
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)			
	۱	۰/۸۷۵	۰/۷۵۳	۰/۷۲۰	۰/۷۷۷	۰/۶۹۲	۰/۷۷۶	۰/۷۸۹	۰/۷۴۴	۰/۶۸۲	۱۱. بی‌علاقگی تحصیلی		
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)		
	۱	۰/۷۶۲	۰/۶۸۵	۰/۹۴۳	۰/۹۰۵	۰/۹۳۱	۰/۹۰۱	۰/۷۸۰	۰/۸۰۰	۰/۷۲۱	۰/۷۳۵	۱۲. ناکارآمدی تحصیلی	
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	
	۱	۰/۹۰۶	۰/۹۴۱	۰/۹۱۵	۰/۸۷۵	۰/۸۴۳	۰/۸۸۲	۰/۸۱۵	۰/۸۶۲	۰/۸۷۱	۰/۸۲۵	۰/۷۷۴	۱۳. فرسودگی تحصیلی (نمره کل)
		(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)	(۰/۰۰۱)

در جدول ۲، نتایج همبستگی متغیرهای پژوهش با اضطراب زبان خارجی محاسبه و نمایش داده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند، بین اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌هایشان رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

VIF	تلرانس	t (p)	ضریب استاندارد Beta	ضریب غیراستاندارد		متغیرهای پیش‌بین
				SE	B	
-	-	۳/۰۱۸ (۰/۰۰۳)	-	۲۳/۹۷	۷۲/۳۵	مقدار ثابت



۷/۷۹۷	۰/۱۲۸	۱/۹۸۴ (۰/۰۴۹)	۰/۱۸۲	۰/۴۷۵	۰/۹۴۳	استعداد
۹/۹۸۹	۰/۰۹۷	-۱/۹۸۵ (۰/۰۴۸)	-۰/۲۰۹	۰/۵۹۹	-۱/۱۸۹	کوشش
۷/۷۳۰	۰/۱۲۹	-۲/۱۰۷ (۰/۰۳۶)	-۰/۱۹۲	۰/۵۰۶	-۱/۰۶۶	بافت
۴/۴۸۳	۰/۲۲۳	۷/۸۹۳ (۰/۰۰۱)	۰/۵۴۸	۰/۳۹۶	۳/۱۲۶	خستگی تحصیلی
۵/۸۵۶	۰/۱۷۱	-۰/۹۲۴ (۰/۳۵۶)	-۰/۰۷۳	۰/۵۴۴	-۰/۵۰۳	بی‌علاقگی تحصیلی
۹/۹۷۶	۰/۱۰۰	۲/۴۷۲ (۰/۰۱۴)	۰/۲۵۶	۰/۴۸۵	۱/۱۹۹	ناکارآمدی تحصیلی
$R^2 = ۰/۷۷۲$ $F = ۱۱۹/۸۴۲$ $P < ۰/۰۰۱$						

برای تعیین تاثیر هر یک از متغیرها، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بین و اضطراب زبان خارجی به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان داد ۷۷/۲ درصد از واریانس اضطراب زبان خارجی توسط خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تبیین می‌شود. با توجه به مقادیر بتا، به ترتیب خستگی تحصیلی ($Beta = ۰/۵۴۸$)، ناکارآمدی تحصیلی ($Beta = ۰/۲۵۶$)، کوشش ($Beta = -۰/۲۰۹$)، بافت ($Beta = -۰/۱۹۲$) و استعداد ($Beta = ۰/۱۸۲$) به عنوان قویترین پیش‌بین‌های اضطراب زبان خارجی می‌باشند (جدول ۳).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ انجام گرفت. بدین معنا که آیا امکان پیش‌بینی اضطراب زبان خارجی از طریق بررسی خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی آنها وجود دارد یا خیر؟ بر طبق نتایج بدست



آمده، پیش‌بینی اضطراب زبان خارجی از طریق بررسی خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی امکانپذیر است.

خودکارآمدی یکی از عوامل مهم در رابطه با اضطراب زبان خارجی است. بندورا (۱۹۹۷) باور داشت خودکارآمدی عاملی مهم در خودمدیریتی وضعیت عاطفی و هیجانی است. پجارس و شانک (۲۰۰۱) مطرح کردند، باورهای خودکارآمدی بر میزان اضطراب افراد در هنگام انجام تکالیف تاثیر می‌گذارند. فلاح (۲۰۱۷) بیان کرد، خودکارآمدی نقشی مهمی در اضطراب زبان خارجی دارد و نقش میانجی در رابطه ذهن‌آگاهی و اضطراب زبان خارجی یادگیرندگان زبان خارجی ایفا می‌کند. اونگبازی و همکاران (۱۹۹۹) طی پژوهش‌شان هفت متغیر پیش‌بینی‌کننده اضطراب زبان خارجی را شناسایی کردند که یکی از آنها خودارزشمندی بود. قونسولی و الهی (۲۰۱۰) گزارش دادند، یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا نسبت به یادگیران با خودکارآمدی پایین، اضطراب زبان خارجی بیشتری دارند. شانک (۱۹۸۱) مطرح کرد، خودکارآمدی پیش‌بینی دقیقی برای عملکرد تحصیلی است. همبستگی منفی خودکارآمدی با اضطراب زبان خارجی در پژوهش‌های تریلانگ (۱۹۸۷)، مک‌ایتیر و گاردنر (۱۹۵۵) و کیتانو (۲۰۰۱) نیز گزارش شده است.

همچنین در رابطه با اضطراب زبان خارجی و فرسودگی تحصیلی نیز، پژوهشی که به طور مستقیم و مشخص به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخت، تقریباً وجود ندارد اما با تحلیل مطالعات صورت گرفته درباره فرسودگی تحصیلی و مشکلات در عملکرد تحصیلی، می‌توان به ارتباط اضطراب زبان خارجی و فرسودگی تحصیلی پی برد. چن و چانگ (۲۰۰۴) اظهار داشتند، مشکلات تحصیلی مرتبط با اضطراب زبان خارجی هستند. زارع و ریاستی (۲۰۱۲)، همبستگی منفی اضطراب زبان خارجی با سطح تحصیلی و همبستگی مثبت عزت‌نفس با سطح تحصیلی یادگیرندگان زبان دوم را نشان داد. اونگبازی و همکاران (۱۹۹۹) ارتباط اضطراب زبان خارجی و عدم موفقیت در سه سطح درون‌داد، پردازش و برون‌داد فرآیند یادگیری زبان دوم را نشان دادند. همچنین در پژوهشی دیگر اونگبازی و همکاران (۱۹۹۹) ارتباط اضطراب زبان خارجی و عدم موفقیت در سه سطح درون‌داد، پردازش و برون‌داد فرآیند یادگیری زبان دوم را نشان دادند. یانگ (۲۰۰۵) مطرح می‌کند، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی‌شان می‌گذارد. دوردی‌نژاد و مرادیان احمدآبادی



(۲۰۱۴) بیان کردند، اضطراب زبان خارجی با موفقیت در زبان دوم همبستگی منفی معناداری دارد. می و همکاران (۲۰۱۵) بیان کردند، با افزایش فرسودگی تحصیلی از میانگین نمرات و عملکرد شناختی فرد کاسته می‌شود. عظیمی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش‌شان، همبستگی منفی فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی را نشان دادند. مطالعات لاینبرینک و پنتریچ^۱ (۲۰۰۳)، شافلی و همکاران همکاران (۱۹۹۳)، گرو و همکاران^۲ (۲۰۰۱) و نعیمی (۱۳۸۸) و پیرحسینلو (۱۳۸۲) نیز تأییدکننده تأثیر منفی فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی هستند.

پژوهش حاضر دارای یکسری محدودیت‌ها بود. یکی از این محدودیت‌ها، در رابطه با انتخاب آزمودنی‌ها بود. بدین معنا که امکان استفاده از تعداد زیاد آزمودنی‌ها نبود. وقت‌گیر بودن اجرای آزمایش نیز یکی دیگر از محدودیت‌های آزمایش بود که از دقت شرکت‌کنندگان می‌کاست. همچنین نبود تعداد زیاد کار مشابه در این زمینه و نبود منابع علمی قابل دسترس، از دیگر محدودیت‌های پژوهش به شمار می‌رفت. تأثیر متغیرهای مزاحم مثل بی‌اهمیت تلقی کردن آزمایش برای شرکت‌کنندگان، عجله برای زودتر به پایان رساندن آزمایش، ترس از مورد قضاوت قرار گرفتن نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود که توجه به آنها الزامیست. در همین راستا پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های دیگر با کنترل و بررسی بیشتر متغیرهای بالا صورت بگیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری با متغیرهای بیشتر و حجم بیشتر آزمودنی‌ها انجام گیرد تا بتوان با فراهم سازی امکان مقایسه، قدرت تعمیم نتایج را افزایش داد. در مجموع با توجه به اینکه در زمینه‌ی اضطراب زبان خارجی، خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی پژوهش‌چندانی صورت نگرفته است، امید است که در این زمینه‌ها مطالعات بیشتری انجام گیرد.

منابع

- به‌نژاد، سپیده؛ عبدالمهی، محمدحسین؛ شاهقلیان، مهناز. (۱۳۹۵). اضطراب زبان و یادگیری انگلیسی: مقایسه سبک‌های شناختی تکانشی/تاملی. مجله روانشناسی، ۷۷، ۲۰(۱)، ۲۱-۳۸.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی؛ زوار، نقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۸۷-۱۰۲.

1. Linnen Brink & Pintrich
2. Grau et al



مظاهری، زینب؛ صادقی، احمد. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش-آموزان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۲)، ۸۰-۶۱.

نیسی، سارا؛ یمینی، مرتضی. (۱۳۸۸). رابطه بین عزت نفس و انگیزه موفقیت و اضطراب کلاس زبان خارجی با عملکرد دانشجویان در درس زبان انگلیسی. مجله دستاوردهای روانشناختی، ۱۶(۲)، ۱۶۶-۱۵۳.

Abu-Rabia, S.; Peleg, Y.; Shakkour, W. (2014). The relation between linguistic skills, Personality traits and language anxiety. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4, 118-141.

Barnett, M.D.; Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97(2016), 102-108.

Chan, D.Y.C; Wu, G.C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

Chen, T.Y.; Chang, G.B.Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37(2), 279-289.

Cooper, A.N.; Seibert, G.S.; May, R.W.; Fitzgerald, M.C.; Fincham, F.D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 112(2017), 18-25.

Cubukcu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158.

Dewaele, J.M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.

Dewaele, J.M. (2013). The Link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult Bi-and Multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684.

Dewaele, J.M.; Ip, T.S. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 637-646.

Dewaele, J.M.; MacIntyre, P.; Boudreau, C.; Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41-63.

Dewaele, J.M.; Petrides, K.V.; Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.

Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756.

Gardner, R.C.; MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Lang. Learn*, 43, 157-194.

Gocer, A. (2014). The relationship between anxiety and attitude of students learning Turkish as a foreign language and their achievement on target language. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 879-884.

Ghonsooly, B.; Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.

Ghorban Dordinejad, F.; Moradian Ahmadabad, R. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 446-460.

Gorban Mohammadi, E.; Biria, R.; Koosha, M.; Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 637-646.



- Gregersen, T.; Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B.; Cope, J.A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Jain, Y.; Sidhu, G.K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90(2013), 114-123.
- Jinks, J.; Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Karimi, Y.; Bashirpur, M.; Khabbaz, M.; Heydayati, A.A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159(2014), 57-63.
- Matsuda, S.; Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(2004), 21-36.
- Molla, B.; Tesisa, G. (2017). Relationship between foreign language listening anxiety and listening comprehension. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(19), 11-23.
- Onwuegbuzie, A.J.; Bailey, P.; Daley, C.E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Onwuegbuzie, A.; Bailey, P.; & Daley, C.E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217 – 239.
- Onwuegbuzie, A.J.; Bailey, P.; Daley, C.E. (1999). Relationships between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 1085-1093.
- Oztturk, G.; Gurbuz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 654-665.
- Park, G.P.; French, B.F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2013), 462-471.
- Philips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Rahi Shahraki, N.; Seyedrezaei, S.H. (2015). The relationship between EFL learners' language anxiety and their willingness to communicate. *Journal of Language Sciences & Linguistics*. 3(5), 96-101.
- Rezvani, S.; Rezvani, M. (2017). The relationship between EFL teachers' burnout and their students' foreign language anxiety. *Educational Research Association the International Journal of Research in Teacher Education*, 8(3), 40-47.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D.H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-56.
- Seibert, G.S.; May, R.W.; Fitzgerald, M.C.; Fincham, F.D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter?. *Learning and Individual Difference*, 49(2016), 120-127.
- Tahernezhad, E.; Behjat, F.; Kargar, A.A. (2014). The relationship between language learning anxiety and language learning motivation among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6-1), 35-48.
- Tommy, K.; Chen, W.S.; Thoo, Y.Y. (2016). Academic burnout and eating disorder among students in Monash University Malaysia, *Eating Behaviors*, 22(2016), 96-100.
- Tran, T.T.T.; Moni, K.; Baldauf Jr, R.B. (2013). Foreign language anxiety: understanding its sources and effects from insiders' perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 10(1), 95131.
- Yim, S.Y.; Yu, Y.L. (2011). Validating the English learning anxiety scale for primary school students in Korea. *English Teaching*, 66(2), 101-121.
- Zare, P.; Riasati, M.J. (2012). The relationship between language learning anxiety, self-esteem and academic level among Iranian EFL learners. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 20(1), 219-225.



واسطه‌گری انگیزه درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

*رفعت عطاری، گروه علوم تربیتی واحد میانه، دانشگاه آزاد اسلامی، میانه، ایران.

Attari1395@yahoo.com

چکیده

تحقیق حاضر باهدف واسطه‌گری انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی انجام گرفت. دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان مشغول به تحصیل سال ۹۷-۱۳۹۶ جامعه آماری تحقیق را تشکیل دادند. تعداد ۱۱۵ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) و پرسشنامه درگیری تحصیلی فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از رگرسیون به روش تحلیل مسیر با استفاده از مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) تحلیل گردیدند. نتیجه تحقیق حاکی از این بود که انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

کلیدواژه: سرمایه روان‌شناختی، انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، دانش‌آموز

Abstract

The present study was done with the aim of intermediation of internal motivation in the relationship between Psychological capital and academic engagement of students. The statistical population of the research was made up students studying in high school during the academic year of 97-96. Using a multistage cluster sampling, 114 students were selected as samples. The Luthanese Psychological Capital Questionnaire (2007), Hartre's Educational Motivation Questionnaire (1981) and Fredericks et al. (2004) have been used to collect data. Data were analyzed using regression analysis with path analysis method using Baron and Kenny (1986) steps. The result of the research indicated that internal motivation has a mediator role in the relationship between psychological capital and academic engagement.

Key words: psychological capital, internal motivation, academic engagement, student

*دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد زنجان



مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده‌اند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است. تمام کوشش‌ها و کشش‌های این نظام برای پوشاندن جامه عمل به این امر است (قمری، ۱۳۹۲).

با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کار آیی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد، بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (علی‌بخشی و زارع، ۱۳۹۲).

یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی است (فردریکس بلومفلد و پاریس^۱، ۲۰۰۴). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموز صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابد، اشاره دارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷). در واقع درگیری تحصیلی، سازه‌ای چندبعدی و متشکل از ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است. این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آن‌ها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). بعد رفتاری درگیری تحصیلی شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت از مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ‌التحصیلی است؛ بنابراین می‌توان گفت شاخص‌های عینی پیشرفت تحصیلی مانند

¹ - Feredricks, Blumenfeld & Paris



نمرات کلاسی، اتمام تکالیف درسی و مداومت در تکلیف محصول درگیری رفتاری دانش‌آموز هستند (دیویس^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است و شامل ۳ مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است. مؤلفه ارزش در واقع باورهای دانش‌آموزان را در مورد این که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب است، منعکس می‌کند. ارزش تکلیف محرکی است برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و به اهمیت، سودمندی و جذابیت ادراک‌شده از تکلیف اشاره دارد (لینبرینیک و پنتریچ، ۲۰۰۳).

درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌هند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌شود و شامل ۳ دسته کلی مرو، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است (راوین دارن، گرین و دبیکر،^۲ ۲۰۰۰).

محققان، متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران به‌طور فزاینده‌ای بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین، سطوح بالای خستگی، کناره‌گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته‌اند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). سیارا و سیرآپ^۳ (۲۰۰۸) معتقدند که درگیری تحصیلی باعث می‌شود روابط دانش‌آموز با مدرسه‌اش، بهتر درک و بررسی شود. از سویی، دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، نمرات بالاتری در مدرسه کسب می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که با شور و شوق درس می‌خوانند و برای آن وقت صرف می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (فردریک، بلومن و پاریس، ۲۰۰۴).

¹ -Davis

² - Ravindran, B.; Green, B.; DeBaker

³ - Sciarra, & Seirup



با وجود اهمیت یادگیری تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، یازی - میتز^۱ (۲۰۰۷) معتقد است درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در گذر از مدارس ابتدایی به مدارس متوسطه کمتر می‌شود به گونه‌ای که طبق برخی برآوردها ۲۵ تا ۴۰ درصد از فراگیران نشانه‌های عدم درگیری تحصیلی مثل عدم اشتغال ذهنی با امورات تحصیلی، بی‌تفاوتی تحصیلی، عدم تلاش زیاد و بی‌توجهی را نشان می‌دهند. همچنین پژوهش ویلمز^۲ (۲۰۰۷) نشان می‌دهد درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش یافته است و عدم مشغولیت در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین شایع‌تر است؛ بنابراین با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی، ضرورت دارد که این سازه و عوامل مؤثر بر آن مورد بررسی قرار گیرند.

از متغیرهایی که ارتباط تنگاتنگی با درگیری تحصیلی دارد سرمایه روان‌شناختی است. در واقع سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک پیش‌بین برای درگیری تحصیلی عمل می‌کند (بیکر و دوموریت^۳، ۲۰۰۸). سرمایه روان‌شناختی از چهار مؤلفه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی تشکیل گردیده است (لوتانز^۴، ۲۰۰۲). خودکارآمدی (انتظارات کارآمدی) به باورهای شخص در مورد توانایی‌های فرد برای یادگیری یا انجام فعالیت‌ها در سطح معین اشاره دارد. خودکارآمدی، باور درباره چیزهایی است که فرد قادر به انجام آن‌ها می‌باشد؛ خودکارآمدی یک مؤلفه مهم برای ارتقاء حس عاملیت در افرادی است که آن‌ها می‌توانند بر زندگی خودشان تأثیرگذار باشند (شانک، ۱۳۹۳). از نظر اسنایدر، بنیان‌گذار نظریه امید در روانشناسی، امید عبارت است از ظرفیت ادراک‌شده برای تولید مسیرهایی به سمت هدف‌های مطلوب و انگیزه ادراک‌شده برای حرکت در این مسیره (اسنایدر، ۲۰۰۰). از این روی، امید یعنی انتظار مثبت برای دستیابی به هدف‌ها که شامل دو بعد است: یک توانایی طراحی گذرگاه‌هایی به سوی هدف‌های مطلوب با وجود موانع و دیگری توانایی ایجاد انگیزه برای شروع و تداوم حرکت در این گذرگاه‌ها (کار، ۱۳۸۵).

¹ - Yazzie- Mintz

² - Williams

³ - Bakker & Demerouti

⁴ - Luthans



افراد خوش‌بین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص مانند اوضاع و احوال حاکم، تبیین می‌کنند. برعکس، بدبین‌ها رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل درونی، ثابت و کلی مثل شکست شخصیت تبیین می‌کنند؛ بنابراین، افراد خوش‌بین به احتمال زیاد می‌گویند در امتحان به این دلیل مردود شدند که پرسش‌های امتحان نادرست طراحی شده بودند یا محیط سالن امتحان مانع تمرکز حواس بود. برعکس، افراد بدبین به احتمال زیاد شکست خود را به نداشتن شایستگی برای تحصیل در دانشگاه یا کم‌استعدادی خود نسبت می‌دهند (حیرت، شریفی، فاتحی زاده، احمدی، ۱۳۹۰). در تعریف از رزنیک^۱ (۲۰۱۰) تاب‌آوری به ظرفیت بازگشت از چالش‌های اجتماعی، مالی و یا احساسی به تعادل مجدد اطلاق شده است و بیانگر توانایی فرد جهت سازش یافتگی مجدد^۲ در برابر غم، ضربه، شرایط نامطلوب و عوامل تنیدگی زای زندگی است.

نتیجه تحقیق سالانوا^۳ و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که خودکارآمدی (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) به طریق مستقیم و غیرمستقیم با واسطه‌گری عاطفه مثبت بر درگیری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. داوت و والدیز (۲۰۱۵) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی و بهزیستی دانش‌آموزان فیلیپینی رابطه دارد. فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد.

در این راستا، سو، باکر و جیانگ^۴ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که بین سرمایه روان‌شناختی و انگیزه درونی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین انگیزه درونی می‌تواند به‌عنوان متغیر میانجی بین سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی باشد. در واقع این پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزانی که سرمایه روان‌شناختی بالا دارند، بر اهداف خود تمرکز می‌کنند و تلاش بیشتری برای آن انجام می‌دهد،

¹ - Resnick

² - readjustment

³ - Salanova

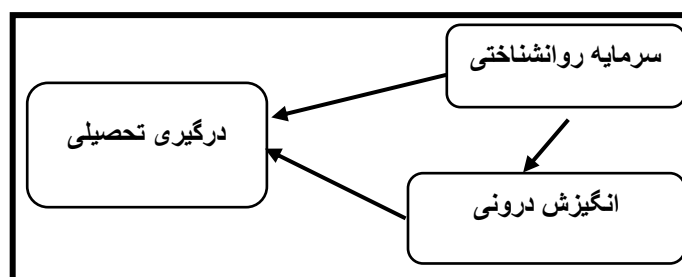
⁴ - Siu, Bakker & Jiang



بنابراین انگیزش درونی بالاتری نیز دارند و انگیزه درونی برای درگیری تحصیلی ضروری است. در تعریف انگیزه درونی می توان گفت که انگیزه درونی برخلاف انگیزه بیرونی به هیچ نوع نتیجه و یا پاداش وابسته نیست و زمانی به وقوع می پیوندد که شخص به خاطر خود فعالیت و بدون توجه به مشوق خارجی یا نتیجه حاصل از کار تلاش می کند. انگیزش درونی تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیت است بدون اینکه انتظار پاداش بیرونی داشته باشد (سانتراک^۱، ۲۰۰۸).

نتیجه تحقیق اکبری (۱۳۹۶)؛ اکپان و یموبونگ^۲ (۲۰۱۳) و سعید و زینگر^۳ (۲۰۱۲) نشان دادند که انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی موثر است. نتیجه تحقیق جوانبخت (۱۳۹۳) و داوت، کینگ و والدیز^۴ (۲۰۱۶) تأثیرات سرمایه روان شناختی بر انگیزش و درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تایید کرد. ایرجی راد و ملکزاده نصرآبادی (۱۳۹۶) در تحقیق خود نشان دادند که بین سرمایه روان شناختی و انگیزش پیشرفت رابطه معنی دار وجود دارد

بنابراین با توجه به اهمیت انگیزش درونی، سرمایه روان شناختی و درگیری تحصیلی در موفقیت دانش آموزان، همچنین با توجه به این که پژوهشی در حوزه نقش واسطه گری انگیزه درونی در رابطه بین سرمایه روان شناختی و درگیری تحصیلی انجام نگرفته است، پژوهش حاضر قصد دارد این سوال را که آیا انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان شناختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان نقش واسطه ای دارد؟ را مورد بررسی قرار دهد.



مدل تحقیق بر گرفته از تحقیق سو، باکر و جیانگ (۲۰۱۴)

¹ - Santrock

² - Akpan, I. D., Umobong

³ - Saeed & Zyngier

⁴ - Datu, King and. Valdez



روش شناسی تحقیق

تحقیق حاضر از بعد هدف کاربردی و از بعد گردآوری داده ها و اطلاعات و روش تجزیه و تحلیل یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و غیر آزمایشی می باشد که در آن سعی پژوهشگر بر این بود تا یک مساله و پرسش واقعی که در عمل وجود دارد، طی یک فرایند تحقیق پاسخ دهد. جامعه آماری تحقیق را دانش آموزان دختر دبیرستانی مدارس دولتی شهر میانه (۵۰۰ نفر با استعلام از آموزش و پرورش میانه) را تشکیل دادند. حجم نمونه با استفاده از فرمول برآورد نسبت صفت متغیر در جامعه در پژوهش های غیرآزمایشی (همبستگی / پیمایشی) ۱۱۵ نفر بدست آمد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۲). برای انتخاب نمونه ها از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای استفاده گردید. ابزارهای اندازه گیری عبارتند از ۱ - پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز و همکاران (PCQ) (2007): برای سنجش سرمایه روان شناختی از پرسشنامه لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) استفاده می گردد. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال و ۴ خرده مقیاس «امیدواری»، «تاب آوری»، «خوش بینی» و «خودکارآمدی» است که در آن، هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً مخالفم صفر تا کاملاً موافقم ۶) لیکرت پاسخ می دهد. سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی، سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به خرده مقیاس امیدواری، سؤالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به خرده مقیاس تاب آوری و سؤالات ۱۹ تا ۲۴ مربوط به خرده مقیاس خوش بینی می باشد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روان شناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه به دست می آید و سپس مجموع آنها به عنوان نمره کل سرمایه روان شناختی محسوب می شود. بیشترین و کمترین نمره به ترتیب برابر با ۱۴۴ و ۲۴ می باشد. نمره بالاتر این پرسشنامه نمایانگر سرمایه روان شناختی بیشتر است. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را بالای ۰/۸ گزارش داده اند (هویدا، مختاری و فروهر، ۱۳۹۱). در ایران نیز پایایی این پرسشنامه در پژوهش نیسی، ارشادی، رحیمی (۱۳۹۰) بالای ۰/۸ به دست آمده است. در تحقیق حاضر نیز پایایی پرسشنامه بوسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد. ۲- پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتز: مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی



هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۰، ۱۹۸۱) به‌عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در برداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمولی درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. ۱۷ سؤال انگیزش درونی و ۱۶ سؤال دیگر انگیزش بیرونی را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این تحقیق از سؤال‌های مربوط به انگیزش درونی استفاده خواهد شد. این مقیاس بر اساس لیکرت (هیچ‌وقت = ۱ الی تقریباً همیشه = ۵) می‌باشد (بحرانی، ۱۳۸۸). بیشترین و کمترین نمره برابر با ۸۵ و ۱۷ می‌باشد که بالاترین نمره نشان دهنده انگیزش درونی است. روایی پیش‌بین مقیاس اصلاح‌شده هارتر از طریق همبستگی معنی‌دار بین انگیزش درونی، با گزارش‌های معلم از انگیزش درونی تأیید شد. همچنین بین انگیزش درونی و بیرونی و نیز پاره مقیاس‌های آن‌ها و دو شاخص عینی پیشرفت تحصیلی از جمله نمره‌های درسی و نمره‌های پیشرفت تحصیلی، همبستگی معناداری به دست آمد. هارتر (۱۹۸۱) همچنین ضرایب پایایی پاره مقیاس‌ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضرایب باز آزمایی را در یک نمونه طی دوره‌ی ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است (بحرانی، ۱۳۸۸). همچنین در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی انگیزش درونی ۰/۸۵ به دست آمد. ۳- درگیری تحصیلی: فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) پرسشنامه‌ای با ۱۵ گویه تهیه کردند که پاسخ‌های آن طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است و سه نوع درگیری یعنی درگیری رفتاری، انگیزشی و درگیری شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. بیشترین و کمترین نمره به ترتیب برابر با ۷۵ و ۱۵ می‌باشد که نمره بالاتر نشان دهنده درگیری تحصیلی بیشتر است. روایی و پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی به وسیله پژوهشگران



ایرانی مورد بررسی قرار گرفته که نتایج مطلوبی داشته است (طالبی و همکاران، ۱۳۹۳). در تحقیق حاضر پایایی پرسشنامه بوسیله آلفای کرونباخ ۰/۷۹ بدست آمد.

یافته های تحقیق

نتیجه شاخص های توصیفی نشان داد که میانگین سرمایه روان شناختی برابر با ۱۰۵، انگیزه درونی و درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۷۱ و ۶۴ است. برای بررسی فرضیه‌ی تحقیق از رگرسیون به روش تحلیل مسیر با استفاده از مراحل بارون کنی (۱۹۸۶، به نقل از عزیززی، ۱۳۹۲) انجام گرفت. پیش از ارائه گزارش تحلیل رگرسیون، نتایج بررسی پیش فرض‌ها برای فرضیه تحقیق نشان داد که تخطی برای پیش فرض‌ها وجود ندارد. اهم مفروضاتی که کاربرد تحلیل مسیر بر آن‌ها مبتنی است از این قرارند (کرلینجر و پدهازر، ۱۳۸۸): ۱- متغیرها در مقیاس فاصله‌ای اندازه‌گیری می‌شوند. ۲- جریان علیت در دستگاه یک طرفه است، یعنی علیت متقابل بین متغیرها ملحوظ نمی‌شود. ۳- استقلال خطاها. با توجه به مفروضات، مفروضه اول رعایت شده است چون متغیرهای تحقیق با مقیاس فاصله‌ای اندازه‌گیری شده است. مفروضه دوم نیز رعایت شده است، با توجه به مدل تحقیق، مسیر بین متغیرها یک طرفه است. مفروضه سوم: برای بررسی مفروضه سوم استقلال باقی مانده‌ها از آماره دوربین - واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر با ۲/۰۲ بود و این نتیجه نشان داد که پیش فرض استقلال باقی مانده‌ها رعایت شده است (برای استقلال خطاها دوربین واتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ باید باشد) (پلنت، ۱۳۹۲).

نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون با روش تحلیل مسیر برای فرضیه پژوهش با مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) عبارتند از:



مرحله اول: پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی: در این قسمت متغیر سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. نتیجه تحلیل رگرسیون نشان داد، مقدار مجذور R (ضریب تعیین) تعدیل‌شده برابر با ۰/۱۵۷ است. مقدار ضریب تعدیل‌شده نشان می‌دهد که مدل مورد استفاده ۱۵/۷ درصد از واریانس درگیری تحصیلی توسط سرمایه روان‌شناختی تبیین می‌شود. همچنین نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری مدل رگرسیون درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی نشان داد که مقدار آماره F برابر با ۲۲/۲۲ است که از لحاظ آماری معنادار است ($P < ۰/۰۵$). مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده (β) برای درگیری تحصیلی برابر با ۰/۴۰۵ است که این ضریب معنادار هست ($p < ۰/۰۵$). در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش سرمایه روان‌شناختی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

مرحله دوم: پیش‌بینی انگیزه درونی بر اساس سرمایه روان‌شناختی: در این قسمت سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان پیش‌بین و انگیزه درونی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. نتیجه تحلیل رگرسیون نشان داد که، مقدار مجذور R (ضریب تعیین) تعدیل‌شده برابر با ۰/۱۴۴ است. مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده نشان می‌دهد که مدل مورد استفاده ۱۴/۴ درصد از واریانس انگیزه درونی توسط سرمایه روان‌شناختی تبیین می‌شود. نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری مدل رگرسیون انگیزش درونی بر اساس سرمایه روان‌شناختی نشان داد که مقدار آماره F برابر با ۲۰/۱۹۵ است که از لحاظ آماری معنادار است ($P < ۰/۰۵$). مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده (β) انگیزه درونی برابر با ۰/۳۸۹ است که این ضریب معنادار هست ($p < ۰/۰۵$). می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش سرمایه روان‌شناختی انگیزش درونی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

مرحله سوم: پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی: در این قسمت سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. نتیجه تحلیل رگرسیون نشان داد، مقدار مجذور R (ضریب



تعیین) تنظیم شده برابر با ۰/۳۶۵ است. مقدار ضریب تعیین تعدیل شده نشان می‌دهد که مدل مورد استفاده ۳۶/۵ درصد از واریانس درگیری تحصیلی توسط سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی تبیین می‌شود. نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری مدل رگرسیون درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی نشان داد که مقدار آماره F برابر با ۳۳/۷۶ است که از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/05$). با توجه به جدول ۱، مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده (β) سرمایه روان‌شناختی برابر با ۰/۲۱۶ است که این ضریب معنادار هست ($p < 0/05$). مقدار ضریب رگرسیون استاندارد شده (β) برای انگیزش درونی برابر با ۰/۴۹۸ است که این ضریب معنادار هستند ($p < 0/05$). می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

جدول ۱، ضرایب رگرسیون درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی و انگیزش درونی و نتایج آزمون‌های t مرتبط

پارامتر	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد شده	t	سطح معنی‌داری
	(B)	خطای استاندارد			
مقدار ثابت	۳۵/۰۱	۴/۳۱	β	۸/۱۰	۰/۰۰۰۱
سرمایه روان‌شناختی	۰/۱۱۳	۰/۰۴۲	۰/۲۱۶	۲/۶۷	۰/۰۰۰۱
انگیزش درونی	۰/۲۵۱	۰/۰۴۱	۰/۴۹۸	۶/۱۶	۰/۰۰۰۱

مرحله چهارم: بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی: با بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون سرمایه روان‌شناختی در مرحله اول و مرحله سوم مشخص گردید که ضریب رگرسیون از ۰/۴۰۵ به ۰/۲۱۶ کاهش یافته است، در نتیجه نقش واسطه‌گری انگیزش درونی بین متغیر سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار می‌گیرد. در واقع این واسطه‌گری به دلیل معنی‌داری ضریب بتای سرمایه روان‌شناختی در مرحله سوم جزئی می‌باشد (اگر معنی‌دار نبود واسطه‌گری کامل بود). در دنیایی واقعی امکان بروز واسطه‌گری کامل کمتر از واسطه‌گری جزئی است (بارون کنی، ۱۹۸۱، ۱۹۸۶، نقل از عزیزی، ۱۳۹۲).



بحث و نتیجه گیری

نتیجه فرضیه تحقیق حاضر نشان داد که انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. نتیجه فرضیه با تحقیقات انجام‌گرفته هماهنگی دارد. نتیجه پژوهش سو، باکر و جیانگ (۲۰۱۴) که باهدف تعیین نقش میانجی‌گری انگیزه درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان انجام‌گرفته بود، حاکی از این بود که سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم دارد علاوه بر آن انگیزه درونی به‌عنوان متغیر میانجی بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی عمل می‌کند. سالانوا و همکاران (۲۰۱۰) که پژوهشی باهدف بررسی رابطه خودکارآمدی (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) با واسطه‌گری عاطفه مثبت بر درگیری تحصیلی انجام داده بودند، حاکی از این بود که خودکارآمدی به‌طور مستقیم با درگیری تحصیلی ارتباط دارد. همچنین خودکارآمدی با واسطه عاطفه مثبت با درگیری تحصیلی رابطه دارد. نتیجه تحقیق ایرجی راد و ملک‌زاده نصرآبادی (۱۳۹۶) نشان داد که چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی (امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) به‌طور مثبت و معناداری با انگیزه پیشرفت در ارتباط بودند و انگیزه پیشرفت اثر مثبت و معناداری بر خلاقیت داشت.

نتیجه تحقیق داوت و والدیز (۲۰۱۵) حاکی از تأثیرگذاری سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان فیلیپینی بود. نتیجه تحقیق فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی توانایی پیش‌بینی ابعاد درگیری شناختی دانشجویان را دارند و ۲۴ درصد از واریانس درگیری شناختی را تبیین می‌کنند. همچنین این مؤلفه‌ها ۱۱ درصد از واریانس درگیری انگیزشی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. نتیجه تحقیق داوت، کینگ و والدیز (۲۰۱۶) نشان داد که سرمایه روان‌شناختی، با انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بعد از کنترل متغیرهای مداخله‌گر رابطه دارد. اکپان و یموبونگ (۲۰۱۳) تحقیقی باهدف بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی انجام دادند. نتیجه تحقیق مذکور حاکی از این بود که دانش‌آموزانی که دارای انگیزش تحصیلی بالاتری بودند در درگیری تحصیلی نیز بالاتر بودند و افرادی که دارای انگیزش تحصیلی پایینی بودند دارای درگیری تحصیلی پایینی نیز بودند. درواقع نتیجه تحقیق بیانگر این است که هرچه درگیری تحصیلی افراد بیشتر باشد درگیری تحصیلی دانش‌آموز هم بیشتر می‌شود. نتیجه تحقیق اکبری (۱۳۹۶)



نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی قادر به پیش‌بینی مثبت انگیزش تحصیلی هستند.

در تبیین نتیجه فرضیه تحقیق می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی با تکیه بر مؤلفه‌های روان‌شناختی مثبت‌گرا، در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم می‌دهد و او را برای ورود به صحنه عمل آماده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸). سرمایه روان‌شناختی شامل درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات تعریف می‌شود که از چهار مؤلفه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی تشکیل گردیده است (لوتانز^۱، ۲۰۰۲). در واقع این‌ها عواملی هستند که به فرد کمک می‌کنند که تحت تأثیر مشکلات گذشته خود قرار نگیرند، انگیزش درونی خود را فعال کنند و برای رسیدن به موفقیت راهبردهای تدارک ببینند (بیکر و همکاران، ۲۰۰۸). بیکر (۲۰۱۱) اعتقاد دارد که سرمایه روان‌شناختی یک منبع اساسی برای درگیری در هر فعالیتی است. سو، باکر و جیانگ (۲۰۱۴) اعتقاد دارند که دانش‌آموزانی که سرمایه روان‌شناختی بالایی دارند، انگیزه درونی بالایی نیز دارند که این باعث درگیری تحصیلی می‌گردد؛ بنابراین انگیزه درونی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی عمل کند.

با توجه به مطالب بیان‌شده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که سرمایه روان‌شناختی بالایی دارند، دارایی نظر مثبت به خود هستند، مشغولیت ذهنی برای مشکلات و عدم موفقیت‌های گذشته خود ندارند در نتیجه به آینده امیدوار هستند. در واقع دانش‌آموزی که این ویژگی‌ها را دارد، خودجوش هستند و بدون اینکه منتظر تشویق‌های بیرونی باشد، فعالیت‌های خود را انجام می‌دهد، به عبارتی این‌گونه دانش‌آموزان برای انجام تکالیف و فعالیت‌های مدرسه بر طبق بیرونی درونی یا انگیزه درونی عمل می‌کنند؛ و این انگیزه درونی آن‌ها را تشویق می‌کند که دست به عمل بزنند. اهدافی برای خود در نظر می‌گیرند برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی می‌کنند و راهبردهای تدارک می‌بینند که به هدف خود برسند؛ و به طروق مختلف در فعالیت‌های مدرسه‌ای درگیر می‌شوند.

