



لیست مقالات در کتابچه ۳

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

عارفه کیانی - مهدی جوادی - بهزاد رضائی - پژمان هنرمند قوجه بیگلو - خدیجه آذر - رقیه صحرایی - سعید خاکدال - سمیرا چناری - سوده حسینی نژاد - سیما کاوه - شهرام هاشم‌نیا - عفت قوی بازو - علی آذر می - فاطمه بردبار - لیلا عبیدی - ماریه عبدالقادری.



تأثیر آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر رفتار کاریابی در دانشجویان

احمدرضا کیانی^۱، علی شیخ‌الاسلامی^۲، عارفه کیانی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر رفتار کاریابی دانشجویان انجام گرفت. روش مورد استفاده در این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری، کلیه دانشجویان نیمسال آخر (دوره‌ی کارشناسی ارشد) دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود؛ که از طریق فراخوان برای شرکت در کارگاه آموزشی مهارت‌های جستجوی شغل دعوت شدند. بین آن‌ها ۳۰ دانشجو به صورت در دسترس انتخاب شده و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند و گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه مهارت‌های جستجوی شغل را آموزش دید. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی مهارت‌های جستجوی شغلی ساخته اکبری و پرسشنامه‌ی رفتار کاریابی عابدی و صالحی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی) و روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کواریانس) به کار گرفته شد. نتایج تحلیل کواریانس داده‌ها نشان داد که آموزش جستجوی شغلی بر رفتار کاریابی شغلی تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های جستجوی شغلی، رفتار کاریابی، دانشجویان.

^۱ . احمدرضا کیانی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ . علی شیخ‌الاسلامی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

^۳ . عارفه کیانی، کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی



Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of job search skills training on student job placement. The method used in this study is a semi-experimental pre-test and post-test type with control group. The statistical population was all students of the last semester (master's degree) at the Mohaghegh Ardabili University in the academic year 1397-1396; They are invited to participate in the Job Search Skills Workshop. Among them, 30 students were selected and randomly divided into two experimental groups (15 People) and control (15 people) The experimental group trained for 10 sessions of job search skills. To collect the data, a questionnaire of job search skills was constructed by Akbari and Abedi and Salehi job-seeking questionnaires were used. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency) and inferential statistics (covariance analysis) were used to analyze the data. The results of covariance analysis showed that job search education has an impact on job-seeking behavior.

Keywords: Job search skills, Employment behavior, Students



مقدمه

کشور ما در مسیر صنعتی شدن و خودکفایی قرار دارد و باید همچون کشورهای صنعتی شده، کارها را به افراد ماهر و توانا بسپارد؛ بنابراین برای تسریع رشد صنعتی و خودکفایی کشور، باید دانش عمومی افراد درزمینه‌ی اشتغال و کاریابی افزایش یابد تا آنان بتوانند فرایند جستجوی شغل را به شیوه‌های مناسب پیگیری کنند (شفیع-آبادی، ۱۳۹۱). جستجوی شغل^۱ و کار یکی از مهارت‌های اساسی و مهم زندگی در قرن بیستم و به طریقی اولی در قرن بیست و یکم است، زیرا شرایط عدم تعیین در دنیای متحول امروزی انتخاب و تصمیم‌گیری شغلی را آنچنان پیچیده کرده که یک فرد با یادگیری‌های معمول و روزمره و اخذ مدرک تحصیلی قادر به دستیابی شغل مناسب نیست، به عبارت دیگر دنیای اقتصادی و شغلی امروز حالت ثابت و یکنواختی ندارد و قوانین معین و همیشگی بر آن حکم‌فرما نیست تا فرد بتواند بر اساس آن تصمیم بگیرد. در چنین وضعی شخص جویند کار نیازمند مهارت‌های روحی و روانی و اجتماعی خاصی است که بتواند در این دنیای بی‌ثبات و شدیداً متغیر، شغل و کار موردنظر و متناسب با استعداد خود را جستجو کند و با آن سازگار گردد و برحسب نیازها و پیشرفت‌های تازه، شغل یا مشاغل جدید را ایجاد کند (ژوسی انیسمآ،^۲ ۱۹۸۸، به نقل از فرح‌بخش، شفیع‌آبادی و نادری زاده اصفهانی، ۱۳۸۵)؛ زیرا عدم انتخاب شغل یا انتخاب نامناسب می‌تواند مانع این رشد و تکامل روحی شده و در نتیجه باعث بروز انواع آسیب‌های روحی، روانی شود. داشتن شغل یک امر انتخابی است و تا حدود زیادی تابع نحوه‌ی تصمیم‌گیری شخص است و با توجه به این امر بیکاری و فقدان اشتغال در آینده برای هر فرد جوان می‌تواند یک تهدید جدی تلقی شود که این تهدید و پیامدهای آن در دوران دانشجویی اهمیت بیشتری می‌یابد. در واقع وظیفه و تکلیف رشدی مهم در طول نوجوانی، اوایل جوانی و بزرگسالی، جستجو، انتخاب و تعهد نسبت به یک گزینه‌ی شغلی است. تصمیم‌گیری برای انتخاب شغل در دنیای امروز و برای نسل جوان یک امر بسیار پیچیده است که نیاز به مهارت دارد (الکساندریا،^۳ ۲۰۰۳). به‌طورکلی تحولات مختلف، در صنعت و اقتصاد کشورها باعث شده داشتن

¹. Job searching

². Jussi onnismaa

³. Alexandria



شغل مناسب به منظور تأمین نیازهای مادی و نیازهای روحی به عنوان یک نیاز اساسی شناخته شود (الکساندریا، ۲۰۰۸؛ ادوین^۱، ۲۰۰۴).

از دیگر مباحث اساسی در دنیای امروزی، اشتغال و در پی آن کاریابی است. بیکاری پدیده‌ای اجتماعی در جهان امروز است که در اکثر کشورهای جهان مشاهده می‌شود. این پدیده باعث مشکلات اجتماعی مختلفی مانند رواج فقر و شرایط سخت زندگی در کشور و بروز بیماری جسمی و روانی در افراد جامعه می‌گردد (اردهه و ابراهیمیان، ۱۳۸۳)؛ بنابراین رفتار کاریابی یعنی فعالیت‌های هدفمند، ارادی و سازمان‌یافته‌ای که باهدف رسیدن به اشتغال صورت می‌گیرد (کانفر، ونبرگ و کانترویتز^۲، ۲۰۰۱) نیازمند توجه جدی است. درواقع کاریابی نیازمند مقدماتی چون فعالیت کاریابی، خودکارآمدی کاریابی و باورهای کاریابی است که روی هم‌رفته رفتار کاریابی^۳ را شکل می‌دهند و نهایتاً با افزایش رفتار کاریابی، یافتن کار و شغل میسر خواهد شد (ساکس و آشفورت^۴، ۱۹۹۹). از این رو رفتار کاریابی را می‌توان مجموعه فعالیت‌ها و رفتارهای منظم، سازمان‌یافته و هدف‌داری دانست که به منظور شناسایی و جستجوی فرصت‌های شغلی، برای اشتغال انجام می‌شود (کانفر، ونبرگ و کانترویتز، ۲۰۰۱). مطالعات متعدد نشان می‌دهد که رفتار کاریابی به‌طور معناداری با یافتن شغل مرتبط بوده و وجود چندین سابقه کاری به‌طور معناداری با موفقیت شغلی مرتبط می‌باشد (ساکس و آشفورت، ۱۹۹۹؛ ساکس، ۲۰۰۰؛ کانفر و همکاران، ۲۰۰۱). وسولوسکی^۵ (۱۹۸۱) چند تکنیک خود رهبری برای کاریابی را مطرح کرده است که عبارت‌اند از مهارت‌های مصاحبه شغلی، کلپ شغلی، برنامه‌های مهارت‌های کاریابی (JSS)، اهداف جستجوی شغل و بسته‌های خود راهنمایی که نتایج، اثربخشی آن‌ها را در کاریابی به‌خوبی نشان داده است.

در رابطه با متغیرهای پژوهش تحقیقاتی انجام‌گرفته است: یانجون، ونبنگ و تنگ تینگ^۶ (۲۰۱۲) به بررسی رابطه بین بلوغ شغلی، شدت کاریابی، رفتار کاریابی در بین دانشجویان پرداختند و دریافتند بلوغ شغلی پیش‌بینی‌کننده‌ی بااهمیتی بر شدت کاریابی و خودکارآمدی رفتار کاریابی می‌باشد. فورت^۷ و همکاران (۲۰۱۱) به بررسی رابطه بین

1. Edwin

2. Kanfer, wanberg & kantrowtz

3. Employment behavior

4. Saks, Ashforth

5. Wesolowsk

6. Yanjun, Wenbing & Tengeng

7. Fort



خودکارآمدی، اهداف و رفتار کاریابی پرداختند و رابطه‌ی معناداری بین خودکارآمدی و رفتار کاریابی گزارش کردند. هوفت^۱ و همکاران (۲۰۰۴) با به‌کارگیری نظریه رفتاری منظم، رفتار کاریابی را در کشور نروژ مورد بررسی قرار دادند. به این نتیجه رسیدند که: ادراک و فشار اجتماعی، تمایل برای جستجوی یک شغل جدید را بیشتر از نگرش شخصی آن‌ها تحت تأثیر قرار داده و پیش‌بینی می‌کند. مهدی نژاد قوشچی (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های کاریابی به شیوه‌ای کلوپ شغلی بر نگرانی‌ها و درماندگی‌های شغلی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی در سال ۱۳۸۵» به این نتیجه دست یافت که آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی توأم با روش کلوپ شغلی باعث افزایش مهارت‌های کاریابی دانشجویان شده و نگرانی‌ها و درماندگی‌های شغلی آن‌ها را کاهش می‌دهد. دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و افراد جویای کار، برای تصاحب فرصت‌های استخدامی در قرن حاضر نیاز به برنامه‌ریزی دقیق‌تر دارند و این برنامه‌ریزی بهتر است در دوران دانشجویی انجام پذیرد، از مهم‌ترین گام‌های برنامه‌ریزی شغلی در قرن حاضر برای همه‌ی افراد جویای کار، فراگیری مهارت‌های جستجوی شغلی است. چراکه مهارت‌های جستجوی شغلی به افراد در جستجوی کار کمک می‌کند تا در حداقل زمان ممکن بهترین شغل متناسب با رغبت‌ها و شخصیت و مهارت‌های خود را به چنگ آورند (کارنی و ولز، ۱۹۹۵). در این میان به نظر می‌رسد در کشور ما با وجود اینکه جویندگان کار بسیار زیادند اما مهارت‌های کاریابی و جستجوی شغل کمتر مورد توجه است و نگرش و باور غالب افراد جامعه را کمبود فرصت‌های شغلی تشکیل می‌دهد. با توجه به مطالب فوق، این پژوهش درصدد است تا به بررسی اثربخشی آموزش مهارت جستجوی شغلی بر متغیر رفتار کاریابی در بین دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی بپردازد؛ و سؤال اصلی پژوهش این است که آیا فراگیری مهارت‌های جستجوی شغلی و به کار بستن آن به‌طور عملی می‌تواند بر رفتار کاریابی تأثیر بگذارد و مشکلات جستجوی شغلی آنان را حل نماید؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است متغیر مستقل این پژوهش عبارت است از آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی و متغیر وابسته نیز تغییرات حاصل از کاربرد روش فوق بر رفتار کاریابی می‌باشد.

^۱. Hooff



جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: در پژوهش موردنظر جامعه‌ی آماری کلیه‌ی دانشجویان نیمسال آخر (دوره‌ی کارشناسی ارشد) دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ خواهد بود که از طریق فراخوان برای شرکت در کارگاه آموزشی مهارت‌های جستجوی شغلی دعوت می‌شوند. بین آن‌ها ۳۰ دانشجو به صورت در دسترس انتخاب شده و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین خواهند شد. سعی بر این است تا دانشجویانی از همه رشته‌های موجود در این دانشگاه در پژوهش حاضر شرکت نمایند دانشگاه فوق به دلیل در دسترس بودن انتخاب شده است.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه‌ی رفتار کاریابی: در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات و ارزیابی تغییرات احتمالی، پرسشنامه‌ی رفتار کاریابی که توسط عابدی و صالحی (۱۳۸۴) ساخته شده مورد استفاده قرار خواهد گرفت که شامل ۱۹ سؤال با گزینه‌های بله و خیر و نمره‌گذاری آن به صورت ۰ و ۱ است که حداقل نمره‌ی فرد در آن برابر با صفر و حداکثر نمره برابر ۱۹ می‌باشد؛ که دارای سه مقیاس است. این مقیاس‌ها شامل مقیاس فعالیت کاریابی، مقیاس باورهای کاریابی و مقیاس خودکارآمدی کاریابی است. این مقیاس انواع فعالیت‌های کاریابی اعم از مراجعه به مرکز، تهیه‌ی کارنامه، مصاحبه، مطالعه، مشورت و مراجعه به اینترنت و فعالیت‌هایی از این قبیل را اندازه‌گیری می‌کند. روایی محتوایی آزمون نیز به تأیید ۵ متخصص رسیده و همسانی درونی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است.

مقیاس باورهای کاریابی: این مقیاس شامل ۱۳ سؤال است که هر سؤال ۵ گزینه با نمره‌های ۱ تا ۵ دارد. کاملاً موافق=۵، موافق=۴، به‌طور متوسط موافق=۳، مخالف=۲، کاملاً مخالف=۱. این مقیاس باورهای مثبت و منفی کاریابی مثل «کار پیدا کردن به تلاش فرد بستگی دارد» و «داشتن آشنا در ادارات شانس کاریابی را بالا می‌برد» را می‌سنجد. نمره‌ی بالا به معنای باور مثبت فرد در مورد کاریابی است. حداقل نمره در این آزمون ۱۳ و حداکثر نمره برابر با ۶۵ است. روایی محتوایی آزمون نیز به تأیید ۵ متخصص رسیده و پایایی آن توسط عابدی و صالحی (۱۳۸۴)، ۰/۸۱ گزارش شده است.



مقیاس خودکارآمدی کاریابی: این مقیاس شامل ۱۰ سؤال است که هر سؤال ۵ گزینه با نمره‌های ۱ تا ۵ دارد. این مقیاس اعتماد به توانایی‌ها و شایستگی‌های افراد در کاریابی را می‌سنجد. نمره‌ی بالا در این آزمون به معنای خودکارآمدی بالا در کاریابی است (حداکثر ۵۰ و حداقل ۱۰). نمره‌گذاری این آزمون از راست به چپ می‌باشد. گزینه‌های کاملاً موافق نمره ۵، موافق نمره ۴، به‌طور متوسط نمره ۳، مخالف نمره‌ی ۲ و کاملاً مخالف نمره ۱ می‌گیرند. روایی محتوایی این مقیاس را نیز ۵ متخصص در حوزه علوم رفتاری تأیید پایایی آن توسط صالحی، عابدی و فرحبخش (۱۳۸۵)، ۰/۸۱ گزارش شده است.

۲. پرسشنامه‌ی مهارت‌های جستجوی شغلی: این پرسشنامه توسط اکبری (۱۳۸۴) به‌منظور سنجش مهارت‌های کاریابی دانش‌آموختگان ساخته‌شده است. پرسشنامه مهارت‌های جستجوی شغل دارای ۲۱ سؤال ۵ گزینه‌ای «خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم» می‌باشد که به گزینه‌ی خیلی کم ۱ نمره و به گزینه‌ی خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد و حداکثر نمره در این پرسشنامه ۱۰۵ و حداقل آن ۲۱ می‌باشد. هرچه میزان نمره از حد متوسط بالاتر باشد. میزان مهارت‌های کاریابی نیز بالاست. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن توسط قوشچی، پناه علی، عبدلی سلطان احمدی، محمودی و اسدپور (۱۳۹۲)، ۰/۹۱ گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر در جدول ۱ نشان داده‌شده است. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر رفتار کاریابی، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های رفتار کاریابی زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پیش‌آزمون	آزمایش	۹	۰/۰۴	۱۵
	کنترل	۸	۰/۰۳	۱۵
پس‌آزمون	آزمایش	۱۶	۰/۰۹	۱۵
	کنترل	۷	۰/۰۷	۱۵

با توجه به داده‌های مندرج در جدول ۱، مشاهده می‌شود که میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل رفتار کاریابی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۹ و ۰/۰۴ و برای زوج‌های گروه کنترل به



ترتیب برابر با ۸ و ۰/۰۳ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل باورهای غیرمنطقی در مرحله پس‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب ۱۶ و ۰/۰۹ و برای زوج‌های گروه کنترل برابر با ۷ و ۰/۰۷ می‌باشد.

برای آزمون سؤال از تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم تغییر در پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند همگنی شیب رگرسیون، وجود رابطه‌ی خطی بین متغیرهای تصادفی کمکی و متغیر وابسته و همگنی واریانس‌های خطا الزامی است). در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و از آنجاکه این مفروضه‌ها برقرار بودند از تجزیه و تحلیل کواریانس به منظور مقایسه رفتار کاریابی در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده گردید که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمرات رفتار کاریابی در پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	ضریب اتا
باور غیرمنطقی	پیش‌آزمون	۵۲۴/۱۵	۱	۴۲۵/۱۵	۲۵/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	گروه	۱۸۷۵/۶۷	۱	۱۶۵۸/۶۷	۴۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۶۳
	خطا	۷۶۵۲/۷۸	۲۸	۴۸۰/۶۵			
	کل	۱۰۰۵۲/۶۰	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۲ ($f=۴۵/۱۲, p<۰/۰۰۱$) پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین، این نتیجه به دست آمد که آموزش جستجوی شغلی بر رفتار کاریابی شغلی تأثیر دارد.



بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغل بر رفتار کاریابی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود. از یافته‌های پژوهش حاضر چنین برمی‌آید که آموزش مهارت‌های جستجوی شغل موجب افزایش رفتار کاریابی دانشجویان در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های هوفت و همکاران (۲۰۰۴)، مهدی نژاد قوشچی (۱۳۸۶) و یوسفی (۱۳۸۷)، اکبری (۱۳۸۴) مبنی بر اثر بخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی همسو می‌باشد.

امروزه انتخاب شغل یکی از اهداف مهم زندگی هر جوان دانشگاهی است زیرا شغل تأمین‌کننده‌ی اکثر نیازهای مادی و روان‌شناختی انسان است، چنانچه دستیابی به این منبع نیاز، با سختی و موانع زیاد همراه باشد موجب نگرانی فرد خواهد شد. متخصصان مشاوره‌ی شغلی عقیده دارند آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی می‌تواند این نگرانی را کاهش دهد و یا از آن پیشگیری نماید (الکساندریا، ۲۰۰۳). از طرف دیگر کاریابی به‌عنوان یکی از ضروریات دنیای صنعتی نیازمند توجه جدی است که تعاریف مختلفی از آن ارائه شده است، نکته‌ی مشترک در همه‌ی آن‌ها هدفمندی در جهت جستجوی اطلاعات به‌منظور یافتن شغل است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر دانشجویانی که در آستانه دانش‌آموختگی قرار دارند، مهارت‌های جستجوی شغل را آموزش ببینند و این مهارت‌ها را در محیط گروهی تمرین نمایند و در محیط بیرون از گروه بکار ببندند، مهارت کاریابی آن‌ها بهبود یافته و نگرانی آن‌ها کاهش می‌یابد. زیرا در طول آموزش مهارت جستجوی شغلی، دانشجویان با مهارت‌هایی آشنا می‌شوند که بتوانند در موقعیت‌های شغلی بهترین تصمیم را گرفته و همچنین در مصاحبه‌های شغلی بتوانند تواناییها و شایستگی‌های خود را به کارفرمایان نشان دهند و شانس بیشتری برای دستیابی به کار و شغل داشته باشند. لذا با توجه به آموزش پذیری مهارت‌های شغلی و همچنین تأثیرات مثبت این متغیر بر رفتار کاریابی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود تا با اجرا و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در جهت تقویت و افزایش رفتار کاریابی و مؤلفه‌های آن در بین دانشجویان، میزان رفتار کاریابی آن‌ها را افزایش داد. این پژوهش از آنجاکه در بین دانشجویان انجام گرفته است، قابل تعمیم به سایر گروه‌ها نمی‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود تا این پژوهش در سایر



گروه‌ها مورد بررسی قرار گیرد و با توجه به ترکیب اعضای گروه، یکی از محدودیت‌ها، مشابهت در سطح تحصیلات و مشابه بودن آن‌ها به لحاظ استفاده از یک محیط آموزشی بود، بنابراین لازم است در تعمیم به گروه‌های دیگر جانب احتیاط رعایت شود.

منابع

- ارده، ح؛ و ابراهیمیان، ش. (۱۳۸۳). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در راهنمایی و مشاوره شغلی. مجله کار و جامعه. شماره ۵۷. ص ۴۱-۳۵.
- اکبری، حبیب‌الله. (۱۳۸۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های کاریابی به روش کلپ شغلی بر نگرش نسبت به بازار کار و خودپنداره‌ی شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی مرد مراجعه‌کننده به مراکز کاریابی وزارت کار در نیشابور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عابدی، محمدرضا و رضوان صالحی. (۱۳۸۴)، ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه رفتار کاریابی، خودکارآمدی و باورهای کاریابی، (چاپ‌نشده).
- فرح‌بخش، کیومرث، شفیق‌آبادی، عبدالله و نادری زاده اصفهانی، ویدا. (۱۳۸۵). بررسی میزان نگرانی، اضطراب و درماندگی انتخاب شغل در دانشجویان مراحل مختلف تحصیلی و تأثیر مشاوره شغلی به شیوه‌ی آموزش مهارت کاریابی بر کاهش آن. علوم پزشکی اصفهان.
- فرح‌بخش، کیومرث، شفیق‌آبادی، عبدالله و نادری زاده اصفهانی، ویدا. (۱۳۸۵). بررسی میزان نگرانی، اضطراب و درماندگی انتخاب شغل در دانشجویان مراحل مختلف تحصیلی و تأثیر مشاوره شغلی به شیوه‌ی آموزش مهارت کاریابی بر کاهش آن. علوم پزشکی اصفهان.
- مهدی نژاد قوشچی، رحمان. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی به روش کلپ شغلی بر نگرانی‌ها و درماندگی‌های شغلی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی در سال ۱۳۸۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- مهدی نژاد قوشچی، رحمان، عبدلی سلطان احمدی، جواد، محمودی، هیوا و اسدپور، اسماعیل. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی به روش کلپ شغلی بر اضطراب و درماندگی شغلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران. فصلنامه‌ی مشاوره‌ی شغلی و سازمانی، دوره‌ی پنجم، شماره ۱۴، بهار ۱۳۹۲، صص ۱۶۲-۱۴۸.
- یوسفی، قباد. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی به روش کلپ شغلی بر خودکارآمدی شغلی و سخت‌رویی دانشجویان. پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)، دوره ۹، شماره ۳۳، از صفحه ۶۷ تا صفحه ۸۵.



Alexandria (2008). Career counseling for human development, an international perspective the career development, 51, 4, 306.

Alexandria. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. The career development quarterly. Jun. Vol. 51, iss. 4; p. 306.

Carny & wells. (1995).discover the career withinyou.california: brook /cole publications compan. Emmerr, judith d. Minor carol w: career decision-making factor in gifted young adoults career development quartely >08894019: jun. 93, vol. 41.

Edwin, A. j et al (2004). Bridging the gap between and behavior: Implementation intention, action control, and procrastination. Jornal of Vocational Behavior, 66,235.

Fort, I. Jacquet, F. & Leroy, N.(2011). Self-efficacy, goals, and job search behaviors Career Development International,16(5),469-481.

Hooff, B. V. D. Alexander, S. and Stojan. S. (2004). What one feels and what one knows: the influence of emotions on attitudes and intentions towards knowledge sharing. Journal of Knowledge Management, 16 (1): 148- 158.

Kanfer, R. Wanberg, C. R. & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality- motivational analysis and meta-analytic review. Journal of Applied Psychology, 86 (5), 837.

Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (2000). Change in gob search behaviors and Employment outcomes Journal of vocational behavior, 56, 277-287.

Saks, A.M. & Ashforth, B, E. (1999).Effects of individual Differences and job search behavior on the Employment status of recent university Graduates. Journal of vocational behavior, 54, 355-349.

Wesolowski, M. D. (1981).Self directed job placement in rehabilitation: A comparative reviw. Rehabilitation counseling bulletin, 25, 80-89.

Yanjun,M. Wenbing, G. & Tengteng, H.(2012). The Relationship among Career Maturity,Job Search Intention and Job Search Behavior of College Students. China Journal of Health Psychology, 9,074.



اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر بی‌تصمیمی شغلی در دانشجویان

احمدرضا کیانی^۱، علی شیخ‌الاسلامی^۲، عارفه کیانی^۳

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان انجام گرفت. روش مورد استفاده در این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری، کلیه دانشجویان نیمسال آخر (دوره‌ی کارشناسی ارشد) دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود؛ که از طریق فراخوان برای شرکت در کارگاه آموزشی مهارت‌های جستجوی شغل دعوت شدند. بین آن‌ها ۳۰ دانشجو به صورت در دسترس انتخاب شده و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند و گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه مهارت‌های جستجوی شغل را آموزش دید. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی مهارت‌های جستجوی شغلی ساخته اکبری و پرسشنامه بی‌تصمیمی مسیر شغلی ساخته اسپوو، کارنی و باراک استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی) و روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کواریانس) به کار گرفته شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش جستجوی شغلی بر کاهش بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: مهارت‌های جستجوی شغلی، بی‌تصمیمی شغلی، دانشجویان.

^۱ احمدرضا کیانی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ علی شیخ‌الاسلامی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

^۳ عارفه کیانی، کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی



Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of job search skills training on the students' job dissatisfaction. The method used in this study is a semi-experimental pre-test and post-test type with control group. The statistical population was all students of the last semester (master's degree) at the Mohaghegh Ardabili University in the academic year 1397-1396; They are invited to participate in the Job Search Skills Workshop. Among them, 30 students were selected and randomly divided into two experimental groups (15 people) and control (15 people) The experimental group trained for 10 sessions of job search skills. To collect data, a questionnaire of job search skills was constructed by Akbari and an unsatisfactory job-seeking questionnaire made by Asipo, Carney and Barak. Descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency) and inferential statistics (covariance analysis) were used to analyze the data. Findings showed that job search education has an impact on student jobless decision making.

Keywords: Job search skills, Jobless decision, Students



مقدمه

امروزه با تحولات عظیمی که در صنعت و اقتصاد کشورها صورت گرفته است یکی از نیازهای اساسی رشد انسان داشتن شغلی است که علاوه بر تأمین نیازهای مادی بتواند نیازهای روحی او را هم ارضا نماید، عدم انتخاب شغل یا انتخاب نامناسب می‌تواند مانع این رشد و تکامل روحی شده و در نتیجه باعث بروز آسیب‌های روحی و روانی گردد. تصمیم‌گیری برای انتخاب شغل در دنیای امروز و برای نسل جوان یک امر بسیار پیچیده است که نیاز به مهارت دارد (الکساندریا، ۲۰۰۸؛ ادوین و همکاران، ۲۰۰۴). یکی از مهارت‌های مهم و اساسی در قرن بیستم و یکم جستجوی شغل و کار می‌باشد. با بالا رفتن میزان دانش‌آموختگان جویای کار، رقابت فشرده‌ای برای به چنگ آوردن فرصت‌های شغلی آغاز می‌شود و در این آشفته‌بازار افرادی که مهارت‌های جستجوی شغلی^۱ را بهتر یاد بگیرند مسلماً در تصاحب فرصت‌های شغلی موفق‌ترند (مهدی نژاد قوشچی، پناه علی، عبدلی سلطان احمدی، محمودی، اسدپور، ۱۳۹۲). در واقع انتخاب شغل کار ساده‌ای نیست که یک فرد بتواند در یک‌زمان کوتاه و بلافاصله بعد از فراغت از تحصیل به آن دست یابد. یک فرد تنها با یادگیری‌های معمول و روزمره و اخذ مدرک تحصیلی قادر به دستیابی به یک شغل مناسب نیست در چنین وضع شخص جویای کار نیازمند مهارت‌های روحی و روانی و اجتماعی خاصی است که بتواند در این دنیای بی‌ثبات و متغیر، شغل و کار موردنظر و متناسب با استعداد خود را جستجو کرده و با آن سازگار گردد (فرحبخش و نادری زاده اصفهانی، ۱۳۸۷). از طرف دیگر انتخاب شغل در کشور ما به مراتب مشکل‌تر از کشورهای دیگر است چون ایران امروزه به‌عنوان دومین کشور جوان دنیا شناخته می‌شود و پیش‌بینی می‌گردد تا چند سال آینده جمعیت دانش‌آموختگان دانشگاهی جویای کار در آن مرز از سه میلیون نفر هم بگذرند (اکبری، ۱۳۸۴). به همین خاطر در چندین سال اخیر معضل بیکاری مهم‌ترین چالشی بوده که دولت‌مردان جمهوری اسلامی ایران در صد مقابله علمی و عملی با آن بوده و هستند و بحران‌های ناشی از آن تا سال‌های آغازین دهه‌ی ۹۰ شمسی گریبان کشورمان را خواهد گرفت (فرشباف ماهریان، ۱۳۸۵) و با توجه به این امر بیکاری و فقدان اشتغال در آینده برای هر فرد جوان می‌تواند یک تهدید جدی تلقی شود که این تهدید و پیامدهای آن در دوران دانشجویی اهمیت بیشتری می‌یابد و در صورتی که دانشجویان احساس کنند نمی‌توانند به

^۱. Job searching skills



شغل مورد علاقه‌ی خود دست یابد دچار احساس افسردگی و درماندگی می‌گردند. در واقع وظیفه و تکلیف رشدی مهم در طول نوجوانی، اوایل جوانی و بزرگسالی، جستجو، انتخاب و تعهد نسبت به یک گزینه‌ی شغلی است (الکساندریا^۱، ۲۰۰۳)؛ بنابراین به‌طور کلی می‌توان گفت داشتن شغل یک امر انتخابی و تا حدود زیادی تابع نحوه‌ی تصمیم‌گیری شخص است (الکساندریا، ۲۰۰۳).

یکی از پیچیده‌ترین و مشکل‌ترین تصمیم‌هایی که یک فرد در کل دوره‌ی زندگی خود اتخاذ می‌کند تصمیم‌گیری شغلی می‌باشد. این تصمیم‌گیری‌ها ابعاد و فاکتورهای متعددی را در برمی‌گیرند که لازم است در نظر گرفته شوند؛ مانند مهارت‌ها و توانایی‌ها، اهداف زندگی، ترجیحات شغلی، روبرو شدن با انتظارات خود و دیگران و همچنین عدم قطعیت و ضرورت سازش‌های مکرر؛ بنابراین این تعجب‌آور نیست که مشکلات در تصمیم‌گیری شغلی به‌جای استثناء قاعده کلی هستند (فابیو^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). از جمله این مشکلات می‌توان به بی‌تصمیمی مسیر شغلی^۳ اشاره نمود. بی‌تصمیمی شغلی عبارت است از عدم اطمینان در مورد رشته‌ی تحصیلی و مردد بودن درباره‌ی شغل آینده که با اعتقادات خودکارآمدی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای رابطه دارد (کراس و هاگی^۴، ۱۹۹۹). بی‌تصمیمی مسیر شغلی مسأله‌ای است که ممکن است ذهن دانشجویان دانشگاه را درگیر خود گرداند (کرید، پتون و پرایدکس^۵، ۲۰۰۶)؛ بنابراین این عجیب نیست که درک بی‌تصمیمی شغلی به‌عنوان یکی از مسائل عمده در روانشناسی شغلی ادامه دارد (براون^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). از نظر تیدمن و اوهارا^۷ (۱۹۶۳) چنانچه فرد قدرت تصمیم‌گیری مناسب و به‌موقع را نداشته باشد با مشکلات گوناگونی مواجهه می‌شود. ایشان معتقدند که توان و مهارت تصمیم‌گیری مناسب برای زندگی انسان ضروری است و در انتخاب شغل که مهم‌ترین تصمیم زندگی انسان است؛ اگر فرد فرآیند تصمیم‌گیری را نیاموخته باشد و نتواند با توجه به عوامل اجتماعی، اقتصادی، شخصی و سیاسی تصمیم به‌موقع و درستی بگیرد، زندگی نابسامانی خواهد داشت. افزایش تقاضا برای مشاوره شغلی در بین دانشجویان دانشگاه نیز نشان داده این مطلب است که آماده شدن و تصمیم‌گیری در مورد شغل آینده تبدیل به

1 . Alexandria
2 . Fabio
3 . Job indecision
4 . Kraus & hughey
5 . Creed, Prideaux & patton
6 . Brown
7 . Tiedeman & O'hara



امری استرس آور و گیج کننده شده است، در حیطه تصمیم‌گیری شغلی دانشجویان به دو گروه تقسیم می‌شوند: دانشجویانی که (تصمیم خود را گرفته‌اند) دارای تصمیم‌اند و دانشجویانی که دچار بی‌تصمیمی شغلی‌اند (لی^۱، ۲۰۰۵). برآورد می‌شود بیش از ۵۰ درصد از دانشجویان دانشگاه در ارتباط با شغل آینده دچار بی‌تصمیمی شغلی هستند (گیناکوس^۲، ۲۰۰۴). بی‌تصمیمی شغلی عبارت است از ناتوانی فرد در مورد تصمیم‌گیری در ارتباط با شغل آینده (لی، ۲۰۰۵).

پژوهش‌ها نشان داده است که بی‌تصمیمی شغلی با خصوصیات و ویژگی‌های گوناگون افراد رابطه دارد. به‌عنوان مثال بین ویژگی‌های شخصیتی از قبیل، کمال‌گرایی، ترس از تعهد و اضطراب با بی‌تصمیمی شغلی رابطه مثبت وجود دارد و سبک تصمیم‌گیری منطقی و باورهای خودکارآمدی با بی‌تصمیمی شغلی رابطه منفی دارد (گی، سنکال، گتیر و فرن^۳، ۲۰۰۳). به نظر گی، راتل^۴، سنکال، لاروس و دیکنز^۵ (۲۰۰۶)، بی‌تصمیمی شغلی شامل دو طبقه بی‌تصمیمی رشدی (افراد در مورد خود و دنیای کار کمبود اطلاعات دارند) و بی‌تصمیمی شغلی مزمن (در مورد خود و دنیای کار کمبود اطلاعات ندارند بلکه نسبت به تصمیم‌گیری شغلی اضطراب دارند) می‌باشد. به نظر می‌رسد الگوهای متفاوتی از بی‌تصمیمی شغلی وجود داشته باشد و افرادی که دارای بی‌تصمیمی مزمن هستند نسبت به افراد دارای بی‌تصمیمی شغلی رشدی، وضعیت بدتری دارند (کرید، پریدکس و پاتون، ۲۰۰۵). لذا برای پیشگیری از پیامدهای منفی آن باید عوامل مؤثر بر آن شناسایی شوند.

در رابطه با متغیرهای پژوهش تحقیقاتی انجام گرفته است: یونگ و مک کرومیک^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان بی‌انگیزگی در انتخاب شغل و بی‌تصمیمی شغلی به این نتیجه دست یافتند که: به همان اندازه که دانش آموزان در زمینه‌ی انتخاب شغل بی‌انگیزه باشند، به همان اندازه بی‌تصمیمی بالاتری نسبت به شغل‌های آینده دارند. پنگ^۷ (۲۰۰۱) به مقایسه اثربخشی دو روش بر روی بی‌تصمیمی شغلی بر روی دانشجویان سال اول دانشگاه در تایوان پرداخت. نتایج تحقیق نشان داد که افراد هر دو گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون بی

¹ . Lee

² .Gianakos

³ .Guay, Senecal, Gauthier & Ferent

⁴ .Ratelle

⁵ .Larose & Deschenes

⁶ .Young & McCormick

⁷ .Pong



تصمیمی شغلی به‌طور معناداری نمرات کمتری داشتند؛ اما بین دو گروه آزمایش تفاوت معناداری مشاهده نشد (به نقل از رید و اسکار^۱، ۲۰۱۰). کرید، پریدکس و پاتون (۲۰۰۵) در تحقیقی که به بررسی خصوصیات افراد دارای بی تصمیمی شغلی پرداخته شد به این نتیجه رسیدند که افراد دارای بی تصمیمی شغلی نسبت به افراد دیگر عصبی‌تر، اعتمادبه‌نفس کمتر و افسردگی بیشتری دارند. وان رین و وینکور (۱۹۹۲) در پژوهشی با عنوان «بهره‌گیری از کلوپ شغلی جهت افزایش کارایی افراد»، بیش از ۹۰۰ نفر جوینده کار به‌طور تصادفی انتخاب کرده و مهارت‌های کاریابی را به‌طور فشرده به آن‌ها آموزش دادند به این نتیجه رسیدند که: کارایی شخصی افراد دریافت‌کننده آموزش مهارت‌های کاریابی در مقایسه با افرادی که این مهارت‌ها را نیاموخته بودند، بیشتر است. مهدی نژاد قوشچی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی به روش کلوپ شغلی بر اضطراب و درماندگی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی در افزایش مهارت‌های جستجوی شغل و کاهش نگرانی و درماندگی‌های شغلی شرکت‌کنندگان مؤثر بود. با توجه به مبانی نظری پژوهشی می‌توان گفت هر ساله میلیون‌ها نفر مشغول پیدا کردن کار، ورود به دنیای کار، تکمیل آموزش‌های شغلی یا مایل به جست‌وجوی فرصت‌های شغلی جدید هستند. مطابق با این روند در دو دهه گذشته مطالعات در مورد کاریابی و نتایج استخدام در زمینه‌های گوناگون رو به افزایش بوده است (کانفر، ونبرگ و کانترویتز^۲، ۲۰۰۱). بسیاری از افراد جامعه با توجه به وضعیت کنونی بازار کار و افزایش نرخ بیکاری در کشور و به خاطر عدم شناخت صحیح خود، عدم کسب هویت شغلی موفق و نداشتن مهارت‌هایی از جمله مهارت‌های جستجوی شغلی، از انگیزه‌ی کافی برای جستجوی کار بهره‌مند نبوده و از ورود به بازار کار محروم گشته‌اند و یا در صورت ورود به آن با دلسردی و نارضایتی مواجه می‌گردند (پرهیزگار، ۱۳۸۲؛ به نقل از اکبری، ۱۳۸۴). لذا این پژوهش در پی آن است تا دریابد آیا با آموزش دادن مهارت‌های جستجوی شغلی، می‌توان افراد را برای ورود به مشاغل موردعلاقه و متناسب با ویژگی‌های فردی آنان ترغیب کرد و بر بی تصمیمی شغلی تأثیر گذاشت؟

^۱ . Reed & Skaar

^۲ . Kanfer, wanberg & kantrowtz



روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است متغیر مستقل این پژوهش عبارت است از آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی و متغیر وابسته نیز تغییرات حاصل از کاربرد روش فوق بر بی تصمیمی شغلی می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: در پژوهش مورد نظر جامعه آماری کلیه دانشجویان نیمسال آخر (دوره کارشناسی ارشد) دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ خواهد بود که از طریق فراخوان برای شرکت در کارگاه آموزشی مهارت‌های جستجوی شغلی دعوت می‌شوند. بین آن‌ها ۳۰ دانشجو به صورت در دسترس انتخاب شده و به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین خواهند شد. سعی بر این است تا دانشجویانی از همه رشته‌های موجود در این دانشگاه در پژوهش حاضر شرکت نمایند دانشگاه فوق به دلیل در دسترس بودن انتخاب شده است.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه مهارت‌های جستجوی شغلی: این پرسشنامه توسط اکبری (۱۳۸۴) به منظور سنجش مهارت‌های کاریابی دانش‌آموختگان ساخته شده است. پرسشنامه مهارت‌های جستجوی شغل دارای ۲۱ سؤال ۵ گزینه‌ای «خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم» می‌باشد که به گزینه‌ی خیلی کم ۱ نمره و به گزینه‌ی خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد و حداکثر نمره در این پرسشنامه ۱۰۵ و حداقل آن ۲۱ می‌باشد. هرچه میزان نمره از حد متوسط بالاتر باشد. میزان مهارت‌های کاریابی نیز بالاست. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن توسط قوشچی، پناه علی، عبدلی سلطان احمدی، محمودی و اسدپور (۱۳۹۲)، ۰/۹۱ گزارش شده است.

۲. پرسشنامه بی تصمیمی مسیر شغلی: اسپوو، کارنی و باراک^۱ مقیاس بی تصمیمی مسیر شغلی را در سال ۱۹۷۶ تدوین کردند (کریمی، ۱۳۸۷). این پرسشنامه ۱۸ سؤال دارد که میزان بی تصمیمی شغلی را در بین دانش‌آموزان و

¹. Osipow, Carney & barak,



دانشجویان دانشگاه اندازه‌گیری می‌کند. سؤال ۱ و ۲، انتخاب فرد درزمینه‌ی تحصیل و شغل را اندازه می‌گیرد و سؤالات ۳ تا ۱۸ بی‌تصمیمی شغلی افراد را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه بر روی یک مقیاس از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۰) اندازه‌گیری می‌شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۶ و حداکثر ۶۴ است که نمرات بالاتر در این پرسشنامه میزان بالاتر بی‌تصمیمی مسیر شغلی را نشان می‌دهد. اسپو و همکاران برای این مقیاس پایایی ۰/۹۵ را از طریق آلفای کرون باخ گزارش کردند. این پرسشنامه را کریمی (۱۳۸۷) بر روی ۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان اجرا کرد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرون باخ ۰/۹۱ گزارش داد که ضریب مطلوبی برای این پرسشنامه است. در پژوهش آنان روایی محتوایی پرسشنامه را ۵ نفر از استادان مشاوره تأیید کردند. همچنین روایی همگرا را در پژوهشی هارتمن و هارتمن (۱۹۸۲)، روایی سازه را در پژوهشی هارتمن، فوکوآ و هارتمن^۱ (۱۹۸۳) و روایی پیش‌بین را در پژوهشی هارتمن، فوکوآ، بلام^۲ و هارتمن (۱۹۸۵) نشان دادند. در این پژوهش، روایی محتوایی پرسشنامه را پنج نفر از استادان مشاوره و روان‌شناسی تأیید کردند، پایایی آن نیز توسط پریشانی و نیلفروشان (۱۳۹۳) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر در جدول ۱ نشان داده شده است. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر بی‌تصمیمی شغلی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های بی‌تصمیمی شغلی زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پیش‌آزمون	آزمایش	۴۹/۱۵	۹/۵۰	۱۵
	کنترل	۴۵/۲۱	۴/۲۱	۱۵
پس‌آزمون	آزمایش	۲۱/۳۶	۴/۴۵	۱۵
	کنترل	۴۶/۲۳	۱۵/۶۹	۱۵

^۱ . Hartman, Fuqua & hartman

^۲ . Blum



با توجه به داده‌های مندرج در جدول ۱، مشاهده می‌شود که میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل بی‌تصمیمی شغلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۴۹/۱۵ و ۹/۵۰ و برای زوج‌های گروه کنترل به ترتیب برابر با ۴۵/۲۱ و ۴/۲۱ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل بی‌تصمیمی شغلی در مرحله پس‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب ۲۱/۳۶ و ۴/۴۵ و برای زوج‌های گروه کنترل برابر با ۱۵/۶۹ و ۴۶/۲۳ می‌باشد.

برای آزمون سؤال از تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به‌عنوان هم‌تغییر در پس‌آزمون به‌کاربرده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند همگنی شیب رگرسیون، وجود رابطه‌ی خطی بین متغیرهای تصادفی کمکی و متغیر وابسته و همگنی واریانس‌های خطا الزامی است). در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و از آنجاکه این مفروضه‌ها برقرار بودند از تجزیه و تحلیل کواریانس به‌منظور مقایسه بی‌تصمیمی شغلی در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده گردید که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمرات باورهای غیرمنطقی در پس‌آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	ضریب اتا
بی تصمیمی شغلی	پیش‌آزمون	۸۵۶/۵۱	۱	۶۲۱/۱۵	۲۴/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	گروه	۲۷۲۱/۶۷	۱	۲۶۲۵/۶۷	۴۶/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۵۹
	خطا	۸۵۴۶/۲۱	۲۸	۵۰۳/۶۵			
	کل	۱۲۱۲۴/۳۹	۳۰				

با توجه به نتایج جدول ۲ ($f=۴۶/۱۰$, $p<۰/۰۰۱$) پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین، این نتیجه به دست آمد که آموزش جستجوی شغلی بر کاهش بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان تأثیر دارد.



بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر بی‌تصمیمی شغلی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های جستجوی شغل موجب کاهش بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های یونگ و مک کرومیک (۲۰۱۱)، کرید، پریدکس و پاتون (۲۰۰۵)، مهدی نژاد قوشچی و همکاران (۱۳۹۲) همسو می‌باشد.

امروزه با تحولات عظیمی که در صنعت و اقتصاد کشورها صورت گرفته یکی از نیازهای اساسی رشد انسان داشتن شغلی است که علاوه بر تأمین نیازهای مادی بتواند نیازهای روحی او را هم ارضاء نماید، عدم انتخاب شغل یا انتخاب نامناسب می‌تواند مانع این رشد و تکامل روحی شده و در نتیجه باعث بروز انواع آسیب‌های روحی و روانی گردد. تصمیم‌گیری برای انتخاب شغل در دنیای امروز و برای نسل جوان یک امر بسیار پیچیده است که نیاز به مهارت دارد (الکساندریا، ۲۰۰۸).

بی‌تصمیمی شغلی یکی از مشکلات مهمی است که در طی سال‌های گذشته در مشاوره شغلی به آن پرداخته شده است. تحقیقات اولیه در مورد تصمیم‌گیری شغلی مشخص کرد که بی‌تصمیمی شغلی پدیده پیچیده‌ای است و این تحقیقات اشاره کردند که شکل‌های متعددی ممکن است از بی‌تصمیمی شغلی وجود داشته باشد (لی، ۲۰۰۵). در سال‌های اخیر بی‌تصمیمی شغلی به‌عنوان یک پدیده‌ی چندوجهی در نظر گرفته می‌شود. تعداد زیادی از محققان سعی کرده‌اند که این مفهوم را تعریف کنند و انواع آن را مشخص کنند و طبقه‌بندی از انواع بی‌تصمیمی شغلی ارائه دهند.

لذا دانشجویان لازم است با مهارت‌های لازم برای تصمیم‌گیری‌های شغلی آشنا شوند. دانشجویانی که فاقد قصد و مهارت‌هایی برای انجام تکالیف و اعمال بوده و در واقع علت شخصی و درونی برای انجام فعالیت‌ها نداشته‌اند، چنین دانشجویانی قادر نیستند گزینه شغلی برای خود انتخاب نمایند و یا دارای اطمینان در مورد انتخاب خود در



یک موقعیتی که نیاز به تصمیم‌گیری دارد، نیستند و آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی می‌تواند به آنان در زمینه-ی تصمیم‌گیری مناسب در حوزه‌ی انتخاب شغل کمک کرده و میزان بی‌تصمیمی آن‌ها را کاهش دهد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر نقش آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی بر بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان پیشنهاد پژوهش حاضر بر برگزاری کارگاه‌های آموزشی با محتوای افزایش مهارت‌های جستجوی شغلی و کفایت‌مندی دانشجویان از طریق مراکز مشاوره دانشگاه‌های کشور است. افزایش این مهارت‌ها می‌تواند در کاهش بی‌تصمیمی شغلی و انگیزه‌ی جستجوی شغلی دانشجویان موفقیت‌آمیز باشد. لذا اطلاعات کافی دانشجویان از مهارت‌های جستجوی شغل و نیازهای شغلی جامعه از طریق ارتباط با جامعه به صورت‌های گوناگون مانند حضور در کارگاه‌های صنعتی، مؤسسات و نهادهای تولیدی و اداری و خدماتی می‌تواند در کاهش بی‌تصمیمی شغلی تأثیرگذار باشد؛ و در نهایت پیشنهاد کاربردی این پژوهش ارتباط مشاوران مراکز دانشگاهی با دانشجویان و ارزیابی شخصیت و ویژگی روان‌شناختی آن‌ها و آشنا نمودن دانشجویان با ویژگی‌های روانی و شخصیتی خود، می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های شغلی آن‌ها مؤثرتر باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش با دامنه‌ی سنی گسترده‌تر و جمعیت نمونه بیشتر، علاوه بر دانشجویان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه و دانش‌آموزان و سایر اقشار را نیز در برگیرد.

منابع

اکبری، حبیب‌الله. (۱۳۸۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های کاریابی به روش کلوپ شغلی بر نگرش نسبت به بازار کار و خود پنداره‌ی شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی مرد مراجعه‌کننده به مراکز کاریابی وزارت کار در نیشابور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

پریشانی، نیره و نیلفروشان، پریسا. (۱۳۹۳). بی‌تصمیمی مسیر شغلی در پسران: نقش عوامل فردی و سبک‌های فرزند پروری والدین. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال پانزدهم، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۳، (پیاپی ۵۷)، صص ۶۲-۵۴.

فرح‌بخش، کیومرث، شفیق‌آبادی، عبدالله و نادری زاده اصفهانی، ویدا. (۱۳۸۵). بررسی میزان نگرانی، اضطراب و درماندگی انتخاب شغل در دانشجویان مراحل مختلف تحصیلی و تأثیر مشاوره شغلی به شیوه‌ی آموزش مهارت کاریابی بر کاهش آن. علوم پزشکی اصفهان.

فرشباف ماهریان، جواد. (۱۳۸۵). بیکاری، ریشه‌ها و راهکارها، مقاله روزنامه ایران، تهران: سال دوازدهم، ۱۱ آبان ۱۳۸۵ شماره ۳۴۹۳.



کریمی، ج. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری شغلی بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی و بی‌تصمیمی شغلی دانشجویان دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
مهدی نژاد قوشچی، رحمان، عبدلی سلطان احمدی، جواد، محمودی، هیوا و اسدپور، اسماعیل. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های جستجوی شغلی به روش کلپ شغلی بر اضطراب و درماندگی شغلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران. فصلنامه‌ی مشاوره‌ی شغلی و سازمانی، دوره‌ی پنجم، شماره ۱۴، صص ۱۶۲-۱۴۸.

Alexandria (2008). Career counseling for human development, an international perspective the career development.jun.vol.51, lss. 4; pg. 306.

Alexandria. (2003). Career counseling for human development: an international perspective. The career development quarterly. Jun. Vol. 51, iss. 4; p. 306.

Aralmani, g. & arulmani, s.n. (2004). Career counseling. New delhi: tat mcgraw- hill companies.

Brown, S. D. Rector, C. C. Brown, S. & Lent, R. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. Handbook of counseling psychology, 392-407.

Creed, P. A. Patton, W. & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. Journal of career development, 30(4), 277-294.

Creed, p. Prideaux, I, & patton, w. (2005).antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. Journal of vocational behavior, 67, 97-412.

Creed, P. Patton, W. & Prideaux, L.A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision - making self- efficacy: A Longitudinal cross-Lagged Analysis. Journal of Career Development, 33(1), 47-65.

Di Fabio, Annamaria, et al. "Career indecision versus indecisiveness associations with personality traits and emotional intelligence. Journal of Career Assessment 21.1 (2013): 42-56.

Edwin, A.j et al (2004). Bridging the gap between and behavior: Implementation intention, action control, and procrastination, Journal of Vocational Behavior, 66,235256.

Gaffner, D. C. & Hazler, R. J. (2002). Factors related to indecisiveness and career indecision in undecided college students. Journal of College Student Development.

Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. Journal of Vocational Behavior, 54(2), 244-258.

Guay, F. Senecal,C. Gauthier, L. & Ferent, C. (2003). Predicting Career Indecision: a Self –Determination Theory Perspective. Journal of counseling Psychology, 50, 165-177.

Guay,F.Ratelle,C.Senecal,C.Larose,S.&Deschenes,A.(2006). Distinguishing Developmental from Chronic Career Indecision:self-efficacy,autonomy,and social support. Journal of career assessment,14,1-17.

Hartman, b. Fuqua, d. & hartman, p. (1983). The construct validity of the career decision scale administered to high school students. Vocational guidance quarterly, 31, 250-258

Hartman, b. Fuqua, d. Blum, c. & hartman, p. (1985). A study of the predictive validity of the career decision scale in identifying longitudinal patterns of career indecision. Journal of vocational behavior, 27, 202-209.



Hartman, b.w. & hartman, p.t. (1982). The concurrent and predictive validity of the career decision scale administered to high school students. *Psychological reports*, 52, 95-100

Kanfer.r.wanberg,c.r. & kantrowtz.t.m.(2001).job search and employment: a personality-motivational analysis and meta-analytic review.journal of applid psychology,5,837-855.

Kraus, l.j. & hughey, k.f. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self efficacy and career indecision. *Professional school counseling*, 2, 384-390.

Lee, K.H. (2005). Coping with career indecision: Differences between four career choice types. *Journal of career development*, 31(4), 279-289.

Osipow,s. H. Carney, c. G. & barak, a. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: a typological approach. *Journal of vocational behavior*, 9, 233-243.

Reed, T. L. & Skaar, N. R. (2010). An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *Journal of Career Development Quarterly*59, 42-53.

Tiedeman, D. V. & O'hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*.

Van Ryn.M. & Vinkur,A.D.(1992).How did it work? An examination of the mechanisms through which an intervention for the unemployed promoted job search behavior. *American Journal of Community psychology*,20,577-597.st publishing co.

Young, J. McCormick, J. (2011). Occupational Decision-Related Processes for Amotivated Press Adolescents: Confirmation of a Model. *Journal of Career Development*, 38(4) 275-292.



(اثر بخشی مدیریت استرس برافزایش جرات ورزشی دانش آموزان پسر دبیرستانی)

مهدی جوادی

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

توکل موسی زاده*

عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مدیریت استرس بر جرات ورزشی و دانش آموزان دبیرستانی پسر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی می باشد با طرح پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ بود. از میان آنها تعداد ۶۰ نفر (۳۰ نفر آزمایش؛ ۳۰ نفر کنترل) به روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۷۰ تا ۹۰ دقیقه ای و در طول هفته ۱ جلسه آموزش مدیریت استرس را دریافت کردند. در حالیکه، گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکردند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های جرات ورزشی جمع آوری شدند. داده های به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات جرات ورزشی در پس آزمون گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به پیش آزمون ارتقاء پیدا کرده است ($P < 0/05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مدیریت استرس می تواند به عنوان یک مداخله اثربخش بر افزایش جرات ورزشی دانش آموزان محسوب شود.

واژگان کلیدی: مدیریت استرس، جرات ورزشی و دانش آموزان پسر



مقدمه

دوره نوجوانی محدود سنین ۲۱-۱۱ است. شروع دوره اول نوجوانی با آغاز مراحل بلوغ جنسی است که ممکن است با سنین مدرسه ادغام شود. نوجوانی زمان ایجاد تغییرات برای نوجوانان و خانواده ها و مرحله گذر از دوره کودکی به بزرگسالی است. در طی این گذر تغییرات جسمی، شناختی، روانی و جنسی برای نوجوان اتفاق می افتد که ممکن است هیجان زا و در عین حال ترساننده باشد (جیمز^۱، ۲۰۰۲). این تغییرات فقط محدود به بعد رشد زیستی نیست که تغییرات آن تجلی بیرونی آشکاری دارند بلکه به همان اندازه، رشد شناختی و روانی- اجتماعی را نیز در بر می گیرد. اگر چه گذر از دوره نوجوانی اجتناب ناپذیر است ولی سرعت و شدت این تغییرات از ظرفیت مقابله ای بسیاری از افراد بیشتر بوده (دیویس^۲، ۲۰۰۳) و منجر به پدیده فشار روانی در دوره نوجوانی می گردد. تعدادی از مطالعات نشان داده است که فشارها و انتظارات محیط مدرسه متداول ترین عوامل فشارزایی هستند که نوجوانان گزارش کرده اند (آرماکوست^۳، ۱۹۸۹). شریدان و اسمیت^۴ (۱۹۸۷) عوامل فشارزای ویژه دانش آموزان را امتحان دادن، نمره دهی، انتظارات از عملکرد حال و آینده و اهداف آینده عنوان کردند. در بسیاری از نوجوانان عوامل فوق با فشارزاهای دیگری چون دشواری های اقتصادی، اختلافات خانوادگی و روابط با همسالان همراه است (ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰). استرس واکنش نامطلوب افراد در برابر فشارهای شدید یا انواع دیگری است که بر نوجوانان تحمیل می شود (پالمر و گیلنستن^۵، ۲۰۰۵). و رابطه مهمی با یادگیری آنها دارد (فتاح، ۲۰۰۷). همچنین افسردگی (دیردوف، گونزالس و ساندلر^۶، ۲۰۰۳) و سو استفاده از مواد (بیرن و گنیست، ۱۹۸۴) در دوره نوجوانی از جمله واکنش های افراد به افزایش عوامل فشارزای روانی در زندگی و فقدان مهارت های مقابله ای کافی در آنها شده است. پژوهش ها نشان داده است آن دسته از دانش آموزان از توانایی حمایت اجتماعی بالاتری در شرایط تنش زا برخوردار هستند که دارای مهارت های جرأت ورزی^۷ باشند (الیوت و گراملینگ^۸، ۲۰۰۸). بسیاری از بزهکاری ها و رفتارهای منحرف به خصوص در نوجوانان به این دلیل به وجود می آید که نوجوان قدرت " نه گفتن" را در جای مناسب ندارد (رس و گراهام^۹، ۲۰۰۰). جرات ورزی به افراد کمک می کند تا دیدشان را نسبت به خود تغییر دهند، ابراز وجودشان را افزایش دهند، به طور معقولی خلق و خو و افکارشان را بیان کنند و از این طریق بر اعتماد به نفس خود بیفزایند (فورنریس، دانیش و اسکات^{۱۰}، ۲۰۰۷).