¹ - Luthans



پژوهش حاضر نیز مانند پژوهش های دیگر دارای محدودیت بود. نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در پژوهش حاضر در یک تحقیق میدانی انجام شده است و باید از تبیین‌های علی اجتناب کرد؛ زیرا یک تحلیل مسیر یا تحلیل واسطه‌ای هرگز نمی‌تواند از یک سطح تحلیل رابطه‌ای فراتر رود. به همین جهت به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های طولی در حوزه درگیری تحصیلی را جهت مشخص کردن روابط علی طراحی کنند. در راستای تأیید فرضیه تحقیق مبنی بر واسطه‌گری انگیزش درونی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی به مسئولان پیشنهاد می‌گردد کارگاه آموزشی برای افزایش آگاهی معلمان و مربیان آموزشی در حوزه چگونگی افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی تدارک ببینند.

منابع

- اکبری، صدیقه (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه سبزوار. پایان کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد سبزوار.
- ایرجی راد، ارسلان؛ ملک‌زاده نصرآبادی، الهه (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت بر خلاقیت دانشجویان. فصلنامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی. ۴: ۷۰-۵۱.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. مطالعات روانشناختی. ۵(۱): ۷۲-۵۱.
- پلنت، جولی (۱۳۹۲). راهنمای گام به گام برای تحلیل داده‌ها با استفاده از برنامه SPSS: راهنمای نجات. ترجمه اکبر رضایی. تبریز، انتشارات فروزش.
- جوانبخت، فاطمه (۱۳۹۳). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی بر اساس سرسختی روان‌شناختی و سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرکرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- حیرت، عاطفه؛ شریفی، احسان؛ فاتحی زاده، مریم‌السادات و احمدی، سید احمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی زوج‌درمانی اسلام محوری بر خوش‌بینی زوجین شهر اصفهان. مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری. سال اول، شماره ۱، ۲۲-۹.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۸): ۴۶-۲۹.



شانک، دیل اچ. (۲۰۱۲). *نظریه‌های یادگیری، چشم‌اندازی تربیتی*. ترجمه اکبر رضایی، ۱۳۹۳. تبریز، انتشارات آیدین و یانار، ۵۳۶.

طالبی، سعید؛ زارع، حسین؛ رستگار، احمد؛ حسین پور، امین (۱۳۹۳). ساختار عاملی مقیاسی درگیری تحصیلی فریدریکس (شناختی، رفتاری و انگیزشی). فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. ۲۴: ۱۶-۱.

عزیزی، شهریار (۱۳۹۲). متغیرهای میانجی، تعدیل گر و مداخله گر در پژوهش‌های بازاریابی: مفهوم، تفاوت‌ها، آزمون‌ها و رویه‌های آماری. فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات بازاریابی نوین. ۲(۹): ۱۷۴-۱۵۵.

علی بخشی، سیده زهرا و زارع، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی کاربردی. ۴: ۸۰-۶۹.

فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدم پور، عزت اله؛ خلیلی گشنگانی، زهرا؛ چهری، پرستو (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانش‌جویان. دوماهنامه علمی پژوهشی (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی). ۹(۲): ۱۳۳-۱۲۷.

قمری، محمد (۱۳۹۲). رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج. آموزش و ارزشیابی. ۲۲: ۵۸-۴۵.

کار، آ. (۱۳۸۵). روانشناسی مثبت، علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان، ترجمه حسن پاشا شریفی، جعفر زند و باقر ثنایی، تهران: نشر سخن.

کرلینجر- پدهازور (۱۳۸۸). رگرسیون چند متغیری در پژوهش رفتاری. ترجمه حسن سرائی. تهران: انتشارات سمت. نیسی، عبدالکاسم؛ ارشدی، نسرین؛ رحیمی، احسان (۱۳۹۰). رابطه‌ی علی سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روانشناسی). دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۴(۱): ۳۶-۱۹.

Akpan, I. D., Umobong, M. E., (2013). "Analysis of Achievement Motivation and Academic Engagement of Students in the Nigerian Classroom," *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 2(3), pp. 385-390, Retrieved from <http://www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/download/1431/1454>

Bandura, A., (2001). Social cognitive theory An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*. 52, 1-26.

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22, 187-200.



- Datu, J. A. D., and J. P. M. Valdez. 2015. "Psychological Capital Predicts Academic Engagement and Well-Being in Filipino High School Students." *The Asia-Pacific Education Researcher* 25: 399–405. doi:10.1007/s40299-015-0254-1.
- Datu, J. A. D., R. B. King, and J. P. M. Valdez. 2016. "Psychological Capital Bolsters Motivation, Engagement, and Achievement: Cross-Sectional and Longitudinal Studies." *The Journal of Positive Psychology*, 39: 1–11. doi:10.1080/17439760.2016.1257056.
- Davis, H. A., Shalter-Bruening, P., & Andrzejewski, C. E. (2008). *Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a form of social capital?* Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Feredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004); School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74: 59-109.
- Linnenbrinc, E. A., & Pintrich, P. R.)2003(The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans F, Norman S., Avolio B. & Avey J. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate - employee performance relation-ship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238
- Ravindran, B.; Green, B.; DeBaker, T. (2005). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in New Orlean. ([Http. www. science direct. com](http://www.science-direct.com))
- Resnick, B. (2010). The relationship between resilience and motivation. In Rensick, B.Gwyther, L. P. & Roberto, K. A. (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (pp. 199-215). NewYork: Springer
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology*. America: MC grew- Hill Publication.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., 2010. Gain spirals of resources and work engagement. In: Bakker, A.B., Leiter, M.P. (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Psychology Press, NY, pp. 118–131.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), p252.
- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling*, 11.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994
- Snyder, C.R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.
- Yazzie- Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Educational Policy, Indiana University. Retrieved February 1, 2010, from http://ceep.indiana.edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf.
- Williams, J. M. (2007); College student experiences questionnaire research program, 47th annual forum of the association for institutional research. Kansas city, MO.



اثربخشی روش درمانی پذیرش و تعهد (ACT) بر بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان دختر

رقیه انگوتی، کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد زنجان*

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی روش درمانی پذیرش و تعهد (اكت) بر بهزیستی روانشناختی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان بود. این پژوهش از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفته است. جامعه آماری تحقیق شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دختر که به روش نمونه‌گیری در دسترس از مراکز مشاوره انتخاب شدند و به تصادف در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری، مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف و سرمایه روانشناختی لوتانز بود. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در ۸ جلسه دوساعته درمان گروهی مبتنی بر روش درمانی پذیرش و تعهد شرکت کردند. از تحلیل کوواریانس برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که روش درمانی پذیرش و تعهد باعث افزایش معنادار نمرات بهزیستی روانشناختی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بوده است.

کلیدواژه: پذیرش و تعهد، اکت، بهزیستی روانشناختی، سرمایه روانشناختی.



The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on the Psychological Well-being and Psychological Capital of Girl Students

Abstract

The aim of this study was to investigate the efficacy of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on students' psychological well-being and psychological capital. This was a semi-experimental research, and a pre-test, post-test design with a control group was applied. Participants included 30 high school students that were selected with a convenience sampling method from counseling centers, were randomly assigned into control and experimental groups (15 each group). All the participants completed Riffs psychological well-being scale and Luthans psychological capital. Afterwards the experimental group participated in 8 sessions of acceptance and commitment therapy. Analysis of covariance was used to analyze the data. Results indicated that acceptance and commitment therapy significantly increased psychological well-being and psychological capital scores of students in the experimental group than the control group students.

Keywords: psychological well-being, psychological capital, Acceptance and Commitment therapy, ACT therapy.



مقدمه

بهبودی روانی و سرمایه روانشناختی از جمله مفاهیم مهم روانشناسی مثبت نگر است که در سال‌های اخیر در حوزه‌ی مطالعات آموزشی مورد توجه واقع شده‌اند. امروزه پژوهش‌های درباره‌ی بهبود روان‌شناسی مثبت به‌طور روزافزون در حال رشد است (کاشدن^۱، ۲۰۰۴). در واقع، قرن بیست و یکم روانشناسی متوجه این امر شده است که انسان باید انرژی عقلانی خود را صرف جنبه‌های مثبت تجربه‌اش کند (سلیگمن و سیگمنت میهالی، ۲۰۰۰).

بهبودی روانشناختی به آنچه فرد برای بهبودی به آن نیاز دارد اشاره دارد، ریف^۲ (۱۹۸۹) با تأکید بر این که سلامت مثبت چیزی فراتر از فقدان بیماری است، اشاره کرد که بهبودی روانی در برگیرنده تلاش برای کمال و تحقق نیروهای بالقوه فرد است. بهبودی روانی شامل احساس مثبت و احساس رضایتمندی عمومی از زندگی که شامل خود و دیگران در حوزه‌های مختلف خانواده، شغل و نظیر این موارد است؛ بنابراین افراد با احساس بهبودی بالا به‌طور عمده هیجانات مثبت بیشتری را تجربه و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند. از سویی، افراد با بهبودی پایین حوادث و موقعیت‌های زندگی‌شان را نامطلوب ارزیابی و بیشتر هیجانات منفی نظیر اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (مایرز و دینر، ۱۹۹۵).

بهبودی روانشناختی یک مفهوم چند مؤلفه‌ای هست که عبارتند از: ۱- پذیرش خود: سطوح مطلوب پذیرش خود سبب ایجاد نگرش مثبت و افزایش رضایت از زندگی می‌گردد. این مؤلفه به عنوان مفهوم کلید خودشکوفایی، عملکرد روانی مطلوب و پیشرفت به‌شمار می‌رود. ۲- روابط مثبت با دیگران: ریف معتقد است که داشتن یک روحیه آرام و خونسرد که نشان‌دهنده بلوغ باشد، منجر به بهبود یافتن تعاملات و توجه بیشتر دیگران می‌شود. ۳- خودمختاری: از نظر ریف، خودمختاری

¹ - kashdan

² - Ryff



به معنای تنظیم رفتار خود از طریق منبع کنترل درونی است که در این حالت، انسان دارای عملکرد بال، از سطح بالایی از ارزیابی درونی برخوردار است و خود را بر اساس هنجارها و استانداردهای خویش مورد ارزیابی قرار می دهد، نه بر اساس استانداردهای دیگران ۴- تسلط بر محیط: تسلط بر محیط به معنی توانایی فرد برای مدیریت زندگی است (ریف و سینگر^۱، ۱۹۹۸).

با این توصیف فردی که حس تسلط بر محیط دارد، می تواند در جنبه های مختلف محیط مداخله کند، تغییر دهد و ارتقا بخشد. ۵- زندگی هدفمند: هدفمندی به معنای داشتن غایت ها و اهدافی است که به زندگی فرد جهت و معنا می بخشد ۶- رشد شخصی: رشد شخصی به توانایی فرد برای پیشرفت و ارتقای خود به منظور مبدل شدن به یک انسان با عملکرد کامل، رسیدن به خود شکوفایی و نیل به اهداف تلقی می شود و در همین راستا، افراد برای رسیدن به سطوح بالای عملکرد روانی باید به صورت پیوسته در جنبه های متفاوتی از زندگی رشد کنند (ریف و سینگر، ۱۹۹۸).

سرمایه روان شناختی، یک وضعیت توسعه ای مثبت روان شناختی با مشخصه های ۱- باور فرد به توانایی هایش (خودکارآمدی) برای دستیابی به موفقیت، ۲- داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف (امید)، ۳- ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود (خوش بینی) و ۴- تحمل کردن مشکلات (تاب آوری) تعریف می شود (فرد لوتانز، کیلی لوتانز و برت لوتانز، ۲۰۰۴). هر کدام از آنها به عنوان یک ظرفیت روان شناختی مثبت در نظر گرفته می شود، دارای مقیاس اندازه گیری معتبر است، مبتنی بر نظریه و پژوهش است و وابسته به حالت و قابلیت رشد دارد و به طور چشمگیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارد (لوتانز، یوسف و آولیو^۲، ۲۰۰۷). در حالی که پژوهش های پیشین هر کدام از چهارحیطه تشکیل دهنده سازه سرمایه روان شناختی را به طور جدای از هم مورد بررسی قرار داده اند، اما مطالعات مربوط به سرمایه روان شناختی این سازه ها را در ارتباط با یک دیگر می بینند و مشترکات این متغیرها را در نظر می گیرد (نورمان^۳ و همکاران، ۲۰۱۰).

¹ - Singer

² -Avilio

³ - Norman



پژوهش‌ها نشان داده است که بهزیستی روانی با سلامت عمومی (بیانی، گودرزی و محمد کوچکی، ۱۳۸۷)، رضایتمندی (ایمان، یاد علی جمالویی، ۱۳۹۱)، حس انسجام (آقا یوسفی و شریف، ۱۳۸۹) و همچنین سرمایه روانشناختی با عملکرد تحصیلی و هدف پیشرفت (نورالدین ویند و همکاران، ۱۳۹۳)، سرمایه اجتماعی (بهادری خسرو شاهی، هاشمی نصرت آباد، باباپور خیرالدین، ۱۳۹۱)، افزایش انگیزش درونی، پیشرفت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی (محمدی، ۱۳۹۳) رابطه دارد.

علی‌رغم اهمیت و پیامدهای بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی، بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روان‌شناسان، در خصوص تجربیات ذهنی ارزشمند که موجب تمرکز بر رفتارهای اثربخش، به‌ویژه لذت بردن از کار، امید به آینده، علاقه به همکاری با دیگران و عشق به توسعه شرایط اجتماعی می‌شود، اطلاعات مختصری دارند (فردیکسون^۱، ۱۹۹۸). همچنین نتایج جستجوی کامپیوتری لوتانز (۲۰۰۲) در روانشناسی معاصر نشان داد که حدود ۳۷۵۰۰۰ مقاله درباره ابعاد منفی رفتار انسان (مانند اختلال روانی، استرس، اضطراب، ترس و عصبانیت) وجود دارد، اما تنها ۱۰۰۰ مقاله درباره ابعاد مثبت انسان پیدا شد. نکته اساسی قابل تأمل درباره این نتایج این است که اصطلاح «روانشناسی مثبت» را مازلو پنجاه سال قبل در فصلی از کتاب خود بیان کرده بود (رایت^۲، ۲۰۰۳).

بنابراین با توجه به مطالب بالا، عدم توجه به بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان عواقب جبران‌ناپذیری مانند نارضایتی، عملکرد تحصیلی پایین و مشکلات روانی را به دنبال دارد؛ بنابراین جهت پیشگیری از اثرات منفی عدم بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان و در نهایت عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان، توجه به روش درمانی در جهت افزایش بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان ضروری است. از جمله روش‌های درمانی که به نظر می‌رسد

¹ - Fredrickson

² - Wright



بتواند در افزایش بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان نقش موثری داشته باشد، روش مداخله ای پذیرش و تعهد^۱ (اکت^۲) است.

درمان شناختی- رفتاری^۳ اصطلاحی فراگیر برای یک مجموعه‌ی کلی از درمان‌هاست و درمان پذیرش و تعهد یکی از اشکال متعدد CBT است (توهینگ^۴، ۲۰۱۲). زمینه‌گرایی عملکردی مبنای فلسفی نظریه‌ی چارچوب رابطه‌های ذهنی^۵ است (RFT) که این نظریه، اساس ACT را تشکیل می‌دهد. ACT نامش (درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد) را از پیام اصلی‌اش می‌گیرد: «آنچه خارج از کنترل شخصی است را بپذیر و به عملی که زندگی‌ات را غنی می‌سازد، متعهد باش». هدف اکت کمک به مراجع برای ایجاد یک زندگی غنی، کامل و معنادار است در عین پذیرش رنجی که زندگی به‌ناچار با خود دارد (ایزدی و عابدی، ۱۳۹۴).

در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (اکت)، هدف اصلی ایجاد انعطاف‌پذیری روانی است؛ یعنی ایجاد توانایی انتخاب عملی در بین گزینه‌های مختلف که متناسب‌تر باشد، نه اینکه صرفاً جهت اجتناب از افکار، احساسات، خاطره‌ها یا تمایلات آشفته‌ساز انجام یا در حقیقت به فرد تحمیل شود (فورمن و هربرت^۶، ۲۰۰۸). در واقع، پذیرش یک حالت طراحی شده و جرات‌آمیز از طرف مراجع است و به او کمک می‌کند تا به طور کامل و بدون دفاع، جنبه‌هایی از تجربه‌ی روانشناختی خود (بد، خوب، زشت) را همانگونه که هست، تجربه نماید. هدف این روش درمانی، خلق یک انسان کارآمد است که صمیمانه با دنیای تجربی خود در تماس باشد. در واقع پذیرش، یعنی تجربه‌ی حس‌ها، عواطف و افکار، بدون هیچگونه تلاشی برای تغییر آنها. پذیرش خصوصاً هنگامی ضرورت می‌یابد که تجربه قابل تغییر نیست و نباید تغییر کند. این حالت متناقض به مراجع اجازه می‌دهد آن چیزی باشد که

¹ - Acceptance and Commitment Therapy

² -ACT

³ -Cognitive Behaviour Therapy (CBT)

⁴ - Twohig

⁵ -Rtional frame theory(RFT)

⁶ -Forman & Herbert



هست و آنجایی باشد که حضور دارد و تمایل به تغییر افکار و احساسات خود را کاهش دهد (ایفرث و فوریسث، ۲۰۰۵).

مزیت عمده این روش درمانی نسبت به روان درمانی های دیگر، در نظر گرفتن جنبه های انگیزشی به همراه جنبه های شناختی، به جهت تأثیر و تداوم بیشتر اثر بخشی درمان است. عمده ترین هدف درمان پذیرش و تعهد، تغییر جهت توجه و تلاش مراجعان از اهداف بیهوده (مثل کاهش احساسات و افکار ناخوشایند) به سوی اعمال مبتنی بر خواسته های آن ها از یک زندگی مطلوب است. نتیجه تحقیق ایلینبرگ^۱ و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که متغیرهای مداخله کننده انعطاف پذیری و ذهن آگاهی روش درمانی پذیرش و تعهد به عنوان مداخله کننده ها در کاهش اضطراب سلامت مؤثر هستند. نتیجه تحقیق توناریلی^۲ و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که اکت یک درمان کمکی امیدوار کننده برای بیماران روان پریش است. پژوهش بروان^۳ و همکاران (۲۰۱۱) حاکی از این بود که روش درمانی اکت بر اضطراب امتحان مؤثر است. همچنین پژوهش های باغبان باغستان، اعراب شیبانی و جاودانی مسرور (۱۳۹۶)؛ برقی ایرانی، زارع و عابدین (۱۳۹۴) و عباسی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داده است که روش درمانی پذیرش و تعهد بر سرمایه روانشناختی بیماران مؤثر است.

با توجه به پژوهش های مطرح شده، آشکار می گردد که متغیرهای بهزیستی روانشناختی و سرمایه روانشناختی مورد بررسی قرار نگرفته است. در این تحقیق سعی بر آن است که به این شکاف تحقیقاتی پرداخته شود. براین اساس پژوهش حاضر قصد دارد، سؤال «آیا روش درمانی پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان مؤثر است؟» را مورد بررسی قرار دهد.

¹ - Eilenberg

² - Tonarelli

³ - Brown



روش شناسی تحقیق

این پژوهش، از نوع نیمه تجربی با طرح آزمایشی - پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود و از گمارش تصادفی برای قرارگرفتن نمونه ها در گروه ها استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دوره دبیرستانی شهرستان میانه بودند. نمونه آماری از بین مراجعه کننده گان به مراکز مشاوره آموزش و پرورش شهر میانه و دانش آموزان دبیرستان زینبیه میانه بودند. در ابتدا این دانش آموزان پرسشنامه بهزیستی روانی ریف و سرمایه روانشناختی لوتانز را تکمیل نمودند. سپس آن دسته از دانش آموزانی که نمره متوسط و پایین بر اساس این پرسشنامه ها بدست آوردند، و دواطلب شرکت در پژوهش بودند، ۳۰ نفر با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و از طریق پرتاب سکه و انتخاب تصادفی به گروه آزمایش (روش درمانی پذیرش و تعهد) و گروه کنترل قرار گرفتند. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی ها به ترتیب ۱۶/۵ و ۰/۷ بود. مراحل نمونه و اجرای آزمایش تقریباً دو ماه انجام گرفت.

ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از: کسب نمره متوسط و پایین در پرسشنامه سرمایه روانشناختی و بهزیستی روانی، دریافت نکردن درمان های شناختی دیگر، دانش آموز دختر دوره دبیرستانی. همچنین ملاک های خروج از پژوهش عبارت بودند از: وجود بیماری های روانشناختی، غیبت بیش از دو جلسه، مصرف داروهای ضد اضطراب و افسردگی، سابقه فوت اقوام درجه ۱ در شش ماه گذشته. هر دو گروه از لحاظ سن، مقطع تحصیلی با هم همتاسازی شدند. آزمودنی ها برگه رضایت نامه پژوهش را تکمیل نمودند که در آن امکان انصراف از پژوهش و استفاده از درمان های دیگر در صورت ضرورت در هر زمان وجود داشت.

برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های بهزیستی روانی ریف و سرمایه روانشناختی لوتانز استفاده گردید. ریف پرسشنامه بهزیستی روانی (RSPWB) را در سال ۱۹۸۰ طراحی نمود. بهزیستی روانی فرم ها مختلف دارد که در این پژوهش از فرم ۸۴ استفاده مگردید. این مقیاس دارای شش خرده مقیاس «پذیرش خود»، «رابطه مثبت با دیگران»، «خود مختاری»، «زندگی هدفمند»، «رشد شخصی» و



«تسلط بر محیط» است. هر خرده مقیاس دارای ۱۴ پرسش است. از بین کل سوالات ۴۴ سوال به طور مستقیم و ۴۰ سوال به شکل معکوس نمره گذاری می شوند (میکائیلی منیع، ۱۳۸۹). این آزمون در یک پیوستار ۶ درجه ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» (یک تا شش) پاسخ داده می شود. مجموع نمرات این ۶ خرده مقیاس ها به عنوان نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه می شود. نمره بالاتر بیانگر بهزیستی روانشناختی بهتر است. روایی و پایایی مقیاس های بهزیستی روان شناختی در پژوهش های متعددی مناسب گزارش گردیده است. ضریب پایایی به روش بازآزمایی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف ۰/۸۲ و خرده مقیاس های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خود مختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۰، ۰/۷۸ بدست آمد که از نظر آماری معنی دار بود ($P < 0/001$) (بیانی و همکاران، ۱۳۸۷). روایی نسخه فارسی پرسشنامه در مطالعه بیانی و همکاران (۱۳۸۷) مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز و همکاران (2007) (PCQ) شامل ۲۴ سؤال و ۴ خرده مقیاس «امیدواری»، «تاب آوری»، «خوش بینی» و «خودکارآمدی» است که در آن، هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً مخالفم صفر تا کاملاً موافقم ۶) لیکرت پاسخ می دهد. برای بدست آوردن نمره سرمایه روانشناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه بدست می آید و سپس مجموع آن ها به عنوان نمره کل سرمایه روانشناختی محسوب می شود. نمره بالاتر این پرسشنامه نماینگر سرمایه روانشناختی بیشتر است. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را بالای ۰/۸ گزارش داده اند (هویدا، مختاری و فروهر، ۱۳۹۱). در ایران نیز پایایی این پرسشنامه در پژوهش نیسی، ارشدی، رحیمی (۱۳۹۰) بالای ۰/۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر میزان پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پروتکل درمان پذیرش و تعهد: جلسه اول: مرور منطق و طرح درمانی و مقررات درمانی و اهداف درمانی: آشنایی گروه با یکدیگر و همچنین مقررات درمانی و حضور در جلسات به توافق گذاشته



می شود و در نهایت اهداف درمانی بیان می گردد. **جلسه دوم:** درماندگی خلاق: در این مرحله مراجع می فهمد هر کاری تاکنون برای رهایی مشکل خود انجام داده است نه تنها درمان و بهبودی نبوده بلکه نوعی گیر افتادن در باتلاق است. **جلسه سوم:** کنترل کردن مشکل است نه راه حل: استفاده از استعاره برای آگاهی مراجع که راهبردهای کنترلی، نقش بسیار بزرگی در شکل گیری مشکلات وی دارند. **جلسه چهارم:** تفهیم هم جوشی با افکار و هم جوش زدایی از آن ها: در واقع افکار باید از بعد کار آیی مورد توجه قرار گیرد نه از بعد تفسیر لفظی؛ به عبارت دیگر افکار از بعد اینکه چقدر مفید و کارآمد هستند، باید مورد توجه قرار گیرد نه از اینکه چقدر واقعیت دارند. **جلسه پنجم:** تفهیم آمیختگی به خود مفهوم سازی شده و آموزش گسلش از آن: هدف ارتباط با حس متعالی از خود که از افکار و احساسات مجزا است، اما جایگاهی امن و پایدار فراهم می سازد که از آنجا بتوانیم آن ها را ببینیم و بپذیریم. **جلسه ششم:** تجربه کردن اینجا و اکنون، با گشودگی، علاقه، پذیرش و آگاهی کامل؛ و درگیری کامل و با تمرکز با هر آنچه انجام می شود. **جلسه هفتم:** بررسی ارزش های هریک از افراد (روشن سازی اینکه چه چیزی برای درمان جو واقعاً اهمیت دارد و در عمق قلبش ریشه دارد). **جلسه هشتم:** عمل متعهدانه (تعهد به تغییر رفتار): هدف ترجمه ارزش ها به الگوهای عملی مداوم و قابل تجدید.

یافته های تحقیق

در این قسمت برای بررسی فرضیه های پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. پیش از انجام تحلیل کوواریانس، پیش فرض ها مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه بررسی نشان داد که پیش فرض های توزیع نرمال؛ همگنی واریانس ها؛ همگنی شیب خط رگرسیون؛ خطی بودن متغیر تصادفی (پیش آزمون) و وابسته رعایت شده است.



فرضیه اول پژوهش: روش درمانی پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانشناختی موثر است.

میانگین های تعدیل شده بهزیستی روانشناختی در گروه های پذیرش و تعهد و کنترل پس از حذف اثر متغیر تصادفی (پیش آزمون) به ترتیب برابر با ۳۸۲/۸۵۵، ۳۴۹/۶۱۲ بدست آمد. در جدول ۱، نتایج تحلیل کوواریانس برای تعیین تفاوت میانگین های نمرات بهزیستی روانشناختی در گروه های روش درمانی اکت و کنترل ارائه شده است. با توجه به جدول ۱ مقدار F برای اثر روش درمانی پذیرش و تعهد برابر با ۲۱/۸۳ و معنی دار است ($P < 0/05$)؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت روش درمانی پذیرش و تعهد باعث تغییر در گروه ها شده است. علاوه بر این میزان اندازه اثر برابر با ۰/۴۴۷ یا به عبارت دیگر ۴۴/۷ درصد از تغییرات متغیر بهزیستی روانشناختی پس آزمون مربوط به عضویت گروهی است.

جدول ۱- تحلیل کوواریانس برای تفاوت بهزیستی روانشناختی در گروه روش درمانی اکت و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	مجزور اتا
پیش آزمون	۳۲۹۶۹/۳۵۴	۱	۳۲۹۶۹/۳۵۴	۹۱/۹۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷۳
گروه	۷۸۳۰/۷۱۸	۱	۷۸۳۰/۷۱۸	۲۱/۸۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴۷
خطا	۹۶۸۳/۹۸۰	۲۷	۳۵۸/۶۶۶			
کل	۴۰۸۴۶۶۳/۰۰۰	۳۰				

فرضیه دوم پژوهش: روش درمانی پذیرش و تعهد (اکت) بر سرمایه روانشناختی موثر است.

میانگین های تعدیل شده سرمایه روانشناختی در گروه های پذیرش و تعهد و کنترل پس از حذف اثر متغیر تصادفی (پیش آزمون) به ترتیب برابر با ۱۲۴/۴۷۶، ۱۰۶/۱۹۰ است. در جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس برای تعیین تفاوت میانگین های نمرات سرمایه روانشناختی در گروه های روش درمانی اکت و کنترل ارائه شده است. با توجه به جدول ۲ مقدار F برای اثر روش درمانی پذیرش و تعهد برابر



با ۱۴۲/۷۵۴ و معنی دار است ($P < 0/05$)؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت روش درمانی پذیرش و تعهد باعث تغییر در گروه ها شده است. علاوه بر این میزان اندازه اثر برابر با ۰/۸۴۱ یا به عبارت دیگر ۸۴/۱ درصد از تغییرات متغیر سرمایه روانشناختی پس آزمون مربوط به عضویت گروهی است.

جدول ۲- تحلیل کوواریانس برای تفاوت سرمایه روانشناختی در گروه روش درمانی اکت و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	مجدور اتا
پیش آزمون	۴۲۴۴/۵۲۱	۱	۴۲۴۴/۵۲۱	۲۵۷/۵۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۰۵
گروه	۲۳۵۲/۵۱۱	۱	۲۳۵۲/۵۱۱	۱۴۲/۷۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۸۴۱
خطا	۴۴۴/۹۴۶	۲۷	۱۶/۴۷۹			
کل	۴۰۸۲۰۸/۰۰۰	۳۰				

بحث و نتیجه گیری

نتیجه فرضیه اول پژوهش حاضر نشان دهنده اثر بخشی روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانشناختی می باشد، به طوری که اثر بخشی مشاوره اکت باعث افزایش میانگین پس آزمون در گروه آزمایش شده است. می توان گفت که مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد توانسته است توانایی دانش آموزان را در شناخت احساسات و افکار خود بالا برده و به ایجاد انگیزه در آنها کمک کرده تا آنها مولفه های بهزیستی روانشناختی خود را بالا ببرند و بتوانند با انعطاف پذیری بیشتری با جهان اطراف خود ارتباط برقرار کنند.

نتیجه یافته ی حاصل از فرضیه اول پژوهش با یافته پژوهش ایلینبرگ و همکاران (۲۰۱۷)؛ سیمپسون^۱ (۲۰۱۷)؛ ساندوز، کیلوم و ویلسون^۲ (۲۰۱۷)؛ بروان و همکاران (۲۰۱۱) هماهنگ است. نتیجه پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که دو روش آموزشی پذیرش و تعهد و تنظیم هیجان بر افزایش بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی موثر است. پژوهش پور فرج عمران

¹ - Simpson

² - Sandoz, Kellum & Wilson



(۱۳۹۰) نشان داد که در درمان گروهی پذیرش و تعهد، نمرات اضطراب اجتماعی گروه مداخله نسبت به گروه شاهد به طور معناداری کاهش یافته است و این کاهش در مدت پیگیری یک ماه نیز تغییر معناداری نیافته است. نتیجه پژوهش مولوی، میکاییلی، رحیمی و مهری (۱۳۹۳) نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث کاهش اضطراب و افسردگی و ترس اجتماعی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

در تبیین نتیجه فرضیه اول می‌توان گفت که افرادی که بهزیستی روانی بالایی دارند، هیجانات مثبت بیشتری را تجربه و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند (مایرز و دینر، ۱۹۹۵). علت موثر بودن روش درمانی اکت در افزایش بهزیستی روانشناختی، توسعه «پذیرش روانی» و «افزایش عمل به ارزش‌ها» در مراجعان است. به عبارتی هدف درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، کاهش اجتناب تجربی و افزایش انعطاف‌پذیری روانشناختی از طریق پذیرش احساسات ناخوشایند غیر قابل اجتناب و پریشان‌کننده مانند اضطراب، پرورش ذهن آگاهی و مشخص کردن ارزش‌های شخصی مرتبط با اهداف رفتاری است. در واقع می‌توان گفت اکت با تاکید بر ارزش‌ها به دانش‌آموزان می‌آموزد بین انتخاب‌ها و قضاوت‌های منطقی تفاوت قائل شوند و ارزش‌ها را به عنوان یک موضوع مورد انتخاب برگزینند. دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شوند تا بدانند در حوزه‌های مختلف زندگی از جمله خانواده، شغلی، روابط صمیمی، دوستی، رشد شخصی، بهداشت و معنویت کدام برایشان مهمتر است. مواجهه‌ی دانش‌آموز با موانع روانشناختی که از آن می‌ترسد، مستلزم داشتن هدف است. به عبارتی اکت نوعی رفتار درمانی است و لذا، به دنبال کمک به دانش‌آموز برای «حرکت کردن» و ساخت یک زندگی هدفمند و با نشاط هست (هیز، استروسال، ۱۳۹۴).

نتیجه فرضیه دوم پژوهش حاضر نشان دهنده اثر بخشی روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرمایه روانشناختی هست، به طوری که اثر بخشی مشاوره اکت باعث افزایش میانگین پس‌آزمون در گروه آزمایش شده است. می‌توان گفت که مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد توانسته است توانایی دانش‌آموزان را در شناخت احساسات و افکار خود بالا برده و به ایجاد انگیزه در آنها کمک کرده تا



آنها مولفه های سرمایه روانشناختی خود را بالا ببرند و بتوانند با انعطاف پذیری بیشتری با جهان اطراف خود ارتباط برقرار کنند. نتیجه تحقیق با نتایج تحقیق زتل (۲۰۰۳)؛ اسمن، ویلسون، استراسلی و مک نیل (۲۰۰۶)؛ توناریلی و همکاران (۲۰۱۶)؛ باغبان باغستان، اعراب شیبانی و جاودانی مسرور (۱۳۹۶)؛ برقی ایرانی، زارع و عابدین (۱۳۹۴) همسو است. یافته های پژوهش لیوهیم و همکاران (۲۰۱۵) حاکی از آن است که مداخله درمانی اکت روش درمانی امید بخشی در کاهش اضطراب، استرس و افسردگی در بین نوجوانان می باشد. نتیجه پژوهش شریفی هراتمه و داوودی (۱۳۹۵) نشان داد که آموزش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش سطح مولفه های (خود مدیریتی، نظم پذیری و قانونمندی) مسئولیت پذیری دانش آموزان در مرحله پس آزمون تاثیر مثبت معنادار داشته است. با توجه به نتایج تحقیق مشخص شد که روش درمانی پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی دانش آموزان موثر است.

همانند پژوهش های دیگر، این تحقیق نیز با محدودیت های درگیر بود. به علت محدودیت زمانی، دوره پیگیری انجام نگرفت. یافته های این پژوهش نتایج مهم و معنی داری را در زمینه اثر بخشی روش درمانی پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانشناختی و سرمایه روانشناختی بدست می دهد. از این رو، بر اساس نتایج، به مشاوران و درمانگران به خصوص مشاوران و درمانگران حوزه آموزش و پرورش پیشنهاد می گردد از تکنیک های روش درمانی اکت برای افزایش مولفه های بهزیستی روانشناختی دانش آموزان استفاده کنند. همچنین توصیه می گردد مشاوران و درمانگران در جلسات درمانی، صرف نظر از دیدگاه نظری یا سبک مشاوره ای و درمانی اتخاذ شده، به منظور بهینه سازی درمان، طرحی برای افزایش «پذیرش» و «زندگی مبتنی بر ارزش» مراجعان، مد نظر قرار دهند. به پژوهشگران نیز پیشنهاد می گردد اثر بخشی روش درمانی پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی و سرمایه روانشناختی معلمان و همچنین مشکلات روانی مانند اضطراب، افسردگی، خود درماندگی انجام گیرد.



منابع

- آقایوسفی، علیرضا و شریف، نسیم. (۱۳۸۹). بررسی همبستگی بین بهزیستی روانی و حس انسجام در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز. *پژوهنده (مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی)*. ۶(۷۸): ۲۷۹-۲۷۳.
- ایمان، محمدتقی و یادعلی جمالویی، زهرا. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر بهزیستی روانی بر رضایتمندی زناشویی زنان: مورد مطالعه زنان متاهل نجف آباد و فولادشهر. *جامعه شناسی کاربردی*. سال بیست و سوم، شماره ۴۸(۴)، ۲۴-۱.
- ایزدی، راضیه؛ نشاط دوست، حمید طاهر؛ عسگری، کریم و عابدی، محمد رضا. (۱۳۹۳). مقایسه اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و درمان شناختی رفتاری بر علایم بیماران مبتلا به اختلال وسواس اجبار. *پژوهشات علوم رفتاری*، ۱۲(۱): ۳۳-۱۹.
- برقی ایرانی، زیبا؛ زارع، حسین و عابدین، مریم (۱۳۹۴). درمان های مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش سرمایه روانشناختی مبتلایان به سرطان مری. *فصلنامه علمی و پژوهشی روانشناسی سلامت*، ۱۴: ۱۹-۵.
- بهادری خسرو شاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت آباد، تورج و باباپور خیرالدین، جلیل. (۱۳۹۱). *مجله تخصصی پژوهش و سلامت، مرکز پژوهشات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد*. دوره ۲، شماره ۱: ۱۵۳-۱۴۵.
- بیانی، علی اصغر؛ محمد کوچکی، عاشور و بیانی، علی. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال چهاردهم، شماره ۲: ۱۵۱-۱۴۶.
- پور فرج عمران، مجید (۱۳۹۰). اثربخشی درمان گروهی پذیرش و تعهد بر هراس اجتماعی دانشجویان. *مجله دانش و تندرستی*، دوره ۶، شماره ۲: ۵-۱.
- عباسی، مسلم؛ محمودیان، حسن و رضوانی فر، شیرین (۱۳۹۳). مقایسه اثر بخشی دو روش آموزشی پذیرش و تعهد و تنظیم هیجان بر بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دارای اختلال ریاضی. *نشریه علمی پژوهش در آموزش*، ۱: ۳۳-۲۳.
- شریفی هراتمه، سمیه و داوودی، حسین (۱۳۹۵). اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افزایش سطح مولفه های (نظم پذیری، قانونمندی و خود مدیریت) مسئولیت پذیری دانش آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴: ۴۸-۳۳.
- مولوی، پرویز؛ میکائیلی، نیلوفر؛ رحیمی، ندا و مهری، سعید. (۱۳۹۳). تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش اضطراب و افسردگی دانش آموزان دارای ترس اجتماعی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اردبیل*، ۱۴(۱)، ۴۲-۴۳.
- میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*. سال ۵. شماره ۱۸: ۱۶۵-۱۴۳.