از نظر وایت^{۱۱} (۲۰۰۰) زمانی که افراد تحت استرس هستند، باید مهارت های مقابله ای لازم را داشته باشند تا بتوانند، اثر استرس را کاهش دهند. چنانچه استرس، مدیریت شود و مهارت های مقابله ای موثر فراهم شود، فرد قادر خواهد بود تا با نیازها و چالش های زندگی خود به شیوه بهتری کنار آید. پژوهش ها نشان داده است که برنامه آموزش مدیریت استرس می تواند فشار روانی، اضطراب و گرفتاری های روزانه را کم و جرات و رضایت بیشتری را به بار آورد (تیمرمن^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین پژوهش هریزچی، صادق و رنجبر (۲۰۱۵) نشان داد که مدیریت استرس در کاهش استرس دانشجویان پزشکی موثر است. با توجه این مطالب و مشکلات دانش

1 . James

2 . Davis

3 . Armacost

4 . Sheridan & Smith

5 . Palmer & Gyllensten

6 . Deardorff, , Gonzales & Sandler

7 . Assertiveness

8 . Elliot & Gramling

9 . Ress & Graham

10 . Forneris, Danish & Scott

11 . White

12 . Timmerman



آموزان، خصوصا در سنین نوجوانی که مصادف با دوره دبیرستانی است توسعه مداخلات به منظور حل مشکلات آنها لازم و ضروری است بنابراین درمان های امروزی باید بر افزایش جرات ورزی در همه افراد خصوصا دانش آموزان متمرکز باشند (ومر^۱، ۲۰۱۲). لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مدیریت استرس بر جرات ورزی دانش آموزان دبیرستانی می باشد.

دوره نوجوانی، دوره آشوب درونی و انقلاب شخصیتی است. در این دوره، نوجوان در وضعیتی بین دو مرحله کودکی و بزرگسالی و زیر فشار و انتظارات این وضعیت پیچیده و مبهم قرار می گیرند. حالت هیجانی در دوره بلوغ غنی تر می گردد و گاهی به صورت حساسیت و هیجان شدید در می آید (احمدی، ۱۹۹۳). فشارهای تحصیلی مانند ماندن: اضطراب امتحان (موموند^۲، ۱۹۹۳)، انتظارات معلمان (کرملیان، ۱۳۷۲) و تبعیض (پاسکو و ریچمن^۳، ۲۰۰۹) بر سلامت روان تاثیر منفی دارند و سطوح بالای استرس، در تمرکز دانش آموزان برای مقابله با این گونه فشارها، تاثیر مخرب دارد (کایسلر، پل من و نیکلس^۴، ۲۰۰۹). اگر دانش آموز، در زمان حضور مشکلات و فشار روانی، متغیرهای فشارزا را شناسایی نماید و برای غلبه بر آن ها احساس شایستگی داشته باشد، از سلامت روان بهتری برخوردار خواهد بود (هیل و روز^۵، ۲۰۰۹).

پژوهش ها نشان داده است که دانش آموزانی که آموزش مهارت های جرات ورزی^۶ دریافت می کنند، از توانایی حمایت اجتماعی بالاتری در شرایط تنش زا برخوردار هستند (الیوت و گراملینگ^۷، ۲۰۰۸).

لنگ و جاکوبسگی^۸ در سال ۱۹۷۶ مهارت جرات ورزی را شامل گرفتن حق خود و ابراز افکار، احساسات و اعتقادات خویش، به نحوی مناسب مستقیم و صادقانه می دانند، به نحوی که حقوق دیگران را پایمال نکنیم (هرمزی نژاد، ۱۳۷۹). یکی از مشکلات عمده افراد، ناتوانی در ابراز وجود یا جرات ورزی است که کم رویی و به دنبال آن، گوشه گیری و یا پرخاشگری و عدم پختگی رفتار را به دنبال دارد. تمام این مسایل می تواند تاثیر درخور ملاحظه ای بر سازگاری اجتماعی آنان داشته باشد. پژوهش مهرابی زاده، تقوی و عطاری (۲۰۰۹) به این نتیجه رسید که آموزش مهارت های جرات ورزی، به طور معناداری مهارت های اجتماعی، اضطراب اجتماعی، و عملکرد تحصیلی دانش آموزان را افزایش داده است.

مدیریت استرس^۹ تکنیکی است که باعث می شود بی نظمی ها و ناهماهنگی ها، که در فرد موجب استرس های روان شناختی شده است، از بین برود (برایان لوک، ۱۳۸۱). پژوهش ها نشان داده است که مداخلات مدیریت استرس به دانش آموزان کمک کرده تا بر استرس خود غلبه کنند (سامانتا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۴؛ نیکیتا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش هریزچی، صادق و رنجبر (۲۰۱۵) نشان داد که مدیریت استرس در کاهش استرس دانشجویان پزشکی موثر است. به این نتیجه گرفت که در این راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش مهارت مدیریت استرس بر جرات ورزی دانش آموزان پسر دبیرستان تاثیر دارد؟

1 . Werner

2 . Mwmwenda

3 . Pascoe & Richman

4 . Kaiseler , Polman & Nicholls

5 . Hill & Rose

6 . Assertiveness

7 . Elliot & Gramling

8 . Lange & jakubowski

9 . stress management

10 . Samantha

11 . Nikitha



اهمیت و ضرورت انجام تحقیق:

از نظر آماری یک پنجم جمعیت جهان را نوجوانان تشکیل می دهند که ۸۵ درصد از این جمعیت ۱/۲ میلیاردی ساکن کشورهای در حال توسعه می باشند (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۸). در ایران نیز طبق سرشماری سال ۱۳۸۵، ۲۱/۹ درصد از جمعیت را افراد ۱۰ تا ۱۹ سال تشکیل می دادند که حدود ۱۵ میلیون نفر بودند. در دوره نوجوانی نه تنها رفتارهای مشکل آفرین ظاهر شده (شوارتز^۱ و همکاران، ۲۰۰۵) و شیوع مشکلات رفتاری درونی سازی و بیرونی سازی افزایش می یابد (ریو^۲، ۲۰۰۵). فشارهای تحصیلی مانده: اضطراب امتحان (مواموندا، ۱۹۹۳)، انتظارات معلمان (کرمعلیان، ۱۳۷۲) و تبعیض (پاسکو و ریچمن، ۲۰۰۹) بر سلامت روان تاثیر منفی دارند و سطوح بالای استرس، در تمرکز دانش آموزان برای مقابله با این گونه فشارها، تاثیر مخرب دارد (کایسلر، پل من و نیکلس، ۲۰۰۹). شواهد زیادی نشان می دهد که تجربه فشار روانی در دوره نوجوانی با بروز علائم معنی دار بالینی همراه می شود (گران^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). و ۲۶/۱ درصد دانش آموزان به خاطر فشار روانی درمانده هستند (شاه محمدی، ۲۰۱۱). و پژوهش ها نشان داده است که ۲۱/۸٪ درصد دانش آموزان استرس شدید و بالاتر دارند (کردی، ۱۳۹۱).

با توجه به اهمیت بلوغ و حساسیت این دوره و نقش جرات ورزی بر سلامت جامعه از طریق پیشگیری از رفتارهای پرخطر، اعتیاد و سیگار در میان جمعیت جوان و قشر تحصیل کرده جوامع از اهمیت بیشتری برخوردار است، چرا که اولاً این قشر از جمعیت کشور در واقع سرمایه های اصلی در تولید علم و فناوری بوده و به لحاظ منابع انسانی از پایه های بنیادین پیشرفت ترقی و توانمندی هر جامعه ای محسوب می شوند.

مطالعات گوناگون پیشنهاد کرده اند که که درمان شناختی- رفتاری با تمرکز بر آموزش مهارت های مورد نیاز می تواند برای نوجوانان مفید باشد (ریکسون و اروینز^۴، ۱۹۹۹). با توجه به اینکه، در رویکرد رفتاری- شناختی، روش حل مساله به صورت رفتاری تعریف شده است و در این فرایند احتمال انتخاب موثرترین پاسخ از میان راه حل های مختلف افزایش می یابد و با افزایش توانایی فرد او را به سمت زندگی آرام تری رهنمون می شوند، ضرورت دارد نقش آموزش مهارت مدیریت استرس را به عنوان یکی از شیوه های مقابله ای در جرات ورزی دانش آموزان دبیرستانی مورد مطالعه قرار دهیم. همچنین پژوهش های کم و پراکنده در زمینه موضوع پژوهش لزوم پژوهش و بررسی در این زمینه را می طلبد. این پژوهش در نوع خود برای اولین بار اثربخشی آموزش های مدیریت استرس را جرات ورزی دانش آموزان پسر دبیرستانی مورد بررسی قرار داد تا راهگشای پژوهش های آتی باشد.

روش تحقیق

روش پژوهش مداخله ای از نوع آزمایشی با طرح (پیش آزمون با هردو گروه و پس آزمون با گروه کنترل) می باشد. در پژوهش حاضر مدیریت استرس در دو سطح آموزش (گروه آزمایش) و عدم آموزش (گروه کنترل) به عنوان متغیر مستقل جرات ورزی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد.

گروه ها	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	T1	X	T2
گروه کنترل	T1	-	T2

1. Schwartz

2. Rew

3. Grant

4. Rixon & Erwins



جامعه آماری

شامل کلیه دانش آموزان دبیرستانی پسر دبیرستان‌های شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می باشد. تعداد دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اردبیل به طور تقریبی ۲۵۰۰۰ نفر می‌باشد.

روش نمونه گیری

روش نمونه گیری به صورت در دسترس می باشد. با استفاده از این روش تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی در مقطع اول، دوم و سوم از دبیرستان های دولتی انتخاب شدند و بصورت نمونه گیری در دسترس به دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل گمارده شدند. در تحقیقات آزمایشی حداقل تعداد نمونه ۱۵ نفر می‌باشد (دلاور، ۱۳۸۷) که در این پژوهش به منظور افزایش اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم با اطمینان بیشتر تعداد ۶۰ نفر انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده ها

مقیاس جرات ورزشی

مقیاس جرات ورزشی بوسیله ملوینگی، جمیز هلندزورت، و جان گالاسی طراحی شده است (ژندا ۱۹۹۳، ترجمه بشارت، ۱۳۸۳) این آزمون یک مقیاس ۴۷ پرسشی است در مقیاس لیکرت همیشه (۰) تا هرگز (۴) که به صورت خودگزارشده تکمیل میشود. اگر نمرات آزمودنی بین ۴۵ تا ۶۰ باشد فرد به طور همیشگی قاطع محسوب می شود. و اگر نمره بین ۱۵ تا ۳۰ باشد فرد در مورد قاطع بودن مشکل دارد. در این پژوهش از نسخه ی کوتاه شده آن (۲۰ سوالی) استفاده خواهد شد. این مقیاس دارای ضریب پایایی مناسبی است ($\alpha = 0.84$) و نسخه کوتاه شده آن نیز همبستگی بالایی با نسخه اصلی نشان داد ($r = 0.75$).

روش اجرای پژوهش

روش گردآوری داده ها در پژوهش حاضر به صورت میدانی می باشد. به منظور انتخاب نمونه به دبیرستان های پسرانه شهر اردبیل مراجعه شد و اهداف پژوهشی برای مسئولین این مدارس تشریح شد و مجوزهای لازم برای انتخاب نمونه مورد نظر کسب شد. ما در این پژوهش، از روش آموزشی سارا مک نامارا برای مدیریت استرس کردیم. و از هر دو گروه پیش آزمون انجام شد و گروه آزمایش ۸ جلسه ۷۰ تا ۹۰ دقیقه ای و در طول هفته ۱ جلسه آموزش مدیریت استرس را سپری کردند و گروه کنترل برنامه عادی خود را گذراندند قبل از شروع این روش در ۸ جلسه، هفته ای ۱ روز به مدت تقریبی ۷۰ تا ۹۰ دقیقه به دانش آموزان آموزش داده شد. و پس از اتمام جلسات مداخله از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد در هر جلسه، ابتدا تکالیف هفته گذشته مرور و بعد مطالب جدید مطرح شد. در پایان جلسه مطالب، جمع بندی و تکلیف جلسه بعد ارائه شد.

یافته های تحقیق:

جدول (۴-۱): توزیع فراوانی و درصد سن آزمودنی ها در گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		سن
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۶	۳۳/۳۳	۱۰	۱۰-۱۲
۳۶/۶۶	۱۱	۳۰	۹	۱۳-۱۴
۲۳/۳۳	۷	۲۳/۳۳	۷	۱۵-۱۶



۲۰	۶	۱۳/۳۳	۴	۱۸-۲۰
۱۰۰	۳۰	۱۰۰	۳۰	کل

جدول (۲-۴): توزیع فراوانی و درصد رشته تحصیلی آزمودنی ها در گروه آزمایش و کنترل

کنترل		آزمایش		رشته تحصیلی
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۳۶/۶۶	۱۱	۲۳/۳۳	۷	عمومی
۳۰	۹	۳۳/۳۳	۱۰	انسانی
۲۳/۳۳	۷	۳۰	۹	تجربی
۱۰	۳	۱۳/۳۳	۴	ریاضی
۱۰۰	۳۰	۱۰۰	۳۰	کل

یافته های توصیفی:

جدول (۳-۴) میانگین و انحراف معیار جرات ورزی در پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیر	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	پیش آزمون	جرات ورزی
۷/۰۵	۶۸/۷۸	۷/۳۵	۶۸/۱۶		
۶/۹۲	۷۰/۰۰	۷/۳۹	۷۰/۸۰	پس آزمون	

یافته های استنباطی:

جدول (۴-۴) نتایج آزمون باکس در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در متغیرهای جرات ورزی

سطح معناداری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	F	آزمون باکس
۰/۶۶۳	۶۰۵۵۲۰/۰۰۰	۳	۰/۵۲۹	۱/۶۴۷

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری جهت رعایت فرض های آن، از آزمون های باکس و لون استفاده شد. همانطور که در جدول مشاهده می شود، بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس های واریانس/اکواریانس به درستی رعایت شده است ($BOX= 1/647, F=0/529, P=0/663$).

جدول (۵-۴) نتایج آزمون لون در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در نمرات جرات ورزی

سطح معنی داری	Df2	Df1	F	متغیرها
۰/۹۶۸	۵۸	۱	۰/۰۰۲	جرات ورزی

بر اساس آزمون لون و عدم معنی داری حداقل برای یکی از متغیرها، شرط برابری واریانس های بین گروهی رعایت شده است. بنابراین انجام آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری بلامانع می باشد.



جدول (۴-۶) نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغییری (مانوا) بر روی نمرات متغییرها

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه f	خطای f	P	مجذور اتا
اثر پیلائی	۰/۴۹۶	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
لامبداویلکز	۰/۵۰۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
اثر هتلیک	۰/۹۸۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
بزرگترین ریشه خطا	۰/۹۸۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶

گروه

سطوح معناداری همه آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغییری را مجاز می شمارد. این نتایج نشان می دهد که در گروه های مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغییرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۰$ ، $F = ۲۷/۰۶$ ، لامبدای ویلکز = $۰/۵۰۴$). مجذور اتا تفاوت بین دو گروه با توجه به متغییرهای وابسته در مجموع معنادار است.

جدول (۴-۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغییری (مانوا) برای مقایسه تفاضل پیش آزمون-پس آزمون نمرات متغییرها در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیروابسته	SS	Df	MS	F	P	مجذور اتا
مدل	۲۸۶۳/۶۱۳	۳	۹۵۴/۶۰۴	۴۳۲/۵۵۱	۰/۰۰۰	۰/۹۵۹
گروه	۲۹/۱۳۶	۱	۲۹/۱۳۶	۱۳/۲۰۲	۰/۰۰۱	۰/۱۹۱
خطا	۱۲۳/۵۸۷	۵۶	۲/۲۰۷			

نتایج جدول (۴-۷) نشان می دهد. بین میانگین نمرات جرات ورزشی ($F = ۱۳/۲۰۲$) بین گروه های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و حاکی از بالا رفتن این متغییرها در گروه آزمایش است ($P < ۰/۰۵$).

نتیجه گیری کلی

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد آموزش مدیریت استرس بر افزایش جرات ورزشی دانش آموزان پسر دبیرستانی موثر است. چنانچه بسیاری از افراد جامعه، از جمله دانش آموزان، بنا به دلایل مختلفی، همچون شیوه های تربیتی و مسایل فرهنگی، از مهارت های ابراز وجود مختلف و در نتیجه جرات ورزشی برخوردار نبوده، می توان امیدوار بود که با آموزش کاربردی این مهارت ها به وسیله آموزش مدیریت استرس، بر بسیاری از مشکلات از جمله اضطراب، افسردگی و کمبود عزت نفس غلبه نمود؛ از طرف دیگر بهبود این مهارت ها با توانایی بیشتر در برخورد با مشکلات تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان همراه خواهد بود که به نوبه خود احساس رضایت و خشنودی بیشتری در زندگی منجر می گردد.

محدودیت های پژوهش

- منحصر بودن نمونه آماری به شهر اردبیل. بنابراین تعمیم نتایج این پژوهش به مناطق جغرافیای دیگر با احتیاط عمل شود.
- عدم توجه به شرایط اقتصادی و فرهنگی و دیگر متغییرهای مرتبط با فرد در نمونه گیری.



- ۳) استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس در گروه کنترل و آزمایش.
- ۴) بررسی نکردن تاثیر تک تک تکنیک های مدیریت استرس بر افزایش جرات ورزی
- ۵) عدم هم‌تاسازی گروه از نظر سن، رشته و غیره از محدودیت های دیگر این پژوهش می باشد.

پیشنهادات

پیشنهادات پژوهشی

- ۱) با توجه به اینکه در این پژوهش نمونه مختص به شهر اردبیل می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهش‌های دیگری در شهرهای مختلف انجام گیرد و نتایج پژوهش‌ها مورد بررسی دقیق قرار گیرند که امکان تعمیم یافته‌ها به سایر شهرها با محدودیت مواجه نشود.
- ۲) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای مرتبط با فرد (متغیرهای اقتصادی، فرهنگی و...) کنترل شود.
- ۳) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر افراد بهنجار در افراد بیمار نیز جهت اعتبار بیشتر نتایج به دست آمده از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود.
- ۴) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تاثیر تک تک تکنیک های مدیریت استرس بر افزایش جرات ورزی نیز بررسی شود.
- ۵) و گروه کنترل و آزمایش از نظر سن، رشته و غیره تا حدالامکان هم‌تاسازی شوند.

پیشنهادات کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان از آموزش مدیریت استرس برای افزایش جرات ورزی دانش‌آموزان استفاده کرد و در این راستا لازم است که مسئولین درصدد تدوین برنامه‌های آموزشی مدیریت استرس باشند که بانیازهای دانش‌آموزان سازگار باشد و سلامت روانی بیشتری را برای آنان ایجاد کند.

منابع:

- ۱) ابولقاسمی، عباس؛ رضایی، حسن؛ نریمانی، محمد و زاهد، عادل (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱ (۱)، ۲۳-۶.
- ۲) ابولقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد (۱۳۸۴). آزمون‌های روانشناختی. اردبیل، انتشارات باغ رضوان. چاپ اول.
- ۳) آخته، مریم؛ علی‌پور، احمد؛ شریفی ساکی، شیدا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مدیریت استرس در کاهش اضطراب و فرانگرانی زنان دارای سقط مکرر جنین. روان‌شناسی سلامت. فصلنامه علمی پژوهشی، سال سوم، شماره سوم.
- ۴) استورا، اچ. ب (۱۹۹۱). تنیدگی یا استرس. ترجمه دادستان، پریخ (۱۳۷۷). تهران: انتشارات رشد، چاپ اول.
- ۵) آلبرتی، رابرت و آمونز، مایکل (۱۹۹۹). روانشناسی ابراز وجود. ترجمه، قره‌داغی، مهدی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات علمی.
- ۶) برایان لوک، سیوارد (۱۳۸۱). مدیریت استرس. ترجمه، مهدی قرچه‌داغی، انتشارات چاپخانه کاج نشر پیکان، چاپ اول، ص ۴۰-۱۱۰.
- ۷) بشرپور، سجاد (۱۳۹۳). صفات شخصیت: (نظریه و آزمون). تهران، نشر ساوالان.
- ۸) بولتون، رابرت (۲۰۰۱). روانشناسی روابط انسانی (مهارت‌های مردمی) ترجمه سهرابی، حمیدرضا و روشنائی، حیات (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات رشد.
- ۹) بیابانگرد، علی (۱۳۷۰)، بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی پسران سال سوم دبیرستان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.



- ۱۰ خدایاری فرد، محمد و پرند اکرم (۱۳۸۶). استرس و روش های مقابله با آن با پرسشنامه سنجش عوامل تنش زا، پرسشنامه نشانگان استرس، پرسشنامه مقابله با راه های مقابله با استرس. تهران: موسسه انتشارات، شماره ۲۸۳۵.
- ۱۱ دلاور، علی (۱۳۸۷). روش پژوهش در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- ۱۲ ربیعی، لیلی؛ اسلامی، احمدعلی؛ مسعودی، رضا و سلحشوری، آرش (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی برنامه جرات ورزی بر میزان استرس، اضطراب و افسردگی دانش آموزان دبیرستانی. مجله تحقیقات نظام سلامت. سال هشتم. شماره ۵.
- ۱۳ ریو، جان. مارشال (۱۹۹۲). انگیزش و هیجان. ترجمه سیدمحمدی، یحیی (۱۳۷۸). تهران: نشر و ویرایش.
- ۱۴ ژندا، لوییس (۱۹۹۳). آزمون های شخصیت. ترجمه محمدعلی، بشارت (۱۳۸۳). تهران: انتشارات آبیژ.
- ۱۵ سلطانی، نسرین (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت استرس بر کاهش سبک اسناد منفی و افزایش سلامت روان دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان های شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۱۶ شکوهی، یکتا، محسن؛ شهانیان، آمنه؛ پرند، اکرم (۱۳۹۱). روانشناسی خانواده. تهران: انتشارات تیمورزاده و طبیب.
- ۱۷ شیربیم، زهرا؛ سودانی، منصور و شفیع آبادی عبدالله (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت استرس بر افزایش سلامت روان دانشجویان. اندیشه و رفتار. دوره دوم، شماره ۸.
- ۱۸ علیپور، الهام (۱۳۹۱). درمان استرس. تهران: انتشارات آوای ظهور.
- ۱۹ قاسم زاده، فرید (۱۳۷۶). استرس و ریشه یابی عوامل ایجادکننده و راههای مقابله با آن. تهران: انتشارات پزشک.
- ۲۰ کردی، معصومه؛ محمدی ریزی، سهیلا؛ شاکری، محمدتقی؛ مدرس غروی، مرتضی و صالحی فدردی، جواد (۱۳۹۱). بررسی میزان شیوع افسردگی، اضطراب و استرس در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر مشهد و ارتباط آن با برخی از رفتارهای مرتبط با سلامت. دوماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد سال ۱۳. شماره مسلسل، ۴۷.
- ۲۱ کرمعلیان، علی (۱۳۷۲). بررسی میزان اضطراب ناشی از امتحانات در دانش آموزان سال سوم دبیرستان های شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- ۲۲ نادری نوبدگانی، زهرا و مومنی جاوید (۱۳۹۴). تاثیر آموزش رفتار جراتمندانانه بر کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان. سال دهم، شماره ۱، پیاپی ۲۱.
- ۲۳ نریمانی، محمد؛ زاهد، عادل؛ ابولقاسمی، عباس و محمودی، حدیثه (۱۳۹۰). سرسختی در نوجوانان فاقد و واجد والدین. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دوازدهم، شماره ۴۴.
- ۲۴ هارچی، اون ساندرز؛ کریستین، دیکسون، دیوید (۱۹۹۴). مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه، فیروز بخت، مهرداد و بیگی، خشایار (۱۳۸۶). تهران: انتشارات رشد.
- ۲۵ هرمزی نژاد، معصومه؛ شهنی بیلاق، منیجه و نجاریان، بهمن (۱۳۷۹). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی و کمال گرایی با ابراز وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی ۷ (۳ و ۴)، ۵۰-۲۹.
- ۲۶ یاوریان، رویا؛ سهرابی، فریبا و یاوریان، نرمن (۱۳۸۹). بررسی تاثیر پرخاشگری جرات ورزی دانش آموزان دبیرستان های دخترانه شهر ارومیه در پیشرفت تحصیلی آنها. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، دوره هشتم. شماره ۲. صص ۱۱۴-۱۱۷.
- 27) Barrera, T. L., Mott, J. M., Hofstein, R. F., & Teng, E. J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioraltherapy for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 24-32.
- 28) Besharat, M.A. (2007). Hardiness and coping style with stress. *Psychological studies*, summer 3(2) , 109-127.
- 29) Bos AE, Muris P, Mulkens S, Schaalma HP (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Neth J Psychol*. 62 (1):26-33.



- 30) Çeçen-Ero..ul, A. R., & Zengel, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training program on adolescents' assertiveness level. *Ilköğretim Online*, 8(2), 485-492.
- 31) Cecily M. Begley, M. G. (2004). Irish students changing levels of assertiveness. *Education Today*, 24, 501-510.
- 32) Cunha M, Paiva M. Text Anxiety in Adolescents: The Role of Self-Criticism and Acceptance and Mindfulness Skills. *The Spanish Journal of Psychology*. 2012; 15(2): 533-43.
- 33) Davis, M. (2003). Addressing the needs of youth in transition to adulthood. *Administration and Policy in Mental Health*, 30, 495–509.
- 34) Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope Uniquely Predicts Objective Academic Achievement above Intelligence, Personality, and Previous Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- 35) Dearth-Dorff, J., Gonzales, N. A., & Sandler, I. N. (2003). Control beliefs as a mediator of the relationship between stress and depressive symptoms among inner city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 205–217.
- 36) Delamater RJ, McNamara JR. The social impact of assertiveness. Research findings and clinical implications. *Behav Modif*. 1986; 10(2): 139-58.
- 37) Deluty RH. Assertiveness in children: Some research considerations. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1981; 10: 149-56.
- 38) Doyle, E, Christines (2003). work and organizationl Psychology, An. Introduction With attitude ; 2003, P.111-158 Psychology Press, Taylor & Francis Group, p106-111.
- 39) Elliot, TR, Gramling, SE, Personal assertiveness and the effects of social support among female high school students. *Journal of counseling Psychology*.2008; 37(4):427- 436.
- 40) Erbes, H.R., Arbisi, R.A, Kehle, S.M., Ferrier-Auerbach, A.G., Barry, R.A.,Melissa A. Polusny, M.A. (2011).The distinctiveness of hardiness, positive emotionality, and negative emotionality in National Guard soldiers. **Journal of Research in Personality**. 45: 508–512.
- 41) Forneris T, Danish SJ, Scott DL. Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence* 2007; 42(165): 103-14.
- 42) Gary R.A., Dunbar S. B., Higgins M. K. , Musselman, D. L., & Smith, A. L.(2010). Combined exercise and cognitive behavioral therapy improves outcomes in patients with heart failure. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(2), 119-131.
- 43) Gholamijam F, Kheftan P, Eghlima M and Sepiddam M. (2017). Stress Management Techniques and its Effects on Health Promotion. *Quarterly journal of social work*. 4 (3); 18-27.
- 44) Herizchi, Sepideh; Sadegh Tabrizi, Jaafar, Ranjbar,Fatemeh (2015). Effects of a “Brief Stress Management Training Program” from Medical Students’ Viewpoints: A Qualitative Study. **Res Dev Med Educ**, 4(2), 183-188.
- 45) Hill, C., & Rose, J. (2009). parental conitions in relation to child characteristic and family suppor. *Journal of Intellectual Disability Reseach*. vol. 53,pp. 969-980.
- 46) İlhan N, Sukut Ö, Akhan LU, Batmaz M. The effect of Nurse Education on the self esteem and assertiveness of Nursing students: A four-year longitudinal study. *Nurse Education Today*. 2016; 39: 72-8.
- 47) Jerath R., Edry J.W., Barnes V.A., Jerath V. Physiology of long pranayamic breathing :neural respiratory elements may provide a mechanism that explain how slow deep breathing shifts autonomic nervous system. *Med Hypotheses*, 2006; 67(3), 566-57.



- 48) Maddi, S. R (2013). *Hardiness: turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Dordrecht heidelberg publication, New York/London.
- 49) Mehrabizadeh Honarmand M, Taghavi F, Attrai YA. The effect of training assertiveness on social skills, social anxiety and educational performance among females' students. *Journal of Behavioral Science*.2009;3(1):59-64. [Persian].
- 50) Mett , M., Aanes, M.B , & Mittelmark , J.H.(2010). Interpersonal stress and poor health: The mediating role of loneliness. *European Psychologist*, vol 15(1), pp, 3-11.
- 51) MoghimIslam, M., jafari, P., & Hoseini, M. (2013). Impact of Stress Management Training on the Girl High School Student Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26.
- 52) Nestoriuc Y., Martin A., Rief W., Andrasik F. Biofeedback treatment for headache disorders: a comprehensive efficacy review. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 2008; 33 (3), 125–140.
- 53) Nikitha S , Tessy Treesa Jose & Blessy Prabha Valsaraj (2015). Effectiveness of academic stress management programme on academic stress and academic performance among higher secondary students in selected schools of Udupi District. *NUJHS Vol. 5, No.4*.
- 54) Palmer S, Gyllensten K. The relationship between coaching workplace stress: A correlational study. *International Journal of Health promotion* 2005; 3(43): 97-103.
- 55) Pascoe , E.A.,Richman, L.S.(2009).perceived Discrimination and health: A meta- Analytic Review. *Psychological Bulletein*, vol 135, pp: 531-554.
- 56) Samantha, Nazione. Kristin, Pace. Alicia, Shugart. Sandi, Smith (2014). Encouraging Active Stress Management Among Graduate Students: Formative Research for A Persuasion Through The Stages Approach. *Global Journal of Medical Research*. Volume 1, Issue 4.Version 1.
- 57) Shahmohammadi, N. (2011). Students coping with Stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 395 – 401.
- 58) Snyder, G. F. (2012). Multivalent recognition: Between fixity and fluidity in identity politics. *The Journal of Politics*, 74, 249–261. doi:10.1017/S0022381611001563.
- 59) Vance, D.E.,Struzick , T.C. Mastan, I (2008). Hardiness, successful aging and HIV: implications for social work. *J. Gerontol. Soc. Work*, 51, 3-4, 260-83.
- 60) Zeidan F., Johnson S.K., Gordon N.S., Goolkasian P. Effects of brief and sham mindfulness meditation on mood and cardiovascular variables. *J Altern Complement Med*, 2010; 16(8), 867-873.
- 61) Zhang, L.F. (2010). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21(1),109-113.



(اثر بخشی مدیریت استرس بر افزایش سرسختی روان شناختی دانش آموزان پسر دبیرستانی)

مهدی جوادی

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

توکل موسی زاده*

عضو هیئت علمی، گروه روانشناسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مدیریت استرس بر سرسختی روانشناختی دانش آموزان دبیرستانی پسر انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی می باشد با طرح پیش آزمون-پس آزمون همراه با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ بود. از میان آنها تعداد ۶۰ نفر (۳۰ نفر آزمایش؛ ۳۰ نفر کنترل) به روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۷۰ تا ۹۰ دقیقه ای و در طول هفته ۱ جلسه آموزش مدیریت استرس را دریافت کردند. در حالیکه، گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکردند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های جرات ورزی و سرسختی جمع آوری شدند. داده های به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چندمتغییره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات سرسختی روانشناختی در پس آزمون گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به پیش آزمون ارتقاء پیدا کرده است ($P < 0/05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، آموزش مدیریت استرس می تواند به عنوان یک مداخله اثربخش بر افزایش سرسختی روانشناختی دانش آموزان محسوب شود.

واژگان کلیدی: مدیریت استرس، سرسختی روان شناختی، دانش آموزان پسر



مقدمه

دوره نوجوانی محدود سنین ۱۱-۲۱ است. شروع دوره اول نوجوانی با آغاز مراحل بلوغ جنسی است که ممکن است با سنین مدرسه ادغام شود. نوجوانی زمان ایجاد تغییرات برای نوجوانان و خانواده ها و مرحله گذر از دوره کودکی به بزرگسالی است. در طی این گذر تغییرات جسمی، شناختی، روانی و جنسی برای نوجوان اتفاق می افتد که ممکن است هیجان زا و در عین حال ترساننده باشد (جیمز^۱، ۲۰۰۲). این تغییرات فقط محدود به بعد رشد زیستی نیست که تغییرات آن تجلی بیرونی آشکاری دارند بلکه به همان اندازه، رشد شناختی و روانی - اجتماعی را نیز در بر می گیرد. اگر چه گذر از دوره نوجوانی اجتناب ناپذیر است ولی سرعت و شدت این تغییرات از ظرفیت مقابله ای بسیاری از افراد بیشتر بوده (دیویس^۲، ۲۰۰۳) و منجر به پدیده فشار روانی در دوره نوجوانی می گردد. تعدادی از مطالعات نشان داده است که فشارها و انتظارات محیط مدرسه متداول ترین عوامل فشارزایی هستند که نوجوانان گزارش کرده اند (آرماکوست^۳، ۱۹۸۹). شریدان و اسمیت^۴ (۱۹۸۷) عوامل فشارزای ویژه دانش آموزان را امتحان دادن، نمره دهی، انتظارات از عملکرد حال و آینده و اهداف آینده عنوان کردند. در بسیاری از نوجوانان عوامل فوق با فشارزاهای دیگری چون دشواری های اقتصادی، اختلافات خانوادگی و روابط با همسالان همراه است (ابولقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰). استرس واکنش نامطلوب افراد در برابر فشارهای شدید یا انواع دیگری است که بر نوجوانان تحمیل می شود (پالمر و گیلنستن^۵، ۲۰۰۵). و رابطه مهمی با یادگیری آنها دارد (فتاح، ۲۰۰۷). همچنین افسردگی (دیردورف، گونزالس و ساندلر^۶، ۲۰۰۳) و سو استفاده از مواد (بیرن و گئیست، ۱۹۸۴) در دوره نوجوانی از جمله واکنش های افراد به افزایش عوامل فشارزای روانی در زندگی و فقدان مهارت های مقابله ای کافی در آنها شده است. سرسختی^۷ نیز در موقعیت های فشارزا، سبب خواهد شد که فرد ارزیابی تهدیدآمیزی از موقعیت نداشته باشد و از راهبردهای صحیح برای حل مساله استفاده نماید (فلورین، میکولینسر و تاومن^۸، ۱۹۹۵). حاجبی، مصباحی و دخت رضاخانی (۱۳۹۲) نشان دادند که بین بین سلامت روان و نمره سرسختی روان شناختی نوجوانان رابطه معنی دار و معکوس وجود دارد.

از نظر وایت^۹ (۲۰۰۰) زمانی که افراد تحت استرس هستند، باید مهارتهای مقابله ای لازم را داشته باشند تا بتوانند، اثر استرس را کاهش دهند. چنانچه استرس، مدیریت شود و مهارت های مقابله ای موثر فراهم شود، فرد قادر خواهد بود تا با نیازها و چالش های زندگی خود به شیوه بهتری کنار آید. پژوهش ها نشان داده است که برنامه آموزش مدیریت استرس می تواند فشار روانی، اضطراب و گرفتاری های روزانه را کم و جرات و رضایت بیشتری را به بار آورد (تیمرمن^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین پژوهش هریزچی، صادق و رنجبر (۲۰۱۵) نشان داد که مدیریت استرس در کاهش استرس دانشجویان پزشکی موثر است. با توجه این مطالب و مشکلات دانش آموزان، خصوصا در سنین نوجوانی که مصادف با دوره دبیرستانی است توسعه مداخلات به منظور حل مشکلات آنها لازم و ضروری است بنابراین درمان های امروزی باید بر افزایش سرسختی روانشناختی در همه افراد خصوصا دانش آموزان متمرکز باشند (ومر^{۱۱}، ۲۰۱۲). لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی مدیریت استرس بر سرسختی روانشناختی دانش آموزان دبیرستانی می باشد.

1 . James

2 . Davis

3 . Armacost

4 . Sheridan & Smith

5 . Palmer & Gyllensten

6 . Deardorff, , Gonzales & Sandler

7 . Hardness

8 . Florian, Mikulincer, & Taubman

9 . White

10 . Timmerman

11 . Werner



دوره نوجوانی، دوره آشوب درونی و انقلاب شخصیتی است. در این دوره، نوجوان در وضعیتی بین دو مرحله کودکی و بزرگسالی و زیر فشار و انتظارات این وضعیت پیچیده و مبهم قرار می‌گیرند. حالت هیجانی در دوره بلوغ غنی تر می‌گردد و گاهی به صورت حساسیت و هیجان شدید در می‌آید (احمدی، ۱۹۹۳). فشارهای تحصیلی مانند مانند: اضطراب امتحان (مواموند^۱، ۱۹۹۳)، انتظارات معلمان (کرمعلیان، ۱۳۷۲) و تبعیض (پاسکو و ریچمن^۲، ۲۰۰۹) بر سلامت روان تاثیر منفی دارند و سطوح بالای استرس، در تمرکز دانش آموزان برای مقابله با این گونه فشارها، تاثیر مخرب دارد (کایسلر، پل من و نیکلس^۳، ۲۰۰۹). اگر دانش آموز، در زمان حضور مشکلات و فشار روانی، متغیرهای فشارزا را شناسایی نماید و برای غلبه بر آن‌ها احساس شایستگی داشته باشد، از سلامت روان بهتری برخوردار خواهد بود (هیل و روز^۴، ۲۰۰۹).

افراد با سرسختی روان شناختی بالا نیز در مقایسه با افراد با سرسختی روان شناختی پایین مدیریت بهتری در شرایط فشارزا دارند و از استراتژی‌های مقابله ای مثبت تری استفاده می‌نمایند (بشارت، ۲۰۰۷). سرسختی روان شناختی دارای سه سازه می‌باشد شامل: تعهد، کنترل و مبارزه جویی. فردی که دارای خصوصیت تعهد است، فعالیت زندگی را جالب، بااهمیت و معنی دار می‌پندارد، چنین اعتقادی، از فشارزا بودن وقایع می‌کاهد (کوباسا، مدی و پوکتی ۱۹۸۲). بینگهام و استریکر^۵ (۱۹۹۵) بر این باورند که عوامل تاثیر گذار بر سرسختی دختران، بیشتر از درون خانواده سرچشمه می‌گیرد در حالی که در مورد پسران، ممکن است عوامل اجتماعی و آموزشی نیز دخیل باشند. پژوهش شیربیم، سودانی و شفیع آبادی (۱۳۸۸)، نشان دادند که بین سلامت روان و سرسختی روان شناختی دانشجویان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. حاجبی، مصباحی و دخت رضاخانی (۱۳۹۲) نشان دادند که بین سلامت روان و نمره سرسختی روان شناختی نوجوانان رابطه معنی دار و معکوس وجود دارد.

مدیریت استرس^۶ تکنیکی است که باعث می‌شود بی‌نظمی‌ها و ناهماهنگی‌ها، که در فرد موجب استرس‌های روان شناختی شده است، از بین برود (برایان لوک، ۱۳۸۱). پژوهش‌ها نشان داده است که نشان دادند که مداخلات مدیریت استرس به دانش آموزان کمک کرده تا بر استرس خود غلبه کنند (سامانتا^۷ و همکاران، ۲۰۱۴؛ نیکیتا^۸ و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش هرزیچی، صادق و رنجبر (۲۰۱۵) نشان داد که مدیریت استرس در کاهش استرس دانشجویان پزشکی موثر است. به این نتیجه گرفت که در این راستا پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا آموزش مهارت مدیریت استرس بر سرسختی روانشناختی دانش آموزان پسر دبیرستان تاثیر دارد؟

اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

از نظر آماری یک پنجم جمعیت جهان را نوجوانان تشکیل می‌دهند که ۸۵ درصد از این جمعیت ۱/۲ میلیاردی ساکن کشورهای در حال توسعه می‌باشند (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۸). در ایران نیز طبق سرشماری سال ۱۳۸۵، ۲۱/۹ درصد از جمعیت را افراد ۱۰ تا ۱۹ سال تشکیل می‌دادند که حدود ۱۵ میلیون نفر بودند. در دوره نوجوانی نه تنها رفتارهای مشکل آفرین ظاهر شده (شوارتز^۹ و همکاران، ۲۰۰۵) و شیوع مشکلات رفتاری درونی سازی و بیرونی سازی افزایش می‌یابد (ریو^{۱۰}، ۲۰۰۵). فشارهای تحصیلی تحصیلی مانند: اضطراب امتحان (مواموند، ۱۹۹۳)، انتظارات معلمان (کرمعلیان، ۱۳۷۲) و تبعیض (پاسکو و ریچمن، ۲۰۰۹) بر سلامت

1 . Mwmwenda
 2 . Pascoe & Richman
 3 . Kaiseler , Polman & Nicholls
 4 . Hill & Rose
 5 . Bingham & Stryker
 6 . stress management
 7 . Samantha
 8 . Nikitha
 9 . Schwartz
 10 . Rew



روان تاثیر منفی دارند و سطوح بالای استرس، در تمرکز دانش آموزان برای مقابله با این گونه فشارها، تاثیر مخرب دارد (کایسلر، پل من و نیکلس، ۲۰۰۹). شواهد زیادی نشان می دهد که تجربه فشار روانی در دوره نوجوانی با بروز علائم معنی دار بالینی همراه می شود (گران^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). و ۲۶/۱ درصد دانش آموزان به خاطر فشار روانی درمانده هستند (شاه محمدی، ۲۰۱۱). و پژوهش ها نشان داده است که ۲۱/۸٪ درصد دانش آموزان استرس شدید و بالاتر دارند (کردی، ۱۳۹۱).

با توجه به اهمیت بلوغ و حساسیت این دوره و نقش سرسختی روانشناختی بر سلامت جامعه از طریق پیشگیری از رفتارهای پرخطر، اعتیاد و سیگار در میان جمعیت جوان و قشر تحصیل کرده جوامع از اهمیت بیشتری برخوردار است، چرا که اولاً این قشر از جمعیت کشور در واقع سرمایه های اصلی در تولید علم و فناوری بوده و به لحاظ منابع انسانی از پایه های بنیادین پیشرفت ترقی و توانمندی هر جامعه ای محسوب می شوند.

مطالعات گوناگون پیشنهاد کرده اند که که درمان شناختی- رفتاری با تمرکز بر آموزش مهارت های مورد نیاز می تواند برای نوجوانان مفید باشد (ریکسون و اروینز^۲، ۱۹۹۹). با توجه به اینکه، در رویکرد رفتاری- شناختی، روش حل مساله به صورت رفتاری تعریف شده است و در این فرایند احتمال انتخاب موثرترین پاسخ از میان راه حل های مختلف افزایش می یابد و با افزایش توانایی فرد او را به سمت زندگی آرام تری رهنمون می شوند، ضرورت دارد نقش آموزش مهارت مدیریت استرس را به عنوان یکی از شیوه های مقابله ای در سرسختی روانشناختی دانش آموزان دبیرستانی مورد مطالعه قراردهیم. همچنین پژوهش های کم و پراکنده در زمینه موضوع پژوهش لزوم پژوهش و بررسی در این زمینه را می طلبد. این پژوهش در نوع خود برای اولین بار اثربخشی آموزش های مدیریت استرس را سرسختی روان شناختی دانش آموزان پسر دبیرستانی مورد بررسی قرار داد تا راهگشای پژوهش های آتی باشد.

روش تحقیق

روش پژوهش مداخله ای از نوع آزمایشی با طرح (پیش آزمون با هردو گروه و پس آزمون با گروه کنترل) می باشد. در پژوهش حاضر مدیریت استرس در دو سطح آموزش (گروه آزمایش) و عدم آموزش (گروه کنترل) به عنوان متغیر مستقل و سرسختی روان شناختی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد.

گروه ها	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	T1	X	T2
گروه کنترل	T1	-	T2

جامعه آماری

شامل کلیه دانش آموزان دبیرستانی پسر دبیرستان های شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می باشد. تعداد دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اردبیل به طور تقریبی ۲۵۰۰۰ نفر می باشد.

روش نمونه گیری

روش نمونه گیری به صورت در دسترس می باشد. با استفاده از این روش تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان دبیرستانی در مقطع اول، دوم و سوم از دبیرستان های دولتی انتخاب شدند و بصورت نمونه گیری در دسترس به دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل گمارده شدند. در تحقیقات آزمایشی حداقل تعداد نمونه ۱۵ نفر می باشد (دلور، ۱۳۸۷) که در این پژوهش به منظور افزایش اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم با اطمینان بیشتر تعداد ۶۰ نفر انتخاب شدند.

¹ . Grant

² . Rixon & Erwins



ابزار گردآوری داده ها

مقیاس سرسختی روانشناختی اهواز (AHI)

این پرسشنامه را کیامرثی (۱۳۷۷) تهیه و اعتباریابی کرده است. پرسشنامه سرسختی اهواز یک مقیاس خودگزارشی مدادکاغذی ۷۱ ماده ای است. نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که آزمودنی ها به یکی از چهار گزینه هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، بیشتر اوقات پاسخ می دهند.

(دامنه نمره در این پرسشنامه، نشان دهنده سرسختی روان شناختی زیاد در فرد است. در پژوهش کیامرثی (۱۳۷۶) ضرایب کرونباخ کل آزمودنی ها برابر ۰/۷۶، برای آزمودنی های دختر برابر با ۰/۷۴ و برای آزمودنی های پسر برابر با ۰/۷۶ به دست آمد. برای بررسی روایی همزمان، این پرسشنامه به طور همزمان با چهار پرسشنامه ی ملاک، مقیاس خودشکوفایی مزلو، مقیاس اعتبار سازه ای سرسختی، مقیاس افسردگی اهواز و پرسشنامه اضطراب به گروههایی از دانشجویان داده شد. ضرایب همبستگی بین نمره های کل آزمودنی ها در پرسشنامه سرسختی و اضطراب برای کل نمونه، آزمودنی های دختر و پسر به ترتیب ۰/۵۵، ۰/۷۰ و ۰/۴۴ به دست آمد. این ضرایب گویای همبستگی منفی معنادار بین سرسختی و اضطراب است.

روش اجرای پژوهش

روش گردآوری داده ها در پژوهش حاضر به صورت میدانی می باشد. به منظور انتخاب نمونه به دبیرستان های پسرانه شهر اردبیل مراجعه شد و اهداف پژوهشی برای مسئولین این مدارس تشریح شد و مجوزهای لازم برای انتخاب نمونه مورد نظر کسب شد. ما در این پژوهش، از روش آموزشی سارا مک نامارا برای مدیریت استرس کردیم. و از هر دو گروه پیش آزمون انجام شد و گروه آزمایش ۸ جلسه ۷۰ تا ۹۰ دقیقه ای و در طول هفته ۱ جلسه آموزش مدیریت استرس را سپری کردند و گروه کنترل برنامه عادی خود را گذراندند قبل از شروع این روش در ۸ جلسه، هفته ای ۱ روز به مدت تقریبی ۷۰ تا ۹۰ دقیقه به دانش آموزان آموزش داده شد. و پس از اتمام جلسات مداخله از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد در هر جلسه، ابتدا تکالیف هفته گذشته مرور و بعد مطالب جدید مطرح شد. در پایان جلسه مطالب، جمع بندی و تکلیف جلسه بعد ارایه شد.

یافته های تحقیق:

جدول (۴-۱): توزیع فراوانی و درصد سن آزمودنی ها در گروه آزمایش و کنترل

گروه کنترل		گروه آزمایش		سن
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰	۶	۳۳/۳۳	۱۰	۱۰-۱۲
۳۶/۶۶	۱۱	۳۰	۹	۱۳-۱۴
۲۳/۳۳	۷	۲۳/۳۳	۷	۱۵-۱۶
۲۰	۶	۱۳/۳۳	۴	۱۸-۲۰
۱۰۰	۳۰	۱۰۰	۳۰	کل



جدول (۲-۴): توزیع فراوانی و درصد رشته تحصیلی آزمودنی ها در گروه آزمایش و کنترل

کنترل		آزمایش		رشته تحصیلی
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۳۶/۶۶	۱۱	۲۳/۳۳	۷	عمومی
۳۰	۹	۳۳/۳۳	۱۰	انسانی
۲۳/۳۳	۷	۳۰	۹	تجربی
۱۰	۳	۱۳/۳۳	۴	ریاضی
۱۰۰	۳۰	۱۰۰	۳۰	کل

یافته های توصیفی:

جدول (۳-۴) میانگین و انحراف معیار سرسختی روانشناختی در پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیر	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	پیش آزمون	سرسختی
۳/۵۳	۳۵/۳۸	۴/۰۰	۳۵/۶۶	پس آزمون	
۳/۶۸	۳۵/۷۱	۳/۹۵	۳۸/۴۰		

یافته های استنباطی:

جدول (۴-۴) نتایج آزمون باکس در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در متغیرهای سرسختی روان شناختی

سطح معناداری	درجه آزادی دوم	درجه آزادی اول	F	آزمون باکس
۰/۶۶۳	۶۰۵۵۲۰/۰۰۰	۳	۰/۵۲۹	۱/۶۴۷

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری جهت رعایت فرض های آن، از آزمون های باکس و لون استفاده شد. همانطور که در جدول مشاهده می شود، بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نبوده است، شرط همگنی ماتریس های واریانس/کواریانس به درستی رعایت شده است ($BOX= 1/647, F=0/529, P=0/663$).

جدول (۵-۴) نتایج آزمون لون در مورد پیش فرض تساوی واریانس های دو گروه در نمرات سرسختی روان شناختی

سطح معنی داری	Df2	Df1	F	متغیرها
۰/۰۰۲	۵۸	۱	۱۰/۱۲۴	سرسختی

بر اساس آزمون لون و عدم معنی داری حداقل برای یکی از متغیرها، شرط برابری واریانس های بین گروهی رعایت شده است. بنابراین انجام آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری بلامانع می باشد.



جدول (۴-۶) نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چندمتغییری (مانوا) بر روی نمرات متغییرها

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه f	خطای f	P	مجذور اتا
اثر پیلائی	۰/۴۹۶	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
لامبداویلکز	۰/۵۰۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
اثر هتلیک	۰/۹۸۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶
بزرگترین ریشه خطا	۰/۹۸۴	۲۷/۰۶۰	۲/۰۰۰	۵۵/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۶

گروه

سطوح معناداری همه آزمون ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغییری را مجاز می شمارد. این نتایج نشان می دهد که در گروه های مورد مطالعه حداقل از نظر یکی از متغییرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/000$ ، $F = 27/06$ ، لامبدای ویلکز = $0/504$). مجذور اتا تفاوت بین دو گروه با توجه به متغییرهای وابسته در مجموع معنادار است.

جدول (۴-۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغییری (مانوا) برای مقایسه تفاضل پیش آزمون-پس آزمون نمرات متغییرها در

دو گروه آزمایش و کنترل

متغیروابسته	SS	Df	MS	F	P	مجذور اتا
مدل	۸۵۱/۰۴۹	۳	۲۸۳/۶۸۳	۱۵۲/۰۲۶	۰/۰۰۰	۰/۸۹۱
گروه	۸۴/۳۲۷	۱	۸۴/۳۲۷	۴۵/۱۹۱	۰/۰۰۰	۰/۴۴۷
خطا	۱۰۴/۴۹۷	۵۶	۱/۸۶۶			

نتایج جدول (۴-۷) نشان می دهد. بین میانگین نمرات سرسختی روانشناختی (۴۵/۱۹۱)، بین گروه های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد و حاکی از بالا رفتن این متغییرها در گروه آزمایش است ($P < 0/05$).

نتیجه گیری کلی

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان می دهد آموزش مدیریت استرس بر افزایش سرسختی روان شناختی دانش آموزان پسر دبیرستانی موثر است. چنانچه بسیاری از افراد جامعه، از جمله دانش آموزان، بنا به دلایل مختلفی، همچون شیوه های تربیتی و مسایل فرهنگی، از مهارت های ابراز وجود مختلف و در نتیجه سرسختی برخوردار نبوده، می توان امیدوار بود که با آموزش کاربردی این مهارت ها به وسیله آموزش مدیریت استرس، بر بسیاری از مشکلات از جمله اضطراب، افسردگی و کمبود عزت نفس غلبه نمود؛ از طرف دیگر بهبود این مهارت ها با توانایی بیشتر در برخورد با مشکلات تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان همراه خواهد بود که به نوبه خود احساس رضایت و خشنودی بیشتری در زندگی منجر می گردد.

محدودیت های پژوهش

(۶) منحصر بودن نمونه آماری به شهر اردبیل. بنابراین تعمیم نتایج این پژوهش به مناطق جغرافیای دیگر با احتیاط عمل شود.

(۷) عدم توجه به شرایط اقتصادی و فرهنگی و دیگر متغییرهای مرتبط با فرد در نمونه گیری.



- ۸) استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس در گروه کنترل و آزمایش.
- ۹) بررسی نکردن تاثیر تک تک تکنیک‌های مدیریت استرس بر افزایش سرسختی روان شناختی.
- ۱۰) عدم هم‌تاسازی گروه از نظر سن، رشته و غیره از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌باشد.

پیشنهادات

پیشنهادات پژوهشی

- ۶) با توجه به اینکه در این پژوهش نمونه مختص به شهر اردبیل می‌باشد، لذا پیشنهاد می‌شود در این راستا پژوهش‌های دیگری در شهرهای مختلف انجام گیرد و نتایج پژوهش‌ها مورد بررسی دقیق قرار گیرند که امکان تعمیم یافته‌ها به سایر شهرها با محدودیت مواجه نشود.
- ۷) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای مرتبط با فرد (متغیرهای اقتصادی، فرهنگی و...) کنترل شود.
- ۸) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر افراد بهنجار در افراد بیمار نیز جهت اعتبار بیشتر نتایج به دست آمده از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شود.
- ۹) پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تاثیر تک تک تکنیک‌های مدیریت استرس بر افزایش سرسختی روان شناختی نیز بررسی شود.
- ۱۰) و گروه کنترل و آزمایش از نظر سن، رشته و غیره تا حدالامکان هم‌تاسازی شوند.

پیشنهادات کاربردی

- با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان از آموزش مدیریت استرس برای افزایش سرسختی روانشناختی دانش‌آموزان استفاده کرد و در این راستا لازم است که مسئولین درصدد تدوین برنامه‌های آموزشی مدیریت استرس باشند که بانیازهای دانش‌آموزان سازگار باشد و سلامت روانی بیشتری را برای آنان ایجاد کند.



منابع

- ۶۲ ابولقاسمی، عباس؛ رضایی، حسن؛ نریمانی، محمد و زاهد، عادل (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مولفه های آن در دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. مجله ناتوانی های یادگیری، ۱ (۱)، ۶-۲۳.
- ۶۳ ابولقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد (۱۳۸۴). آزمون های روانشناختی. اردبیل، انتشارات باغ رضوان. چاپ اول.
- ۶۴ آخته، مریم؛ علی پور، احمد؛ شریفی ساکی، شیدا (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مدیریت استرس در کاهش اضطراب و فرآنگرانی زنان دارای سقط مکرر جنین. روان شناسی سلامت. فصلنامه علمی پژوهشی، سال سوم، شماره سوم.
- ۶۵ استورا، اچ. ب (۱۹۹۱). تنیدگی یا استرس. ترجمه دادستان، پریخ (۱۳۷۷). تهران: انتشارات رشد، چاپ اول.
- ۶۶ آلبرتی، رابرت و آمونز، مایکل (۱۹۹۹). روانشناسی ابزار وجود. ترجمه، قره داغی، مهدی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات علمی.
- ۶۷ برایان لوک، سیوارد (۱۳۸۱). مدیریت استرس. ترجمه، مهدی قرچه داغی، انتشارات چایخانه کاج نشر پیکان، چاپ اول، ص ۴۰-۱۱۰.
- ۶۸ بشرپور، سجاد (۱۳۹۳). صفات شخصیت: (نظریه و آزمون). تهران، نشر ساوالان.
- ۶۹ بولتون، رابرت (۲۰۰۱). روانشناسی روابط انسانی (مهارت های مردمی) ترجمه سهرابی، حمیدرضا و روشنایی، حیات (۱۳۸۴)، تهران: انتشارات رشد.
- ۷۰ بیابانگرد، علی (۱۳۷۰)، بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی پسران سال سوم دبیرستان شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۷۱ حاجبی، احمد؛ مصباحی، الهام و رضاخانی سیمین (۱۳۹۲). رابطه سرسختی روان شناختی با سلامت روان در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران. فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال پنجم، شماره ۲ (۱۸).
- ۷۲ خدایاری فرد، محمد و پرند اکرم (۱۳۸۶). استرس و روش های مقابله با آن با پرسشنامه سنجش عوامل تنش زا، پرسشنامه نشانگان استرس، پرسشنامه مقابله با راه های مقابله با استرس. تهران: موسسه انتشارات، شماره ۲۸۳۵.
- ۷۳ دلاور، علی (۱۳۸۷). روش پژوهش در روان شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- ۷۴ ریو، جان. مارشال (۱۹۹۲). انگیزش و هیجان. ترجمه سیدمحمدی، یحیی (۱۳۷۸). تهران: نشر و ویرایش.
- ۷۵ ژندا، لوییس (۱۹۹۳). آزمون های شخصیت. ترجمه محمدعلی، بشارت (۱۳۸۳). تهران. انتشارات آیپژ.
- ۷۶ سلطانی، نسربین (۱۳۸۳). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت استرس بر کاهش سبک اسناد منفی و افزایش سلامت روان دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان های شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۷۷ شکوهی فرد، سارا؛ حمید، نجمه و سودانی، منصور (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش سرسختی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر تربیت معلم. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی سال چهاردهم، شماره ۲، (پیاپی ۵۲). صص ۲۵-۱۴.
- ۷۸ شکوهی، یکتا، محسن؛ شهائیان، آمنه؛ پرند، اکرم (۱۳۹۱). روانشناسی خانواده. تهران: انتشارات تیمورزاده و طبیب.
- ۷۹ شیربیم، زهرا؛ سودانی، منصور و شفیع آبادی عبدالله (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت استرس بر افزایش سلامت روان دانشجویان. اندیشه و رفتار. دوره دوم، شماره ۸.
- ۸۰ علیپور، الهام (۱۳۹۱). درمان استرس. تهران: انتشارات آوای ظهور.
- ۸۱ فیض، عبدالله؛ نشاط دوست، حمید؛ ظاهر، حمید و نائل، حسین (۱۳۸۰). بررسی رابطه سرسختی روان شناختی و روش های مقابله با فشار زندگی. مجله روان شناسی، صص ۳۰۳-۳۱۵.
- ۸۲ قاسم زاده، فرید (۱۳۷۶). استرس و ریشه یابی عوامل ایجادکننده و راههای مقابله با آن. تهران: انتشارات پزشک.



- ۸۳) کردی، معصومه؛ محمدی ریزی، سهیلا؛ شاکری، محمدتقی؛ مدرس غروی، مرتضی و صالحی فدردی، جواد (۱۳۹۱). بررسی میزان شیوع افسردگی، اضطراب و استرس در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر مشهد و ارتباط آن با برخی از رفتارهای مرتبط با سلامت. دوماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد سال ۱۳. شماره مسلسل، ۴۷.
- ۸۴) کرملیان، علی (۱۳۷۲). بررسی میزان اضطراب ناشی از امتحانات در دانش آموزان سال سوم دبیرستان های شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- ۸۵) کیامرثی، آذر و ابولقاسمی، عباس (۱۳۸۵). روانشناسی سرسختی. اردبیل. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل. چاپ.
- ۸۶) نریمانی، محمد؛ زاهد، عادل؛ ابولقاسمی، عباس و محمودی، حدیثه (۱۳۹۰). سرسختی در نوجوانان فاقد و واجد والدین. فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دوازدهم، شماره ۴۴.
- ۸۷) هارچی، اون ساندرز؛ کریستین، دیکسون، دیوید (۱۹۹۴). مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه، فیروز بخت، مهرداد و بیگی، خشایار (۱۳۸۶). تهران: انتشارات رشد.
- ۸۸) هرمزی نژاد، معصومه؛ شهنی ییلاق، منیجه و نجاریان، بهمن (۱۳۷۹). بررسی رابطه ساده و چندگانه متغیرهای عزت نفس، اضطراب اجتماعی و کمال گرایی با ابراز وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی ۷ (۳ و ۴)، ۲۹-۵۰.

- 89) Barrera, T. L., Mott, J. M., Hofstein, R. F., & Teng, E. J. (2013). A meta-analytic review of exposure in group cognitive behavioral therapy for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 24-32.
- 90) Besharat, M.A. (2007). Hardiness and coping style with stress. *Psychological studies*, summer 3(2) , 109-127.
- 91) Bos AE, Muris P, Mulkens S, Schaalma HP (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Neth J Psychol*. 62 (1):26-33.
- 92) Çeçen-Ero. ul, A. R., & Zengel, M. (2009). The effectiveness of an assertiveness training program on adolescents' assertiveness level. *Ilköğretim Online*, 8(2), 485-492.
- 93) Cecily M. Begley, M. G. (2004). Irish students changing levels of assertiveness. *Education Today*, 24, 501-510.
- 94) Cunha M, Paiva M. Text Anxiety in Adolescents: The Role of Self-Criticism and Acceptance and Mindfulness Skills. *The Spanish Journal of Psychology*. 2012; 15(2): 533-43.
- 95) Davis, M. (2003). Addressing the needs of youth in transition to adulthood. *Administration and Policy in Mental Health*, 30, 495-509.
- 96) Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope Uniquely Predicts Objective Academic Achievement above Intelligence, Personality, and Previous Academic Achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- 97) Deardorff, J., Gonzales, N. A., & Sandler, I. N. (2003). Control beliefs as a mediator of the relationship between stress and depressive symptoms among inner city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 205-217.
- 98) Delamater RJ, McNamara JR. The social impact of assertiveness. Research findings and clinical implications. *Behav Modif*. 1986; 10(2): 139-58.
- 99) Deluty RH. Assertiveness in children: Some research considerations. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1981; 10: 149-56.
- 100) Doyle, E, Christines (2003). work and organizationl Psychology, An. Introduction With attitude ; 2003, P.111-158 Psychology Press, Taylor & Francis Group, p106-111.
- 101) Elliot, TR, Gramling, SE, Personal assertiveness and the effects of social support among female high school students. *Journal of counseling Psychology*. 2008; 37(4):427- 436.



- 102) Erbes, H.R., Arbisi, R.A, Kehle, S.M., Ferrier-Auerbach, A.G., Barry, R.A.,Melissa A. Polusny, M.A. (2011).The distinctiveness of hardiness, positive emotionality, and negative emotionality in National Guard soldiers. **Journal of Research in Personality**. 45: 508–512.
- 103) Forneris T, Danish SJ, Scott DL. Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence* 2007; 42(165): 103-14.
- 104) Gary R.A., Dunbar S. B., Higgins M. K. , Musselman, D. L., & Smith, A. L.(2010). Combined exercise and cognitive behavioral therapy improves outcomes in patients with heart failure. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(2), 119-131.
- 105) Gholamijam F, Kheftan P, Eghlima M and Sepiddam M. (2017). Stress Management Techniques and its Effects on Health Promotion. *Quarterly journal of social work*. 4 (3); 18-27.
- 106) Herizchi, Sepideh; Sadegh Tabrizi, Jaafar, Ranjbar,Fatemeh (2015). Effects of a “Brief Stress Management Training Program” from Medical Students’ Viewpoints: A Qualitative Study. **Res Dev Med Educ**, 4(2), 183-188.
- 107) Hill, C., & Rose, J. (2009). parental conitons in relation to child characteristic and family suppor. *Journal of Intellectual Disability Reseach*. vol. 53,pp. 969-980.
- 108) İlhan N, Sukut Ö, Akhan LU, Batmaz M. The effect of Nurse Education on the self esteem and assertiveness of Nursing students: A four-year longitudinal study. *Nurse Education Today*. 2016; 39: 72-8.
- 109) Jerath R., Edry J.W., Barnes V.A., Jerath V. Physiology of long pranayamic breathing :neural respiratory elements may provide a mechanism that explain how slow deep breathing shifts autonomic nervous system. *Med Hypotheses*, 2006; 67(3), 566-57.
- 110) Maddi, S. R (2013). *Hardiness: turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer Dordrecht heideberg publication, New York/London.
- 111) Mehrabizadeh Honarmand M, Taghavi F, Attrai YA. The effect of training assertiveness on social skills, social anxiety and educational performance among females’ students. *Journal of Behavioral Science*.2009;3(1):59-64. [Persian].
- 112) Mett , M., Aanes, M.B , & Mittelmark , J.H.(2010). Interpersonal stress and poor health: The mediating role of loneliness. *European Psychologist*, vol 15(1), pp, 3-11.
- 113) MoghimIslam, M., jafari, P., & Hoseini, M. (2013). Impact of Stress Management Training on the Girl High School Student Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 22-26.
- 114) Nestoriuc Y., Martin A., Rief W., Andrasik F. Biofeedback treatment for headache disorders: a comprehensive efficacy review. *Appl Psychophysiol Biofeedback*, 2008; 33 (3), 125–140.
- 115) Nikitha S , Tessy Treesa Jose & Blessy Prabha Valsaraj (2015). Effectiveness of academic stress management programme on academic stress and academic performance among higher secondary students in selected schools of Udupi District. *NUJHS Vol. 5, No.4*.
- 116) Palmer S, Gyllensten K. The relationship between coaching workplace stress: A correlational study. *International Journal of Health promotion* 2005; 3(43): 97-103.
- 117) Pascoe , E.A.,Richman, L.S.(2009).perceived Discrimination and health: A meta- Analytic Review. *Psychological Bulletein*, vol 135, pp: 531-554.
- 118) Samantha, Nazione. Kristin, Pace. Alicia, Shugart. Sandi, Smith (2014). Encouraging Active Stress Management Among Graduate Students: Formative Research for A Persuasion Through The Stages Approach. *Global Journal of Medical Research*. Volume 1, Issue 4.Version 1.
- 119) Shahmohammadi, N. (2011). Students coping with Stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 395 – 401.
- 120) Snyder, G. F. (2012). Multivalent recognition: Between fixity and fluidity in identity politics. *The Journal of Politics*, 74, 249–261. doi:10.1017/S0022381611001563.
- 121) Vance, D.E.,Struzick , T.C. Mastan, I (2008). Hardiness, successful aging and HIV: implications for social work. *J. Gerontol. Soc. Work*, 51, 3-4, 260-83.
- 122) Zeidan F., Johnson S.K., Gordon N.S., Goolkasian P. Effects of brief and sham mindfulness meditation on mood and cardiovascular variables. *J Altern Complement Med*, 2010; 16(8), 867-873.



123) Zhang, L.F. (2010). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21(1),109-113.



تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال ششم ابتدایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد

بهزاد رضایی^۱

سیما بیت الهی^۲

چکیده

حل مسأله و خلاقیت از ممتازترین تواناییهای شناختی انسان است. کشورهای صاحب نظرات تعلیم و تربیت پرورش قوه خلاقیت شاگردان را از ارزشمندترین هدف تربیتی به شمار می آورند. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی- پیمایشی از نوع تحلیل محتوا و کاربردی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل محتوای کتاب درسی علوم تجربی پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می باشد. حجم نمونه برابر با حجم جامعه آماری (کل صفحات کتاب) انتخاب گردیده است. ابزار این تحقیق فرمهای تحلیل محتوای محقق ساخته با توجه به الگوی عوامل خلاقیت گیلفورد می باشد. برای تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی پایه ششم ابتدایی از یک طرح کد گذاری استفاده شده است. روایی ابزار تحقیق بر اساس نظرات متخصصان تعلیم و تربیت قابل قبول بود و پایایی بر اساس فرمول اسکات محاسبه شد (مقدار آن ۰/۹۳). داده های حاصل با استفاده از آمار توصیفی (فراوانی و درصد) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. یافته ها نشان دادند که کتاب درسی علوم تجربی پایه ششم ابتدایی بیشترین تأکید را به سطح تفکر همگرا، سپس تفکر واگرا و بعد حافظه شناختی و کمترین توجه را به تفکر ارزشیاب نموده است.

کلید واژگان: تحلیل محتوا، علوم تجربی، خلاقیت

دبیر آموزش و پرورش استان آذربایجانغربی - شهرستان پلدشت - کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی^۱

behzad6828282rezaei@gmail.com

- دبیر آموزش و پرورش استان آذربایجانغربی - شهرستان پلدشت و دانشجوی تاریخ فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور واحد خوی^۲



مقدمه

خلاقیت یک ویژگی مطلوب انسانی است که مدارس باید برای آموزش و پرورش آن جدیت نشان دهند. آموزش خلاقیت و یا تربیت تفکر خلاق به عنوان یکی از هدف های اساسی و شناخته شده تعلیم و تربیت است. حل مسأله و خلاقیت از ممتاز ترین توانایی های شناختی انسان است. کشورهای دنیا پرورش قوه خلاقیت شاگردان را از ارزشمندترین هدف تربیتی به شمار می آورند، زیرا پرورش خلاقیت ارتباط تنگاتنگی با پیشرف های اقتصادی و تمدن و ترقی هر کشور دارد. تعلیم و تربیت باید یادگیرندگان را آماده کند تا در حل مسأله خود از تفکر خلاق استفاده کنند. زیرا دنیای آینده احتیاج به انسان های خلاق دارد (صالحی نجف آبادی، ۱۳۷۸).

تفکر از بارزترین ویژگی های انسان و یک فرایند گام به گام و دارای چهارچوب منطقی و نظام دار است که با در نظر داشتن هدف و غایتی معین صورت می گیرد. (اسمیت و هولفیش، ۱۳۷۱، به نقل از امیر احمدی و همکارانش، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۳۹۱).

بسیاری از فیلسوفان و نظریه پردازان تعلیم و تربیت معتقدند که پرورش مهارتهای تفکر خلاق، درست مانند مهارت خواندن و نوشتن باید از سال های کودکی آغاز شود (آیزنر، ۱۹۹۴). امروزه چارچوب روانشناسی چنین نشان می دهد که خلاقیت ذاتی نیست بلکه میتوانیم از طریق آموزش به کودکان یاد دهیم که از طریق تفکر و اگر با بررسی مشکلات پردازند (اسدی، ۱۳۸۲). خلاقیت ترکیبی است از قدرت ابتکار، انعطاف پذیری و حساسیت در مقابل نظریاتی که یادگیرنده را قادر میسازد خارج از تفکر نا معقول به نتایج متفاوت و مولد بیندیشد (آقایی فیشانی، ۱۳۷۷). خلاقیت عبارت است از تحولات دامنه دار و جهشی در فکر و اندیشه انسان به طوریکه توانایی ترکیب عوامل قبلی به جدید را داشته باشد. خلاقیت انجام دادن کاری نو است که از سوی گروه ها یا افرادی مورد توجه قرار می گیرد یا آنکه برای برآوردن نیازی استفاده می شود (آقازاده، ۲۰۰۹).

گیلفورد خلاقیت را مترادف با تفکر خلاق میدانند که به سه سطح سیالی، اصالت و انعطاف پذیری تقسیم می کند. سیال بودن مقصود تعداد راه حل ها و ایده های پیشنهادی از سوی فراگیر است. گیلفورد معتقد است که محتوای کتاب های درسی می توانند با به کارگیری شیوه های متنوع، فراگیر را برانگیزانند که به تنوع و تعدد فکری برسد و از او انتظار ارائه راه حل های متعددی را داشته باشد. اصالت توانایی ایجاد و شکل گیری یک فکر، راه حل، فعالیت و عمل جدید و اصیل است که لازم است فراگیر از این قدرت برخوردار باشد تا بتواند از افکار و راه حل های عادی و تکراری بگذرد و از منظری تازه به موضوع بنگرد. انعطاف پذیری: به مفهوم تغییر در دیدگاه فردی و نگرستن به مسائل از زوایای مختلف و گاهی متضاد است. (حسنمرادی، ۱۳۹۰). گیلفورد در شناسایی عناصر هوش انسان ۱۵۰ عامل را شناسایی کرده است و آن را در سه بعد «اعمال ذهنی»، «محتوای ذهنی» و «ثمره فعالیت



ذهنی» قرار داده است. او اعمال ذهنی را شامل چهار دسته فعالیت حافظه شناختی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب میدانند. تفکر واگرا نشانگر عملکرد آزادانه تفکر است که گیلفورد آن را مترادف با خلاقیت می داند و در سه سطح روانی (سیالی)، اصالت و انعطاف پذیری مطرح می کند. روانی (سیالی) سرعت بیان و تولید هرچه بیشتر مفاهیم، جملات و ایده هارا شامل می شود. مقصود تعداد راه حل ها و ایده های پیشنهادی از سوی فراگیر است. اصالت توانایی تفکر با شیوه ای غیر متداول و خلاف عادت را شامل می شود که لازم است فراگیر از این قدرت برخوردار باشد تا بتواند از افکار و راه حل های عادی و تکراری بگذرد و از منظری تازه به موضوع بنگرد. انعطاف پذیری دور شدن از امور رایج و قطع رابطه با تفکر مبتنی بر عادت را شامل می شود که به مفهوم تغییر در دیدگاه فردی و نگرستن به مسائل از زوایای مختلف و گاهی متضاد است (همان).

از دیدگاه ارتباطی، محتوای درس علوم، مجموعه ای از روابط میان موقعیت ها است که کودکان می توانند با درک این روابط، به فهم و دریافت عمیق دانش ها و ارزش ها نائل شوند مطالعات و تحقیقات فراوان سال های اخیر نشان می دهد که در بسیاری از کشورهای جهان از جمله کشور ما ساختار محتوایی درس علوم تجربی دوره ی ابتدایی بر اساس دیدگاه مدرنیته و تکیه بر پرورش علاقه فنی سازماندهی شده و از علاقه ارتباطی غفلت شده است (جهانی، ۱۳۸۲). حذف و یا به حاشیه بردن علاقه ارتباطی در درس علوم، مربیان، طراحان و کودکان را با چالش های جدی مواجه کرده است به طوری که بعضی از محققان ابراز کرده اند، برنامه های آموزش علوم نتوانسته است روحیه علمی، کاوشگری، آفرینندگی و خلاقیت را در دانش آموزان پرورش دهد (پرویزیان، ۱۳۸۴).

در چند دهه ی اخیر هیچ یک از موضوعات درسی در سطح جهانی به اندازه ی ذروس علوم تجربی دچار تغییر و تحول نشده است. گرچه محتوای درسی علوم تجربی به خودی خود به دلیل پیشرفت فزاینده ی علم و دانش بشری روز به روز جدیدتر و مهم تر می شوند. ولی این تغییر تنها از جنبه ی محتوای آموزش علوم را در بر نمی گیرد. ویژگیهای عصر کنونی ایجاب می کند تا برنامه های آموزش علوم تجربی به گونه ای سازماندهی گردند تا با بهره گیری از آنها همه ی تواناییهای شناختی و شخصیتی دانش آموزان رشد کرده و فراگیران توانمندی های لازم را برای رویارویی با تحولات جدید کسب نمایند. (هارلن، ۱۹۹۹. به نقل از استاد حسنلو و همکارانش، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۳۹۱).

نتایج تحقیق جهانی (۱۳۸۷) نشان داده است که در نظام برنامه ریزی درسی ایران، بیشترین تاکید بر فراگیری انواع معلومات و انتقال واقعیت های علمی است که با روش های مکانیکی و حافظه ای به یادگیرندگان تحمیل میشود. بنابراین با توجه به این که (۱) مهمترین مساله در آموزش کودکان خلاق، استفاده از محتوای آموزشی مناسب و روشهای گوناگون، مساله یابی، حل مساله، خلاقیت و تفکر است و کتاب های درسی از جمله ریاضیات و علوم



تجربی در زمینه ایجاد مهارت های خلاق نقش شایسته ای دارند و با تدوین محتوایی مناسب جهت پرورش خلاقیت و موقعیت های مبهم و مساله برانگیز می توانند در رشد و شکوفایی خلاقیت فراگیران تاثیر بسیار مثبتی داشته باشد؛ ۲) از آنجایی که تلاش برنامه ریزان برنامه درسی علوم تجربی بر تولید محتواهایی مبتنی بر حل مساله و فرایند مدار مستمر است و همواره ادعای آنان بر این است که محتوای کتاب های علوم تجربی براساس رویکرد فرایند مداری و حل مساله طراحی و تدوین شده است. بر این اساس ضرورت دارد محتوای کتب درسی بر آموزش مستقیم، مداوم و پرورش تفکر منطقی و کسب دانش خلاق دانش آموزان اصرار ورزد. از این رو توجه به ویژگیها، تواناییها و نیازهای رشدی فراگیران در تدوین کتب درسی و برنامه ریزی های درسی از اهمیت بسیاری برخوردار است. بنابراین پژوهش حاضر در پی این سوال است که آیا محتوای فعلی مندرج در کتاب های درسی علوم تجربی پاسخگوی پرورش خلاقیت می باشد؟ و آیا محتوای کتاب های درسی علوم، از دیدگاه خلاقیت گیلفورد، یادگیرنده را درگیر فعالیت خلاق می کند؟

روش شناسی تحقیق

روش پژوهشی این تحقیق، توصیفی از نوع تحلیل محتوا و کاربردی است. جامعه آماری این تحقیق، محتوای کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ با ۹۵ صفحه شامل شامل ۱۴ درس می باشد. در این پژوهش حجم نمونه و جامعه آماری یکسان است. کل محتوای کتاب علوم تجربی ششم ابتدایی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است. واحد های تحلیل شامل دو مفهوم واحد ثبت و واحد زمینه میباشد که واحد ثبت در این تحقیق جمله انتخاب شده است. ابزارهای این تحقیق فرمهای تحلیل محتوای محقق ساخته بر اساس مدل ساختار هوشی گیلفورد می باشد. جهت تعیین روایی ابزار از نظرات اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی (۲ نفر استاد رشته برنامه ریزی درسی و ۱ نفر استاد رشته روانشناسی) استفاده شد و برای تعیین پایایی از فرمول اسکات:

(درصد توافق مورد انتظار - ۱) ÷ (درصد توافق مورد انتظار - درصد توافق مشاهده شده)، $0.93 = (1 - 0.26) \div 0.26$ -
 ۰.۹۵) استفاده شده است. بدین منظور ۲۰ درصد از کل محتوای کتاب مورد بررسی نمونه گیری در زمینه مقوله تحلیل مفاهیم در معرض کد گذاری قرار گرفت سپس با محاسبه درصد توافق مورد انتظار، درصد توافق مشاهده شده بین کد گذاران، ضریب قابلیت اعتماد این پژوهش ۰.۹۳ محاسبه شد. با توجه به جدول زیر طبقات مورد نظر در این پژوهش عبارت است از:



جدول شماره (۱) توصیف دسته بندی طبقات محتوای کتاب برای تحلیل محتوا

طبقات	توضیحات
محتوای حافظه شناختی	بیان چیزهایی که اتفاق افتاده، در کتاب توضیح داده شده و نوعی آگاهی محسوب می شود
محتوای همگرا	حقایق زیادی در ترکیب خاص کنار هم قرار گرفته که حاصل آنها یک جواب می باشد
محتوای واگرا	زمینه لازم برای تفکر آزاد در فراگیران فراهم و از آن ها طلب پاسخ های چندگانه می کند
محتوای ارزشیاب	چیزی را در متن ارزیابی می کند و در مورد درستی آن ها نظر می دهد.
پرسش و فعالیت شناختی	یاد گیرنده را وادار به باز آفرینی مطالبی که قبلا فرا گرفته است، بنماید.
پرسش و فعالیت همگرا	فراگیران تعدادی از حقایق را انتخاب و آن ها را طوری کنار هم قرار می دهند که از حاصل آن یک جواب بوجود آید.
پرسش و فعالیت واگرا	فرد در آن آزاد است که در وضعیت کمبود اطلاعات ایده های تازه ای خلق کند.
پرسش و فعالیت ارزشیاب	فراگیران یک زنجیره ارزشی برای خود برقرار نموده و مسائل را با آن ارزش ها بسنجند.
تصویر شناختی	تصویری که مضمون آن یکی از مفاهیم یا مطالب درس را نشان دهد.
تصویر همگرا	تصویری که مشاهده آن باعث تفکر در یاد گیرنده می شود.
تصویر واگرا	زمینه ذهنی مساعد برای تفکر آزاد در خصوص موضوع مورد نظر ایجاد کند.
تصویر ارزشیاب	تصویری که با مشاهده آن نوعی ارزش گذاری و قضاوت روی آن صورت می گیرد.
جدول شناختی	به بیان واقعیت ها پرداخته شده است.
جدول همگرا	دانش آموز می تواند یک جواب ممکن و صحیح را در جدول قرار دهد.
جدول واگرا	دانش آموز می تواند جواب های متعدد و تازه ای را در آن قرار دهد.
جدول ارزشیاب	دانش آموز نوعی قضاوت و ارزش گذاری انجام دهد.
سیالی	در هر یک از واحد های تحلیل (متن، پرسش و فعالیت، تصویر و جدول) سرعت بیان و تولید هر چه بیشتر مفاهیم، جملات و ایده ها را شامل می شود.
اصالت	در هر یک از واحد های تحلیل توانایی تفکر با شیوه ی غیر متداول و خلاف عادت را شامل می شود.
انعطاف پذیری	در هر یک از واحد های تحلیل (متن، پرسش و فعالیت، تصویر و جدول) دور شدن از امور رایج و قطع رابطه با تفکر مبتنی بر عادت را شامل می شود.

روش اجرای پژوهش: برای تحلیل از یک طرح کدگذاری استفاده شده که در سه مرحله به اجرا در آمده است. ۱. ابتدا محتوای کتاب به چهار قسمت متن، پرسشها و فعالیتها، تصاویر و جداول تقسیم گردید. ۲. کلیه واحدها در تمامی قسمت ها با طبقه مورد نظر از نظر شاخص های ذهنی خلاقیت گیلفورد مطابقت داده شدند و در جداول مربوط ثبت گردیدند. ۳. واحدهایی که در سطح بالایی عوامل خلاقیت گیلفورد قرار داشتند شناسایی و شمارش



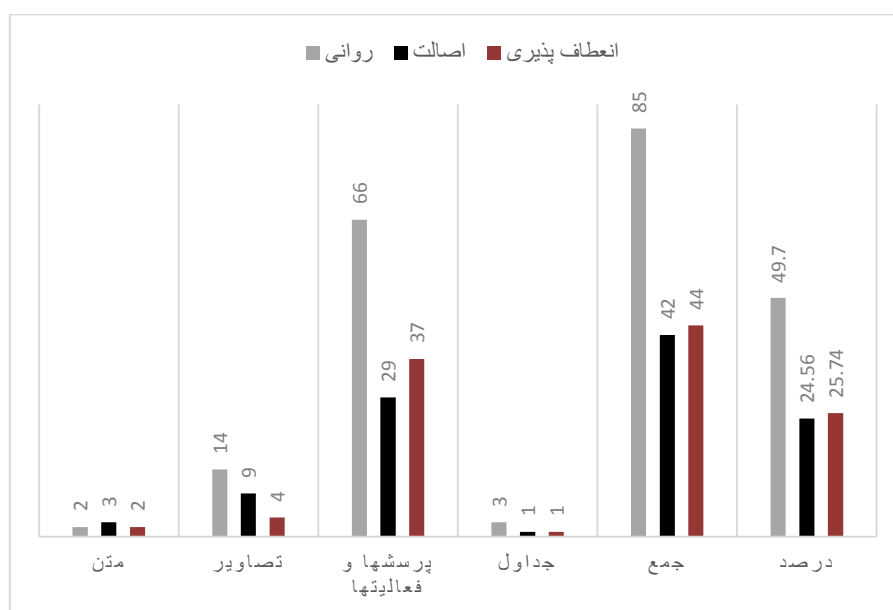
گردیدند. همچنین داده ها به دو صورت توصیفی (اعلام فراوانی، درصد و جدول) و تحلیلی (تحلیل و تفسیر فراوانی) تجزیه و تحلیل می شوند.

یافته ها

میزان انطباق متن، تصاویر، پرسشها و فعالیتها و جداول کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی با عناصر واگرای خلاقیت مطرح شده توسط گیلفورد یعنی روانی (سیالی)، اصالت و انعطاف پذیری چقدر است؟

جدول شماره (۲) تطبیق متن، تصاویر، پرسشها و فعالیتها و جداول کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی با عناصر واگرای خلاقیت

مقوله مورد بررسی عناصر واگرای خلاقیت	روانی	اصالت	انعطاف پذیری	جمع
متن	۲	۳	۲	۷
تصاویر	۱۴	۹	۴	۲۷
پرسشها و فعالیتها	۶۶	۲۹	۳۷	۱۳۲
جداول	۳	۱	۱	۵
جمع	۸۵	۴۲	۴۴	۱۷۱
درصد	۴۹/۷۰	۲۴/۵۶	۲۵/۷۴	۱۰۰



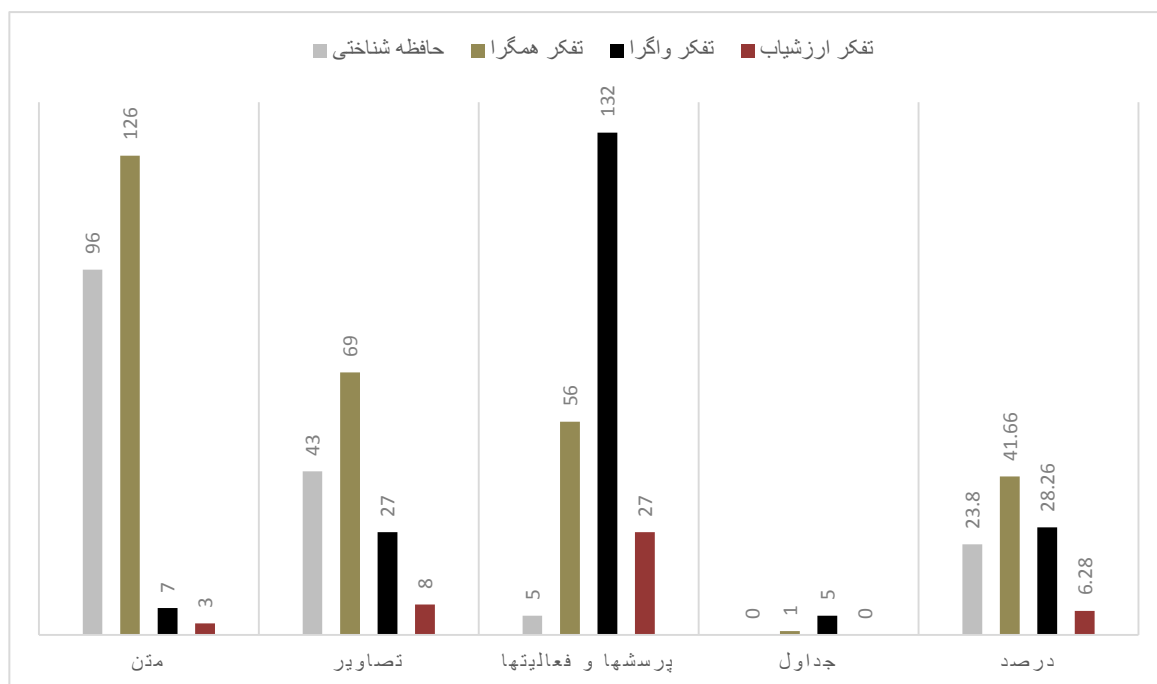
نمودار شماره (۱). درصد فراوانی واحد های تحلیل با عناصر واگرای خلاقیت



بر طبق جدول شماره (۲) از مجموع ۷ عبارت واگرای موجود در متن ، ۲ واحد در سطح روانی ، ۳ واحد در سطح اصالت و ۲ واحد در سطح انعطاف پذیری قرار دارد. از مجموع ۲۷ واحد تصویر واگرای موجود در کتاب ، ۱۴ واحد در سطح روانی ، ۹ واحد در سطح اصالت و ۴ واحد تصویر در سطح انعطاف پذیری مشاهده شده است. از مجموع ۱۳۲ واحد واگرای موجود در پرسشها و فعالیت های کتاب ، ۶۶ واحد در سطح روانی ، ۲۹ واحد در سطح اصالت و ۳۷ واحد در سطح انعطاف پذیری قرار دارد. از مجموع ۵ واحد واگرای موجود در جداول ، ۳ واحد در سطح روانی ، ۱ واحد در سطح اصالت و ۱ واحد در سطح انعطاف پذیری مشاهده شده است.

جدول شماره (۳) وضعیت کلی کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی با عوامل خلاقیت گیلفورد

مقوله اعمال ذهنی گیلفورد	حافظه شناختی	تفکر همگرا	تفکر واگرا	تفکر ارزشیاب	جمع
متن	۹۶	۱۲۶	۷	۳	۲۳۲
تصاویر	۴۳	۶۹	۲۷	۸	۱۴۷
پرسشها و فعالیتها	۵	۵۶	۱۳۲	۲۷	۲۲۰
جداول	۰	۱	۵	۰	۶
جمع	۱۴۴	۲۵۲	۱۷۱	۳۸	۶۰۵
درصد	۲۳/۸۰	۴۱/۶۶	۲۸/۲۶	۶/۲۸	۱۰۰



نمودار شماره (۲). درصد فراوانی واحد های تحلیل کل کتاب با عوامل خلاقیت گیلفورد

نتایج کلی گرفته شده از تحلیل کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی نشان دهنده این مطلب است که این کتاب به سطح تفکر همگرا با ۴۱/۶۶٪ بیشترین اهمیت را داده است و بعد از آن تفکر واگرا با ۲۸/۲۶٪ بیشترین سهم را به



خود اختصاص داده و بعد از آن نیز حافظه شناختی با $23/80\%$ و تفکر ارزشیاب با $6/28\%$ کمترین مقدار را به خود اختصاص داده است.

بحث و نتیجه گیری

محققان به بررسی صفات و ویژگیهایی که با خلاقیت، همبستگی مثبت دارند، پرداختند و در مطالعات خود، صفاتی همچون انگیزه قوی، کنجکاوی هوشمندانه، استقلال فکری و عملی، تمایل به خود شکوفایی، خود اطمینانی و حساسیت را برای افراد خلاق ذکر میکنند (شارپ، ۲۰۰۲). از دهه ی ۱۹۵۰، نقش تعلیم و تربیت در پرورش و شکوفایی خلاقیت مورد تأکید قرار گرفت و برنامه های متعددی نیز بر اساس نظریه های مختلف پیشنهاد شد. هم چنین، روشهای متعددی همچون تکنیک های ذهن انگیزی، نقش بازی، روان درمانی، هنر درمانی، استراتژیهای حل مسئله و روشهای پرسش و پاسخ پیشنهاد شده است (کرافت، ۲۰۰۱).

نتایج تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی ششم ابتدایی نشان می دهد که از مجموع ۶۰۵ واحد کد گذاری شده، ۱۴۴ واحد به حافظه شناختی یعنی $23/80\%$ ، ۲۵۲ واحد به تفکر همگرا یعنی $41/66\%$ ، ۱۷۱ واحد به تفکر واگرا یعنی $28/26\%$ و ۳۸ واحد به تفکر ارزشیاب یعنی $6/28\%$ اختصاص یافته است. نتایج به دست آمده از یافته ها با نتایج پژوهش شعبان زاده چماچایی (۱۳۸۴) از این جهت که کتاب بیشترین توجه را به حافظه شناختی داشته غیر همسو است. و با نتایج پژوهش عیناوی (۱۳۸۳) مبنی بر اینکه کتاب بیشترین تأکید بر روی تصاویر را در سطح حافظه شناختی و تفکر همگرا داشته است همسو می باشد. قادری (۱۳۷۹)، در بررسی تطبیقی کتاب های درسی و راهنمای معلم در علوم دوره ابتدایی ایران و آمریکا براساس طبقه بندی حیطه شناختی بلوم، بعد اعمال فکری در ساختار هوشی گیلفورد و طبقه بندی هدفهای آموزشی مریل، به این نتیجه رسیده است که در کتابهای درسی آمریکا موقعیتهای بیشتری برای عملی ساختن آموخته های فراگیران فراهم شده است و همچنین به پرورش تفکر واگرا و موقعیتهای متنوع توجه شده است. مرعشی (۱۳۷۲)، حسینی (۱۳۷۶)، امام جمعه (۱۳۷۷) و او جانی (۱۳۷۸) در تحقیقات به این نتیجه رسیده اند که تمامی کتاب های درسی علوم تجربی، به اولین سطح (اعمال دهنی) یعنی حافظه شناختی، بیشتر از سطوح دیگر طبقه بندی توجه نموده اند. رضایپور (۱۳۷۱) و مرعشی (۱۳۷۲) در تحقیقات خود به بررسی تطبیقی پرسشها و تکالیف کتاب های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی با عوامل خلاقیت گیلفورد به تأکید بیش از حد روی حافظه شناختی و انتقال معلومات به دانش آموزان سخن گفته اند و بی توجهی کتاب های مذکور به عوامل خلاقیت را مورد تأکید قرار داده اند. سلیمی (۱۳۹۰)، در تحقیق خود به این نتیجه رسیده که در محتوای کتاب علوم تجربی دوم راهنمایی به سطوح حافظه شناختی و تفکر همگرا توجه شده است ولی به سطوح دیگر از جمله تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب توجه لازم صورت نگرفته است.



بررسی های بعمل آمده نشان دهنده این امر است که در محتوای کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی با توجه به سطوح خلاقیت گیلفورد به سطوح تفکر همگرا و تفکر واگرا توجه بیشتری شده است همچنین به سطح حافظه شناختی به نسبت اندک اختلاف نسبت به تفکر واگرا توجه شده ولی به سطح تفکر ارزشیاب توجه لازم صورت نگرفته است. خلاقیت به نظر گیلفورد مخصوصاً ولی نه منحصرأ به قسمت تولید واگرا مربوط می شود و عوامل قطعی که در خلاقیت با اهمیت تلقی می شوند عبارتند از: روانی لغوی، روانی عقیده، انعطاف پذیری فی البداهه یا نشانه ای، روانی تداعی، روانی بیانی و اصالت، که از نظر گیلفورد همه این عوامل در چهارچوب تولید واگرا قرار دارند. بنابراین با اندکی بازنگری در ساختار و محتوای کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی و پیش بینی محتوایی که بتواند مهارت خلاقیت را در دانش آموزان پرورش دهد ضروری است. مولفین می توانند از متونی که بتواند تفکر ارزشیاب را با سطوح دیگر متعادل کند استفاده کنند و به دنبال شیوه هایی باشند که خلاقیت را افزایش دهد. با توجه به این مطلب، می توان نتیجه گرفت که خلاقیت، نگاهی نو به دنیای پیرامون برای مواجهه بهتر با مسائلی است که رویارویی با آن، قطعی و اجتناب ناپذیر است و "تمامی تحقیقات و آزمون های مربوط به خلاقیت، روی یک ویژگی اشتراک نظر دارند و آن همگانی بودن توان و استعداد خلاقیت است و اکثر علمای این مقوله، بر اکتسابی بودن و قابلیت رشد آن در افراد تأکید دارند" (آرون دی، ۱۳۷۳). بنابراین برای پرورش تفکر خلاق در فراگیران و آحاد مردم باید راهکارها و راهبردهای بنیادی را در نظر گرفت از آن جمله که بسیار اهمیت دارد بدون توجه به آن امکان موفقیت در امر خلاقیت امکان پذیر نمی باشد، توجه به محتوای کتاب درسی است. در تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب که در آنها موضوع های علمی، روش علمی یعنی کاوشگری، تفسیر علمی پدیده ها، استفاده از مهارت های علمی و نیز داشتن نگرش علمی که تداعی کننده شیوه فعالیت دانشمندان هستند، مورد اهمیت است.

بنابراین پیشنهاد می شود که مولفان و نویسندگان کتب درسی در تهیه و تنظیم مطالب متن کتاب به تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب توجه نمایند. همچنین با توجه به اینکه تصاویر از ابزارهای مهم در پرورش خلاقیت به شمار می آیند لازم که در تهیه و تنظیم کتاب علوم تجربی سال ششم ابتدایی از تصاویر در سطح تفکر واگرا و تفکر ارزشیاب استفاده گردد.



منابع

- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۰). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه ی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه ی جدید آموزش علوم دوره ی ابتدایی. پژوهشکده ی تعلیم و تربیت
- اسمیت، فیلیپ. جی و هولفیش، گوردن. اچ (۱۳۷۱)، تفکر منطقی، ترجمه شریعتمداری، تهران، انتشارات سمت.
- استاد حسنلو حسین، فرجی خیایوی زلیخا، شکر الهی رقیه، تحلیل محتوای کتاب های علوم تجربی چهارم و پنجم ابتدایی بر اساس اهداف آموزش مریل. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. ۱۳۹۱، ۹ (۶): ۱۱۷-۱۳۰
- امام جمعه، سید محمد رضا (۱۳۷۷). تحلیل محتوای کتاب های علوم تجربی پایه سوم و چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۷۶-۷۷. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس
- امیر احمدی یونس، ایروانی شهین، شرفی محمد رضا، تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مساله دیویی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. ۱۳۹۱، ۹ (۸): ۸۶-۹۵
- اوجانی، افسانه (۱۳۷۸). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پنجم ابتدایی با توجه به اصول علمی برنامه ریزی درسی و بررسی میزان انطباق آن با توانایی ذهنی کودکان ۱۱-۱۰ ساله. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- پرویزیان، محمد علی (۱۳۸۴). بررسی آموزش کاوشگری در درس علوم تجربی پایه های سوم تا پنجم مدارس ابتدایی استان مرکزی. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی
- جهانی، جعفر (۱۳۸۲). دیباچه ای بر شیوه های پژوهش در تفکر انتقادی. نشرملک سلیمان. شیراز
- حامدی خواه، فضلعلی (۱۳۷۷). بررسی میزان استفاده معلمان از روش های تدریس فعال و مقایسه نتایج عملکرد آموزشی آنان در تدریس علوم تجربی دوره ی ابتدایی. پایان نامه ی کارشناسی ارشد. دانشکده ی مدیریت و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش.
- حج فروش، احمد (۱۳۸۰). بررسی پیشنهادهای معلمان مجرب و کارشناسان سازمان و پژوهشگران درباره ی محتوای آموزشی کتاب های درسی علوم دوره ی ابتدایی. موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب درسی (چاپ دوم). تهران: انتشارات آبیژ
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۸). ماهیت خلاقیت و شیوه های پرورش آن (چاپ پنجم). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
- دادستان، پریخ (۱۳۷۶). بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ی ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- سلیمی، لیلا (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال دوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد. پایان نامه. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- سرداری گرده، باقر (۱۳۸۱). بررسی تحلیل محتوای کتب درسی علوم دوره ابتدایی در رابطه با اعمال ذهنی و شاخص های خلاقیت از نظر گیلفورد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- شعبان زاده چمچاپی، حمید (۱۳۸۴). بررسی تحلیل محتوای کتاب های فارسی دوم ابتدایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- صدقت، سعید (۱۳۷۵). ارزشیابی شیوه ارائه محتوای کتاب های علوم تجربی پایه اول و دوم ابتدایی با استفاده از روش ویلیام رومی در سال تحصیلی ۷۵-۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.



- فرنوندیان ، فرج الله(۱۳۶۹).محتوای درسی و پرورش خلاقیت دانش آموزان.مجله رشد تکنولوژی آموزشی،شماره ۷
- قاسمی،فرشید(۱۳۸۸).ارزیابی اهداف و محتوای کتاب های علوم تجربی دوره ی ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزشی خلاقیت پلسک.پایان نامه.دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز
- قادری، مصطفی(۱۳۷۹).بررسی تطبیقی کتاب های درسی و راهنمای معلم علوم دوره ی ابتدایی ایران و آمریکا بر اساس طبقه بندی حیطة شناختی بلوم،بعد اعمال فکری در ساختار هوشی گیلفورد و طبقه بندی هدف های آموزشی مریل.پایان نامه ی کارشناسی ارشد.دانشگاه تربیت معلم.
- منطقی،مرتضی(۱۳۸۰). ((بررسی پدیده ی خلاقیت در کتاب های درسی دبستان. بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی)). پایان نامه. دانشکده ی روان شناسی و علوم تربیتی. تهران.
- مهدی پور،محمد رضا(۱۳۸۷)،تحلیل محتوای کتب شیمی نظام جدید متوسطه از نظر تطبیق با عوامل خلاقیت گیلفوردومهارت حل مسأله گانیه.پایان نامه کارشناسی ارشد،دانشگاه شهید رجایی
- هاشمی سید احمد،صارفی فرد احمد،همتی ابوذر.بررسی ارتباط بین انواع سبک تفکر با خلاقیت و نوآوری مدیران مدارس شهرستان لامرد.مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی.۱۳۹۰؛ ۲(۳۰) : ۶۳- ۷۲

-Aqazade M , (2009) , trail guide to teaching , on brain based research , constructionism cooperative learning , metacognition , fifth edition , Tehran : ayiizh publication.

-Craft , Anna (2001). An Analysis Of Research And Literature On Creativity In Education. Report Prepared For The Qualifications And Cuuiculum Authority.

-F.Eisner (1994). Educational Imagination: On The Design And Evaluation Of School Programs: Third Edition

-Harlen , w. (1999). Effective teaching of science.edinburoh:Scottish council for research in education. Available at:<http://eric.ed.gov>

-Hoseini A , (2003) , effect of creativity training program on knowledge , attitudes , teachers quarterly journal of educational in novations , No 5 , vol 2.

-Sharp , Caroline(2002). Developing Young Children's Creativity Through The Arts:What's Dose Research Have To Offer? Paper Presented To An Invitational Seminar.



مروری بر عوامل موثر در شروع مصرف سیگار در دانش آموزان دبیرستان

پژمان هنرمند قوجه بگلو^۱، علیرضا مرادیان^۲، سارا تقی‌زاده هیر^۳

۱- پژمان هنرمند قوجه بگلو، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۲- علیرضا مرادیان، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

۳- سارا تقی‌زاده هیر، دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

استعمال سیگار یکی از تهدیدهای جدی سلامت است که سالانه میلیون‌ها نفر را در سطح جهان به کام مرگ می‌کشاند. در مطالعات مختلف به فاکتورهای متعدد به عنوان ریسک فاکتورهای مصرف سیگار اشاره شده است. وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین، داشتن دوستان سیگاری و فشار همسالان کیفیت پاسخگویی والدین به نیازهای اجتماعی نوجوانان عدم پابندی به مسائل مذهبی و روابط خانوادگی از هم گسیخته از جمله مهمترین این فاکتورها هستند. شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با توجه به شرایط جسمی و روانی، بیشتر از سایر گروه‌ها در معرض تجربه مصرف دخانیات هستند و میزان گرایش به دخانیات در بین آنها بسیار شیوع پیدا کرده است و این موضوع، می‌تواند عوارض و آسیب‌های اجتماعی زیادی را در میان دانش‌آموزان ایجاد نماید. این مطالعه در برگیرنده‌ی قسمت‌هایی از جمله؛ اهمیت توجه به تغییرات شرایط خانوادگی غلط، مشکلات ناشی از بی‌توجهی به عملکردهای خود و فرزندان، مقایسه شیوع مصرف سیگار در ایران و جهان، اصول مشاوره به خانواده در مورد طرز صحیح برخورد با رفتارهای تخدیرطلبی فرزندان و در نهایت توجه به رویکردهای مشاوره‌ای در جهت بهبود شرایط مصرف سیگار می‌باشد. نتیجه‌ی مطالعه‌ی منابع مختلف نیز نشان داد که آموزش و به‌کارگیری رویکرد مختلف در فرآیند مشاوره، خصوصاً در کشورهای جهان سوم از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است.

کلید واژه: سیگار، دانش‌آموزان، آسیب اجتماعی



A review of effective factors in starting smoking in high school students

Smoking is one of the serious health threats that millions of people die every year globally. Various factors have been identified as risk factors for cigarette smoking in several studies. Low socioeconomic status, having smokers and peer pressure, the parental responsiveness to social needs of adolescents, lack of adherence to religious issues and disrupted family relationships are among the most important of these factors. Evidence suggests that students are more likely to experience tobacco use with regard to physical and mental conditions, and the incidence of tobacco incidence has become more prevalent among them. And this can create a lot of social harm and harm among students. The study includes parts such as: the importance of paying attention to changes in family status, the problems of neglecting their own actions and children, comparing the prevalence of smoking in Iran and the world, the principles of family counseling about the correct way of dealing with abusive behaviors. Children and, finally, attention to counseling approaches to improve smoking conditions. The results of a study of various sources have shown that the training and application of a different approach in the counseling process, especially in Third World countries, is of great importance.

Key word: Cigarette, students, social harm



مقدمه

استعمال سیگار یکی از تهدیدهای جدی سلامت است که سالانه میلیون‌ها نفر را در سطح جهان به کام مرگ می‌کشاند. سازمان جهانی بهداشت تعداد افرادی را که تا سال ۲۰۲۰ در اثر ابتلا به بیماری‌های مرتبط با تنباکو جان خود را از دست می‌دهند، سالانه هشت میلیون و چهارصد هزار نفر برآورد می‌کند (رهنورد و همکاران، ۱۳۹۰). اگر روند فعلی مصرف سیگار ادامه یابد تا سال ۲۰۳۰ سالانه ۱۰ میلیون قربانی خواهد گرفت (بالیکی، ۲۰۱۰). سالانه بیش از ۱۵۰ میلیارد دلار برای مشکلات مرتبط با سلامت ناشی از مصرف سیگار هزینه می‌گردد (الکساندر و همکاران، ۲۰۱۳). کشیدن سیگار افزون بر زیان‌های جسمی، سلامت روانی را نیز به مخاطره می‌اندازد و زمینه ساز اعتیاد به مواد افیونی نیز می‌باشد (ورلی، ۲۰۰۰؛ سیکل و همکاران، ۱۹۹۹). در بهترین مراکز ترک دخانیات شانس بازگشت پس از ترک ۷۵٪ است (کهیل و پیرا، ۲۰۰۸).

در مطالعات مختلف به فاکتورهای متعدد به عنوان ریسک فاکتورهای مصرف سیگار اشاره شده است وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین، داشتن دوستان سیگاری و فشار همسالان کیفیت پاسخگویی والدین به نیازهای اجتماعی نوجوانان عدم پایبندی به مسائل مذهبی و روابط خانوادگی از هم گسیخته از جمله مهمترین این فاکتورها هستند (حیدری و همکاران، ۱۳۸۶؛ لطفی و عیار، ۱۳۹۲؛ ضیاء و همکاران، ۱۳۸۸).

همچنین در ایران شیوع مصرف‌کنندگان سیگار (اخیر و روزانه) بین سن ۶۴-۱۵ سال، ۱۲/۵٪ تخمین زده می‌شود که این میزان در مردان، ۲۳/۴٪ و در زنان تنها ۱/۴٪ می‌باشد (میثمی و همکاران، ۱۳۸۹). این در حالی است که اخیراً در یک مطالعه انجام شده در ایران بر روی افراد ۶۴-۱۵ سال؛ تنها ۶/۲٪ مردان و ۰/۶٪ زنان توانسته‌اند موفق به ترک دخانیات شوند (هوجی، ۲۰۰۵). در ارتباط با دلایل ترک سیگار و عدم ترک سیگار؛ بین وابستگی به نیکوتین و موفقیت ترک سیگار، همبستگی منفی و معکوسی مشاهده شده است. در بین نوجوانانی که دوست صمیمی آنها یا والدینشان سیگار مصرف می‌کردند، میزان وابستگی به نیکوتین، بیشتر بوده و در نتیجه این افراد میزان موفقیت کمتری را در ترک سیگار داشته‌اند (کلینجان و همکاران، ۲۰۰۹). وجود افراد سیگاری در جامعه می‌تواند باعث الگو قرار گرفتن در دیگران، به خصوص نوجوانان باشد و هر چه عمل ترک سیگار در جامعه بیشتر صورت گیرد شرایط بهتری برای محقق شدن اهداف برنامه‌های کنترل



دخانیات فراهم می‌شود. ترک سیگار در هر سنی، موثرترین راه برای کاهش پیشرفت‌های مزمن ریه و کاهش احتمال ایجاد انواع سرطان‌ها و بیماری‌های قلبی-عروقی است (هیلکما و همکاران، ۲۰۰۷). تحقیقات به عمل آمده نشان می‌دهد زمان شروع مصرف سیگار با وجود شیوع متفاوت آن در نقاط مختلف جهان تا حدودی مشابه بوده و نوجوانی، دوران شروع مصرف و تجربه سیگار در همه نقاط دنیا است (اسمیت و همکاران، ۲۰۰۷). بسیاری از افراد سیگاری، عادت سیگار کشیدن خود را در دوره نوجوانی شروع کرده‌اند، به طوری که بیش از ۹۰٪ آنها، مصرف خود را پیش از ۲۱ سالگی آغاز می‌کنند (سوباستین و همکاران، ۲۰۰۹). مصرف سیگار در نوجوانان، نگرانی‌های زیادی را به وجود آورده و شیوع روزافزون آن در بین نوجوانان به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جهان مورد توجه قرار گرفته است، لذا این گروه باید در اولویت برنامه‌های آموزشی و پیشگیری از مصرف قرار گیرند (اوبیم و همکاران، ۲۰۰۲).

شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با توجه به شرایط جسمی و روانی، بیشتر از سایر گروه‌ها در معرض تجربه مصرف دخانیات هستند و میزان گرایش به دخانیات در بین آنها بسیار شیوع پیدا کرده است و این موضوع، می‌تواند عوارض و آسیب‌های اجتماعی زیادی را در میان دانش‌آموزان ایجاد نماید (ریاحی، علیوردینیا و سلیمانی، ۱۳۸۹). پژوهش‌های متعدد تعیین‌کننده‌های مصرف دخانیات را بر اساس الگوهای متفاوت بررسی نموده‌اند، این تعیین‌کننده‌ها شامل: پاداش‌های درک شده، خودکارآمدی (یان و همکاران، ۲۰۱۳؛ ثرول وئی همکاران، ۲۰۱۳)، حساسیت درک شده، منافع درک شده، خودکارآمدی درک شده (شهنازی و همکاران، ۱۳۹۲)، فشار همسالان، نگرش‌ها، هنجارهای انتزاعی، قصد و کنترل رفتاری (ریس و همکاران، ۲۰۱۰؛ ناتان، ۲۰۱۰) بودند که از جمله مهمترین تعیین‌کننده‌های مصرف دخانیات در نوجوانان می‌باشند. نظریه‌های علوم رفتاری جهت شناسایی تعیین‌کننده‌های رفتاری ابزارهای مناسبی هستند چرا که با شناسایی تعیین‌کننده‌های رفتاری می‌توان مناسب‌ترین روش‌ها و راهبردها به منظور تغییر تعیین‌کننده‌های شناسایی شده انتخاب نمود (بارتولومی و همکاران، ۲۰۱۱).



پیشینه

پیردهقان، وکیلی، عرب و آقاچوک (۱۳۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که مواردی چون جنسیت، وضعیت حیات والدین، رشته‌ی تحصیلی دانش‌آموز، مصرف سیگار در پدر و خواهر و برادر بزرگتر و بستگان درجه ۲، داشتن دوست سیگاری و دوست نزدیک سیگاری، شرکت در جمع افراد سیگاری، ترغیب به مصرف سیگاری، رضایت از محیط خانه، ارتباط نامناسب نوجوانان با والدین، پایبندی نوجوان و خانواده به نماز و اصول مذهبی، فرار از مدرسه و دسترسی آسان به سیگار با مصرف سیگار در نوجوان به طور معنی‌داری ارتباط داشتند.