نیسی، عبدالکاسم؛ ارشدی، نسرین و رحیمی، احسان. (۱۳۹۰). رابطه علی سرمایه روان‌شناختی با هیجان‌های مثبت، بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی. *مجله دست آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی) دانشگاه شهید چمران اهواز*، شماره ۱، ۴۶-۱۹.

هیز، استیون سی و استروسال، کرک. (۲۰۰۴). *راهنمای عملی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد*. ترجمه ابراهیم علیزاده موسوی و فاطمه پیرجاوید، ۱۳۹۴. تهران: انتشارات فراانگیزش.

هریس، رأس. (۲۰۰۹). *اکت به زبان ساده، الفبای درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد*. ترجمه دکتر انوشه امین زاده، ۱۳۹۴. تهران: انتشارات ارجمند

- Brown, L. A. Forman, E. M. Herbert, J. D. Hoffman, K. L. Yuen, E. K. & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification*, 35, 31e53. <http://dx.doi.org/10.1177/0145445510390930>.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance & Commitment Therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies*. Oakland, CA: New Harbinger Publications
- Eilenberg, T. Hoffmann, D., Jensen, J. S. & Frostholm, L. (2017). Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 92, 24-31
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Forman, E. M., & Herbert, D. (2008). *New directions in cognitive behavior therapy: acceptance based therapies*, chapter to appear in W. O'donohue, Je. Fisher, (Eds), *cognitive behavior therapy: Applying empirically supported treatments in your practice*, 2nd ed. Hoboken, NJ: Wiley
- Kashdan, T.B., Barrios V, Forsyth JP, Steger MF. Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behavior Research Therapy*. 44(9),1301-20.
- Luthans, F., Youssef, M. & Avolio, J. (2007). *Psychological Capital Developing the Humane Competitive Edge*, oxford university press.
- Luthans Fred, Luthans Kyle W. & Luthans Bert C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond human and social capital. *Journal Of Business Horizons*,47/, 47(1), 45-50.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychol Sci*, 6, 10-19.
- Norman, Steven M, Avey, James B, Nimmicht, James L, & Pigeon, Nancy Graber. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, 380-391.



- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff CD, Keyes CLM. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *J. Pers. Soc. Psychol.* 69:719–27
- Ryff CD, Singer B.(1996). Psychological well-being meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*; 65: 14-23.
- Sandoz, E. K., [Kate Kellum](#), K., & Wilson, K. G. (2017). Feasibility and Preliminary Effectiveness of Acceptance and Commitment Training for Academic Success of At-Risk College Students from Low Income Families. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(1), 71-79.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. NY:Knopf.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Simpson P.A., [Mars](#), T., & [Esteves](#), J. E. (2017). A systematic review of randomised controlled trials using Acceptance and Commitment Therapy as an intervention in the management of non-malignant, chronic pain in adults. *International Journal of Osteopathic Medicine*, 24, 18-31
- Strosahl, K. D., Hayes, S. C., Wilson, K. G., & Gifford, E. V. (2004). *An ACT primer: Core therapy processes, intervention strategies, and therapist competencies*. In S. C. Hayes and K. D. Strosahl (Eds.), *A practical guide to Acceptance and Commitment Therapy* (pp. 31-58). New York: Springer-Verlag.
- Tonarelli SB, Pasillas R, Alvarado L, Dwivedi A, Cancellare A (2016) Acceptance and Commitment Therapy Compared to Treatment as Usual in Psychosis: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Psychiatry* 19, 366:1-5
- Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499-507.
- Twohig, M. P. (2009). The application of Acceptance and Commitment Therapy to obsessive compulsive disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 18-28.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4): 437-442
- Zettle, R. D. (2003). Acceptance and commitment therapy (ACT) vs. systematic desensitization in treatment of mathematics anxiety. *The Psychological Record*, 53, 197e215



بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی و سبک های حل مساله با پرخاشگری در دانش آموزان

زهره هاشمی ۱ ، علی افشاری ۲

۱- زهره هاشمی، دکتری و دانشگاه مراغه ۲-علی افشاری، دکتری و دانشگاه مراغه

چکیده

هدف پژوهش حاضر، با هدف تعیین رابطه میان ویژگی های شخصیتی و پرخاشگری انجام گرفت. نمونه مورد مطالعه ۳۵۲ نفر از بین دانش آموزان مقطع سوم دبیرستان مدارس دولتی شهر تبریز، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب گردید و پرسشنامه های ویژگی های شخصیتی و پرخاشگری باس و پری و سبک حل مساله اجرا گردید. یافته های پژوهشی حاکی از آن بود که از میان ویژگی های شخصیتی، برون گرایی به جز با پرخاشگری جسمانی با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار، توافق پذیری و با وجدان بودن با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار و انعطاف پذیری فقط با خصومت، رابطه منفی معنادار دارد و روان رنجور خویی با انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار دارد. از میان سبک های حل مساله درماندگی و مهارگری با همه انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار و سبک خلاقانه و اعتماد با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار دارد و سبک گرایش فقط با خصومت و نمره کل رابطه منفی دارد و سبک اجتناب با هیچ یک از انواع پرخاشگری رابطه معنا دار ندارد. علاوه بر آن، نتایج حاصل از آزمون t ، تفاوت معناداری را بین دو جنس در انواع پرخاشگری نشان نداد در ویژگی های شخصیتی، فقط در توافق پذیری و در سبک های حل مساله سازنده، در دو سبک درماندگی تفاوت بین دو جنس مشاهده باشد. در نهایت، از میان ویژگی های شخصیتی، روان رنجورخویی و از میان سبک های حل مساله، درماندگی بهترین و قوی ترین پیش بینی کننده پرخاشگری بودند.

کلید واژه ها: ویژگی های شخصیتی، پرخاشگری و سبک های حل مساله

۱- زهره هاشمی، استادیار دانشگاه مراغه

۲-علی افشاری، استادیار دانشگاه مراغه



مقدمه:

پرخاشگری^۱ یکی از زمینه‌هایی است که در روانشناسی، محققان به آن توجه کرده و تحقیقات مبسوطی را در آن زمینه انجام داده‌اند. تأثیر مشکلات رفتاری بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی و هم‌چنین بررسی عواملی چون جنسیت، ویژگی‌های شخصیتی و اجتماعی و اقتصادی و عوامل شناختی در بروز اختلال‌های رفتاری از جمله رفتار پرخاشگرانه در دوران نوجوانی مورد توجه پژوهشگران بوده است. (وکیلان، ۱۳۹۰). صرف‌نظر از دیدگاه‌ها و به تبع آن تعاریف مختلف درباره پرخاشگری، مشخص شده است که عوامل متعددی در پیدایش و تداوم پرخاشگری وجود دارند. برای مثال عوامل زیستی، روانی - اجتماعی، شخصیتی، خانوادگی و شناختی. ویژگی‌های شخصیتی و شناختی، دو مقوله مهم در حیطه روانشناسی هستند و امروزه روانشناسان به اهمیت نقش این دو عامل در بروز رفتارهای غیر سازگارانه پی برده‌اند (باباپورخیرالدین و همکاران ۱۳۸۲). تحقیقات نشان داده است، نوجوانانی که از لحاظ ساختار شخصیتی حساس‌ترند در این برهه از زندگی، در صورتیکه به خواسته‌های طبیعی آنها پاسخ مثبت داده نشود، بیش از دیگر همسالان خود به مشکلات روانی و ناهنجاریهای ناشی از آن، از جمله پرخاشگری دچار می‌شوند (اللهیاری و همکاران، ۱۳۸۲).

اخیراً، تحقیق در زمینه شخصیت 2 و ارتباط آن با سلامتی و آسیب‌های روان‌شناختی، توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است. شواهد تجربی زیادی نیز وجود دارد مبنی بر این که صفات شخصیتی در ایجاد، کاهش، یا از بین بردن، علایم اختلالات رفتاری و عدم سازگاری اجتماعی نقش مهمی را ایفا می‌کنند (وایدیگر، ۲۰۰۵) 3 تصور بر این است که شخصیت به دو شیوه می‌تواند سلامت روانی را تحت تأثیر قرار دهد؛ به‌صورت غیر مستقیم، از طریق تأثیر بر سلامت عینی افراد، مثلاً از طریق تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر نوع پاسخهای فیزیولوژیکی افراد به تنیدگی. دوم، ویژگی‌های شخصیتی بر ارزیابی‌های افراد از وضعیت سلامت عینی آنها، تأثیر بسزایی به جا می‌گذارد.

¹ -Aggression



(چلبیانلو و گروسی فرشی، ۱۳۸۹) بر همین اساس، تحقیقات مختلف نشان داده اند که بین عوامل مختلف شخصیت با شاخص- های بهداشت روانی، ارتباط معنی داری وجود دارد (مور 4 وهمکاران، ۲۰۰۶). رابرت مک کری و پل کاستا پنج عامل اصلی را مشخص کرد و منجر به ایجاد پرسشنامه NEO گردید (مک کری و کاستا، نقل از شولتز ۱۳۹۲) این 5 عامل عبارتند از روان رنجورخویی 6، برون گرایی 7، انعطاف پذیری 8، توافق پذیری 9 و باوجدان بودن 10. هریک از پنج عامل بزرگ به شش زیرمقیاس تقسیم می شوند. مک کری و کوستا (۱۹۹۲) (این پنج عامل را صفات و زیرمقیاس های این عوامل را رویه 11 می نامند. منظور آن ها از صفات، اشاره به آن دسته از متغیرهای شخصیتی است که عمیق تر و بنیادی تر هستند و در طول زمان ثبات زیادی از خود نشان می دهند. در مقابل رویه ها همچنان که از نامشان مشخص است سطحی تر و تغییرپذیرتر از صفات هستند و ممکن است پایه های ژنتیکی و زیستی نداشته باشند. در واقع بروز و و فعال شدگی رویه ها بیش از صفات وابسته به محیط است.

پژوهش های بسیاری درباره بررسی رابطه ی بین شیوه های حل مسأله و متغیرهای مختلف روانشناختی از جمله سلامت عمومی (محمدی ۱۳۸۳)، و حل تعارض (وایت فیلد 1، الایر 2، ویگینز 3، ۲۰۰۴؛ باباپور خیرالدین وهمکاران، ۱۳۸۲) افسردگی (محمدی، ۱۳۷۷؛ الهیاری، ۱۳۸۲)، اضطراب (پورشهسواری، ۱۳۸۷)، عزت نفس (شریفی درآمدی، ۱۳۸۴) انگیزه پیشرفت، بیکر، ۲۰۰۷) پریشانی روان شناختی، استرس و سازگاری روانشناختی (کسیدی، ۲۰۰۲) انجام گرفته است. اکثر این پژوهش ها نشان داده اند که فراگیری روش های مؤثر حل مسأله بر کاهش انواع آسیب های روانشناختی، افزایش سلامت عمومی و کاهش مشکلات رفتاری ارتباطی تأثیر مثبت داشته اند.

پسینین 5 و مک کری (۲۰۰۳) معتقدند که افراد دارای سبک های حل مسأله سازنده به آسانی می تواند هیجانانگیز خود مانند اضطراب، ناکامی، خشم و پرخاشگری را که باعث اختلال در روابط می شود را کنترل نمایند. در صورتی که افراد با سبک های حل مسأله غیر سازنده فاقد این مهارتها هستند.



در پژوهشی که ریچارد و داج (۲۰۰۳) انجام دادند، دریافته‌اند که پسرهای پرخاشگر مهارتی در حل مسائل بین فردی ندارند و در مقایسه با هم کلاسیهای محبوبشان، راه حل های کمتری برای تعارضات اجتماعی ارائه می دهند. کچوری وهمکاران، (۱۳۹۴)، در پژوهشی دریافته‌اند که بین رفتار خوردن با سبک های مقابله ای هیجان مدار و مساله مدار و ویژگی های شخصیتی توافق، نوززگرایی و با وجدان بودن رابطه معنی داری وجود دارد. مانوج وموهان ۲۰۱۳ در تحقیقی دریافته‌اند که ویژگی های شخصیتی انعطاف پذیری، توافق و با وجدان بودن با همه اشکال پرخاشگری و خشنونت رابطه منفی معنی داری دارد. کوروکلو ۲۰۱۴ در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که ویژگی های شخصیتی برونگرایی، انعطاف پذیری، توافق و با وجدان بودن با عزت نفس و حل مساله اجتماعی رابطه معنی داری وجود دارد.

ینسن -کمپل 1، نک 2، والدربپ 3 و کمپل 4 ۲۰۰۷ در بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری نشان داند که شخصیت و به خصوص عامل روان رنجورخویی در تنظیم بروز خشم و پرخاشگری افراد تأثیرگذار است و بین بعد توافق پذیری و پرخاشگری یک رابطه منفی معنادار وجود دارد. تفاوت های دو جنس در رگه های شخصیتی توسط پژوهشگرانی مانند: کاستا، آنتونیو 5 و مک کرا، ۲۰۰۱؛ ماستر، ۲۰۰۳ 6؛ نید 7 و دی جان 8 ۲۰۰۷ و چاپمن 9، دوبرشتاین 10، سورینس 11 و لاینس (12 ۲۰۰۷ نشان داده شده است و در تمام این پژوهش ها نمرات دختران در دو بعد توافق پذیری و با وجدان بودن بالاتر از پسران بود.

در این پژوهش رابطه پرخاشگری با شخصیت به عنوان متغیری درونی و محتوایی از یک سو و با حل مسأله به عنوان متغیری محیطی و پردازشی از سوی دیگر مورد بررسی قرار می گیرد.

در پژوهش حاضر با توجه به آنچه که بیان شد، مساله این است که آیا بین ویژگی های شخصیتی و سبک های حل مسأله با انواع پرخاشگری رابطه ای وجود دارد یا خیر؟ و اگر رابطه ای وجود دارد این رابطه چگونه است؟ همچنین، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤالات نیز



هست که : آیا استفاده از سبک های حل مسأله (سازنده و غیرسازنده)، با توجه به متغیر جنس، متفاوت است؟ آیا بین صفات شخصیتی و راهبردهای حل مسأله با پرخاشگری رابطه وجود دارد ؟

روش :

پژوهش حاضر بر اساس شیوه گردآوری اطلاعات، یک مطالعه از نوع همبستگی است، که هدف آن توصیف چگونگی روابط میان متغیرهای مورد مطالعه یعنی: ویژگی های شخصیتی، سبک های حل مسأله و پرخاشگری است، که در آن پرخاشگری و انواع آن (پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری کلامی ، خشم و خصومت)، متغیرپیشین شونده هستند و ویژگی های شخصیتی (روانرنجورخویی ، برونگرایی ، انعطافپذیری، توافق پذیری و باوجدان بودن)به همراه سبک های حل مسأله (درماندگی، مهارگری، خلاقانه، اعتماد، اجتناب و گرایش)، متغیرهای پیشین کننده هستند.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع سوم دبیرستان های دولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ می باشند. انتخاب نمونه مورد مطالعه بر اساس روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله- ای ۱ از تمام مناطق آموزشی تبریز انجام شد. تعداد ۳۵۲ نفر (۱۸۶ پسر و ۱۶۶ دختر) با دامنه ی سنی ۱۸- ۱۷ سال به عنوان نمونه آماری پژوهش حاضر، مورد مطالعه قرار گرفتند.

برای ارزیابی متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه شخصیتی نثو^۲ : این پرسشنامه در ایران توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰)، به زبان فارسی ترجمه و بر روی دانشجویان ایران هنجاریابی شده است. در خصوص پایایی عوامل NEO-FFI، نتایج چندین مطالعه حاکی از آن است که زیر مقیاس های NEO-FFI، همسانی درونی خوبی

¹ - Multistage-Cluster Random Sampling

² - (NEO Personality Inventory)(NEO-PI)



دارند. به عنوان مثال، مک - کری و کاستا(۲۰۰۴)، ضریب آلفای بین ۵ عامل را در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ و باز آزمایی با فاصله دو هفته ای را ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ گزارش کرده اند. پرسشنامه پرخاشگری ۱: باس پری (۱۹۹۲)، در بررسی پایایی فرم ۲۹ ماده ای پرسشنامه ، به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ، ضریب همبستگی ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ را به ترتیب برای عوامل پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و کینه ورزی (خصوصت)، گزارش کردند. همچنین ضریب آلفای کل نمرات ۰/۸۹ بود).

پرسشنامه سبک حل مسأله (PSS) 1

این مقیاس را کسیدی و لانگ (1996) ، طی دو مرحله ساخته اند و دارای 24 پرسش است که شش عامل را می سنجد و هر کدام از عوامل در برگیرنده چهار ماده آزمون می باشند. این عوامل عبارتند از درماندگی در حل مسأله یا جهت یابی (بیانگر بی یآوری فرد در موقعیت های مسأله زا است)، مهارگری حل مسأله یا کنترل در حل مسأله (بعد کنترل بیرونی -درونی را در موقعیت های مسأله زا منعکس می کند)، سبک حل مسأله خلاقانه (نشان دهنده برنامه ریزی و در نظر گرفتن راه حل های متنوع بر حسب موقعیت مسأله زا است)، اعتماد در حل مسأله (بیانگر اعتقاد در توانایی فرد برای حل مشکلات است)، سبک اجتناب (نشان دهنده تمایل به رد شد از کنار مشکلات به جای مقابله با آنها) و سبک گرایش یا تقرب و روی آورد (نشان دهنده نگرش مثبت به مشکلات و تمایل به مقابله رودررو با آنهاست). بنابراین، سبک های درماندگی، مهارگری و اجتناب زیر مقیاسهای حل مسأله غیر -سازنده و سبک های گرایش، خلاقیت و اعتماد زیر مقیاس های حل مسأله سازنده می باشند (شاطری، اشکانی، مدرس غروی، ۱۳۸۸).

محمدی و صاحبی ۱۳۸۰ ، پایایی درونی این آزمون را با بهره گیری از ضریب آلفای کرونباخ ، برابر با ۰/۶۰ گزارش نمودند . هم چنین ضریب آلفا در بررسی باباپور خیرالدین ۱۳۸۲ برابر با ۰/۷۷ و ضریب روایی آن ۰/۸۷ گزارش شده است و با در نظر گرفتن شاخص پایایی به عنوان ضریب اعتبار

¹-Aggression Questionnaire(AQ)



(ضریب اعتبار برابر است با ریشه دوم ضریب پایایی)، ضریب روایی این مقیاس را برابر با ۰/۸۷ گزارش کردند. محمدی ۱۳۸۳، در پژوهشی نشان داده است که بین خرده مقیاس ها، همبستگی معناداری وجود دارد که دامنه این ضرایب بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۲ روایی همگرایی « می باشد .

پرسشنامه پرخاشگری:

یکی از آخرین حرکت های علمی سازمان یافته برای سنجش پرخاشگری، تلاش های باس و پری (نقل از سامانی ۱۳۸۶). پرسشنامه اولیه ی باس و پری ، از شش عامل ساخته شده بود . آنها با ترکیب دو عامل تنفر و بدگمانی زیر عنوان عامل خصومت و حذف و تعدیل شماری از پرسش ها به چهار عامل اصلی دست یافتند (محمدی ۱۳۸۵) این پرسشنامه توسط متخصصان روانشناسی دانشگاه شیراز ترجمه و به کمک متخصص آموزش زبان انگلیسی در همان دانشگاه ترجمه برگردان شده است . سپس با مقایسه دو متن انگلیسی پرسشنامه (متن اصلی و متن به دست آمده از ترجمه فارسی به انگلیسی)، اصلاحات لازم انجام و فرم نهایی فارسی تهیه گردیده است (سامانی ۱۳۸۶)

باس پری، ۱۹۹۲، در بررسی پایایی فرم ۲۹ ماده ای پرسشنامه ، به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ، ضریب همبستگی ۰/۸۰ ، ۰/۷۶ ، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ را به ترتیب برای عوامل پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و کینه ورزی (خصومت)، گزارش کردندو . همچنین ضریب آلفای کل نمرات ۰/۸۹ بود.

یافته ها:

به منظور دست یابی به یک دید کلی نسبت به متغیرهای مورد مطالعه در نمونه، میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه مقیاس پرخاشگری و انواع آن (جسمانی، کلامی، خشم و خصومت)، ویژگی های



شخصیتی (روان رنجور خوئی ، برونگرایی ، انعطاف -پذیری ، توافق پذیری و باوجدان بودن) و سبک های حل مسأله (درماندگی ، مهارگری ، اجتناب ، خلاقانه ، اعتماد و گرایش) در جدول 1 نشان داده شده است.

جدول ۱ آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش در کل گروه نمونه (۳۵۲)

(n=

مقیاس ها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
جسمانی	۲۵/۷۴	۶/۷۰	۹	۴۵
کلامی	۱۳/۷۶	۴/۱۸	۵	۲۵
خشم	۱۸/۱۰	۱/۶	۷	۳۵
خصومت	۲۰/۰۹	۵/۶۲	۷	۴۰
کل	۷۷/۶۹	۱۸/۸۹	۲۹	۱۴۵
روان رنجورخوئی	۲۳/۱۶	۷/۰۳	۱	۴۵
برون گرایی	۲۷/۴۴	۵/۰۸	۹	۴۰
انعطاف پذیری	۲۷/۷۰	۵/۲۰	۱۱	۴۲
توافق پذیری	۲۸/۷۴	۵/۴۲	۱۴	۴۳
باوجدان بودن	۲۹/۳۳	۷/۱۴	۸	۴۷
درماندگی	۱/۱۸	۱/۰۰	۰	۴
مهارگری	۱/۶۸	۰/۹۵	۰	۴
خلاقانه	۲/۷۹	۱/۰۹	۰	۴
اعتماد	۲/۲۹	۱/۰۴	۰	۴
اجتناب	۲/۰۴	۱/۰۹	۰	۴
گرایش	۳/۰۷	۰/۸۴	۰/۵۰	۴



فرضیه اول پژوهش بیان میدارد که بین ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد

جدول ۲: ضرایب همبستگی میان ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری

متغیر	جسمانی	کلامی	خشم	خصومت	کل
روان رنجورخویی	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۴۱**
برون گرایی	-۰/۱۰	-۰/۱۲*	-۰/۱۸**	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**
انعطاف پذیری	-۰/۰۶	-۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۱۹**	-۰/۱۰
توافق پذیری	-۰/۲۱**	-۰/۱۹**	-۰/۲۹**	-۰/۳۰**	-۰/۳۰**
باوجدان بودن	-۰/۲۲**	-۰/۱۵**	-۰/۲۴**	-۰/۲۸**	-۰/۲۸**

با دقت در جدول (۲) مشاهده می شود که عامل شخصیتی روانرنجورخویی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن همبستگی مثبت معنادار $p > 0.01$ ، از 0.30 تا 0.41 دارد . در این میان بیشترین همبستگی به نمره کل پرخاشگری $r = 0.41$ و کمترین میزان همبستگی نیز به پرخاشگری کلامی ($r = 0.30$ ، مربوط است. عامل شخصیتی برونگرایی غیر از پرخاشگری جسمانی، با بقیه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار $p > 0.01$ اما نسبتا ضعیف دارد؛ به گونه ای که بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت $r = -0.19$ و کمترین میزان نیز به پرخاشگری کلامی (-0.12) مربوط است. عامل انعطاف پذیری فقط با پرخاشگری خصومت همبستگی منفی معنادار 01 $r = 0$ ، مربوط است. و نسبتا ضعیف دارد . عامل توافق پذیری با همه زیرمقیاس های پرخاشگری و نمره کل، همبستگی منفی معنادار $p > 0.01$ ، از -0.19 تا -0.30 - دارد، به گونه ای که بیشترین میزان همبستگی به نمره کل و خصومت $r = -0.30$ و کمترین میزان همبستگی به



پرخاشگری کلامی $r = -0/19$ ، مربوط است. عامل باوجدان بودن نیز با همه زیرمقیاس ها و نمره کل پرخاشگری همبستگی منفی معنادار $p > 0/01$ ، از $0/15$ - تا $0/28$ - دارد. در این مورد نیز بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت و نمره کل $r = -0/28$ و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری کلامی $r = 0/15$ مربوط است.

فرضیه دوم پژوهش بیان میدارد که بین سبک های حل مساله با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد

جدول ۳ ضرایب همبستگی میان سبک های حل مساله با پرخاشگری

متغیر	جسمانی	کلامی	خشم	خصومت	کل
درماندگی	$0/35^{**}$	$0/27^{**}$	$0/34^{**}$	$0/29^{**}$	$0/38^{**}$
مهارگری	$0/16^{**}$	$0/13^*$	$0/20^{**}$	$0/24^{**}$	$0/23^{**}$
خلاقانه	$-0/22$	$-0/21^{**}$	$-0/29^{**}$	$-0/20^{**}$	$-0/28^{**}$
اعتماد	$-0/22^{**}$	$-0/14^{**}$	$-0/24^{**}$	$0/08$	$-0/21^{**}$
اجتناب	$-0/04$	$-0/01$	$-0/02$	$-0/02$	$0/00$
گرایش	$-0/13^*$	$-0/01$	$-0/10$	$-0/21^{**}$	$-0/15^{**}$



جدول (۳) نشان می دهد که سبک حل مسأله درماندگی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن رابطه مثبت معنادار ($p > 0/01$) ، از $0/27$ تا $0/38$ دارد . بیشترین میزان همبستگی به نمره کل پرخاشگری ($0/38$) $r =$ و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری کلامی $0/27$ ، $r =$ مربوط است .

سبک حل مسأله مهارگری نیز با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن رابطه مثبت معنادار $p > 0/01$ ، از $0/13$ تا $0/24$ دارد . در این مورد بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت $0/24$ ، $r =$ و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری کلامی $0/13$ ، $r =$ ، مربوط است . سبک حل مسأله خلاقانه با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن رابطه منفی معنادار $p > 0/01$ ، از $0/20$ - تا $0/29$ - دارد . بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خشم ($0/29$ -) $r =$ و کمترین میزان همبستگی به پرخاشگری خصومت ($0/20$) $r =$ ، مربوط است . سبک حل مسأله اعتماد نیز با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن غیر از پرخاشگری خصومت رابطه منفی معنادار $p > 0/01$ ، (از $0/14$ - تا $0/24$ - دارد . بیشترین میزان همبستگی به پرخاشگری خشم $0/24$ -) $r =$ و کمترین میزان همبستگی معنادار به پرخاشگری کلامی ($0/14$) $r = -$ ، مربوط است . سبک اجتناب با هیچ یک از انواع پرخاشگری و نمره کل پرخاشگری همبستگی معنادار ندارد . سبک گرایش به جز پرخاشگری کلامی و خشم ، با پرخاشگری جسمانی $0/13$ - ، $r =$ ، خصومت ($0/21$ -) $r = -$ و نمره کل پرخاشگری ($0/15$ -) $r = -$ ، رابطه منفی معنادار دارد .

همچنین پژوهش بیان می دارد که میان دو جنس هیچ تفاوت معناداری در زمینه پرخاشگری وجود ندارد و از میان ویژگی های شخصیتی، دو جنس فقط در ویژگی توافق پذیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند ($p < 0/05$). به گونه ای که دختران ($m=29/46$)، نمرات بالاتری را نسبت به پسران ($m=28/08$)، در ویژگی توافق پذیری داشته اند.



نتیجه گیری:

این پژوهش با هدف بررسی رابطه میان ویژگی های شخصیتی و سبک های حل مسأله با انواع پرخاشگری در دانش آموزان دختر و پسر مقطع سوم دبیرستان انجام گرفت. بر این اساس فرضیه های پژوهش شکل گرفت، که در آنها رابطه بین ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری، رابطه بین سبک های حل مسأله با پرخاشگری و تفاوت میان متغیرهای پژوهش در دو جنس دختر و پسر مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد بین عامل شخصیتی روان رنجورخویی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی مثبت معنادار دارد. عامل شخصیتی برونگرایی غیر از پرخاشگری جسمانی، با بقیه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار اما نسبتاً ضعیف دارد؛ عامل انعطاف پذیری فقط با پرخاشگری خصومت همبستگی منفی معنادار دارد. عامل توافق پذیری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل، همبستگی منفی معنادار دارد، عامل شخصیتی با وجدان بودن با همه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار دارد این نتیجه با یافته های گروسی فرشی، مانی و بخشی پور (۱۳۸۵)؛ جعفرنژاد و همکاران، (۱۳۸۴)؛ جنسن و کمپل، (۲۰۰۷)؛ متیوز، دیاری و وایتمن، (۲۰۰۳) (کونارد)، (۲۰۰۶)؛ برناردو و همکاران (۲۰۰۵)؛ همخوان است و با یافته های گوستاوسون، (۲۰۰۳)، و مک کری و جان، (۱۹۹۲)، در ارتباط با نتیجه مربوط به بعد انعطاف-پذیری ناهمخوان است.

در تبیین این نتیجه می توان گفت از آنجایی که یکی از مؤلفه های بعد روان رنجورخویی در مدل پنج

عاملی شخصیت پرخاشگری می باشد، ارتباط این بعد شخصیت با پرخاشگری منطقی خواهد بود. برون گرایی از راه افزایش حمایت های اجتماعی، می تواند به افزایش سلامت روانی و اجتماعی و کاهش پرخاشگری بیانجامد. شاخص توافق پذیری در برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسیها و معلمان نقش مؤثری دارد. همین امر می تواند، علت سازگاری بهتر در این دانش آموزان باشد. شاخص با وجدان بودن نشانگر سازگاری رفتاری و ارتباطات غیر پرخاشگرانه می باشد (رجایی و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش نشان داد سبک های حل مسأله خلاقانه با همه انواع پرخاشگری و



نمره کل ؛ سبک حل مسأله اعتماد با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن به غیر از پرخاشگری خصومت همبستگی منفی ؛ سبک حل مسأله گرایش، فقط با پرخاشگری جسمانی خصومت و نمره کل همبستگی منفی معنادار دارد. سبک حل مسأله درماندگی و مهارگری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل آن همبستگی مثبت معنادار دارد. این نتیجه با یافته های باباپورخیرالدین، (۱۳۸۲) ؛ جعفرزاده ۱۳۹۲ ؛ شریفی درآمدی ۱۳۸۴ مویر، بسویک، ویلیامسون، ۲۰۰۸ ، بیگام و پاور، ۲۰۰۲ و بل و دزوریلا، ۲۰۰۹ همخوان است. فرد در مواجهه با تنیدگی ها، بیشتر از سبک های حل مسأله درماندگی و مهارگری و تسلیم استفاده میکند، و پرخاشگری در وی مشهودتر است و این امر سبب می شود که کمتر از خلاقیت خود برای حل مسائل بهره ببرد. در واقع پرخاشگری به راه های از پیش تعیین شده حل مسأله می انجامد و مجال کمی برای بروز راه جدید و خلاقانه باقی می گذارد (محمدی، ۱۳۸۵). نتایج این تحقیق نشان داد تفاوت معناداری بین دختر و پسر در متغیر پرخاشگری وجود ندارد. این نتیجه با یافته های کرایک (۱۹۹۷) و کرایک و گروتیپتر (۱۹۹۵) ، همخوان و با یافته های ناکانا (۲۰۰۱) ؛ محمدی ۱۳۸۵ و سامانی (۱۳۸۶) ناهمخوان است. هر دو جنس میزان پرخاشگری یکسانی نشان می دهند اما هر کدام به شیوه های. پسرها پرخاشگری مستقیم بیشتری دارند و دخترها پرخاشگری غیرمستقیم بیشتر (کریک، ۱۹۹۷). در متغیر ویژگی های شخصیتی فقط در بعد توافق پذیری تفاوت معنی داری بین دو جنس وجود دارد. این نتیجه با یافته چلبیانلو و گروسی فرشی (۱۳۸۹) ؛ ماستور (۲۰۰۳)؛ نید و دی جان (۲۰۰۷) چاپمن، دوبرشتاین، سورینسن و لینس (۲۰۰۷)، به جز در ویژگی توافق پذیری نا-همخوان است. شاید این نتیجه متناقض با پژوهش های ذکر شده را بتوان چنین تبیین کرد که ، تفاوت -هایی که گاهی در تحقیقات گوناگون در رابطه با تفاوت دو جنس در ویژگی های شخصیتی مشاهده می شود صرفاً مربوط به جنس نیست، بلکه به سایر متغیرهای مرتبط با جنس مانند سابقه شغلی یا تحصیلی فرد ، فرهنگ غالب در جامعه ، تفاوت در گروه های مورد آزمایش، تفاوت نقش های مربوط به جنس در فرهنگهای گوناگون ، الگوهای سستی اجتماعی و.... می باشند.



نتایج نشان داد که از میان سبک های حل مسأله سازنده ، دو جنس در سبک های حل مسأله خلاقانه و گرایش با یکدیگر تفاوت معنادار دارند به گونه ای که در سبک خلاقانه پسران نمرات بالاتری رانسبت به دختران به دست آوردند و در سبک گرایش دختران نمرات بالاتری را نسبت به پسران به دست آوردند .و در میان سبک های حل مسأله غیر سازنده، در سبک درماندگی بین دو جنس تفاوت معنادار مشاهده شد .به گونه ای که در این سبک دختران نمرات بالاتری را نسبت به پسران به دست آوردند.این نتیجه با یافته های خیرالدین و همکاران (۱۳۸۲) و عظیمی ۱۳۷۶ ، ناهمخوان است و هیچ گونه پیشینه خارجی در این زمینه یافت نشده است .علت این تفاوت را چنین می توان تبیین کرد که در سال های اخیر،به آموزش مستمر مهارت های زندگی (از جمله مهارت های اجتماعی و شناختی)، در مدارس بیشتر بها داده شده است و همین امر سبب گشته که دانش آموزان این مهارت را در خود به وجود بیاورند که بتوانند، در مقابله با مسائل، پیچیدگی ها و مشکلات، به کارگیری، سبک های سازنده حل مسأله (خلاقانه و گرایش)، را جایگزین سبک های غیر سازنده و نامؤثر (مهارگری و اجتناب)، کنند .از طرفی، پسران به دلیل آزادی اجتماعی بیشتر ، کنار آمدن راحت تر با عدم موفقیت ها و روحیه خطرپذیری شان، در مواجهه با مشکلات خلاقانه تر برخورد می کنند .

از آنجائیکه در پژوهش حاضر از ابزار پرسشنامه استفاده شده است، بدلیل اینکه ممکن است عکس العمل پاسخ دهندگان را در پی داشته باشد از محدودیت های اصلی این تحقیق است . همچنین نتایج این پژوهش محدود به ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق می باشد . جامعه آماری مورد مطالعه تحقیق حاضر دانش آموزان تبریز می باشد، لذا تعمیم آن به سایر جوامع آماری به احتیاط انجام گیرد . موارد فوق دامنه تعمیم پذیری نتایج این پژوهش را محدود و اهمیت انجام مطالعات تکمیلی را تصریح می کند . با توجه به یافته های تحقیق پیشنهاد می شود ؛ با توجه به قدرت پیش بینی کنندگی سبک های حل مسأله در انواع پرخاشگری در دختران و پسران و این موضوع که سبک های حل مسأله عموماً متغیرهایی محیطی هستند نه صفتی، می توان با آموزش شیوه های حل مسأله به خوبی در جهت کاهش پرخاشگری نوجوانان تلاش به عمل آورد.و با توجه به اینکه پرخاشگری در پسران بیشتر سازه



ای محیطی است تا شخصیتی و یادگیری در آن بسیار دخیل است می توان با آگاهی دادن خانواده ها و مدارس به این موضوع پرخاشگری در پسران را تا حد زیادی پیشگیری و کنترل نمود. وبا توجه به شیوع پرخاشگری در دوره نوجوانی به بهزیستی و سازمان زندانها توصیه می شود که در مراکز اصلاح ، تربیت و نگهداری نوجوانان بی سرپرست شیوه مهار خشم جهت بهبود مهارتهای اجتماعی آنان آموزش داده شود.

منابع:

- اللهیاری، عباسعلی ؛ آزادفلاح، پرویز ؛ کهرازی، فرهاد (1382) بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های حل مسأله در کاهش افسردگی دانش آموان .مجله روانشناس ، ی سال هفتم، شماره. 2
- باباپور خیر الدین، جلیل؛ رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم؛ اژه ای، جواد؛ فتحی آشتیانی، علی (1382) . بررسی رابطه بین شیوه های حل مساله و سلامت روانشناختی دانشجویان، مجله روانشناس ، ی دانشگاه تربیت مدرس، شماره 1 .
- پروین ، لورنس ؛ جان ، الیور (1395) شخصیت، نظریه و پژوهش . ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: آبیژ.
- پشتیبان، عبدالله (1386) رابطه سبک حل مساله با پیشرفت تحصیلی، عزت نفس و طرز تفکر دانش آموزان سال سوم مقطع متوسطه ، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- پورشهسواری، فاطمه (1378) کاربرد پذیری مشاوره گروهی در کاهش اضطراب دانشجویان دانشگاه الزهرا با تأکید بر شیوه حل مسأله، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- جعفرزاده، مهشید (1392) مقایسه راهبردهای مقابله ای ، سلامت روانی ، حمایت اجتماعی و سبک های دلبستگی افراد دارای اختلال هویت جنسی با افراد بدون اختلال هویت جنس . ی پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، مرکز تهران جنوب ، دانشگاه پیام نور.



جعفرنژاد، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ مرادی، علیرضا؛ شکری، امید. (۱۳۸۴) بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک های مقابله ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و پنجم، شماره 1

چلبیانلو، غلامرضا؛ گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۹) نگاهی به قابلیت آزمون نئو در ارزیابی سلامت روانی، مجله علوم رفتاری دانشگاه تبریز، دوره 4، شماره 1، بهار 1389، 51 - 58
سامانی، سیامک (۱۳۸۶) بررسی پایایی و روایی پرسش نامه باس و پری، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، دانشگاه شیراز، سال سیزدهم، شماره 4، 359 - 365

شاطری، زهره؛ اشکانی، نجمه؛ مدرس غروی، مرتضی (۱۳۸۸) بررسی رابطه بین نگرانی مرضی، شیوه های حل مساله و افکار خودکشی در نمونه غیربالینی، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره 14، 92 - 100
شریفی درآمدی، پرویز (۱۳۸۴) تأثیر آموزش سبک حل مسأله بر میزان عزت نفس دانش آموزان 12 تا 13 ساله دارای مشکلات رفتاری ارتباطی در دوره راهنمایی تحصیلی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، 38-63
شولتز، داون؛ شولتز، سیدنی (۱۳۹۲). نظریه های شخصی. ت ترجمه یحیی سیدمحمدی (۲۰۱۳)، ویراست دهم، تهران: ویرایش.

عظیمی، مریم (۱۳۷۶) بررسی علل پرخاشگری در دانش آموزان دوره راهنمایی شهرستان قزوین با تاکید بر کاربرد پذیری شیوه حل مساله در درمان این اختلال، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.