خدادادی سنگده، نظری، احمدی، خانزاده و بهروزی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی در رابطه با نقش نظارت والدینی و همنشینی با همسالان منحرف نشان دادند که این مدل ۱۰٪ از واریانس مصرف سیگار در نوجوانان را تبیین می‌کند. نتایج مقایسه دو گروه از دختران و پسران از نظر نظارت والدینی و همنشینی با همسالان منحرف نشان می‌دهند که دختران از نظر سطح نظارت والدینی بیشتر در مقایسه با پسران و همنشینی کمتری با همسالان منحرف در مقایسه با آنها تجربه می‌کنند.

صلحی، عباسی، هزاوه‌ای و روشنایی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با هدف بررسی تاثیر مداخله آموزشی بر توانمندسازی دانش‌آموزان در پیشگیری از مصرف سیگار به این نتیجه رسیدند که مداخله آموزشی می‌تواند عزت نفس، اعتماد به نفس، خودکارآمدی و توانایی حل مساله که از مولفه‌های توانمندسازی هستند را افزایش دهند که این به نوبه‌ی خود می‌تواند از مصرف سیگار در نوجوانان بکاهد.

محمدخانی و جمال‌لویی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه‌ی مصرف سیگار و قلیان با عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی نوجوانان به این نتیجه رسیدند که مصرف سیگار و قلیان در نوجوانان یک پدیده‌ی چند عاملی است؛ بنابراین مداخلات پیشگیرانه باید چند سطحی بوده و عوامل خطر ساز را در حیطه‌های متعدد فردی، اجتماعی و خانوادگی هدف قرار دهند. در واقع، این نتایج نشان داد در بین عوامل تعیین‌کننده‌ی گرایش به مصرف سیگار و قلیان، متغیرهای روانشناختی در سطوح فردی، اجتماعی و خانوادگی از اهمیت خاصی



برخوردار هستند و به نظر می‌رسد در کنار تاثیر عوامل زیستی، باید از اهمیت گرایش‌های روانشناختی در تمایل افراد به مصرف سیگار و قلیان نیز سخن گفت.

دیشون و مک‌ماهون (دیشون و ماهون، ۱۹۹۸) معتقدند سطوح نظارت والدین بر روی دانش‌آموزان به عنوان متولی پایگاه امن، همچون عامل اولیه‌ی حفاظت‌کننده در رفتارهای پرخطر عمل می‌کند و اعمال محدودیت، نظارت و کنترل بر رفتارهای نوجوان توسط والدین به‌ویژه مادر نقش مهمی در کاهش خطر رفتارهای انحرافی دارد، این نتایج نشان می‌دهد که فقدان یا ضعف نظارت خانواده، احتمال کشیدن سیگار و قلیان را افزایش می‌دهد.

مصرف سیگار در پدر و بستگان درجه ۱ و ۲ در این مطالعه به شکل معنی‌داری ریسک مصرف سیگار در نوجوانان را بالاتر می‌برد. در مطالعاتی که در ایران و خارج از کشور انجام شده است، نیز وجود فرد سیگاری در خانواده به‌خصوص پدر و خواهر یا برادر بزرگتر و حتی بستگان درجه ۲ ریسک مصرف سیگار در نوجوانان را بالاتر می‌برده است (لانترز و همکاران، ۲۰۰۰؛ حیدری و همکاران، ۱۳۸۷؛ لطفی، عیار، ۱۳۹۲؛ اوساکی و همکاران، ۱۹۹۹). در مطالعه‌ای که در آمریکا انجام شد رابطه‌ی مصرف سیگار در پدر با مصرف سیگار در نوجوان معنی‌دار نبود؛ ولی رابطه‌ی مصرف سیگار در مادر با مصرف سیگار در دختران معنی‌دار بود (تیاژ و پدرسون، ۱۹۹۸). همچنین مطالعه‌ای که در ژاپن انجام شده بود این رابطه در دختران معنی‌دار بود (اوساکی و همکاران، ۱۹۹۹). در کل می‌توان گفت وجود فرد سیگاری در خانواده یک ریسک فاکتور جهت روی آوردن نوجوان به مصرف سیگار می‌باشد. بدیهی است که مصرف سیگار در اعضای خانواده به عنوان یک الگو می‌تواند در تسهیل شرایط مصرف نوجوان موثر بوده و احتمالاً در خانواده‌هایی که فرد سیگاری وجود دارد دسترسی به سیگار نیز برای نوجوان آسان‌تر می‌باشد.



مبانی نظری

نظریه‌های علوم رفتاری متعددی در متون وجود دارد که هر کدام در تلاش هستند تا توضیح دهند که چرا افراد رفتاری را انجام می‌دهند یا موفق به انجام آن رفتار نمی‌شوند. همچنین نظریه‌ها می‌توانند در توضیح و پیش‌بینی رفتارها و طراحی برنامه‌های آموزشی موثر مورد استفاده قرار گیرند (نور، ۱۳۸۴). از جمله این نظریه‌ها، نظریه انگیزش محافظت است که برای درک و پیش‌بینی قصد و رفتارهای بهداشتی که بر عوامل شناختی موثر بر تصمیم‌گیری‌هایی که فرد از خود در برابر وقایع آسیب‌زا حفظ می‌کند، و یا با چنین وقایعی کنار می‌آید، تمرکز می‌کند (شریف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۲).

برخی پژوهش‌ها نشان داده که احساس لذت از کشیدن سیگار و کاهش اضطراب به‌واسطه‌ی آن، یکی از مهم‌ترین علت‌های مصرف سیگار است (انصاری، خسروی و مختاری، ۱۳۸۷). اپشتاین، بوتوین و دیا (۱۹۹۹) در پژوهشی نشان دادند مهارت‌های تصمیم‌گیری ضعیف و بهزیستی روانشناختی پایین، مصرف سیگار را پیش‌بینی می‌کنند. بررسی دیگر بر روی دانشجویان نشان داد گرایش به خطرپذیری، افسردگی و باورهای هنجاری/اجتماعی، تعیین‌کننده‌ی رفتار مصرف سیگار هستند (کیپر، ۲۰۰۲).

بحث

در این مطالعه مروری، پژوهش‌هایی که در زمینه‌های مربوط به مصرف دخانیات در نوجوانان دبیرستانی انجام شده بود، بررسی گردید. آموزش کاهش مصرف سیگار به نوجوانان که گروه در معرض خطر برای انواع مشکلات و انحرافات اجتماعی مانند ترک تحصیل، بزه، مصرف الکل، مشکلات روانی-اخلاقی چون اضطراب و افسردگی هستند، یک اهرم مناسب برای کاهش عوامل خطر و پیشگیری از اعتیاد که یکی از مشکلات اجتماعی جهان امروز، به‌ویژه نوجوانان است را در بر می‌گیرد. آموزش‌های طولانی‌مدت همراه با حمایت‌های محیطی اجتماعی برای سلامتی افراد نوجوان مورد نیاز است. نکته‌ی دیگر که از این بررسی مروری به دست آمد این نکته است که استفاده از چاقوب‌های تئوریک و مدل‌های آموزش بهداشت، به‌عنوان ابزاری در جهت استفاده از چاقوب‌های تئوریک و مدل‌های آموزش بهداشت، به‌عنوان ابزاری در جهت افزایش اثربخشی مداخلات انجام‌شده در زمینه



کاهش مصرف سیگار برای نوجوانان، در کسب نتایج مفیدتر می‌تواند موثر باشد. داشتن مدل‌ها و تئوری‌های آموزشی نیز تاثیر آموزش‌ها را بیشتر و اثربخش‌تر می‌کند. از آنجا که خانواده‌های دانش‌آموزان، نقش اساسی در نظارت بر معاشرت و تعاملات فرزندان و توجه به نیازهای عاطفی و مادی آنان دارند، بنابراین آموزش خانواده‌ها از طریق رسانه‌های گروهی پیرامون داشتن نقش محوری در گرایش فرزندان به سیگار و قلیان و مضرات آن و توجه بیشتر خانواده‌ها به لزوم نظارت صحیح فرزندان امری است که باید در برنامه‌ریزی‌های رسانه‌ها مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- پیردهقان، وکیلی، عرب و آقا کوچک (۱۳۹۱)، بررسی فراوانی مصرف سیگار و مدل‌سازی عوامل پیشگویی کننده در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یزد در سال ۱۳۹۱، مجله دانشگاه علوم پزشکی شهر کرد/دوره ۱۶، شماره ۵/آذر و دی ۱۳۹۳/۶۵-۵۶
- خدادادی سنگده، نظری، احمدی، خانزاده و بهروزی (۱۳۹۲)، خطرپذیری مصرف سیگار در نوجوانان: ارائه مدل تعاملی نظارت والدینی و همنشینی با همسالان منحرف، مجله دانش و تندرستی، دوره ۹، شماره ۱، بهار ۱۳۹۳
- صلحی، عباسی، هزاوه‌ای و روشنایی (۱۳۹۲)، در پژوهش خود با هدف بررسی تاثیر مداخله آموزشی بر توانمندسازی دانش‌آموزان در پیشگیری از مصرف سیگار، مجله علوم پزشکی رازی دوره ۲۱، شماره ۱۱۸، فروردین ۱۳۹۳
- محمدخانی و جمال‌لویی (۱۳۹۴)، رابطه‌ی مصرف سیگار و قلیان با عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی نوجوانان، مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، دوره ۲۳/شماره ۲/خرداد و تیرماه ۱۳۹۵

- Alexander W, Alexander LL, Bader H, LaRosa JH. New dimensions in women's healthbook alone:USA: Jones & Bartlett Pub; 2013.
- Ansari R, Khosravi A, Mokhtari M. Prevalence and cause of smoking in the medicine students. Koomesh. 2007; 9(1): 21-6. [Persian]
- Bartholomew LK, Parcel GS, Kok G, Gottlieb NH, Fernández ME. Intervention mapping step 1: Needs assessment. Planning Health Promofion Programs: An Intervenfion Mapping Approach, 2011
- Ben Natan M, Golubev V, Shamrai V. Smoking during pregnancy: analysis of influencing factors using the Theory of Planned Behaviour. International Nursing Review 2010;57:388-94
- Bollyky T. Beyond ratification: the future for US engagement on international tobacco control. Center for Strategic and International Studies, Global Health Policy Center Report. 2010.
- Cahill K, Perera R. Quit and Win contests for smoking cessation. Cochrane Database Syst Rev. 2008 (4): CD004986.
- Dishion TJ, & McMahon RJ. Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. Clinical Child and Family Psychology Review. 1998; 1(1): 61-75.



- Epstein JA, Botvin GJ, Diaz T. Social influence and psychological determinants of smoking among innercity adolescents. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*. 1999; 8(3): 1-19.
- Heydari G, Sharifi H, Hosseini M, Masjedi MR. Prevalence of smoking among highschool students of Tehran in 2003. *East Mediterr Health J*. 2007; 13(5): 1017-21.
- Kear ME. Psychosocial determinants of cigarette smoking among college students. *Journal of Community Health Nursing*. 2002; 19(4): 245-257.
- Lantz PM, Jacobson PD, Warner KE, Wasserman J, Pollack HA, Berson J, et al. Investing in youth tobacco control: a review of smoking prevention and control strategies. *Tob Control*. 2000 Mar; 9 (1): 47-63.
- Lotfi Y, Ayar A. The effects of informative programs on the change of attitude and consumption of drugs. *Procedia Soc Behav Sci*. 2012; 35: 195-204.
- Morowatisharifabad M, Momeni Sarvestani M, Barkhordari Firoozabadi A, Fallahzadeh H. Predictors of Unsafe Driving in Yazd City, Based on Protection Motivation Theory in 2010. *Ofoh-e-Danesh GMUHS Journal* 2012;18:49-59
- Noar SM. A health educator's guide to theories of health behavior. *International Quarterly of Community Health Education* 2004; 1: 75-92 17.
- Osaki Y, Minowa M, Mei J. A comparison of correlates of cigarette smoking behavior between Jiangxi province, China and Japanese high school students. *J Epidemiol*. 1999; 9 (4): 254-60.
- Rahnavard Z, Mohammadi M, Rajabi F, Zolfaghari M. An educational intervention using health belief model on smoking preventive behavior among female teenagers. *Hayat*. 2011; 17(3): 15-26.
- Riahi ME, Aliverdina A, Soleimani MR. Attitude of the boy's students toward the cigarette smoking in Ghaemshar city. *Iranian Journal of Epidemiology*. 2009; 15:544-54
- Rise J, Sheeran P, Hukkelberg S. The role of self identity in the theory of planned behavior: a meta analysis. *Journal of Applied Social Psychology*. 2010:1085-105
- Siegel AJ, Sholar MB, Mendelson JH, Lukas SE, Kaufman MJ, Renshaw PF, et al. Cocaine-induced erythrocytosis and increase in von Willebrand factor: evidence for drugrelated blood doping and prothrombotic effects. *Arch Intern Med*. 1999; 159(16): 1925-9.
- Shahnazi H, Sharifirad Gh, Reisi M, Javadzadeh H, Radjati F, Charkazi A, et al. Factors Associated with Cigarette Smoking Based on Constructs of Health Belief Model in Pre-University Students in 2011 in Isfahan, Iran. *Health System Research* 2013;9:378-84
- Thrul J, Stemmler M, Buhler A, Kuntsche E. Adolescents' protection motivation and smoking behavior. *Oxford journal* 2013;28:683-91
- Tyas SL, Pederson LL. Psychosocial factors related to adolescent smoking: a critical review of the literature. *Tob Control*. 1998; 7 (4): 409-20.
- Virelli LJ. Permissible burden or constitutional violation--a first amendment analysis of congress' proposed removal of tax deductibility from tobacco advertisements. *J Const L*. 2000; 2(2): 5-29.
- Yan Y, Jacques-Tiura A, Chen X, Xie N, Chen J, Yang N, et al. Application of the Protection Motivation Theory in predicting cigarette smoking among adolescents in China. *Addictive Behaviors* 2013;39:181-8
- ZIA AH, Kheradmand A, Nakhaei N, Taherzadeh H. Prevalence of cigarette smoking and relevant factors among school students in south of Iran. *J Fundam Ment Health*. 2008; 10(3): 239-45.



بررسی وضعیت هوش اخلاقی و عوامل موثر بر آن در معلمان اردبیل (مورد مطالعه: شهرستان بیله سوار)

خدیجه آذر^۱، عیسی ثمری^۲

۱- (نویسنده مسئول) باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران
Emailazarkh889@yahoo.com

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

چکیده

در عصر حاضر یکی از مهمترین توقعات جامعه از آموزش و پرورش، بالا بردن سطح هوش اخلاقی در معلمان در کنار ارتقای علمی جامعه است. براین اساس، هدف از این پژوهش تعیین وضعیت هوش اخلاقی و مولفه های آن در معلمان آموزش و پرورش شهرستان بیله سوار در سال ۹۵-۹۶ بوده است. روش تحقیق از نوع توصیفی و برحسب هدف کاربردی بود. جامعه مورد مطالعه شامل کلیه معلمان زن و مرد به تعداد ۳۸۶ نفر بودند که براساس جدول مورگان نمونه‌ای به حجم ۱۹۰ نفر، به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد هوش اخلاقی Keil و Lennick استفاده شده است. داده ها با استفاده از نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که هوش اخلاقی معلمان بیشتر از میانگین نظری (۳) است و همچنین آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که بین هوش اخلاقی و مولفه های آنان در مردان و زنان تفاوت معناداری وجود ندارد. بطور کلی دستاوردهای این تحقیق نشان می دهد که اگر معلمان به مبانی اخلاقی پایبندی بیشتری داشته باشد، رفتارهای مثل درستکاری، مسئولیت پذیری، دلسوزی و گذشت در میانشان ترویج پیدا می کند و احساس ارزشمند بودن در آنها ارتقاء خواهد یافت.

کلید واژه: اخلاق، هوش اخلاقی و مولفه های آن، معلمان



مقدمه

در متون علمی، هوش بعنوان یک مفهوم عمومی جهان شمول که با توانایی ادراکی ارتباط دارد و اخلاق نیز بعنوان مجموعه ای از اصول که اغلب بعنوان منشوری برای راهنمایی و هدایت بکار می رود تعریف شده است. در واقع مفاهیم اخلاقی نمایانگر اشکالی از زندگی بشر است و اعتقادات و ارزشهای هدایتگر افراد در تصمیماتشان را توصیف می نمایند (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۱).

امروزه اخلاقیات و مدیریت تنوع از عوامل اصلی عملکرد موفقیت آمیز در یک محیط رقابتی است. عدم توجه به اخلاق در مدیریت سازمان ها می تواند معضلات بزرگی برای سازمان ها بوجود آورد. در این میان قضاوت افراد در مورد اخلاقی بودن و یا غیر اخلاقی بودن کارها بر کمیت و کیفیت کار آنان و در نتیجه موفقیت سازمانی تأثیر قابل توجهی دارد. از این رو در میان سازمانهای آموزشی، آموزش و پرورش از جمله سازمانهایی است که در هر جامعه از حساسیتی خاص برخوردار است. این حساسیت بیشتر به آن دلیل است که عملیات داخلی آن در معرض دید همگان قرار دارد و مورد قضاوت عامه می مردم است. همچنین آموزش و پرورش بیش از سایر سازمانها با نیروی انسانی در ارتباطند و عهده دار تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص می باشند. بنابراین آموزش و پرورش نیازمند فضایی است که در آن کارکنان، و دانش آموزان افرادی مسئولیت پذیر، دلسوز، درستکار و بطور کلی اخلاقی بار آیند و با تکبر بر انرژی درونی خود و با تلاش، از شکست نهراسند و آن را پلی برای رسیدن به پیروزی بدانند. بنابراین مدیران باید از نظر اخلاقی جوی سالم برای کارکنان در سازمان بوجود آورند تا کارکنان بتوانند با تمام توان و بهره وری هرچه بیشتر کارکنند که این امر، نیازمند وجود رهبری با "هوش اخلاقی" بالا است (سیادت، مختاری پور، کاظمی، ۱۳۸۸).

در عصر حاضر یکی از مهمترین توقعات جامعه از آموزش و پرورش، بالا بردن سطح هوش اخلاقی^۱ در معلمان در کنار ارتقای علمی جامعه است. نخستین بار هوش اخلاقی توسط بوربا^۲ (۲۰۰۵) در روانشناسی وارد شد. وی هوش اخلاقی را "ظرفیت و توانایی درک درست از اخلاق، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن ها و رفتار در جهت صحیح و درست" تعریف می کند. هوش اخلاقی معلمان به توانایی هایی اشاره دارد که بر رفتار شخصی و حرفه ای معلمان اثرگذار است و وظایف و مسئولیت های اخلاقی آنان را بصورت فردی در جامعه

1- Moral intelligence

2-Borba



و در حرفه خودشان مشخص می کند. نارواز^۱ (۲۰۱۰) معتقد است که هوش اخلاقی با احساسات و عقل گره خورده و رفتارهای اخلاقی با احساسات یکپارچه، شهود و استدلال وابسته است. افراد با هوش اخلاقی بالا کار را درست انجام می دهند، اعمال آنها پیوسته با ارزش ها و عقایدشان هماهنگ است، عملکرد بالایی دارند و همیشه کارها را با اصول اخلاقی پیوند می دهند (جهانیان، ۱۳۹۲). بنابه گفته پژوهشگری، هوش اخلاقی شامل ترکیبی از دانش، تمایل و اراده است. این هوش شامل روشی است که ما فکر می کنیم، احساس می کنیم و عمل می کنیم. تشخیص درست از اشتباه به تنهایی ممکن نیست احساسات، مهارت ها یا اعمال ما را تغییر دهد (رودنی^۲، ۲۰۱۰). باردو^۳ (۲۰۰۱)، هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک از اخلاق، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن ها و رفتار در جهت صحیح و درست تعریف می کند. این نوع هوش نشان دهنده ی ظرفیت ذهنی انسان برای تعیین این که چگونه اصول جهان شمول انسانی را به ارزش ها، اهداف و اقدامات خود مرتبط نماید می باشد. همچنین، هوش اخلاقی نشان دهنده ی اشتیاق و توانایی فرد برای قرار دادن معیارهای برتر از منابع خود و حتی موضوعاتی نظیر اثربخشی در کانون واکنش های فردی است.

هوش اخلاقی دارای ابعاد متفاوتی است که لینک وکیل^۴ (۲۰۰۵) معتقدند هوش اخلاقی در بر دارنده چهار اصل می باشد که برای موفقیت مداوم سازمانی و شخصی ضروری است: ۱. درستکاری: یعنی ایجاد هماهنگی بین آنچه که به آن معتقدیم و آنچه که به آن عمل می کنیم (انجام آنچه که می دانیم درست است و گفتن حرف راست در تمام زمانها)؛ ۲. مسئولیت پذیری: کسی که هوش اخلاقی بالایی دارد، مسئولیت اعمال خود و پیامد های آن اعمال، همچنین اشتباهات و شکست های خود را نیز می پذیرد؛ ۳. دلسوزی: توجه به دیگران که دارای تأثیر متقابل است. اگر نسبت به دیگران مهربان و دلسوز باشیم، آنان نیز موقع نیاز با ما همدردی می کنند؛ و ۴. بخشش: آگاهی از عیوب و اشتباهات خود و دیگران و بخشیدن خود و دیگران. و ۱۰ بعد زیر مجموعه شامل انسجام، صداقت، شجاعت، راز داری، انجام تعهدات فردی/مسئولیت پذیری (پاسخگویی) در برابر تصمیمات شخصی، خودکنترولی و خود محدود سازی، کمک به دیگران (قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران)، مراقبت از دیگران (مهربانی)، درک احساسات دیگران (بشردوستی و رفتار شهروندی) و درک نیازهای روحی خود (ایمان، اعتقاد و تواضع) می باشد. بنابراین رهبران با هوش اخلاقی بالا کار درست را درست انجام می دهند، اعمال آنها پیوسته با ارزش ها و عقایدشان هماهنگ است، عملکرد بالایی دارند و همیشه کارها را با اصول اخلاقی پیوند می دهند. (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۱). بطور کلی، هوش اخلاقی مزایای بسیار زیادی برای سازمانها دارد اگر باورها و ارزشهای فردی در

3-Narveaz

4-Rodne

1-Bardo

2- Lennick & Kiel



سازمان رشد یابند این امر موجب ترویج خودکنترلی و کاهش هزینه های کنترل مستقیم برای سازمانها و بالا رفتن شانس موفقیت خواهد شد (هسمیر^۱، ۲۰۰۳).

بنابه یافته های تحقیقاتی، سطح مطلوب هوش اخلاقی در معلمان می تواند منجر به ایفای موثر نقش در توسعه ی اخلاقی دانش آموزان گردد. با این حال، میتوان از طریق راهکارهایی نظیر تشویق رفتارهایی مبتنی بر اخلاق، وضعیت موجود را ارتقاء بخشید. هوش اخلاقی معلمان بر تفکر و باورهای دانش آموزان و نیز تغییرات سازنده در آن ها تاثیرگذار هستند. بدلیل اهمیت هوش اخلاقی در اثربخشی معلمان در رشد و ارتقاء دانش آموزان ضرورت دارد که این متغیر در ارتباط با معلمان بیشتر مورد مطالعه قرار گیرد.

اعرابی و ایزدی (۱۳۸۵)، طی بررسی بر روی چندین سازمان، به این نتیجه رسید که سازمانهایی که رفتار اخلاقی دارد، دارای شانس موفقیت بیشتری نسبت به سازمانهایی دارد که در رفتارهای غیر اخلاقی و غیر صادقانه وارد می شود، موفق ترین سازمانها دارای فرهنگی است که همسو با ارزش های اخلاقی است. همچنین وجود توجهات اخلاقی برای اقداماتی که سازمانها در داخل خود انجام می دهد و نشان دادن تعهدات اخلاقی سازمان به افکار عمومی، بخشی جدایی ناپذیر از فعالیت های سازمان ها برای بهبود عملکرد و کسب موفقیت است.

لپنت و لنگلوز^۲ (۲۰۰۷)، در تحقیقی تحت عنوان « رهبری اخلاقی در سازمانهای مدارس کانادایی، تنش ها و امکانات مرتبط با رهبری اخلاقی» نشان دادند که اخلاق، تأثیر قدرتمندی در حمایت از هویت بخشی به فرانسوی زبانان و بقای فرهنگی و زبانی آنان دارد و همچنین سابقه خدمت و تجربه ی مدیران بر قضاوت اخلاقی تأثیر می گذارد، بطوری که مدیران جدید مدارس، اخلاق، عدالت و انصاف استفاده می کنند، اما مدیران مسن اخلاق عمومی که شامل اخلاق مراقبتی و انتقادی است را بکار می برند.

اشچوچار و زدینک^۳ (۲۰۰۷) در تحقیق خود با عنوان « توسعه سواد اخلاقی در کلاس» نشان دادند که نقش معلم در اجرای برنامه های مرتبط با توسعه ی سواد اخلاقی در دانش آموزان برای رشد حرفه ای آنان ضروری است. آناداوکلک^۴ (۲۰۰۱) در مطالعه بر روی ۲۴۰۰ دانشجو و ۲۱۷ مؤسسه آموزشی دریافتند که داشتن هوش اخلاقی مناسب در تعامل مناسب دانشجویان با اساتید عملکرد آن ها را به شدت تقویت می کند. راما^۴ (۲۰۱۱) نیز در پژوهش خود نشان داده است که یکی از عوامل اثرگذار بر اثربخشی اساتید دانشگاه هوش اخلاقی آن هاست.

3- Hesmer

1- Langlois & Lapointe

2- Zdenekandschochar

3- Anaya & Colk

4- Rama



لینک و همکاران (۲۰۱۱) اجرای برنامه های آموزش شایستگی عاطفی را در افزایش هوش اخلاقی موثر می دانند آنها شایستگی عاطفی را ظرفیتی برای تنظیم و هم ترازی در بین اهداف، اقدامات و ارزش ها تعریف می کند و آگاهی را اولین قدم در راه عمل باثبات و منسجم می دانند.

بهرامی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «سطح هوش اخلاقی اعضای هیأت علمی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی» نتایج بدست آمده بیانگر این است که اعضای هیأت علمی و کارکنان در ۳ مؤلفه ی درستکاری، بخشش و مسئولیت پذیری دارای وضعیت خیلی خوب بودند. در مولفه دلسوزی نیز اعضای هیأت علمی و کارکنان، به ترتیب دارای وضعیت خیلی خوب و خوب بودند. همچنین با افزایش میانگین سن، امتیاز هوش اخلاقی افراد کمتر از ۵ سال افزایش یافته و در بالای ۵۰ سال مجددا کاهش یافته است.

جهانیان و همکاران (۱۳۹۲) در مطالعه وضعیت هوش اخلاقی و ابعاد و مولفه های آن در دانشجویان، یافته ها بیانگر این است که مولفه های هوش اخلاقی در بین دانشجویان در حد بالای متوسط است.

تحریر و همکاران (۱۳۹۳) در بررسی وضعیت هوش اخلاقی پرستاران نشان دادند که هوش اخلاقی پرستاران در سطح متوسط بود و نتایج پژوهش بر اهمیت آموزه های اخلاقی تاکید دارد. بنابراین استفاده از برنامه های آموزشی مناسب در بحث اخلاق به خصوص در آموزش ضمن خدمت پیشنهاد شده است.

گودرزی و جواهرزاده (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند بین هوش اخلاقی و مولفه های آن با رضایت شغلی معلمان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در پژوهشی بین هوش اخلاقی با نوع دوستی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

مشروحو و حسینی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان « بررسی وضعیت هوش اخلاقی میان مدیران مدارس تهران» در نتایج نشان داده اند که مولفه های هوش اخلاقی (مسئولیت پذیری، بخشش، دلسوزی، درستکاری) در حد متوسط بوده است. همچنین، بین سطح سن، تحطیلات و سابقه باهوش اخلاقی معلمان رابطه معنادار وجود ندارد.

سهرابی و پروری (۱۳۹۵) در تحقیقی با عنوان « تحلیل هوش اخلاقی و مولفه های آن با عزت نفس » یافته ها حاکی از آن بود که بین هوش اخلاقی با نوع دوستی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و در نتیجه بر نگهداری قابلیت های اخلاقی در سازمان بعنوان یک سرمایه ارزشمند تاکید دارند.

در تحقیقات خالقی و طاهری (۱۳۹۵) نتایج بررسی وضعیت هوش اخلاقی بیانگر این بود که نمونه های مورد مطالعه از این حیث در وضعیت متوسط و در برخی مواقع متوسط رو به بالا قرار دارند . همچنین در مطالعه نیک پی و همکاران (۱۳۹۶) دستاوردها بیانگر وضعیت هوش اخلاقی مطلوب در معلمان می باشد.



با توجه با اینکه آموزش و پرورش از جمله بهترین مجموعه انسانی در هر جامعه است. هرچند مهمترین وظیفه آن آموزش دانش و مهارت است اما علاوه براین، وظایفی که دارای ارزش اجتماعی هستند نیز جزء وظایف آموزش و پرورش و معلمان ذکر شده است. به همین دلیل در بسیاری مواقع، انتظارات جامعه از نظام آموزشی، معلمان و سایر افرادی که در محیط آموزشی فعالیت می کنند علاوه بر شایستگی های فنی، باید ویژگی های ذهنی و عاطفی مناسب و بر خودار از ارزش های اخلاقی مطلوب نیز باشند و در واقع در بحث از صلاحیت ها و ویژگی های حرفه ای معلمان بر خوداری از هوش اخلاقی مورد تاکید قرار می گیرد. بر همین اساس معلمان به عنوان یکی از اثرگذارترین عناصر نظام تعلیم و تربیت تلقی می شوند، بدین دلیل توجه به هوش اخلاقی بعنوان یکی از متغیرهای اثرگذار بر عملکرد معلم همواره یکی از مهمترین دغدغه های پژوهشگران حوزه علوم تربیتی و رفتاری می باشد.

لذا، بررسی میزان برخورداری معلمان از توانمندیهای اخلاقی می تواند حائز ضرورت باشد. با توجه به این اهمیت، پژوهش حاضر در پی بررسی سطح هوش اخلاقی معلمان آموزش و پرورش استان اردبیل (شهرستان بیله سوار) می باشد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی می باشد. توصیفی از این جهت که به توصیف وضعیت هوش اخلاقی معلمان می پردازد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان آموزش و پرورش شهرستان بیله سوار به تعداد ۳۸۶ نفر بودند که نمونه گیری به شیوه ی تصادفی طبقه ای انتخاب گردید و حجم نمونه نیز با توجه به جدول مرگان ۱۹۰ نفر از معلمان بودند.

برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد هوش اخلاقی که در سال ۲۰۰۵ توسط لینک وکیل و در قالب ۴۰ سوال، و ۴ بعد کلی ارائه شد. ضمن تأیید روایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه، پایایی این ابزار در پژوهشهای گذشته از جمله پورجمشیدی و بهشتی راد (۱۳۹۵) ۸۱ درصد گزارش شده است و در پژوهش حاضر نیز پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار این ضریب ۰.۸۶ بدست آمد. در نهایت داده های حاصل شده با استفاده از آزمون T و با در نظر گرفتن هدف پژوهش، بوسیله نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.



یافته ها

معرفی جامعه و نمونه تحقیق

مشخصات و ویژگیهای جمعیت شناختی در این پژوهش در جدول زیر آمده است.

۱- جدول ۱: توزیع آزمودنی ها بر حسب جنسیت

جنسیت	جامعه آماری	درصد	نمونه آماری	درصد
زن	۱۶۶	٪۴۳	۸۱	٪۴۳
مرد	۲۲۰	٪۵۷	۱۰۹	٪۵۷
کل	۳۸۶	٪۱۰۰	۱۹۰	٪۱۰۰

همانطوری که در این جدول ملاحظه می شود، از ۱۹۰ نفر نمونه آماری مورد مطالعه، ۸۱ نفر زن (۴۳ درصد) و ۱۰۹ (۵۷ درصد) نفر مرد، تحصیلات درصد بیشتری (۵۳ درصد) از کارکنان لیسانس و (۲۳ درصد) فوق لیسانس، بیشترین درصد افراد تحت مطالعه در گروه سنی ۳۰-۳۹ سال قرار داشتند و سابقه کار آنها، ۵-۱۰ و ۱۰-۲۰ بوده است.

سوال ۱: وضعیت هوش اخلاقی و مولفه های آن در معلمان زن و مرد آموزش و پرورش (شهرستان بيله سوار) چگونه است؟



۲- جدول ۲: نتایج آزمون t تک نمونه ای هوش اخلاقی و مولفه های آن

مولفه های هوش اخلاقی	میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معناداری
باورها	۳	۴/۱۵	۱۰/۵۴	۱۸۹	۰/۰۰۰
راستگویی	۳	۳/۹۰	۱۰/۷۳	۱۸۹	۰/۰۰۰
استقامت برای حق	۳	۴/۰۱	۹/۹۳	۱۸۹	۰/۰۰۰
وفا به عهد	۳	۴/۳۲	۱۱/۸۴	۱۸۹	۰/۰۰۰
مسئولیت پذیری	۳	۴/۱۴	۵/۳۳	۱۸۹	۰/۰۰۰
اقرار به شکست	۳	۴/۱۱	۱۳/۹۶	۱۸۹	۰/۰۰۰
خدمت به دیگران	۳	۴/۱۴	۱۲/۷۵	۱۸۹	۰/۰۰۰
اهمیت به دیگران	۳	۴/۲۸	۱۱/۰۳	۱۸۹	۰/۰۰۰
بخشش اشتباهات خود	۳	۴/۳۰	۵/۳۶	۱۸۹	۰/۰۰۰
بخشش اشتباهات دیگران	۳	۴/۱۲	۵/۶۵	۱۸۹	۰/۰۰۰
هوش اخلاقی کل	۳	۴/۱۳	۱۲/۶۰	۱۸۹	۰/۰۰۰

طبق نتایج جدول (۲) و با توجه به سطح معناداری بدست آمده می توان گفت که میانگین هوش اخلاقی و مولفه های آن به صورت معنی داری از میانگین نظری (معیار مقایسه = ۳) بیشتر است. بنابراین هوش اخلاقی از نظر معلمان دارای وضعیت مطلوبی می باشد.

۲- آیا بین هوش اخلاقی و مولفه های آن در کارکنان زن و مرد دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل تفاوت معناداری وجود دارد؟



۳- جدول ۳: نتایج آزمون t با دو گروه مستقل برای مقایسه میانگین بهره‌وری مردان و زنان

جنسیت	میانگین هوش اخلاقی	انحراف معیار	اختلاف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معنی داری
زن	۲۲.۶۷	۴.۱	۰.۰۷	۰.۳۵	۱۸۸	۰/۷۲
مرد	۲۲.۷۵	۳.۷				

طبق نتایج جدول (۳) و با توجه به اینکه سطح معنی داری بدست آمده بیشتر از ۰/۰۵ است بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معنی داری بین هوش اخلاقی مردان و زنان وجود ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تاثیری که هوش اخلاقی بر عملکرد افراد و انجام رفتارهای فرا وظیفه‌ای که دارد و همچنین نقش آن در افزایش اشتیاق کارکنان، روحیه معلمان و اثربخشی سازمان آموزش و پرورش، اهمیت تحقیق این موضوع را نشان می‌دهد و در واقع هر فرآیندی که موجب ارتقاء توانمندی نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش بخصوص معلمان شود اثربخشی ایجاد می‌کند و بطور مستقیم نیز در روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در رسیدن نظام آموزشی به اهداف خود تاثیر دارد. بدین منظور، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان مورد مطالعه به لحاظ هوش اخلاقی و ابعاد آن (درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، بخشش) در وضعیت مطلوبی هستند و یا عبارتی هوش اخلاقی از نظر نمونه‌های مورد مطالعه دارای اهمیت می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۹۱)، تحریر و همکاران (۱۳۹۳)، طاهری و خالقی (۱۳۹۵)، مشروحی و حسینی (۱۳۹۳)، جهانیان و همکاران و نیز نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی دارد. بنابراین می‌توان گفت یافته پژوهش حاضر نشان‌دهنده ارزشمند بودن اخلاق و ارزشهای اخلاقی در نزد معلمان می‌باشد که در این شرایط می‌توانند با برخورداری از هوش اخلاقی مناسب، روابط انسانی شایسته با فراگیران داشته و موجب رشد فکری، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و خلاقیت آنان شوند و فراگیران را برای ایفای نقش و پذیرش مسئولیت‌ها در جامعه آماده کنند و نیز می‌توانند نقش اثرگذاری در عملکرد و افزایش کارایی نیروی انسانی در نظام آموزشی داشته باشند.

وضعیت مولفه‌های هوش اخلاقی در پژوهش حاضر به این شرح است:

۱- درستکاری: به معنی عمل به کارهایی است که فردی به درستی آنها اعتقاد دارد. بنابراین، طبق تعریف درستکاری در برگزیده‌ی ابراز آنچه درست است نیز می‌باشد. لذا، می‌توان گفت درستکاری شامل ابراز حقیقت (صداقت) اقدام مبتنی بر حقیقت (انسجام گفتار و کردار)، پافشاری و ایستادگی بر حقیقت (شجاعت) و وفای بر عهد است.



وضعیت موجود درستکاری نشان می دهد که معلمان بر آنچه معتقدند عمل کرده و گفتار و کردار آنها صحیح است.

۲- مسئولیت پذیری: شامل شایستگی انجام تعهدات (مسئولیت های) فردی، پذیرش اشتباهات و خطاهای خود (خود کنترولی و خود محدود سازی) و قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران (کمک به دیگران) است. امتیاز کسب شده ی مسئولیت پذیری نیز حاکی از آن است که معلمان مسئولیت اعمال خود و پیامدهای آن را بر عهده گرفته و اشتباهات و شکست های خود را می پذیرند.

۳- بخشش: در تعاملات اجتماعی، بخشش اصلی اساسی است زیرا وجود بردباری در برابر خطاها و پذیرش کاستی های انسان تبدیل به موجودی سخت و غیر قابل انعطاف شده و سطح رفتار های نیکو در جامعه تنزل می یابد. بخشش شامل درک نیازهای روحی و گذشتن از اشتباهات خود و نیز درک احساسات دیگران و گذشتن از خطاهای آنهاست (حدادی و همکاران، ۱۳۹۵). وضعیت موجود مولفه ی بخشش هوش اخلاقی نیز بدان معنی است که معلمان ضمن آگاهی از عیوب خود و دیگران، مهرت بخشیدن را دارا هستند.

۴- دلسوزی: در مولفه دلسوزی نیز یافته های پژوهش نشان می دهد که معلمان دارای وضعیت مطلوبی هستند. دلسوزی به مفهوم مراقبت فعال از دیگران (مهربانی) است. دلسوزی گسترده تر از مراقبت صرف از دیگران بوده و نشان دهنده ی احترام فرد به دیگران نیز می باشد که یک اثر باز گشتی هم دارد، زیرا در تعاملات اجتماعی، غالباً وقتی که انسانی مهربان و دلسوز در شرایط بحرانی قرار بگیرد دیگران نسبت به او همدردی می کنند (بهرامی، ۱۳۹۱). براساس یافته های پژوهش، معلمان به دیگران دلسوز و مهربان هستند، در زمان نیاز به آنها توجه و با آنها همدردی می کنند. معلمان نیز از نظر این مولفه وضعیت خوبی را دارا هستند.

با توجه به یافته های بدست آمده، معلمان از نظر سطح هوش اخلاقی در وضعیت مطلوب ارزیابی شدند. این سطح هوش اخلاقی می تواند مزیت های فراوانی برای آموزش و پرورش ایجاد نماید. هر چند کمی کردن فواید برخورداری از هوش اخلاقی برای جوامع و سازمانها دشوار است، بسیاری وجود دارند که نشان می دهند برخورداری از هوش اخلاقی مطلوب نقش غیر قابل انکاری در موفقیت جوامع و سازمانها ایفا می کند. برخورداری افراد سازمانها از هوش اخلاقی مطلوب می تواند موجب توجه به منافع ذی نفعان، افزایش سود و مزیت رقابتی، افزایش تنوع طلبی و احترام به آنها، کاهش هزینه های ناشی از کنترل، بهبود روابط، ارتقاء تفاهم در محیط های کاری، کاهش تعارضات، بهبود تیمی و افزایش تعهد سازمانی و افزایش مشروعیت سازمان گردد. علاوه بر این، بطور کلی افراد اخلاق گرا دارای تعهد دراز مدت به ایده آل های اخلاقی و ظرفیت مناسب برای یادگیری از دیگران هستند آنها در پیگیری اهداف اخلاقی صدیق بوده و موشکافانه عمل می نماید. همچنین، این گونه



اشخاص دارای اشتیاق زیاد در به خطر انداختن منافع شخصی خود جهت تحقق اهداف اخلاقی هستند. لذا، برخورداری افراد از سطح مناسب هوش اخلاقی باعث می شود که سازمانها مؤثرتر عمل نمایند و مخصوصاً این ویژگی در محیط آموزشی آموزش و پرورش می تواند مزایای فراوانی ایجاد کند.

علاوه بر این، بسیاری از مطالعات نشان داده است که شخصیت فردی و ویژگی های اخلاقی نظیر صداقت، مهربانی، حسن خلق، صبر و حوصله، صمیمیت و تواضع از مهمترین معیارهای معلمان از نظر دانش آموزان می باشند. از جمله این مطالعات می توان به پژوهش های گشمرد و همکاران (۱۳۸۸) در دانشگاه بوشهر و اکراهی و همکاران (۱۳۸۸) می توان اشاره کرد. بنابراین اخلاق و رفتار معلمان یکی از مهمترین عوامل در تدریس موفق و مؤثر آن ها به شمار می رود. علاوه بر این معیار های نظیر داشتن خلوص نیت، بخشش، شهامت، حسن خلق، فروتنی و رعایت اعتدال از معیارهای معلم خوب از نظر دین مبین اسلام نیز می باشد. در حقیقت برخورداری معلمان از سطح مطلوب هوش اخلاقی، علاوه بر ایجاد محیط اخلاقی مبتنی بر آموزه های اسلامی می تواند بر طیف گسترده ای از دستاوردهای آموزشی از جمله توسعه ی ذهنی و اخلاقی دانش آموزان، رضایت مندی از آموزش و نیز یادگیری آن ها تأثیر مثبت داشته باشد.

همچنین براساس یافته های پژوهش، سطح هوش اخلاقی در بین معلمان زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد. در عین حال سیادت و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که هوش اخلاقی به لحاظ جنسیت و سابقه ی خدمت دارای تفاوت معناداری می باشند.

در نهایت ذکر این نکته ضروری است که هرچند سطح مطلوب هوش اخلاقی و ابعاد آن در جامعه ی پژوهش نشانگر وضعیت مطلوبی است. اما هوش اخلاقی نوعی توانایی اکتسابی بوده و قابل توسعه است. لذا سازمان مربوطه باید ضمن تقویت وضعیت موجود، با بکارگیری شیوه های تشویقی در راستای حفظ ارزشهای اخلاقی و نیز برگزاری همایش ها و دوره هایی به آموزش و ارتقاء هوش اخلاقی افراد توجه ویژه نماید. "بوربا"، ۱۰ رهیافت مدیریتی برای توسعه هوش اخلاقی افراد در سازمانها پیشنهاد می نماید. این رهیافتها شامل تلاش برای ارائه الگوی نمونه اخلاقی، شناخت باورها و عقاید خود و تسهیم آن با دیگران، بهره گیری از فرصت های یادگیری، بکارگیری انضباط بعنوان یک درس اخلاق، انتظار رفتارهای مبتنی بر اخلاق، واکنش به آثار رفتارها، تشویق رفتارهای اخلاقی کارکنان و ارائه پاداش به آنها، الویت بندی روزانه ی اصول اخلاقی خود و بکارگیری و بسط قانون طلایی (با دیگران آنگونه رفتار کن که دوست داری با شما بدان صورت رفتار شود) می باشند. که توجه به آنها توسط مدیران می تواند منافع بی شماری ناشی از رفتار مبتنی بر اخلاق را عاید سازمانها نماید (بوربا، ۲۰۰۵).



منابع:

- اعرابی، محمد، ایزدی، داود، (۱۳۸۲)، اخلاق در مدیریت، دفتر پژوهش های فرهنگی، تهران
- اکراهی، م، خادمی، م، مشکى باف، ا، (۱۳۸۸)، بررسی مقایسه ای دیدگاه پزشکان شاغل دانشکده علوم پزشکی فسا درباره ویژگی های اخلاقی یک استاد خوب، خلاصه مقالات دهمین کنگره کشوری آموزش علوم پزشکی، شیراز، ایران
- بهرامی، م، اصمى، م، فاتح پناه، آ، دهقان تفتی، ع، احمدی تهرانی، غ، (۱۳۹۱)، سطح هوش اخلاقی اعضای هیأت علمی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی، مجله ایرانی اخلاق در تاریخ پزشکی، سال ۵، شماره ۶، صفحات ۷۲-۹۵
- تحریر، ب و همکاران، (۱۳۹۳)، مقایسه وضعیت هوش اخلاقی در میان پرستاران. مجله ایرانی اخلاقی و تاریخ پزشکی، ۶، صص ۶۸-۶۰
- حدادی، ز، قلناش، ع، صالحی، م، (۱۳۹۵)، رابطه هوش اخلاقی و جهت گیری خوش بینانه با اثر بخشی دبیران زن، فصلنامه زن و جامعه، ۴، صص ۱۴۲-۱۲۷
- خالقی، ن، و چناری، ن، (۱۳۹۵)، ارتباط بین هوش اخلاقی وبا نوع دوستی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۴، صص ۶۴-۵۵
- جهانیان، رمضان، ساعی ارسى، ایرج، طباطبائی، مونا، (۱۳۹۲). بررسی وضعیت هوش اخلاقی و ابعاد و مولفه های آن در دانشجویان. فصلنامه علوم رفتاری، ۵، ۷۲، ۱۵-۵۰
- سهرابی، ر و پیروزی، پ، (۱۳۹۵)، تحلیل رابطه هوش اخلاقی با عزت نفس کارکنان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۴، صص ۶-۱
- سیادت، ع، مختاری پور، م، کاظمی، ا، (۱۳۸۸)، رابطه بین هوش اخلاقی در رهبری تیمی در مدیران آموزشی و غیر آموزشی از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهانی، فصلنامه مدیریت سلامت، شماره ۱۲، شماره صفحات ۶۹-۶۱.
- گشمرد، معتمد، ن، واحد پرست، ح، (۱۳۸۸)، بررسی دیدگاه های اساتید دانشگاه علوم پزشکی در بوشهر در مورد ویژگی های یک استاد خوب، خلاصه مقالات دهمین کنگره کشوری آموزش علوم پزشکی، شیراز، ایران
- گودرزی، ن، جواهرزاده، ا، (۱۳۹۳)، رابطه بین هوش اخلاقی و رضایت شغلی در میان معلمان، کنگره بیم المللی فرهنگ و هنر، قم، ایران
- مشروحي فرد، ن، حسینی، ر، (۱۳۹۳)، بررسی وضعیت هوش اخلاقی در میان پرستاران، کنگره تهران، مارتینی، ۵، صص ۱۱۷-۱۰۳



-نیک پی، ا، فرح بخش، س، مظاهری، پ، (۱۳۹۶)، بررسی تاثیر هوش اخلاقی و اعتماد آفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمان، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، ۱۶، صص ۱۳۶-۱۱۱

-Anaya, G.& Cole, D.(2001) Latino student achievement: exploring the influence of student and faculty interactions on college grades. *Journal of Student Development*. 42(1): 3-5.

-Borba, M.(2005). The step-by-step plan to building moral intelligence. Available from:
URL: <http://www.parentingbookmark.com/pages/7virtues.htm>

-Hesmer, L.T. (2003) Ethics in management. Translated by: A'arabi M, Izadi D. Tehran: Cultural Research Bureau.

-Rodney, H. C . (2010) Moral intelligence, Northern Michigan University education, paper presented at the annual meeting of the school of American Educational research Association, enver, co, April 30-May 4, and p: 1, 5, and 6-14-15-Batstone, 2(3):23-25

-Zdenek, B.& Schochor, D.(2007) Developing moral literacy in classroom, *Journal of Educational Administration*, 45(4): 514-32.

-Langlois, L.& Lapointe, C.(2007) Ethical leadership in Canadian school organizations, London, *Educational Managers Administration and Leadership*, 35(2):247-60

-Lennick, D.& Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: The key to enhancing business performance and leadership success*, Wharton School Publishing, An imprint of Pearson Education .

Lennick, d.& et.al.(2011), **moral intelligence: enhancing business performance and leadership success in turbulent times, new jersey**, pearson education, *16(1)*. 26-35.

Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 77-94.

-Rama Sh.(2011). Professor's performance on effective teaching (Kosovo case). *Procedia Soc Behav Sci* ,12,117-21.



Surveying of moral intelligence in education teachers Ardabil

(Case study: Bilehsavar city)

Khadijeh Azar¹ Eisa Samari²

Abstract

In the present age, one of the most important expectations of the society is education, raising the level of ethical intelligence among teachers along with the scientific advancement of society. The purpose of this study was to investigate moral intelligence and its factors in Bilehsavar public school teachers in 2014-2015. Using descriptive methodology, all the teachers (386) in the district, men and women, were sampled, of which 190 were chosen randomly. The Keil & Lennick questionnaire was used for collecting data. The SPSS software was used for data analysis. The results showed that the teachers' moral intelligence was more than the theoretical mean (3). Moreover, an independent group t-test showed there is no meaningful difference between (moral intelligence) and its factors in men and women. In general, the results of this research show that if teachers are more committed to moral principles, behaviors such as honesty, responsibility, compassion, and transience will be promoted among them, and that sense of worth will be promoted in them.

Key words: moral ,moral intelligence and its factors, Teachers

1 Young Researchers and Elite Club, Ardabil branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Emai: azarkh889@yahoo.com

2-Assistant Professor Department of Educational Sciences, Mohagege Ardabil University, Ardabil, Iran.



مقایسه ی سلامت عمومی دانشجویان مراجع و غیر مراجع به مرکز مشاوره ی دانشگاه پیام نور تهران جنوب

رقیه صحرائی^۱، زهرا روحی^۲

۱- رقیه صحرائی، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی پیام نور تهران جنوب

۲- زهرا روحی، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی پیام نور تهران جنوب

چکیده

امروزه به دلیل وجود فشار های زیاد روحی و روانی بر روی دانشجویان، سلامت عمومی آنها با خطر جدی رو به رو است. در این میان مراکز مشاوره در دانشگاهها می تواند با انجام وظیفه ی خود به صورت درست سلامت عمومی دانشجویان را تحت تاثیر قرار دهد. هدف در این مقاله مقایسه ی سلامت عمومی دانشجویان مراجعه کننده و عدم مراجعه کننده به مرکز مشاوره دانشگاه پیام نور تهران جنوب می باشد. روش این پژوهش به صورت مقایسه ای بوده و جامعه آماری دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران جنوب و نمونه ی آماری ۳۰ نفر از دانشجویان مراجعه کننده و ۳۰ نفر از دانشجویان غیر مراجع به مرکز مشاوره می باشد. روش نمونه گیری تصادفی ساده و ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه ی سلامت عمومی (GHQ) می باشد. در این پرسشنامه هر چه نمره کمتر از ۲۲ باشد فرد دارای سلامت عمومی بیشتری است. با توجه به میانگین نمره گذاری پرسشنامه برای دانشجویان مراجع یعنی عدد ۱۶/۳۸ و دانشجویان غیر مراجع یعنی عدد ۱۹/۷۶ می توان گفت دانشجویان مراجعه کننده به مرکز مشاوره از سلامت عمومی بالاتری برخوردار هستند. به همین دلیل مراکز مشاوره در دانشگاه ها می تواند نقش مهمی در افزایش سلامت عمومی دانشجویان ایفا کند.

واژگان کلیدی: دانشجویان، سلامت عمومی، مرکز مشاوره، پیام نور تهران جنوب.



Abstracts

Today, due to the high psychological pressures on students, their public health is in serious danger. In the meantime, counseling centers at universities can effectively influence the general health of students by doing their job. The purpose of this paper is to compare the general health of visiting students and not referring to counseling center of Payame Noor University of Tehran. The method of this research is comparative and the statistical population of the students of Payame Noor University in the south of Tehran and the sample of 30 students are referenced and 30 students are non-referenced to the counseling center. A simple random sampling method and a general health questionnaire (GHQ). In this questionnaire, the average score is less than 22, the person with more general health. Regarding the mean scores of the questionnaire for the students of reference (16/38) and non-referenced students (19/76), it can be said that students referring to the counseling center have a higher general health. For this reason, counseling centers at universities can play an important role in increasing the general health of students.