کچویی، محسن؛ فتحی آشتیانی، علی و الهیاری، عباسعلی (۱۳۹۴)، نقش سبک های مقابله ای و ویژگی های شخصیتی در رفتارهای خوردن آشفته. فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی سلامت، شماره 13، صص 25 - 42

گروسی فرشی، میرتقی؛ مانی، آرش؛ بخشی پور، عباس (۱۳۸۵) بررسی ارتباط بین ویژگی های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز، فصل نامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبری، ز سال اول، شماره 1

گروسی فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرهوشنگ؛ قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه های ایران، فصل نامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا، سال
گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت)، تبریز: نشر جامعه پژوه.



- محمدی، فریده؛ صاحبی، علی (۱۳۸۰) بررسی سبک حل مساله در افراد افسرده و مقایسه آن با افراد عادی، مجله علوم روانشناخت، ی سال اول، شماره 1، 24 - 42
- محمدی، نورالله (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص های روان سنجی پرسش نامه پرخاشگری باس- پری، مجله علوم اجتماعی و انسانی، دانشگاه شیرا، ز دوره 25، شماره. 4
- محمدی، نورالله (۱۳۸۳) رابطه سبک های حل مساله با سلامت عمومی، مجله روانشناس، ی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز،. 336 - 322
- محمدی، فریده (۱۳۷۷) بررسی شیوه حل مسأله در افراد افسرده و مقایسه آن با افراد عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- وکیلان، منوچهر؛ کرباسی، منیژه (۱۳۹۰) مسائل نوجوانان و جوانان در ایران معاص، ر انتشارات دانشگاه پیام نور.

Becker, G. (2007). "The Buss-Perry Aggression Questionnaire: some Unfinished". *Journal of Research in Personality*. 41, (2) 434-452 .

Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). "Social problem-solving among adolescents treated for depression". *Behaviour Research and Therapy*, 48(1), 11-18.

Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). "Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis". *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348-353.

Bernardo, M.; Gonzalez Gauttierrez, J.I.; Garrosa (2005). "Personality and subjective well- being: big five correlates and demographic variable". *Personality and Individual Differences*, 38, 1561-1569 .

Costa Jr., P. T., Antonio, T., & McCrae, R. R. (2001). " Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising finding". *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.

Buss, A. H. and Perry, M. (1992). "The Aggression Questionnaire". *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(3), 452-459 .

Biggam, F.H. ; & Power, K.G. (2002). "Acontrol, problem-solving, group based intervention with vulnerable incarcerated young offenders". *International of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 46,678.



- Buss, A. H. and Perry, M. (1992). "The Aggression Questionnaire". *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(3), 452-459 .
- Campbell, L. A., Knack, J. M., Waldrip, A. M., & Campbell, S. D. (2007). "Do Big Five personality traits associated with self-control influence the regulation of anger and aggression?" *Journal of Research in Personality*, 41(2), 403-424.
- Cassidy, T. (2002). " Problem-Solving style, achievement motivation, psychological distress and response to a simulated emergency". *Counseling psychology Quarterly*, 15, 325-332.
- Cassidy, T., & Long, C. (1996). "Problem-solving style, stress and psychological illness: Development of a multifactorial measure". *British journal of Clinical Psychology*, 35, 265-277
- Chapman, B. P., Duberstein, P. R., Sorensen, S., & Lyness, J. M. (2007). "Gender differences in five factor model personality traits in an elderly cohort". *Personality and Individual Differences*, 43, 1594-1603.
- Conard, M. (2006). " Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance". *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Costa Jr., P. T., Antonio, T., & McCrae, R. R. (2001). " Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising finding". *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Koruklu ,Nermin.(2014). Personality and Social Problem-Solving: The Mediating Role of Self-Esteem. 17th European Conference on Personality, Lausanne, Switzerland, 15–19 July 2014.
- Manoj K. Sharma and Mohan Raju .(2013). Relationship of Personality Dimensions and Aggression in Romantic Relationship Among Youth. *Indian J Psychol Med*. 2013 Apr-Jun; 35(2): 197–202.
- Master, K. A. (2003). " Personality traits and gender differences in the selection of academic major among Malay students". *Journal Pendidikan*, 28, 3-13.
- Mattews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). "Personality Traits". New York: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P.T. (2004). " A contemplated revision of NEO Five- Factor Inventory". *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596 .
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). "An introduction to the five factor model and is applications". Special Issue: the five- factor model issues and applications. *Journal of personality*, 60, 175-215.
- Moor C, Zimprich D, Schmitt M, Kliegel M.(2006). "Personality, aging, self-perceptions and subjective health: A mediation model". *Int J Aging Hum Dev*.63;241-57 .
- Muir, T., Beswick, K., & Williamson, J. (2008). "I'm not very good at solving problems: An exploration of students' problem solving behaviours". *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 228-241.



- Nakano, K. (2001). " Psychometric evaluation on the Japanese adaptation of the aggression Questionnaire". *Behavior Research and Therapy*, 32, 853-858 .
- Need, A., & De Jong , U. (2007). " Personality traits and gender- specific income expectations in Dutch higher education". Retrieved November 14, 2007 from: <http://www.springerlink. Com>.
- Piccinin, S. , & Mccarrey, M . (2003). "Import situational Iegitimacy and assertiveness related". *Journal of Current Psychology*. 17(1). 48-57.
- Rajaei AR, Khoynezhad GhR, Javanmard J, Abdollahpour M.(2016) The relation between positive psychological states and coping styles.*Journal of Fundamentals of Mental Health*; 18(1): 57-63.
- Richard, B . A. , & Dodge , K . A. (2003). "Social maladjustment and problem solving in school-aged children". *Jornal of Counseling and Clinical psychology*.
- Vigil-Colet, A., & Codorniu-Raga, M.J. (2004). " Aggression and inhibition deficit, the role of functional and dysfunctional impulsivity." *Personality and Individual Differences*, 37, 1431-1440 .

Abstract

This study aimed at testing the relationship between personality trait and problem solving styles along with the role of these factors on predicting aggression. A sample of 352 eleven graders were selected from state high schools of Tabriz using a multi-stage random cluster sampling, and completed five factor inventory and Buss and Perry aggression questionnaire . The results of correlations and multivariate regression and t-test, showed a significant negative relation between extroversion, agreeableness, conscientiousness and all type of aggression, and all types of aggression, also the results showed that openness had just a negative relating with hostility and neuroticism was positively related to all type of aggression. Among problem solving styles, helplessness and control had significant positive relation with all type of aggression. The approach style only had a significant negative relation with hostility and the total score. The avoidance style had no significant relation with any type of aggression.

In addition, the results from t-test, didn't show a significant difference between males and females in all type of aggression. Among the personality traits, only the agreeableness showed a significant difference between both genders. Eventually, among the personality traits, only the neuroticism was the best and sustained predictors of aggression.

Keyword: personality traits, problemsolving style and aggression



بررسی تأثیر اعتقاد به معاد در تربیت^۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر ایمان به معاد در تربیت اسلامی می باشد. تربیت اسلامی، فرآیندی است که انسان را برای نحوه خاصی از زندگی آماده می کند. این نحوه زندگی، بر مبنای اصول، قواعد و راهبردهای از پیش تعیین شده‌ای شکل می‌گیرد که از طریق دین و عقاید به آدمی عرضه شده است. یکی از عوامل مؤثر در تربیت بعد از توجه به مبدا- یادآوری و توجه به معاد و سرنوشت انسان است. باور به چنین رکن عقیدتی، منشأ آثار سازنده و مثبت بسیاری در بُعد فردی و اجتماعی در دنیا و نیز موجب نجات انسان در آخرت است، از این رو نظر به اهمیت موضوع و سؤال اصلی تحقیق این نتیجه حاصل شد: در بعد فردی آثار تربیتی اعتقاد به معاد عبارتست از: تغییر نگرش و بینش انسان به زندگی، مراقبه و محاسبه، شهامت و شجاعت، اطمینان و آرامش، عبرت آموزی. در بعد اجتماعی: ایثار و استقامت، ضامن اجرای قوانین و حفظ حقوق هم‌نوعان، احساس مسئولیت، بهینه سازی رفتار اقتصادی افراد، جلوگیری از تضییع حقوق و ظلم و ستم به دیگران.

واژه های کلیدی: معاد، تربیت، تربیت فردی، تربیت اجتماعی.

^۱ - مریم سارخانلو عضو هیات علمی گروه معارف، واحد ماکو، دانشگاه آزاد اسلامی، ماکو، ایران



مقدمه:

برای رسیدن به زندگی مبتنی بر دین، نیاز به تربیت همه جانبه انسان از نظر فردی، اجتماعی، اعتقادی و عقلانی بر اساس موازین اسلام است، تا فرد بتواند به رشد و تعالی برسد و از عهده زندگی فردی و اجتماعی خود برآید. در یک تقسیم بندی، تربیت را از نظر کلی به دو نوع تقسیم می کنند: اول، تربیتی که بر محور فرد و جنبه های اخلاقی او دور می زند. در این نوع تربیت، مربی می کوشد خصوصیات اخلاقی را پیاده سازد. دوم، تربیتی است که فرد را به اعتبار ارتباط او با دیگران مورد توجه قرار می دهد. در این قسم، سعی می شود اصول همزیستی و سازگاری و قبول مسئولیت ها در فرد پرورش داده شود (رشیدپور، ۱۳۶۵، ص ۲۷).

تربیت اسلامی، فرآیندی است که آدمی را برای نحوه خاصی از حیات (به تعبیر علامه جعفری، حیات معقول) مهیا می سازد (حسینی، ۱۳۷۹، ص ۱۸۹). این سبک زندگی، بر مبنای اصول، قواعد و راهبردهای از پیش تعیین شده ای شکل می گیرد که از طریق دین و عقاید و شریعت به آدمی عرضه شده است.

هدف تربیت اسلامی آن است که افراد جامعه را در فهم دین یاری رساند تا آنها بتوانند آگاهانه درباره آن بیندیشند. و این کار زمانی ممکن است که اذهان و عواطف آدمی، درهای خود را به روی دین نبندند و تصور نشود که دین چیزی منسوخ و مطالعه آن فاقد ارزش است؛ بنابراین یکی از مهمترین راههای سعادت مندی، بهره مندی انسان از آموزهای دینی است (حسینی، ۱۳۶۰، ص ۴۱)

با توجه به این که تعلیم و تربیت، در جهت آگاهی بخشی و پرورش استعدادها عملی اختیاری است، می توان گفت از دیدگاه اسلام، هدف تعلیم و تربیت، فراهم آوردن آگاهی ها، مهارت ها و به فعلیت رساندن استعدادهای انسان در جهت قرب الهی است. یکی از عوامل مؤثر در این نوع تربیت یادآوری و توجه به معاد و سرنوشت انسان است.

توجه به معاد یکی از مهمترین آموزه های ادیان آسمانی می باشد که بصورت فطری در درون انسان وجود دارد. ایمان به روز جزا در جهان بینی مکتب اسلام یکی از ارکان ضروری دین و از اصول



قطعی اعتقادی و ضامن احکام انبیا و مهم‌ترین محرک دین‌داران در انجام وظایف دینی و الهی است. (شریعتی، ۱۳۸۰، ص ۱۷)

به دلیل اهمیت فوق‌العاده معاد، آیات فراوانی در قرآن کریم، مربوط به آن است و تقریباً در همه سوره‌ها؛ هرچند به تلویح، نامی از زندگی اخروی برده شده و بخش بزرگی از قرآن، شرح و توضیح آموزه‌های معاد را به خود اختصاص داده است. بیش از هفتاد اسم و ویژگی معاد در قرآن ذکر شده که یوم الحساب، یوم الانذار، یوم الوعيد، یوم التغابن، یوم الاخره، یوم الازفة، یوم الحسرة و ... از آن جمله است. (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۲، ص ۹۷)

دعوت قرآن به اندیشه در مبدأ و معاد و تعبیر از رستاخیز به «النَّبَأِ الْعَظِيمِ» (نبا / ۲)، متمم و مکمل خلقت دانستن معاد، بیهوده بودن دستگاه باعظمت خلقت در صورت نبود معاد (مؤمنون / ۱۱۵) و توجه دادن به خلقت انسان برای رفع تردید (مؤمنون / ۱۵ و ۱۶)، همه گویای اهمیت معاد است. ارائه نمونه‌هایی عینی و تاریخی قرآن مانند زنده شدن مردگان (ق / ۱۱ - ۶)، همچون داستان ابراهیم (ع) و احیای مرغ‌های چهارگانه (بقره / ۲۶۰)، داستان عذیر (همان / ۲۵۹) و ماجرای اصحاب کهف (کهف / ۲۶ - ۹) را می‌توان از استدلال‌های قرآن بر معاد برشمرد. در قرآن کریم، انسان‌ها تشویق شده‌اند که از قوه عقل برای اندیشیدن در امر دنیا و آخرت استفاده کنند. (بقره / ۲۱۹ و ۲۲۰) نتیجه آنکه معاد در قرآن چنان روشن توصیف شده است که تنها معاندان و گناهکاران از پذیرش آن سر باز می‌زنند. (مطففین / ۱۲)

از جهت دیگر بایستی بدانیم که معاد، مقتضای عدل الهی و انکار آن موجب انکار پیامبران است (طیب، ۱۳۷۸، ص ۳۶۹) و ایمان و باور به جهان آخرت و تحصیل یقین به آن (بقره / ۴) انسان را در مسیر تکامل قرار می‌دهد و او درمی‌یابد که با مرگ، تنها حیات مادی به پایان می‌رسد؛ اما روح باقی می‌ماند و به سرای دیگر منتقل می‌شود و در اقامتگاه جدید با شرایط نوینی به حیات خود ادامه می‌دهد تا در محضر پروردگار مواخذه شود.



«معاد» اصطلاحی است کلامی و فلسفی به معنای زنده شدن انسان‌ها پس از مرگ در سرای دیگر، برای دریافت جزای اعمال نیک و بدشان در دنیا. معاد بر وزن «مفعل» از ریشه «عود»، مصدر میمی یا اسم زمان یا اسم مکان به معنای رجوع، یا زمان رجوع یا محل رجوع است (زبیدی، ۱۴۱۳ه ق، ص ۴۳۶) (ابن منظور، ۱۱۴۷ه ق، ص ۳۲۶)

از جهت لغوی، کلمه (معاد) یک کلمه عربی است مشتق از ماده «عود»، این سه حرف در لغت به دو صورت استفاده شده، یکی «عود» که نوعی چوب است و جمع آن عیدان می شود و عود که یک ماده خوشبو می باشد هم از اشتقاقات همین لفظ است و دیگری «عود» با فتحه «عین» و سکون «واو» که به معنای بازگشتن می باشد که ریشه کلمه معاد، همین معنای دوم است. (راغب اصفهانی، ۱۴۱۳ه ق، ص ۱۲۲)

صاحب کتاب «گوهر مراد» معاد را این گونه تعریف می نمایند: بدان که معاد در لغت به معنایی رجوع و بازگشتن است. و مراد از معاد در شرع بازگشت انسان است، بعد از موت به حیات، و به جهت یافتن جزای عملی که پیش از موت از او صادر شده باشد از نیک او بد. (لاهیجی، ۱۳۸۳، ص ۲۹۶)

یکی از مسائل مهم که از دیر زمان مورد توجه ادیان و متکلمان و فلاسفه قرار گرفته است همان مساله زندگی بعد از مرگ و معاد است. پیروان ادیان کلاً معتقد به زندگی بعد از مرگ بوده و یکی از اساسی ترین مسائل مذهبی به حساب می آورند. (طباطبایی، ۱۳۷۸، ۳۴۵/۱۴)

بی شک اعتقاد به معاد زندگی را برای انسان هدفدار می کند، آگاهی از کیفیت معاد و علت وجودی آن انسان را مسئولیت پذیر کرده و سبب می شود تا او خود را یک موجود رها شده و بی هدف نبیند. نتایج تحقیقات در این زمینه عبارتست از:

میری ایوری، سیده زهرا (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "تأثیر ایمان به معاد بر تربیت اجتماعی از دیدگاه علامه طباطبائی" به این نتیجه رسیده است که: با تأکید بر نقش ایمان به حیات پس از مرگ به عنوان



عامل کنترل‌کننده در اعمال و رفتار اجتماعی است و برخی از پیامدهای تربیتی ایمان به این اصل مانند مسئولیت‌پذیری، امنیت و عدالت اجتماعی، صبر و خویشتن‌داری، فداکاری، هدفمندی، امیدواری، تحکیم روابط انسانی و وفای به عهد و آینده‌نگری می‌باشند.

پرچمیان، اعظم و محققان، زهرا (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان "نقش معاد در ایجاد امید و تحکیم امید آدمی" به این نتیجه رسیده‌اند که: بشر به طور طبیعی در طول زندگی در این جهان با نگرانی‌ها و اضطراب‌های بسیاری رو به رو بوده و همواره جهت‌پیریزی بر آنها و از میان بردن عوامل پیدایش آنها کوشیده است. از این رو توجه به معاد و زندگی پس از آن سبب آگاهی و ایجاد روح امید در آدمی و تلاش در جهت ایجاد زمینه‌های مناسب جهت رشد و ترقی می‌گردد و سدی مستحکم در برابر بحران هویت جوان و نوجوان امروزی خواهد بود.

سامانی سید محمود و نصیری علی (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان "آثار تربیتی اعتقاد به معاد" به این نتیجه رسیده‌اند که از مهم‌ترین ثمره‌های تربیتی اعتقاد به معاد، استوارسازی سلوک انسان در این جهان، معنابخشی به زندگی و رهابخشی از پوچ‌گرایی است.

باور به چنین رکن عقیدتی، منشأ آثار سازنده و مثبت بسیاری در بُعد فردی و اجتماعی در دنیا و نیز موجب نجات انسان در آخرت است، از این رو نظر به اهمیت موضوع، بحث آثار اعتقاد به معاد، نیازمند مطالعه، تحقیق جدی است. و پژوهشی در این خصوص و شناساندن جایگاه اهمیت و آثار آن می‌تواند کمک مؤثری به بروز بیشتر رفتارهای هدفمند در جامعه و برطرف‌سازی بسیاری از مشکل‌ها و معضل‌های فردی و اجتماعی شود. با توجه به مطالب یاد شده، سؤال اصلی تحقیق این است: اعتقاد به معاد به عنوان یکی از ارکان و اصول دین، چه آثار تربیتی در بعد فردی و اجتماعی دارد؟

روش تحقیق

روش تحقیق متناسب با این موضوع تحقیق، روش توصیفی-تحلیلی می‌باشد. در این تحقیق ابتدا مفهوم معاد تبیین، سپس با تحلیل این مفهوم به استنتاج آثار تربیتی در زمینه فردی و اجتماعی پرداخته



شد. روش جمع آوری داده ها در این پژوهش، مصاحبه و مطالعه اسناد و مدارک و فیش برداری از منابع می باشد.

تجزیه و تحلیل داده ها در دو قسمت انجام گرفت: در مرحله نخست برای تبیین مفهوم معاد امور زیر انجام شد، ۱- تلخیص داده ها ۲- عرضه داده ها ۳- نتیجه گیری (سرمد، ۱۳۸۶، ص ۲۰۶). در مرحله دوم به استنتاج آثار فردی و اجتماعی از این مفهوم پرداخته میشود

یافته ها:

همه عقاید دینی در رفتار انسان مؤثر است؛ هر چند تأثیر آنها یکسان نیست. از میان عقاید دینی، اعتقاد به رستاخیز و معاد یکی از نافذترین و مؤثرترین باورها در جهت دادن به رفتار آدمی و تربیت و اصلاح اوست. چنین عقیده ای نقش شایانی در پرورش روح انسان دارد و آثار تربیتی شگرفی در زندگی فردی و اجتماعی او به ارمغان می آورد، که در اینجا به برخی از این آثار اشاره می کنیم.

آثار فردی

۱- تغییر نگرش و بینش انسان به زندگی

اندیشیدن راجع به معاد با قدرتی بی نظیر به تغییر در رفتار انسان می شود. و انسان را با دو بال قدرتمند «خوف» و «رجاء» به پیش می برد.

«خوف و رجاء» دو میزان اند که بر بینش اخروی مترتب هستند و تعادل و توازنی مطلوب در حرکت انسان پدید می آورند. هرگاه خوف خواست فزونی گیرد و به «یاس» بدل شود، رجاء از آن باز می دارد، زیرا «یاس» گناه کبیره و بدبینی به خدا است و با رجاء نمی سازد؛ و هرگاه رجاء خواست فزونی گیرد و به «امن» بدل شود، خوف، از آن باز می دارد؛ چه «امن» نیز گناه کبیره و جسارت بر خدا است و با خوف نمی سازد. (باقری، ۱۳۸۶، ص ۵۷)

اعتقاد به معاد، بینش و نگرش انسان را به زندگی تغییر داده، حیات دنیوی را برای انسان به عنوان ابزاری در جهت نیل به اهداف والای انسانی و رسیدن به یک زندگی جاوید و همیشگی قرار می دهد.



برنامه زندگی را دگرگون ساخته، انسان را آینده نگر و به فکر ساختن فردا و ادار می کند. و منشا حرکت در مسیر تعالی معنوی، تکامل روحی و تحرک در امور دنیوی و توجه به اعمالی می شود که ثمره اخروی دارند. ژان ژاک روسو در یکی از پنندهای حکیمانه خود به فرزندش امیل می گوید: «من که می دانم فناپذیر هستم چرا در این جهان برای خود دلبستگیهایی ایجاد کنم؟ در این جهان که همه چیز تغییر می کند، همه چیز می گذرد و خود من هم به زودی نابود می شوم، دلبستگی به چه دردم می خورد؟... پس اگر می خواهی خوشبخت و عاقل زندگی کنی قلب خود را فقط به زیباییهای فناپذیر وابسته نما، به خودت عادت بده که همه چیز را بدون ناراحتی از دست بدهی و بدون اجازه وجدان هیچ چیز را قبول نما، در این صورت حتما خوشبخت خواهی شد و به هیچ یک از چیزهای دلبستگی شدید پیدا نخواهی کرد».^(روسو، ۱۳۹۶، ص ۵۴۷)

۲ - مراقبه و محاسبه

تقوا عبارت از آن است که نفس تحت محافظت قرار بگیرد تا به ارتکاب گناه یا خطا دچار نشود. مراتب این محافظت متفاوت است. در یک مرتبه، فرد به هنگام لغزش قدرت محافظت ندارد و به لغزش تن می دهد اما بلافاصله خود را باز یافته استغفار می کند و بر لغزش خود اصرار نمی زند. در رتبه ی بالاتر، محافظت هوشیارانه تر است و فرد به محض وسوسه ی لغزش به آن چیز متوجه شده و مراقبت را انجام می دهد. تقوای رتبه ی بالاتر بسیار دامنه دار و گسترده تر دارد. محافظتی است در حد بازبینی و اصلاح. دستاوردهایی که فرد آن ها را با پشت سر گذاشتن مراتب پیشین تقوا به دست آورده است. این مرتبه از محافظت، ایجاب می کند که فرد با دقت در اعمال مزبور به محاسبه پردازد و آن ها را از حیث نقایص و عدم اخلاص مورد توجه قرار دهد و به اصلاح و جبران آنها اقدام کند. محاسبه ی نفس عبارت از ارزیابی اعمال و نیت های پنهان در آنها است. محاسبه ی خویش شیوه ای است که مداومت و محافظت بر عمل را میسر می کند. (باقری، ۱۳۸۶، ص ۱۳۶)

در محاسبه ی خویش، یکی از ملاک ها، اعتقاد به محاسبه دقیق و عادلانه در جهان آخرت می باشد. باور به معاد ضمن ایجاد تقوا و پرهیزگاری باعث تعالی بخشی فرد و جامعه می شود (اعراف/۲۶)



امیر مؤمنان علی علیه السلام یاد مرگ را اصلاحگر انسان و تربیت کننده روح بشر می خواند و می فرماید: «الا فاذکروا هادم اللذات و منغص الشهوات و قاطع الامنیات عند المساورة للاءعمال القبیحة» (نهج البلاغه، خطبه ۹۹). به هنگام تصمیم بر کارهای زشت، مرگ را که نابودکننده لذتها و مکدرکننده شهوت و قطع کننده آرزوهاست به یاد آورید. داستانهای قرآن نیز از این تأثیر نافذ و مؤثر ایمان به معاد حکایت دارند؛ از جمله: قرآن کریم از گروهی افراد با ایمان یاد می کند که در برابر انسانهای فریفته ثروت و آنان که جاه و جلال و زرق و برق زندگی قارون چشمانشان را خیره کرده بود و آرزوی لحظه ای زندگی همچون وی را در دل می پروراندند، می گفتند: «وای بر شما! چه می گوید، ثواب و پاداش الهی برای کسانی که ایمان آورده اند و عمل صالح انجام می دهند بهتر است». «وَيُلْكَمُ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِّمَنْ آمَنَ وَ عَمِلَ صَالِحًا» (قصص / ۸۰) آری ایمان به معاد چنان افق فکری آنها را وسعت بخشیده بود که به ثروت سرشار قارون و حشمت و جلال او به چشم تحقیر می نگریستند و این جلوه های فریبنده و زودگذر را در برابر ثواب و پاداش اخروی هیچ می انگاشتند. (قرائتی، ۱۳۶۳، ص ۵۷)

۳ - شهامت و شجاعت

اعتقاد و باور به معاد چنان تحوّل عظیمی در روح و اندیشه انسان ایجاد می کند که نه تنها از فشارهایی که در طریق انجام وظایف بر او وارد می آید رنجی نمی برد، بلکه از آن استقبال می کند همچون کوه در برابر حوادث می ایستد و در برابر بی عدالتی ها تسلیم نمی شود و مطمئن است کوچک ترین عمل نیک و بد، پاداش و کیفر دارد و بعد از مرگ به جهانی وسیع تر که خالی از هر گونه ظلم و ستم است انتقال می یابد و از رحمت و الطاف پروردگار بهره مند می شود. به گفته ویلیام جیمز: «آدمی به این اعتقاد نیاز دارد که در ورای این عالم محسوس، عالم دیگری وجود دارد که غرق در معنویت است و همین اعتقاد است که سبب می گردد تا به افرادی که بدان پایبند هستند در برابر حوادث نیرو و قدرتی عظیم ارزانی دارد» (جیمز، ۱۳۹۰، ص ۵۰). و به راستی چه اعتقادی مانند این خواهد توانست تا در یورش سختیها و دگرگونیهای روزگار به انسان ثبات قدم بخشد. هنگامی که



جرقه های ایمان به معاد به اعماق جان می رسد، آن را چنان شعله ور می سازد که دیگر هیچ تهدیدی در برابر آن کارگر نیست و هر چیز جز خدا و لقای آخرت و نعمتهای جاودانش در نظر انسان بی ارزش و ناچیز می شود. همین ایمان نیرومند و شعله ور سبب شد که ساحران مادی زبون و چاپلوس دیروز، به انسانهای قوی و شجاع و پر استقامت امروز مبدل شوند (مکارم، ۱۳۸۸، ص ۳۹۳).

۴ - اطمینان و آرامش

و از آنجا که دست یابی به آرامش، ارتباط عمیقی با نوع جهان بینی هر فرد دارد، چنانکه اگر مبنای زندگی و هدف شخصی، غیردینی باشد، گریزی از ناامیدی نخواهد داشت و از میان عقاید دینی، اعتقاد به معاد ضمن ایجاد آرامش روح و روان و امنیت خاطر یکی از نافذترین و مؤثرترین باورها در جهت دادن به رفتار آدمی در جهات مختلف زندگی است. واز آنجا که گریز از معنویت و گرایش به ارزشهای مادی، برخلاف ساختار روحی روانی انسان و در جهت عکس قانون خلقت است، بشریت با بحرانهای بسیاری دست به گریبان می باشد و هر چه این حرکت معکوس تداوم یابد این بحران شدیدتر می شود. (پرچمیان، ۱۳۸۹، ص ۵)

یکی از پیامدهای بی اعتنائی انسان به معنویت، افسردگی و اضطراب است. اینگونه انسانها، زندگی را منحصر به دنیا می پندارند و به فرموده قرآن کریم شعار چنین افرادی این است: وَقَالُوا مَا هِيَ إِلَّا حَيَاتُنَا الدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَا إِلَّا الدَّهْرُ وَمَا لَهُم بِذَلِكَ مِنْ عِلْمٍ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ (سوره جاثیه/ ۲۴) آنها گفتند: چیزی جز همین زندگی دنیای ما در کار نیست؛ گروهی از ما می میرند و گروهی جای آنها را می گیرند؛ و جز طبیعت و روزگار ما را هلاک نمی کند! آنان به این سخن که می گویند علمی ندارند، بلکه تنها حدس میزنند (و گمانی بی پایه دارند)!

زندگی برای چنین افرادی همین مدت محدود، همراه با همه رنجها، سختیها و مشکلات گوناگون است. از این رو، افسردگی، ناامیدی، اضطراب روانی، بلا تکلیفی، احساس پوچی و بی هدفی بر اینگونه زندگی سایه می افکند و حتی در زمانهایی که به لذتهای ناپایدار و زودگذر این دنیا رو می آورد نیز ترس و وحشت و اضطراب آنها را رها نمی کند. (مطهری، ۱۳۹۴، ص ۴۲)



قرآن کریم می فرماید: وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى (سوره طه / ۱۲۴) و هر کس از یاد من رویگردان شود زندگی تنگ (و سختی) خواهد داشت، و روز قیامت او را نابینا محسوس می کنیم.

ایستادگی در برابر مشکلات و ناامید نشدن، محتاج به جهان بینی استواری است که بتواند مقاومت در برابر آنها را برای انسان توجیه کند. تنها جهان بینی الهی و ایمان معاد است که از عهده این مشکل برمی آید: أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِّنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِّنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (سوره زمر/ ۲۲). پس آیا کسی که خدا سینه اش را برای (پذیرش) اسلام گشاده، و (در نتیجه) برخوردار از نوری از جانب پروردگارش می باشد (همانند فرد تاریک دل است؟) پس وای بر آنان که از سختی دل یاد خدا نمی کنند، اینانند که در گمراهی آشکارند.

به هر حال، عامل اصلی این نگرانیها عمدتاً احساس پوچی و بی هدف بودن زندگی، احساس پناهگاه نداشتن در مشکلات طاقت فرسا، تصویر وحشتناک از مرگ و بدبینی و ترس از آینده جهان و آینده زندگی فردی است. بدون شک ایمان به سرای دیگر و زندگی جاویدان در آن عالم، توأم با آرامش و عدالت، میتواند به این نگرانیها پایان دهد. (مکارم، ۱۳۸۸، ص ۴۱۱)

5- عبرت آموزی

موعظه، نه بر محور خود فرد، بلکه با نظر به توصیه های دیگران شکل می گیرد، خواه این دیگران از پیشینیان باشند یا از همراهان.

این درحالی است که عبرت آموزی؛ پدیده ها را دقیق دیدن و از سطح در گذشتن و به اعماق دست یازیدن است. قرآن در این مورد زبان قصه را مورد استفاده قرار داده تا بر نفوذ و جاذبه ی آن بیفزاید یکی از میوه های شیرین و ثمرات نیکوی درخت پربار ایمان به معاد، عبرت آموزی از تاریخ گذشتگان و پندآموزی از فراز و نشیب زندگی است. آدمی در پرتو ایمان و باور به معاد چشمانی نافذ و حقیقت بین می یابد، که از ظواهر امور به باطن آنها دیده می گشاید. تحولات دنیا، دگرگونیهای روزگار، آمدنها و رفتنها همه و همه آینه های تمام نمایی هستند که به خوبی ناپایداری این دنیا و



جلوه های فریبای آن را نشان می دهند و انسان را از دل بستن به دنیا و فرو رفتن در گرداب غفلت بر حذر می دارند، به شرط آنکه انسان تنها تماشاگر حوادث نباشد، بلکه از مدرسه روزگار، درس عبرت آموزد و خود را برای دانشگاه قیامت مهیا سازد: امیر مؤمنان علی علیه السلام در سفارش به پندپذیری از تاریخ می فرماید:_____

«اگر راهی برای زندگی جاودانه وجود می داشت، یا از مرگ گریزی بود، حتما سلیمان بن داوود علیه السلام چنین می کرد، او که خداوند حکومت بر جن و انس را همراه با نبوت و مقام بلند قرب و منزلت، در اختیارش قرار داد. اما آن گاه که پیمان عمرش لبریز و روزی او تمام شد تیرهای مرگ از کمانهای نیستی بر او باریدن گرفت و خانه و دیار از او خالی گشت، خانه های او بی صاحب ماند و دیگران آنها را به ارث بردند. مردم! برای شما در تاریخ گذشته درسهای عبرت فراوان وجود دارد، کجایند کجایند فرعونها و فرزندانشان؟ و.....» (- نهج البلاغه، خطبه ۱۸۲) قرآن کریم پس از بیان سرگذشت دردناک قوم نوح و عاد و ثمود و قوم شعیب و قوم لوط و سرگذشت فرعونیان، ماجرای آنها را درس عبرتی می داند برای همه کسانی که از عذاب آخرت در ترس و بیم به سر می برند، و پشتشان از شنیدن حوادث هولناک قیامت می لرزد؛ آنجا که می فرماید: «در این (سرگذشتهای عبرت انگیز و حوادث شوم و دردناکی که بر گذشتگان رفت) علامت و نشانه ای است برای کسانی که از عذاب آخرت می ترسند؛ همان روزی که همه مردم در آن گرد می آیند.» «إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّمَنْ خَافَ عَذَابَ الْآخِرَةِ ذَلِكَ يَوْمٌ مَّجْمُوعٌ لَهُ النَّاسُ» (هود / ۱۰۳) آری آنها که به رستاخیز ایمان دارند، با دیدن هر یک از این نمونه ها و سرنوشت شومی که چنین اقوامی بدان گرفتار آمدند، دلهایشان تکان می خورد، و از ماجرای آنها عبرت می گیرند.

آثار اجتماعی

اعتقاد به معاد در بعد اجتماعی نیز آثار قابل توجهی دارد که به چند مورد اشاره می شود:

۱- ایثار و استقامت :



باید اذعان کرد که ایثار در راه خدا، نشانه‌ی دیگرخواهی انسانها است زمانی این روحیه تا جایی پیش می‌رود که انسان جان خویش را در راه دیگران از دست‌در صحنه نبرد آنهایی که به قیامت یقین دارند، ثابت قدم می‌مانند؛ چنان‌که آیه «... قال الذین یظنون انهم ملاقوا الله...» (بقره / ۲۵۰) بدان اشاره دارد که تنها یک دسته از مردم که به معاد ایمان داشتند دشمن را از پای درآوردند. خداوند در این آیه، رمز پیروزی و پایداری در جبهه را ایمان به ملاقات خدا در روز قیامت می‌داند. رزمنده‌ای که آینده خود را زندگی ابدی می‌داند، با رزمنده‌ای که قتل خود را نابودی و پوچی می‌داند، مقایسه‌پذیر نیست. (قرائتی، ۱۳۶۳، ص ۶۳) خداوند در سوره توبه نسبت به کسانی که در رفتن به جبهه سستی نشان می‌دهند، می‌فرماید: «ارضیتم بالحویة الدنیا من الآخرة». (توبه / ۳۸) انسان معتقد به آخرت، می‌داند که جهاد در راه خدا و رفتار ایثارگرانه آثاری ارجمند دارد که رستگاری انسان (حشر / ۹)، جلب رأفت الهی (بقره / ۲۰۷) و رسیدن به مقام برّ (آل عمران / ۹۲) از آن جمله‌اند؛ از این رو، آیات معاد در کنار آیات جهاد، مهم‌ترین عاملی است که جبهه‌های نبرد با دشمن را گرم می‌کند. هنگامی که جرقه‌های ایمان به معاد به اعماق جان می‌رسد، آن را چنان شعله‌ور می‌سازد که دیگر هیچ تهدیدی در برابر آن کارگر نمی‌افتد و هر چیزی جز خدا و لقای آخرت و نعمت‌های جاودانش، در نظر انسان ناچیز جلوه می‌کند.

۲-ضامن اجرای قوانین و حفظ حقوق هم‌نوعان:

قانون بشری، هر چند مترقی و خوب باشد، بدون ضمانت اجرایی صحیح، کارآمدی نخواهد داشت

اولین و مؤثرترین راه تقویت، گسترش و همگانی کردن قانون، تعمیق ایمان مذهبی است. به این وسیله، افراد، بدون وجود مراقب، قانون را مراعات و اعمال می‌کنند (مرتضی مطهری ۱۳۹۴، ص ۳۲) تمام گرفتاریها، انحرافات و قانون‌شکنیها، از عدم ایمان واقعی به خدا سرچشمه می‌گیرد. در حالی که مؤمن اعتقاد جازم دارد خداوند نهان و آشکار آدمی را می‌داند: «وَاللّٰهُ بِمَا تَعْمَلُونَ



بصیراً» (حدید ۴). این باورها، بازتاب غیرقابل تصویری در رفتار فردی و اجتماعی اشخاص دارد، و آنان را از لغزش، خطا و قانون شکنی مصون می‌دارد.

از مهمترین پشتوانه‌های به کار بستن قانون الهی، اعتقاد به معاد و باور به دریافت کامل پاداش و کیفر اعمال است. در بینش اسلامی، دنیا گذرگاه و مقدمه آخرت است، بذر آن حیات، در این حیات به دست خود انسان کاشته می‌شود و سرنوشت آن به وسیله خود وی تعیین می‌گردد. (مطهری، ۱۳۸۰ ص ۱۵۶) این ایمان و اعتقاد که هر کار و سخنی، جزا و پاداش مناسب در پی دارد، در او نیروی کنترل کننده قوی به وجود می‌آورد، تا هر حرفی را نزند، قانون و دستور خدا را رعایت کند و حدود الهی را زیر پا نگذارد. آنان که معاد را منکر می‌شوند، می‌خواهند خیال خود را آسوده نموده، به قوانین الهی پایبند نباشند: «بَلْ يُرِيدُ الْإِنْسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ». (قیامت ۵) سخن کافران آن است که پایان کار ما جز مرگ نیست، پس از مردن زندگی نخواهد بود؛ لذا هر کاری، خوب یا بد، انجام می‌دهیم، پس از مرگ مسؤول آن نخواهیم بود: «إِنَّ هُوَ لَئِيْ كَيْفُوْلُوْنَ إِنْ هِيَ إِلَّا مَوْتُنَا الْأُولَىٰ وَ مَا نَحْنُ بِمُنْشَرِيْنَ». (دخان ۳۵) با این توهّم، قانون شکنی و عدم تعهد و بی بندوباری، برای کافران کاری آسان جلوه می‌کند. اعتقاد به معاد، لجامی قوی برای نفس و کنترل خواهشهای نفسانی است. ایمان به معاد به زندگی مفهوم می‌بخشد و ضامن اجرای تمام قوانین الهی و انگیزه اصلی تهذیب نفس است.