Key words: students, general health, counseling center, Tehran payame Noor



مقدمه

چالش ها: سلامت عمومی شامل سلامت افراد جامعه در حیطه فیزیکی و روانی می شود. که برای دانشجویان به جهت اینکه در سن و شرایط خاصی هستند با هر حادثه ای ممکن است آن را در معرض خطر قرار دهد و آنها را از زندگی عادی دور سازد و برای خانواده و جامعه آنها ایجاد اختلال کند. به نظر می رسد مراکز مشاوره دانشگاهی می تواند نقشی جهت کمک به دانشجویان در این زمینه انجام دهد. هدف اصلی این مقاله مقایسه ی سلامت عمومی دانشجویان مراجعه کننده و عدم مراجعه کننده به مرکز مشاوره ی دانشگاهی می باشد. فرضیه: سلامت عمومی دانشجویان مراجعه کننده به مرکز مشاوره بیشتر از سلامت عمومی دانشجویان غیر مراجع به مرکز مشاوره می باشد. مبانی نظری: سلامت عمومی عبارتست از برخورداری از آسایش کامل جسمی، روانی و اجتماعی و نه فقط نداشتن بیماری و نقص عضو (لست جان). جالب توجه است که حکیم نظامی در کتاب پنج گنج خود، با بهره گیری از ایجاز شعر فارسی، تعریف طولانی سازمان جهانی بهداشت را با دو کلمه سلامت = آسودگی (سلامت به اقلیم آسودگیست) بیان نموده است. با توجه به تعریف سلامتی (تعریف WHO) متوجه می شویم که سلامتی یک مسئله چند بعدی است حتی امروزه علاوه بر بعد جسمی، روانی و اجتماعی، جنبه معنوی را هم در نظر می گیرند. چنانچه مشکلات جسمی بر روان فرد مشکلات روانی بر جسم او و نیز هر دوی آنها بر جامعه و اختلالات موجود در جامعه بر هر دو بعد دیگر سلامتی اثر می گذارند لذا اقدامات انجام شده برای ارتقای سلامتی باید به تمام جوانب سلامتی فردی (جسمی و روانی و معنوی) و سلامت کلی جامعه توجه داشته باشد. اختلالات جسمی - اختلالات روانی - اختلالات اجتماعی. در اینجا برای ساده کردن مطلب، ابعاد مختلف سلامتی را جداگانه شرح می دهیم گرچه عملاً قابل تفکیک از یکدیگر نیستند. بعد جسمی: معمول ترین بعد سلامتی، سلامت جسمی است که نسبت به ابعاد دیگر سلامتی ساده تر می توان آن را ارزیابی کرد. سلام جسمی در حقیقت ناشی از عملکرد درست اعضاء بدن است. از نظر بیولوژیکی عمل مناسب سلول ها و اعضاء بدن و هماهنگی آنها با هم نشانه سلامت جسمی است. به عنوان نمونه بعضی از نشانه های سلامت جسمی عبارتست از: ظاهر خوب و طبیعی، وزن مناسب، اشتهای کافی، خواب راحت و منظم، اجابت مزاج منظم، جلب توجه نکردن اعضاء بدن توسط خود فرد، اندام مناسب، حرکات بدنی هماهنگ، طبیعی بودن نبض و فشار خون و افزایش مناسب وزن در سنین رشد و وزن نسبتاً ثابت در سنین بالاتر. بعد روانی: بدهی است سنجش سلامت



روانی نسبت به سلامت جسمی مشکل تر خواهد بود در اینجا تنها نداشتن بیماری روانی مد نظر نیست بلکه قدرت تطابق با شرایط محیطی ، داشتن عکس العمل مناسب در برابر مشکلات و حوادث زندگی جنبه مهمی از سلامت روانی را تشکیل می دهد ، نکته دیگری که باید در اینجا به آن اشاره کرد اینکه بسیاری از بیماری های روانی نظیر اضطراب ، افسردگی و غیره بر روی سلامت جسمی تاثیر گذار است و ارتباط متقابلی بین بیماری های روانی و جسمی وجود دارد . بعضی از نشانه های سلامت روانی عبارتست از : سازگاری فرد با خودش و دیگران ، قضاوت صحیح در برخورد با مسائل ، داشتن روحیه انتقاد پذیری و داشتن عملکرد مناسب در برخورد با مشکلات . بعد معنوی : یکی از زمینه های عمده بیماری ها و مشکلات روانی و عوارض جسمی و اجتماعی آن احساس پوچی ، بیهودگی و تزلزل روحی است که ناشی از فقدان بعد معنوی در افراد است . ایمان ، هدفدار بودن زندگی ، پای بندی اخلاقی ، تعاون ، داشتن حسن ظن و توجه بیشتر به مسائل معنوی زندگی باعث کاهش اضطراب ، تزلزل روحی و عوارض ناشی از آن می شود (باقری یزدی و همکاران ، ۱۳۸۴)

علاوه بر این سلامت روان در دیدگاه های مختلف موارد زیر را شامل می شود. الف - دیدگاه پزشکی : سلامت روان از دیدگاه پزشکی ، عدم وجود بیماری روانی به حساب می آید . براساس این تعریف « هر اختلالی که در تعادل هیجانی و عاطفی به صورت اختلال در سازگاری و در عملکرد بدنی به دلایل عوامل ژنتیکی ، شیمیایی ، بیولوژیکی و روان شناختی و یا عوامل فرهنگی و اجتماعی به وجود آید بیماری روانی قلمداد می گردد » . ب - دیدگاه روان شناختی : در دیدگاه های روان شناختی بر تاثیر عوامل رفتاری و اجتماعی تاکید شده است ، شواهد گوناگون در مطالعات امروزه نشان می دهد که عوامل روان شناختی سلامت و بیماری به رشد گسترش حیطه ای از روان شناختی به نام « روان شناسی سلامت » کمک کرده است. ج) دیدگاه روانکاوی : زیگموند فروید شخصیت و روان انسان را مرکب از سه جزء نهاد و من و من برتر یا فراخود می داند و معیاری که برای سلامت روان از این مکتب استفاده می شود ، وجود تمامیت در نیروهای روانی می باشد ، که منظور تعادل بین نهاد و من و فرامن از طرفی و بین سطوح خود آگاه و ناخودآگاه از طرف دیگر می باشد . همچنین وی فردی را دارای سلامت روان می داند که مراحل رشد را با موفقیت گذرانیده و در هیچ یک از مراحل آن تثبیت نشده باشد (شفیع آبادی و ناصری ، ۱۳۹۴)



مرکز مشاوره دانشگاه: مواجهه با مسائل مختلف زندگی اعم از فردی، خانوادگی، اجتماعی، تحصیلی، شغلی، حقوقی و غیره اغلب چالش برانگیز و همراه با احساس نارضایتی، سردرگمی، اضطراب، استیصال و درماندگی است. همه به تجربه دریافته ایم که به تنهایی قادر به اداره همه مسائل مختلف زندگی نیستیم. گاهی ممکن است به منظور حل مشکلات از راهنمایی خانواده، دوستان و اطرافیان بهره مند شویم، لیکن کمک تخصصی، حل بهتر و سریع تر مشکل را با احتمال خطای کمتر میسر می‌سازد. ورود به دانشگاه و شروع زندگی دانشجویی، به دلیل تغییرات عمده‌ای که در عرصه‌های مختلف زندگی برای فرد به وجود می‌آورد، استرس زاست و گاهی به دلیل عدم دسترسی به منابع حمایتی مطمئن، موجب ایجاد بحران‌هایی برای دانشجو می‌شود مرکز مشاوره دانشگاه با توجه به ضرورت‌های فوق و به منظور کمک به دانشجویان جهت اداره و مدیریت مسائل عمده دوران زندگی دانشجویی تاسیس گردیده و خدمات متعددی را در زمینه‌های مختلف ارائه می‌کند. اهم خدمات را می‌توان در دو بعد ارائه خدمات درمانی (مشاوره، رواندرمانی، مددکاری) و پیشگیری خلاصه نمود. وظایف و فعالیت‌های مراکز مشاوره دانشگاهی شامل ارائه خدمات مشاوره و روان‌درمانی، کلینیک نوروتراپی، مشاوره تلفنی، مشاوره الکترونیکی، واحد بهداشت روان و پیشگیری، دفاتر ارتقای تحصیلی، شعبات و دفاتر محل ارائه خدمات، مرکز مشاوره دانشگاه (شعبه مرکزی)، شعبات خوابگاهی و پردیس‌ها می‌باشد. ارائه خدمات مشاوره و روان‌درمانی شامل تیم تخصصی مرکز مشاوره دانشگاه شامل روانپزشک، روانشناس بالینی، مشاوره خانواده و ازدواج، مشاوره تحصیلی، مددکار، روانسنج و مشاوره مذهبی است. متخصصان این مرکز به شیوه‌های گوناگونی خدمات درمانی ارائه می‌کنند که مهمترین آنها عبارتند از: مشاوره حضوری، مشاوره تلفنی، مشاوره الکترونیکی و نوروتراپی. کلینیک نوروتراپی: این کلینیک خدمات نوروفیدبک، تحریک الکتریکی مغز توسط جریان مستقیم (TDCS) و نقشه برداری مغزی (QEEG) انجام می‌دهد. نوروفیدبک نوعی خود تنظیمی امواج مغزی است. در نوروفیدبک حسگرهایی به سر بیمار وصل و از طریق آنها فعالیت امواج مغزی دریافت می‌شود. سپس این اطلاعات در قالب یک بازی کامپیوتری به بیمار عرضه می‌شود تا عملکرد مغزی خود را از طریق آن کنترل نماید. نوروفیدبک از طریق شرطی-سازی عامل به اصطلاح امواج مغزی می‌پردازد. تحریک مغزی یکی از روشهای غیر تهاجمی درمان مغز است که با استفاده از جریان الکتریکی ضعیف و پیوسته اثر خود را به جا می‌گذارد و امروزه کاربرد گسترده‌ای در درمان اختلالات روانپزشکی و مغزی پیدا کرده است. نقشه برداری مغزی یا QEEG نیز یک ابزار تشخیصی است که در



آن امکان مطالعه پتانسیل‌های الکتریکی ناشی از پردازش سلولهای مغزی هنگام انجام فعالیتهای ذهنی (مثل تمرکز، تصمیم‌گیری، حافظه و غیره) را فراهم می‌کند. هدف اصلی در نوروترایی بالا بردن آگاهی شخصی نسبت به آنچه در مغزش به وقوع می‌پیوندد، بهینه کردن توجه و خودکنترلی بر مغز و نهایتاً افزایش تمرکز و آرامش است. بیشترین کاربرد نوروفیدبک در درمان اختلالات بیش‌فعالی/ کمبود توجه، اختلالات اضطرابی، اختلالات یادگیری، اختلالات خواب، درمان مزمن سردردهای میگرنی، افسردگی و سوء مصرف مواد است. مشاوره تلفنی: جهت افزایش دسترسی دانشجویان به خدمات مشاوره‌ای در مواقع بحرانی و نیز تسهیل ارتباط دانشجویانی که برای مراجعه حضوری معذوریت‌های خاصی (مثل خجالتی بودن و یا تمایل به ناشناس ماندن) دارند، این خدمات در زمینه‌های ازدواج، مسائل عاطفی، تحصیلی، روابط بین فردی، خانوادگی و غیره انجام می‌شود. مشاوره الکترونیکی: مشاوره الکترونیکی از طریق وب سایت مرکز مشاوره دانشگاه‌ها است. علاقه‌مندان می‌توانند پرسش‌های خود را در این وب سایت مطرح کرده و پاسخ متخصصان را در وب سایت یا ایمیل خود دریافت نمایند. واحد بهداشت روان و پیشگیری: از آنجا که بهداشت روان پایه و اساس رشد انسان است، توجه به آن یکی از ملزومات زندگی موفق است. فراز و نشیب‌های بسیاری در زندگی وجود دارد که لازم است درباره آنها بحث و گفتگو شود. به همین منظور این واحد؛ با هدف پیشگیری از آسیب‌های روانی - اجتماعی در زمینه‌های مختلف اعم از تدوین و انتشار، بسته‌های آموزشی مکتوب، فصلنامه تخصصی سلامت روان، ماهنامه پیام مشاور، کتابچه، بروشور، لوح فشرده و گاهنامه‌های بهداشت روانی، برگزاری نمایشگاه، انجام طرح غربالگری و انجام فعالیت پژوهشی کاربردی اقدام می‌نماید. همچنین این واحد اقدام به برگزاری دوره‌های آموزشی با عناوین مختلفی نظیر؛ آموزش‌های پیش از ازدواج، مهارت‌های زندگی، اصول مطالعه و برنامه‌ریزی، تحلیل رفتار متقابل، پیشگیری از اعتیاد و مواد روان‌گردان و غیره در سطوح مختلف؛ ویژه اساتید راهنما، کارکنان و کارشناسان دانشگاه، کارشناسان مراکز مشاوره و دانشجویان می‌نماید. دفاتر ارتقای تحصیلی: دفاتر ارتقای تحصیلی با هدف کمک به ارتقای تحصیلی دانشجویان، از طریق تسهیل ارتباط مثلث استادان، دانشجو و خانواده راه اندازی شده است. برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ارسال محصولات فرهنگی آموزشی، برگزاری همایش‌های خانه و دانشگاه برای استادان، دانشجویان و خانواده‌ها و ارائه خدمات مددکاری و مشاوره تحصیلی به دانشجویان از مهمترین فعالیتهای این دفاتر است. (.

(<http://counseling.ut.ac.ir/AboutUs>)



پیشینه: در مقاله ای با عنوان «تجربه ی مرکز مشاوره دانشگاه علو و صنعت در سال های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰» که توسط احمد ساویز و مهرداد ساویز در هفتمین سمینار بهداشت روانی به ارائه شده است به این نتیجه رسیده اند که مرکز مشاوره دانشگاهی می تواند در کاهش آسیب ها و افزایش انگیزش دانشجویان تاثیر مثبت داشته باشد. (کتابچه هفتمین سمینار سراسری بهداشت روانی، ۹۳)

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش به صورت مقایسه ای می باشد. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه پیام نور تهران جنوب می باشد. نمونه آماری ۳۰ نفر از دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه کرده اند و ۳۰ نفر از دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه نکرده اند، می باشد. روش نمونه گیری از نوع تصادفی ساده می باشد. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه سلامت عمومی ۲۸ سوالی توسط گلدبرگ و هیلر (۱۹۷۹) ارائه شده و دارای ۴ مقیاس فرعی است و هر مقیاس ۷ پرسش دارد. مقیاسهای مذکور عبارتند از: ۱- مقیاس علائم جسمانی ۲- مقیاس علائم اضطرابی و اختلال خواب ۳- مقیاس کارکرد اجتماعی ۴- مقیاس علائم افسردگی است. از ۲۸ عبارت پرسشنامه موارد ۱ الی ۷ مربوط به مقیاس علائم جسمانی است. موارد ۸ الی ۱۴ علائم اضطرابی و اختلال خواب را بررسی کرده و موارد ۱۵ الی ۲۱ مربوط به ارزیابی علائم کارکرد اجتماعی است و نهایتاً موارد ۲۲ الی ۲۸ علائم افسردگی را می سنجد. برای جمع بندی نمرات به گزینه هیچ یا کمترین حد نمره صفر، خفیف ۱، متوسط ۲ و شدید نمره ۳ تعلق میگیرد. در هر مقیاس از نمره ۶ به بالا و در مجموع از نمره ۲۲ به بالا بیانگر عدم سلامت عمومی می باشد. نمره پایین تر از ۲۲ نشانگر دارا بودن سلامت عمومی می باشد. در تحقیق سید محمد رضا تقوی روایی و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی محاسبه گشته است. اعتبار پرسشنامه مذکور از سه روش دوباره سنجی، تصنیفی و آلفای کرونباخ بررسی گردید که به ترتیب اعتبار ۰/۷۰، ۰/۹۳، و ۰/۹۰ حاصل گردید. برای مطالعه روایی پرسشنامه سلامت عمومی از سه روش روایی همزمان، همبستگی خرده آزمون های این پرسشنامه با نمره کل و تحلیل عوامل استفاده شد. روایی همزمان پرسشنامه سلامت عمومی از طریق اجرای همزمان با پرسشنامه بیمارستان میدلسکس انجام گردید که ضریب همبستگی ۰/۵۵ حاصل آن بود. ضریب همبستگی بین خرده آزمون های این پرسشنامه با نمره کل



در حد رضایت بخش و بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ متغیر بود. بنا بر این اساس این پرسشنامه دارای شرایط لازم می باشد. (تقوی ، ۱۳۸۰)

یافته‌ها

میانگین نمره گذاری پرسشنامه ی سلامت عمومی برای دانشجویان مراجعه کنندو عدم مراجعه به مرکز مشاوره ی دانشگاه پیام نور تهران جنوب در جدول زیر آمده است.

میانگین نمرات پرسشنامه سلامت عمومی

میانگین	دانشجویان	
۱۶/۳۸	دانشجویان مراجعه کننده به مرکز مشاوره	۱
۱۹/۷۶	دانشجویان عدم مراجعه کننده به مرکز مشاوره	۲

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های پژوهش و نیز پیشینه ی موجود در این زمینه می توان بیان داشت که فرضیه اصلی درست می باشد. زیرا برای اینکه افراد دارای سلامت عمومی باشند و بتوان گفت که از این نظر مشکلی ندارند. باید نمره ی پرسشنامه ی سلامت عمومی در آنها کمتر از ۲۲ باشد. و هر چقدر این عدد از ۲۲ کمتر باشد یعنی میزان سلامت عمومی در آنها بیشتر است. با توجه به نمره میانگین پرسشنامه برای دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه کرده اند یعنی عدد ۱۶/۳۸ و دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه نکرده اند یعنی عدد ۱۹/۷۶ می توان بیان داشت چون میانگین نمرات پرسشنامه سلامت عمومی برای دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه کرده اند بسیار کمتر از ۲۲ در مقایسه با نمرات دانشجویانی که به مرکز مشاوره مراجعه نکرده اند می باشد، بنابراین فرضیه اصلی درست



بوده و مرکز مشاوره ی دانشگاهی می تواند نقش موثری در افزایش سلامت عمومی دانشجویان و کمک به آنها داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می شود این مراکز در دانشگاه ها گسترش یابد.

منابع

باقری یزدی، سید عباس؛ پیروی، حمید؛ بوالهروی، جعفر (۱۳۸۴). بررسی وضعیت سلامت روانی دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۸۴-۸۳ دانشگاه تهران، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، شماره ۴، صفحه ۳۰-۳۹

تقوی، محمد رضا (۱۳۸۰). بررسی روایی و اعتبار پرسشنامه سلامت عمومی، مجله روانشناسی، شماره ۲۰، صفحه ۳۸۱-۳۹۸

ساویز، (۱۳۹۲). دستاوردهای مدیریت تحول گرایانه مرکز مشاوره روانشناختی دانشگاه (شرحی بر اهداف، اقدامات و عبور از موانع)، بازیابی شده در فروردین ۹۳

شفیع آبادی، عبدالله، ناصری، غلامرضا (۱۳۹۴). نظریه های مشاوره و روان درمانی، مرکز نشر دانشگاهی

<http://counseling.ut.ac.ir/AboutUs>



بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده با امر به معروف و نهی از منکر در جوانان بسیجی

رمضان خاکدال^۱، سعید خاکدال^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی بین امر به معروف و نهی از منکر در عملکرد خانواده جوانان بسیجی انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را بسیجیان بخش انگوت در سال ۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۹۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و عملکرد خانواده استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که بین امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن با عملکرد خانواده جوانان بسیجی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. و همچنین نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌هایش به طور مثبت معنادار می‌توانند عملکرد خانواده جوانان بسیجی را پیش‌بینی کنند ($P=0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که امر به معروف و نهی از منکر از متغیرهای مهم و مرتبط با عملکرد خانواده جوانان بسیجی می‌باشند.

کلید واژه‌ها: امر به معروف، نهی از منکر، عملکرد خانواده

۱- کارشناس حوزه علوم اسلامی

۲- کارشناس ارشد مشاوره خانواده



مقدمه

محیط خانواده اولین مکانی است که الگوهای شخصیتی، فردی، عاطفی و جسمی هر فرد در آن شک می‌گیرد. در بسیاری از فرهنگ‌ها، سلامت جامعه را در گروه سلامت خانواده می‌دانند. خانواده به لحاظ قدمت، ابتدایی‌ترین و از لحاظ گستردگی، جهان شمول‌ترین نهاد اجتماعی می‌باشد. این امر نشان می‌دهد که تشکیل خانواده یکی از اساسی‌ترین و طبیعی‌ترین نیازهای انسان محسوب می‌شود (خدایاری فرد، شهابی، اکبرزردخانه، ۲۰۰۸). خانواده تامین‌کننده‌ی نیازهای روانی و جسمانی هر فرد است، نظام اجتماعی منحصر به فردی است که عضویت در آن براساس مجموعه‌ی عوامل زیستی، قانونی، عاطفی و جغرافیایی، تاریخی شکل می‌گیرد و به صورت یک سیستم پیوسته در یک چرخه‌ی معین حرکت می‌کند در هر مرحله مجموعه‌ای از وظایف اعضای خانواده که باید برای ورود به مرحله‌ی بعدی رشد، آن وظایف را به طور کامل انجام دهند، مطرح می‌شود. شکست در انجام وظایف منجر به ایجاد مشکلات سازگاری می‌شود. بنابراین توجه به خانواده و تلاش در جهت رفع مشکلات و معضلات این سازمان بنیادی می‌تواند نویدبخش جامعه‌ای ارزشمند و متعالی باشد (موسوی، مرادی و مهدوی، ۲۰۰۶). تاثیر خانواده بر رشد و تحول ویژگی‌های شخصیتی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و صاحب نظران بر آن اتفاق نظر دارند (روزی، ویستیفلد، ۲۰۰۱). در اکثر تحقیقات انجام شده، بیشترین سهم در تعیین عوامل یک رفتار به خانواده اختصاص داده شده است؛ شاید به این دلیل که خانواده اولین آموزشگاهی است که فرد آن را تجربه می‌کند و غنا و محتوای آموخته‌های او ارتباط مستقیمی با عملکرد و محتوای محیط خانواده دارد. این عملکرد نه تنها در برگزیده‌ی عواملی از قبیل امکانات رفاهی خانواده و تحصیلات والدین است، بلکه شامل رشد اخلاقی خانواده، نحوه‌ی برقراری ارتباط بین اعضا، مناسب بودن مقررات خانواده، تقسیم نقش‌ها، نحوه‌ی برخورد اعضای خانواده با مشکل (حل مساله)، ابراز عواطف، رفع نیازهای عاطفی و غیره نیز می‌شود (اپستین بالدوین و بیسپ، ۱۹۸۳). منظور از عملکرد خانواده، توانایی خانواده در هماهنگی با تغییرات ایجاد شده در طول حیات، حل تضادها و تعارضات، همبستگی بین اعضا و موفقیت در الگوهای انضباطی، رعایت حد و مرز بین افراد، اجرای مقررات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از کل سیستم خانواده می‌باشد (پارتس و هاول، ۱۹۹۲). تحقیقات انجام شده نشان داده است در خانواده‌هایی که ارتباط میان اعضای و تعاملات داخل خانواده براساس نزدیکی، صمیمیت و تفاهم بین افراد استوار است، همه‌ی اعضا علیه فشارهای زندگی نسبتاً مقاوم و مصون هستند (اسلامی، ۲۰۰۰). عملکرد خانواده با سلامت روانی اعضا ارتباط دارد (جانانی، ۲۰۰۰). همچنین بین عملکرد ضعیف خانواده و ابتلای فرزندان به علائم جسمی، اضطراب، اختلال خواب، افسردگی فرزندان نیز ارتباط معنادار داشته باشد (سلطانی فر و بینا، ۲۰۰۸). انسان



موجودی اجتماعی می‌باشد و تاثیر متقابل انسان و جامعه امری کاملا بدیهی است. روابط اجتماعی براساس اصول فطری و عقلی، پیوندهایی را بین انسان ها ایجاد نموده که به واسطه آن، افراد جامعه دارای سرنوشت مشترکی شده‌اند. مسلم است هرگونه رفتاری از هر یک از اعضای جامعه می‌تواند در سرنوشت فرد و جامعه تاثیرگذار باشد. لذا برای حفظ و بقای جامعه، همگان نوعی مسئولیت نسبت به اعمال و رفتار یکدیگر دارند. به همین دلیل جامعه نیازمند یک نظارت اجتماعی است. دین اسلام سازوکار امر به معروف و نهی از منکر را برای نظارت همگانی معرفی نموده و مدعی است در صورت اجرای آن بقا و سلامت فرد و جامعه تضمین خواهد شد. واژه امر، به معنای خواستن و طلب کردن چیزی و واژه نهی، به معنای بازداشتن است (راغب اصفهانی، ۱۳۶۲). معروف به معنای کار خوب و حق که برای هر انسان پاک سرشتی شناخته شده و هماهنگ با سرشت انسانی است و منکر به معنی زشت، باطل و ناشناس است که ناهماهنگ با فطرت است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴). در اصطلاح، معروف به چیزی گفته می‌شود که حسنش از نظر شرع یا عقل محرز شده باشد و منکر نیز چیزی است که قبضش از نظر شرع یا عقل معلوم است (قربانی لاهیجی، ۱۳۷۹). امر به معروف وادار کردن دیگران (به وسیله زبان یا عمل) به چیزی است که نزد عقل و یا شرع (یا هر دو) خوب و مطلوب و نهی از منکر به معنای بازداشتن و منع کردن (به وسیله زبان یا عمل) از آنچه که نزد عقل و شرع بد و ناپسند شمرده شده می‌باشد (مسعودی، ۱۳۸۰). با توجه به موارد بالا و با توجه به اهمیت امر به معروف و نهی از منکر بر عملکرد خانواده‌ها هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه‌ی بین امر به معروف و نهی از منکر و عملکرد خانواده در جوانان بسیجی بوده است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی بسیجیان بخش انگوت تشکیل می‌دادند که در سال ۱۳۹۶ بسیج بودند و در مقطع سنی بین ۱۸ تا ۲۷ سال قرار دارند. و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نمونه این پژوهش ۹۶ نفر بودند.

ابزارها

۱- مقیاس گرایش به امر به معروف و نهی از منکر: این مقیاس توسط محقق با اعمال تغییرات و متناسب کردن مقیاس گرایش کارکنان اداری نسبت به امر به معروف و نهی از منکر که توسط تنهایی، وحدانی و مهدیان (۱۳۹۵) ساخته شده است. این مقیاس میزان گرایش جوانان نسبت به امر به معروف و نهی از منکر را سنجش



می‌کند. این مقیاس دارای دو عامل (گرایش به امر به معروف و گرایش به نهی از منکر) و یک نمره کل است. حداق نمره در این مقیاس ۲۵ و حداکثر نمره ۱۲۵ می‌باشد. پایایی آن در این پژوهش ۰/۷۶ به دست آمد.

۲- پرسشنامه عملکرد خانواده: این پرسشنامه دارای ۵۳ گویه است و برای سنجیدن عملکرد خانواده براساس نظریه الوی مک مستر، تدوین شده است. این ابزار در سال ۱۹۸۳ توسط اپشتاین، بالدوین و بیشاب ۱ تهیه شده است. و هدف آن سنجیدن عملکرد خانواده براساس الگوی مک مستر می‌باشد. این الگو خصوصیات ساختاری، شغلی و تعاملی خانواده را معین می‌سازد و شش بعد از عملکرد خانواده را مشخص می‌کند. این ابعاد از این قرارند: حل مشکل، نقش‌ها، همراهی عاطفی، ارتباط، آمیزش عاطفی، کنترل رفتار و عملکرد کلی خانواده لذا تست سنجش خانواده متناسب با این شش بعد، از شش خرده مقیاس برای سنجیدن آنها، به علاوه یک مقیاس دیگر مربوط به عملکرد کلی خانواده تشکیل شده است (به نقل از اصلانی، خالدی و امان الهی، ۱۳۹۱). اعتبار و روایی ابزار سنجش عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپشتاین و همکارانش، در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ۵۰۳ اجرا شد. دامنه ضرایب آلفای مجموعه ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ نشان دهنده همسانی درونی بالای آن است. در ایران نیز پژوهش‌ها توسط نوروزی (۱۳۷۷)، ملا تقی (۱۳۷۷)، بهاری (۱۳۷۹)، امینی (۱۳۷۹) حاکی از اعتبار و پایایی بالای این پرسشنامه است.

یافته‌ها

جدول شامل حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار امر به معروف و نهی از منکر در کل نمونه است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گرایش نسبت به امر به معروف	۹۶	۱۷/۳	۵/۳۳
گرایش نسبت به نهی از منکر	۹۶	۱۴/۱۴	۳/۴۲
نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	۹۶	۱۹/۴۵	۶/۴۴



همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار گرایش نسبت به امر به معروف برابر است با ۲۹/۷۸ و ۴/۹۶، میانگین و انحراف معیار گرایش نسبت به نهی از منکر برابر است با ۶۲/۴۳ و ۱۴/۳۷، میانگین و انحراف معیار نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر برابر است با ۹۶/۶۶ و ۲۴/۵۷ می‌باشد.

جدول ۲: همبستگی بین گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با عملکرد خانواده

متغیرها	۱	۲	۳	۴
گرایش نسبت به امر به معروف	۱			
گرایش نسبت به نهی از منکر	۰/۲۳**	۱		
نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	۰/۶۷**	۰/۷۴**	۱	
عملکرد خانواده	-۰/۴۸**	-۰/۳۶**	-۰/۵۲**	۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین گرایش نسبت به امر به معروف با عملکرد خانواده $(48/0=-r,p=0/01)$ ، بین گرایش نسبت به نهی از منکر با عملکرد خانواده $(36/0=-r,p=0/01)$ ، و بین نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با عملکرد خانواده $(52/0=-r,p=0/01)$ رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی عملکرد خانواده براساس گرایش نسبت به امر به معروف

و نهی از منکر

مدل	R	R2	تعدیل شده R	F	Sig
۱	۰/۴۸	۰/۳۲۱	۰/۳۱۱	۰/۴۶	۰/۰۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین



متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	B	STE	B	T	(sig)
عملکرد خانواده	مقدار ثابت	۳۶/۲۴	۱/۴۳	-	۱۴/۵۶	۰/۰۰۱
	گرایش نسبت به امر به معروف	۰/۲۹	۰/۰۴۵	۰/۳۴۱	۲/۲۵	۰/۰۰۱
	گرایش نسبت به نهی از منکر	۰/۳۴	۰/۱۳۳	۰/۳۱۲	۳/۶۴	۰/۰۰۱
	نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر	۰/۷۱	۰/۲۲	۰/۳۰۱	۱/۳۶	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۳۱ درصد از واریانس متغیر عملکرد خانواده براساس گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر عملکرد خانواده براساس متغیرهای گرایش نسبت به امر به معروف، گرایش به نهی از منکر و نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر معنادار می‌باشد. متغیر گرایش نسبت به امر به معروف با بتای ۰/۳۴۱، متغیر گرایش به نهی از منکر با بتای ۰/۳۱۲ و متغیر نمره کل گرایش نسبت به امر به معروف و نهی از منکر با بتای ۰/۳۰۱ به طور مثبت و معناداری قدرت پیش‌بینی عملکرد خانواده جوانان بسیجی را دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی امر به معروف و نهی از منکر با عملکرد خانواده و میزان پیش‌بینی عملکرد خانواده براساس این متغیرها انجام گرفت.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن گرایش به امر به معروف و گرایش به نهی از منکر با عملکرد خانواده جوانان بسیجی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد ($p=۰/۰۱$) و گرایش به امر به معروف و نهی از منکر و مولفه‌های آن به طور مثبت و معناداری توانایی پیش‌بینی عملکرد خانواده جوانان بسیجی را داشتند ($p=۰/۰۱$). شاید بعد اعتقادی و بعد مناسکی دین خود



تأثیر شگرافی بر روی عملکرد خانواده گذاشته باشد. براساس مطالعات انجام شده یکی از عوامل کاهشدهنده ی تأثیر فشارهای زندگی، باورهای دینی و مذهبی است. کسی که خداوند و قرآن را هدایت گر و راهنمای زندگی خویش به شمار آورد، در تمامی شئون زندگی آن را ناظر بر زندگی خویش بداند، مشکلات و ناگواری های زندگی را آزمون، خواست و صلاح دید. الهی محسوب کند، در برابر عوامل فشارزا، امید به گشایش آنها در او باقی می ماند و آینده را روشن می بیند (شریفی، مهربابی زاده هنرمند، شکرکن؛ ۲۰۱۰).

با توجه به ارتباط معنی دار عملکرد خانواده و امر به معروف و نهی از منکر افراد مورد مطالعه، نتایج بیانگر این است که وجود مفاهیم مشترک دینی بین افراد خانواده سبب تحکیم روابط خانوادگی و عملکرد مطلوب خانواده ها می گردد. با توجه به فرهنگ دینی کشور در درجه ی اول سوق دادن خانواده ها به سوی ارزش های دینی ضروری به نظر می رسد. برپایی کلاس های آموزشی، فرهنگی و دینی و دایر نمودن مراکز مشاوره ی خانواده جهت آموزش خانواده به صورت جدی و در سطح وسیع در ادارات پیشنهاد می گردد.

منابع

راغب اصفهانی، ابوالقاسم حسین بن محمد بن فضل، (۱۳۶۲). مفردات الفاظ قرآن کریم. تحقیق غلامرضا خسروی حسینی، تهران: مرتضوی.

مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. چاپ اول، جلد ۳. تهران: دارالکتاب الاسلامیه.

قربانی لاهیجی، زین العابدین، (۱۳۷۹). فریضه امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه قرآن و سنت. تهران: کویر.

مسعودی، محمد اسحاق، (۱۳۸۰). پژوهشی در امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه قرآن و روایات. تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل.

Sharifi T, Mehrabi Zadeh Honarmand M, Shokrkon H (2010). Religious attitude and general health and patience in students of Ahvaz Islamic Azad University. *Andishe Va Raftar*,;11(1):89-99.



Khodayarifard M, Shahabi MA, Akbari Zardkhaneh MA (2008). Relationship between religious attitude and marital satisfaction. *Journal of family research*; 3(10): 611-620.

Mosavi R, Moradi AR, Mahdavi Harsini E2006. The effect of the structural family therapy to increase marital satisfaction and family performance of children with separation anxiety. *Journal of family research*; 1(4): 321-335.

Rose EM, Westefeld JS, Ansly TN(2001). Spiritual issues in counseling :client beliefs and preference. *Journal of counseling psychology*,;48:67-71.

Epstein NB, Baldwin LM, Bishop DS(1983). The McMaster family assessment. *Journal of Marital and Family Therapy*,;9:171-180.

Ports PR, Howl SC(1992). Family functions and children post divorce adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*;62:713-17.

Islami R(2000). Effects of family functioning on the children : a dissertation for bachelors degree in psychology (unpublished). Tarbiyat – E- Moallem University.

Janani K(2000). Family interactions and students mental health : a study on students of intermediary schools of Borojerd city. A dissertation for the bachelors degree in psychology(unpublished). Tarbiat –E- Moallem University.

Soltanifar A, Bina M (2008). Depressive symptomatology in school children of Tehran-Iran (9-11 years old) and its relation to function of their families. *The Journal of Fundamentals of Mental Health*.; 9(33-34): 7-14.



فناوری اطلاعات و ارتباطات و نقش آن در آموزش و پرورش

سمیرا چناری^۱، زکیه نجاریان^۲

چکیده

رشد سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات بر تمام جنبه‌های زندگی بشر تأثیرگذار بوده است که نظام آموزش و پرورش نیز از این تأثیرگذاری مشتمنی نبوده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات فرصت به اشتراک گذاشتن دانش در سراسر جهان را فراهم می‌کند و به دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند که دانش و اطلاعات به روزی داشته باشند. در محیط آموزشی که مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات باشد امکان یادگیری انعطاف‌پذیر، تعاملی و مشارکتی فراهم می‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند به طور موثری به برقراری ارتباط، به اشتراک‌گذاری اطلاعات، تبادل ایده‌ها و کار با دیگر افراد در محیط بپردازند. در این پژوهش سعی شده که نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش مورد بررسی قرار بگیرد که در این راستا روش تحقیق مروری مورد استفاده قرار گرفته است. منابع پژوهشی شامل کلیه منابع مکتوب و کتابخانه‌ای (اعم از کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها) مرتبط با موضوع مورد بررسی بوده است. مروری بر یافته‌ها حاکی از نقش موثر معلمان و ابزار و امکانات به عنوان عوامل اصلی موفقیت در تدریس و یادگیری مبتنی بر فناوری است. همچنین برنامه‌های آموزش حرفه‌ای برای معلمان، سیاست‌گذاری‌های مناسب و برنامه‌ریزی راهبردی در این حوزه، نقش مهمی در ارتقای یادگیری با کیفیت دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

کلمات کلیدی: فناوری اطلاعات و ارتباطات، نظام آموزش و پرورش، یادگیری، معلمان.

۱- سمیرا چناری، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

۲- زکیه نجاریان، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز



Information and communication technology and its role in education

Samira chenari, zakieh najaryan

Abstract:

The rapid growth of information technology and communication have had a major impact on all aspects of human life, and the education system has been no exception. Information and communication technology provides an opportunity to share knowledge around the world, and helps students and teachers to keep up-to-date with knowledge and information. In an IT-based learning environment, flexible, interactive and collaborative learning has been provided and students could effectively communicate, share information, exchange ideas and work together in it. The present research aimed to investigate the role of information and communication technology in education. In this regard, the review research method has been used. Research resources consist of all written and librarian resources (including books, articles, and dissertations) related to the topic. An overview of the findings shows the effective role of teachers, tools and facilities as the main drivers of success in teaching and learning based on technology. Also, vocational training programs for teachers, appropriate policies and strategic planning in this area play an important role in improving student's quality of learning.

Keywords: Information and communication technology, education system, learn, teachers.



مقدمه

هر روز در سراسر جهان مردم با چالش‌های دشواری مواجه هستند هم‌چون فقر، بیکاری، فقدان دسترسی به آموزش‌های با کیفیت و تغییرات آب و هوایی که تنها چند مورد از آن‌ها هستند. فناوری به مردم کمک می‌کند تا راه‌حل‌های نوآورانه‌ای برای حل این مشکلات پیدا کنند. فناوری قدرت باور نکردنی برای بهبود زندگی مردم، رشد اقتصادی و ایجاد فرصت برای افراد، شرکت‌ها و ملت‌های سراسر جهان است (دوتا و همکاران، ۲۰۱۵). همچنانکه امروزه فناوری پیشرفت می‌کند، جوامع باید اصلاحات و شکل‌های جدیدی را برای زمینه‌های آموزشی، برای پرورش افراد با قابلیت‌های مناسب برای عصر اطلاعات ارائه دهند. سیستم‌های آموزشی مدرن با پیشرفت‌های لحظه‌ای در تکنولوژی تغییر می‌کنند (بویوک بایکال، ۲۰۱۵). در دهه‌های اخیر رویکردهای سنتی یادگیری و تدریس با ظهور فناوری‌های نوین مانند چندرسانه‌ای‌ها و ارتباط از راه دور دچار تغییر و تحول اساسی شده‌است. با ورود فناوری‌های کمکی به ویژه فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزشی در کلیه دوره‌ها و سطوح تحصیلی شاهد تحولات چشمگیری در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بوده‌ایم (زارعی زوارکی و همکاران، ۱۳۹۳). فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱ (ICT) به عنوان توانایی تغییر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان به ویژه در کشورهای در حال توسعه ادراک شده است. باورهای اساسی بسیاری از ابتکارات این است که اگر دانش‌آموزان و یادگیرندگان دسترسی مستقیم به ICT داشته باشند یادگیری اتفاق می‌افتد. با این وجود، علارغم سال‌ها تحقیق، شواهد کمی از ارزشمندی این روش‌ها وجود دارد (دوتا و همکاران، ۲۰۱۵). این پژوهش با هدف بررسی اجمالی نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه یادگیری دانش‌آموزان و کارکرد روش‌های آن در آموزش و پرورش انجام شده است.

¹ - Information and Communication Technologies (ICT)



روش‌شناسی

این پژوهش از نوع مروری می‌باشد که به بررسی و تلخیص پژوهش‌ها و کتب پیشین در حیطه فناوری اطلاعات و ارتباطات و نقش آن در آموزش و پرورش می‌پردازد که به روش کتابخانه‌ای و با استناد به منابع مکتوب و نوشتارها انجام شده است.

یافته‌ها

فناوری اطلاعات و ارتباطات

فناوری اطلاعات و ارتباطات مجموعه‌ای از فناوری‌های مبتنی بر کامپیوتر، شبکه‌های محلی، ملی و بین‌المللی را در بر می‌گیرد که در تبادل اطلاعات و برقراری ارتباط و تعامل نقش مهمی را ایفا می‌کند. فناوری اطلاعات و ارتباطات، ابزاری اساسی در زندگی امروز محسوب می‌گردد و به ما در نوشتن، ذخیره‌سازی، و بازیابی اطلاعات در بسیاری از اشکال متفاوت کمک می‌کند. هم‌چنین فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) به ما در سازمان دادن عقاید و به اشتراک گذاری آن‌ها با افراد دیگر کمک می‌کند حال این افراد چه از لحاظ مکانی در نزدیکی ما قرار داشته باشند و چه در فاصله دوری نسبت به ما باشند (اسپاروهاک و هیلد، ترجمه زارعی زوارکی و ولایتی، ۱۳۹۴). رشته فناوری اطلاعات و ارتباطات، علم و فناوری را ترکیب می‌کند که این شامل طیف وسیعی از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای کامپیوتر، مخابرات و تلفن همراه، اینترنت و وب، شبکه‌های سیمی و بی‌سیم، دوربین‌های دیجیتال و دوربین‌های ویدئویی، رباتیک و غیره می‌باشد. هم‌چنین شامل رشته کامپیوتر و علوم اطلاعات و یک پایگاه بزرگ و سریع در حال رشد دانش است که توسط شاغلین و محققین توسعه یافته است (مورسوند، ۲۰۰۵).

تحولات فناوری‌های ارتباطی راه را برای بازسازی ساختار اجتماعی هموار می‌کند نوآوری در فناوری‌های ارتباطی و گسترش تکنولوژی اطلاعات نیز در زمینه آموزش و پرورش تأثیر می‌گذارد. می‌توان گفت که امروزه آموزش و پرورش به دلیل افزایش میزان استفاده از رایانه و استفاده از فناوری‌های چند رسانه‌ای بازسازی شده است. هر دو گروه دانش‌آموزان مدارس و دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد برای کسب اطلاعات یا انجام تحقیقات در تکالیف خود از خدمات ارائه شده توسط اینترنت استفاده می‌کنند. برای مثال فنلاند، توسعه یافته‌ترین جامعه



اطلاعاتی در سراسر جهان است. اتصال اینترنت در تمام مدارس این کشور در دسترس است و اکثر مردم می‌دانند که چگونه از کامپیوتر استفاده کنند (بویوک بایکال^۱، ۲۰۱۵).

فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش

رشد و گسترش فناوری اطلاعات در جامعه امروزی به حدی سرعت گرفته است که میزان توجه به آن را به عنوان مهم‌ترین شاخص توسعه یافتگی در نظر گرفته‌اند و معتقد هستند که عصر حاضر، دنیای متفاوتی خواهد بود که راهبری آن را فناوری اطلاعات بر عهده خواهد داشت. از طرفی دیگر ناتوانی آموزش و پرورش در مقابله با نیازهای روز افزون جوامع بشری و کم بهره بودن روش‌های سنتی تعلیم و تربیت، روان‌شناسان و اندیشمندان آموزشی را بر آن داشت تا به دنبال روش‌های جدید برای تعلیم و تربیت افراد کارآموده و لایق باشند و بتوانند آموزش و پرورش را در جهت نیازها و اهداف آن یاری کنند (صالحی، ۱۳۶۹). ادغام اطلاعات، ارتباطات و فناوری (ICT) در آموزش و پرورش اشاره به استفاده از ارتباطات مبتنی بر کامپیوتر دارد که در فرآیند آموزشی روزانه کلاس درس به کار می‌رود. در ارتباط با آماده‌سازی دانش‌آموزان برای عصر دیجیتال فعلی، معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین نقش‌آفرینان در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس‌های روزانه خود دیده می‌شوند. این به علت قابلیت ICT در ارائه محیط یادگیری فعال و پویا است (قوی فکر و روزدی، ۲۰۱۵).

هرمانس و همکاران (۲۰۰۸) سه مرحله اصلی را برای ICT در آموزش معرفی کردند که بسیار ارزشمند است و باید مورد توجه معلمان قرار گیرد: یکپارچگی، تقویت و مکمل بودن. رویکرد یکپارچگی اشاره به پیاده‌سازی درست استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در زمینه موضوعی خاص دارد که شامل مفاهیم پیچیده و مهارت‌های لازم برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان است. علاوه بر این، لازم است تا برنامه درسی نیز مورد بازبینی قرار بگیرد تا تنها منابع مرتبط با فناوری اطلاعات و ارتباطات و نرم افزار مناسب برای اهداف اصلی برنامه درسی نصب شود. رویکرد تقویت نیز در فناوری اطلاعات و ارتباطات مورد استفاده قرار می‌گیرد تا تاکید زیادی بر موضوع ارائه شده داشته باشد. به عنوان مثال، مایکروسافت پاورپوینت می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد تا موضوع را به شیوه بسیار نوآورانه و خلاقانه ارائه دهد که منجر به بحث و تبادل ایده‌ها و افکار شود. در نهایت رویکرد

¹- Buyukbaykal



مکمل زمانی است که فناوری اطلاعات و ارتباطات برای کمک و حمایت از یادگیری دانش‌آموز مورد استفاده قرار می‌گیرد. این رویکرد، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که سازمان یافته‌تر و کارآمدتر باشند و بتوانند به یادداشت برداری از طریق رایانه بپردازند، آثار خود را از طریق ایمیل در خانه ارسال کنند و اطلاعات را به صورت آنلاین از منابع مختلف برای انجام کارهای محوله فراهم کنند.

آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات دارای شش ویژگی حضور از دور، انعطاف‌پذیری، تعامل، یادگیری مشارکتی، همکاری و انگیزش است.

آموزش از راه دور، عبارت است از سازماندهی فرآیند یاددهی-یادگیری توسط یک موسسه و (نه یک معلم) از طریق راهبردهای انتخاب مناسب برای بکارگیری فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های چند رسانه‌ای و فناوری اطلاعات و ارتباطات، برای فراهم ساختن تسهیلات یادگیری مستقل، خودارزیابی تحصیلی و برقراری ارتباط دو جانبه میان یاددهنده و یادگیرنده که به لحاظ زمانی و مکانی از یکدیگر جدا هستند (ابراهیم زاده، ۱۳۸۵).

یادگیری انعطاف‌پذیر، به دانش‌آموزان در مورد زمان، مکان، و نحوه یادگیری امکان انتخاب می‌دهد که اغلب به سرعت، مکان و سبک یادگیری اشاره دارد. منظور از سرعت، برنامه‌های افزایش دهنده و کاهش سرعت، یادگیری نیمه وقت، شناسایی یادگیری قبلی و چارچوب‌های مربوطه است. مکان به موقعیت فیزیکی یادگیری اشاره دارد، چه در کلاس درس اتفاق بیفتد چه در خانه، در حالت تغییر و جابه‌جایی یا به عنوان بخشی از یک تجربه مبتنی بر کار. سبک یادگیری اشاره به راه‌هایی دارد که فناوری‌ها برای کسب یادگیری در تجربه‌های کاملاً آنلاین، ترکیب شده یا فناوری افزایش تجربه مورد استفاده قرار می‌گیرند (گوردون، ۲۰۱۴).

یادگیری فعال، یادگیری فعال فرایندی است که دانش‌آموزان به طور فعال در ایجاد و درک حقایق، اندیشه‌ها و مهارت‌ها از طریق انجام تکالیف و فعالیت‌های هدایت شده توسط مربی، فعالیت می‌کنند. که این شامل انواع فعالیت‌هایی است که دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری درگیر می‌کند (بل و کاهوف، ۲۰۰۶). آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات یادگیرندگان را به عنوان فردی فعال در محیط یادگیری درگیر می‌کند.



یادگیری مشارکتی، آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات با رویکرد یادگیری مشارکتی و تعاونی، فرصت‌های تعامل گسترده‌ای را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. دانش‌آموزان به پایگاه‌های گسترده‌ای دسترسی دارند و کار خود را از طریق ارتباطات شبکه‌ای برای کار بر روی پروژه‌های مشارکتی به اشتراک می‌گذارند. معلمان دانش‌آموزان را در مورد چگونگی به اشتراک گذاشتن و تعامل در محیط‌های یادگیری مشارکتی شبکه راهنمایی می‌کنند (حسین و صفدر، ۲۰۰۸).

انگیزش یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات به دلیل ارتباط با سایر هم‌گروه‌ها در دانشجو رضایت و انگیزه ایجاد می‌کند. شیوه ارتباط همزمان با بازخورد سریع، یادگیرنده را از دور تشویق می‌کند. این نوع یادگیری به انرژی گروه تکیه داشته و به یادگیرنده‌ها کمک می‌کند تا ارتباطشان را با هم‌تایان خود حفظ و مطالعه خود را ادامه دهند (ماسون، ۲۰۰۳).

نقش معلم در یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات

یکی از وظایف اصلی آموزش و پرورش آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی است. این وظیفه در قرن ۲۱ می‌تواند در ایجاد یک جامعه غنی از اطلاعات نقش داشته باشد که در آن دانش به عنوان منبع اصلی توسعه اجتماعی-فرهنگی و سیاسی-اقتصادی کشورها و ملت‌ها محسوب می‌شود. جامعه غنی از اطلاعات شیوه‌های جدید و الگوهای آموزشی را ترویج می‌دهند که در آن معلمان نقش‌های جدیدی را در مربی‌گری، معلمی و کمک به دانش‌آموزان در مطالعات به جای نقش سنتی "اصطلاحاً با قاشق غذا دادن" در کلاس‌های درس بازی می‌کنند (حسین و صفدر، ۲۰۰۸). از دیدگاه نوآوری در برنامه درسی، معلمان نقش کلیدی در اجرای فناوری اطلاعات در آموزش دارند. این نقش کلیدی نه تنها در این زمینه که معلمان آزادی دارند تصمیم بگیرند که آیا فناوری اطلاعات را به عنوان واسطه مورد استفاده قرار دهند یا خیر آشکار می‌شود، بلکه در کیفیت اجرای فناوری اطلاعات نمود پیدا می‌کند. اولین قدم، آشنا ساختن معلمان با فناوری اطلاعات و ارتباطات است. معلمان باید آماده باشند که یک میکرو رایانه را اداره کنند و نرم افزار توزیع شده را مدیریت کنند. در صورت امکان، آن‌ها هم‌چنین باید درباره شبکه‌ها و ارتباطات مخابراتی یاد بگیرند. باتوجه به کمبود ظرفیت آموزشی معلمان، دیگر روش‌های آموزشی باید



مورد استفاده قرار بگیرد: همچون استفاده از بسته‌های خود آموزی، فیلم‌های ویدئویی، شکل‌هایی از یادگیری علنی (پلمپ و آکر، 1994).

فناوری اطلاعات و ارتباطات به معلمان کمک می‌کند تا طرح‌های درس خود را به شیوه‌ای موثر، خلاق و جالب طراحی کنند که به یادگیری فعال دانش‌آموزان منجر می‌شود (قوی‌قکر و رزدی، ۲۰۱۶). معلمان باید مهارت‌های ICT خود را توسعه دهند و باید کودکان را برای دستیابی به اطلاعات و استفاده موفقیت آمیز ICT مورد حمایت و هدایت خود قرار دهند، آن‌ها باید به کودکان اجازه دهند تا عناصر ICT را کشف کنند و به آن‌ها آموزش دهند که به آن عناصر احترام بگذارند؛ معلمان باید به کسب تخصص بپردازند، در کنار کودکان یاد بگیرند، روش‌های جدید یادگیری را بررسی و تحقیق کنند؛ معلمان باید به رایانه و مهارت‌های آموزشی آگاهی داشته باشند، معلمان نقش خود را در رابطه با فناوری اطلاعات و ارتباطات متفاوت از نقش‌های کلی تدریس، در "اوایل کودکی" می‌دانند. آن‌ها خود را به عنوان حمایت‌کننده و هدایت‌کننده یادگیری کودکان از طریق ارائه آموزش و یادگیری هدفمند و نوآورانه می‌بینند (یوکوز و آجالا، ۲۰۱۴). به طور کلی معلمانی که از فناوری اطلاعات استفاده می‌کنند:

۱. مواد آموزشی را در جالب‌ترین و جذاب‌ترین شکل ارائه می‌کنند.
۲. دانش‌آموزان را در جستجوی عناصر کیفی کمک و راهنمایی می‌کنند.
۳. از زمان استفاده بهتری می‌کنند.
۴. به مربی‌گری دانش‌آموزان می‌پردازند.
۵. آموزش فردی ارائه می‌دهند.
۶. دانش‌آموزان را به سوی تعاون و هم‌چنین فعالیت‌های یادگیری مشارکتی هدایت می‌کنند.
۷. به آماده‌سازی مواد یادگیری برای دانش‌آموزان می‌پردازند به جای آموزش در موقعیت‌های مرسوم و سنتی.
۸. مشکل یادگیری دانش‌آموزان را تشخیص می‌دهند و به آن‌ها کمک کنند تا بر آن‌ها غلبه کنند.
۹. به حل مشکلات مطالعه دانشجویان می‌پردازند (حسین و صفدر، ۲۰۰۸).

معلمان باید باور داشته باشند که رویکردهای جدید برای تدریس مؤثر هستند و برای دانش‌آموزانشان مفید خواهد بود که از رویکردهای جدید استفاده کنند. درک و تعهد آموزگاران به ویژه برای حفظ تغییرات در



زمینه‌هایی مانند آموزش مبتنی بر پروژه و تکنیک‌های متمرکز بر دانش‌آموزان که نیازمند تغییرات اساسی در دستورالعمل‌های تمرینات است، بسیار مهم خواهد بود (گرستن و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از شاه‌میر و همکاران، ۲۰۱۱).

کاربرد استفاده از ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش

موبایل. فناوری‌های تلفن همراه در آموزش فرصتی را برای آموزگاران برای تکرار آموزش و یادگیری فراهم می‌کند. فناوری تلفن همراه یک مدل یادگیری انعطاف‌پذیرتر را ایجاد می‌کند که به هر دو گروه اساتید و دانش‌آموزان امکان دسترسی به منابع مختلف اطلاعات و تغییر از ساختار یادگیری مبتنی بر قدرت به ساختار مبتنی بر مفهوم اجتماع یادگیرندگان را فراهم می‌کند (هام و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از هفلین و همکاران، ۲۰۱۷). مزایای اصلی گزارش شده در مورد استفاده از یادگیری به وسیله موبایل عبارتند از دریافت راحت و آسان اطلاعات تنها زمانی که مورد نیاز هستند، قابلیت دسترسی، کاربرد پذیری دستگاه‌های تلفن همراه به دلیل اندازه جمع و جور آنها، قابلیت حمل، دسترسی سریع به اطلاعات، استفاده موثر از زمان و انعطاف‌پذیری می‌باشد (بروف و استوری، ۲۰۱۴).

آموزش مبتنی بر وب. شکلی دیگر از یادگیری از راه دور می‌باشد که آموزش را از طریق رایانه، فناوری‌های اینترنتی استاندارد، بخصوص شبکه جهان گستر وب ارائه می‌دهد. دوره‌های بر خط ارائه شده از طریق اینترنت نمونه‌هایی از آموزش مبتنی بر وب می‌باشند، تخته سیاه و وب سیتی، نمونه‌های معروفی از نرم افزار مدیریت دوره مورد استفاده برای توسعه آموزش مبتنی بر وب هستند که امکاناتی هم‌چون مدیریت کلاس درس، مدیریت برنامه درسی، ایجاد فرآیند یادگیری پویا با بکارگیری شیوه‌های تعاملی، هدایت فردی یادگیرنده و مدیریت یادگیری مشارکتی را به منظور عرضه مطلوب‌تر محتوای آموزشی و مدیریت موثر فرآیند یاددهی- یادگیری در اختیار معلمان قرار می‌دهد (زارعی زوارکی و همکاران، ۱۳۹۳).

کتابخانه‌های مجازی. یکی از کاربردهای فناوری اطلاعات در آموزش و پژوهش کتابخانه‌های مجازی هستند و در واقع آنچه سبب حرکت آنها به سوی ابعاد جدید توسعه می‌شود، فناوری اطلاعات بوده است. از کاربردهای تکنولوژی اطلاعات در کتابخانه‌ها می‌توان به سیستم‌های جامع کتابخانه، توسعه پایگاه داده، جستجوی اینترنتی و



بازیابی خودکار، روش‌های جدیدارائه‌ی اسناد و کتابخانه‌های دیجیتالی اشاره نمود (چارلین و همکاران، ۲۰۰۲). کتابخانه‌های مجازی بدون داشتن موانع فیزیکی می‌توانند در هر لحظه و از طریق ارتباط اینترنتی دسترسی به منابع را فراهم کنند. این کتابخانه‌ها امکان تفکر خلاق و انتقادی، حل مسأله، تصمیم‌گیری و غیره را برای کاربران فراهم می‌کنند. ارائه خدمات مرجع، آموزش از راه دور به وسیله پست الکترونیکی از جمله خدمات کتابخانه‌های مجازی در امر یادگیری الکترونیکی می‌باشد. (تقوایی و اکبری، ۱۳۸۹).

مروری بر پژوهش‌های پیشین حاکی از نقش با اهمیت فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش برای کمک به معلمان و دانش‌آموزان برای به روز کردن دانش و اطلاعات خود (صفدر و حسین، ۲۰۰۸؛ بورگول و یاگان، ۲۰۰۹) است. سوییک (۲۰۱۴) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان انجام داد به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزانی که از فناوری اطلاعات استفاده می‌کنند فرصت تفکر، خودآموزی و نوآوری برای آموزش را دارند. آن‌ها همچنین دانش‌نامه‌های خود را برای ادراک فعلی خود از مهارت‌های نوآوری و فناوری اطلاعات و دانش محتوای آموزشی ایجاد می‌کنند. نتایج پژوهش کاردان و ضامنی (۱۳۸۹) خاطر نشان ساخت که کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در تغییر نگرش، تثبیت و پایداری مطالب درسی، مهارت استدلال و قدرت خلاقیت و در نهایت یادگیری فعال درس ریاضی تأثیر دارد.

در پژوهش دیگری که بر روی ۶۱ دانشجوی سال دوم دانشگاه انجام گرفت اثر بخشی استفاده از وب ۲ برای نوآوری و فناوری اطلاعات دانشجویان مورد تأیید قرار گرفت (ناگولتام، ۲۰۱۲). لویو و لاورانتیو (۲۰۱۴) در پژوهشی که به منظور بررسی استفاده از منابع آموزشی کلاسیک و مدرن در پیش دبستانی‌های کشور رومانی انجام گرفت یافته‌ها نشان داد که اکثریت غریب به اتفاق معلمان (۹۵٪) از منابع آموزشی مدرن استفاده می‌کنند و از مزایا و محدودیت‌های آن آگاه هستند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که معلمان نقش مهمی در اجرای مؤثر و ادغام فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی دوران کودکی بازی می‌کنند. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که با وجود برخی چالش‌های عملی، استفاده از طیف وسیعی از مواد آموزشی مدرن ICT، باور کودکان به شایستگی‌هایشان را تقویت می‌کند و از این طریق از یادگیری موثر پشتیبانی می‌کند. سهم بالقوه فناوری اطلاعات و ارتباطات در ایجاد و تقویت رابطه میان معلمان، کودکان و والدین، برجسته و توصیه شده است (یوکوز، آجالا، ۲۰۱۴).