۳ - احساس مسئولیت:

یکی از مهمترین اهدافی که انتظار می‌رود از معاد باوری در امر تربیت حاصل شود؛ مسئولیت پذیری است. انسان می‌تواند مانع تأثیرپذیری عوامل محیطی شود و حتی منشأ تأثیرگذاری و جهت‌دهی هم قرار گیرد. اما از آن‌جا که همواره نمی‌توانیم محیط و موقعیت را آن‌چنان که مایلیم دگرگون سازیم، اهمیت و ضرورت «مسئولیت» بیشتر آشکار می‌شود.

در راستای احساس مسئولیت باید تلاش شود؛ مقاومت افراد را در قبال شرایط افزایش داد و آنها را چنان آماده ساخت که به جای پیروی از فشارهای بیرونی، از الزام‌های درونی تبعیت کند. لازم



است افراد در قبال این بایدها و نبایدها، با الزامی نشأت یافته از درون به عمل پردازند و در برابر آن‌ها احساس مسئولیت داشته باشند. (باقری، ۱۳۸۶، ص ۱۸۰) قوه‌ی محرکه، برای این کار ایمان به معاد است. در واقع یکی از آثار پر برکت اعتقاد به معاد، بیدار شدن احساس مسئولیت و وظیفه شناسی در عمق وجود انسان است، به گونه‌ای که تمام افکار و کردار آدمی را تحت شعاع قرار می‌دهد و او در مقابل هر کاری موظف به پاسخگویی می‌داند.

از این رو کوتاه‌ترین لحظات عمر نیز ارزشی فوق العاده می‌یابد و انسان خود را همچون مسافری خواهد دانست که باید از فرصت‌ها بیشترین بهره را ببرد و ره توشه آخرت را هر چه بیشتر و بهتر برگزیند. «انسان مؤمن به حیات جاویدان، همواره کمال دقت را در اندیشه‌ها و خُلق و خویها و اعمال و رفتار خویش به کار می‌برد؛ زیرا می‌داند که به اینها به چشم یک سلسله امور زودگذر نباید نگاه کرد، اینها همه پیش‌فرستاده‌های انسان به سرای دیگر است و در سرای دیگر با این سرمایه‌ها باید زندگی کند» (مطهری، ۱۳۸۰، ص ۳۶). در صحنه‌ای دیگر می‌بینیم خداوند بنی‌اسرائیل را مورد خطاب قرار می‌دهد و می‌فرماید: «(حال که فرعونیان را غرق نمودیم، به دنبال این نجات بزرگ) در این سرزمین سکونت نمایید، اما بدانید هنگامی که وعده آخرت فرا رسد همه شما را به پای میزان حساب حاضر خواهیم کرد». «و قُلْنَا مِنْ بَعْدِهِ لِبَنِي إِسْرَائِيلَ اسْكُنُوا الْأَرْضَ فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا» (اسراء / ۱۰۴) یعنی حال که وارث سرزمین و اموال فرعونیان شده‌اید و خداوند شما را جایگزین آنها نمود باید بدانید مسئولیت خطیری بر دوش شما گذارده شده که به ازای آن در قیامت از شما سؤال خواهد شد؛ پس نیک بنگرید که چگونه وارثانی هستید و از خود نیز چه به ارث می‌گذارید!

4- بهینه‌سازی رفتار اقتصادی افراد:

ایمان به معاد در تمام مسائل اقتصادی، اعم از تولید، توزیع، مصرف، مدیریت و بازرگانی و به ویژه بحث اسراف نقش دارد (قرائتی، ۱۳۶۳، ص ۶۱) و از مهم‌ترین عوامل سالم‌سازی فعالیت‌های اقتصادی است. برای نمونه قرآن در این زمینه می‌فرماید: «وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ (مطففین / ۱) الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا



عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ (مطففین ۲) وای بر کم فروشان! آنان که وقتی برای خود پیمانہ می کنند، حق خود را به طور کامل می گیرند؛ اما هنگامی که می خواهند برای دیگران پیمانہ یا وزن کنند، کم می گذارند! آیا آن ها گمان نمی کنند که در روزی بزرگ برانگیخته می شوند. «قرآن کریم علت کم فروشی را ایمان نداشتن به معاد می داند: أَلَا يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ ﴿۴﴾ لِيَوْمٍ عَظِيمٍ . (مطففین / ۴ و ۵) آیا این کم فروشان نمی دانند که برای روزی بسیار بزرگ، مبعوث خواهند شد. (و در دادگاه عدل الهی بایسد پاسخ آن همه کم فروشی ها را بدهند) هرگاه کسی به طور قطع بداند یا حتی احتمال دهد دادگاه عظیمی در پیش دارد که هر ذره ای از کار نیک و بد او در آنجا محاسبه و به آن پاداش مناسب داده می شود و هیچ راه بازگشت و جبرانی هم در کار نیست، مسلماً مراقب اعمال خویش در این جهان خواهد بود و همین ایمان و باور او را تربیت خواهد کرد. روشن است که کم فروشان یا گناهکاران، همیشه بی ایمان به معاد و کافر نیستند، بلکه منظور این است که ایمانشان بسیار ضعیف است یا گرفتار غفلت اند و گرنه چگونه ممکن است انسان به چنان روزی ایمان داشته باشد و گرفتار غفلت نیز شود و این چنین غرق گناه گردد. ازدیدگاه علامه طباطبایی؛ اگر کسی یقین به قیامت نداشته باشد، و تنها احتمال آن را بدهد، همین احتمال که ممکن است قیامت، راست باشد، و خدای تعالی در آن روز عظیم، مردم را بدانچه کرده اند، مؤاخذه کند، کافی است که او را از کم فروشی بازدارد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۳۸۰) اعتقاد به معاد در زندگی، آثار و نتایج فراوان دیگری را پدید می آورد. از جمله، شکل گرفتن فعالیت های اقتصادی انسان در چارچوب احکام شریعت است. مومن به معاد می داند از هر درآمدی از او پرسیده می شود که از چه راهی بدست آمده و در چه راهی مصرف گردیده است. پیامبر اکرم - صلی الله علیه وآله و سلم - فرمود: «لا يزول قدم عبد يوم القيامة حتى يسأل عن اربع ... و عن ماله مما اكتسبه و فيما أنفقه» (مجلسی، ۱۴۰۳ه ق ، ص ۱۳۴) بنده در روز قیامت، قدم از قدم بر نمی دارد تا از چهار چیز مورد سوال واقع شود ... و از مالش که آن را از چه راهی بدست آورده و در چه راهی خرج نموده است. و تجاوز و تصرف در مال دیگران؛ زیرا کیفر الهی را به دنبال دارد



به طور کلی، جامعه ای که معتقد به روز جزا و پاداش است، گرفتار آرزوهای دور و دراز، اعمال زشت و ناپسند نخواهد شد؛ روابط اقتصادی سالمی خواهد داشت و به ارحام و مستضعفان کمک خواهد نمود.

۵- جلوگیری از تضييع حقوق و ظلم و ستم به ديگران:

معاد باوری انسان را به جایی می رساند که امام علی (ع) می فرمایند: "به خدا سوگند اگر شب ها تا به صبح بستر من نوک خارهای جان گداز باشد، و روزها زنجیر در دست و پای من نهند و در کوچه و بازار بکشانند، از آن خوش ترم که در دادگاه بزرگ پروردگار خویش حاضر شوم، در حالی که ستمی بر بندهایی از بندگان خدا کرده باشم و حق کسی را غصب نموده باشم" (نهج البلاغه، نامه ۵۳) به همین دلیل همه ادیان و مذاهب الهی برای تربیت افراد و اصلاح اجتماعات، کوشش وسیعی برای پرورش ایمان به قیامت، در دل مردم به عمل آورده اند. به ویژه در قرآن کریم بخش مهمی از مسائل تربیتی از همین راه تعقیب می شود خداوند می فرماید: «إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ» [نحل / ۹۰] خداوند به عدل و احسان و بخشش به نزدیکان فرمان می دهد و از فحشا و منکر و ستم نهی می کند؛ خداوند به شما اندرز می دهد، شاید متذکر شوید».

بر این اساس، باید افراد جامعه، جز خوبی به هم روا ندارند و از ارتکاب جرم کناره جویی نمایند؛ با هر یک از افراد به گونه ای رفتار شود که مستحق آن است و در جایی نهاده شود که سزاوار آن است و در نتیجه جامعه ای مستقل، یکپارچه و منسجم ایجاد می شود و وضع افراد بیچاره و درمانده اصلاح گردد و این کار نتیجه ایمان به مبدأ و معاد است. صحت این ادعا در غالب جوامع بشری مشهود است و همواره برای منکر معاد، دست یافتن به قدرت هدف است. از این رو، برای رسیدن به آن فساد و خونریزی می کند و خواسته های خود را بر ضعیفان تحمیل می نماید. قرآن در این زمینه می فرماید: «تِلْكَ الدَّارُ الْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي الْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا...» (قصص / ۸۳) آن سرای آخرت را (تنها) برای کسانی قرار می دهیم که اراده برتری جویی و فساد در زمین را



ندارند». برای مومن به قیامت و رستاخیز، دست یافتن به قدرت هدف نیست، بلکه اگر به آن دست یابد، آن را وسیله تأمین آخرت خود و دیگران خواهد نمود.

حضرت علی - علیه السلام - می فرماید: «اجعل نفسک میزانا فیما بینک و بین غیرک ... و لا تظلم کما لا تحبّ أن تظلم ... و ارض من الناس بما ترضاه لهم من نفسک؛ (نهج البلاغه، ص ۹۲۱) در آن چه بین تو و دیگری است خود را میزان قرار ده ... و ستم نکن چنان چه نمی خواهی به تو ستم شود ... و از مردم راضی باش به آن چه که تو خشنود می شوی برای آن ها از جانب خود».

بنابر این، ادای حق، یاری نمودن مظلومان، مبارزه با ستمگران و به طور کلی، اطاعت از قوانین دینی و الهی، نتیجه ایمان حقیقتی است و هر اندازه اعتقاد انسان ها کامل تر باشد، عمل به دستورات اسلام بیشتر است و ثمره آن، اجتماعی سالم و مترقی خواهد بود و انواع ستم ها و جنایت ها، نتیجه نداشتن ایمان به خدا و معاد است و در همین راستا، نقش مهم و اساسی اعتقاد به رستاخیز، نمایان می شود

نتیجه گیری:

تفکر در مورد حقیقت معاد و دنیایی که انسان پس از مرگ با آن روبه روست، آثار تربیتی بی شماری به همراه دارد و انسان را وادار می کند که با نظر داشتن به جهان آخرت، در زمینه شخصی و روابط خود با دیگران مواظبت بیشتری بکند تا حقی از دیگر اعضای جامعه به دوشش نماند. و خدای متعال به مقتضای عدل خود و وعده ای که فرموده، گروه انسان را که در این نشئه می باشند بدون استثنا پس از مرگ دوباره زنده می کند و به جزئیات اعتقادات و اعمالشان رسیدگی حقیقی می نماید و میان ایشان به حق قضاوت و داوری می فرماید و در نتیجه، حق هر ذی حقی را به وی می رساند و داد هر مظلومی را از ظالمش می گیرد و پاداش عمل هر کس را به خودش می دهد، گروهی به بهشت جاودان و گروهی به دوزخ جاودان محکوم می شوند (طباطبائی، ۱۳۸۵، ص ۲۳۶).

با توجه به این که تعلیم و تربیت، در جهت آگاهی بخشی و پرورش استعدادها عملی اختیاری است، می توان گفت از دیدگاه اسلام، هدف تعلیم و تربیت، فراهم آوردن آگاهی ها، مهارت ها و به فعلیت رساندن استعدادهای انسان در جهت سعادت است. یکی از عوامل مؤثر در این نوع تربیت یادآوری و



توجه به معاد و سرنوشت انسان است. ایمان به حیات بازپسین در امور فردی و اجتماعی انسانها، در ابعاد گسترده تأثیر سازنده و مثبت دارد. همان‌گونه که نفی و انکار آن نیز، تأثیرات زیانباری در زندگی فرد و جامعه می‌گذارد. از جمله آثاری که ایمان به معاد بر انسان و نوع روابطش با دیگران در اجتماع می‌گذارد، می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: تغییر نگرش و بینش انسان به زندگی، مراقبه و محاسبه، شهامت و شجاعت، اطمینان و آرامش، عبرت آموزی، ایثار و استقامت، ضامن اجرای قوانین، احساس مسئولیت، بهینه سازی رفتار اقتصادی افراد و جلوگیری از تضییع حقوق و ظلم و ستم به دیگران می‌باشد.

فهرست منابع

- قرآن کریم، ترجمه، محمد مهدی فولادوند، انتشارات دارالقران الکریم، قم، چاپ نهم، ۱۳۷۹ ش
- نهج البلاغه، ترجمه ی، محمد دشتی، انتشارات طلعه ی نور، چاپ دوم، ۱۳۸۰
- ابن منظور، اسان العرب، جلد اول، انتشارات دارالتفسیر اسماعیلیان، چاپ دوم، ۱۱۴۷ ق
- باقری، خسرو، نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه چاپ هفتم، ۱۳۸۶
- پرچمیان، اعظم و محققیان، زهرا. نقش معاد در ایجاد امید و تحکیم امید آدمی، فصلنامه پژوهشهای قرآنی - شماره ۶۴، زمستان ۱۳۸۹.
- جمعی از نویسندگان، دایرةالمعارف قرآن کریم، قم، مؤسسه بوستان کتاب، ۱۳۸۲
- جمعی از نویسندگان، نرم‌افزار فرهنگ موضوعی قرآن، قم، بوستان کتاب، ۱۳۸۳
- جیمز ویلیام (مؤلف) دین و روان. قاننی مهدی (مترجم). انتشارات دارالفکر، چاپ دوم، 1387
- حسینی تهرانی، محمد حسین، معاد شناسی، تهران، انتشارات حکمت، چاپ سوم، ۱۳۶۰
- حسینی سیدعلی اکبر تعلیم و تربیت اسلامی، تهران پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۳۷۹
- رشیدپور، مجید، آشنایی با تعلیم و تربیت اسلامی با تاکید بر روشها، انتشارات انجمن اولیای تهران چاپ دوم، ۱۳۸۵
- راغب اصفهانی، حسین، مفردات الفاظ القرآن، بیروت، انتشارات دارالکتاب العربی، ۱۴۱۳ هـ ق



- روسو، ژان ژاک (مؤلف)، امیل، زیرک زاده غلامحسین (مترجم)، تهران، انتشارات ناهید، چاپ هشتم، 1396،
- زبیدی، تاج العروس، جلد دوم، بیروت، انتشارات دارالکتب العربی، ۱۴۱۳ هـ ق
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه، روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۸۶.
- شریعتی، محمدباقر، معاد در نگاه عقل و دین، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۸۰
- سامانی سید محمود و نصیری علی "آثار تربیتی اعتقاد به معاد" فصلنامه مطالعات تفسیری، سال اول، شماره ۴، ص ۹-۴۴، زمستان ۱۳۸۹
- فرازهایی از اسلام، گردآوری سید مهدی آیت اللهی، قم، جهان آرا، ۱۳۶۰
- طباطبائی، سید محمد حسین، حیات پس از مرگ، قم، آزادی، 1374
- شیعه در اسلام، چ ششم، قم، واریان، ۱۳۸۵
- ، المیزان فی تفسیر القرآن، قم: ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، انتشارات جامعه مدرسین، چاپ پنجم، ۱۳۷۸
- طیب، سید عبدالحسین، اطیب البیان فی تفسیر القرآن، تهران، دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۷۸
- قرائتی، محسن، معاد از دیدگاه قرآن، تهران، دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۶۳
- لاهیجی، عبدالرزاق، گوهر مراد، قم، انتشارات موسسه الهادی، چاپ اول، ۱۳۸۳
- مجلسی، محمد باقر، بحار الانوار، بیروت، جلد بیست و هفتم، انتشارات دار احیاء، ۱۴۰۳ ق
- مکارم شیرازی، ناصر، تفسیر نمونه، تهران، انتشارات دار الاسلامیه، چاپ دوم، ۱۳۶۸
- ، معاد و جهان پس از مرگ، انتشارات حوزه، ۱۳۸۷
- ، پیامهای قرآنی، جلد پنجم، قم، انتشارات حوزه، چاپ پنجم، ۱۳۸۸
- میری ایوری، سیده زهرا "تأثیر ایمان به معاد بر تربیت اجتماعی از دیدگاه علامه طباطبائی" موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، سال بیست و سوم - شماره ۲۰۲ - مهر، ۱۳۹۳
- مطهری، مرتضی، مجموعه آثار، فصل زندگی جاوید و حیات اخروی، انتشارات صدرا، ۱۳۸۰
- ، انسان و ایمان، مجموعه آثار جلد دوم، انتشارات صدرا، ۱۳۹۴
- نرم افزارهای نورالثقلین



Abstract

The main purpose of this research is to investigate the impact of the Faith to the resurrection at Islamic education. Islamic education is a process that prepares a person for a particular way of life. This way of life is based on predetermined principles, rules and strategies that have been offered to man through religion, beliefs and laws. One of the factors influencing education after paying attention to the resurrection is the reminder and attention to the resurrection and human destiny. The invitation of the Qur'an to the thought in resurrection, all suggests the significance of resurrection. Belief such an ideological pillar is the source of many constructive and positive works in the individual and social dimension in the world and also leads to the salvation of man in the hereafter. Therefore, the following conclusion was reached regarding the importance of the subject and the main question of the research: In the dimension of the individual, the works of education I believe To resurrection in the following: Modifying the attitude of man to the world and disregarding its deceitful effects. Control of instincts and lusts. Courage and courage Peace and tranquility. Social context: Jihad and endurance in the path of religion. Guarantor for the enforcement of laws and the maintenance of the rights of fellow citizens. Responsibility and Permanent Standby. Healthy economy.

Keywords: resurrection. Education .Individual educationl . Socialeducationl



بررسی و تبیین روش های تربیت جنسی با تأکید بر دیدگاه اسلام

مریم سارخانلو^۱

چکیده

در پژوهش حاضر روش های تربیت جنسی با تأکید بر دیدگاه اسلام مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری، کلیه متون اسلامی در زمینه فوق الذکر بوده است و در این زمینه نمونه گیری انجام نشده است. ابزار پژوهش فیش برداری بوده است و داده های حاصل مورد تجزیه و تحلیل کیفی قرار گرفته اند. عمده ترین یافته ها عبارتند از: پیشگیری از انحرافات جنسی، زمینه سازی برای سلامت جنسی و هدایت انگیزه جنسی می باشد. در حوزه پیشگیری از انحرافات جنسی روش های تربیتی زیر بدست آمد، آموزش نقش و هویت جنسی، از بین بردن شرایط انحطاط، آگاه کردن نوجوانان نسبت به تغییرات جسمی بلوغ و طبیعی بودن این تحولات. در حوزه زمینه سازی برای سلامت جنسی، روش های تربیتی زیر بدست آمده است: روش های پرورش فضایل اخلاقی، تامین نیازهای روانی - عاطفی، غنی کردن اوقات فراغت، الگو گزینی در زمینه اخلاق جنسی. در حوزه هدایت انگیزه جنسی، روش های پاسخ دادن به سوالات، سوق دادن انرژی جنسی به امور معنوی و مطلوب و آموزش شیوه های کنترل تحریکات جنسی. در ضمن صحت یافته های پژوهش بوسیله شش نفر از اساتید حوزه و دانشگاه تأیید شده است.

واژگان کلیدی: تربیت جنسی، روشهای تربیت جنسی

^۱مریم سارخانلو عضو هیات علمی گروه معارف، واحد ماکو، دانشگاه آزاد اسلامی، ماکو، ایران



مقدمه

تربیت، رشد تدریجی و هماهنگ همه استعدادهای آدمی است و در این بخش حوزه تربیت جنسی دارای حساسیت و پیچیدگی های وسیعی است.

تربیت جنسی اقداماتی است که از دوران اولیه زندگی انسان در جهت رشد متعادل و متناسب غریزه جنسی وی صورت می گیرد و هدف بنیادی آن، آگاه سازی جنسی، تکامل رفتارهای جنسی، کمک به اجرای وظایف جنسی، تداوم و بقای نسل، مودت و آرامش در زندگی است. (معرفای، ۱۳۷۹)

تربیت جنسی بکارگیری شیوه هایی برای ایجاد صفات و رفتارهای جنسی سالم و در عین حال زدودن صفات و رفتارهای جنسی ناشایست از مجموعه وجودی انسان است. (پورامینی، ۱۳۸۳)

غریزه جنسی از نیازهای ذاتی انسان است. به طوری که مازلو این نیاز را در مرتبه نیازهای فیزیولوژیک یا نیازهای حیاتی اولیه قرار داده و معتقد است، افراد خود شکوفا، اوج لذت جنسی را وسیله دستیابی به وحدت، پیوند و عشق کامل و واقعی می دانند. (مازلو به نقل از واندرماسن^۱ ۲۰۰۴) صاحب نظران و اندیشمندان مختلف تعلیم و تربیت و روان شناسی، هر یک بر مبنای طرز تلقی و مبادی فکری و معرفتی خود و نیز ارزش های فرهنگی و اجتماعی موردنظر، تبیین و برداشت خاصی در زمینه تربیت جنسی ارائه کرده اند.

کرکلر^۲ معتقد است تربیت جنسی در معنای جامع و فراگیر ناظر به سه حوزه اساسی یعنی بهداشت جنسی، اخلاق جنسی و آینده جنسی است. از نظر این صاحب نظر، اولین قدم در زمینه تربیت جنسی، همانا آموزش و ارتقای سطح اطلاعات و آگاهی های مرتبط با بهداشت جنسی است. در زمینه اخلاق جنسی بر ایجاد عواطف جنسی مثبت، ارائه اطلاعات در مورد تغییر و تحول جنسی، خودکنترلی جنسی و رعایت اعتدال در ارضای جنسی تأکید می کند و در نهایت در مورد آینده جنسی آموزش و ارایه اطلاعات و مهارت های مرتبط با آماده سازی نوجوانان و جوانان برای زندگی مشترک توأم با عشق، تفاهم، احترام و ارزش گذاری و پذیرش و شناخت احساسات جنسی مخالف،

^۱ vandermassen

^۲ creler



برقراری ارتباط کلامی و غیرکلامی مطلوب و توجه به خواسته های جنسی مخالف می داند. (سبحانی نژاد، ۱۳۸۴)

باید این واقعیت مسلم را پذیرفت که گزینه جنسی به مثابه نیروی اثرگذار است که از آغاز زندگی در درون افراد قرار داشته و از دوران بلوغ به بعد مخصوصاً مجموعه فعالیت ها و عملکردهای مختلف فرد را در طول زندگی تحت تاثیر قرار می دهد.

در حوزه عملی، تربیت جنسی از موضوع های چالش برانگیز خانواده های ایرانی است. پدران و مادران مسوول، نمی توانند نسبت به گزینه جنسی فرزندان خود بی تفاوت باشند زیرا غفلت در این مورد ممکن است بچه هاشان را به ورطه فساد بکشاند.

از نگاهی دیگر، وجود انواع رسانه ها و تکنولوژی های ارتباطی و زندگی در عصر ارتباطات باعث شده که امکان و سرعت نوجوانان و جوانان به انواع و اشکال مختلف داده ها و اطلاعات جنسی، تسهیل و تسریع گردد. این قابلیت فنی و تکنولوژیکی در کنار خصلت جستجوگری و حس کنجکاوی نوجوانان باعث می شود که این ها به آسانی بتوانند انواع اطلاعات و تصاویر جنسی را بازیابی و مورد بهره برداری شخصی قرار دهند. از این روی حجم بالای مطالب جنسی در اینترنت، دسترسی آسان به سایت های مستهجن به همراه امکان استفاده های شخصی از کامپیوتر، نظارت والدین را دشوار کرده است. (دوران، ۱۳۸۴)

از جهت دیگر افزایش فاصله بلوغ و ازدواج که زمینه های مفسد اجتماعی و بروز انحراف نوجوانان می شود، مسئله را پیچیده تر می کند و اهمیت تربیت جنسی را بیشتر نمایان می کند. حال با این توصیف در هر جامعه ارضای گزینه جنسی تابع چهارچوبها، مکتب اعتقادی و اصولی است که رعایت آنها برای پیروانش الزامی است.

به طوری که در این زمینه سه دیدگاه عمده: تفریطی، افراطی و اعتدال قابل تفکیک می باشد. دیدگاه «تفریط» نسبت به گزینه جنسی، دیدی منفی داشته و حتی از زناشویی و ازدواج نیز پرهیز نموده و از مسائل جنسی با شرم و گناه یاد می کنند. پیروان دیدگاه «افراطی» هر نوع محدودیت بر



سر ارضاء غریزه جنسی را مردود شمرده و در آن حد و مرزی را نمی شناسد. نهایتاً دیدگاه «اعتدال» اعتقاد بر کنترل و هدایت غریزه جنسی و تامین آن از طرق قانونی را دنبال می کنند. (مطهری، ۱۳۸۱) با توجه به این که روح حاکم بر جامعه ایرانی که برخاسته از تعالیم اسلامی یک نگاه اعتدالی است، مقصود از تربیت جنسی در این جامعه، پرورش، تعدیل، کنترل و جهت دهی به این نیاز ذاتی انسان است. (فرمehینی، فراهانی ۱۳۸۳)

بررسی های انجام شده در زمینه تربیت جنسی حاکی از این است که اکثر کشورها به ضرورت تربیت جنسی به عنوان یک امر اجتناب ناپذیر تاکید کرده اند. برای مثال در کشورهایی مثل آمریکا تربیت جنسی بیشتر معطوف به این است که از طریق آموزش جنسی بتوانند بر مشکلاتی که از طریق بی بندو باری جنسی به آنها مبتلا هستند، جلوگیری کنند. (لیو^۱، ۱۹۹۱)

با این توضیح فرهنگ حاکم در مورد تربیت جنسی در اکثر کشورهای غربی با فرهنگ حاکم بر کشور ما متفاوت است. لذا تعمیم نتایج تحقیقات آنها در اکثر موارد صحیح به نظر نمی رسد.

در اسلام راجع به اصل غریزه جنسی (انگیزه جنسی) و اعمال آن معنی به چشم نمی خورد. (قائمی امیری، ۱۳۶۴). از دیدگاه اسلام از کارکردهای اساسی غریزه جنسی بقای نسل بشر و حفظ عفت است. اسلام با تربیت جنسی مخالف نیست. توصیه های مکرر به والدین درباره آنچه خود باید در مواقع خاصی لحاظ کنند و هم چنین آنچه باید به فرزندان بیاموزند به طور نمونه مسایل احکام، حیض، بلوغ، جداخواهی فرزندان، تمکین، شرایط زمانی و مکانی آمیزش و مانند آن همه حاکی از توجه اسلام به تربیت جنسی است.

اسلام به اهمیت حیاتی انگیزه جنسی و تاثیر آن در ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی افراد اشاره کرده و نه تنها آن را قبیح نمی داند، بلکه آن را در انسان وسیله ای برای کمال و رسیدن به حیات طیبه می داند. (ثابت، ۱۳۸۲)

¹Lew



با توجه به تحقیقات انجام شده در داخل کشور انوشه در تحقیق خود نشان داده است که عوامل زیر باعث گردیده است تا والدین و مربیان به تربیت جنسی کودکان و نوجوانان توجه کافی نداشته باشند:

- ۱- وجود شرم و خجالت در بین دختران و مادران و مربیان بهداشت در فرایند آموزشی بلوغ، ۲-
- کوتاهی مادران و مربیان بهداشت مدرسه در آمادگی و آموزش دختران از نظر بلوغ، ۳- نبود برنامه مناسب آموزش بلوغ در مدارس، ۴- کم اطلاعاتی و درک و شناخت ناکافی دختران، مادران و مربیان بهداشت از پدیده بلوغ. (انوشه، ۱۳۸۲)

فرمehینی فراهانی مشکل روابط نابهنجار جنسی که حیات بشر را با چالش جدی مواجه ساخته است معلول فقدان مناسب برنامه آموزشی جنسی مبتنی بر معنویت و تعالیم آسمانی و دینی دانسته و به ارائه محتوای مناسب، و درخور فهم کودکان در برنامه مدارس پرداخته است. (فرمehینی، ۱۳۸۳)

راهبی در مقاله خود ضمن بحث در مورد تفاوت اخلاق جنسی در غرب و جهان اسلام به بیان دیدگاه مختلف در مورد چگونگی پرداخت به تربیت جنسی اشاره نموده و سپس به طرح استدلال هایی پیرامون هر سه دیدگاه پرداخته است. (راهبی، ۱۳۸۴)

سبحانی نژاد در پژوهش خود عنوان داشته است در برخی موارد والدین به علت مسائل اخلاقی به تربیت جنسی فرزندان خود توجه مطلوبی نداشته و فرزندان اطلاعات جنسی خود را از طریق تجربیات خود و یا دوستان کسب می کنند برخی مربیان مدارس نیز کنجکاوی در مسائل مذکور را حرکتی زشت به حساب آورده و حاضر به پاسخگویی در این زمینه نمی باشند. بنابراین نوجوانان به سختی درگیر تفکرات شخصی خود شده و دچار احساس یأس و سردرگمی می شوند. (سبحانی نژاد، ۱۳۸۴)

اسلامیان در مقاله ای تحت عنوان «نگاهی به برنامه درسی تربیت جنسی در نظام تعلیم و تربیت با تاکید بر دو عنصر هدف و محتوا» به این نتایج دست یافت که: محتوای برنامه تربیت جنسی در مدارس پایه دربر گیرنده مقوله هایی نظیر آموزش جنسی مبتنی بر معنویت و تعالیم دینی، توجه به رعایت چهارچوب های مذهبی و ارزش های اجتماعی در رفتارهای جنسی، ارائه اطلاعات و آگاهی



های مفید و سازنده در زمینه رفتارهای سالم جنسی، آموزش سلامت جنسی مبتنی بر آموزه های اسلامی می باشد. (اسلامیان، ۱۳۹۴)

با توجه به مطالبی که در رابطه با اهمیت و ضرورت پرداختن به تربیت جنسی و پژوهش های انجام شده در داخل کشور این سوال مطرح است که، چه روش هایی برای تربیت جنسی در اسلام مورد تاکید قرار گرفته است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع تحلیل اسنادی بوده و طی آن مفاد متون اسلامی در خصوص موضوع پژوهش مورد تحلیل قرار گرفته است.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه متون اسلامی (منابعی مثل قرآن کریم، نهج البلاغه، اصول کافی، وسائل الشیعه، غررالحکم، دررالحکم و ... همچنین منابع دست دومی که در قسمت منابع مقاله اشاره شده در خصوص موضوع پژوهش بوده است) می باشد و بواسطه لزوم جامعیت نمونه، نمونه گیری انجام نشده و کل جامعه آماری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است.

ابزار گردآوری داده ها فیش برداری بوده است و به منظور تحلیل داده های حاصل از ابزار پژوهش به تفکیک روش های تربیتی اشاره شده و به منظور اعتبار یافته های تحقیق این یافته ها در اختیار شش نفر از اساتید حوزه و دانشگاه قرار داده شده که صحت و اعتبار یافته های پژوهش توسط این گروه تایید گردیده است.

یافته های پژوهش

بنابر نتایج تحلیل های انجام شده در خصوص روش های تربیت جنسی با تاکید بر دیدگاه اسلام و طبقه بندی بدست آمده از آن ها در سه حوزه پیشگیری، زمینه سازی و هدایت جنسی بصورت خلاصه وار ذکر می شود.

۱- پیشگیری از انحرافات جنسی



با توجه به این که شعار اصلی ما همیشه در «پیشگیری بهتر از درمان است» می باشد، بر والدین ضروری است تا بعنوان اولین مربی با دانستن این که آموزش صحیح چیست و زمینه های آن را باید از کجا آغاز کرد؟ و چگونه از بروز مسائل و مشکلات جنسی پیشگیری کرد کمک قابل توجهی به زمینه های رشد و هدایت صحیح غریزه جنسی می توانند داشته باشند. بیدار شدن غریزه جنسی و انحراف آن به نوع برخورد والدین، نحوه پوشش آنها، حضور ماهواره در منازل و غیره باز می گردد. حال با توجه به موارد اشاره شده و با در نظر گرفتن اهمیت و ضرورت پیشگیری از انحرافات جنسی به مواردی که در این زمینه علی الخصوص از دیدگاه اسلامی مهم هستند، اشاره می شود.

۱-۱ آموزش نقش و هویت جنسی

یکی از مسائلی که خانواده در شکل گیری آن نقش موثری دارند، هویت جنسی است. هویت جنسی یعنی تصویری که هر فرد از زن یا مرد بودن خود دارد. منظور از هویت جنسی پذیرش ویژگی های زیستی، شناختی، عقلی و اجتماعی هر یک از دختر و پسر که به صورت متفاوت در دو جنس پدیدار می گردد. از جهتی هویت جنسی با نقش جنسی ارتباط نزدیک دارد و دختر و یا پسر باید بداند که جامعه از هر یک از آنها چه انتظاری دارد و هر کدام از نظر رفتاری، گفتاری و ... چه نقشی را باید ایفا کنند. (فقیهی، ۱۳۸۷)

امروزه تحقیقات روان شناسی در بررسی اختلالات جنسی به این نکته رسیده که تمامی افرادی که به انحراف «نارضایتی جنسی» مبتلا هستند، بدون استثنا در کودکی، به آنها با چشم جنس مخالف نگریسته شده و با ظاهری متناسب با جنس مخالف آراسته شده اند. (فقیهی به نقل از مانی^۱، ۱۳۸۷)

امام صادق (ع) با توجه به اهمیت هویت و نقش جنسی می فرمایند «تزیین با طلا برای زنان و دختران، آری اما برای پسران، نه». (بحارالانوار، جلد ۶، ص ۵۴)

¹Mony



در این مورد در رابطه با روش تربیتی والدین بایستی به گونه ای رفتار کنند که ثابت کنند که هیچ جنسی به دیگری برتری ندارد و هر دو آنها برای پدر و مادر ارزشمندند و هر جنسی قابلیت و شایستگی های خود را دارد. والدین باید از تبعیض جنسی پرهیز کنند و به آنها آموزش دهند که هر جنسی دارای ارزش خاص خود است. همچنین والدین باید در آموزش هویت جنسی جدی باشند تا کودکان در آینده بتوانند نقش پدری یا مادری را به خوبی عهده دار شوند.

۱-۲ از بین بردن شرایط انحطاط

۱-۲-۱ جداسازی بستر کودکان

با توجه به اینکه خوابیدن کودکان در کنار والدین زمینه را برای انحراف جنسی مساعد می کند از این رو والدین باید به این امر توجه داشته باشد که بستر کودکانشان را از سن سه سالگی جدا کنند و کودکان را در اتاق جداگانه ای بخوابانند. از آنجا که با هم خوابیدن ممکن است باعث تماس بدنی آنها با یکدیگر و شاید تحریک حس کنجکاوای آنها شود لذا طبق اصل لزوم علاج واقعه، قبل از وقوع پیش از آگاه شدن کودکان به لذت های جنسی باید رخت خواب آنها جدا گردد.

در حدیثی پیامبر (ص) می فرمایند: «هنگامی که کودکان هفت ساله می شوند رخت خواب آنها را جدا کنید». (وسائل الشیعه، جلد ۲، ص ۲۳۱)

۱-۲-۲ خودداری از قراردادن کودکان در معرض صحنه ها، عکس ها و یا فیلم های مستهجن و

ایجاد محدودیت در استفاده از برنامه های همچون اینترنت یا ماهواره

از آنجا که کودک تحت تاثیر عوامل محیطی قرار می گیرد و گفته ها، نقش ها، حرکت های والدین و دیگران در روان او اثر می گذارد از این رو احتمال دارد زمینه های روانی برای انحراف جنسی در او پدید آید که اگر در آینده با عوامل دیگر تقویت شود اثر انحراف قطعیت پیدا می کند.

امام صادق (ع) می فرمایند «در برابر دیدگان کودکان، با زنان خود نزدیکی نکنید که این کار موجب زناکاری می شود». (وسائل الشیعه، جلد ۲، ص ۱۳۲)

۱-۲-۳ خودداری از دست زدن به عورت کودک



از جمله روش های پیشگیری از انحراف جنسی، خودداری از دست زدن به عورت آنهاست. امام علی (ع) با اشاره به این که تحریک پذیری جنسی بچه از ۶ سالگی به بعد بیشتر است و دستمالی کردن عورت کودک زمینه انحراف جنسی را فراهم می سازد، می فرماید: «دستمالی کردن زن به آلت دخترش، هنگامی که به شش سالگی برسد نوعی زناست» (بحارالانوار، جلد ۱۴، ص ۹۶) منظور از زنا انواع انحرافات جنسی مانند: استمنا، همجنس بازی و زنا می باشد (فقیهی، ص ۱۱۹)

۱-۳ آگاه کردن نوجوانان نسبت به تغییرات جسمی بلوغ و طبیعی بودن تحولات این دوره

در خصوص تربیت جنسی نوجوانان، والدین دو وظیفه کلی و اساسی دارند یکی این که او را با حقایق جنسی بیولوژیک آشنا کنند تا او بداند دستگاه های جنسی چگونه کار می کند و تامین بهداشت آنها چگونه امکان پذیر است، دیگر این که یاد بدهند نوجوان چگونه میل جنسی خود را با توجه به ارزش های اخلاقی و فرهنگی جامعه خود ارضا کند و در نتیجه از انحراف و پیدایش اضطراب و عوارض روانی دیگر در امان باشد. همواره اولین تغییرات در زندگی انسان با نوعی ترس همراه است. اولین روز قاعدگی در دختری آغاز می شود و اولین دفعه ای که پسر محتمل می شود برای دختر و پسر، با ترس و اضطراب همراه است. این ترس و اضطراب وقتی بیشتر می شود که هیچ آمادگی قبلی در مورد آن نداشته باشند و از طبیعی بودن آن بی اطلاع باشند بنابراین مادران موظف اند که پیش از شروع قاعدگی، در جوی دوستانه برای او توضیح دهند که یکی از نشانه های رشد یک دختر قاعدگی است که او را برای مادر شدن آماده می کند. همچنین پدران باید با پسران خود در مورد احتلام و آماده شدن آنها برای بارورسازی، پدر شدن و تحمل مسئولیت آماده کند (فقیهی، ص ۱۳۲)

در رویکرد دینی یک نوجوان (چه دختر و چه پسر) باید بداند که اشرف مخلوقات است. (سوره اسراء، آیه ۷)

او حامل امانت الهی دانسته شده است و نقش خود را در سلامت روحی روانی جامعه، تعیین کننده تلقی نماید.



۱-۴ کنترل دوستی ها و معاشرت ها

کودکان از هفت سالگی تحت تاثیر همسالان و دوستان خود واقع می شوند و این تاثیرپذیری در سنین نوجوانی و جوانی به بالاترین درجه خود می رسد تا حدی که گاهی تاثیرپذیری از دوستان، بیش از تاثیر خانواده‌های خود می شود لذا والدین باید دقت کنند که کودک آنها در محیط و افرادی نباشند که زمینه انحراف او را فراهم سازند.

بسیار مشاهده شده که اولین صحبت های مقدماتی برای تماس های جنسی بین همجنسان در مدارس بوده است. پیامبر اکرم (ص)، به تاثیر دوست در منش و رفتار می فرمایند: «آدمی تحت تاثیر رفیق، از روش و عملکرد او پیروی می کند از این رو ببینید در انتخاب دوست، با چه کسی طرح رفاقت می ریزید» (بحارالانوار، جلد ۷، ص ۱۹۲)

۱-۴ رعایت پوشش مناسب و خودداری از تبرج

یکی از جنبه های مهم در فرایند تربیت جنسی حفظ پوشش مناسب و عدم خودنمایی والدین در حضور فرزندان می باشد. مادر بعنوان الگوی عملی و تاثیرگذار بر روی شخصیت و طرز فکر فرزندان بویژه دختران نقشی نمادین دارد رفتار و کردارشان در فرایند رشد و تکوین تعیین کننده است این مساله در مورد پوشش هم صدق می کند اگر با پوشش مناسب در مقابل فرزندان خود ظاهر شده باشند کودک هم سعی می کند از مادر تقلید کند.

پوشش افراد خانواده علی الخصوص در بلوغ مهم است طوری که اگر هر روز پسران با بدن نیمه عریان مادر و خواهر مواجه شود تحرک جنسی در او سریع تر و زیادتر می شود و باعث بلوغ زودرس می شود در این زمینه زنان امام صادق (ع) می فرمایند: برای زن مسلمان سزاوار نیست که روسری یا پیراهنی استفاده کند که چیزی را نمی پوشاند، (وسائل الشیعه، جلد ۴، ص ۳۸۸)

۲- روش های زمینه سازی برای سلامت جنسی

۲-۱ پرورش فضایل اخلاقی



یکی از بهترین راه های تربیت جنسی آموزش فضایل اخلاقی است. کودکان با داشتن فضایل اخلاقی می توانند در برابر رذایل اخلاقی مقاومت کند از جمله مهمترین فضایل که باعث تربیت جنسی در ارتباط است عبارتند از: حیا، عفت و غیرت.

پیامبر اکرم (ص) می فرماید: «حیا تمام دین است.» (میزان الحکمه - جلد ۳ - ص ۱۳۵۴، محمد ری شهری ۱۳۳۷). علت اینکه حیا را «تمام دین» معرفی کرده اند، این است که محدوده وسیعی را در بر می گیرد و انسان را از ارتکاب در عمل زشت و ناپسند باز می دارد (فقیهی، ص ۲۰۴) حضرت علی (ع) می فرماید «ارزش هر فرد به اندازه همت او ... و میزان عفتش به اندازه غیرت اوست» (حکمت ۴۷)

۲-۲ تامین نیازهای روانی - عاطفی

کودکان با نیازهای عاطفی - روانی بدنیا می آیند که ارضای آنها زمینه تربیت صحیح جنسی را فراهم می سازد و عدم ارضای آنها آثار نامناسب روانی فراوانی داشته و از جمله انحرافات جنسی را سبب می شوند گرچه نیازهای روانی - عاطفی که در تربیت جنسی تاثیر دارند زیاد است اما یکسری از آنها که نسبت به بقیه از اهمیت زیادی برخوردارند عبارتست از: محبت کردن، نوازش کردن، هدیه دادن، ارزش دادن، تامین امنیت

۲-۳ غنی کردن اوقات فراغت

یکی دیگر از زمینه های انحراف جنسی نوجوانان «اوقات فراغت» است. اگر این اوقات با تفریحات سالم، سرگرمی های متنوع و کارهای مفید پر نشود، نوجوانان آن را با رفتارهای نامشروع پر خواهند کرد. والدینی که فرزندان بیکار خود را برای ساعات طولانی به حال خودشان رها می کنند و سرگرم امورات خودشان هستند. چه بسا وقتی پشیمان شوند که دیگر سودی نداشته باشد. (گنجی، ۷۸) حضرت علی (ع) در این زمینه می فرماید: «برای انسان مومن سه ساعت است، ساعتی را برای نیایش با خدا اما ساعتی را برای امرار معاش و ساعتی را برای گذراندن لذا ید حلال». (حکمت ۳۹۰)

۲-۴ اسوه و الگو گزینی در زمینه اخلاق جنسی



از ضروری ترین راهکارهای اساس تحقق تربیت، بسترسازی برای همانند سازی یا الگوهای سالم است (احزاب، آیه ۲۱)

شکی نیست که والدین به عنوان نخستین الگوهای رفتارهای مردانه و زنانه نقش عمده ای در الگویابی جنسیتی فرزندانشان بازی می کنند چگونگی برخورد والدین با یکدیگر و نگرش آنان نسبت به نقش جنسیتی خودشان، بر نظارت کودکان اثر می گذارد. علاوه بر این شیوه های گوناگون چون انتخاب اسباب بازی تشویق به فعالیت معین و واکنش نشان دادن در برابر رفتارهای نامناسب با جنس کودک رفتار الگویابی جنسیتی کودک را شکل می دهد. (براهنی، ۷۰)

در تربیت جنسی، صرف ارائه اطلاعات کفایت نمی کند بلکه رفتار و نگرش والدین نسبت به امور جنسی در اثر بخشی و کارآمدی آموزش اهمیت به سزایی دارد.

۳- هدایت انگیزه جنسی

۳-۱- پاسخ دادن به سوالات

برای کودک درباره مسائل جنسی، سوالاتی مطرح است که می خواهد جواب درست همه آنها را پیدا کند. به نظر می رسد که پاسخ سوالات باید در سطح فهم کودکان باشد و از پرده پوشی و پاسخ های خلاف واقع پرهیز گردد.

شاهلویی به نقل از ویلیام آلفسون معتقد است اگر والدین فرزندان خود را تا حد لزوم از امور جنسی آگاه کنند، کودک برای بدست آوردن اطلاعات، هیجان زیادی از خود نشان نمی دهد و زندگی اش را در گرو غریزه جنسی قرار نمی دهد. بسیاری از کودکان درباره بدن خود و نحوه بدنیا آمدن بچه سوال می کنند. اگر والدین به این گونه سوالات جواب های اصولی بدهند در نتیجه هنگامی که کودک به سن بلوغ می رسد، زیاد تعجب نمی کنند چون در این مورد اطلاعات کافی دارند. (شاهلویی، ۱۳۷۰)

نکات قابل توجه در اصول پاسخگویی به پرسش های کودکان عبارت از:



الف) در پاسخگویی به پرسش های جنسی کودکان، صراحت و شفافیت تا حدی باید باشد که ابهام های ذهنی آن ها رفع شود.

ب) پاسخ ها نباید به هیچ وجه تحریک کننده باشد.

ج) حجب و حیا در پاسخگویی رعایت شده و از پرده‌داری اجتناب گردد.

ه) از برخورد هیجانی یا نفرت انگیز با کودک دوری شود.

و) در پاسخ دادن به رشد سنی و سطح فهم کودک توجه شود. (فقیهی، ص ۱۳۸۷)

۳-۲ سوق دادن انرژی جنسی به امور معنوی و مطلوب

فریود معتقد است که یکی از مکانیسم (سازوکار) های دفاعی انسان در برابر تعارض نهاد، من و فرامن، «تصعید یا والایش» است. والایش یعنی جابجایی یک نیروی درونی به سوی یک هدف اجتماعی سطح بالا است روانکاوان، تصعید را به یک عمل یک مهندسی تشبیه می کنند که انرژی خام یک آبشار را که اثر آن تنها ساییدن زمین است، به نیروی برق تبدیل می کند که برای رفع نیازهای مادی و معنوی انسان ها مفید است، تصعید نقش مهمی در سازگاری فرد با محیط اجتماعی دارد. (گنجی، ۱۳۷۲)

در اسلام با توجه به اینکه نیازهای لطیف و هنری و حس زیبادوستی و قدرنمایی در دوران نوجوانی اوج می گیرد، خوب است که والدین این جنبه های فرزندان خود را تقویت کنند تا انرژی روانی خود را در این زمینه تخلیه کنند. کلاس های هنری، باشگاه های ورزشی می تواند تا اندازه زیادی توجه آنها را از امیال جنسی به سمت امیال هنری، ورزشی و ... جلب کند. (فقیهی، ص ۱۵۰)

۳-۳ آموزش شیوه های کنترل تحریکات جنسی

یکی از مهم ترین راه های کنترل تحریکات جنسی این است که نوجوان باید مراقب باشد تا از طریق نگاه به نامحرم تحریک نشود: زیرا یکی از انحرافات جنسی از گناه آغاز می شود.



خداوند در سوره نور آیه ۳۱ می فرماید: «ای پیامبر به مردان مومن بگو چشم های خود را از گناه به نامحرمان فرو گیرند و عفاف خود را حفظ کنند. این برای آنان پاکیزه تر است زیرا خدا به آنچه می کنند آگاه است».

همانطور که حواس ظاهر نقش مهمی در تحریک میل جنسی دارند حسباطنی (یعنی فکر و خیال پردازی) نیز سهم به سزایی در این زمینه دارند در مقابل آن «یاد خدا» نقش مهمی در دورکردن افکار شیطانی و نفسانی در خواب و بیداری از انسان دارند از این رو والدین و مربیان تمهیداتی فراهم کنند تا افراد تحت تربیت خود را از افکار منفی و خیال پردازی خلاص نمایند و آنان را با یاد خدا عادت دهند.

از امام صادق (ع) روایت شده که می فرماید: حواریون نزد حضرت عیسی (ع) جمع شدند و گفتند: ای معلم خوبی ها، ما را ارشاد نمایید، حضرت فرمود: حضرت موسی نبی الله به شما دستور داد که زنا نکنید و من به شما امر می کنم که با خودتان در مورد زنا حرف نزنید چه رسد به این که زنا کنید. به درستی هر کس با خودش در مورد زنا فکر کند و حرف بزند مثل کسی است که طرحی برای روشن شدن آتش می ریزد، در نتیجه دود تصاویر از بین می برد، اگرچه خانه آتش نمی گیرد. (خوانساری، ۱۳۷۳)

گرایش و میل جنسی نیز تحت تاثیر محسوسات (بویژه دیدنی ها) قرار می گیرد. از آن جا که ادراکات حوای ظاهری انسان، مواد خام قوه خیال را شکل می دهند برای کنترل قوه خیال می باید مجاری حوای ظاهر تحت کنترل درآید.

انسان ها در مقابل محرک های جنسی تغییر حالت می دهند. محرک های محیطی ای که موجب تحریک غریزه جنسی می شوند فراوان اند، از جمله روزنامه ها، مجلات، ماهواره ها و ... که هر کدام در نقش تحریک جنسی اهمیت خود را دارند.

بحث و نتیجه گیری



از آنجا که انگیزه جنسی یکی از انگیزه های نیرومند و حساس انسان است و در حیات روانی و جسمانی تاثیرات غیر قابل انکاری دارد و بسیاری از اعمال و رفتار و حتی بیماری های جسمانی و روانی انسان از این انگیزه نشات می گیرد. اگر پرورش عاقلانه و درستی داشته باشد زندگی را قرین خوشی و آسایش می گرداند و اگر در طریق افراط و تفریط واقع شود، ممکن است صدها ضایعه جسمانی و روانی به دنبال داشته باشد.

در حوزه عملی، تربیت جنسی از موضوع های چالش برانگیز خانواده های ایرانی است پدران و مادران مسئول نمی توانند نسبت به غریزه جنسی فرزندان خود بی تفاوت باشند.

با توجه به اینکه ارضای غریزه جنسی در هر جامعه تابع مکتب اعتقادی آن جامعه است که و با توجه به اینکه روح حاکم بر جامعه ایرانی برخاسته از تعالیم اسلامی است و دین اسلام توجه خاصی به این نیاز داشته است از نتایج این پژوهش عبارت است از: پیشگیری از انحرافات جنسی، زمینه سازی برای سلامت جنسی و هدایت انگیزه جنسی می باشد. در حوزه پیشگیری از انحرافات جنسی روش های تربیتی پیشنهاد شده عبارت است از آموزش نقش و هویت جنسی، از بین بردن شرایط انحطاط، آگاه کردن نوجوان نسبت به تغییرات جسمی بلوغ و طبیعی بودن این تحولات و رعایت پوشش مناسب خودداری از تبرج. در حوزه زمینه سازی برای سلامت جنسی روش های پرورش فضایل اخلاقی، تامین نیازهای روانی- عاطفی، غنی کردن اوقات فراغت و الگو گزینی در زمینه اخلاق جنسی و در حوزه هدایت انگیزه جنسی روش های پاسخ دادن به سوالات، سوق دادن انرژی جنسی به امور معنوی و مطلوب و آموزش شیوه های کنترل تحریکات جنسی مورد بحث قرار گرفت.



منابع

- اسلامیان حسن، اسلامیان زهرا، سعیدی رضوانی «نگاهی به برنامه درسی تربیت جنسی در نظام تعلیم و تربیت با تاکید بر دو عنصر هدف و محتوا» مجموعه مقالات نهمین همایش ملی اشراف اندیشه مطهر، خانواده و تربیت جنسی، اردیبهشت ۱۳۹۴، ص ۹۳.
- انوشه، منیره، نیکنامی، شمس الدین، توکلی رضا، فقیه زاده سقراط (۱۳۸۲) «بررسی مقدماتی آموزش بلوغ در نوجوان» فصلنامه اندیشه و رفتار، سال نهم، شماره ۲، ص ۴۸.
- براهنی، محمدتقی و همکاران (۱۳۷۰) ایتکنسون، ردینال، ایتکنسون ریچارد، هیگارد، ارنست زمینه روان شناسی، تهران: انتشارات رشد.
- بحار الانوار، مجلسی، محمدتقی، (۱۴۰۳)، تهران، مکتبه الاسلامی.
- پورامینی، محمدباقر (۱۳۸۳) تربیت جنسی در سیره نبوی مجموعه مقالات تربیت اسلامی ویژه تربیت جنسی، قم، گروه پژوهش تعلیم و تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۸ ص ۱۹۹.
- خوانساری، جمال، (۱۳۷۳) شرح غررالحکم دارالحکم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ص ۲۳۰.
- دوران، هنار (۱۳۸۴) رسانه های امور جنسی، کنگره، خانواده و مشکلات جنسی تهران، دانشگاه شاهد.
- راهبی، سید مرضیه (۱۳۸۴) اخلاق جنسی در اسلام و جهان غرب، خلاصه مقالات دومین کنگره سراسری خانواده و مشکلات جنسی، تهران، دانشگاه شاهد.
- سبحانی نژاد، مهدی و همایی، رضا (۱۳۸۴) ارزیابی چگونگی تربیت جنسی در خانواده های شهر اصفهان بر اساس مدل کرکلر دومین کنگره سراسری خانواده و مشکلات جنسی تهران دانشگاه شاهد.
- شاهلویی، فضل الله، پروین قاضی (۱۳۷۰)، روان شناسی بلوغ و تربیت جنسی کودکان و نوجوانان، تهران: انتشارات حسام.
- فرمehینی فرهانی، محسن (۱۳۸۳) محتوای مناسب برای تربیت جنسی در مدارس از دیدگاه والدین، معلمان و دانش آموزان. مجموعه مقالات تربیت جنسی نشر گروه پژوهش تعلیم و تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۸ ص ۱۶.



- ثابت، حافظ (۱۳۸۲). اصول و روش های تربیت جنسی در اسلام، پایان نامه کارشناسی ارشد، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه .
- فقیهی، علی نقی (۱۳۸۷)، تربیت جنسی، مبانی اصول و روشها از منظر قرآن و حدیث، قم، سازمان چاپ و نشر دارالحدیث.
- قائمی امیددی علی (۱۳۶۴) مجموعه بحث ها در زمینه خانواده و تربیت کودک تهران، نشرامیدی ص ۳۲۱.
- قرآن کریم، ترجمه آیت الله مکارم شیرازی؛ نشر دارالقران کریم، دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی.
- گنجی، حمزه، حسن زاده، رمضان (۱۳۷۸)، روان شناسی اجتماعی در تعلم و تربیت، تهران، انتشارات سخن.
- گنجی، حمزه (۱۳۷۲) روان شناسی عمومی: تهران، انتشارات بعثت.
- مطهری، مرتضی، مجموعه آثار استاد شهید مطهری: انتشارات صدرا، تهران.
- معرفای، ابراهیم (۱۳۷۹) تربیت جنسی، تربیت فراموش شده، نشریه تربیت، شماره ۱۰۰، صفحه ۳۵
- نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی (۱۳۸۲) مشهد: چاپ سوم، انتشارات به نشر.
- وسائل الشیعه، حر عاملی، محمدبن الحسن، (۱۳۹۳) ق، تهران: المکتبه الاسلامی.
- Vandermassen, G, (2004). Sexual selection: A tale of made bias and feminist denial. European Journal of women's student II(1), 296.
- Lew. ArieH. (1991) the international Encyclopedia of curriculum. Oxford, pregamon press.
- Crcler, G, (2000), introduction to sexual education. New York: W.H. Collins, Chris. Alagivi, pria summers, available at: <http://www.associatedcontent.com>



بررسی عوامل موثر بر آسیب های اجتماعی نوجوانان مناطق حاشیه نشین

سامان رضایی، کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی

فاطمه جعفرپور، کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه گیلان

چکیده: نوجوانان، سرمایه ی اصلی هر جامعه ای محسوب می شوند که در پویایی و تداوم حیات نظام اجتماعی و رشد و توسعه ی همه جانبه ی آن نقش به سزایی دارند؛ از طرفی مسئله ی آسیب های اجتماعی این قشر می تواند یک مانع جدی در راه شکوفایی استعدادهای فردی و توسعه و ترقی قلمداد شود. رفتارهای نوجوانان تحت تاثیر آگاهی، نگرش، عقاید و نرم های اجتماعی شکل می گیرد که در بخش حاشیه نشینی بیشتر به چشم می خورد. حاشیه نشینی از پیامدهای توسعه ناهمسو و بدریخت در نظام شهرنشینی و تهدید کننده امنیت و رفاه عمومی ساکنان خود است. مطالعه ی حاضر بر اساس مطالعات اسنادی و کتابخانه ای و با هدف بررسی عوامل موثر بر آسیب های اجتماعی نوجوان مناطق حاشیه نشین نگاشته شده است. اهمیت مسئله ی آسیب های اجتماعی و حاشیه نشینی هم از نظر حقوق و ارزش های انسانی و هم از نظر منافع اقتصادی و اجتماعی و توسعه ملی بسیار ضروری است. با برنامه ریزی و افزایش مراکز خدمات مشاوره ای و آموزشی جهت کسب مهارت های زندگی در مدرسه، خانواده و اجتماع و همچنین آموزش اصول تربیتی ناب اسلامی به خانواده ها و فرزندان می توان کمک شایانی به پیشگیری از بروز آسیب های اجتماعی نوجوانان کرد.

کلید واژه ها: حاشیه نشینی، آسیب های اجتماعی، نوجوانان



مقدمه

اولین کسی که اصطلاح حاشیه نشینی را به کار برد، رابرت ای. پارک بود. پارک در مقاله ی "مهاجرت بشر و انسان حاشیه نشین" حاشیه نشینی را نتیجه ی عملکرد های اقتصادی – سیاسی می داند (انصاری، ۱۳۶۹). از منظر آسیب شناسی، مناطق حاشیه نشینی با اصلاحات متعددی چون "گود سیاه"^۱ "موقعیت سیاه"^۲ و "گتو"^۳ نیز استفاده می شود. اما اصطلاح علمی استفاده شده برای این منظور "منطقه کجرو"^۴ و همچنین "خرده فرهنگ کجرو"^۵ است که به فرایند یا نتیجه حاصل از ضعف، گسست یا اضمحلال یا انحلال سازمان های اجتماعی اطلاق می شود. نقطه ی آلوده، ساخت اجتماعی کاذبی است که از همه صور رفتارهای منحرف تشکیل یافته است؛ مکانی است که در نتیجه ی فاصله و تفاوت میان آرزوهایی که گروهی در اعضایش آموخته است با راه هایی که نظام اجتماعی برای تحقق این آرزوها به رسمیت می شناسد، به وجود آمده است. مجموعه ایجاد انحراف و بی هنجاری ها ناشی از یک نقطه آلوده آسیب یا مشکل اجتماعی خاصی را در جامعه ایجاد می کند.

مجموعه ی آسیب ها یا مشکلات اجتماعی ناگوار مناطق حاشیه ای دارای سه ویژگی خاص می باشد :

1. Black pit
2. Black-localit
3. Ghetto
4. Deliquency area
5. Delinguenant subculture



۱- آسیب ها یا مشکل اجتماعی خاص مناطق حاشیه ای، قابلیت گسترده‌گی سریع را به عنوان عامل دینامیکی یا پویایی درونی دارد.

۲- آسیب ها یا مشکلات اجتماعی مناطق حاشیه ای، تمامی ارزشها را خیلی شدید مورد تهدید قرار می دهد.

۳- آسیب ها یا مشکلات اجتماعی مناطق حاشیه ای، چه از نظر تامین منابع و هزینه های حداقل رفاه اجتماعی و چه از نظر رفع متوسط نیازها و فراهم آوردن پوششهای خدماتی و چه از نظر ایجاد انگیزه ها و هدف های حقیقی، لزوم مقابله^۱ عینی و ذهنی را به طور حاد و سریع و گونه ای طولانی مدت به صورت عملیاتی، لازم دارد (هودسون، ۱۹۹۹).

فاضلی نیا (۱۳۸۰) به بررسی نقش خانواده و مدرسه در آسیب زدایی اجتماعی نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که مسائل خانوادگی از مهمترین عوامل آسیب زایی اجتماعی است و عوامل آسیب زایی اجتماعی در مدرسه، شکست تحصیلی و برخورد نامناسب اولیای مدرسه می باشد و همچنین بین جنسیت و نوع جرم رابطه وجود دارد به نحوی که دختران معمولا جرم های خلاف اخلاقی را نشان داده اند.

رئسی (۱۳۸۲) به بررسی مقایسه ای نقش خانواده در بزهکاری نوجوانان فراری از منزل و نوجوانان غیر بزهکار شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۲ پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که بین روابط عاطفی، وضعیت اقتصادی، میزان اعتقادات، میزان تحصیلات خانواده و همچنین وجود اختلاف و مشاجره در خانواده و میزان استفاده اعضای خانواده از محصولات فرهنگی با فرزندان و بزهکاری نوجوانان رابطه وجود دارد.

¹. Coping



مناطق حاشیه نشین به خصوص در کشورهای در حال توسعه با شرایط دشواری مواجه هستند. یکی از علل مهمی که در این زمینه باید مورد اشاره قرار گیرد، آن است که این سکونتگاهها به دلیل تصرف غیر قانونی زمین و یا حضور در اراضی مساله دار (مانند حاشیه مرداب ها، زمین های ناهموار، حریم رودخانه ها و ...) که غالبا خارج از محدوده های خدماتی نیز قرار دارند، معمولا در برنامه های خدمات رسانی سازمانهای شهری قرار نمی گیرند. لذا بسیاری از آنها از امکانات آموزشی و خدمات زیربنایی؛ مانند آب، برق، گاز و ... محروم می مانند. بدین ترتیب است که بی سواد، بیماری و بزهکاری از خصوصیات عام این مناطق است (حاتمی نژاد، ۱۳۸۲). در کشور ما نیز در سالهای گذشته گسترش شهر نشینی، منجر به پدیده ی جانشینی شده و مشکلات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، امنیتی و زیست محیطی را به دنبال داشته است. این پدیده ی در حال رشد، مشکلات و آسیب های اجتماعی فراوانی نیز در کلان شهرهای ایران به وجود آورده است. واقعیت دیگری را نیز باید به عنوان عامل اصلی در

رشد شهر نشینی جهان سوم و به ویژه کشور ایران مورد توجه قرار داد و آن میزان یا درصد بالای مهاجرت از مناطق روستایی به شهرهاست (ربانی و همکاران، ۱۳۸۵). حاشیه نشینی با جرم رابطه مستقیم و نزدیک دارد. تنوع، تجمل و اختلاف فاحش و چشمگیر طبقات اجتماعی ساکن شهرهای

بزرگ، گرانی و سنگینی هزینه های جاری زندگی موجب می شود تا مهاجران غیر متخصص که درآمد آنان کفاف مخارجشان را نمی دهد، جهت برآوردن نیازهای خود دست به هر کاری ولو غیر قانونی بزنند. در چنین مناطقی به لحاظ از بین رفتن ارزشهای انسانی، کجرویهای اجتماعی سریعاً رشد می کند و اعمالی چون دزدی، اعتیاد، قاچاق، فحشا و نظایر آن گسترش می یابد (ستوده، ۱۳۸۲). حاشیه نشینی، فرجام تمدن صنعتی مدرن و یکی از تجلیات غم انگیز شهرنشینی سریع است (بانه، ۲۰۰۲).



یکی از پدیده های همزاد شهرنشینی شتابان، رشد و گسترش حاشیه نشینی بوده است که به صورت قارچ گونه در اطراف شهرهای بزرگ تکثیر یافته است (نقدی، ۱۳۸۶). شکل گیری حاشیه نشینی در ایران (با وجود ویژگی های منحصر به فرد و تفاوت هایی که با سایر کشورهای در حال توسعه دارد) ریشه در توسعه برون زا و رشد بسیار سریع شهرنشینی دارد، که آغاز آن به طور تقریبی مقارن است با سال های آغازین سال ۱۳۰۰ (حسامیان و همکاران، ۱۳۷۷). مفهوم حاشیه نشینی معانی و اسامی گوناگونی برای خود دارد و اغلب، به مساکن فاقد خدمات و نیازهای اولیه انسانی اطلاق می شود (گروبر و دیگران، ۲۰۰۵: ۳). در اینجا به برخی از آنها اشاره میکنیم :

حاشیه نشین، به مفهوم کلی، به کسی گفته میشود که در شهر سکونت دارد، ولی به علل گوناگون نتوانسته است جذب نظام اقتصادی - اجتماعی شهر شود و از خدمات شهری استفاده کند. افرادی که در مناطق حاشیه نشین زندگی می کنند از ساخت قدرت و سیاست عمومی جامعه جدایی یافته اند و به عنوان گروه پست اجتماعی تلقی می شوند.

حاشیه نشینان از نظر اجتماعی دارای موقعیتی ضعیف بوده و در طبقه پایین اجتماع قرار دارند. خانواده های تهیدست و غالباً مهاجر هستند که به تعبیر اسکار لوئیس در نوعی (فرهنگ فقر) زندگی می کنند. آنان به طور کامل جذب شیوه ی جدید زندگی شهری نشده و در حاشیه یان به زندگی ادامه می دهند. مناطق زاغه نشین، آلونک نشین، کپر نشین و در مفهوم کلی تر " حاشیه نشینی " به شدت پایین و نامناسب است. زاغه ها مناطقی هستند که مهاجران فقیر و مصیبت زده ی روستایی اولین خانه ی ارزان و کوچک خود را در آنجا بنا کرده و شروع به جستجو برای یافتن کار و شغل مناسب در همان حوالی می کنند. زاغه ها معمولاً در مکان هایی پدید می آیند که به هیچ عنوان برای سکونت انسان مناسب نیستند. (احمدیان، ۱۳۸۲: ۱۶).



تعاریف فوق نشان می دهند که مناطق حاشیه نشینی بر بستری از متغیرهای کالبدی، فضایی، موقعیت اقتصادی، فضای اجتماعی و ساختار قدرت تعریف می شود و از این حیث یک مفهوم جامع و واضح تلقی می شود. در فرهنگ لغت به هر پدیده ای که مایه ی تباهی و فساد در چیزی شود آسیب یا آفت گفته می شود. بر اساس فرموده ی امام علی (ع)، اجتماع بشری نیز از این امر مستثنی نیست و پدیده ای است که در معرض آسیب ها قرار می گیرد، این آسیب ها در موقعیت و شرایط مختلف، متفاوت می باشند. با قطع نظر از این موقعیت ها و شرایط، شاهد لطمه ها و خطراتی هستیم که یک اجتماع سالم را تهدید و در نهایت، بازدهی و اثر نامطلوب آن را کاهش می دهد. با توجه به اینکه مفهوم "اجتماع" به جمع کوچک و بزرگ هر دو اطلاق شود؛ آسیب و آفات نیز برای همه اجتماعات بشری مصداق دارد، چه اجتماع کوچک اداری باشد و چه اجتماع بزرگ کشوری (حلیمی، ۱۳۹۲). آسیب های اجتماعی در حوزه علم آسیب شناسی قابل بررسی و مطالعه است و آن عبارت است از مطالعه و شناخت ریشه بی نظمی ها در ارگانسیم. در پزشکی به فر ایند و علت یابی بیماری ها،

آسیب شناسی می گویند. در مشابهت کالبد انسانی با کالبد جامعه "نظریه اندام وارگی" می توان آسیب شناسی اجتماعی را "مطالعه و ریشه یابی بی نظمی های اجتماعی" تعریف نمود (ستوده، ۱۳۷۸، ص ۱۴). به عبارت دیگر می توان آسیب شناسی را مطالعه مبانی کارکردهای نابسامان دانست. در واقع می توان گفت آسیب شناسی اجتماعی، مطالعه ناهنجاری ها و آسیب های اجتماع نظیر اعتیاد، فقر، خودکشی، روسپی گری، طلاق، بیکاری، ولگردی، کودکان خیابانی و ... همراه با علل و شیوه های پیشگیری و درمان آن هاست. آسیبهای اجتماعی یکی از عوامل کند شدن چرخه توسعه و در مواردی عامل بازدارنده آن محسوب می شود، هر گونه تلاش در جهت اصلاح، رفع و پیشگیری از آسیبهای



اجتماعی به ویژه انحرافات اخلاقی به معنای تلاش در جهت رفع موانع توسعه و یا پیامدهای عقب ماندگی است. بنابراین موفقیت در امر مقابله با آسیبهای اجتماعی معرف موفقیت در امر توسعه و بهبود حیات اجتماعی جامعه است (کوهی، ۱۳۹۲). آسیب های اجتماعی خاص مناطق حاشیه ای، از نوع آسیب هایی است که به واسطه ی ویژگی های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی حاکم بر مناطق حاشیه ای از شهرت و گستردگی خاصی برخوردار است که اگر در مراحل اولیه شکل گیری مورد مدیریت قرار نگیرند قطعاً قابلیت آن را دارند که به "خرده فرهنگ کجرو" تبدیل شوند که در این صورت فرایند مدیریت و ساماندهی آنها با پیچیدگی قابل توجهی روبه رو خواهد بود. یکی از مهم ترین واقعیت هایی که جامعه مدرن امروز درگیر آن است مسائل و آسیب های اجتماعی است. آسیب های اجتماعی در دنیای امروز حجم وسیعی را به خود اختصاص داده است. مسائل اجتماعی جامعه، پدیده هایی اجتماعی اعم از شرایط ساختاری و الگوهای کنشی هستند که در مسیر تحولات اجتماعی بر سر راه توسعه، یعنی بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب قرار می گیرند و مانع تحقق اهداف و تهدیدکننده ارزش ها و کمال مطلوب ها می شوند. این مسائل اجتماعی

به عنوان پدیده های نامطلوب اذهان نخبگان و افکار عمومی مردم را به خود مشغول می دارند، به طوری که نوعی وفاق و آمادگی جمعی برای مهار آن ها پدید می آید و مقامات مسئول را به چاره جویی، رفع و یا پیشگیری از آن ها و می دارد (عبداللهی، ۱۳۸۷). نوع آسیبهای اجتماعی در مناطق حاشیه نشین از حیث ماهیت تفاوت چندانی با آسیبهای اجتماعی جامعه ندارد بلکه آسیبهای اجتماعی در مناطق حاشیه نشین بنا به ماهیت و ساخت اجتماعی، جغرافیایی، فضایی و نوع روابط اجتماعی از شدت، تنوع و گستره خاصی برخوردار است که نوع تحلیل و مدیریت آسیبها را در این مناطق به صورت خاصی در می آورد.



حاشیه نشینی به عنوان یکی از بسترهای وسیع جهت بروز آسیب های اجتماعی بوده که همراه با گسترش آن شاهد افزایش ناامنی، بزه و انواع مختلف جرم و جنایت و خشونت در جامعه می باشیم. حاشیه نشینی یکی از پیامدهای صنعتی شدن و رشد کشورهای مختلف، اعم از توسعه یافته یا در حال توسعه است. این معضل پدیده ای ناهمسو با سایر ابعاد جامعه تلقی می شود، چرا که به نوبه ی خود پیامدهای متعددی برای جامعه به دنبال دارد؛ یکی از مهمترین آنها رشد انحرافات اجتماعی است.

بحث و نتیجه گیری

شیوع و بروز نابهنجاریها و انحرافات اجتماعی، احساس ترس و ناامنی در محله را افزایش می دهد که در صورت غفلت از آن عواقب ناگواری در انتظار افراد جامعه خواهد بود. همان طوریکه اگر پنجره ای از ساختمان بشکند و همچنان تعمیر نشده رها گردد به زودی زمینه انهدام کل ساختمان خواهد رسید. برای پیشگیری از انهدام اجتماع نیز باید به محض شکسته شدن اولین هنجار فوراً با هنجار شکن برخورد کرد. موضوع حاشیه نشینی یکی از معضلات شهری است که از حیث بستر قرار

گرفتن برای ارتکاب جرایم مورد توجه جامعه شناسان و جرم شناسان بوده است. اینکه جرایم در مناطق حاشیه ای بسیار بیشتر از سایر مناطق اتفاق می افتد مورد پذیرش همه است و آمارهای اخذ شده از پرونده های مطروحه در دادگستری نیز حکایت از این واقعیت دارد.

گسترش آسیب های اجتماعی میان نوجوانان بدون شک هزینه های فراوان سیاسی، اقتصادی، حقوقی و اجتماعی برای کشور به همراه دارد. افزایش روبه رشد بزهکاری، نتیجه مستقیم زندگی در جامعه ای است که فاقد ارزش های تعریف شده برای جوانان، فشارهای اجتماعی، اقتصادی و عدم توجه به تنوع استعدادهای افراد و ... می باشد. رفتار بزهکارانه



در گذر زمان به جرم تبدیل شده و مشکلات فراوانی برای نظام به وجود می آورد. آموزش های غیررسمی از جمله آموزشهای مهارتی فنی و حرفه ای و آموزشهای رسمی و فرهنگ سازی با همکاری همه ی مسولان مختلف کشور باعث می شود که بزهکاری میان نوجوانان و جوانان بر اثر پر شدن اوقات فراغت کنترل شود و از رشد روزافزون آن در جامعه پیشگیری گردد. در مورد راهکارهای اصلاح و بهبود آسیب های اجتماعی هم نظر گاههای مختلفی وجود دارد. عده ای روش انکار و پرده پوشی را تجویز می کنند و عده ای دیگر به روشهای پلیسی و سرکوب اعتقاد دارند. جوامعی هم وجود دارند که به این مسائل نگرش علمی و منطقی دارند و سعی می کنند با قبول وجود این آسیب ها، علت آن ها را با استفاده از روشهای علمی بشناسند و برای حذف یا به حداقل رساندن آن ها از روش های منطقی سود ببرند. این جوامع، آنهایی هستند که در آنها انباشت علمی صورت گرفته و در اثر ارتباط با فرهنگ های مختلف به سطحی از آگاهی رسیده اند که به حق آزادی و برابری انسانها و حق برخورداری تمامی انسان ها از حقوق مادی و معنوی اعتقاد داشته باشند. آنچه در مورد آسیب های اجتماعی در ایران می توان گفت این است که به وضعیت خاص سیاسی و اجتماعی حاکم بر جامعه، آسیب های اجتماعی علاوه بر

این که مسئله ای اجتماعی شمرده می شوند، بار ارزشی نیز دارند؛ یعنی یک آسیب که در یک جامعه با سیاست لیبرال، فقط یک جرم محسوب می شود، در ایران علاوه بر جرم بودن، گناه به شمار می رود. این نگرش خاص به مسئله ی اجتماعی باعث می شود که مجرم یا منحرف بیشتر از آنکه جامعه و روابط حاکم بر آن را عامل انحراف خود بداند، خودش را گناه کار می بیند و این می تواند یکی از آسیب های فردی و اجتماعی باشد. افزایش جمعیت در شهر های بزرگ، گسترش ارتباطات، امکان جابه جایی راحتتر و تضعیف کنترل های فرهنگی و سنتی در خانواده ها و جامعه و بخصوص مهاجرت های بسیار از روستاها به حاشیه شهر ها از جمله علل مختلف رشد گرایش به رفتارهای پرخطر



در نوجوانان است. طبق آمارهای سازمان جهانی بهداشت تقریباً یک پنجم کودکان، بدون توجه به اینکه کجا و چگونه زندگی می کنند، در دوران کودکی دچار مشکلات روانی و هیجانی می شوند. بر اساس برآورد سازمان بهداشت ۲۰ تا ۳۰ درصد دانش آموزان، مشکلات روانی - اجتماعی دارند. وجود مشکلات روانی و اجتماعی در دانش آموزان پیش بینی کننده ی مشکلات جدی تر مثل افت تحصیلی، ترک تحصیل، مصرف مواد مخدر و الکل، بزهکاری و ... می باشد. همچنین کودکان و نوجوانانی که دچار مشکلات روانی و اجتماعی هستند در معرض فقر، خشونت و آشفته‌گی روانی در خانواده بوده و بعضاً به دلیل این قبیل مشکلات مورد توجه خاص اولیای مدرسه قرار می گیرند. مطالعه و شناخت رفتارهای پر خطر نوجوانان به خصوص بخش حاشیه می تواند در طراحی برنامه های مناسب پیشگیری موثر واقع گردد. همچنین مطالعه و مقایسه خانواده و تربیت این نوجوانان ما را در انتخاب شیوه های مناسب تربیتی رهنمون خواهد شد و زنگ خطری برای خانواده های به اصطلاح غرب زده خواهد بود.