بحث و نتیجه‌گیری

همانگونه که اشاره شد، در عصر حاضر استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات نماد توسعه یافتگی کشورها محسوب می‌شود و دستیابی به هدف‌های یاددهی و یادگیری باکیفیت برای همه جوامع امری اجتناب‌ناپذیر شده است. امروزه بخش عظیمی از فرآیندهای مورد استفاده در مدارس و مراکز آموزش عالی هم برای مدرسان و هم برای دانش‌آموزان وابسته به استفاده از فناوری‌های نوین می‌باشد. تدریس و یادگیری مبتنی بر فناوری می‌تواند تغییرات زیادی در مدرسه و دانشگاه به همراه داشته باشد که نیاز به برنامه‌ریزی مناسب و سیاست‌گذاری دارد. هر دو گروه محققان و سیاست‌گذاران باید در مورد برنامه‌ها و طرح‌های آینده بینش و آگاهی داشته باشند. سیاست‌های ICT ملی می‌تواند به چند عملکرد مهم کمک کند. آن‌ها یک، زیربنا و مجموعه‌ای از اهداف و چشم‌اندازهایی از سیستم‌های آموزش و پرورش را در صورت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند آموزش و یادگیری فراهم می‌کنند. هم‌چنین آن‌ها برای دانش‌آموزان، معلمان، والدین و جمعیت عمومی یک کشور معین مفید هستند (دودنی، ۲۰۱۰ به نقل از قوی‌فکر و روزدی، ۲۰۱۵). با توجه به اینکه وزارت آموزش و پرورش در سرتاسر جهان، امکانات و آموزش‌های زیادی را برای ارتقای استفاده از فناوری‌های پیشرفته در فرآیند آموزش و یادگیری کشورها فراهم می‌کند، برای تأمین تجهیزات مورد نیاز معلمان برای بهبود سیستم آموزش و پرورش، بودجه‌ای بالا قرار داده شده است. با وجود تمام این تلاش‌ها، اکثر کشورها با مشکلی مشابه روبرو هستند که معلمان حداکثر استفاده از فناوری را ارائه نمی‌دهند (البرینی، ۲۰۰۶) آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای معلمان باید اولویت اصلی برای سیاست‌گذاران آموزش و پرورش باشد به جای روش رایج سرمایه‌گذاری در فناوری، که به نظر می‌رسد یک روش جایگزین برای تشخیص مدارس برتر می‌باشد. با توجه به شواهد تجربی ضعیف که از نتایج پیشرفت آموزش براساس کاربرد فناوری به تنهایی حمایت می‌کند، کارآمدترین راه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای کمک به ارائه آموزش بهتر و عادلانه‌تر در دوره‌های دبستان و راهنمایی مدارس این است که منابع را به آموزش معلمان متمرکز کنند. که این امر باید هم شامل کسانی باشد که هنوز واجد شرایط تدریس نشدند و هم کسانی که در حال حاضر در حال خدمت می‌باشند (بهار و میشر، ۲۰۱۵). بنابراین افزایش مداوم آگاهی و اطلاعات روزآمد نسبت به پیشرفت‌های تکنولوژی جهانی، سیاست‌گذاری‌های مناسب در سطح کلان، برنامه‌ریزی، تخصیص بودجه و بازسازی سیستم‌های آموزشی کشور، آموزش مربیان برای استفاده گسترده‌تر از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی



باید در رأس امور نظام آموزشی قرار گیرد. هم‌چنین نواقص و نقاط ضعف حین به کارگیری این فناوری‌ها در انطباق با تکنولوژی‌های جهانی مورد توجه ویژه قرار گیرد.

منابع فارسی

- ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات: جستارهای مفهومی. پیک نور، ۴، ۳-۱۳.
- اسپاروهایک، آئی. هیلد، یسانی. (۱۳۹۴). فناوری اطلاعات و ارتباطات و نیازهای آموزشی ویژه. ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و الهه ولایتی. آوای نور: تهران.
- تقوایی، مسعود. اکبر، محمود. (۱۳۸۹). به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در عرصه‌های آموزشی و پژوهشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۱، ۳۸، ۱۹-۳۴.
- زارعی زوارکی، اسماعیل. قاسم تبار، سید عبدالله. مومنی راد، اکبر. (۱۳۹۳). مبانی نظری و عملی کاربرد اینترنت در فرآیند تدریس و یادگیری. آوای نور: تهران.
- صالحی حسینی، مرتضی. (۱۳۶۹). مجموعه مقالات کاربرد کامپیوتر در آموزش. تبریز: دانشگاه تبریز.
- ضامنی، فرشیده. کاردان، سحر. (۱۳۸۹). تأثیر کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری درس ریاضی. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال اول، شماره اول، ۲۳-۳۸.



منابع انگلیسی

- Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47(4), 373-398.
- Behar, A., & Mishra, P. (2015). ICTs in Schools: Why focusing policy and resources on educators, not children, will improve educational outcomes. In *ICT for Inclusive Growth: Global Information Technology Report 2015*. World Economic Forum.
- Bell, D., Kahrhoff, J.(2006). *Active Learning Handbook, Institute for Excellence in Teaching and Learning /Faculty Development Center*. Copyright Webster University.Charlene L.
- Charlene, L., Al-Qallaf, C., Howaya, M., & Al-Azmi, H. M. (2002). Information Technology in Public Libraries in Kuwait: A First Study. *International Information & Library Review*. 34, 4, 289-308.
- Boruff, J. T., & Storie, D. (2014). Mobile devices in medicine: a survey of how medical students, residents, and faculty use smartphones and other mobile devices to find information. *Journal of the Medical Library Association*, 102(1), 22-30.
- Burgul, N., & Yagan, M. (2009). The importance and the roles of information technologies in preschool education. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2889-2896.
- Buyukbaykal, C. I. (2010). Communication technologies and education in the information age. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 636 – 640.
- Dudeney, G. (2010). *The Internet and the language classroom (Vol.X)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dutta, S., Geiger, T., Lanvin, B. (2015) *The Global Information Technology Report 2015*. World Economic Forum. Geneva.
- Dutta, S., Geiger, T., & Lanvin, B. (2015). *The Global Information Technology Report 2015*. World Economic Forum. Geneva.
- Ghavifekr, S., & Rosdy, W.A.W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 175-191.
- Gordon, N. (2014). *Flexible Pedagogies: Technology-enhanced learning*. York: HEA. Available at https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/tel_report_0.pdf [Accessed on 10 february 2018].
- Heflin, H., Shewmaker, J., & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers & Education*, 107, 91-99.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509.



- Hosain, I., & Safdar, M. (2008). Role of information technologies in teaching Learning process: Perception of the Faculty. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9, 2, 46-56.
- Lupu, D., & Laurentiu, A. R. (2015). Using New Communication and Information Technologies in Preschool Education. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 206 – 210.
- Mason, R. (2003). *Global education: Out of the Ivory Tower*. In: Moore M, Anderson W, editors. Handbook of distance education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates;.
- Moursund, D. G. (2005). *Introduction to Information and Communication Technology in Education*, University of Oregon. Eugene, <http://uoregon.edu/~7emoursund/Books/ICT/ICTBook.pdf>.
- Nugultham, K. (2012). (Using Web 2.0 for Innovation and Information Technology in Education Course). *Social and Behavioral Sciences*, 46, 4607 – 4610.
- Plomp, T., & Akker, J. V. D. (1995). In-service Training and Information Technology from a Curriculum Innovation Perspective: *Information Technologies in teacher education/Issues and experiences for countries in transition, Proceedings of a European workshop*. Paris :UNESCO.
- Shahmir, S., Hamidi, F., Bagherzadeh, Z., & Salami, I.(2010). Role of ICT in the Curriculum Educational System. *Procedia Computer Science*, 3, 623–626.
- Soobik., M. (2012). Modern Design of Technology Education: Interplay Between Creativity, Intellect, and Handiwork. *Social and Behavioral Sciences*, 45, 296 – 305.
- Ukwueze, F. N., & Ajala, F. O. (2014). The role of information and communication technology in early childhood education. *Computer Education Research Journal*, 1, 1, 127-133.



بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید در مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر

مشهد*

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲

۱- سیده سوده حسینی نژاد، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)

۲- مجید صفاری نیا، دانشیار، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی امید در مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران کودکان استثنایی مراجعه کننده به مرکز کودکان استثنایی فتح المبین شهر مشهد بود. از میان جامعه آماری با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و براساس نمرات پرسشنامه امید به زندگی میلر (میلر و پاورز، ۱۹۸۸) در پیش‌تست، ۳۰ نفر که دارای ملاک‌های ورود و خروج بودند نمونه آماری ما را تشکیل دادند. این ۳۰ نفر به طور کاملاً تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گزینش شدند که گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان مبتنی بر ذهن آگاهی را براساس برنامه درمانی کرین (۱۳۹۰) را دریافت کرد و گروه کنترل که در لیست انتظار قرار دارند. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس و از نرم افزار SPSS-21 استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مادران کودکان استثنایی که تحت درمان مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند نسبت به مادرانی که تحت این درمان قرار نگرفتند، امید به زندگی آنها افزایش یافت، به عبارت دیگر درمان مبتنی بر ذهن آگاهی به طور معناداری باعث افزایش امید به زندگی در مادران کودکان استثنایی می‌شود.

واژگان کلیدی: درمان مبتنی بر ذهن آگاهی، امید، کودکان استثنایی آموزش پذیر.

* مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)



مقدمه

در عصر حاضر مشکل بیماری‌ها و معلولیت‌ها از جمله عقب‌ماندگی ذهنی از حادترین مسائل افراد جوامع بشری است. کم‌توان ذهنی برجسبی است که به هر کسی که ضریب هوشی کمتر از ۷۲ در آزمون‌های هوشی کسب کند، زده می‌شود (پیلوسا، ۲۰۰۸). ناتوانی ذهنی نوعی اختلال عمومی است که عملکرد شناختی در آن زیر میانگین است و نقایصی در دو یا چند رفتار قبل از ۱۸ سالگی در کودک مشاهده می‌شود. این دسته از کودکان با دشواری بیشتر و نیز دیرتر از همسالان خود مطالب را فرا می‌گیرند (شریفی درآمدی، ۱۳۹۲). ولف ۲ معتقد است تولد کودک با کم‌توانی ذهنی، خرده نظام‌های درون خانواده و نظام‌های بیرون از خانواده را تحت تأثیر قرار می‌دهد، موجب فشار بیشتری در درون نظام خانواده می‌شود و انسجام و سازگاری درون نظام را به خطر می‌اندازد و در نتیجه احتمال نارسایی کارکرد خانواده افزایش می‌یابد و موجب تنش در خرده نظام‌های خانواده می‌شود (ولف، ۱۹۹۱؛ به نقل از شکوهی یکتا، به‌پژوه، غباری بناب، زمانی و پرنده، ۱۳۸۷).

از طرفی پژوهش فکری (۱۳۹۵) نشان داد که مادران کودکان استثنایی، امید به زندگی پایین تری از مادران کودکان عادی دارند. امید به زندگی یک شاخص آماری است که نشان می‌دهد متوسط طول عمر در یک جامعه چقدر است و یا به عبارت دیگر هر عضو آن چند سال می‌تواند توقع طول عمر داشته باشد. هرچه شاخص‌های بهداشتی و همچنین درمانی بهبود یابد امید به زندگی افزایش خواهد یافت (اسنایدر و لوپز، ۲۰۱۲). از طرفی ناامیدی یعنی دل‌مردگی ناشی از افسردگی که می‌تواند خود را در قالب از دست دادن امید به آینده نشان دهد. در این شرایط فرد احساس می‌کند نامطبوع خواهد بود و در موارد شدید احساس می‌کند آینده برایش وجود ندارد (حسینی، ۱۳۹۱). طبق مفهوم‌سازی اسنایدر (۲۰۰۹)، امید یک ساختار شناختی انگیزشی است که از تعامل کارگزار موفق (تصمیم هدف‌مدار) و گذرگاه‌ها (قدرت برنامه‌ریزی راه‌های گوناگون برای رسیدن به هدف خویش) به وجود می‌آید. قسمت اول این تعریف این باور شخص را می‌رساند، که می‌تواند حرکت در طول مسیرهای محتمل برای رسیدن به اهداف خویش را شروع و تحمل کند. در مواقعی این بعد از امیدواری باور "من می‌توانم این کار

1 Pilusa

2 Wolf

3 Snyder & Lopez



را انجام دهم" را می‌رساند. این بعد جزء انگیزشی تئوری اسنایدر است که انرژی روانی برای شروع و تداوم استفاده از جزء دوم یعنی گذرگاه‌ها را فراهم می‌آورد. افلک و تنن ۱ (۱۹۹۶)؛ به نقل از حسینیان، سودانی و مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۸۸) اعتقاد دارند که امید در بهبود یک بیماری به واسطه ایجاد افکار مثبت پیرامون زندگی و گرایش بیشتر به شناسایی جنبه‌های مثبت موقعیت‌های تروماتیک، نقش به‌سزایی دارد.

از جمله درمان‌های جدید و مؤثر بر نمونه‌های مختلف، درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌باشد. در ذهن-آگاهی تمرینات بصورت تمرکز بر روی افکار، احساسات و ادراک انجام می‌شود. این مهارت‌ها از طریق تمرکز بر روی تنفس تا تمام فعالیت‌های زندگی حاصل می‌گردد. ذهن‌آگاهی با تغییر ادراک افراد از حوادث استرس‌زا و افزایش تاب‌آوری و توانایی آنها در کنترل زندگی، به افراد کمک می‌نماید. ذهن‌آگاهی موفقیت‌هایی در زمینه درمان نشانگان جسمی و روانی افراد مبتلا به درد مزمن و بهبودی قابل توجه در کیفیت زندگی، نشانگان استرس و اضطراب بیماران مولتیپل اسکلروزیس نشان داده است (مهدوی، یزدانبخش و شریفی، ۱۳۹۳).

لذا هدف از پژوهش حاضر این است که آیا درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر امید در مادران کودکان استثنایی آموزش‌پذیر شهر مشهد موثر است؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران کودکان استثنایی مراجعه‌کننده به مرکز کودکان استثنایی فتح‌المبین شهر مشهد بود.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: از میان جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس نمرات پرسشنامه‌های مربوطه در پیش‌تست، ۳۰ نفر که دارای ملاک‌های ورود و خروج بودند نمونه آماری ما را تشکیل دادند. این ۳۰ نفر به طور کاملاً تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گزینش شدند که گروه



آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان مبتنی بر ذهن‌آگاهی را براساس برنامه درمانی کرین (۱۳۹۰) را دریافت کرد و گروه کنترل که در لیست انتظار قرار دارند.

معیارهای ورود و خروج به مطالعه عبارتند از: مادران ۲۰ تا ۴۰ ساله، تحصیلات حداقل دیپلم، پایین بودن نمره امید به زندگی و کنترل هیجان، عدم شرکت همزمان در سایر برنامه‌های درمانی و عدم دریافت مشاوره فردی یا دارو درمانی، تمایل و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش.

ابزار گردآوری داده‌ها و اعتبار و روایی آن:

پرسشنامه امید به زندگی میلر:

آزمون میلر (۱۹۸۸)، آزمونی از نوع آزمون‌های تشخیصی است. این آزمون شامل ۴۸ جنبه از حالت‌های درماندگی و امیدواری می‌باشد که ماده‌های قید شده در آن مبنای تظاهرات آشکار یا پنهان رفتاری در افراد امیدوار یا ناامید برگزیده شده‌اند. در برابر هر جنبه که نماینده یک نشانه رفتاری است، جملاتی بدین شرح نوشته شده‌اند (بسیار مخالف = ۱، مخالف = ۲، بی تفاوت = ۳، موافق = ۴ و بسیار موافق = ۵). هر فرد با انتخاب جمله‌ای که در رابطه با او صدق می‌کند، امتیازی بدست می‌آورد. ارزش‌های نمره‌ای هر جنبه از ۱ تا ۵ تغییر می‌کند. جمع امتیاز کسب شده بیانگر امیدواری یا عدم امیدواری است. در آزمون میلر دامنه امتیازات کسب شده از ۴۰ تا ۲۰۰ متغیر است و اگر فردی امتیاز ۴۰ را کسب کند، کاملاً درمانده تلقی می‌شود، نمره ۲۰۰ بیشترین امیدواری را نشان می‌دهد. یازده شماره (۱۱-۱۳-۱۶-۱۸-۲۵-۲۷-۲۸-۳۱-۳۳-۳۴-۳۸-۳۹) از پرسشنامه میلر از ماده‌های منفی تشکیل شده که در ارزشیابی و نمره‌گذاری، این شماره‌ها برعکس نمره می‌گیرند. شارکی و تانیگاوا^۱ (۲۰۱۰) در پژوهشی، روایی سازه پرسشنامه را ۰/۶۶ و پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه کردند. حسینی (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه را از طریق نمره سؤال ملاک ۰/۶۱ و پایایی آن را از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن ۰/۹۰ و ۰/۸۹ به دست آورد. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ محاسبه شد.



یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات امید

گروه		مرحله	متغیر
کنترل (n=۱۵)	آزمایش (n=۱۵)		
میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)		
۱۱۷/۲۶ (۷/۳۹)	۱۲۱/۰۰ (۱۱/۱۵)	پیش آزمون	امید
۱۲۴/۲۰ (۸/۱۹)	۱۷۵/۵۳ (۸/۱۳)	پس آزمون	

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱، میانگین نمرات امید در مرحله پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۲۱/۰۰ و ۱۷۵/۵۳؛ و برای گروه کنترل ۱۱۷/۲۶ و ۱۲۴/۲۰ است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای امید

مجدوراتی سهمی	سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع تغییرات
۰/۲۱	۰/۰۱	۷/۱۷	۳۹۱/۵۸	۱	۳۹۱/۵۸	پیش آزمون
۰/۹۳	۰/۰۰۱	۳۶۷/۶۵	۲۰۰۷۸/۵۶	۱	۲۰۰۷۸/۵۶	گروه
			۵۴/۶۱	۲۷	۱۴۷۴/۵۴	خطا
				۲۹	۲۱۶۲۹/۴۶	کل



نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری در جدول ۲ نشان داد که اثر نمرات پیش آزمون معنادار می باشد ($F=7/17, p<0/05$). بدین معنا که بین نمرات پیش آزمون امید و نمرات پس آزمون این متغیر رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج مندرج در جدول فوق نشان می دهد پس از کنترل نمرات پیش آزمون، اثر گروه بر نمرات پس آزمون امید نیز معنادار می باشد ($F=367/65, p=0/001$). به عبارت دیگر، بین آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات امید در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس شاخص‌های توصیفی مندرج در جدول ۴-۲ این تفاوت به گونه ای است که میانگین نمرات پس آزمون امید گروه آزمایش ($175/53$) به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل ($124/20$) است. بنابراین، بر اساس نتیجه بدست آمده، درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد موثر است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد صورت پذیرفت. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر امید مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد موثر بوده است. یافته‌های این پژوهش را می توان همسو با سایر نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در نظر گرفت از جمله ی این پژوهش‌ها می توان به پژوهش اسنایدر و لویز (۲۰۱۲) اشاره نمود به طوری که در این پژوهش نشان داده شد امید به زندگی یک شاخص آماری است که نشان می‌دهد متوسط طول عمر در یک جامعه چقدر است و یا به عبارت دیگر هر عضو آن چند سال می‌تواند توقع طول عمر داشته باشد. هرچه شاخص‌های بهداشتی و همچنین درمانی بهبود یابد امید به زندگی افزایش خواهد یافت. از طرفی ناامیدی یعنی دل‌مردگی ناشی از افسردگی که می‌تواند خود را در قالب از دست دادن امید به آینده نشان دهد. در این شرایط فرد احساس می‌کند نامطبوع خواهد بود و در موارد شدید احساس می‌کند آینده برایش وجود ندارد (حسینی، ۱۳۹۱). طبق تعریف اسنایدر (۲۰۰۹)، امید یک حالت انگیزشی مثبت است که مبتنی بر حس پایوری و راهیابی و ناشی از تعامل فرد با محیط است. به سخن دیگر، امید، ظرفیت تصور توانایی ایجاد مسیرهایی به سمت اهداف مطلوب و تصور داشتن انگیزه برای حرت در این مسیرهاست.



از طرفی ذهن آگاهی با آرامش ذهنی و روانشناختی و سلامت روانی رابطه مثبت دارد، در حالی که خودآگاهی با میزان پایین آرامش روانشناختی مرتبط است (بائر، ۲۰۱۱). در ذهن آگاهی تمرینات بصورت تمرکز بر روی افکار، احساسات و ادراک انجام می شود. این مهارت ها از طریق تمرکز بر روی تنفس تا تمام فعالیت های زندگی حاصل می گردد. ذهن آگاهی با تغییر ادراک افراد از حوادث استرس زا و افزایش تاب آوری و توانایی آنها در کنترل زندگی، به افراد کمک می نمایند. لذا مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی، می توانند باعث افزایش سلامت روان و تاب آوری افراد شده و به دنبال آن رضایت زندگی بیشتر و در نتیجه امید به زندگی آنها نیز افزایش می یابد.

منابع

- حسینیان، الهه؛ سودانی، منصور و مهربابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۸). اثربخشی معنادرمانی گروهی بر امید به زندگی بیماران سرطانی. *مجله علوم رفتاری*، ۳ (۴)، ۲۹۲-۲۸۷.
- حسینی، سیده مونس. (۱۳۹۱). رابطه امید به زندگی و سرسختی روانشناختی در دانشجویان (دختر و پسر). پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران.
- شریفی در آمدی، پرویز (۱۳۹۲). *روانشناسی کودکان استثنایی*. تهران: انتشارات روانسنجی.
- شکوهی یکتا، محسن؛ به پژوه، احمد؛ غباری بناب، باقر؛ زمانی، نیره و پرند، اکرم (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت های مدیریت خشم بر کنترل خشم مادران دانش آموزان کم توان ذهنی و دیرآموز. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۸ (۴)، ۳۶۹-۳۵۸.
- فکری، مینا. (۱۳۹۵). مقایسه امید به زندگی و احساس تنهایی در مادران کودکان استثنایی با مادران کودکان عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.
- مهدوی، آزاده؛ یزدانبخش، کامران و شریفی، میثم. (۱۳۹۳). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افسردگی و اضطراب مبتلایان به مالتیپل اسکلروزیس. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران. تهران.

Baer, R.A. (2011). *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinicians Guide to Evidence Base and Application*. USA: Academic Press is an imprint of Elsevier.

Pilusa, N E (2008). *The Impact of Mental Retardation on Family Functioning*. In The Faculty of Humanities Department of Social Work University of Pretoria.



- Snyder, C. R (2009). Hopelessness and health. In N. Anderson (Ed.), Encyclopedia of health and behavior. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2012). The handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.



بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی در مادران کودکان استثنایی

آموزش پذیر شهر مشهد*

نویسنده اول^۱، نویسنده دوم^۲

۱- سیده سوده حسینی نژاد، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)

۲- مجید صفاری نیا، دانشیار، دانشگاه پیام نور (واحد بین المللی کیش)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی در مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران کودکان استثنایی مراجعه کننده به مرکز کودکان استثنایی فتح المبین شهر مشهد بود. از میان جامعه آماری با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و براساس نمرات پرسشنامه کنترل هیجان (ویلیامز و همکاران، ۱۹۹۷) در پیش تست، ۳۰ نفر که دارای ملاک‌های ورود و خروج بودند نمونه آماری ما را تشکیل دادند. این ۳۰ نفر به طور کاملاً تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گزینش شدند که گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان مبتنی بر ذهن آگاهی را براساس برنامه درمانی کرین (۱۳۹۰) را دریافت کرد و گروه کنترل که در لیست انتظار قرار دارند. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس و از نرم افزار SPSS-21 استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که مادران کودکان استثنایی که تحت درمان مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند نسبت به مادرانی که تحت این درمان قرار نگرفتند، کنترل هیجانی آنها افزایش یافت، به عبارت دیگر درمان مبتنی بر ذهن آگاهی به طور معناداری باعث افزایش امید به زندگی و کنترل هیجان در مادران کودکان استثنایی می‌شود.

واژگان کلیدی: درمان مبتنی بر ذهن آگاهی، کنترل هیجانی، کودکان استثنایی آموزش پذیر .



مقدمه

فرآیند تولد کودک برای والدین لذت آور است، اگرچه این فرآیند با مشقات و ناراحتی های فراوانی همراه است. علیرغم مشکلات زیادی که والدین برای تولد فرزندان خود متحمل می شوند، باید گفت که امید به سالم بودن و طبیعی بودن کودک، معمولاً احساس اعتماد در آنها ایجاد می کند و کودک خود را می پذیرند ولی به محض آگاهی والدین از معلولیت فرزند، تمام آرزوها به یاس مبدل می گردد و مشکلات شروع می شوند. مادر اولین شخصی است که به طور مستقیم با کودک ارتباط دارد. مادر وقتی با فرزند معلول خود رو به رو می شود، به علت نگهداری دائمی و نیاز به فراهم کردن شرایط ویژه رشد این کودک، با خشم، استرس و رفتارهای قالبی و مشکلات زبانی و ... مواجه می شود که این عوامل باعث تضعیف کارکرد طبیعی می شود. به همین خاطر است که میانگین اختلالات روانی در مادران کودکان استثنایی از مادران کودکان عادی بالاتر است (نریمانی، آقامحمدیان و رجبی، ۲۰۰۷).

تحقیقات مختلف نشان داده اند که توانمندی افراد در تنظیم شناختی-هیجانی می تواند نقش مهمی را در سازگاری فرد با وقایع استرس زای زندگی بازی کند. (ایسنبرگ، فابس و گاسری و ریسر، ۲۰۰۰). گارنفسکی، کرایج و اسپینهاون (۲۰۰۸)، به این نتیجه رسیده اند که رابطه روشنی بین تجربه حوادث منفی از جمله داشتن کودک با ناتوانی یادگیری و جسمانی، راهبرد های تنظیم هیجان و مشکلات هیجانی وجود دارد.

لازم به ذکر است که در این میان، سلامت مادرانی که مجبورند معمولاً در خانه به کودک کم توان ذهنی خود رسیدگی کنند، بیشتر در معرض آسیب است. اعضای خانواده به ویژه مادران، طیف شدیدی از هیجانات در پاسخ به تشخیص عقب ماندگی ذهنی کودک نشان می دهند از قبیل: انکار، شوک، غم و اندوه، احساس گناه، خجالت و شرمندگی، افسردگی، دلسردی و پذیرش و ترس (دهقانی نیشابوری و مقصودی، ۱۳۹۲). برخی پژوهش ها نشان می دهد تولد فرزند معلول، مشابه متغیری بحرانزا و فشارآفرین اختلال رفتاری و شخصیتی والدین و به ویژه مادران را در پی دارد (کوهسالی و همکاران، ۱۳۸۷). فشارهای اقتصادی، فرهنگی، روانی و ... ناشی از تربیت و نگهداری کودکان استثنایی، به تدریج قدرت سازگاری، امیدواری و کنترل هیجانات را در والدین این کودکان کاهش می دهد.



پژوهش فردوسی مقدم (۱۳۹۵) نشان داد که داشتن کودک استثنایی، منجر به ناتوانی مادر در کنترل هیجانات شده و افسردگی و اضطراب را در آنها افزایش می‌دهد. همچنین پژوهش تدین (۱۳۹۲) نشان داد که بین سرسختی مادران کودکان کم توان ذهنی با کنترل هیجان آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مطالعات نشان داده است که رشد عاطفی نابسند، دشواری در سازمان‌دهی رفتار و داشتن هیجان‌های منفی از ویژگی‌های افرادی است که تاب‌آوری کم و وابستگی دارویی بالایی دارند (دوبی، پاندی و میشرای، ۲۰۱۰). همه انسان‌ها، هیجان‌ها و عواطف را در زندگی خود تجربه می‌کنند و این کاملاً طبیعی است که در رویارویی با موقعیت‌های گوناگون هیجان‌ها و عواطفی متفاوت از خود نشان دهند، اما هیجان‌ها و عواطف منفی شدید غیر عادی است و نه تنها سازنده نیست، بلکه آثار مخرب و زیان‌باری نیز دارد (قدیری، ۱۳۹۱). افراط و تفریط هیجان‌ها افراد را منجر به ناسازگاری، پرخاشگری، خشم، نفرت و اضطراب می‌کند که به صورت کنترل نشده، بهداشت روانی و عاطفی افراد را به گونه جدی تهدید می‌کند (تام، ۲۰۱۰). افراد باید بیاموزند که چگونه هیجان‌های خود را در موقعیت‌های مختلف تشخیص دهند و آن را ابراز و کنترل نمایند. بنا بر این کنترل هیجان یعنی این که فرد بیاموزد که چگونه عواطف خود را در شرایط گوناگون تشخیص داده و آن را درست ابراز نماید (لیرسنایدر، کیم و مسکویتا، ۲۰۱۵). مدیریت و کنترل هیجان موجب می‌شود افراد، هیجان خود را در موقعیت مناسب و به شیوه مناسب بروز دهند و با مدیریت هیجانات مختلف، واقع‌بین، نیک‌اندیش و درست‌کردار شوند و افرادی مفید و کارآمد در پیشرفت جامعه به شمار آیند (شعاری نژاد، ۱۳۸۸).

از جمله درمان‌های جدید و مؤثر بر نمونه‌های مختلف، درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌باشد. ذهن‌آگاهی به معنی توجه کردن به زمان حال به شیوه‌ای خاص، هدفمند و خالی از قضاوت است. ذهن‌آگاهی یعنی بودن در لحظه با هر آنچه اکنون است، بدون قضاوت و بدون اظهار نظر درباره آنچه اتفاق می‌افتد یعنی تجربه واقعیت محض بدون توضیح (کرین، ۴، ۱۳۹۰). هسته ذهن‌آگاهی بر آموزش مراقبه ذهن‌آگاهی و کاربردهای آن

1 Dubey, Pandey & Mishra

2 Thamm

3 Leersnyder, Kim, & Mesquita

4 Crane



برای زندگی روزانه و مقابله با استرس، بیماری و درد متمرکز است (روزنزوگ، ۱، ۲۰۱۱). ذهن آگاهی با آرامش ذهنی و روانشناختی و سلامت روانی رابطه مثبت دارد، در حالی که خودآگاهی با میزان پایین آرامش روانشناختی مرتبط است (بائر، ۲، ۲۰۱۱).

لذا هدف از پژوهش حاضر این است که آیا درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی در مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد مؤثر است؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی و با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام گرفت.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران کودکان استثنایی مراجعه کننده به مرکز کودکان استثنایی فتح المبین شهر مشهد بود.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: از میان جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس نمرات پرسشنامه‌های مربوطه در پیش‌تست، ۳۰ نفر که دارای ملاک‌های ورود و خروج بودند نمونه آماری ما را تشکیل دادند. این ۳۰ نفر به طور کاملاً تصادفی در ۲ گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گزینش شدند که گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمان مبتنی بر ذهن آگاهی را براساس برنامه درمانی کرین (۱۳۹۰) را دریافت کرد و گروه کنترل که در لیست انتظار قرار دارند.

معیارهای ورود و خروج به مطالعه عبارتند از: مادران ۲۰ تا ۴۰ ساله، تحصیلات حداقل دیپلم، پایین بودن نمره امید به زندگی و کنترل هیجان، عدم شرکت همزمان در سایر برنامه‌های درمانی و عدم دریافت مشاوره فردی یا دارو درمانی، تمایل و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش.



ابزار گردآوری داده ها و اعتبار و روایی آن:

مقیاس کنترل هیجان:

مقیاس کنترل هیجان، ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر هیجان خود است و شامل ۴۲ سؤال با چهار زیرمقیاس فرعی با عناوین خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است. پاسخ سؤالات در مقیاس هفت درجه‌ای از ۱ به معنای به شدت مخالف تا ۷ به معنای به شدت موافق است. تعداد ۱۲ سؤال به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. تعداد ۸ سؤال مربوط به زیرمقیاس خشم، ۸ سؤال مربوط به زیرمقیاس خلق افسرده، ۱۳ سؤال مربوط به زیرمقیاس اضطراب و ۱۳ سؤال مربوط به عاطفه مثبت است. اعتبار درونی و بازآزمایی آزمون به ترتیب برای نمره کل مقیاس ۰/۹۴، ۰/۷۸ و برای زیرمقیاس‌های خشم ۰/۷۲، ۰/۷۳، زیرمقیاس خلق افسرده ۰/۹۱، ۰/۷۶، زیرمقیاس اضطراب ۰/۸۹، ۰/۷۷ و زیرمقیاس عاطفه مثبت ۰/۸۴ و ۰/۶۴ گزارش شده است (ویلیامز و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین اعتبار مقیاس توسط دهش (۱۳۸۸) مورد بررسی قرار گرفت که مقدار آلفای کرونباخ در مقیاس کنترل هیجان کل ۰/۸۴، و در زیرمقیاس‌های خشم ۰/۵۳، عاطفه مثبت ۰/۶۰، خلق افسرده ۰/۷۶ و اضطراب ۰/۶۴ گزارش شد.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات کنترل هیجانی

گروه		مرحله	متغیر
کنترل (n=۱۵)	آزمایش (n=۱۵)		
میانگین (انحراف معیار)	میانگین (انحراف معیار)		
۱۴۷/۶۰ (۱۷/۳۶)	۱۵۱/۲۶ (۲۰/۶۵)	پیش آزمون	کنترل هیجانی
۱۵۰/۰۶ (۱۶/۵۸)	۱۹۵/۵۳ (۲۲/۳۱)	پس آزمون	



بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱، میانگین نمرات کنترل هیجانی در مرحله پیش آزمون و پس آزمون برای گروه آزمایش به ترتیب ۱۵۱/۲۶ و ۱۹۵/۵۳؛ و برای گروه کنترل ۱۴۷/۶۰ و ۱۵۰/۰۶ است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری برای کنترل هیجانی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتای سهمی
پیش آزمون	۴۱۸/۱۹	۱	۴۱۸/۱۹	۱/۰۸	۰/۳۰	۰/۰۳
گروه	۳۰۲۴۹/۰۹	۱	۳۰۲۴۹/۰۹	۷۸/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۷۴
خطا	۱۰۴۰۴/۴۶	۲۷	۳۸۵/۳۵			
کل	۴۲۹۶۶/۸۰	۲۹				

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری در جدول ۲، نشان داد که اثر نمرات پیش آزمون معنادار نمی باشد ($F=1/08, p>0/05$). بدین معنا که بین نمرات پیش آزمون کنترل هیجانی و نمرات پس آزمون این متغیر رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین، نتایج مندرج در جدول فوق نشان می دهد پس از کنترل نمرات پیش آزمون، اثر گروه بر نمرات پس آزمون کنترل هیجانی معنادار می باشد ($F=78/49, p=0/001$). به عبارت دیگر، بین آزمودنی های دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات کنترل هیجانی در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس شاخص های توصیفی مندرج در جدول ۲، این تفاوت به گونه ای است که میانگین نمرات پس آزمون کنترل هیجانی گروه آزمایش (۲۲۰/۵۳) به طور معناداری بیشتر از گروه کنترل (۱۵۵/۰۶) است. بنابراین، بر اساس نتیجه بدست آمده، درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد موثر است.



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد صورت پذیرفت. یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که درمان مبتنی بر ذهن آگاهی بر کنترل هیجانی مادران کودکان استثنایی آموزش پذیر شهر مشهد موثر بوده است. یافته های این پژوهش را می توان همسو با سایر نتایج پژوهش های صورت گرفته در نظر گرفت به طوری که پژوهش فردوسی مقدم (۱۳۹۵) نشان داد که داشتن کودک استثنایی، منجر به ناتوانی مادر در کنترل هیجانات شده و افسردگی و اضطراب را در آنها افزایش می دهد. همچنین پژوهش تدین (۱۳۹۲) نشان داد که بین سرسختی مادران کودکان کم توان ذهنی با کنترل هیجان آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مطالعات نشان داده است که رشد عاطفی نابسنده، دشواری در سازمان دهی رفتار و داشتن هیجان های منفی از ویژگی های افرادی است که تاب آوری کم و وابستگی دارویی بالایی دارند (دوبی، پاندی و میشر، ۲۰۱۰). همه انسان ها، هیجان ها و عواطف را در زندگی خود تجربه می کنند و این کاملاً طبیعی است که در رویارویی با موقعیت های گوناگون هیجان ها و عواطف متفاوت از خود نشان دهند، اما هیجان ها و عواطف منفی شدید غیر عادی است و نه تنها سازنده نیست، بلکه آثار مخرب و زیان باری نیز دارد (قدیری، ۱۳۹۱).

مداخلات روانشناختی مانند ذهن آگاهی روشی موثر جهت کنترل هیجانات منفی است، ذهن آگاهی باعث می شود هر فعالیتی که فرد در آن درگیر است به چشم انداز وسیعی در فهم وجود خودش منجر شود. در حالت ذهن آگاهی، تفکرات و احساسات به اندازه موضوعات هشیار حسی، و همچنین بدون واکنش نشان دادن به آنها به شیوه های خودکار و عاداتی مشاهده می شوند. بنابراین، ذهن آگاهی افراد را قادر می سازد به موقعیت ها با آگاهی پاسخ دهند، و تکانشی عمل نکنند (کابات زین، ۲۰۰۳). فنون ذهن آگاهی در افزایش آرامش عضلانی و کاهش نگرانی، استرس و اضطراب موثر می باشد. به نظر می رسد مکانیزم اصلی ذهن آگاهی خود کنترلی توجه باشد چرا که متمرکز کردن مکرر توجه روی یک محرک خنثی مثل تنفس، یک محیط توجهی مناسب به وجود می آورد (کابات زین، ۲۰۰۳). بنابراین این رویکرد روشی موثر جهت کاهش و کنترل هیجانات منفی افراد بوده و افراد می توانند با بهره گیری از تکنیک های ذهن آگاهی، هیجانات و احساسات خود



را شناخته و آنها را مدیریت نمایند. لذا این روش، می‌تواند، یک مداخله مناسب برای مادران کودکان استثنایی باشد، که به دلیل نقص کودکان خود، احساسات و هیجانات ناکارآمدی را تجربه می‌نمایند.

منابع

- تدین، پژمان. (۱۳۹۲). رابطه سرسختی و خوش‌بینی با کنترل هیجان در مادران کودکان استثنایی. دومین همایش ملی روانشناسی و علوم وابسته. تربیت جام.
- دهقانی نیشابوری، محسن و مقصودی، آیدا (۱۳۹۲). نقش تاب‌آوری و سرسختی روانشناختی در بهزیستی روانشناختی مادران کودکان مبتلا به سرطان. ششمین کنگره بین‌المللی روانپزشکی کودک و نوجوان. تبریز.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی رشد. چاپ پنجم. تهران. اطلاعات.
- فردوسی مقدم، بهناز. (۱۳۹۵). مقایسه نشانگان بالینی و کنترل هیجان در مادران کودکان استثنایی با مادران کودکان عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد.
- قدیری، محمدحسین (۱۳۹۱). مدیریت خشم. نشریه معرفت، ۱۴، ۱۰۶-۹۳.
- کوهسالی، معصومه؛ میرزمانی، سیدمحمود؛ کریملو، مسعود و میرزمانی، منیره سادات (۱۳۸۷). مقایسه سازگاری اجتماعی مادران با فرزند دختر عقب مانده ذهنی آموزش پذیر. مجله علوم رفتاری، ۲ (۲)، ۱۷۲-۱۶۵.

- Baer, R.A. (2011). *Mindfulness-Based Treatment Approaches: Clinicians Guide to Evidence Base and Application*. USA: Academic Press is an imprint of Elsevier.
- Dubey, A., Pandey, R., & Mishra, K. (2010). Role of emotion regulation difficulties and Positive/negative affectivity in explaining alexithymia-health relationship: An overview. *Indian Journal of Social Science Research*, 7(3), 20-31.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Leersnyder, J. D., Kim, H., & Mesquita, B. (2015). Feeling right is feeling good: psychological well-being and emotional fit with culture in autonomy-versus relatedness –promoting situations. *Frontiers in psychology*, 2, 1-12.
- Rosenzweig, S (2011). Mindfulness-based stress reduction for chronic pain conditions: Variation. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 29-36.
- Thamm, R. A. (2010). The classification of emotion. In: *Handbook of the Sociology of Emotions*. Edited by Stets, Jan E & Jonathan H Turner. New York. Springer Science.
- Williams, K. E. Chambless, D. L & Ahrens, A. H (1997). Are emotion frightening? An extension of the fear concept. *Behavior Research and therapy*, 35 (4), 239-245.



روشهای تربیت در اسلام با تکیه بر سخنان امیرمؤمنان علی(ع) در نهج البلاغه

سیما کاوه^۱ و سلمان ظفری^۲

چکیده

مقاله حاضر مروری است بر مهمترین مباحث روشهای تربیتی در اسلام، که تلاش شده است بر اساس آموزش های قرآن کریم و برگرفته از خطبه ها و سخنان امیرمؤمنان علی (ع) در نهج البلاغه باشد. روش مورد استفاده در این پژوهش روش توصیفی و تحلیلی است و با استفاده از فیش برداری از اسناد و مدارک و منابع کتابخانه ای و اینترنتی به گردآوری اطلاعات مورد نیاز به این امر اقدام شده است. این مباحث در چند بخش به صورت مقدمه و بیان مسأله، ضرورت و اهمیت و پیشینه تحقیق، روشهای تربیتی در اسلام و نتیجه گیری تنظیم شده است که حلقه هایی به هم پیوسته و دارای یک جهت گیری اند. مباحث اصلی این مقاله شامل معرفی و توضیح روشهای تربیتی با تأکید بر سخنان امیرمؤمنان علی (ع) است. این روشهای تربیتی شامل روش الگویی، روش محبت، روش تذکر، روش عبرت، روش موعظه، روش توبه، روش ابتلا و امتحان و روش تشویق و تنبیه می باشد. نتیجه گیری کلی مقاله این است که با بهره گیری از روشهای به دست آمده از روشهای تربیتی امیرمؤمنان(ع) در موارد و مواقع مناسب، می توان راهی را که در تربیت ترسیم شده است به بهترین وجه دنبال کرد، همانا راه واقعی تربیت راهی است مبتنی بر آفرینش انسان از جانب رب العالمین ارائه شده است. هدف تربیت اخلاقی در سیره و کلام امام علی (ع)، قرب به خداوند و کسب فضایل اخلاقی و کمالات الهی است.

واژه های کلیدی: روشهای تربیت در اسلام، امیرمؤمنان علی(ع)، نهج البلاغه

^۱ - دانشجوی دکتری ریاضی، دبیر آموزش و پرورش شهرکرد، دانشگاه شهرکرد

^۲ - کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دبیر آموزش و پرورش شهرکرد
۹۳۲



۱- مقدمه و بیان مسأله

نقش مهم تعلیم و تربیت در زندگی، بر هیچ انسان عاقلی پوشیده نیست و تاکنون هم ضرورت آن مورد تردید قرار نگرفته است؛ چرا که تعلیم و تربیت صحیح می تواند فرد را به اوج ارزش ها برساند و اگر غلط افتد وی را به سقوط کشاند، زیرا آدمی در آغاز زندگی اش فاقد علم و ادراک و تربیت و کمال است و به تدریج با تعلیم و تربیت مستقیم و غیر مستقیم استعدادهای بالقوه او به فعلیت می رسد و رشد و تکامل می یابد چنانکه قرآن کریم می فرماید: «والله اخرجکم من بطون امهاتکم لاتعلمون شیئاً و جعل لکم السمع و الابصار و الافیده لعلکم تشکرون؛ و خداوند شما را از شکم مادرانتان بیرون آورد، در حالی که هیچ نمی دانستید و برای شما گوش و دیدگان و دلها قرار داد تا شکرگزار باشید.»

از این رو مکتب اسلام برای تربیت در تمام مراحل و مقاطع زندگی دستورهای ویژه ای داده است تا انسان از کودکی در کانون خانواده و در آغوش والدین، معلم و فرهنگ جامعه، تعلیم و تربیت مناسب و لازم را ببیند و برای مراحل عالی تر زندگی انسانی آماده شود و پرورش یابد. بر این اساس شکوفایی استعدادها و ارزش های والای انسانی مبتنی بر تعلیم و تربیت صحیح می باشد.

روش اسلام برای تربیت عبارتست از رسیدگی همه جانبه سرشت و آفرینش بشر که هیچ چیز را در این میان به جای نگذاشته از هیچ چیز غفلت نمی کند. هم بر تربیت جسمش می پردازد هم عقل و هم روانش، هم شامل زندگانی معنوی اوست و هم حیات مادی، و بالاخره سرتاسر فعالیت های او را در بر می گیرد. تمام وجود بشر را آنطور که هست و آنچنانکه خدا آفریده مورد توجه قرار می دهد. با همان سرشتی که از ابتدا خدا آفریده است. هیچ جزئی از آن را مورد غفلت قرار نمی دهد، و اگر استعدادی در ترکیب اصیل آن نباشد بر او تحمیل نمی کند. نظام تربیتی اسلام تمام جنبه های حیات انسانی را دربر می گیرد و یکی از ویژگی های آن تنوع روش های تربیتی است چرا که همه را به یک روش نمی توان هدایت کرد.

کتاب ارزشمند نهج البلاغه در بردارنده برخی از سخنان و کلمات نورانی امیرمؤمنان علی(ع) است که توسط علامه سید رضی در سه فصل جداگانه؛ خطبه ها(۲۳۹ خطبه)، نامه ها(۷۹ نامه) و حکمت ها(۴۸۰ حکمت) تنظیم شده است. کتاب نظام اخلاقی و تربیتی نهج البلاغه همانند نظام اخلاقی و تربیتی قرآن کریم از وسعت و گستردگی بیشتری برخوردار است، زیرا افزون بر اینکه انسانها را در موارد فراوانی به تزکیه و تهذیب نفس سفارش می کند و



درباره تمامی ابعاد زندگی فردی و اجتماعی، دستورالعمل اخلاقی دارد، روش های تربیت اخلاق فردی و اجتماعی را نیز بیان کرده است. بر این اساس می توان نظام تربیت اخلاقی نهج البلاغه را به دو بخش مفاهیم اخلاقی و روشهای تربیت اخلاقی تقسیم نمود. هدف نگارنده در این مقاله هم این بوده است که به روشهای تربیتی در نهج البلاغه پرداخته شود. بررسی روشهای تربیتی، در نظام تعلیم و تربیت اسلامی جایگاه ویژه ای دارد. کتاب نهج البلاغه در تربیت اخلاقی انسانها، روشهایی را به کار گرفته است که بررسی آن، نتایج خوبی برای همه انسانها دارد. با توجه به اینکه مباحث مربوط به روشهای تربیتی در اسلام بسیار وسیع و گسترده می باشد، نگارنده با در نظر گرفتن محدودیت های ارائه مقاله، تلاش نموده است تعدادی از مهم ترین روشهای تربیتی از جمله روش الگویی، روش محبت، روش تذکر، روش عبرت، روش موعظه، روش توبه، روش ابتلا و امتحان و روش تشویق و تنبیه عمدتاً از منظر نهج البلاغه استخراج و به روش توصیفی تحلیلی به اختصار مورد بحث و بررسی قرار دهد.

۲- روش شناسی تحقیق

مقاله حاضر مروری است بر مهمترین مباحث روشهای تربیتی در اسلام که تلاش شده است بر اساس آموزش های قرآن کریم و برگرفته از خطبه ها و سخنان امیرمؤمنان علی (ع) در نهج البلاغه باشد. روش مورد استفاده در این پژوهش روش توصیفی و تحلیلی است و با استفاده از فیش برداری از اسناد و مدارک و منابع کتابخانه ای و اینترنتی به گردآوری اطلاعات مورد نیاز به این امر اقدام شده است.

۳- مرور اجمالی بر پژوهش ها در زمینه روش های تربیت در اسلام

برای اینکه انسان در مسیر اصلی فطرت خود حرکت کند و در مسیر هدف الهی پیش رود و همه ابعاد درست تربیت را در خود تقویت کند باید روش های صحیح را پیش گیرد که این روش ها از نظر علی (ع) روش الگویی، عملی، محبت، تذکر، عبرت، موعظه، توبه، ابتلا و امتحان، مراقبه و محاسبه و تشویق و تنبیه می باشد. هر یک از این روش ها نقشی خاص در تربیت افراد دارند که عدم به کارگیری هر یک از این روش ها نقایصی را در تربیت صحیح افراد ایجاد می کند. همچنین هر یک از این روش ها آداب ویژه ای دارند که رعایت آن لازم و ضروری می باشد. برای موفقیت در امر تربیت رعایت اصول و مبانی و روشهای تربیت بسیار ضروری است. هدف ما در این تحقیق دست پیدا کردن به این پاسخ است که روشهای تربیت در اندیشه و عمل امام علی (ع) چگونه بیان شده است. در واقع تعلیم و تربیت یکی از اهداف اصلی خداوند سپس انبیاء و اوصیا و به ویژه علی (ع) بوده است. با توجه به



اهمیت و ضرورت این تحقیق در ادامه به مطالعه نظرات متخصصان در ارائه اصول و روش های تعلیم و تربیت در اسلام پرداخته می شود.

۳-۱- بررسی کتابهای مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی

هر یک از متخصصان و محققان تعلیم و تربیت اسلامی که در زمینه روشهای تربیتی به مطالعه و تحقیق پرداخته اند بطور یکسان به تشریح این روشها نپرداخته اند. هر کدام از آنها به واسطه وسعت و گستردگی ابعاد تربیتی در اسلام و تأثیر آن در رشد و کمال انسان به روشهای خاصی تأکید داشته اند، اما روی هم رفته شباهت های زیادی در بررسی روشهای تربیتی در آثار این متخصصان به چشم می خورد. شاید یکی از دلایل عمده برخی اختلاف نظرها جدا از اختلاف سلیقه و برداشت صاحب نظران این حوزه گستردگی معنا و مفهوم تربیت و روشهای تربیتی باشد. این گستردگی در کاربرد مفهوم موجب شده است که برخی از نویسندگان از عناصری چون تشکیل جامعه اسلامی، برنامه روزانه یک مسلمان، آداب همسرگزینی، عبرت گرفتن از تاریخ و غیره نام ببرند و آنها را در شمار روشهای تربیتی اسلام قلمداد کنند. در جلد اول کتاب فلسفه تعلیم و تربیت دفتر همکاری حوزه و دانشگاه علیرغم تصریح بر وجود آشفتگی در قلمرو مفهومی واژه روش، هیچ تلاشی برای دسته بندی انواع روشهای تربیتی به عمل نیامده و روشهای آموزشی انفرادی، آموزش گروهی، بحث و مناظره، پرسش و پاسخ و وعظ و اندرز به عنوان روشهای تربیتی مطرح شده اند. (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲) نگاهی به این روشها نشان می دهد که دو روش نخست ناظر به سازماندهی آموزشی و سه روش دیگر ناظر به نحوه تعامل مربی و متربی در محیط تربیتی هستند.

قطب در کتاب روش تربیتی اسلام از چهار روش کلی در تربیت اسلامی تحت عناوین روش عبادت، پرورش روان، پرورش خرد و پرورش بدن نام برده شده است، این در حالی است که در دیگر کتب تربیت اسلامی اینها از جمله اهداف به حساب می آیند. در این کتاب مؤلف به بیان وسایل تربیت پرداخته و روشهای تربیتی را تحت عنوان وسایل تربیت چنین ذکر کرده است: تربیت به وسیله سرمشق، تربیت کردن با پند و اندرز، تربیت کردن با کیفر، تربیت با داستان سرائی، تربیت با عادت دادن، تخلیه نیرو، پر کردن خلاء و تربیت با پیشامدها. (قطب، ترجمه جعفری، ۱۳۶۲)



دلشاد تهرانی در کتاب سیری در تربیت اسلامی به بررسی ضرورت تربیت، رفع موانع و ایجاد مقتضیات تربیت، عوامل، مبانی، اصول و روشهای تربیت پرداخته است. نویسنده در این کتاب به بیان نه اصل و نه روش تربیتی اقدام نموده است. روشهای تربیتی بیان شده در این کتاب شامل؛ روش الگویی، روش محبت، روش تذکر، روش عبرت، روش موعظه، روش توبه، روش ابتلا و امتحان، روش مراقبه و محاسبه و روش تشویق و تنبیه می باشند. (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵)

استاد مطهری در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی به ذکر عوامل تربیت پرداخته اند که برخی از آنها را با توجه به توضیحات ایشان می توان در دسته بندی های مربوطه به روشهای تربیت جای داد، از جمله روشهایی که در این کتاب بدان اشاره شده است شامل تفکر، تقوی و تزکیه، عبادت، جهاد، معاشرت با نیکان، کار و مراقبه و محاسبه نفس می باشد. (مطهری، ۱۳۷۸)

باقری در کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی ضمن بحث در مورد مبانی و اصول تربیت، روشهای تربیتی برخاسته از این اصول و مبانی را برشمرده است. روشهای تربیتی مورد نظر ایشان عبارتند از: تلقین به نفس، اعطای بینش، دعوت به ایمان، فریضه سازی، محاسبه نفس، زمینه سازی، تغییر موقعیت، اسوه سازی، مواجهه با نتایج اعمال، تحریک ایمان، ابتلا، آراستن ظاهر، تزئین کلام، مبالغه در عفو، توبه، تبشیر، مبالغه در پاداش، تکلیف به قدر وسع، انذار، مجازات به قدر خطا، ابراز توانایی ها، تغافل، تزکیه، تعلیم حکمت، موعظه حسنه، یادآوری نعمتها، عبرت آموزی، مرحله ای نمودن تکالیف، تجدید نظر در تکالیف، بیان مهر و قهر، عطا و حرمان و تکلیف در غایت وسع. (باقری، ۱۳۸۰)

احمدی در کتاب اصول و روشهای تربیت در اسلام پس از معرفی اهداف و اصول تربیتی اسلام، چهارده روش تربیتی ذیل را بیان کرده است: ایجاد زمینه سالم تربیتی، داشتن اسوه و سرمشق برای تربیت، تمرین، تکرار و عادت دادن، تعلیم و تعلم، مشاهده، تجربه و تعقل، موعظه، نصیحت و امر به معروف، انذار، نهی از منکر و مبارزه با انحرافات، برقراری ثواب و عقاب برای اعمال، ایجاد محیط مساعد تربیتی، توبه و بازگشت و برقراری یک نظام اسلامی برای اجرا و تداوم تربیت (احمدی، ۱۳۸۶).

شریعتمداری ضمن سخن از تنوع روشهای تربیتی در اسلام، این روش را مورد بحث قرار داده است: تلفیق قول و عمل، توأم ساختن ایمان و عمل، تربیت عملی، روش عقلانی، امر به معروف و نهی از منکر، جهاد، پاداش و



تنبيه، توبه، پند و اندرز، تربیت از طریق ذکر مثل، تربیت از طریق قصه و سرگذشت اقوام و ملل. (شریعتمداری، ۱۳۶۰)

با نگاهی به مجموع آنچه در مورد روش‌های تربیتی در منابع مذکور آمده است، می‌توان سه نوع روش از این بحث‌ها برداشت نمود: روش‌های تربیتی که ناظر به سازماندهی فرایند نظام تربیتی هستند، روش‌های تربیتی ناظر به اقدام خود مربی در جهت تربیت خویش، و روش‌های تربیتی ناظر به رابطه تعاملی مربی و متربی. هر یک از روش‌های تربیتی بیان شده توسط نویسندگان که از قرآن کریم و احادیث استخراج شده است در گستره این سه روش کلی تربیت قرار می‌گیرد. برخی از نویسندگان هر سه دسته از روش‌های ذکر شده را به عنوان روش‌های تربیت مطرح کرده‌اند. مثلاً؛ در کتاب فلسفه تعلیم و تربیت، روش‌های آموزش انفرادی و آموزش گروهی مطرح شده‌اند که ناظر به سازماندهی نظام تربیتی‌اند، درحالی‌که روش‌های بحث و مناظره، پرسش و پاسخ و وعظ و اندرز ناظر به تعامل بین مربی و متربی هستند. یا در کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، روش‌های تربیتی مطرح شده که هر سه نوع روش ذکر شده را بر می‌گیرند. روش‌های اعطای بینش، دعوت به ایمان و فریضه‌سازی و روش‌هایی فراتر از رابطه تعاملی مربی و متربی بوده بیشتر ناظر به سازماندهی فرایند تربیت هستند. درحالی‌که تحمیل به نفس، تلقین به نفس، محاسبه نفس، توبه، ناظر به اقدام خود مربی در جهت تربیت خویش هستند و عمده روش‌های دیگر از قبیل زمینه‌سازی، تغییر موقعیت، اسوه‌سازی، مواجهه با نتایج اعمال، ابتلا، آراستن ظاهر و... به رابطه تعاملی مربی و متربی اشاره دارند.

همچنین روش‌های مطرح شده در کتاب اصول و روش‌های تربیت در اسلام در هر سه زمینه ذکر شده قابل تقسیم هستند. روش‌های ایجاد زمینه سالم تربیتی و برقراری یک نظام اسلامی برای اجرا و تداوم تربیت از جمله روش‌های مربوط به سازماندهی آموزش و تربیت هستند، درحالی‌که روش‌های تمرین، تکرار، و عادت دادن، موعظه، نصیحت و امر به معروف، انذار، بیان داستانهای پیامبران و سرگذشت ملل مربوط به رابطه تعاملی مربی و متربی و روش‌های دعا و نیایش و توبه و بازگشت، ناظر به بخش خودآموزی یا اقدامات شخص متربی در راستای تربیت خویش هستند.