والدین اغلب نوجوانان را برای قرار ملاقات های سالم می آورند، شواهدی وجود دارد که شامل مداخلات والدین در سرتا سر حیطه های تغذیه، ورزش، مصرف مواد و سلامت روان نوجوانان می باشد. رابطه مناسب و با کیفیت خوب با والدین، محافظی برای سلامت نوجوانان و کمک به تسهیل ارتباطات باز است. این نشان از اهمیت موضوع و اهمیت دادن به موضوع است که همچنین دخالت والدین نباید توانایی نوجوانان را برای دریافت خدمات محرمانه به خطر بیندازد.

اعتقادات غیر منطقی نوجوان که منجر به آسیب های اجتماعی می شوند عبارتند از: اگر دوستانم مرا دوست نداشته باشند وحشتناک خواهد بود، من نباید اشتباهات به ویژه



اشتباهات اجتماعی انجام دهم، ناراضی هستم، من نمی توانم هیچ کاری انجام دهم و ... (با توجه به اینکه تلاش برای کاهش اعتقادات غیر عقلانی به نفع عقلانیت مستلزم کار شدید و مداوم است، شناسایی عللی که موجب تقویت آنها و تلاش برای کاهش اثرات آنها می شود، بسیار مهم است). نوجوانی یک دوره بحران زندگی است. الگوهای رفتاری مهم که می تواند بر سراسر زندگی فرد تاثیر بگذارند در این دوره شکل می گیرند. مطالعه و شناخت رفتارهای پرخطر نوجوانان می تواند در طراحی برنامه های مناسب پیشگیری موثر واقع شود. ۶ حوزه از رفتارهای پرخطر شایع در نوجوانان شامل خشونت، خودکشی، مصرف سیگار، الکل، مواد مخدر و ارتباط جنسی نایمن می باشد. کودکان و نوجوانان در دوره ای از تحول به سر می برند که تغییرات سریع در قلمرو زیستی، رفتاری، شناختی و عاطفی از ویژگی های بارز آن به شمار می رود. این تغییرات رشدی، ناخواسته استرس هایی را بر کودکان و نوجوانان تحمیل می کند. بخشی از این فشارها ناشی از تغییرات عادی رشد می باشند، مانند بلوغ و تغییرات هورمونی - تغییرات فیزیولوژیک - تغییرات جنسی، هیجانی و شناختی و بخشی نیز ناشی از تغییراتی است که در ارتباط با والدین و اجتماع رخ می دهد.

علاوه بر این تغییرات فیزیولوژیکی و اجتماعی عوامل دیگری نیز وجود دارند که بر کودکان و نوجوانان فشار وارد می کنند؛ از جمله ی این عوامل می توان به فشار دوستان برای مصرف مواد و سیگار، نقل و انتقال های خانواده، تغییر مدرسه، اختلاف و کشمکش بین والدین و خانواده و یا فشار خانواده برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه اشاره کرد. نحوه بروز مشکلات در کودکان و نوجوانان متفاوت است؛ برخی دچار افت تحصیلی می شوند، برخی از نظر اجتماعی منزوی و گوشه گیر می شوند و از اعتماد به نفس ضعیفی برخوردار هستند، برخی در ارتباط با همسالان و بزرگسالان مشکل دارند، برخی دیگر نیز به قوانین و مقررات خانواده و جامعه پای بند نیستند. این نوع مشکلات می تواند عواقب و



پیامدهای متعددی در پی داشته باشد و آنها را در آینده از جریان اصلی جامعه دور سازد و به عواقبی مانند بیکاری، بی خانمانی و ... دچار کند و از آنجایی که بخش عمده ای از کودکان و نوجوانان در مدارس به سر می برند، به دلایل مختلف مدارس مناسب ترین مکان برای اجرای برنامه های بهداشت روان محسوب می شوند. مدرسه قوی ترین سازمان اجتماعی و آموزشی برای مداخله است و اثر عمیقی بر کودکان و خانواده ها می گذارد و مانند شبکه ای امن از کودکان و نوجوانان در مقابل خطرات محافظت می کند.

از علل حاشیه نشینی می توان به کمی درآمد روسای خانواده، مشکلات اقتصادی و اجتماعی، دافعه های مبدا، قطعه بندیهای بزرگ زمین، فقدان منطقه بندی و کاربری نامناسب زمین و مهاجرت را نام برد. و از اوصاف عمومی این مناطق می توان سیمای نامطلوب، پایین بودن سطح بهداشت عمومی و سلامتی، فقدان شغل رسمی و درآمد کافی، وجود خرده فرهنگ های خاص مناطق کوچک، تراکم جمعیت، فقدان یا کم بودن امکانات آموزشی و رفاهی و پایین بودن سطح سواد و تحصیلات و اعتیاد

را نام برد. عوامل حاشیه نشینی و شرایط نامناسب این مناطق باعث آسیب های اجتماعی بسیار زیادی به خصوص برای نوجوانان می شود و آینده آنان را با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد ساخت.

کج رفتاری های اقتصادی، خشونت، خودکشی، اعتیاد به مواد مخدر، تجاوز جنسی و ... نمونه هایی از آسیب ها و انحرافات اجتماعی هستند که افراد ساکن مناطق حاشیه نشین به خصوص نوجوانان به آنها مرتکب می شوند و آینده ی خود را به خطر می اندازند.

به دلیل آنکه وضعیت اشتغال، نوع شغل و بی کاری نوجوانان و جوانان در بزهکاری آنان مؤثر است و انحرافات و آسیب های زیادی را برای آنان در پی دارد بایستی روند



اشتغال زایی برای نوجوانان و جوانان را بیش از پیش مورد توجه قرار داد و مشکل بیکاری آنان را حل نمود و با تأسیس و فعال نمودن مراکز راهنمایی شغلی، در انتخاب مشاغل مناسب، هماهنگ با علاقه، استعداد، نیازها و ویژگی های افراد مختلف اقدام نمود و جهت جلوگیری از گستردگی حاشیه نشینی برنامه ریزی کرد و همچنین برای مناطق حاشیه نشین تدابیر و راهبردهای لازم، بجا و مطلوب را تدوین کرد تا اثربخشی و بازدهی هر چه بهتر برای به حداقل رساندن مسائل و مشکلات نوجوانان محقق شود.

پیشنهادات و راهکارها

- به رسمیت شناختن بافت های حاشیه نشین و غیر رسمی به عنوان یک واقعیت موجود. زیرا آن ها مجرم و محکوم نیستند، بلکه ضعف سیستم اجتماعی و اقتصادی جامعه آن ها را به آن جا کشانده است.
- جمع آوری و ساماندهی فعالیت های غیر رسمی از سطح خیابان ها و پیاده روها و مکان یابی بهینه آن ها
- تهیه برنامه ای کارآمد جهت پرداخت وامهای کم بهره و طولانی مدت به اقشار فقیر جامعه در زمینه های تامین مسکن و کارآفرینی بر اساس توان افراد در صنف های مختلف
- بازنگری در قوانین و مقررات و تصحیح یا تعدیل آن ها جهت روشن شدن وضعیت مالکیت ها و کاربری های زمین
- به کار گیری سیاست توانمند سازی و بهسازی مشارکتی برای شرایط زندگی ساکنان شهرها از طریق تشویق و هدایت آنان به مشارکت در کلیه مراحل تصمیم گیری



- بالا بردن تخصص و مهارت نیروی کار موجود در نواحی حاشیه ی شهری، از طریق آموزش های - رسمی و فنی و حرفه ای و بالا بردن سطح تحصیلات و مهارت جوانان از راه تشویق آنان به فراگیری علم و دانش

- مدیریت شهری بخردانه برای ساماندهی و آمادگی پذیرش اسکان کم درآمدها در شهر، که این مدیریت بایستی به صورت بین بخشی و همراه با مشارکت اهالی شهر اعمال گردد.

- بهسازی و نوسازی بافتهای فعلی روستایی : ناگفته پیداست که زمانی میتوان از مهاجرت جمعیت اضافی روستاها جلوگیری کرد که امکان جذب آنها در روستاها فراهم باشد برای این منظور ضروری است که بافتهای روستا در ابعاد و زوایای مختلف بهسازی و نوسازی گردد.

- اجرای هرگونه برنامه بهبود کیفیت زندگی در محدوده، نباید منجر به گسترش حاشیه زایی و اسکان غیررسمی در آن شود، توفیق در این زمینه مشروط به تدوین و اجرای برنامه فراگیر اسکان کم درآمدها در تمام مناطق کلان شهرها و استقرار نظام مدیریت کلان شهری هماهنگ و یکپارچه است.

- ایجاد صنایع کوچک روستایی کاربر و در عین حال دارای بازار جهانی (اشتغال روستایی)

- تقویت عمران روستایی و توجه به نیازهای این قشر از جامعه جهت جلوگیری از مهاجرت آنان به حاشیه شهرها

- زمینه سازی برای تشکیل نهادهای محلی و کمک به ظرفیت سازی در آنها برای مشارکت در تصدی امور جمعی.



- به رسمیت شناختن حق سکونت و تامین مسکن در این گونه سکونت گاهها برای همه و برقراری حمایت قانونی در این مورد
- توانمند سازی و تشکیل گروههای خودگردان در نظام برنامه ریزی اسکان کشور به طور عام و در برنامه ریزی شهری و مسکن به طور خاص
- اصلاح ساختار نظام شهری و رفع کاستیهای موجود در قوانین و نهادهای برنامه ریزی شهری در برخورد با کم درآمدها و ...
- بهبود مدیریت شهری و تصمیم گیری مسئولان نهادها و سازمانهای شهری در جهت تنظیم هدفها و برنامه ها
- ایجاد بافتهای برنامه ریزی شده در کنار یا نزدیکی بافتهای فعلی و انتقال ساکنان به این بافتها
- ارتقاء کیفیت و سطح خدمات رسانی، راه کار ارتقاء کیفیت زندگی ساکنان فعلی و عدم جذب گروههای کم درآمد جدید است.
- تلاش برای اتمام طرحهای اثرگذاری ملی بر توسعه پایدار و توسعه منطقه ای در کشور
- ساماندهی وضع اشتغال و ایجاد گسترش فرهنگ واقعی اشتغال به جای بهره گیری از رانتهای اقتصادی کوچک و بزرگ، از جمله : فعالیتهای سودجویانه که تیشه به ریشه تولید و رونق اقتصادی میزند.
- جلوگیری از تمرکز فعالیتهای اقتصادی در شهرها و انتقال آن به شهرهای کوچک و مناطق دیگر



- حمایت از تسهیل تشکیل سازمانهای غیر دولتی دواطلب در کمکهای فنی برای ساکنین مناطق حاشیه نشین و نیز مشاوره و میانجی گیری بین ایشان و و بخش دولتی
- پرداخت وام دراز مدت به ساکنین جهت بازسازی و بهسازی و تقویت صندوقهای قرض الحسنه محلی در جهت توانمند سازی خانوار
- احداث مراکز آموزشی و فنی حرفه ای جهت حرفه آموزی و تربیت جوانان جویای کار
- ارتقای سطح سواد و فرهنگ شهرنشینی در جامعه از طریق رسانه های جمعی و تبلیغات مناسب و آموختن شیوه مناسب شهر نشینی
- تقویت نیروهای کنترل کننده رسمی و غیر رسمی در این مناطق
- ایجاد شوراهای و انجمن های متشکل از افراد معتمد حاشیه نشینان برای حل مشکلات آنان
- بجاست که در برنامه ریزی و سیاستگذاری از تک بعدنگری اجتناب ورزیده و با دیدی جامع نگر کلیه نیازهای افراد جامعه و جوانان را در نظر گرفت و سپس اقدام به برنامه ریزی جهت ایجاد فرصت برای برطرف نمودن آن نیازها نمود.
- احداث معابر و گذرگاهها در این مناطق که امکان دسترسی آسان و فوری پلیس و نیروهای انتظامی و امنیتی و اکیپ های امداد مثل خودروهای آتش نشانی و اورژانس و غیره را فراهم نماید.
- ایجاد فضاهای تفریحی و فراغتی سالم جهت پرکردن اوقات فراغت ساکنین مناطق حاشیه نشین.



- بازرسی و نظارت کافی کارشناسان بهداشت و محیط زیست از مناطق حاشیه نشینی و جلوگیری از انجام اقدامات علیه بهداشت عمومی و محیط زیست
- در تصویب طرحها و برنامه های و پروژه های مهم شهری از نظریه جامعه شناسان، حقوقدانان و علی الخصوص جرم شناسان استفاده شود.
- با آگاهی از رفتارهای پرخطر نوجوانان بخش حاشیه، تدوین قوانین راهبردی و افزایش مراکز خدمات مشاوره ای و آموزشی جهت کسب مهارت های زندگی در مدرسه ، خانواده و اجتماع و از همه مهم تر آموزش اصول تربیتی ناب اسلامی به خانواده ها و فرزندان آنان می توان کمک شایانی به پیشگیری از عواقب ویرانگر در جامعه پرداخت.
- بالا بردن سطح آگاهی مردم به ویژه جامعه مرکز در پذیرش و اصلاح برخورد و ایجاد آمادگی ذهنی لازم برای مشارکت فعال مردم در حل مشکلات این قشر از افراد جامعه
- استفاده از تجارب و تحقیقات جامعه شناسان، روانشناسان و مشاوران در داخل و خارج از کشور
- استفاده از راهبردهای اصلاح و بهبود (بهسازی) مناطق حاشیه ای، این راهبرد از طریق ارائه ی خدمات اساسی مانند آب، برق، گاز، سیستم فاضلاب، مدرسه و همچنین اصلاح معابر، پرکردن گودال ها و غیره می باشد که بدون شک نقش بسیار موثری در کاهش آسیب های اجتماعی در این مناطق دارد.
- اعمال سیاست های تمرکز زدایی و جلوگیری از رشد بی رویه و لجام گسیخته ی شهرها

منابع

- ۱- حسامیان، فرخ، گیتی، اعتماد، حائری، محمدرضا (۱۳۷۷) شهرنشینی در ایران، چاپ دوم، تهران، انتشارات آگاه



- ۲- نقدی، رسول، زارع، صادق (۱۳۹۱) حاشیه نشینی به مثابه آپاندیس شهری، جعفر آباد - کرمانشاه، فصلنامه علمی - تخصصی برنامه ریزی منطقه ای، سال دوم، شماره پنج
- ۳- احمدیان، محمد علی (۱۳۸۲). حاشیه نشینی؛ ریشه ها و راه حلها، اندیشه حوزه، شماره ۴۳ و ۴۴، آذر
- ۴- ستوده، هدایت الله، (۱۳۸۲). آسیب شناسی اجتماعی، تهران، انتشارات آوای نور
- ۵- انصاری، عبدالمعبود، (۱۳۶۹): ایرانیان مهاجران در ایالات متحده، پژوهشی در حاشیه نشینی دوگانه، ترجمه ابوالقاسم سری، تهران، آگاه
- ۶- عبداللهی، محمد (۱۳۸۷). طرح مسائل اجتماعی در ایران: اهداف و ضرورت ها. مسائل اجتماعی ایران: انجمن جامعه شناسی ایران (مجموعه ی مقالات) تهران، نشر آگه
- ۷- مهدی پور، محمد، سیفی قره یتاق، داود، سعادت، موسی؛ بررسی عوامل اجتماعی موثر بر بزهکاری نوجوانان در مناطق حاشیه نشین شهر بیرجند، همایش ملی خراسان جنوبی؛ نظم و امنیت ۱۳۹۲
- ۸- کوهی، کمال (۱۳۹۲) تبیین جامعه شناختی انحرافات اخلاقی دانش آموزان دبیرستانی در استان آذربایجان شرقی

- 9- Elon Gersh, PhD; Laura P. Richardson, MD, MPH; Katherine Katzman, MPH; Heather Spielvogel, PhD; Adriana Cristina Arghira, BSc; Chuan Zhou, PhD; Carolyn A. McCarty, PhD, (2017) Adolescent Health Risk Behaviors: Parental Concern and Concordance Between Parent and Adolescent Reports, ACADEMIC PEDIATRICS 2018;18:66-72
- 10- Tomuletiu Elena-Adriana, David Doina, Filipisan Monica, Nemes Anca, Buicu Gabriela, Buicu Florin (2012) Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012) 2528 – 2532



نقش پیش‌بین درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه

ساناز عینی^۱، رامین تقوی^۲

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تخصصی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اردبیل

چکیده

فرسودگی تحصیلی از لحاظ بهزیستی روانشناختی، تأثیرات منفی برای دانش‌آموز و اطرافیان وی دارد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه براساس درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی صورت گرفت. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان اردبیل که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. از این جامعه ۳۷۳ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۱۹۹۷)، پرسشنامه درگیری تحصیلی (پتتریچ و دیگران، ۱۹۹۴) و پرسشنامه معنای تحصیلی (هندرسون-گینگ و اسمیت، ۲۰۰۶) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS-21 انجام شد. فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه با معنای تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت ($P < 0/01$). همچنین درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی ۷۶ درصد از واریانس نمرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه را پیش‌بینی می‌کردند ($P < 0/001$). ایجاد و افزایش درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد.



واژگان کلیدی: فرسودگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، معنای تحصیلی، دانش‌آموز

The role of predictor of Academic Engagement and Academic Meaning in the Academic Burnout of High School Students

Sanaz Einy¹, Ramin Tagavy²

1. Ph.D. student of psychology, University of Moohghegh Ardabili

2. M.A. student of clinical psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch

Abstract

Academic burnout in terms of psychological well-being has negative effects on the student and his surroundings. The purpose of this study was explanation of academic burnout among high school students based academic engagement and academic meaning. The research method was descriptive and correlational. The statistical population of this study was all third grade high school students in the second grade of Ardebil, who were studying in 2016-2017. From this society, 373 people were selected through multi-stage random cluster sampling. The research instruments included the academic burnout questionnaire (Berso et al, 1997), the academic engagement questionnaire (Pintrich & Degroot, 1994) and academic meaning questionnaire (Henderson-king & Smith, 2006). Data was analyzed by SPSS 21 software using Pearson correlation coefficient test and step-wise regression analysis. The academic burnout of high school students had a negative and significant relationship with academic meaning and academic engagement ($p < 0/01$). Also, academic engagement and academic meaning predicted 76% of variance the academic burnout scores of high school students ($p < 0/001$). Creating and increasing academic engagement and academic meaning can be effective in reducing students' academic burnout.

Keywords: Academic Burnout, academic engagement, academic meaning, Student



مقدمه

یکی از مسائل گریبان‌گیر سیستم آموزشی در همه مقاطع تحصیلی که موجب هدررفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف‌شده می‌شود، فرسودگی تحصیلی^۱ است (قدم‌پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵). فرسودگی در آغاز به عنوان یک اختلال مرتبط با شغل دیده می‌شد، اما آموزشگاه هم جایی است که فراگیران در آن کارمند به حساب می‌آیند، آنها در زمان‌های معینی در کلاس حاضر می‌شوند و تکالیفی را برای گذراندن آزمون و نمره گرفتن انجام می‌دهند (مادین، اوزتربگ، تووانن و سندل^۲، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی دارد (ژانگ، جان و چام^۳، ۲۰۰۷). فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی می‌باشد. خستگی هیجانی که اشاره به احساس خالی‌شدن و تهی‌شدن از منابع هیجانی فرد دارد، به عنوان مؤلفه استرس فردی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. بی‌علاقگی اشاره به پاسخ‌های منفی بدبینانه به سایر افراد است که مؤلفه بین‌فردی فرسودگی را نشان می‌دهد. ناکارآمدی نیز اشاره به احساس کاستی در شایستگی و حس کارآیی پایین فرد دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را نشان می‌دهد (شین، پویگ، لی، لی و لی^۴، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که فرسودگی تحصیلی دارند، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب‌شدن، تأخیر در حضور در کلاس و ترک زودهنگام کلاس را از خود نشان می‌دهند (کوئینی و جیالی^۵، ۲۰۱۲). به‌علاوه آنها در کلاس به مطالب درسی گوش نداده، در فعالیت‌های گروهی شرکت نمی‌کنند. آنها اغلب برای کلاس و معلمی احترامی قائل نبوده، برای عملکرد ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کنند؛ بنابراین حس مسئولیت‌پذیری و

¹. academic burnout

². Modin, Östberg, Toivanen & Sandell

³. Zhang, Gan & Cham

⁴. Shin, Puig, Lee, Lee & Lee

⁵. Qinyi & Jiali



پاسخ‌گویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (کوئینی و جیالی، ۲۰۱۲). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی با مشکلات روانشناختی و رفتاری مانند افسردگی، غیب‌گرایی، افت تحصیلی (سالملا- آرو و یوپادیا^۱، ۲۰۱۴) و استرس ادراک‌شده رابطه مثبت و معنادار (بهروزی، شهنی ییلاق و پورسید، ۱۳۹۱) و با سلامت روانی رابطه منفی و معناداری دارد (تمنائی فر، صدیق‌ارفعی و اخوان حجازی، ۱۳۹۳).

یکی از متغیرهایی که در زمینه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نیازمند بررسی است، درگیری تحصیلی^۲ است. مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به طور مستقیم به نتایج هدفمند دست یابند، اشاره دارد (لینن برینک و پینتریک^۳، ۲۰۰۳). درگیری تحصیلی دانش‌آموز یک سازه چند بعدی و متشکل از سه بعد رفتاری (مشارکت، تلاش، توجه، رفتار مثبت، فقدان رفتار مخرب)، شناختی (یادگیری خودتنظیمی، استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری و انجام تلاش لازم برای درک ایده‌های پیچیده) و هیجانی (واکنش مثبت یا منفی نسبت به معلم، همکلاسی‌ها، مدرسه؛ احساس تعلق فرد، تطابق با مدرسه و تضاهای آن) است (فردریکس، فیلسیکر و لائوسون^۴، ۲۰۱۶). اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت تحصیلی آنها امیدوار بود (ابوالمعالی، راشدی و اجیلچی^۵، ۲۰۱۴). همچنین میزان ترک تحصیل در دانش‌آموزانی بیشتر است که کاهش سریعتری در درگیری تحصیلی از خود نشان داده‌اند (جانسون، آرچمبولت، موریزوت و پگانی^۶، ۲۰۰۸). درگیری تحصیلی با افت تحصیلی رابطه منفی و معنادار (قدم‌پور، میرزایی‌فر و سبزیان، ۱۳۹۳) و با خودآگاهی هیجانی، بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد (عباسی، اعیادی، شفیع‌ی و پیرانی، ۱۳۹۴). وانگ، چو، هاوکینز و سالملا- آرو^۷ (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان

¹. Salmela-Aro & Upadyaya

². academic engagement

³. Linnenbrink & Pintrich

⁴. Fredricks, Filsecker & Lawson

⁵. Abolmaali, Rashedi & Ajilchi

⁶. Janosz, Archambault, Morizot & Pagani

⁷. Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro



دادند که درگیری هیجانی با فرسودگی مدرسه و بهزیستی دانشگاهی و بهزیستی روانشناختی رابطه دارد. همچنین قدم پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود نشان دادند که فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت.

یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، معنای تحصیلی^۱ است. معنای تحصیلی به معنای دلالت درونی تحصیل برای فراگیران است که برای برخی از آنان به عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای برخی دیگر به عنوان یک، منبع فشار محسوب می‌شود (هندرسون - کینگ و اسمیت^۲، ۲۰۰۶). معنای تحصیل برای فراگیران به علت داشتن تجارب متفاوت تحصیلی خوشایند و ناخوشایند متفاوت است و این تجارب متفاوت در شکل‌گیری عزت نفس آنان مؤثر است. به عنوان مثال از لحاظ معنایی میزان شباهتی که فراگیران بین خود و محل تحصیل خود می‌بینند، در میزان رضایت، موفقیت یا عدم موفقیت آنها تأثیر دارد (سیگینر و ماهاجنا^۳، ۲۰۱۶). فان و نگو^۴ (۲۰۱۴) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی تحصیلی (نقطه مقابل فرسودگی تحصیلی) با ارزش تکلیف رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. به عبارت دیگر هر چقدر میزان سرزندگی تحصیلی افزایش یابد، افراد ارزش بیشتری برای تکالیف درسی (یکی از مؤلفه‌های معنای تحصیلی) قائل می‌شوند. فولادی، کجباف و قمرانی (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که آموزش سرزندگی تحصیلی باعث افزایش معنادار معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر می‌شود. در پژوهش دیگری نیز مشخص شد بین خوش‌بینی و معنای تحصیلی با انگیزه تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵).

از آنجایی که فرسودگی تحصیلی از موانع جدی موفقیت دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان است و عدم موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری مطالبی که به آنها آموزش داده می‌شود؛ رکود آموزش و پرورش و عقب‌ماندگی جامعه را به همراه خواهد داشت؛ لذا شناسایی ویژگی‌هایی که منجر به کاهش

¹. academic meaning

². Henderson-king & Smith

³. Seginer & Mahajna

⁴. Phan & Ngu



فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، بسیار ضروری می‌باشد. از اینرو هدف پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بین معنای تحصیلی و درگیری تحصیلی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه بود.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه‌آماری کلیه دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه دوره دوم شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند ($n=10432$). از میان جامعه آماری و براساس جدول مورگان ۳۷۳ نفر به عنوان گروه نمونه و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان دانش‌آموزان سال سوم مدارس متوسطه دوره دوم شهرستان اردبیل انتخاب شدند، به این ترتیب که ابتدا از میان مدارس ناحیه یک و دو، ۳ دبیرستان پسرانه و ۳ دبیرستان دخترانه به طور تصادفی انتخاب و از بین کلاس‌های سوم هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و دانش‌آموزان آن کلاس پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی ۳۹۰ پرسشنامه توزیع گردید که از این تعداد ۱۷ پرسشنامه که به طور کامل تکمیل نشده بود کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد ۲۱۳ نفر دختر و ۱۶۰ نفر پسر به نسبت جامعه آماری در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

۱- پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری تحصیلی پینتریچ و دیگرروت^۱ (۱۹۹۴) استفاده شد که این مقیاس دارای ۴۲ گویه است و از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲ (MSLQ) استخراج گردیده است و شامل ۳ خرده مقیاس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری است؛ که درگیری شناختی شامل ۱۹ گویه، درگیری انگیزشی

¹. Pintrich & Degroot

². motivated strategies for learning questionnaire



شامل ۱۶ گویه و درگیری رفتاری شامل ۷ گویه است. گویه‌ها براساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شده است. تهیه‌کنندگان مقیاس مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۵ و ۰/۷ گزارش کردند (پیتریچ و دیگروت، ۱۹۹۴). فرهادی، ساکی، قدم‌پور، گشنیگانی و چهری (۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۴ و ۰/۶۱ به دست آوردند.

۲- پرسشنامه معنای تحصیلی: این پرسشنامه را هندرسون - کینگ و اسمیت در سال ۲۰۰۶ طراحی کرده‌اند. این ابزار دارای ۸۶ گویه است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج نمره گذاری می‌شود. نمره‌ی این ابزار با جمع کردن نمره گویه‌ها به دست می‌آید (دامنه‌ی نمرات بین ۸۶ تا ۴۳۰ قرار دارد) هر چه نمره‌ی آزمودنی بیشتر باشد، میزان معنای تحصیلی وی بیشتر است. آنان پایایی ابزار را در جامعه‌های مختلف با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش کردند. همچنین عیسی‌زادگان، میکائیلی منیع و مروئی میلان (۱۳۹۳) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند.

۳- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را برسو و همکاران در سال ۱۹۹۷ ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد (برسو، سالانوا و اسپجلی^۱، ۲۰۰۷). پرسشنامه مذکور به روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) در ۱۵ ماده تنظیم شده است که ۵ ماده خستگی تحصیلی، ۴ ماده بی‌علاقگی تحصیلی و ۶ ماده ناکارآمدی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اعتبار این پرسشنامه توسط برسو و همکاران (۲۰۰۷) برای مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و روایی آن ۰/۶۵، ۰/۵۴ و ۰/۵۳ بدست آمد.

¹. Janosz, Archambault, Morizot & Pagani



اعتبار پرسشنامه در پژوهشی دیگر به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۶۹ برای سه حیطة فرسودگی تحصیلی گزارش شد (علیزاده، توحیدی و حسینی سلطان نصیر، ۱۳۹۵).

روش اجرا: بعد از اخذ مجوز از اداره آموزش و پرورش و انتخاب نمونه، با اجازه مدیران مدارس، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار دانش‌آموزان گذاشته شد. جهت جلب همکاری و اعتماد شرکت‌کنندگان، ضمن برقراری رابطه حسنه، به آنها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات محرمانه باقی خواهد ماند. از آنها خواسته شد که در نخست توضیحات ابتدایی مربوط به نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها را مطالعه کرده، سپس با نهایت حوصله و دقت به پاسخگویی به آنها پردازند و هیچ سؤالی را بدون پاسخ نگذارند. زمان کافی جهت پاسخگویی و عودت پرسشنامه‌ها تعیین گردید. در این پژوهش، درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی متغیرهای پیشین، و فرسودگی تحصیلی متغیر ملاک در نظر گرفته شدند و از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS 21 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

از مجموع ۳۷۳ دانش‌آموز مورد پژوهش، ۱۶۰ نفر (۴۲/۹ درصد) پسر و ۲۱۳ نفر (۵۷/۱ درصد) دختر بودند. میانگین و (انحراف استاندارد) معدل دانش‌آموزان ۱۸/۴۸ (۱/۱۵) بود.

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار نمرات فرسودگی تحصیلی، حس انسجام، دلسوزی به خود و مؤلفه‌های آنها

متغیرها	Mean±SD	متغیرها	Mean±SD
۱- معنای تحصیلی	۳۴/۸۴±۸/۵۶	۶- خستگی تحصیلی	۱۴/۳۱±۴/۹۴
۲- درگیری شناختی	۵۲/۴۱±۷/۶۶	۷- بی‌علاقگی تحصیلی	۱۱/۱۶±۳/۸۶
۳- درگیری رفتاری	۱۳/۰۹±۵/۸۰	۸- ناکارآمدی تحصیلی	۱۷/۱۰±۶/۰۶
۴- درگیری انگیزشی	۳۸/۵۶±۱۱/۰۷	۹- فرسودگی تحصیلی	۴۲/۵۹±۱۴/۳۲
۵- درگیری تحصیلی	۷۴/۹۹±۷/۱۶		



به منظور بررسی رابطه بین فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن با درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای معنای تحصیلی، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- معنای تحصیلی	۱	۰/۴۳	**۰/۵۲	*۰/۴۹	*۰/۶۷	-۰/۲۹	*-۰/۴۱	-۰/۵۷	*-۰/۶۲
۲- درگیری شناختی	۱	*	۰/۳۲	*۰/۲۸	*۰/۴۸	*-۰/۳۶	-۰/۲۹	-۰/۶۱	**۰/۶۶
۳- درگیری رفتاری	۱	۰/۷۱	۱	۰/۴۸	-۰/۵۵	*-۰/۴۳	*-۰/۶۶	-۰/۴۹	
۴- درگیری انگیزشی	۱	۱	۱	*۰/۵۶	*-۰/۳۸	-۰/۴۴	*-۰/۵۱	**۰/۵۹	
۵- درگیری تحصیلی	۱	۱	۱	۱	-۰/۴۴	*-۰/۶۶	*-۰/۶۸	*-۰/۵۳	
۶- خستگی تحصیلی	۱	۱	۱	۱	۱	*۰/۸۷	*۰/۹۰	*۰/۹۶	
۷- بی‌علاقگی تحصیلی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۰/۸۸	*۰/۹۴	
۸- ناکارآمدی تحصیلی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	*۰/۹۷	
۹- فرسودگی تحصیلی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱

$P^{**} < 0.01$ $P^* < 0.05$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نمره کلی درگیری تحصیلی ($r = -0.53$; $P < 0.05$)، خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی ($r = -0.66$; $P < 0.01$) و درگیری انگیزشی ($r = -0.59$; $P < 0.01$) و همچنین نمره کلی معنای تحصیلی ($r = -0.62$; $P < 0.05$) با نمره کلی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه رابطه معناداری دارند. بنابراین با افزایش درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه کاهش خواهد یافت.

جهت تبیین فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه براساس معنای تحصیلی و درگیری تحصیلی از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل رگرسیون، یک تحلیل اولیه برای



بررسی مفروضه‌های رگرسیون اجرا شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF حاکی از آن است مفروضه هم‌خطی بودن، تخطی نشده است. چون که ارزش Tolerance تمام متغیرها بیش از ۰/۱ و ارزش VIF متغیرها کمتر از ۱۰ است. همچنین برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین- واتسون استفاده شد که میزان آن نشان از مستقل بودن خطاها بود. مفروضه دیگری که در تحلیل رگرسیون باید رعایت شود نرمال بودن توزیع نمرات متغیر ملاک هست که در این پژوهش از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده شد که نشان از نرمال بودن متغیر ملاک (فرسودگی تحصیلی) می‌باشد ($P > 0/05$).

جدول ۲- ضرایب رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین در معادله تحلیل رگرسیون به روش گام به گام

مدل	SS	df	MS	F	P	R	R2
۱. معنای تحصیلی رگرسیون	۹۷۹۴۸/۵۰۳	۱	۹۷۹۴۸/۵۰۳	۱۸۰۵/۶۱۹	۰/۰۰۰	۰/۷۶۹	۰/۷۳۹
خطا	۶۴۰۱/۰۸۸	۳۷۱	۵۴/۲۴۷				
کل	۱۰۴۳۴۹/۵۹۲	۳۷۲					
۲. معنای تحصیلی و درگیری تحصیلی رگرسیون	۹۹۷۹۳/۸۷۰	۲	۴۹۸۹۶/۹۳۵	۱۲۸۱/۴۵۳	۰/۰۰۰	۰/۷۷۸	۰/۷۵۶
خطا	۴۵۵۵/۷۲۱	۳۷۰	۳۸/۹۳۸				
کل	۱۰۴۳۴۹/۵۹۲	۳۷۲					

با توجه به یافته‌های جدول ۲، نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که معنای تحصیلی همبستگی بالا و معناداری با فرسودگی تحصیلی دارد و در مرحله اول وارد مدل می‌شود. در مراحل بعد درگیری تحصیلی وارد مدل می‌شود. در نهایت متغیرهای درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی توانستند ۷۶ درصد از واریانس متغیر ملاک، یعنی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

جدول ۳- ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل نهایی رگرسیون برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی

متغیرها	B	SE	β	t	P
مقدار ثابت	۱۴/۹۶	۱/۵۲	-	۲۳/۶۷	۰/۰۰۰



درگیری تحصیلی	۰/۳۹۵	۰/۰۲۶	-۰/۳۵۳	-۴۲/۴۹	۰/۰۰۰
معنای تحصیلی	۰/۶۳۱	۰/۱۰۷	-۰/۳۹۵	-۶/۸۸	۰/۰۱۱

نتایج ضرایب رگرسیون نیز نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی ($\beta = -0.353$; $p < 0.000$) و معنای تحصیلی ($\beta = -0.395$; $p < 0.011$) به طور معکوس فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه براساس درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی انجام گرفت. نتایج ضرایب همبستگی نشان داد که فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه با نمره کلی معنای تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که معنای تحصیلی به تنهایی ۷۳ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. بنابراین یافته‌ها از وجود ارتباط بین معنای تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. پژوهشی که به طور مستقیم با این نتایج همخوان باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان چنین نتایجی را از آنها استنتاج کرد (فان و نگو، ۲۰۱۴؛ فولادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش سرزندگی تحصیلی (نقطه مقابل فرسودگی تحصیلی) باعث بهبود معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (فولادی و همکاران، ۱۳۹۵). در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که معنای تحصیلی منبعی از انگیزش برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود (فان و نگو، ۲۰۱۴) و این انگیزش مانع از خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود.

در ارتباط با رابطه بین درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج ضرایب همبستگی نشان داد نمره کلی درگیری تحصیلی و خرده مقیاس‌های درگیری شناختی و انگیزشی به طور منفی با



فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط هستند. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که وارد کردن نمرات درگیری تحصیلی به مدل باعث افزایش قدرت پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شد. بنابراین یافته‌ها از وجود ارتباط بین درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (کوئینی و جیالی، ۲۰۱۲؛ ابوالمعالی و همکاران، ۲۰۱۴؛ وانگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان به مدل نظری اشاره کرد که در آن ایجاد و ظهور یکی از ابعاد فرسودگی تحصیلی باعث تسریع در گسترش دیگری می‌شود. طبق این مدل خستگی هیجانی به هر دلیل در ابتدا رخ می‌دهد و گسترش آن منجر به بدبینی می‌شود و در نهایت سبب ایجاد ناکارآمدی می‌گردد. در چنین شرایطی که فرد احساس ناکارآمدی می‌کند، این تصور در او ایجاد می‌شود که نمی‌تواند در انجام یک فعالیت به نتیجه مورد نظر برسد، در این حالت به فعالیت‌های تحصیلی ارزش و اهمیت نمی‌دهد و درگیری به تحصیل در او کاهش می‌یابد (لینن برینک و پیتتریچ، ۲۰۰۳). همچنین می‌توان چنین بیان کرد که درگیری موجب برقراری رابطه مثبت با همسالان، سازگاری اجتماعی، کارآمدی در حل مسأله و مدیریت هیجانی می‌شود (عیسی‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۳) که همه این ویژگی‌ها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز اثرگذار خواهد بود و مانع از فرسودگی تحصیلی در او خواهد شد.

در مجموع با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که ویژگی‌های درگیری تحصیلی و معنای تحصیلی، می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. مشاوران مدارس می‌توانند با آموزش‌های در زمینه افزایش درگیری تحصیلی و معنای درگیری، زمینه بهبود در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم نمایند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. از جمله اینکه پژوهش روی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم شهرستان اردبیل انجام شد که تعمیم نتایج را به سایر شهرستان‌ها با مشکل مواجه می‌کند. از این رو پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه این پژوهش روی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم در



شهرهای دیگر انجام گیرد و یافته‌های آن با یافته‌ای پژوهش حاضر مقایسه شود. به علاوه شرکت‌کنندگان این پژوهش در مقطع دبیرستان مشغول به تحصیل بودند، بنابراین تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دیگر مقاطع باید با احتیاط صورت بگیرد. استفاده از مقیاس‌های خودگزارشی از محدودیت‌های دیگر این پژوهش است. بنابراین پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تر به دست آید. همچنین براساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش‌های لازم در زمینه افزایش ویژگی‌های روانشناختی دلسوزی به خود و حس انسجام جهت کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان صورت بگیرد.

منابع

- به‌روزی، ناصر؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ پورسید، سید مهدی (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، راهبرد فرهنگ، ۵(۲۰): ۸۳-۱۰۲.
- تمنائی‌فر، محمدرضا؛ صدیق ارفعی، فریبرز؛ اخوان حجازی، زهرا سادات (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی با سلامت روان و هوش معنوی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۱(۱۹): ۶۱-۹۰.
- عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر؛ شفیع، هادی؛ پیرانی، ذبیح (۱۳۹۴). نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۶): ۴۹-۵۴.
- علیزاده، افسانه؛ توحیدی، افسانه؛ حسینی سلطان‌نصیر، محبوبه سادات (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد فرسودگی تحصیلی براساس ناگویی خلقی، هیجانات منفی و عزت‌نفس. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۳(۲۴): ۶۹-۸۸.
- عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه؛ مروئی‌میلاتن، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. مجله روانشناسی مدرسه، ۱۳(۲): ۱۳۷-۱۵۲.
- فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ خلیلی گشنگانی، زهرا؛ چهری، پرستو (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی براساس مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲): ۱۲۷-۱۳۳.



فلادی، اسما؛ کجباف، محمدباقر؛ قمرانی، امیر (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموختان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۳): ۹۳-۱۰۳.

قدم‌پور، عزت‌الله؛ میرزایی‌فر، داود؛ سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی براساس درگیری تحصیلی)، فصلنامه روانشناسی تربیتی. ۱۰(۳۴): ۲۳۳-۲۴۷.

قدیم‌پور، عزت‌الله؛ فرهادی، علی؛ نقی بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲): ۶۰-۶۸.

کدخدایی، محبوبه السادات؛ کرمی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. نامه آموزش عالی، ۹(۳۶): ۱۴۳-۱۵۹.

- Abolmaali, KH; Rashedi, M; Ajilchi, B. (2014). Explanation of academic achievement based on personality characteristics psycho- social climate of the classroom and students' academic engagement in mathematics. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 225-233.
- Breso, E. Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of burnout. *Applied psychology*. 56(3), 460-472.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Henderson-King, D. & Smith, N.M. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9, 195-221.
- Linnenbrink, E. A. Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*. 19:119-137.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139
- Qinyi, T. & Jiali, Y. (2012). An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3727-3731.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60-68.
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2016). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 112-119.
- Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the maslach burnout inventory for Korean students. *Asia Pacific Educational Review*, 12, 633-639.
- Wang, M, T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela- Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: findings from finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.



- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Phan, H.P. & Ngu, B.H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: A motivational approach. *Educational Journal*, 3(4), 203-216.
- Janosz, M., Archambault, L., Morizot, J., & Pagani, L.S. (2008). School engagement trajectories and their differential Predictive relations to Dropout. *Journal of social Issue*, 64 (1): 21-40.
- Pintrich R, Degroot E. Classroom and individual differences in early adolescents, motivation. *J of Early Adol* 1994; 14:139-61.



رابطه سبک های فرزند پروری والدین با انعطاف پذیری روانشناختی دانش آموزان

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲، نویسنده سوم^۳

۱- سجاد بشرپور، دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- سعید رحیمی، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۳- مهرناز صداقت، کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ انجام گردید. طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر اردبیل بود که از بین دانش‌آموزان ۱۵۴ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس به پرسش‌نامه‌های پذیرش و عمل ویرایش دوم و سبک‌های فرزندپروری بامریند پاسخ دادند. داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون‌های همبستگی پیرسون، اسپیرمن و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با سبک فرزندپروری مقتدرانه ارتباط مثبت معنادار و با سبک فرزندپروری مستبدانه ارتباط منفی معنادار دارد. بین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و سبک فرزند پروری سهل‌گیرانه رابطه معناداری مشاهده نشد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد ۵۹ درصد از واریانس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود ($P < 0/001$). ضرایب بتا نیز نشان داد که سبک مستبدانه با $-0/36$ ، سبک مقتدرانه با $0/48$ و سطح تحصیلات والدین $0/03$ - قابلیت پیش‌بینی متغیر ملاک را داشتند. بر اساس یافته‌های پژوهش سبک فرزندپروری مستبدانه و مقتدرانه می‌توانند انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. بنابراین آموزش سبک فرزندپروری مناسب برای والدین و اجتناب از استفاده از شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه می‌تواند در افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، نقش داشته باشد.

واژگان کلیدی: انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، سبک فرزندپروری، دانش‌آموزان



Relationship between parental parenting styles and students' psychological flexibility

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between parental parenting styles and psychological flexibility of middle-school female students in Ardabil during the academic year of 97-96. Descriptive research design was a correlation and statistical survey of all students of Ardebil high school girl students selected from among 154 students through multistage cluster sampling. Then they responded to the acceptance and practice questionnaire of the second edition and parenting styles of Bamirand. Data were analyzed using Pearson correlation, Spearman and multiple regression analysis. The results showed that there was a significant positive correlation between psychological flexibility and the authoritative parenting style and had a significant negative correlation with the authoritarian style of parenting. There was no significant relationship between psychological flexibility and Permissive parenting style. The results of regression analysis indicated that 59% of students' psychological flexibility of variance was explained by predictive variables ($P < 0.001$). Beta coefficients also showed that the authoritarian style (-0.36), authoritative style (0.48) and parental education level (-0.03) had the predictive ability of the criterion variable. According to research findings, authoritative and authoritative parenting style can predict psychological flexibility of students. Therefore, appropriate parenting education and avoiding the use of authoritarian and permissive parenting practices can play a role in increasing psychological flexibility.

Key words: psychological flexibility, parenting style, students



مقدمه

از آنجایی که نوجوانان نیروی فعال و پویای جامعه به شمار می‌روند و نمی‌توان این جمعیت را نادیده گرفت، بنابراین باید نگرش‌ها، ویژگی‌ها، مشکلات، مسائل و خواسته‌های آنان را شناخت و راه ارتباط و رفتار صحیح با آنها را پیدا کرد و بازنگری نمود (ترشیزی و سعادتجو، ۱۳۹۱). از جمله مسائلی که در خصوص نوجوانان وجود دارد و کمتر به آن پرداخته شده است، متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌باشد. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، زیربنای نظری درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد است و این نظر را مطرح می‌کند که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مستلزم توانایی برقراری ارتباط با لحظه حال و قدرت متمایزسازی خود از افکار و تجارب درون‌روانی است. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی حاصل، شش فرایند: پذیرش، گسلش شناختی، در زمان حال بودن، خودزمینه‌ای، ارزش‌ها و فعالیت متعهدانه است (هیز^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). بر طبق نظریه‌های اولیه، انعطاف‌پذیری بیش‌تر بر فهم و ویژگی‌های افراد انعطاف‌پذیر متمرکز بود که به واسطه آن افراد می‌توانستند در رویارویی با شرایط ناگوار به سازگاری و پیامدهای مثبت دست یابند، اما بعدها پژوهش‌ها در این بیماری‌های روانی والدین و حوادث مصیبت بار زندگی که، خشونت، بدرفتاری زمینه با اجتماعی، گسترش یافت (لوتار^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). نظریه‌های می‌تواند منجر به کاهش انعطاف‌پذیری شود نوین به انعطاف‌پذیری به عنوان ساختار چند بعدی نگاه می‌کنند که شامل متغیرهای بنیادی مانند این مهارت‌ها به فرد اجازه .، شخصیت و مهارت‌های خاصی چون مهارت حل مسئله می‌باشد مزاج می‌دهند تا با وقایع تروماتیک و آسیب‌زای زندگی سازگاری مطلوبی ایجاد کند و افراد به گونه‌ای و همکاران، (کمبل سیلس^۳ موفقیت‌آمیز با استرس و حوادث آسیب‌زا سازگاری مثبت نشان دهند

¹. Hayes

². Luthar

³. Campbell-Sills



۲۰۰۶). در زمینه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، پژوهش‌های زنداقتاعی و رضوی (۱۳۹۵) نشان داد که به ازای یک واحد افزایش در باورهای معنوی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی ۰/۲۸۱ واحد انحراف معیارافزایش پیدا خواهد کرد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نقش معناداری در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دارد (ایمانی، کریمی، بهبهانی و امید، ۱۳۹۶). از سویی دیگر همبستگی معناداری بین مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با اختلال شخصیت مرزی وجود دارد (ایمانی، پورشهبازی، ۱۳۹۵). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌تواند تحت تاثیر عوامل متعددی قرار بگیرد. آنچه در یک خانواده اتفاق می‌افتد و عملکرد آن می‌تواند یک عامل کلیدی در ایجاد انعطاف‌پذیری و کاهش خطرات زمان حال و آینده در رویارویی با وقایع و شرایط نامطلوب باشد (سیلبرن^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). خانواده همچون پناهگاهی است برای فرار از کشمکش‌های زندگی روزانه، پناهگاهی که در آن توافق و هماهنگی حکم فرماست (جاویدانی، ۱۳۹۳). خانواده اولین محیط سالمی است که در آن فرزند باید نیاز خود را به عشق، پذیرش و تعادل عاطفی برآورده کند (آیرینا ردیو^۲، ۲۰۱۵). هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش بکار می‌گیرد. این شیوه‌ها که سبک‌های فرزندپروری نامیده می‌شود متأثر از عوامل مختلفی از جمله عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و ... می‌باشد (হারدی^۳ و همکاران، ۱۹۹۳). در متون اسلامی فرزندپروری فعالیتی پیچیده شامل رفتارها، آموزش‌ها، تعامل‌ها و روش‌هایی است که جدا و در تعامل با یکدیگر بر رشد معنوی، عاطفی در ابعاد فردی و اجتماعی تاثیر می‌گذارد (پرچم، فاتحی‌زاده، الهیاری، ۱۳۹۱). شیوه فرزندپروری یک عاملی تعیین‌کننده و اثرگذار است که نقش مهمی در آسیب‌شناسی روانی و رشد فرزندان بازی می‌کند. طبق دسته‌بندی بامریند شیوه‌های تربیتی والدین در یکی از سبک‌های مستبدانه، مقتدرانه و سهل‌گیرانه قرار می‌گیرد. والدین مستبد معمولاً دارای تعامل سرد همراه با کنترل زیاد بر فرزندان هستند. بامریند^۴ معتقد است

1. Silborn
2. Irina Radu
3. Hardey
4. Baumrind



بعضی از والدین فوق العاده محدودکننده و سلطه‌جو هستند. آن‌ها برای قدرت خود و اطاعت کامل فرزندان از دستوراتشان ارزش قائل می‌شوند. به جای استفاده از استدلال یا توضیح برای کنترل اعمال فرزندان، به روش زورگویانه از قبیل تهدید یا تنبیه بدنی تکیه می‌کنند. اینگونه والدین در قیاس با والدین دیگر کمتر به فرزندان‌شان مهر می‌ورزند. او معتقد است کودکان دارای والدین مستبد مضطرب و گوشه‌گیر و ناخشنود هستند. وقتی این کودکان با همسالان‌شان تعامل می‌کنند، در صورت ناکامی با خصومت واکنش نشان می‌دهند؛ مخصوصاً پسران خشم زیادی نشان می‌دهند. دختران وابسته و بی‌علاقه به کند و کاو هستند و از تکالیف دشوار دوری می‌کنند (بامریند، ۱۹۷۹). در حالی که والدین مقتدر کنترل همراه با رابطه گرم و پاسخگویی به فرزندان را شیوه خود می‌دانند. این والدین از فرزندان خود توقع دارند که معقول و سنجیده رفتار کنند، اما در عین حال برای رسیدن به اهدافشان بیشتر تمایل دارند که پاداش دهند تا اینکه تنبیه کنند. آنها توقعات خود را به صراحت بیان می‌کنند و توضیحاتی ارائه می‌دهند تا به کودک برای درک دلایل آنها برای تقاضاهایشان کمک کند. آنها به گفته‌های کودکان خود گوش می‌کنند و گفت و گو با آنها را ترویج می‌دهند. در مقابل، والدین سهل‌گیر از فرزندان خود انتظارات اندکی دارند و هیچگونه کنترل و پاسخگویی هم در مقابل آنان روا نمی‌دارند (رجایی و همکاران، ۱۳۸۷). والدین سهل‌گیر محدودیت‌های اندکی برای فرزندان خود قائل‌اند و تقاضای کمی برای رفتار سنجیده فرزندان‌شان دارند و به کودکان اجازه می‌دهند تا خودشان درباره بسیاری از فعالیت‌های روزمره خود تصمیم بگیرند. اینگونه والدین مهرورز و پذیرا هستند، ولی متوقع نیستند و از هرگونه اعمال کنترل خودداری می‌کنند. والدین سهل‌گیر به فرزندان اجازه می‌دهند درباره خودشان تصمیم بگیرند، در حالی که فرزندان هنوز قادر به انجام این کار نیستند. بامریند معتقد است فرزندان والدین سهل‌گیر خیلی ناپخته هستند. آنها در کنترل کردن تکانه‌هایشان مشکل دارند و وقتی از کودکان‌شان تقاضای انجام کاری را دارند که با تمایلاتشان مغایر است، اطاعت نمی‌کنند. در ضمن آنها بسیار متوقع و وابسته به بزرگترها هستند و استقامت کمی از خود نشان می‌دهند. فرزندان والدین سهل‌گیر بی‌بند و بار هستند و به تجربه‌های زودرس و مصرف مواد روی



می‌آورند. آنها بی‌مسئولیت‌اند و کمتر به والدین خود اعتماد و اطمینان دارند و از رو به رو شدن با مشکلات پرهیز می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۶؛ برک^۱، ۲۰۰۱ به نقل از حمزه، ۱۳۹۰).

پژوهش‌های انجام شده نشان داده است که سبک‌های فرزندپروری با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد (محمدی و محمدی، ۱۳۹۵). پودینه^۲ و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که سبک‌های فرزندپروری با جرأت‌ورزی دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد. همچنین سبک‌های فرزندپروری می‌تواند عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (شیفته و بهره‌مندجو، ۱۳۹۶). ناظر و همکاران (۱۳۹۵) به پیش‌بینی ویژگی‌های شخصیت فرزندان براساس سبک‌های فرزندپروری و ارتباط آن با پنج عامل بزرگ شخصیت والدین پرداختند. اکبری‌نژاد (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی ارتباط خودکنترلی و سبک‌های فرزندپروری با بهزیستی روانشناختی که بر روی ۳۷۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی اجرا شد، پرداخت. نتایج نشان داد که خودکنترلی و سبک‌های فرزندپروری با بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارند. با بررسی پیشینه پژوهش در ایران و عدم بررسی شدن این دو متغیر، با توجه به اهمیت قشر نوجوان به عنوان آینده‌سازان هر جامعه و اهمیت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در زندگی، این پژوهش با هدف بررسی رابطه میان سبک‌های متفاوت فرزندپروری والدین و انعطاف‌پذیری روانشناختی دانش‌آموزان انجام گردید. بدیهی است نتایج پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مناسبی را در مورد رابطه این دو متغیر فراهم نماید. از این رو هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین و سطح تحصیلات آنان با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌باشد.

^۱. Burke

^۲. Pudineh



روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد. با توجه به کثرت جامعه مورد مطالعه پژوهش، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد، بدین صورت که از میان دانش‌آموزان مدارس ناحیه یک و دو شهر اردبیل تعداد ۲۵۰ دانش‌آموز انتخاب شدند اما به دلیل اینکه پرسشنامه‌ها باید توسط دانش‌آموزان و یکی از والدین آنها تکمیل می‌شد، جلب همکاری دانش‌آموزان و به ویژه والدین آنها علی‌رغم تلاش‌های پژوهشگر با دشواری‌های بسیاری رو به رو شد و در نهایت جمع‌آوری ۱۵۴ پرسش‌نامه امکان‌پذیر گردید. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل موارد زیر می‌شود:

۱. پرسش‌نامه‌های شیوه‌های فرزندپروری: پرسش‌نامه شیوه‌های فرزندپروری در سال ۱۹۷۲ توسط بامریند طراحی شد شامل ۳۰ عبارت است که ۱۰ عبارت آن به شیوه مستبدانه و ۱۰ عبارت دیگر به شیوه مقتدرانه و ۱۰ عبارت دیگر به شیوه سهل‌گیرانه مربوط می‌شود. با جمع نمرات عبارات مربوط به هر شیوه یک نمره بین ۰ تا ۴۰ برای هر سطح شیوه‌های فرزندپروری به دست می‌آید. به عبارت دیگر هر والد در این پرسش‌نامه دارای سه نمره مجزا می‌باشد. در پژوهشی که توسط اسفندیاری (۱۹۹۴) انجام شد پایایی آزمون بر روی نمونه‌ای از مادران جمعیت مورد مطالعه به شیوه بازآزمایی و با فاصله زمانی یک هفته به ترتیب برای شیوه سهل‌گیرانه ۰/۶۹، شیوه مستبدانه ۰/۷۷ و شیوه مقتدرانه ۰/۷۳ گزارش شد. همچنین روایی محتوایی آزمون نیز توسط ۱۰ نفر از صاحب نظران روان‌شناسی و روانپزشکی مورد تایید قرار گرفت.

۲. پرسش‌نامه پذیرش و عمل ویرایش دوم: این پرسش‌نامه به وسیله بوند^۱ و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده است. یک نسخه ۱۰ ماده‌ای از پرسشنامه اصلی (ویرایش اول) است که به وسیله هیز

¹ Bond



(۲۰۰۰) ساخته شده بود. این پرسش‌نامه، سازه‌ای را می‌سنجد که به تنوع، پذیرش، اجتناب تجربی و انعطاف‌ناپذیری روانشناختی بر می‌گردد؛ نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی انعطاف‌پذیری روانی بیشتر است. مشخصات روانسنجی نسخه اصلی بدین شرح است: نتایج ۲۸۱۶ شرکت‌کننده در طول شش نمونه نشان داد که این ابزار پایایی، روایی و اعتبار

سازه‌ای رضایت بخشی دارد. میانگین ضریب آلفا ۰/۸۴ (۰/۷۸ تا ۰/۸۸) و پایایی بازآزمایی در فاصله ۳ تا ۱۲ ماه به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. نتایج نشان داد که پرسش‌نامه پذیرش و عمل نسخه دوم به صورت همزمان، طولی و افزایشی دامنه‌ای از نتایج از سلامت ذهنی تا میزان غیبت از کار را پیش‌بینی می‌کند که همسان با نظریه زیربنایی‌اش است. این ابزار هم چنین اعتبار تمیزی مناسبی را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد ویرایش دوم این پرسش‌نامه مفهوم مشابه با ویرایش اول را اندازه می‌گیرد؛ اما ثبات روانسنجی بهتری دارد. این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه افسردگی بک، اضطراب بک، اضطراب، استرس و افسردگی و سلامتی عمومی (۱۲ پرسشی) همبستگی معناداری نشان داد (۰/۰۱ P). این پرسش‌نامه در کشورهای گوناگون دنیا هنجاریابی شده است. در فرانسه نتایج تحلیل عاملی دو عامل را نشان داد. آلفای کرونباخ آن در جمعیت عمومی ۰/۸۲ و در گروه بیمار ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین همبستگی پرسش‌نامه پذیرش و عمل با پرسش‌نامه افسردگی بک و اضطراب حالت معنادار بود (مونستس^۱، نیلت^۲، موراس^۳، لاس^۴ و بوند^۵، ۲۰۰۹). در ایران عباسی و همکاران (۱۳۹۱) همسانی درونی این ابزار را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۹ گزارش کردند. نتایج تحلیل عاملی پژوهش آن‌ها نیز دو عامل را نشان داد.

1. Monsetes
2. Nillatte
3. Mouras
4. Loas
5. Bond



برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، درصدها) و آزمون‌های همبستگی پیرسون، اسپیرمن و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۴ و در سطح خطای ۰/۰۵ و ۰/۰۱ انجام شد.

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۱۵۴ نفر از دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اردبیل بود که در دامنه سنی ۱۷-۱۵ سال قرار داشتند. میانگین سنی افراد افراد نمونه ۱۵/۶۴ و انحراف معیار آن ۰/۶۷۱ سال بود. از بین خانواده‌های افراد شرکت‌کننده ۵۰ نفر (۳۲/۵) از وضعیت اقتصادی خوب، ۴۲ نفر (۲۷/۳) پایین و ۶۲ نفر (۴۰/۳) از وضعیت اقتصادی متوسطی برخوردار بودند. سطح تحصیلات والدین ۲۲ نفر (۱۴/۳) از دانش‌آموزان ابتدایی، ۴۶ نفر (۲۹/۹) سیکل، ۴۷ نفر (۳۰/۵) دیپلم، ۱۸ نفر (۱۱/۷) فوق‌دیپلم، ۱۴ نفر (۹/۱) لیسانس و ۷ نفر (۴/۵) لیسانس به بالا بود.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی دانش‌آموزان در هریک از متغیرهای انعطاف‌پذیری روانشناختی و سبک‌های فرزندپروری

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱	انعطاف‌پذیری روانشناختی	۴۰/۴۴	۱۴/۹۴	۱			
۲	سبک سهل‌گیرانه	۲/۳۶	۱/۰۱	-۰/۰۶۵	۱		
۳	سبک مستبدانه	۲/۶۴	۱/۳۳	-۰/۶۵۷**	-۰/۱۹۱*	۱	
۴	سبک مقتدرانه	۲/۶۹	۱/۰۸	۰/۶۷۹**	-۰/۴۱۵**	-۰/۵۱۱**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون در جدول ۲ نشان می‌دهد که انعطاف‌پذیری روانشناختی با سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه مثبت و معنادار ($r = 0.679$ و $P < 0.01$) و با سبک فرزندپروری مستبدانه ارتباط منفی و معناداری ($r = -0.657$ و $P < 0.01$) دارد. اما بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه رابطه معناداری ($r = -0.065$ و $P > 0.05$) دیده نشد. ارتباط سبک



فرزندپروری مستبدانه نیز با سبک مقتدرانه ($r = -0/511$ و $P < 0/01$) و سبک سهل‌گیرانه ($r = -0/191$ و $P < 0/05$) به صورت ارتباط منفی معنادار می‌باشد. در این پژوهش قوی‌ترین ارتباط بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و سبک فرزندپروری مقتدرانه با $0/67$ درصد است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی دانش‌آموزان در هریک از متغیرهای سطح تحصیلات والدین، انعطاف‌پذیری و سبک‌های فرزندپروری

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	سطح تحصیلات والدین	۱				
۲	انعطاف‌پذیری روانشناختی	$0/320^{**}$	۱			
۳	سبک سهل‌گیرانه	$-0/104$	-	۱		
۴	سبک مستبدانه	$-0/139$	-	-	۱	
۵	سبک مقتدرانه	$0/210^{**}$	-	-	-	۱

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

نتایج حاصل از همبستگی اسپیرمن در جدول (۳) نشان می‌دهد که سطح تحصیلات والدین با سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه مثبت و معنادار ($r = 0/210$ و $P < 0/01$) ولی با سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و مستبدانه ($r = -0/104$ و $r = -0/139$ و $P > 0/05$) رابطه معناداری ندارد. همچنین سطح تحصیلات والدین با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری ($r = 0/320$ و $P < 0/01$) دارد.

جدول ۴: یافته‌های رگرسیون چندگانه برای بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری (مقتدرانه، سهل‌گیرانه، مستبدانه) و سطح تحصیلات والدین در پیش‌بینی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان



Sig	T	β	SE	B	متغیر پیش‌بین
۰/۰۰۰	۴/۲۸	-	۶/۳۱	۲۷/۰۶	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	۶/۳۴	۰/۴۸	۱/۰۶	۶/۷۴	مقتدرانه
۰/۰۰۰	-۵/۲۰	-۰/۳۶	۰/۷۸۳	-۴/۰۷	مستبدانه
۰/۲۸۴	۱/۰۷	۰/۰۷	۱/۱۲	۱/۰۴	سهل‌گیرانه
۰/۰۴۸	-۰/۵۸	-۰/۰۳	۰/۶۱۸	۱/۲۳	سطح تحصیلات والدین

R2= 0/59

سبک‌های فرزندپروری (مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه) و سطح تحصیلات والدین به عنوان متغیر پیش‌بین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک در معادله رگرسیون تحلیل شدند. همانطور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، نتایج جدول نشان می‌دهد که ۰/۵۹ درصد از واریانس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود. با توجه به مقادیر بتای سبک فرزندپروری مقتدرانه ($\beta=0/48$) و مستبدانه ($\beta=-0/36$)، سطح تحصیلات والدین ($\beta=-0/03$) این متغیرها می‌توانند به طور معنادار، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. مدل رگرسیون بر اساس سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه معنادار نمی‌باشد ($P>0/05$) و این متغیر نمی‌تواند تغییرات مربوط به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان را به طور معناداری پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اردبیل انجام گرفت. نتایج این پژوهش حاکی از وجود رابطه میان سبک‌های فرزندپروری با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. اولین یافته این بود که بین سبک فرزندپروری مقتدرانه و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به این معنی که هر چه بیشتر والدین دارای سبک فرزندپروری مقتدرانه باشند، میزان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود



که سبک فرزندپروری مستبدانه با متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دارای رابطه منفی و معنادار است، در حالی که میان سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با متغیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رابطه معناداری وجود نداشت. این یافته‌ها همسو با یافته‌های پژوهش ویلیامز^۱، کیاروچی^۲ و هیون^۳ (۲۰۱۲) است که نشان دادند بین سبک‌های فرزندپروری والدین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد و سبک فرزندپروری مستبدانه پیش‌بینی‌کننده انعطاف‌پذیری روان‌شناختی کم در فرزندان است. دورکین^۴ (۱۹۹۵) با اشاره به دلایل رابطه سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه با نتایج مثبت تربیتی، بیان می‌کند که والدین مقتدر با تامین امنیت عاطفی برای فرزندان خود موجب ایجاد حس آرامش و استقلال در آنها می‌شوند. این گروه از والدین توضیحات لازم در مورد اعمال خود را برای فرزندان شان ارایه می‌دهند و این امر به ادراک فرزندان از اهداف و ارزش‌های والدین کمک می‌کند. صالح و کازاریان^۵ (۲۰۱۵) نشان دادند در بین جوانان لبنانی، سبک مقتدرانه والدین رابطه مثبتی با سلامت روان دارد. در پژوهش هرزوغ^۶ و همکاران (۲۰۱۵) رابطه مثبت میان عواطف و هیجانات مثبت فرزندان با سبک فرزندپروری مقتدرانه والدین تایید گردید. ماهاسنه^۷ (۲۰۱۳) نیز دریافت که سبک فرزندپروری مقتدرانه اثر مستقیم و معناداری بر موفقیت تحصیلی دارد. همچنین اکبری نژاد (۱۳۹۳) نشان داد که سبک فرزندپروری مستبدانه بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر منفی و سبک فرزندپروری مقتدرانه بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد و همچنین سبک فرزندپروری سهل‌انگارانه، هیچ تأثیری بر بهزیستی روان‌شناختی افراد ندارد. در فرزندپروری مستبدانه، فرزندان در محیط خانواده با محدودیت‌های شدیدی مواجه می‌شوند؛ آنان موظف‌اند تا از مقررات خاص والدین پیروی کنند، والدین نیز از فرزندانشان اطاعت بی‌چون و چرا می‌خواهند و به

1. Williams

2. Ciarrochi

3. Heaven

4. Durkin

5. Kazarian

6. Herzog

7. Mahasneh



ندرت علت خواسته‌های خود را توضیح می‌دهند (امیرپور و همکاران، ۱۳۹۴). در چنین حالتی میزان انعطاف‌پذیری روان‌شناختی فرزندان کاهش می‌یابد. در شیوه فرزندی‌پروری سهل‌گیرانه، والدین از فرزندان خود انتظارات چندانی ندارند و فرزندان در بیان احساسات و رفتارهای تکانشی خود آزادی عمل ندارند. چنین والدینی برای کنترل فرزندان خود، از تنبیه یا زور استفاده می‌کنند (پیکو^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). در این مواقع فرزندان نمی‌دانند چگونه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی خود را حفظ کنند. در شیوه مقتدرانه، والدین انعطاف‌پذیرند و ضمن اعطای آزادی به فرزندان خود، برای آنان مقررات روشنی تعیین می‌کنند و برای مقررات وضع شده، دلایلی ارائه می‌دهند و اغلب در مورد خواسته‌هایشان با فرزندان خود استدلال می‌کنند (سعیدی‌نژاد، ۱۳۹۲). در این حالت فرزندان نیز از انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالایی برخوردار هستند.

با توجه به یافته‌های پژوهش، از بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین، بررسی همبستگی تحصیلات والدین با سبک‌های فرزندی‌پروری نشان داد که بین تحصیلات والدین و سبک فرزندی‌پروری مقتدرانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که هر چه والدین دارای تحصیلات بالاتری باشند کمتر به سبک فرزندی‌پروری مستبدانه و سهل‌گیرانه روی می‌آورند و به احتمال بیشتری دارای سبک فرزندی‌پروری مقتدرانه خواهند بود. همچنین بین سطح تحصیلات والدین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دیده شد. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که اساس هر جامعه خانواده‌های آن جامعه است، به عبارت دیگر خانواده است که تا حد زیاد چگونگی گذشته، حال و آینده هر فرد و جامعه را پی‌ریزی می‌کند. چگونگی ارتباط والدین و اعضای خانواده بی‌تأثیر از سطوح معلومات و اطلاعات والدین نیست. والدین به منظور آگاهی بیشتر از مسائل تربیتی به یادگیری و آموزش‌هایی نیاز دارند. تحصیلات والدین و داشتن اطلاعات به روز آنان موجب می‌گردد که والدین محیط مناسبتری برای رشد و شکوفایی استعدادها و بالقوه فرزندان خود فراهم آورند و فرزندان کمتر دچار مشکلات عاطفی و اجتماعی گردند.

¹. Piko



در مجموع یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با سبک فرزندپروری مقتدرانه ارتباط مثبت معنادار و با سبک فرزندپروری مستبدانه ارتباط منفی معناداری دارد. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه رابطه معناداری ندارد. این پژوهش نشان می‌دهد که سبک مستبدانه و سبک مقتدرانه و سطح تحصیلات والدین قابلیت پیش‌بینی متغیر ملاک را دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش سبک فرزندپروری مستبدانه و مقتدرانه می‌توانند انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند اما مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی است لذا روابط به دست آمده را نمی‌توان به عنوان روابط علی تفسیر کرد و در تعمیم نتایج آن به کل جامعه باید احتیاط لازم صورت گیرد. بنابراین به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های دیگر عوامل موثر دیگری که امکان دارد بر سبک‌های فرزندپروری والدین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان تاثیر بگذارند بررسی شوند تا بتوان با شناخت عوامل مختلف و برگزاری دوره‌های آموزشی شیوه‌های فرزندپروری مثبت برای والدین در کاهش اثرات سبک‌های فرزندپروری نادرست گامی هر چند کوچک برداشت. آموزش سبک فرزندپروری مناسب برای والدین و اجتناب از استفاده از شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه پیشنهاد این پژوهش است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش حاضر و از آنجایی که بین سبک‌های فرزندپروری، سطح تحصیلات والدین و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان همبستگی مستقیم و معنی‌داری وجود دارد، لزوم افزایش سواد والدین در زمینه‌های مختلف امری ضروری به نظر می‌رسد.



منابع

1. Akbari Nejad, Masoumeh (1393). Self-control relationship and parenting styles with psychological well-being among high school students in Abadeh. Master dissertation of Arsanjan unit. [Persian]
2. Amirpour, Berzou; Eghbali, Mohammad; Amini; Kianoush; Fathi; Ahmad; Sarai; Narges; kalhornia Golkar; Maryam (1394). Role of parenting styles and social trust in girls' escape from home. Strategic research on security and social order. No. 4 (3). Pp. 50-39. [Persian]
3. Abbasi, Imane, Fati, Dr. Ladan, Moloodi, Dr. Reza, Zarabi, Hamid. (1391). Psychometric Correctness of the Persian Version of the Acceptance and Practice Questionnaire - Second Edition. Quarterly Journal of Research in Psychological Methods and Models, 3 (10), 65-80. [Persian]
4. Baumrind, D. (1979) "Effetive Parenting During the Early Adoiescent Transition In P.A.Cowan & E. M. Hetherington (Eds)", Family tranaitions, 2:111-163.
5. Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behavior Research and Therapy,44(4), 585–599.
6. Durkin,K. (1995). Developmental Social Psychology: From Infancy to Old AgeMalden, MA.: Blackwell.
7. Esfandiari G. Parenting style compared two groups of mothers of children with behavior disorders and the impact of parental education in reducing disorder. MA [Thesis] Medical Psychology Research Institute, Tehran University; 1994. [Persian]
8. Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1-25.
9. Hardy, D. F.; Pawer. T. G; & geadicke. S. (1993). Examining the Relation of Parenting to Childrens Coping with Every Day Stress. Child development, 64(6), 1829-1841.



10. Herzog, T.K.;Hill-Chapman, C.; Hardy, T. K.; Wrihten, S. A. & El-Khabbaz,R. (2015). Trait Emotion, Emotional Regulation, and Parenting Styles. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(2), 119-135.

11. Imani M, Karimi J, Behbahani M, Omidi A. Role of mindfulness, psychological flexibility and integrative self-knowledge on psychological well-being among the university students. *Feyz*. 2017; 21 (2) :170-177 URL: <http://feyz.kaums.ac.ir/article-1-3356-fa.html>. [Persian]

12. Imani M, Pourshahbazi M. Prediction of Borderline Personality Disorder Based On Psychological Flexibility Components: Acceptance and Action, Values and Cognitive Defusion. *rph*. 2017; 10 (4) :1-9 URL: <http://rph.khu.ac.ir/article-1-2664-fa.html>. [Persian]

13. Irina Radu Motataianu (2015).The Relation between Anger and Emotional Synchronization in Children from Divorced Families.*Social and Behavioral Sciences* 203: 158 – 162.

14. Javidani N. (1393). Examination of the causes of divorce by female applicants for divorce in Hamadan, *Women's Police Studies Quarterly*, 8 (20), 63-84. [Persian]

15. Kathryn E. Williams ,Joseph Ciarrochi ,Patrick C. L. Heaven. Inflexible Parents, Inflexible Kids: A 6-Year Longitudinal Study of Parenting Style and the Development of Psychological Flexibility in Adolescents. August 2012, Volume 41, Issue 8, pp 1053-1066. *Journal of Youth and Adolescence*.

16. Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Bec, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

17. Laura, Burke. E (1387). *Growth Psychology*, Yahya Seyyed Mohammadi Translation, Volume 1, Tehran; Arasbaran.

18. Monsetes, J-L, Villatte, M., Mouras, H., Loas, G.,& Bond, F. W. (2009). French Translation and validation of the Acceptance & Action Questionnaire (AAQ-II). 29, 301-308.



19. Mohammadi Ali, Mohammadi Younes. Relationship between parental parenting styles and creativity of elementary school students in Kangan. *New advances in behavioral science*. 1395; 1 (1): 32-41. [Persian]
20. Mahasneh, Ahmad, M. (2013). The Relationship between Parenting Styles and Adult Attachment Styles From Jordan University Student. *Inter Journal Of Asian Social Science*, 3(6),1431-1441 .
21. nazer, Mohammad; Mokhtari, Mohammad Reza; Sayyadi, Ahmad Reza; Mashayekhi, Fatemeh (1395). Predicting the Characteristics of Offspring Characters Based on Parenting Styles and Its Relationship with Five Big Parents Characteristics. *Community Health*, (1) 10, 3-29. [Persian]
22. parcham, Azam; Fatehizadeh, Maryam and Allah Yari, Hamideh (2012). Comparison of childbearing styles with Batimirand with responsible parenting style in Islam. *Research on issues of Islamic education*, 20 (14), 138-115. [Persian]
23. Piko B, Balazs F, Mate A. Authoritative Parenting Style and Adolescent Smoking and Drinking. *Addictive Behaviors*(2012). 37(3):353-56.
24. Pudineh, Leyla, Jena Abadi, Hussein, Pourghaz, Abdul Wahhab. The Relationship between Parenting Styles and Discipline Styles with Student Dare, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 24, Fall and Winter, 1395. [Persian]
25. Rajai, Ali Reza & et al. (2008). Parental parenting styles and juvenile escape from the home, Abstract. *Articles of the Third National Congress of Family Pathology*, May 2008; 6-175. [Persian]
26. Silborn S, Zubrick S, De Maio J, Shepherad C, Greeffin J. The western Australian Aboriginal child health survey: Strengthening the capacity of Aboriginal children, families and communities. *Perthicurtin University of tech and telethon institute for child health res*. 2006.
27. shifte afsane,bahremandjo sohaila. Prediction of Academic Performance and Anxiety in Adolescents' Examinations Based on parenting styles and parental intimacy. *New advances in behavioral science*. 1396; 2 (13): 14-30. [Persian]



28. Saeedinejad, Saeed (1392). The Relationship Between Styles of Thinking and Disciplinary Styles of School Managers with Juvenile High-Risk Behaviors. Master thesis of Sistan and Baluchestan University. [Persian]
29. Saleh, A. O. A. & Kazarian, S. S. (2015). Perceived Parenting Styles and Their Relation to Basic Psychological Needs Satisfaction, Mental Health and Flourishing in a Sample of Lebanese College Youth. *The Arab Journal of Psychiatry*, 26 (2), 155 -163. [Persian]
30. Saeidi Z, Hariri N, Abazari Z. The Relationship between Parenting Styles and Tendency to Reading: The Case of Adolescents in Tehran City High Schools (۲۰۱۷). *Information Research and Public Libraries*. ۲۳ (۱): ۴۸-۳۱. URL: <http://publij.ir/article-1-1487-fa.html> .[Persian]
31. tarshizi Marzieh, Saadatjou Seyed Alireza (1389-89). The Prevalence of Aggression and Some Related Factors in Birjand Middle School Students . *New Career (Journal of Research in Birjand School of Nursing and Midwifery)*. 1391; 9 (4): 355-363. [Persian]
32. zandeghtae, Mahdiah and Vida Razavi, 1395, Determining the Relationship between Spiritual Beliefs and Psychological Flexibility in Secondary School Students in Kerman, *Third International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*, Torbat Heydarieh, Torbat Heydarieh University, [https://www.civilica.com / Paper-ICPE03-ICPE03_091.html](https://www.civilica.com/Paper-ICPE03-ICPE03_091.html). [Persian]