اینگونه دسته‌بندی را در روش‌های مطرح شده در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی دکتر شریعتمداری نیز می‌توان ملاحظه کرد. روش‌های مطرح شده تحت عنوان تلفیق قول و عمل، توأم ساختن ایمان و عمل، تربیت عملی و



روش عقلانی اموری فراتر از رابطه تعاملی در محیط تعاملی بوده و در زمره روش‌های سازماندهی تربیت و یا اصول حاکم بر فرآیند تربیت جای می‌گیرند، درحالی‌که روش‌های امر به معروف و نهی از منکر، پاداش و تنبیه، پند و اندرز، تربیت از طریق ذکر مثل و تربیت از طریق قصه و سرگذشت اقوام و ملل مربوط به رابطه تعاملی مربی و متربی هستند و روش توبه در مقوله تربیت خویشتن از سوی متربی قرار می‌گیرد.

۳-۲- بررسی تحقیقات انجام شده در زمینه روش‌های تربیت در اسلام

مشایخی راد در مقاله تحقیقی اصول تربیت از دیدگاه امام علی(ع)، سلوک و گفتار امام علی(ع) را به عنوان نمونه‌ای غنی از منابع مزبور با رویکرد جامع مورد توجه قرار داده است. برخی از این اصول عبارتند از: آخرت‌گرایی - دنیاگرایی، عمل‌گرایی - آرزوگرایی، امیدواری - یأس‌گرایی، پایداری - پرهیز از رفاه‌زدگی، تعقل‌ورزی - غفلت‌زدایی، تواضع‌گرایی - تکبر‌گرایی. (مشایخی راد، ۱۳۸۰)

فقیهی در تحقیق خود آورده است؛ امام علی(ع) در آموزش‌های تربیت گسترده خویش، به بررسی شیوه‌های سلبی و عوارض نامطلوب روانی و تربیتی آن‌ها پرداخته است و توجه داده است که اینها به عنوان شیوه‌های تربیتی عام، از اعتبار برخوردار نیستند، بلکه در موقعیت‌های معین و با شرایط خاصی می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند و بر این اساس کاربرد محدودی دارند. بخشی از آموزش‌های امام علی(ع) در تحلیل و بررسی شیوه‌های سلبی، تبیین عوارض، موقعیت‌های ویژه اعمال این روش‌ها و محدودیت کارآیی آنهاست. این شیوه‌ها عبارتند از؛ ارتباط کلامی نامطلوب، عتاب و ملامت، اقدامات بدون تدبیر، اقدام بدون توجه به آثار و عوارض، ایجاد امید نابجا، اکراه و تحمیل، سخت‌گیری، شتاب در اقدام، عمل بر اساس هوای نفس اولیا و مریمان. (فقیهی، ۱۳۷۹)

عابدی در مقاله ای که به بررسی روش‌های تربیتی از منظر نهج البلاغه پرداخته است. اینگونه عنوان کرده است که در متون تربیت اسلامی در مورد روش‌های تربیت، دیدگاه واحدی به چشم نمی‌خورد، به طوری که برخی دامنه روش را به سیاست‌های اجرایی نظام تربیتی گسترش می‌دهند؛ درحالی‌که برخی دیگر آن را به تعامل مربی و متربی یا اقدامات متربی در راستای تربیت خویش محدود می‌کنند. ایشان در مقاله خود دامنه مفهومی روش تربیت را در محدوده تعامل مربی و متربی تعیین کرده و با استناد به کلام حضرت امیرالمؤمنین علی(ع) هشت روش تربیتی را از نهج البلاغه آن بزرگوار استخراج کرده و مورد بحث قرار داده است. روش‌های مذکور عبارتند از: ارائه الگو و



سرمشق، موعظه و نصیحت، امر به معروف و نهی از منکر، عبرت گرفتن از سرنوشت گذشتگان، انتخاب همشین و تدارک محیط مساعد تربیتی، اعمال پاداش و کیفر، ذکر مرگ، مهرورزی و عطوفت. (عابدی، ۱۳۸۵)

شریفی در تحقیقی شیوه های تربیت اخلاقی از منظر علی(ع) را بررسی کرده است. از مهمترین شیوه های تربیت اخلاقی نهج البلاغه که در این تحقیق بدان پرداخته شده است می توان به این موارد اشاره کرد: حکمت، تربیت عقلانی، تذکر و یادآوری نعمت ها، موعظه، خطابه، عبرت آموزی، کاربرد اصول روانشناسی، امر به معروف و نهی از منکر، مشارطه، مراقبه، محاسبه و معاتبه. (شریفی، ۱۳۸۹)

با مروری اجمالی بر نتایج تحقیقات و مطالعات انجام یافته صاحب نظران تعلیم و تربیت می توان اینگونه نتیجه گرفت، اسلام برای تربیت، هدایت، رشد و کمال انسان راه های زیادی در نظر گرفته است و بحث در همه این راهها و شیوه ها در این مقاله نمی گنجد، بنابراین نگارنده با در نظر گرفتن این محدودیت های ارائه مقاله، به بیان ارائه روشهای تربیتی که ناظر بر عمل خود متربی در جهت تربیت خویش (روش تذکر و روش توبه) و یا رابطه تعاملی بین مربی و متربی است (روش الگویی، روش موعظه، روش محبت، روش عبرت، روش ابتلا و امتحان و روش تشویق و تنبیه) می پردازد. روشهای مطرح شده در این نوشتار برگرفته از قرآن کریم، نهج البلاغه، کتب و مقالات متخصصان تعلیم و تربیت اسلامی است.

۴- روشهای تربیت در اسلام

۴-۱- نقش الگوها در تربیت

تربیت ابتدائی انسان به طور طبیعی با روش الگویی شکل می گیرد. کودک در چند سال اول از زندگی خود، همه کارهایش را از الگوهای اطراف خود که در درجه اول پدر و مادر اویند، الگوبرداری می کند و با تقلید از آنان رشد می کند و ساختار تربیتی اش سامان می یابد. پس از والدین، شخصیت هایی که دارای نفوذ معنوی اند، نقش الگویی به سزایی در تربیت بازی می کنند. به گونه ای که تمام ویژگی های فکری و جلوه های رفتاری آنان مورد تقلید قرار می گیرد. از امیر مؤمنان روایت شده است که فرمود: «النَّاسُ بِزَمَانِهِمْ أَشْبَهُ مِنْهُمْ بِآبَائِهِمْ؛ مردم به زمامداران خود شبیه ترند تا به پدران خود.» (تحف العقول، ص ۱۴۴) به همین دلیل است از دید آن حضرت نقش الگوها حساس ترین نقش تربیتی است.



عطار نیشابوری در احوال ابوحنیفه پیشوای مذهب حنفی داستانی آورده است که جدا از صحت و سقم آن بیانگر حقیقتی بزرگ در نقش کسانی است که در منصب الگو بوده اند. وی چنین آورده است: «روزی ابوحنیفه می گذشت. کودکی را دید در گل مانده بود. گفت: گوش دار تا نیفتی. کودک گفت: افتادن من سهل است. اگر بیفتم تنها باشم، اما تو گوش دار که اگر پای تو بلغزد، همه مسلمانان که از پس تو در آیند بلغزند، و برخاستن همه دشوار بود.» (تذکره الاولیا، ج ۲، ص ۲۰۶)

۴-۲- نقش محبت در تربیت

محبت و مهرورزی عاملی مهم در سلامت روحی و رفتاری و اعتدال روانی انسان است. محیط خانوادگی آکنده از مهر و محبت، سبب تلطیف عواطف و رشد فضایل در افراد می شود و کسانی که در محیطی با محبت پرورش می یابند، به ارجمندی می رسند و می آموزند دیگران را دوست بدارند و در اجنماع رفتاری انسانی داشته باشند. حضرت به حکمرانان جامعه اسلامی به عنوان مربی، توصیه های فراوانی مبنی بر احترام به مردم و مهربانی به آنها و برقراری مساوات بین آنها به منظور برقراری یک رابطه مطلوب تربیتی نموده اند. از جمله؛ در نامه ۷۲ به محمد بن ابی بکر حاکم مصر می نویسند:

«... فَأَخْفِضْ لَهُمْ جَنَاحَكَ وَ أَلِنْ لَهُمْ جَانِبَكَ وَ أْبْسِطْ لَهُمْ وَجْهَكَ وَ أَسِ بَيْنَهُمْ فِي اللَّحْظَةِ وَ الْأَنْظَرَةِ نَامَةً؛ نسبت به مردم متواضع باش. به آنها احترام کن، با روی خوش با آنان برخورد کن، در نگاه کردن چه کم و چه با دقت میان آنان فرق مگذار...» (نهج البلاغه، نامه ۷۵) و در جای دیگر این نکته را چنین می فرمایند: «... وَ أَخْفِضْ لِلرَّعِيَةِ جَنَاحَكَ وَ أْبْسِطْ لَهُمْ وَجْهَكَ وَ أَلِنْ لَهُمْ جَانِبَكَ؛ نسبت به زیر دستانت تواضع کن، با آنان خوش برخورد باش، به آنها محبت کن...» (نهج البلاغه، نامه ۶۴) حضرت در این زمینه به عبد الله بن عباس به هنگام انتصاب برای حاکم بصره چنین توصیه می فرمایند:

«... سَعِ النَّاسَ بِوَجْهِكَ وَ مَجْلِسِكَ وَ حُكْمِكَ وَ إِيَّاكَ وَ الْغَضَبَ فَإِنَّهُ طَيْرَةٌ مِنَ الشَّيْطَانِ...؛ با مردم در برخورد، نشست و برخاست و قضاوت گشاده رو باش، از عصبانی شدن بپرهیز زیرا غضب علامت حرکت شیطان است.» (نهج البلاغه، نامه ۶۷)



با توجه به فرمایشات امیرمؤمنان علی(ع) اهمیت روش محبت در تربیت از این روست که محبت اطاعت آور است و سبب همسانی و همراهی می شود. بنابراین خردمندترین مریبان راه محبت و دوستی حقیقی را می گشایند و از این راه مردمان را به سوی حق رهنمون می شود.

۴-۳- نقش تذکر در تربیت

راه نجات انسان متذکر شدن او به حقیقتش و رجوع دادن وی به معارف و حقایقی است که بر طبق سرشت اوست و قرآن کریم کتاب ذکر است و پیامبر اکرم (ص) تذکر دهنده حقایق. «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ؛ پس تذکر ده که تو فقط تذکر دهنده ای.» (قرآن، غایشه/۲۱)

امیر مؤمنان علی (ع) درباره نقش ذکر در تعالی انسان می فرمایند: «إِنَّ اللَّهَ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى جَعَلَ الذِّكْرَ جَلَاءً لِلْقُلُوبِ؛ همانا خدای سبحان یاد خود را روشنی بخش دلها قرار داده است.» (نهج البلاغه، خطبه ۲۲۲) بنابراین در نظر حضرت علی(ع) ذکر است که دل را جلا می دهد و صفا می بخشد و آن را آماده تجلیات الهی می سازد.

۴-۴- نقش عبرت در تربیت

نقش تربیتی عبرت این است که انسان را اهل عبور از غفلت به بصیرت کند و او را از خانه غرور بیرون آورد و به خانه شعور برساند. از مهمترین عوامل لغزش انسانها «شبهه» است، یعنی آن امور باطلی که شباهت به حق دارد و آنچه زمینه حفظ انسان را در برابر شبهه ها فراهم می کند، عبرت است. امیرمؤمنان علی (ع) در ابتدای زمامداری خود، خطبه ای ایراد کرد و مردمان را به این مهم توجه داد و فرمود: «إِنَّ مَنْ صَرَّحَتْ لَهُ الْعِبرَةُ عَمَّا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْمَثَلَاتِ حَجَزَتْهُ التَّقْوَى عَنْ تَفَحُّمِ الشُّبُهَاتِ؛ اگر انسان عبرت پذیر شود، می تواند از مدرسه روزگار به نیکی کسب تجربه کند و بهترین پشتیبان را سلوک تربیتی خود فراهم آورد.» (نهج البلاغه، خطبه ۱۶) همچنین امیرمؤمنان (ع) فرموده است: «وَلَوْ اعْتَبَرْتَ بِمَا مَضَى حَفِظْتَ مَا بَقِيَ؛ اگر از آنچه گذشته است عبرت بگیری، آنچه را مانده است حفظ کنی.» (نهج البلاغه، نامه ۴۹)

۴-۵- نقش موعظه در تربیت

موعظه یکی از روشهای تربیتی است که در سیره تربیتی امیرمؤمنان علی(ع) بسیار دیده می شود. آن حضرت در فرصتهای مناسب فرزندان خویش را پند می داد و دلهای پاک و نورانی آنان را نورانی تر می ساخت. نقش موعظه، نقشی بیدار کننده و نجات دهنده، و حیات بخش است، بر این اساس است که امیرمؤمنان علی(ع) فرزندش



حسن(ع) را سفارش می کند که دل خود را در معرض مواعظ جانبخش قرار دهد: «أَحْيِ قَلْبَكَ بِالْمَوْعِظَةِ؛ دلت را با موعظه زنده کن.» (نهج البلاغه، نامه ۳۱)

امیرمؤمنان (ع) یکی از وظایف مرئی و رهبر مردم را موعظه و نصیحت ایشان دانسته و چنین می فرماید: «أَمَّا حَقُّكُمْ عَلَيَّ فَالْنَّصِيحَةُ لَكُمْ وَ تَوْفِيرُ فَيْئِكُمْ عَلَيْكُمْ وَ تَعْلِيمُكُمْ كَيْلًا تَجْهَلُوا وَ تَأْدِيبُكُمْ كَيْمًا تَعْلَمُوا...؛ حق شما به عهد من این است که به شما پند و اندرز دهم و آنچه می دانم برای شما بگویم، غنیمت‌ها و درآمدها را افزایش دهم، آموزشتان بدهم که نادان نمانید و شما را تأدیب کنم تا دانش بیاموزید...» (نهج البلاغه، خطبه ۴۳)

۴-۶- نقش توبه در تربیت

توبه به عنوان عامل اساسی در پالایش درون انسان و اصلاح اخلاق او که ضامن سعادت انسان است، جلوه خاصی در سخنان حکیمانه امیرمؤمنان(ع) دارد چنان که فرموده است: «لَا شَفِيعَ أَنْجَحُ مِنَ التَّوْبَةِ؛ شفیعی رهاننده تر از توبه نیست.» (نهج البلاغه، حکمت ۳۷۱)

توبه ای که انسان را منقلب می کند، توبه ای است که توبه کننده باطن خود را با آب حسرت و ندامت شستشو دهد و تیرگی هایی که به سبب گناهان ایجاد شده است بزدايد و به حق باز گردد تا شایسته محبت الهی شود. به بیان امیرمؤمنان علی (ع): « التَّوْبَةُ تَطَهَّرُ الْقُلُوبَ وَ تَغْسِلُ الذُّنُوبَ.» توبه دلها را پاک می کند و گناهان را می شوید.(شرح غررالحکم، ج ۱، ص ۳۵۷)

۴-۷- نقش ابتلا و امتحان در تربیت

این روش نیکوترین روش در شکوفا کردن استعداد های بشر و آشکار نمودن گوهر حقیقت آدمی و خالص ساختن وجود انسان و مشخص کردن شایستگی ها و مراتب افراد و وسیله جدا نمودن و تمیز آنان است. نظام هستی بر ابتلا و امتحان استوار است و هرکه ادعایی کند باید بداند که هزاران امتحان در پیش دارد. خداوند متعال هر آنچه را در زمین است وسیله ابتلا و امتحان معرفی کرده است: «إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا؛ ما آنچه را بر زمین است، زیوری بر آن قرار دادیم تا مردمان را بیازماییم که کدامشان نیکوکارترند.» (قرآن، کهف ۸)

امیرمؤمنان علی (ع) در این باره فرموده است: «أَلَا إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى قَدْ كَشَفَ الْخَلْقَ كَشْفَهُ لَا أَنَّهُ جَهْلٌ مَا أَخْفَوَهُ مِنْ مَصُونٍ أَسْرَارِهِمْ وَ مَكْنُونٍ ضَمَائِرِهِمْ وَ لَكِنْ لِيَبْلُوَهُمْ (أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا) فَيَكُونَ الثَّوَابُ جَزَاءً وَ الْعِقَابُ بَوَاءً؛ خداوند



بزرگ آفریده‌ها را آشکار ساخت، نه این که از رازهای نهفته و درون پوشیده آنها آگاه نبود؛ بلکه برای این که بی‌آزماید که کدام یک از آنها بهتر عمل می‌کنند تا ثواب، پاداش و عقاب سزای آنها باشد.» (نهج البلاغه، خطبه ۱۴۴) این روایت اشاره به همین معناست که خداوند متعال با آزمایش و با فراهم کردن زمینه رشد انسان، واقعیت‌های آنها را نشان می‌دهد تا ثواب، پاداش آنها باشد و عقاب، سزای آنها.

۴-۸- نقش تشویق و تنبیه در تربیت

تشویق و قدردانی میل به کمال بیشتر را در انسان برمی‌انگیزد و او را به انجام دادن عمل نیک ترغیب می‌کند و به او نیرو و قدرت می‌بخشد تا بیشتر تلاش کند. تشویق موجب رضایت شخص از عملکرد خود و پیدایش شور و نشاط و رفع ملالت و کسالت او می‌گردد؛ و همچنین سبب ایجاد حس توانمندی در اشخاص می‌شود. پیشوای پرهیزگاران سفارش کرده است که از این راه به اصلاح و تربیت بپردازید: «شوقوا أنفسکم إلى نعیم الجنة. نفسهای خود را به سوی نعمت بهشت مشتاق کنید.» (شرح غرر الحکم، ج ۴، ص ۱۸۷) شوق به آخرت و لقای حق بهترین مشوق در تربیت است و اگر بدرستی مطرح گردد. زمینه سعادت این جهانی و آن جهانی را فراهم می‌کند. تنبیه درست و طبق آداب، روشی است مناسب برای بیدار کردن و هشیار ساختن و ادب کردن آدمی و جدا نمودن او از بدی و کجی؛ و اگر در این کار اهمال شود و درخت تباهی در وجود آدمی تناور گردد، قطع ریشه های آن بسیار دشوار و ناممکن می‌شود و انسان را به هلاکت می‌رساند. از امیر مؤمنان (ع) در این باره چنین روایت شده است: «إِنَّ هَذِهِ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ، فَمَنْ أَهْمَلَهَا جَمَحَتْ بِهٖ إِلَى الْمَأْتَمِ؛ همانا این نفس به بدی و گناه فرمان می‌دهد، پس هر که آن را واگذارد او را به سوی گناهان می‌کشاند.» (شرح غرر الحکم، ج ۲، ص ۵۲۰)

۵- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که هدف تربیت اخلاقی در سیره و کلام امیرمؤمنان علی (ع)، قرب به خداوند و کسب فضایل اخلاقی و کمالات الهی است. ماهیت ارزشها نیز از منظر امام علی (ع) دارای خاستگاهی الهی است و خداست که حسن و قبح اخلاقی را به بشر معرفی کرده است. بنابراین ارزشهای اساسی از دیدگاه ایشان مطلق بوده و پیوسته مورد توجه و احترام می‌باشد.

پژوهش حاضر به بررسی دیدگاه‌های امام علی (ع) در مورد روشهای تربیت و جمع‌آوری توصیه‌های آن حضرت درباره تربیت پرداخته و نتیجه‌گیری نموده است که روش های تربیتی یاد شده و جز اینها باید طبق اصول تربیت



در جهت اهداف مطلوب به کار گرفته شوند، زمانی نتیجه می دهند و به کمک آنها می توان صفات باطنی را اصلاح کرد و صفحه دل را از آلودگی ها پاک نمود و کمالات اخلاقی را در آدمی جلوه بخشید که در اثر تکرار و تلقین و تمرین، آن کمالات در روح انسان نقش ببندد و راسخ و غیرقابل زوال گردد و یا لااقل به آسانی زایل نشود. در مقدمه و مسأله این پژوهش، تربیت از اساسی ترین نیازهای زندگی بشر معرفی شد و انسان در پرتو تربیت صحیح می تواند موجودی هدفمند و اندیشه ورز شده، به اهداف و آرمان های خود دست یابد. انسان مسلمان برای پیمودن راه سعادت و بندگی، نیازمند الگوهای مطمئن در عرصه عمل است و تنها قرآن و پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) بهترین و مطمئن ترین الگوهای تربیتی اند، در این میان الگوی تربیتی امام علی (ع) جایگاه ویژه ای دارد.

یافته های راجع به روش های تربیتی در نهج البلاغه حاکی از آن است که روش های تربیت بر اساس موازین الهی پایه گذاری شده است. از منظر امیرمؤمنان علی (ع) در تربیت اسلامی، هدف آرمانی تربیت آن است که آدمی ضمن رها شدن از تمامی قید و بندهای ظاهری به سطوح بالاتر معرفت و قرب الهی نزدیک شود. برای اینکه انسان در مسیر اصلی فطرت خود حرکت کند و در مسیر هدف الهی پیش رود و همه ابعاد فوق را در خود تقویت کند باید روش های صحیح را پیش گیرد. روش الگویی، محبت، تذکر، عبرت، موعظه، توبه، ابتلا و امتحان، و تشویق و تنبیه از روش های تربیتی بودند که در این مقاله از منظر حضرت علی (ع) مورد بحث و مطالعه قرار گرفت. البته روش های دیگر تربیتی هم وجود دارد مانند محاسبه و مراقبه، امر به معروف و نهی از منکر و... به دلیل محدودیت مقاله به آن پرداخته نشده است. همه این روش ها هرکدام نقش و آدابی خاص در تربیت دارند که عدم به کارگیری هر یک از این روش ها باعث نقص در تربیت می شود. برای موفقیت در امر تربیت رعایت مبانی و اصول و روش های تربیت بسیار ضروری است. هدف ما در این تحقیق دست پیدا کردن به این پاسخ بود که روش های تربیت در اندیشه و عمل امام علی (ع) چگونه بیان شده است. در واقع تعلیم و تربیت یکی از اهداف اصلی خداوند سپس انبیا و اوصیا و به ویژه علی (ع) بوده است. انسان سازی و رساندن همه انسان ها به سعادت دنیا و آخرت هدف اصلی همه این بزرگان بوده است. با توجه به نتایج این مطالعه موارد زیر پیشنهاد می شود:

۱- با توجه به مطالبی که در این مقاله از منظر نهج البلاغه بیان گردید، تربیت در معنای وسیع شامل پرورش روح و جسم، فرد و جامعه در ابعاد گوناگون است. امروزه دست اندرکاران تعلیم و تربیت کشور ما باید از روش های



تربیتی پیامبر اسلام (ص) و امیرمؤمنان علی (ع) بهره بگیرند و همواره سعی نمایند از مسیر تربیتی آنها دور نشوند چون در اثر تعلیم و تربیت صحیح، انسان در مسیر درست و اصولی خود هدایت می شود و می تواند در صحنه های گوناگون زندگی مطابق حق و به روش صحیح عمل نماید.

۲- تعلیم و تربیت اسلامی به هیچ وجه نتوانسته است خود را حتی در یکی از عرصه های تربیتی به عنوان بدیل برتر تعلیم و تربیت جدید مطرح کند. تنها در دانشگاه ها به صورت یک درس دو واحدی و بدون پشتوانه قوی نظری ظاهر شده است و در عمل هم، انتظار مجریان و مربیانی را که با مسائل آموزشی و تربیتی در ارتباطند، برآورده نکرده است. بنابراین اگر در پژوهش ها، چنین رویکردی پیدا شود و هر پژوهشگری نتایج نظری و کاربردی پژوهش خود را در مقایسه با تعلیم و تربیت مشخص کند، اولاً زمینه قضاوت و داوری درباره جایگاه آن را فراهم کرده است و ثانیاً پژوهش ها به جای اینکه مصرف کتابخانه ای و صورت مجموعه ای از ادعاها را داشته باشد، به سمت برآوردن نیازهای تربیتی نظری و کاربردی واقعی سوق داده می شود.

منابع

- ۱- نهج البلاغه، ترجمه سید جعفر شهید (۱۳۶۸ش)، چاپ اول، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- ۲- احمدی، سید احمد (۱۳۷۳)، اصول و روش های تربیت در اسلام، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- ۳- باقری، خسرو (۱۳۸۰)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ هفتم. تهران: مدرسه.
- ۴- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲)، درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱) فلسفه تعلیم و تربیت. جلد اول. تهران: سمت.
- ۵- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۵)، سیری در تربیت اسلامی. تهران: دریا.
- ۶- جمال الدین محمد خوانساری (۱۳۶۰ش) شرح غررالحکم و دررالکلم. با مقدمه و تصحیح و تعلیق میرجلال الدین حسینی ارموی. چاپ سوم. انتشارات دانشگاه تهران.
- ۷- شریفی، عنایت الله (۱۸۹)، روش های تربیت اخلاقی در نهج البلاغه. فصلنامه آفاق دین، شماره ۲.
- ۸- شریعتمداری، علی (۱۳۶۰)، تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: نهضت زنان مسلمان.
- ۹- عابدی، لطفعلی (۱۳۸۵)، روش های تربیتی از منظر نهج البلاغه. مجله مصباح. شماره ۶۲.
- ۱۰- فریدالدین ابوحامد محمد بن ابی بکر عطار نیشابوری (۱۳۲۲ ق) تذکره الاولیاء، جلد اول، به سعی و اهتمام و تصحیح رینولد ان نیکلسون، طبع مطبعه بریل، لیدن.
- ۱۱- فقیهی، علی نقی (۱۳۷۹)، شیوه های تربیتی و تأثیر آن در آرامش روانی از دیدگاه علی (ع). مجله پژوهش های تربیتی. شماره ۴.



- ۱۲- مشایخی راد، شهاب الدین (۱۳۸۰)، شیوه های تربیتی و تاثیر آن در آرامش روانی از دیدگاه امام علی (ع).
- ۱۳- مطهری، مرتضی (۱۳۷۸)، تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: انتشارات صدرا.



رابطه سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان

- ۱- * دکتر شهرام هاشم نیا / استادیار / گروه علوم تربیتی / دانشگاه پیام نور / تهران - ایران.
Dr. hashemnia@yahoo.com
- ۲- دکتر هادی رزقی شیرسوار / استادیار / گروه علوم تربیتی، واحد تهران غرب / دانشگاه آزاد اسلامی / تهران - ایران.
- ۳- نفیسه کلاتری / کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی واحد الکترونیکی / دانشگاه آزاد اسلامی / تهران - ایران

چکیده:

هدف این پژوهش بررسی رابطه سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی در بین کارکنان دانشکده فنی و حرفه ای دختران دکتر شریعتی تهران بود. روش پژوهش از بعد هدف از نوع توصیفی- همبستگی بود. به این منظور سه پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷)، رضایت شغلی مینه سوتا (۱۹۶۷) و عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۲) که پایایی آنها از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۵، ۰/۸۸ به دست آمد، همچنین روایی صوری آنها از طریق اجرای آزمایشی و روایی محتوایی از طریق مرور جامع ادبیات و قضاوت خبرگان تایید شد. از میان ۲۲۵ نفر کارکنان دانشکده فنی و حرفه ای دختران دکتر شریعتی تهران، بین ۱۴۴ نفر که با استفاده از جدول مورگان و به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند اجرا شد. داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی داده‌های به دست آمده به صورت نمودارها، جداول، فراوانی، میانگین ارائه شد و در قسمت آمار استنباطی از آزمونهای کولموگروف- اسمیرنوف، همبستگی پیرسون، دوربین- واتسون و رگرسیون خطی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین سرمایه روانشناختی با عملکرد شغلی رابطه معنادار ($r=0/48$) وجود دارد، همچنین بین رضایت شغلی با عملکرد شغلی رابطه معنادار ($r=0/44$) وجود دارد، علاوه بر این بین سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی به طور همزمان نیز رابطه معنادار ($r=0/64$) وجود دارد.

واژگان کلیدی: سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی.



مقدمه

سازمان‌های آموزشی عالی، سازمان‌های خاص آموزش و یادگیری هستند و هدف نهایی آن‌ها توسعه دانش، پرورش انسان‌ها و ارتقای اندیشه‌های والای انسانی است. پویایی و بالندگی در این سازمان‌ها در سایه همدلی و همکاری کارکنانی مسئول با عملکرد شغلی^۱ مناسب حاصل خواهد شد.

در تعریفی اجمالی از عملکرد شغلی می‌توان آن را رفتارهای قابل مشاهده کارکنان در مشاغل خود که از نظر سازمان یا کارفرما از زمره وظایف مدون و رسمی افراد برای دریافت حقوق و مزایا است، تلقی کرد (داور و رانجوبلا^۲، ۲۰۱۲، ۲۹۰).

بنابراین سازمانها همواره باید در جهت بهبود و ارتقاء عملکرد شغلی کارکنان خود گام بردارند. پارادایم قدیمی مدیریت بیشتر روی زمینه‌های آسیب، نقاط ضعف و بی‌کفایتی‌ها تاکید داشته است به نحوی که پژوهش‌ها در خصوص منفی‌گرایی (استرس، تعارض، افسردگی، ...) به نحو قابل ملاحظه‌ای بر مثبت‌گرایی فزونی داشته است (لوتانز و اولیو^۳، ۲۰۰۷ ترجمه جمشیدیان و فروهر، ۱۳۹۲، ۶۲).

اما سرمایه روانشناختی سازه‌ای مثبت و حالت‌گونه از آمادگی و ظرفیت نهفته برای تحول فردی است که چهار سازه خودکارآمدی^۴، امیدواری^۵، تاب‌آوری^۶ و خوش‌بینی^۷ را تحت پوشش خود دارد (لوتانز^۸ و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۲۰) و به نظر می‌رسد در بهبود عملکرد شغلی افراد موثر باشد. از سوی دیگر به نظر می‌رسد افزایش رضایت شغلی کارکنان می‌تواند زمینه‌ساز بهبود عملکرد شغلی کارکنان باشد. کرانی^۹ (۱۹۹۲) رضایت شغلی را به عنوان واکنش عاطفی (هیجانی) فرد نسبت به شغل خود تعریف می‌کند. این واکنش

1. Job Performance

2. Davar & RanjuBala

4. Luthans & Avolio

5. Self-efficacy

6. Hope

7. Resiliency

8. Optimism

9. Luthans

10. Cranny



عاطفی ناشی از مقایسه پیامدهای واقعی با تمایلات (انتظارات، خواسته های) کارمند می باشد (کرانی، ۱۹۹۲ به نقل از تیموتی جودگی و همکاران^۱، ۲۰۰۹، ۶).

چنانچه شغل مورد نظر لذت و رضایت مطلوب را به فرد بدهد از آن راضی خواهد بود و این رضایت می-تواند موجبات بهبود عملکرد در شغل را به دنبال داشته باشد اما چنانچه شغل به فرد احساس رضایت و لذت کافی را ندهد و در فرد ایجاد نارضایتی شغلی کند فرد شروع به مذمت شغل می کند و در صدد تغییر آن بر می آید.

در این فصل به بیان مساله و اهمیت و ضرورت انجام پژوهش، اهداف و فرضیه ها، تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها پرداخته می شود.

بیان مساله

باید اذعان داشت امروزه در میان سازمان هایی که ما را احاطه کرده اند، دانشگاه در تحول و توسعه جامعه از جایگاه ویژه ای برخوردار است (صفائیان، ۱۳۹۲، ۴). با توجه به پیچیدگی، وسعت و تنوع فعالیت ها در سازمان های امروزی به ویژه سازمان های آموزش عالی، بهبود عملکرد شغلی^۲ کارکنان از ضروریات است. این خواست قلبی هر مدیر است که با ایجاد انگیزه در کارکنان، نیروی درونی و نهفته آنان را از قوه به فعل در آورد و محیطی پر تحرک و با نشاط برای تجلی بهترین استعدادها فراهم کند و با ارتقاء عملکرد شغلی کارکنان خود سازمان را در مسیر رشد و پیشرفت هر چه بیشتر قرار دهد (مجیدی مقدم، ۱۳۹۲، ۵).

یکی از متغیرهای اساسی در رفتار سازمانی عملکرد شغلی است، عملکرد شغلی نقش تلاش ها و رفتارهای فرد را در تحقق اهداف سازمانی می سنجد (کمبل^۳، ۱۹۹۹ به نقل از بابائیان و همکاران، ۱۳۹۳، ۱۲). در واقع عملکرد شغلی یک سازه ترکیبی است که بر پایه آن افراد موفق از افراد ناموفق از طریق مجموعه ای از ملاک-ها قابل شناسایی هستند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰ به نقل از احدی و همکاران، ۱۳۹۳، ۶۵).

¹ Timothy Judge
Job Performance.²
³ Campbell



حال سوالی که به ذهن متواتر می شود این است که چگونه می توان عملکرد شغلی افراد را ارتقاء بخشید؟ با تکیه بر مبانی روانشناسی مثبت‌گرا، رفتار سازمانی مثبت‌گرا به دنبال مطالعه و کاربرد توانمندی‌های مثبت روانشناختی و نقاط مثبت منابع انسانی است، که قابل توسعه و اندازه‌گیری باشند و بتوان برای بهبود عملکرد کارکنان، آنها را به صورت اثربخش مدیریت کرد. لوتانز و همکارانش، برای توسعه رفتار سازمانی مثبت‌گرا، سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا^۱ را به عنوان یک عامل ترکیبی و منبع مزیت رقابتی سازمانها مطرح کرده‌اند (سیمار اصل و فیاضی، ۱۳۸۷، ۴۶).

مدیریت کارآمد سازمانهای امروزی مستلزم تغییر جهت به سمت پارادایم جدیدی است که سرآمدی و حفظ مزیت رقابتی دیگر تنها به وسیله منابع سنتی (فیزیکی، مالی یا تکنولوژیکی) تعیین نمی‌شود بلکه سرمایه‌های دیگری نظیر سرمایه روانشناختی، انسانی و اجتماعی می‌توانند اثرگذار باشند (لوتانز^۲ و همکاران، ۲۰۰۷ به نقل از جمشیدیان و فروهر، ۱۳۹۲، ۲۴). این تغییر موضع از علوم محض سازمانی به سمت توجه به ویژگیهای مثبت افراد می‌تواند باعث اثربخشی سیاستها و رویه‌های مدیریتی (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۰، ۴۱) و بهبود سلامت روحی، روانی و جسمی کارکنان سازمان شود (رایت^۳ و همکاران، ۲۰۰۹ به نقل از اسویتمن و همکاران^۴، ۲۰۱۰، ۵).

سرمایه روانشناختی یک وضعیت توسعه‌ای مثبت روان‌شناختی با مشخصه‌های متعهد شدن و انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش برانگیز (اعتماد به نفس / خودکارآمدی^۵)؛ داشتن استناد مثبت درباره موفقیت‌های حال و آینده (خوش بینی^۶)؛ پایداری در راه هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به هدف برای دستیابی به موفقیت (امیدواری^۷) و پایداری هنگام مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دستیابی به موفقیت (انعطاف پذیری^۸) است (لوتانز، آوی، ویلیو و نورمن، کمپس^۹، ۲۰۰۷، ۵۴۲).

4. Positive psychological capital oriented

1. Luthans

2. Wright

Sweetman.³

Self-efficacy.⁴

Optimism.⁵

Hope.⁶

Resiliency.⁷

8: Lutans, F. Avey, J. B. , Avolio, B. J. Norman, S. M. & Combs



سرمایه روانشناختی علاوه بر تاثیر مستقیمی که به نظر می رسد بتواند بر روی عملکرد کارکنان داشته باشد، نقش مهم دیگری نیز می تواند داشته باشد و آن نقش تعدیل گری آن است (نیومن^۹ و همکاران، ۲۰۱۴، ۱۲۷) به عبارت دیگر سرمایه روانشناختی می تواند نقش سایر متغیرها (مانند استرس، خستگی، کار احساسی،...) بر عملکرد شغلی کارکنان را تعدیل کند (عبدوی بافتانی، ۱۳۹۵، ۱۷۵).

علاوه بر سرمایه روانشناختی به نظر می رسد از دیگر متغیرهای تاثیر گذار بر عملکرد شغلی کارکنان رضایت شغلی^{۱۰} باشد. هر چند مفهوم رضایت شغلی به گونه های مختلفی تعریف شده است ولیکن وجه مشترک همه تعاریف در این نکته است که شاغل از محیط کار و وظایف شغلی احساس مثبتی داشته باشد و به این ترتیب نسبت به ادامه کار خویش در شغل مذکور تمایل داشته باشد (غضنفری و عابدی، ۱۳۸۷، ۲). بریف معتقد است که رضایت شغلی یک نگرش نسبت به شغل می باشد (بریف، ۱۹۹۸ به نقل از راوری و همکاران، ۱۳۹۱، ۶۲).

رضایت شغلی نشان دهنده احساس نسبی، اندیشه های عینی و نیت های رفتاری کارکنان سازمان می باشد که به پیش بینی رفتار کارکنان کمک می کند. بنابراین رضایت شغلی می تواند با ارائه نتایج حاصل از راهبرد-های گذشته و پیش بینی های آینده کارکنان به عنوان بخشی از ارزیابی هایی که منتهی به برنامه ریزی برای بهسازی سازمان می شود بکار گرفته شود. نتایج تحقیقات نشان می دهد که کارکنان با رضایت شغلی بالاتر از نظر فیزیکی بدنی و توانایی ذهنی در وضعیت خوبی قرار دارند ولی افرادی که از شغل خود رضایت ندارند معمولاً افرادی مایوس و بدبین می باشد. رضایت شغلی از مهمترین متغیرها در حیطه رفتار سازمانی محسوب می شود زیرا هر سازمانی دارای اهداف مشخصی می باشد که فلسفه وجودی آن سازمان را تشکیل می دهد یکی از مهمترین عوارض نارضایتی شغلی افت کمی و کیفی عملکرد افراد می باشد، طبیعی است این امر و تبعات ناشی از آن، از جمله غیبت های طولانی، بی نظمی در ورود و خروج، کم کاری و اشتباه کاری به عنوان نتایج عینی آن بر عملکرد افراد اثرات منفی به جای خواهد گذاشت، این بدین معنی است که افرادی که به علت نارضایتی شغلی دچار افت شدید روحی-روانی می شوند، نمی توان از آنان انتظار داشت به مانند یک فرد شاد و به دور از فشارهای روحی و روانی، دارای عملکرد مناسبی باشند (اردستانی، ۱۳۹۲، ۲)

⁹Newman

¹⁰Job satisfaction



با عنایت به تأثیری که به نظر می‌رسد سرمایه‌های روان‌شناختی و رضایت شغلی بر عملکرد شغلی کارکنان داشته باشند و این موضوع که تاکنون در خارج و داخل هیچ پژوهشی به بررسی همزمان رابطه این متغیرها در سازمان‌های آموزش عالی نپرداخته است، این پژوهش برای پر کردن این خلاء در صدد است تا ارتباط سرمایه روان‌شناختی و رضایت شغلی را با عملکرد شغلی کارکنان مورد بررسی قرار دهد. با توجه به این مطالب، مساله اساسی پژوهش حاضر این است که آیا بین سرمایه روان‌شناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان دانشکده فنی و حرفه ای دختران دکتر شریعتی رابطه وجود دارد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

سازمان‌های آموزشی به مثابه رگه‌های حیاتی هر جامعه هستند. شاید به نوعی بتوان گفت تفاوت بین کشورهای جهان اول و جهان سوم را کارکردهای دانشگاه‌ها در جامعه رقم می‌زنند. تجزیه و تحلیل عوامل موثر بر رشد و توسعه جوامع بشری اعم از پیشرفته و در حال رشد بیانگر آن است که کارآمدی و اثربخش بودن نظام آموزشی، به رشد و توسعه همه جانبه آن کشور کمک شایانی می‌کند (صفائیان، ۱۳۹۲، ۲).

بنابراین نهادهای آموزشی به منظور رقابت در شرایط پیچیده و دشوار امروز سعی دارند نیروی انسانی خوش-بین‌تر، با انگیزه‌تر، امیدوارتر که در تصمیم‌گیری بهتر عمل می‌کنند، را به خدمت بگیرند که به صورت مستقیم و غیر مستقیم سبب بهبود عملکرد شغلی و در نهایت سودآوری و اثربخشی سازمانی می‌شود. چرا که یکی از مسائلی که در هر سازمان از اهمیت بالایی برخوردار است، چگونگی عملکرد شغلی کارکنان است این موضوع در تمامی سازمان‌ها بویژه سازمان‌های آموزشی که نقش ویژه‌ای در فرآیند توسعه اقتصادی-اجتماعی جامعه دارند، اهمیتی دوچندان می‌یابد. بر همین اساس ضرورت دارد تا عملکرد شغلی کارکنان مورد ارزیابی قرار گیرد و عوامل مرتبط با آن شناسایی شود تا بتوان عملکرد شغلی را ارتقاء بخشید (آزغ و احمدی، ۱۳۹۲، ۱).

باید اذعان داشت که دیگر عصر انحصار سرمایه‌های مالی و مادی به پایان رسیده است و مدیریت کارآمد سازمانهای امروزی نیاز به توسعه سرمایه‌ها و دارایی‌های نامشهود در راستای افزایش توانایی‌های انسانی دارد.



سرمایه روانشناختی به عنوان سرمایه نوظهوری که باعث خلق مزیت رقابتی در سازمانها می‌شود به تازگی جایگاه و اهمیت ویژه‌ای یافته است (مجیدی مقدم، ۱۳۹۲، ۷).

علاوه بر سرمایه روانشناختی انتظار می‌رود که رضایت شغلی نیز به افزایش عملکرد شغلی کارکنان منجر شود. رضایت شغلی به نگرش کلی فرد درباره شغلش اطلاق می‌شود و عبارت است از وضعیتی که در آن افراد از شغل خود و سایر شرایط وابسته اظهار رضایت می‌نمایند (فرهی بوزنجانی و همکاران، ۱۳۹۰، ۱۰۴).

با عنایت به موارد ذکر شده اولین ضرورت مطرح برای این پژوهش این است که بررسی‌های انجام شده بر روی تحقیقاتی که به نوعی متغیرهای مطرح در این پژوهش را مورد بررسی قرار داده‌اند حاکی از آن است که تحقیقی که در آن همزمان رابطه سرمایه روان شناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی مورد بررسی قرار گرفته باشد انجام نشده است. دومین اهمیت برای انجام این پژوهش این است که در یک حضور همزمان متغیرهای پیش بین، یعنی سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی می‌توان مشخص ساخت که کدامیک از این متغیرهای پیش بین برای پیش بینی متغیر ملاک (عملکرد شغلی) از اهمیت بیشتری برخوردارند. امید است یافته‌های این پژوهش با روشن کردن رابطه سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی بتواند از یک سو خلاء ناشی از کمبود تحقیقات در این زمینه را پر کرده و به توسعه دانش در این مقوله کمک کند و از سوی دیگر عملکرد دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکتر شریعتی تهران را با توجه به جایگاه ویژه‌ای که در تولید، توسعه و ترویج دانش دارد ارتقاء بخشد چرا که کارکنان در تمام سازمانها از جمله سازمانهای آموزش عالی با انجام فعالیتهای فراتر از نقش، سهم بسزایی در موفقیت و پیشرفت سازمانشان دارند و اثربخشی سازمان بدون کارکنانی با عملکرد شغلی عالی محقق نمی‌شود

اهداف پژوهش: هدف کلی

تعیین رابطه سرمایه روان شناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان.

اهداف ویژه

۱- تعیین رابطه سرمایه روان شناختی با عملکرد شغلی کارکنان.



۲- تعیین رابطه رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان.

فرضیه های پژوهش: فرضیه کلی

بین سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنادار وجود دارد.

فرضیه های ویژه

۱- بین سرمایه روانشناختی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنادار وجود دارد.

۲- بین رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنادار وجود دارد.

تعریف مفهومی متغیرها

سرمایه روانشناختی

توسعه یک حالت روانشناسانه مثبت فردی که ویژگی های آن ۱- باور و اطمینان فرد به تواناییهایش (خودکارآمدی) ۲- ایجاد یک اسناد مثبت در موفقیت های حال و آینده (خوش بینی) ۳- پشتکار و ثابت قدم بودن در راه رسیدن به هدف و تعیین مسیرها به سوی هدف به منظور موفقیت (امیدواری) ۴- تحمل کردن و به وضعیت عادی برگشتن بعد از تحمل مصیبت ها و مشکلات (انعطاف پذیری) است (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷ به نقل از آوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۰: ۴۳۱). منظور از خودکارآمدی باور و اطمینان افراد درباره توانایی شان برای انجام موفقیت آمیز یک رشته اعمال مورد نیاز برای کسب نتایج مطلوب است (مکنزی و آتکین^۲، ۲۰۱۲ به نقل از ضیاء و همکاران، ۱۳۹۳، ۸۰). لوتانز و یوسف^۳ (۲۰۰۴) خوش بینی را یک سبک اسنادی تلقی می کنند که فرد حوادث مثبت را به اسنادهای کلی و پایدار یا خود نسبت می دهد و حوادث منفی مثل یک تلاش ناموفق در رسیدن به یک هدف خاص را به عوامل خارجی، ناپایدار و موقعیت های خاص نسبت می دهد

¹ Avey.

² McKenzie & Aitken

³ Youssef & Luthans.



(جعفری و شهناز، ۲۰۰۹، ۷۹). اسنایدر^۱ در سال ۱۹۹۱ امیدواری را به عنوان یک حالت انگیزشی مثبت که از احساس موفقیت مشتق شده از دو عامل ۱- عاملیت (انرژی معطوف به هدف) و ۲- گذرگاه (برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف) است، بیان کرد (آوی و همکاران، ۲۰۱۰، ۴۳۲). انعطاف‌پذیری معمولاً به وسیله مقابله مثبت و انطباق‌پذیری در مواجهه با مشکلات و شرایط سخت مشخص می‌شود (رد و مستن^۲، ۲۰۰۲ به نقل از نورمن و همکاران، ۲۰۱۰، ۳). تاب‌آوری به زبان ساده عبارت است از تطابق مثبت به شرایط در مواقع ناگوار (والر^۳ ۲۰۰۱ به نقل از آقا یوسفی و همکاران، ۱۳۹۱، ۳۷).

۱-۶-۲ رضایت شغلی

رضایت شغلی به جنبه‌های مثبت یا منفی نگرش کارکنان نسبت به شغل خود و یا برخی از ویژگی‌های کار اشاره دارد (آنوار بین حسین^۴، ۲۰۱۱، ۱۱). نظام پرداخت (حقوق و دستمزد): عامل اساسی در رضایت از شغل است به ویژه زمانی که از دیدگاه فرد این پرداخت منصفانه و عادلانه باشد (محمدزاده و روزان، ۱۳۷۵). نوع شغل: کارکنان به دنبال شغلی هستند که مسئولیت انجام آن به عهده خود آنان است و برای انجام آن از اختیارات کافی برخوردارند همچنین کارکنان وقتی از نوع و محتوای شغل خود راضی هستند که سازمان به خدمتی که در آن شغل ارائه می‌شود نیاز داشته باشد نصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۸، ۵۸). فرصت پیشرفت: در صورتی که سیستم خوبی جهت ارتقاء شغلی برنامه‌ریزی گردد که باعث شود کارکنان در قبال کسب تجربه، مهارت و دانش بیشتر به درجات و مراتب بالاتر شغلی و با مسئولیت‌ها و اختیارات بیشتر، همراه با مزایای مادی و معنوی بیشتر نائل می‌گردد، رضایت شغلی افراد در سازمان را به دنبال خواهد داشت (مهدوی و روحی عزیزی، ۱۳۷۹، ۵۲). جو سازمانی: جو سازمانی را مجموعه‌ای از خصایص و ویژگی‌هایی می‌دانند که موجب تمایز یک سازمان دیگر سازمان‌ها می‌گردد (جعفری و همکاران، ۱۳۹۲، ۲۲۴). سبک رهبری (سرپرستی): سرپرستان سعی می‌کنند که با کارکنان، ارتباط خوبی داشته باشند و آنها را در تصمیم‌گیری

¹. Snyder

². Reed & Maste
Waller.³

⁴. Anuar Bin Hussin



های مربوط به شغلشان شرکت دهند تا کارکنان از شغل خود رضایت داشته باشند شرایط فیزیکی: امکاناتی از قبیل تهویه مطبوع، نور کافی، فضای مناسب و عواملی که به بهداشت محیط کار مربوط است (مهدوی و روحی عزیزی، ۱۳۷۹، ۵۳).

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است. هدف تحقیقات کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است این نوع تحقیقات درصدد پیدا کردن راههایی برای حل مشکلات سازمان است. همچنین این پژوهش از نظر نحوه اجرا با توجه به گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است که به توصیف و تبیین رابطه سرمایه روان‌شناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکتر شریعتی تهران می‌پردازد.

جامعه آماری

در پژوهش حاضر جامعه آماری کارکنان دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکتر شریعتی تهران، با تحصیلات دیپلم و بالاتر (به جز کارکنان خدماتی) به تعداد ۲۲۵ نفر هستند.

نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر از روش تصادفی ساده برای نمونه‌گیری استفاده خواهد شد. با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۱۴۴ نفر به دست آمد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسش‌نامه است. برای بررسی و سنجش سرمایه روان‌شناختی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی سه پرسش‌نامه مجزا استفاده می‌شود.

پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی



پرسش نامه استاندارد سرمایه روان‌شناختی توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) در مقیاس شش درجه‌ای لیکرت به منظور تعیین میزان سرمایه روان‌شناختی کارکنان سازمان تهیه شده است. این پرسش‌نامه ۲۴ سؤال دارد که چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی خودکارآمدی / اعتماد به نفس، امیدواری، خوش‌بینی و انعطاف‌پذیری را مورد سنجش قرار می‌دهد. در جدول زیر شماره‌های مختص هر سؤال مشخص شده است. همچنین لازم به ذکر است به جز سؤال‌های ۲۳ و ۲۰، ۱۳ (نمره گذاری معکوس) همه پاسخ‌ها دارای ارزش عددی مثبت می‌باشند (لوتانز، نورمن، اولیو و آوی، ۲۰۰۷، ۲۱).

(جدول ۳-۱) شاخص‌های سرمایه روان‌شناختی و شماره سوالات مربوط به آنها

شاخص	سوالات
خودکارآمدی	۱-۲-۳-۴-۵-۶
امید	۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲
انعطاف‌پذیری	۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸
خوش‌بینی	۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴

پرسش‌نامه رضایت شغلی

پرسش‌نامه رضایت شغلی مینه سوتا^۲ (۱۹۶۷)، این پرسش‌نامه دارای ۱۹ سؤال بوده و هدف آن بررسی ابعاد رضایت شغلی در ۶ بعد نظام پرداخت، نوع شغل، فرصت‌های پیشرفت، جو سازمانی، سبک رهبری، شرایط فیزیکی می‌باشد. آزمودنی به هر سؤال در مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف، ۱؛ مخالف، ۲؛ نظری ندارم، ۳؛ موافق، ۴؛ کاملاً موافق، ۵) لیکرت پاسخ خواهد داد (محمدی، ۱۳۹۰، ۴۵).

^۱ Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J., & Avey, J.B.

^۲ Minnesota Satisfaction Questioner



(جدول ۳-۲) شاخص‌های رضایت شغلی و شماره سوالات مربوط به آنها

سوال‌ات	شاخص
۱-۲-۳	نظام پرداخت
۴-۵-۶-۷	نوع شغل
۸-۹-۱۰	فرصت‌های پیشرفت
۱۱-۱۲	جو سازمانی
۱۳-۱۴-۱۵-۱۶	سبک رهبری
۱۷-۱۸-۱۹	شرایط فیزیکی

پرسش‌نامه عملکرد شغلی

برای سنجش عملکرد شغلی از پرسش‌نامه عملکرد شغلی پاترسون^۱ (۱۹۹۲) استفاده شده است، که شامل ۱۵ جمله توصیفی است و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت ۱ = به ندرت، ۲ = اغلب، ۳ = گاهی، ۴ = همیشه طراحی شده است و همه پاسخ‌ها دارای ارزش عددی مثبت می‌باشند (ارشدی و شکرشکن، ۱۳۸۶، ۱۳۹).

روایی پرسش‌نامه‌ها

روایی یک پرسش‌نامه این را بیان می‌کند که پرسش‌نامه مورد نظر بایستی واقعاً همان چیزی را بسنجد که مورد نظر ما می‌باشد.

روایی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی

لوتانز (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خوبی دو این آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷، ۲۱). مهرگان و زالی (۱۳۸۵) پرسش‌نامه را در اختیار تعدادی از خبرگان قرار



داده و روایی پرسش‌نامه تایید شد. مجیدی مقدم (۱۳۹۲) پرسش‌نامه را در اختیار ۶ نفر از اعضای آموزشی و پژوهشی دانشکده اقتصاد و مدیریت دانشگاه علوم و تحقیقات تهران قرار داد، روایی محتوایی پرسش‌نامه به تایید آنها رسید. در پژوهش حاضر روایی صوری این پرسش‌نامه از طریق اجرای آزمایشی و روایی محتوایی آن از طریق مرور جامع ادبیات و قضاوت خبرگان تایید شد.

روایی پرسش‌نامه رضایت شغلی

به منظور بدست آوردن روایی پرسش‌نامه در پژوهش محمدی (۱۳۹۰) از نظر کارشناسان و اساتید مربوطه (سه تن از اساتید) استفاده شد، و روایی مورد تایید قرار گرفت (محمدی، ۱۳۹۰، ۴۵). در پژوهش حاضر روایی صوری این پرسش‌نامه از طریق اجرای آزمایشی و روایی محتوایی آن از طریق مرور جامع ادبیات و قضاوت خبرگان تایید شد.

روایی پرسش‌نامه عملکرد شغلی

روایی پرسش‌نامه توسط ارشدی و شکرشکن (۱۳۸۶)، ۰/۶۴ به دست آمد (ارشدی و شکرشکن، ۱۳۸۶، ۱۳۹). در پژوهش حاضر روایی صوری این پرسش‌نامه از طریق اجرای آزمایشی و روایی محتوایی آن از طریق مرور جامع ادبیات و قضاوت خبرگان تایید شد.

پایایی پرسش‌نامه‌ها

پایایی یک پرسش‌نامه این را بیان می‌کند که اگر پرسش‌نامه در شرایط مشابه تکرار شود، نتایج مشابه به دست می‌آید.

پایایی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی

پایایی پرسش‌نامه بارها و به دفعات مختلف، توسط پژوهشگران بسیاری و در تحقیقات مختلف محاسبه شده است، از جمله مجیدی مقدم (۱۳۹۲) میزان پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه نموده‌اند. در



این پژوهش محقق پایایی پرسشنامه را از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو و با استفاده از آلفای کرونباخ به شرح زیر به دست آورد.

(جدول ۳-۳) نتایج آزمون پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی ضریب آلفای برآورد شده در این پژوهش

خودکارآمدی	۰/۸۰
امید	۰/۷۵
انعطاف پذیری	۰/۷۹
خوش بینی	۰/۸۴
پایایی کل پرسشنامه	۰/۸۸

پرسشنامه پایایی رضایت شغلی

محمدی پایایی پرسشنامه مورد نظر را ۰/۸۶ بدست آمده است (محمدی، ۱۳۹۰، ۴۵). محقق پایایی پرسشنامه را از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو و با استفاده از آلفای کرونباخ به شرح زیر به دست آورده است

جدول (۴-۳) نتایج آزمون پایایی پرسشنامه رضایت شغلی

پرسشنامه رضایت شغلی	ضریب آلفای برآورد شده در این پژوهش
---------------------	------------------------------------



۰/۸۰	نظام پرداخت
۰/۸۶	نوع شغل
۰/۹۲	فرصت های پیشرفت
۰/۹۳	جو سازمانی
۰/۷۹	سبک رهبری
۰/۷۷	شرایط فیزیکی
۰/۷۵	پایایی کل پرسش نامه

پرسش نامه عملکرد شغلی

پایایی پرسش نامه نیز، بارها و به دفعات مختلف، توسط پژوهشگران بسیاری و در تحقیقات مختلف محاسبه شده است، از جمله ارشدی و شکرشکن پایایی پرسش نامه را از روش تنصیف کردن ۰/۷۴ به دست آوردند (ارشدی و شکرشکن، ۱۳۸۶، ۱۳۹). اصلان پور و همکارانش (۱۳۹۰) پایایی پرسش نامه عملکرد شغلی را در یک نمونه‌ی کارکنان شرکت صنعتی اهواز از طریق آلفای کرونباخ و تنصیف کردن به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۹ به دست آورد. (اصلان پور و همکارانش، ۱۳۹۰، ۷۰). محقق پایایی پرسش نامه را از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است.

۳- نحوه اجرا

برای اجرای پژوهش حاضر پس از هماهنگی‌های لازم، پرسش نامه‌ها توسط محقق در اختیار کارکنان قرار گرفت و توجیه لازم در ارتباط با پرسش نامه و نحوه پاسخ‌دهی به آنها انجام گرفت.

قلمرو موضوعی تحقیق: سرمایه روان‌شناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی.



قلمرو مکانی تحقیق: دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکتر شریعتی تهران.

قلمرو زمانی تحقیق: قلمرو زمانی پژوهش، سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو شکل توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در بخش توصیفی با استفاده از پارامترهای مرکزی و پراکندگی و با کمک گرفتن از نمودارها و جداول مختلف، توصیفی از داده‌های جمع آوری شده ارائه شده است. بنابراین، متناسب با نوع داده‌های جمع آوری شده به منظور توصیف آنان از روش‌های مناسب آمار توصیفی نظیر میانگین، میانه، انحراف معیار، حداقل، حداکثر و دامنه نمره‌ها استفاده شده است. در تحلیل‌های آمار استنباطی همواره نظر بر این است که نتایج حاصل از مطالعه گروه کوچکی به نام نمونه به گروه بزرگتری به نام جامعه تعمیم داده شود. آمار استنباطی در یک طبقه‌بندی کلی به دو دسته آمار پارامتری و ناپارامتری تقسیم می‌شود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: با توجه به فرضیه‌های مطرح شده در این مطالعه و نوع داده‌ها و مطابق با مفروضه‌های آزمون‌های آماری، بر حسب مورد از روش‌های مختلف آمار استنباطی از جمله ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

از آنجایی که ضریب همبستگی پیرسون ابزاری آماری برای تعیین نوع و درجه رابطه یک متغیر کمی با متغیر کمی دیگر است، از این آزمون آماری برای تعیین همبستگی متغیرها استفاده خواهد شد. ضریب همبستگی شدت رابطه و همچنین نوع رابطه (مستقیم یا معکوس) را نشان می‌دهد. این ضریب بین ۱ تا -۱ است و در عدم وجود رابطه بین دو متغیر، برابر صفر است.

در این پژوهش سه متغیر به شرح زیر وجود دارد:

۱- سرمایه روانشناختی ۲- رضایت شغلی ۳- عملکرد شغلی

از بین متغیرهای فوق، سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی در ارتباط با عملکرد شغلی به عنوان متغیر پیش‌بینی کننده در نظر گرفته شده است. متغیر پیش‌بین متغیری است که پژوهشگر قصد پیش‌بینی متغیر ملاک را از طریق آن دارد.



متغیر عملکرد شغلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. متغیر ملاک متغیری است که پژوهشگر قصد پیش‌بینی آن را از طریق متغیر پیش‌بین دارد.

رگرسیون پدیده‌ای است که توسط آن پیش‌بینی یک متغیر از روی متغیر دیگر امکان پذیر می‌شود. وقتی که از طریق همبستگی ارتباط دو متغیر ثابت شد نسبت به میزان همبستگی بین این دو، تمایل نمرات به میانگین نشان داده می‌شود. بدین معنی که هرچه ضریب همبستگی بین دو متغیر بیشتر باشد تمایل نمرات به میانگین کمتر است و هرچه ضریب همبستگی ضعیف‌تر باشد این تمایل بیشتر است. به طور کلی رگرسیون به طرف میانگین با همبستگی بین متغیرها رابطه معکوس دارد. در جایی که همبستگی کامل و یا صفر باشد، رگرسیون وجود نخواهد داشت. هرچه همبستگی کاملتر باشد یعنی به طرف یک باشد رگرسیون به طرف میانگین کمتر خواهد شد. در واقع تحلیل رگرسیون روشی برای مطالعه سهم یک یا چند متغیر (Xi) در پیش‌بینی متغیر وابسته (Y) است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

توصیف داده‌ها

در این بخش به توصیف داده‌های حاصل از توزیع پرسش‌نامه از حیث متغیرهای جمعیت شناختی، پرداخته می‌شود. جنسیت، سابقه خدمت، سن و سطح تحصیلات از جمله متغیرهایی هستند که چگونگی توزیع آنها در بین پاسخگویان به پرسش‌نامه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

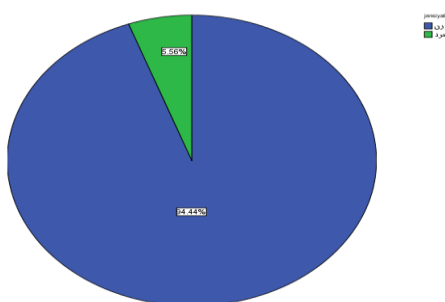
توصیف نمونه بر حسب جنسیت

با توجه به جدول ۴-۱ مشاهده می‌شود که ۹۴/۴۴٪ از پاسخ دهندگان زن و ۵/۵۶٪ مرد هستند.



جدول (۱-۴) فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
زن	۱۳۶	۹۴/۴۴
مرد	۸	۵/۵۶
جمع	۱۴۴	۱۰۰



(نمودار ۱-۴) نمودار فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب جنسیت

توصیف نمونه بر حسب سابقه خدمت :

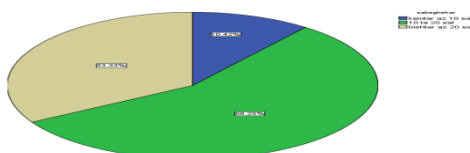
با توجه به جدول ۲-۴ مشاهده می شود که ۱۰/۴۲٪ از پاسخ دهندگان دارای سابقه خدمت کمتر از ۱۰ سال، ۵۶/۲۵٪ بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۳۳/۳۳٪ هم بالاتر از ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند.

(جدول ۲-۴) فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سابقه خدمت

میانگین سابقه	فراوانی	درصد
کمتر از ۱۰ سال	۱۵	۱۰/۴۲



۵۶/۲۵	۸۱	بین ۱۰ تا ۲۰ سال
۳۳/۳۳	۴۸	بیشتر از ۲۰ سال
۱۰۰	۱۴۴	جمع



(نمودار ۴-۲) نمودار فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سابقه خدمت

توصیف نمونه بر حسب سن

با توجه به جدول ۴-۳ مشاهده می‌شود که ۱۹/۴۴٪ از پاسخ دهندگان به این سوال بین رده سنی ۲۰ تا ۳۰ سال بودند. ۶۱/۸۱٪ بین ۳۰ تا ۴۰ سال، ۱۴/۵۸٪ بین ۴۰ تا ۵۰ سال و ۴/۱۷٪ هم بالاتر از ۵۰ سال سن داشتند.

(جدول ۴-۳) فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سن

درصد	فراوانی	میانگین سن
۱۹/۴۴	۲۸	۲۰ تا ۳۰ سال
۶۱/۸۱	۸۹	۳۰ تا ۴۰ سال
۱۴/۵۸	۲۱	۴۰ تا ۵۰ سال



۴/۱۷

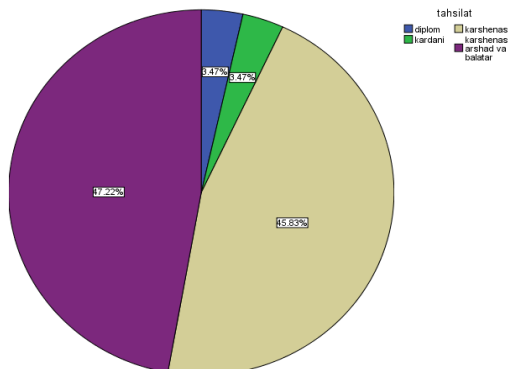
۶

بالاتر از ۵۰ سال

۱۰۰	۱۴۴	جمع
-----	-----	-----

توصیف نمونه بر حسب سطح تحصیلات
 با توجه به نتایج حاصل از جدول فراوانی ۴-۴ مشاهده می‌شود که ۳/۴۷٪ از پاسخ‌گویان دارای تحصیلات
 دیپلم، ۳/۴۷٪ کاردانی، ۴۵/۸۳٪ کارشناسی و حدود ۴۷/۲۲٪ کارشناسی ارشد و دکترا بودند.
 (جدول ۴-۴) فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب تحصیلات

درصد	فراوانی	تحصیلات
۳/۴۷	۵	دیپلم
۳/۴۷	۵	کاردانی
۴۵/۸۳	۶۶	کارشناسی
۴۷/۲۲	۶۸	کارشناسی ارشد و بالاتر
۱۰۰	۱۴۴	جمع



(نمودار ۴- ۴) نمودار فراوانی پاسخ دهندگان بر حسب سطح تحصیلات

توصیف داده‌های مربوط به متغیرهای تحقیق

با توجه به جدول ۴-۵، میانگین میزان سرمایه روان‌شناختی کارکنان برابر ۱۰۴/۸۱۹۴ با انحراف معیار ۲۰/۸۰ است. کمترین میزان سرمایه روان‌شناختی کارکنان ۶۰ و بیشترین میزان آن نیز ۱۴۴ است. در مورد خودکارآمدی میانگین پاسخ دهندگان ۲۶/۰۶۲۵ با انحراف معیار ۵/۱۸ است. کمترین میزان خودکارآمدی ۱۶ و بیشترین میزان آن نیز ۳۶ است. در مورد امید میانگین پاسخ دهندگان ۲۶/۰۹۰۳ با انحراف معیار ۵/۴۶ است. کمترین میزان امید ۱۲ و بیشترین میزان آن نیز ۳۶ است. در مورد انعطاف‌پذیری میانگین پاسخ دهندگان ۲۶/۱۹۴۴ با انحراف معیار ۵/۲۰ است. کمترین میزان انعطاف‌پذیری ۱۴ و بیشترین میزان آن نیز ۳۶ است. در مورد خوش‌بینی میانگین پاسخ دهندگان ۲۶/۴۷۲۲ با انحراف معیار ۵/۳۶ است. کمترین میزان خوش‌بینی ۱۴ و بیشترین میزان آن نیز ۳۶ است. میانگین میزان رضایت شغلی کارکنان برابر ۷۳/۲۵۶۹ با انحراف معیار ۷/۵۴۰۷۹ است. کمترین میزان رضایت شغلی کارکنان ۵۰ و بیشترین میزان آن نیز ۹۳ است. میانگین میزان مولفه نظام پرداخت برابر ۱۲/۳۶۸۱ با انحراف معیار ۲/۳۸۱۵ است. کمترین میزان مولفه نظام پرداخت ۳ و بیشترین میزان آن نیز ۱۵ است. میانگین میزان مولفه نوع شغل برابر ۱۴/۳۶۱۱ با انحراف معیار ۲/۵۷۰۹۸ است. کمترین میزان مولفه نوع شغل ۹ و بیشترین میزان آن نیز ۲۰ است. میانگین میزان مولفه فرصت پیشرفت برابر ۱۱/۲۷۷۸ با انحراف معیار ۲/۱۵ است. کمترین میزان مولفه فرصت پیشرفت ۹ و بیشترین میزان آن نیز ۱۵ است. میانگین میزان مولفه جو سازمانی برابر ۷/۵۱۳۹ با انحراف معیار ۱/۶۰ است. کمترین میزان مولفه جو



سازمانی ۴ و بیشترین میزان آن نیز ۱۰ است. میانگین میزان مولفه سبک رهبری برابر ۱۵/۱۸۰۶ با انحراف معیار ۲/۳۰ است. کمترین میزان مولفه سبک رهبری ۱۰ و بیشترین میزان آن نیز ۲۰ است. میانگین میزان مولفه شرایط فیزیکی برابر ۱۲/۵۵۵۶ با انحراف معیار ۱/۲۲ است. کمترین میزان مولفه شرایط فیزیکی ۱۰ و بیشترین میزان آن نیز ۱۵ است. میانگین میزان عملکرد شغلی کارکنان برابر ۴۹/۱۴۵۸ با انحراف معیار ۶/۰۲ است. کمترین میزان عملکرد شغلی کارکنان ۳۵ و بیشترین میزان آن نیز ۶۰ است.

(جدول ۴- ۵) جدول توصیفی متغیرهای اصلی تحقیق (N=۱۴۴)

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
سرمایه روان‌شناختی	۶۰	۱۴۴	۱۰۴/۸۱۹۴	۲۰/۸۰۵۳۴	۴۳۲/۸۶۲
خودکارآمدی	۱۶	۳۶	۲۶/۰۶۲۵	۵/۱۸۶۳۴	۲۶/۸۹۸
امید	۱۲	۳۶	۲۶/۰۹۰۳	۵/۴۶۰۴۹	۲۹/۸۱۷
انعطاف‌پذیری	۱۴	۳۶	۲۶/۱۹۴۴	۵/۲۰۹۲۹	۲۷/۱۳۷
خوش‌بینی	۱۴	۳۶	۲۶/۴۷۲۲	۵/۳۶۸۸۴	۲۸/۸۲۴
رضایت شغلی	۵۰	۹۳	۷۳/۲۵۶۹	۷/۵۴۰۷۹	۵۶/۵۴۰
نظام پرداخت	۳	۱۵	۱۲/۳۶۸۱	۲/۳۸۵۱۱	۵/۶۸۹
نوع شغل	۹	۲۰	۱۴/۳۶۱۱	۲/۵۷۰۹۸	۶/۶۱۰
فرصت پیشرفت	۸	۱۵	۱۱/۲۷۷۸	۲/۱۵۳۰۴	۴/۶۳۶
جو سازمانی	۴	۱۰	۷/۵۱۳۹	۱/۶۰۴۱۳	۲/۵۷۳



۵/۳۱۰	۲/۳۰۴۳۱	۱۵/۱۸۰۶	۲۰	۹	سبک رهبری
۱/۴۳۹	۱/۲۲۲۰۵	۱۲/۵۵۵۶	۱۵	۸	شرایط فیزیکی
۴۲/۱۲۴	۶/۴۹۰۳۱	۴۹/۱۴۵۸	۶۰	۳۰	عملکرد شغلی

تحلیل داده‌ها

در این قسمت برای بررسی فرضیه‌های آزمون از آزمون همبستگی و رگرسیون خطی ساده و از روش گام به گام استفاده شده است. قبل از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون ابتدا به بررسی مفروضات آزمونها پرداخته و بعد از اطمینان از برقراری مفروضات به تحلیل می‌پردازیم.

بررسی فرضیه‌های تحقیق

بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها:

یکی از فرضیات استفاده از آزمون‌های پارامتریک مانند همبستگی و رگرسیون نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شد. در صورتی که سطح معنی داری آزمون بیشتر از ۰.۰۵ باشد می‌توان نتیجه گرفت توزیع داده‌های مربوط به متغیر تفاوت معنی داری با توزیع نرمال ندارد. نتایج این آزمون‌ها در جدول زیر ارائه شده است:

¹. Kolmogorov-Smirnov



(جدول ۴-۶) نتایج آزمون نرمال بودن متغیرها

آزمون کولموگروف-

اسمیرنوف

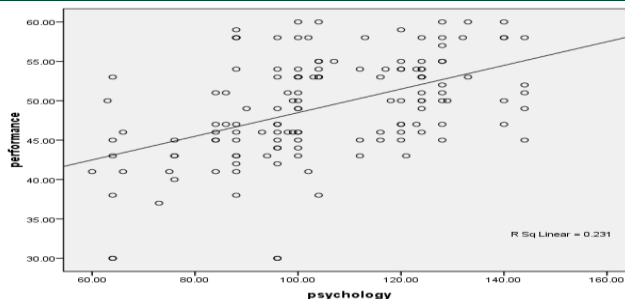
متغیرها	آماره Z	sig
سرمایه روان‌شناختی	۱/۲۹۰	۰/۰۷۲
رضایت شغلی	۱/۳۳۱	۰/۰۵۸
عملکرد شغلی	۱/۳۱۲	۰/۰۶۴

همانطور که در جدول ۴-۶ گزارش شده است، سطح معنی‌داری متغیرهای اصلی تحقیق و مولفه‌های آنها (سرمایه روان‌شناختی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی) بزرگتر از ۰.۰۵ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت آنها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

فرضیه اول: بین سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

بررسی خطی بودن و یکسانی پراکندگی:

یکی دیگر از مفروضات استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی وجود رابطه خطی بین دو متغیر است:



(نمودار ۴-۵) نمودار پراکندگی و خطی بودن توزیع داده‌ها

با توجه به اینکه مقدار ضریب تعیین برابر $0/231$ و چون این مقدار بین 0 و 1 می‌باشد رابطه خطی بودن برقرار است.

بررسی همبستگی متغیرها

(جدول ۴-۷) ماتریس همبستگی متقابل سرمایه روانشناختی و مولفه‌های آن با عملکرد شغلی ($N=144$)

متغیرها	سرمایه روانشناختی	خودکارآمدی	امید	انعطاف پذیری	خوش بینی	عملکرد شغلی
سرمایه روانشناختی	۱					
خودکارآمدی	$0/991^{**}$	۱				
امید	$0/988^{**}$	$0/984^{**}$	۱			



۱	۰/۹۵۴**	۰/۹۵۴**	۰/۹۷۴**	انعطاف پذیری
۱	۰/۹۱۲**	۰/۹۳۵**	۰/۹۶۸**	خوش بینی
۱	۰/۴۶۳**	۰/۴۶۵**	۰/۴۷۷**	عملکرد شغلی

** معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۴-۷ شامل شاخص‌هایی است که موفقیت مدل را در پیش بینی متغیر ملاک ارزیابی می‌کنند. در اینجا مقدار همبستگی پیرسون بین مقادیر پیش‌بینی شده و مقادیر واقعی متغیر ملاک رفتار عملکرد شغلی ۰/۴۸۱ = r است. بنابراین همبستگی مثبت، معنی دار و قابل توجهی بین سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی وجود دارد. قابل ذکر است اگر ضرایب همبستگی معنی دار در فاصله ۰ تا $\pm 0/30$ باشد، شدت رابطه ضعیف، اگر بین $\pm 0/30$ تا $\pm 0/60$ باشد، متوسط و اگر در فاصله $\pm 0/60$ تا ± 1 باشد، همبستگی قوی است. علامت ضریب همبستگی جهت رابطه را نشان می‌دهد. اگر علامت ضریب همبستگی مثبت باشد، رابطه دو متغیر مستقیم و مثبت و اگر علامت ضریب همبستگی، منفی باشد رابطه دو متغیر معکوس و منفی است.

آزمون استقلال خطاها

یکی از مفروضات رگرسیون، مستقل بودن خطاها از یکدیگر است. در صورتی که خطاها با یکدیگر همبستگی داشته باشند، امکان استفاده از رگرسیون وجود ندارد. به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمونی به نام آزمون دوربین - واتسون استفاده می‌شود. از آنجا که فرض H_0 بر عدم همبستگی بین خطاها تاکید دارد، چنانچه این آماره در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار گیرد، فرض H_0 پذیرفته می‌شود. در غیر اینصورت فرض H_0 رد می‌شود یعنی بین خطاها همبستگی وجود دارد.



(جدول ۴-۸) آزمون استقلال خطاها برای سرمایه روانشناختی و مولفه های آن با عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد	دوربین واتسون
سرمایه روانشناختی	۰/۴۸۱	۰/۲۳۱	۰/۲۲۹	۵/۷۱۱۵۹	۲/۱۴۷
خودکارآمدی	۰/۴۷۸	۰/۲۲۹	۰/۲۲۴	۵/۷۱۹۲۰	۲/۱۱۹
امید	۰/۴۷۷	۰/۲۲۸	۰/۲۲۲	۵/۷۲۳۱۰	۲/۱۴۲
انعطاف پذیری	۰/۴۶۵	۰/۲۱۷	۰/۲۱۱	۵/۷۶۴۷۴	۲/۱۳۱
خوش بینی	۰/۴۶۳	۰/۲۱۵	۰/۲۰۹	۵/۷۷۲۴۵	۲/۱۸۸

با توجه به جدول ۴-۸ مقدار آماره واتسون در ستون آخر برای سرمایه روانشناختی و هر یک از مولفه های آن در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، بنابراین فرض استقلال بین خطاها یا عدم همبستگی بین خطاها پذیرفته می شود می توان از رگرسیون برای میزان پیش بینی سرمایه روانشناختی و هر یک از مولفه های آن استفاده نمود.

تحلیل رگرسیون

به منظور پیش بینی تغییرات متغیر عملکرد شغلی از طریق سرمایه روانشناختی از رگرسیون خطی ساده استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر ارائه می شود:



(جدول ۴-۹) مشخص‌کننده‌های کلی تحلیل رگرسیونی سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

ضریب همبستگی (R)	R^2	R^2 تعدیل شده	F	sig
۰/۴۸۱	۰/۲۳۱	۰/۲۲۹	۴۲/۶۵۲	۰/۰۰۰

R^2 میزان برآورد واریانس عملکرد شغلی می‌باشد که توسط متغیر پیش‌بین تبیین می‌شود. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=۰/۲۳۱$ حدود ۲۳/۱ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق سرمایه روان‌شناختی قابل تبیین است. همچنین با توجه به مقدار F و سطح معناداری به دست آمده که کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد (Sig=۰/۰۰۰ و F= ۴۲/۶۵۲)، می‌توان گفت که مدل معنی‌دار است. می‌توان گفت که متغیر پیش‌بین (سرمایه روان‌شناختی) قادر است تغییرات متغیر عملکرد شغلی را تبیین کند.

(جدول ۴-۱۰) ضرایب رگرسیونی سرمایه روان‌شناختی و عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

ضرایب استاندارد نشده					
ضریب ثابت	B	خطای استاندارد	بتای استاندارد	t	sig
۳۳/۴۹۳	۲/۴۵۳	-	۱۳/۶۵۳	۰/۰۰۰	
سرمایه روان‌شناختی	۰/۱۵۰	۰/۰۲۳	۰/۴۸۱	۶/۵۳۱	۰/۰۰۰



بر اساس جدول ۴-۱۰ معادله پیشنهادی برای این فرضیه به صورت زیر است:

$$Y = 0/150x_1 + 33/493$$

معادله رگرسیون بر اساس ضرایب استاندارد نشده:

$$33/493 + (\text{سرمایه روان‌شناختی} * 0/150) = \text{عملکرد شغلی}$$

معادله رگرسیون بر اساس ضرایب استاندارد شده:

$$\text{عملکرد شغلی} = (\text{سرمایه روان‌شناختی} * 0/481)$$

(جدول ۴-۱۱) ضرایب رگرسیونی و میزان پیش بینی مولفه های سرمایه روان‌شناختی برای عملکرد

شغلی (N = ۱۴۴)

معادله خط	سطح معناداری	ضریب استاندارد (β)	R ²	مقادیر t	B استاندارد نشده		متغیر پیش بین
					متغیر پیش بین	Constant	
$Y = 0/099x_1 + 33/603$	0/000	0/478	0/229	6/493	0/099	603	خودکارآمدی
			0			33	عملکرد مدی

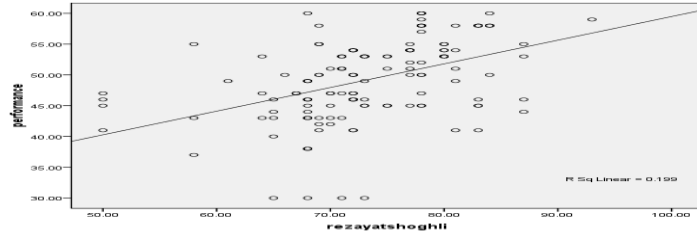


$Y = 0.0567x_1 + 34/405$	0/000	0/477	/228	6/474	0/0567	/405	امید
			0			34	
$Y = 0.0580x_1 + 34/019$	0/000	0/465	/217	6/266	0/0580	/019	انعطاف
			0			34	پذیری
$Y = 0.0560x_1 + 34/387$	0/000	0/463	/215	6/227	0/0560	/387	خوش
			0			34	بینی

با توجه به جدول ۴-۱۱ سطح معناداری به دست آمده برای تمامی مولفه های سرمایه روانشناختی کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، تمامی مولفه های سرمایه روانشناختی قادر هستند تغییرات متغیر عملکرد شغلی را تبیین کنند. R^2 میزان برآورد واریانس عملکرد شغلی می باشد که توسط متغیر پیشین تبیین می شود. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2 = 0.229$ حدود ۲۲/۹ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق خودکارآمدی قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2 = 0.228$ حدود ۲۲/۸ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق امید قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2 = 0.217$ حدود ۲۱/۷ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق انعطاف پذیری قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2 = 0.215$ حدود ۲۱/۵ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق خوش بینی قابل تبیین است.

فرضیه دوم: بین رضایت شغلی و عملکرد شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

بررسی خطی بودن و یکسانی پراکندگی:



(نمودار ۴-۶) نمودار پراکندگی و خطی بودن توزیع داده‌ها

با توجه به اینکه مقدار ضریب تعیین برابر ۰/۱۹۹ و چون این مقدار بین ۰ و ۱ می‌باشد رابطه خطی بودن برقرار است.

بررسی همبستگی متغیرها

(جدول ۴-۱۲) ماتریس همبستگی متقابل رضایت شغلی و مولفه‌های آن با عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

متغیرها	رضایت شغلی	نظام پرداخت	نوع شغل	فرصت پیشرفت	جو سازمانی	سبک رهبری	شرایط عملکرد شغلی
رضایت شغلی	۱						
نظام پرداخت	۰/۴۹۵**	۱					
نوع شغل	۰/۶۸۰**	۰/۰۴۵*	۱				
فرصت پیشرفت	۰/۵۷۲**	۰/۰۸۹*	۰/۴۴۹**	۱			
جو سازمانی	۰/۶۷۲**	۰/۳۸۷**	۰/۲۹۴**	۰/۳۱۵**	۱		
سبک رهبری	۰/۶۰۷**	۰/۰۱۷*	۰/۲۵۹**	۰/۰۷۲*	۰/۲۶۲**	۱	



شرایط	۰/۷۳۹**	۰/۳۰۸**	۰/۳۳۶**	۰/۱۰۳*	۰/۴۱۰**	۰/۸۱۳**	۱
فیزیکی							
عملکرد	۰/۴۴۶	۰/۲۱۲*	۰/۲۰۹*	۰/۲۶۷**	۰/۳۹۶**	۰/۳۰۱**	۱
شغلی						۰/۳۴۴**	

*معنادار در سطح ۰/۰۱

*معنادار در سطح ۰/۰۵

جدول ۴-۱۲ شامل شاخص‌هایی است که موفقیت مدل را در پیش بینی متغیر ملاک ارزیابی می‌کنند. در اینجا مقدار همبستگی پیرسون بین مقادیر پیش‌بینی شده و مقادیر واقعی متغیر ملاک رفتار عملکرد شغلی ۰/۴۴۶ =
 است. بنابراین همبستگی مثبت، معنی دار و قابل توجهی بین رضایت شغلی و عملکرد شغلی وجود دارد.
 لازم به ذکر است بین تمام مولفه‌های رضایت شغلی و عملکرد سازمانی نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.



آزمون استقلال خطاها

(جدول ۴-۱۳) آزمون استقلال خطاها برای رضایت شغلی و مولفه های آن با عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد	دوربین واتسون
رضایت شغلی	۰/۴۴۶	۰/۱۹۹	۰/۱۹۴	۵/۸۲۸۱۳	۱/۹۰۸
نظام پرداخت	۰/۲۱۲	۰/۰۴۵	۰/۰۳۸	۶/۳۹۵۲۹	۲/۲۲۰
نوع شغل	۰/۲۰۹	۰/۰۴۴	۰/۰۳۷	۶/۳۶۹۶۰	۱/۹۸۱
فرصت پیشرفت	۰/۲۶۷	۰/۰۷۱	۰/۰۶۵	۶/۲۷۶۵۶	۱/۹۱۱
جو سازمانی	۰/۳۹۶	۰/۱۵۷	۰/۱۵۱	۵/۹۸۰۶۶	۲/۰۴۱
سبک رهبری	۰/۳۰۱	۰/۰۹۱	۰/۰۸۴	۶/۲۱۱۲۲	۱/۸۷۶
شرایط فیزیکی	۰/۳۴۴	۰/۱۱۸	۰/۱۱۲	۶/۱۱۵۲۷	۱/۹۳۱

باتوجه به جدول ۴-۱۳ مقدار آماره واتسون در ستون آخر برای رضایت شغلی و هر یک از مولفه های آن در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، بنابراین فرض استقلال بین خطاها یا عدم همبستگی بین خطاها پذیرفته می شود می توان از رگرسیون برای میزان پیش بینی رضایت شغلی و هر یک از مولفه های آن استفاده نمود.



تحلیل رگرسیون

به منظور پیش‌بینی تغییرات متغیر عملکرد شغلی از طریق رضایت شغلی از رگرسیون خطی ساده استفاده شده است که نتایج آن در جداول بعدی ارائه می‌شود:

(جدول ۴-۱۴) مشخص‌کننده‌های کلی تحلیل رگرسیونی رضایت شغلی و عملکرد شغلی ($N=144$)

ضریب همبستگی (R)	R^2	R^2 تعدیل شده	F	sig
۰/۴۴۶	۰/۱۹۹	۰/۱۹۴	۵/۸۲۸۱۳	۰/۰۰۰

R^2 میزان برآورد واریانس عملکرد شغلی می‌باشد که توسط متغیر پیش‌بین تبیین می‌شود. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/199$ حدود ۱۹/۹ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق رضایت شغلی قابل تبیین است. همچنین با توجه به مقدار F و سطح معناداری به دست آمده که کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد ($F=5/82813$ و $Sig=0/000$)، می‌توان گفت که مدل معنی‌دار است. می‌توان گفت که متغیر پیش‌بین (رضایت شغلی) قادر است تغییرات متغیر عملکرد شغلی را تبیین کند.



(جدول ۴-۱۵) ضرایب رگرسیونی رضایت شغلی و عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

ضرایب استاندارد نشده					
sig	t	بتای استاندارد	خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۴/۴۲۵		۴/۷۶۰	۲۱/۰۶۱	ضریب ثابت
۰/۰۰۰	۵/۹۴۵	۰/۴۴۶	۰/۶۵	۳۸۴	رضایت شغلی

بر اساس جدول ۴-۱۵ معادله پیشنهادی برای این فرضیه به صورت زیر است:

$$Y = 0.384x_1 + 21.061$$

معادله رگرسیون بر اساس ضرایب استاندارد نشده:

$$21.061 + (\text{رضایت شغلی} * 0.384) = \text{عملکرد شغلی}$$

معادله رگرسیون بر اساس ضرایب استاندارد شده:

$$(\text{رضایت شغلی} * 0.446) = \text{عملکرد شغلی}$$



(جدول ۴-۱۶) ضرایب رگرسیونی و میزان پیش بینی هر یک از مولفه های رضایت شغلی برای عملکرد

شغلی (N = ۱۴۴)

معادله خط	سطح معناداری	ضریب استاندارد رد (β)	R^2	مقادیر t	B استاندارد نشده		متغیر پیش بین
					متغیر پیش بین	Constant	
$Y = 0.0576x_1 + 42.078$	0.01	0.212	0.045	2.083	0.0576	42.078	نظام پرداخت
$Y = 0.0527x_1 + 41.064$	0.01	0.209	0.044	2.044	0.0527	41.064	نوع شغل
$Y = 0.0805x_1 + 40.129$	0.001	0.267	0.071	3.302	0.0805	40.129	فرصت پیشرفت
$Y = 1.602x_1 + 37.169$	0.000	0.396	0.157	5.139	1.602	37.169	جو سازمانی
$Y = 0.0848x_1 + 36.341$	0.000	0.301	0.091	3.760	0.0848	36.341	سبک رهبری



$Y = 1/828x_1 + 26/259$	۰/۰۰۰	۰/۳۴۴	۰/۱۱۸	۴/۳۶۸	۱/۸۲۸	۲۵۹		شرایط فیزیکی
						۲۶		

با توجه به جدول ۴-۱۶ سطح معناداری به دست آمده برای تمام مولفه های رضایت شغلی کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد، تمامی مولفه های رضایت شغلی قادر است تغییرات متغیر عملکرد شغلی را تبیین کند.

R^2 میزان برآورد واریانس عملکرد شغلی می باشد که توسط متغیر پیش بین تبیین می شود. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/045$ حدود ۴/۵ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق نظام پرداخت قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/044$ حدود ۴/۴ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق نوع شغل قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/071$ حدود ۷/۱ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق فرصت پیشرفت قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/157$ حدود ۱۵/۷ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق جو سازمانی قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/091$ حدود ۹/۱ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق سبک رهبری قابل تبیین است. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=0/118$ حدود ۱۱/۸ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق شرایط فیزیکی قابل تبیین است.

بررسی فرضیه کلی: بین سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنادار وجود دارد.

به منظور پیش بینی تغییرات متغیر عملکرد شغلی از طریق سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی از رگرسیون به شیوه همزمان استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴-۱۷ ارائه می شود:



(جدول ۴- ۱۷) مشخص‌کننده‌های کلی تحلیل رگرسیونی همزمان (N=۱۴۴)

خطای استاندارد	خطای استاندارد	R^2 تعدیل شده	R^2	ضریب همبستگی (R)	sig
۰/۰۰۰	۵/۰۲۲۹۳	۰/۴۰۱	۰/۴۰۹	۰/۶۴۰	

R^2 میزان برآورد واریانس عملکرد شغلی می باشد که توسط متغیر پیش‌بین تبیین می شود. با توجه به مقدار ضریب تعیین $R^2=۰/۴۰۹$ حدود ۴۰/۹ درصد از تغییرات عملکرد شغلی از طریق سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی به طور همزمان قابل تبیین است. همچنین با توجه به اینکه سطح معناداری به دست آمده کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد (Sig=۰/۰۰۰)، می توان گفت که مدل معنی دار است. می توان گفت که متغیرهای پیش‌بین (سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی) به طور همزمان قادر هستند تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند.

(جدول ۴- ۱۸) ضرایب رگرسیونی سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی (N=۱۴۴)

ضرایب استاندارد نشده	خطای استاندارد	بتای استاندارد	t	sig	
۰/۱۴۳	۰/۰۲۰	۰/۴۵۹	۷/۰۸۴	۰/۰۰۰	سرمایه روانشناختی
۰/۳۶۴	۰/۰۵۶	۰/۴۲۳	۶/۵۲۷	۰/۰۰۰	رضایت شغلی



ضرایب بیتا بیانگر شدت رابطه می باشد. با توجه به جدول ۴- ۱۸ ضریب استاندارد (ضریب بتا) که اعدادی مثبت است می توان نتیجه گرفت بین متغیرهای پیش بین با ملاک به طور همزمان رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد. مقادیر ضرایب بتا برای متغیرهای پیش بین وارد شده در رابطه از ۰/۴۵۹ و ۰/۴۲۳ است. بیشترین مقدار آن متعلق به متغیر سرمایه روانشناختی می باشد. بنابراین با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت بین سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی به طور همزمان رابطه وجود دارد و این رابطه از نوع مستقیم است.

بحث و تفسیر نتایج

فرضیه اول پژوهش: بین سرمایه روانشناختی و عملکرد شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده این فرضیه مورد تایید قرار گرفت. یافته های پژوهش نشان داد بین سرمایه روانشناختی و عملکرد شغلی (۰/۴۸۱) رابطه معناداری وجود دارد و ۲۳/۱٪ از تغییرات عملکرد شغلی بوسیله سرمایه روانشناختی قابل پیش بینی و تبیین است. همچنین مولفه های خودکارآمدی و امید از متغیر سرمایه روانشناختی به ترتیب با ۲۲/۹ و ۲۲/۸ درصد بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی عملکرد شغلی را دارند و مولفه انعطاف پذیری با ۲۱/۷ درصد در مرتبه سوم همچنین مولفه خوش بینی در مرتبه چهارم با ۲۱/۵ درصد قرار دارد. با توجه به نتایج به دست آمده مبنی بر تایید رابطه سرمایه روانشناختی و عملکرد شغلی باید گفت این پژوهش با نتایج پژوهش های نیسی و همکاران (۱۳۹۰)، سید آبادی (۱۳۹۲)، دیانت نسب، جاویدی و بقولی (۱۳۹۳)، ژونگ (۲۰۰۷)، سان، ژاو، یانگ و فان (۲۰۱۲)، کاپاگوتا، اوتهمن و الویز (۲۰۱۴) و آزموده و رضایی (۲۰۱۵) هم راستاست. عملکرد شغلی می تواند به وسیله سرمایه روانشناختی پیش بینی شود به عبارتی سرمایه روانشناختی در ارتقاء و بهبود عملکرد شغلی نقش بسزایی دارند. کارکنانی که سرمایه روانشناختی بالایی دارند عملکرد شغلی بالاتری نسبت به کارکنان با سرمایه روانشناختی پایین دارند.

فرضیه دوم پژوهش: بین رضایت شغلی و عملکرد شغلی رابطه معنادار وجود دارد.

با توجه به نتایج به دست آمده این فرضیه مورد تایید قرار گرفت. یافته های پژوهش نشان داد بین رضایت شغلی و عملکرد شغلی (۰/۴۴۶) رابطه معناداری وجود دارد و ۱۹/۹٪ از تغییرات عملکرد شغلی بوسیله



رضایت شغلی قابل پیش‌بینی و تبیین است. همچنین مولفه‌ی جو سازمانی از متغیر رضایت شغلی با ۱۵/۷ درصد بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی عملکرد شغلی را دارد و مولفه‌های شرایط فیزیکی با ۱۱/۸ درصد، سبک رهبری با ۹/۱ درصد، فرصت پیشرفت با ۷/۱ درصد، نظام پرداخت با ۴/۵ درصد و نوع شغل با ۴/۴ درصد در مرتبه‌های بعدی قرار دارند. با توجه به نتایج به دست آمده مبنی بر تایید رابطه رضایت شغلی با عملکرد شغلی باید گفت این پژوهش با نتایج به دست آمده از تحقیقات پژوهشگرانی چون غضنفری و عبادی (۱۳۸۷)، پشت پری (۱۳۹۱)، امرائی و جابر انصاری (۱۳۹۲)، آنورا بین حسین (۲۰۱۱)، حفیض عمران (۲۰۱۴)، هادیزاده و همکاران (۲۰۱۴) و سودمند افشار (۲۰۱۶) همسو است. یافته‌ها حاکی از این است که عملکرد شغلی می‌تواند به وسیله رضایت شغلی پیش‌بینی شود. کارکنانی که رضایت بالایی از شغل خود داشته باشند عملکرد شغلی مطلوب تری را از خود بروز خواهند داد.

فرضیه کلی پژوهش: بین سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی کارکنان رابطه معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از بررسی رابطه همزمان دو متغیر سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی این فرضیه مورد تایید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد بین سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی با عملکرد شغلی (۰/۶۴) رابطه معناداری وجود دارد و ۴۰/۹ درصد از تغییرات عملکرد شغلی بوسیله سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی به طور همزمان قابل پیش‌بینی و تبیین است. تاکنون پژوهشی به بررسی همزمان این دو متغیر بر روی عملکرد شغلی نپرداخته است که این خود جنبه جدید این پژوهش بود.

پیشنهادات مبتنی بر یافته‌های پژوهش

با توجه به اینکه نتایج نشان داد سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی منجر به بهبود عملکرد شغلی می‌شوند، در راستای ارتقاء سرمایه روانشناختی پیشنهاد می‌شود:

۱- با توجه به اینکه تمامی مولفه‌های سرمایه روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، انعطاف‌پذیری و خوش‌بینی)، در واقع کل سازه سرمایه روانشناختی آموزش‌پذیر است کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مختلفی را در سازمان جهت ارتقاء این سرمایه‌ها در کارکنان خود به اجرا در آورند.



۲- بازخورد دادن به کارکنان در بازه‌های زمانی مناسب و آگاه ساختن آنها از اینکه تا کنون تا چه حد در مسیر تحقق اهداف سازمان موفق بوده و درست عمل کرده‌اند این امر موجب تقویت خودکارآمدی، امیدواری و خوش بینی در آنها تقویت شود.

۳- سرپرستان و مدیران با توجه به شایستگی کارکنان تقدیرنامه‌هایی را در زمان‌های مختلف جهت تشکر و قدردانی از تلاشها و زحمات کارکنان به آنها اهدا نمایند تا میزان امیدواری و خوش‌بینی را در کارکنان افزایش دهند.

در راستای ارتقاء رضایت شغلی پیشنهاد می‌شود:

۱- با ایجاد فرصت‌های پیشرفت، جابجایی و دادن پست‌های بالاتر متناسب با تجربه و توانایی کارکنان زمینه تقویت این حس را در بین کارکنان فراهم آورند که آنها در مسیر شغلی فرصت پیشرفت خواهند داشت این امر زمینه ارتقاء رضایت از شغل ایجاد خواهد کرد.

۲- مدیران با صرف هزینه اندک زمینه تفریحات گروهی به عنوان مثال دیدن یک فیلم در سینما را برای کارکنان فراهم کنند. با این کار همدلی بین اعضای گروه افزایش پیدا می‌کند و علاقه کارکنان به جو سازمانی حاکم بر سازمان افزایش پیدا می‌کند و رضایت از شغل ارتقاء پیدا می‌کند.

۲- مدیران متناسب با نوع خدمات و با توجه به کارآیی کارکنان مشوق‌های مادی و معنوی برای کارکنان خود در نظر بگیرند این کار تصویربهرتری از سازمان را در ذهن کارکنان خواهد ساخت و رضایت شغلی را به همراه خواهد داشت.

۴- مدیران می‌توانند این حس را به کارکنان خود منتقل کنند که شغل و نقش مهمی دارند. مدیران با عملکرد بالا در ایجاد این حس در کارکنان خود هنر دارند که این امر در نهایت زمینه تقویت رضایت شغلی را فراهم خواهد آورد.

پیشنهادات پژوهشی



۱- انجام این پژوهش در بین سایر دانشگاه‌های کشور.

۲- پژوهش با پرسش‌نامه‌ها و ابزار دیگر انجام گردد و نتایج مقایسه شود.

۳- ارزیابی این متغیرها بر حسب ویژگی‌های جمعیت شناختی.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در راستای تبیین رابطه سرمایه روانشناختی، رضایت شغلی با عملکرد شغلی در کارکنان دانشکده فنی و حرفه‌ای دکتر شریعتی تهران بود. مطابق یا یافته‌های پژوهش بین سرمایه روانشناختی با عملکرد شغلی و همچنین رضایت شغلی با عملکرد شغلی در کارکنان دانشکده فنی و حرفه‌ای دکتر شریعتی تهران رابطه معنادار وجود دارد. با عنایت به اینکه تمام سازمانهای آموزشی نقش مهم و تاثیر گذاری در گسترش و توسعه دانش دارند در این راستا دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکتر شریعتی تهران نیز با ۲۲۵ نفر از افراد مشغول به کار نقشی حساس و مهم را در عرصه تولید و گسترش دانش و انسان سازی بر عهده دارد و کارکنان این واحد آموزشی می‌توانند نقش مهمی در تحقق اهداف و رسالت سازمان خود به عهده بگیرند، ارتقاء سرمایه روانشناختی در این کارکنان می‌تواند منجر به بهبود عملکردشان در جهت تحقق اهداف و رسالت سازمانشان شود.

با توجه به اینکه افراد با سرمایه‌های روانشناختی بالا از خودکارآمدی بیشتری برخوردارند، به توانایی خود در تجزیه و تحلیل مشکلات و یافتن راه حل اطمینان بیشتری دارند، در مباحث مربوط به تدوین استراتژی‌های سازمان شرکت دارند و به توانایی خود در مورد اینکه می‌توانند اطلاعات کاری مورد نیاز را به همکاران خود ارائه دهند اطمینان دارند، همیشه به جنبه‌های مثبت امور می‌اندیشند و خوش بین هستند بر عکس افراد بدبین که رویدادهای ناخوشایند را مربوط به عوامل داخلی، پایدار و جهانی می‌دانند آنها این رویدادها را مربوط به عوامل خارجی، ناپایدار و خاص می‌دانند که فقط در این زمان و واقعه رخ داده است و تقصیر آنها نیست، به آینده شغلی خود خوش‌بین هستند و در موقعیت‌های مبهم انتظار بهترین نتیجه را دارند؛ افرادی امیدوارتر هستند در نتیجه اهداف کاری را با انرژی بالا دنبال می‌کنند و سعی در تحقق آن دارند؛ توانایی انطباق با شرایط سخت را دارند و هنگام مواجه شدن با شرایط سخت به سرعت از آن عبور کرده و به شرایط عادی باز



می‌گردند به طور کلی انعطاف‌پذیری (تاب‌آوری) بالایی دارند که تمام این ویژگی‌ها منجر به ارتقاء عملکرد شغلی در آنها خواهد شد. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که افزایش سرمایه‌های روانشناختی در کارکنان زمینه‌ساز بهبود و تقویت عملکرد شغلی در آنها خواهد شد.

از دیگر عوامل تعیین‌کننده برای ارتقاء عملکرد شغلی کارکنان افزایش رضایت شغلی در آنهاست. کارکنانی که رضایت شغلی بالایی دارند از میزان و نحوه پرداخت حقوق و مزایا در سازمان راضی هستند باید به این امر توجه نمود که میزان درآمد یکی از جدی‌ترین و مهمترین دلایل انتخاب شغل در افراد است به گونه‌ای که در بسیاری از موارد حتی می‌تواند باعث نادیده گرفتن عوامل دیگر باشد. گاه افرادی را می‌بینیم که با وجود داشتن مشاغل مهم، کلیدی و دارای پایگاه و وجهه اجتماعی تنها به دلیل کمی درآمد از شغل خود احساس رضایت نکرده به گونه‌ای که حتی در موارد بسیاری به تغییر شغل خود حتی با شغلهایی با منزلتی پایین‌تر اقدام می‌کنند. کارکنان با سطح رضایت شغلی بالا از نوع شغلشان احساس رضایت می‌کنند و اطمینان دارند که در شغل خود مسیر و فرصت پیشرفت برایشان فراهم است و می‌تواند با ایجاد شرایط لازم و روشن در خود از قبیل مهارت بیشتر به درجات بالا ارتقاء یابد، آنها از جو سازمانی و نحوه رهبری سازمانشان احساس رضایت می‌کنند؛ کیفیت سست رهبری (سرپرستی) می‌تواند ریشه پیدایش فشار عصبی و نارضایتی در کارکنان باشد. محیط کار هر انسانی خانه دوم اوست، چه بسیار افرادی که عمده ساعات شبانه روز خود را مجبورند در محیط کاری خود بگذرانند پس شرایط فیزیکی محیط کار نیز یکی از عوامل مهم ایجاد کننده رضایت شغلی در کارکنان است. هر چه میزان رضایت شغلی در کارکنان سازمان افزایش پیدا می‌کند بهره‌وری فردی افزایش می‌یابد، فرد نسبت به سازمان متعهد می‌گردد، سلامت فیزیکی و ذهنی فرد تضمین می‌شود، روحیه فرد افزایش می‌یابد و می‌تواند مهارت‌های جدید شغلی کسب کند. به طور کلی می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که با افزایش رضایت شغلی در کارکنان موجبات ارتقاء عملکرد شغلی و نحوه بهتر انجام وظایف در آنها فراهم خواهد شد. بنابراین انتظار می‌رود با توجه به نتایج این پژوهش، با استفاده از



سرمایه روانشناختی و رضایت شغلی بتوان عملکرد شغلی کارکنان دانشکده فنی و حرفه‌ای دختران دکترا شریعتی تهران را ارتقاء بخشید.

منابع فارسی

- ۱- آرز، اسماعیل؛ احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۳). بررسی عملکرد شغلی کارکنان مناطق نفت خیز جنوب (نفت و گاز آغاچاری). کنفرانس بین‌المللی مدیریت، چالشها و راهکارها. مقاله همایش‌های ایران.
- ۲- آقا یوسفی علیرضا؛ شقاقی فرهاد؛ دهستانی مهدی؛ برقی ایرانی زیبا (۱۳۹۱). ارتباط کیفیت زندگی و سرمایه روانشناختی با ادراک بیماری درمیان مبتلایان بیماری ام-اس. فصلنامه روانشناسی سلامت شماره ۱، صص ۳۲-۴۵.
- ۳- احدی بهمن؛ فتحی آیت‌الله؛ عبدالمحمدی کریم. (۱۳۹۳). بررسی عوامل روانشناختی موثر بر عملکرد شغلی کارکنان فرماندهی انتظامی آذربایجان شرقی. فصلنامه دانش انتظامی آذربایجان شرقی سال چهارم، شماره چهارم، ۳۸-۶۳.
- ۴- ارشدی نسرین؛ شکرکن حسین (۱۳۸۶). بررسی رابطه فشار روانی ناشی از تعارض و ابهام نقش با عملکرد و خشنودی شغلی با توجه به اثرهای تعدیل‌کننده استقلال کاری و پیوستگی گروهی در کارکنان شرکت ملی: مناطق نفت خیز جنوب منطقه اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی. دوره سوم. س چهاردهم. شماره ۱، ۱۴۸-۱۲۹.
- ۵- اردستانی، سارا السادات. (۱۳۹۲). بررسی اثر رضایت شغلی به عملکرد کارکنان بانک ملی شعب غرب تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- ۶- استوارت ازکمپ. (۱۳۷۰). روان‌شناسی اجتماعی کاربردی، ترجمه فرهاد ماهر، مشهد، آستان قدس رضوی.
- ۷- اشمایل، نیک. (۱۳۸۴). روان‌شناسی کار، صنعتی، سازمانی، ترجمه احمد غضنفری و محمد رضا دهلوی، انتشارات موسسه علمی دانش پژوهان برین، چاپ اول.



۸- امینی تهرانی، زهرا. (۱۳۸۵). اثر بخشی مشاوره شغلی به شیوه سازگاری شغلی دیویس، بر افزایش رضایت شغلی کارگران شرکت اتوبوس سازی پیشرو یدک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

۹- اصلان پور جوکندان، محمد؛ شهبازی؛ ملکی، رضا. (۱۳۹۰). رابطه نیرومندی در کار با سلامت و عملکرد شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی اهواز. یافته‌های نو در روان شناسی، سال هفتم، شماره ۲۱، ۷۳-۶۵.

۱۰- امرائی، محمد؛ جابر انصاری، محمد رضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین انگیزش شغلی، رضایت شغلی و عملکرد شغلی. دومین همایش ملی بررسی راهکارهای ارتقاء مباحث مدیریت، حسابداری و مهندسی صنایع در سازمان ها.

۱۱- امیرخانی، طیبه؛ عارف‌نژاد، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل تاثیر رفتار شهروندی سازمانی و سرمایه روان‌شناختی بر سرمایه اجتماعی. فصلنامه علوم مدیریت ایران. دوره هفتم، شماره ۲۶، ۱۱۲-۸۹.

۱۲- بابائیان، علی؛ سامانی، یوسف؛ کرمی، ذبیح اله. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با عملکرد شغلی کارکنان رسته های ماموریتی ناجا. فصلنامه منابع انسانی ناجا، سال دهم، شماره ۳۷، ۲۷-۹.

۱۳- بارون، رابرت. (۲۰۰۶). روان شناسی اجتماعی؛ ترجمه یوسف کریمی. (۱۳۸۸). تهران: نشر روان.

۱۴- بروس ای. شرتزر. (۱۳۶۹). بررسی و برنامه ریزی زندگی شغلی، ترجمه زندی پور.

۱۵- بختیار نصر آبادی، حسنعلی؛ رجایی پور، سعید؛ سلیمی، قربانعلی؛ طاهر پور، فاطمه؛ پرتوی، محمد. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ماهیت شغل و رضایت شغلی. پژوهش نامه مدیریت اجرایی، سال نهم، شماره ۱، ۷۶-۵۷.

۱۶- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ نصرت آبادی، تورج؛ بابا پورخیرالدین، جلیل. (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان-شناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. مجله تخصصی پژوهش و سلامت مرکز تحقیقات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد، دوره ۲، شماره ۱، ۵۴-۴۴.



۱۷- پشت پری، محمدرسول. (۱۳۹۱). رابطه هوش سازمانی و رضایت شغلی با عملکرد دبیران مدارس متوسطه شهرستان بستک، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم انسانی.

۱۸- پورکلهر، محمد؛ تقی پور، احسان؛ رکنی پور، غلامرضا. (۱۳۹۱). رضایت شغلی کارکنان نداجا و نقش آن در توسعه سواحل مکران. اولین همایش توسعه سواحل مکران و اقتدار دریایی جمهوری اسلامی ایران، ۳-۱۵.

۱۹- توسلی، غلامعباس. (۱۳۸۷). جامعه شناسی کار و شغل، ناشر: سمت، تهران.

۲۰- جزئی، نسرین. (۱۳۸۴). مدیریت منابع انسانی، تهران، نشر نی.

۲۱- جلالی، محمد علی. (۱۳۷۷). بررسی تاثیرات نگرش های شغلی بر عملکرد کارکنان عملیاتی بیمارستان های شبکخ بهداشت و درمان و علوم پزشکی شهرستان شاهرود، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

۲۲- جلیلی، علی؛ حسینچاری، مسعود. (۱۳۸۹). تبیین رابطه تاب آوری روان شناختی بر حسب خودکارآمدی در دانشجویان ورزشکار و غیر ورزشکار. رشد و یادگیری حرکتی و ورزشی، شماره ۶، ۱۵۳-۱۳۱.

۲۳- جعفری، نسرین؛ میرکمالی، سید محمد؛ صالح صدق پور، بهرام. (۱۳۹۰). تاثیر جو سازمانی بر رضایت شغلی با میانجی گری سرمایه انسانی. دو فصلنامه پژوهش های مدیریت انسانی، سال پنجم، شماره ۲، ۲۴۵-۲۲۱.

۲۴- جورج.م. جنیفر و جونز. ر. گرس. (۱۹۹۹). درک و هدایت رفتار سازمانی.

۲۵- خلیلزاده، نورالله. (۱۳۷۵). بررسی عوامل مؤثر در رضایت و عدم رضایت شغلی دانشجو معلمان دانشگاه پیام نور ارومیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.



۲۶- دلوی، محمد رضا، عشقی، محمد علی. (۱۳۸۹). نقش سرمایه روان‌شناختی مثبت گرا برای موفقیت کارآفرینی. دو ماهنامه علم مدیریت. شماره ۲۴، مرداد ماه، انجمن مشاوران مدیریت ایران. ۴۱- ۲۵.

۲۷- دیانت نسب، مدینه؛ جاویدی، حجت اله؛ بقولی، حسین. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌گری استرس شغلی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با عملکرد شغلی کارکنان. روشها و مدل‌های روان‌شناختی. شماره ۱۵، ۸۹-۷۵.

۲۸- ذاکر فرد، منیرالسادات. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های ادراکی سرپرستان شیفت بر افزایش رضایت و عملکرد شغلی زیر دستان آنان در شرکت فولاد مبارکه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

۲۹- راوری، علی؛ میرزایی، طیبه؛ ونکی، زهره. (۱۳۹۱). تبیین ماهیت مفهوم رضایت شغلی. فصلنامه مدیریت پرستاری، دوره ۱ اول، شماره ۴ چهارم، ۷۱- ۶۱.

۳۰- رایینز، استیفن پی. (۱۳۷۷). رفتار سازمانی (مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها)، جلد اول، ترجمه دکتر علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ اول.

۳۱- رستمی، رضا؛ اکبری، پیمان؛ ویسمرادی، اکبر؛ محمدی نجف‌آبادی؛ عبدالمجید. (۱۳۹۴). تحلیل نقش واسطه‌ای رضایت شغلی و تعهد سازمانی در رابطه بین بازاریابی داخلی و مشتری‌گرایی کارکنان، مدیریت بازاریابی، شماره ۲۶، ۱۵۸-۱۴۰.

۳۲- زارعی متین، حسن، جندقی، غلامرضا. و توره، ناصر. (۱۳۸۵). شناخت عوامل شهروندی سازمانی و بررسی ارتباط آن با عملکرد. فرهنگ مدیریت. شماره ۱۲، ۶۳-۳۱.

۳۳- سیستانی، حسین. (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و عملکرد شغلی کارکنان استانداری اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته مدیریت دولتی، مرکز آموزش مدیریت دولتی.



۳۴- سیدآبادی، سمیرا. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد شغلی به واسطه متغیر کیفیت زندگی کاری. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته مدیریت بازرگانی، دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه فردوسی مشهد.

۳۵- سیما اصل، نسترن؛ فیاضی، مرجان. (۱۳۸۷). سرمایه روان‌شناختی مبنایی نوین برای مزیت رقابتی. ماهنامه تدبیر. شماره ۲۰۰، ۴۹-۴۴.

۳۶- شرفی، محمد؛ بهار، محبوبه. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی تاثیر آموزش ضمن خدمت در رفع نیازهای آموزشی و رضایت شغلی معلمان ایران و آلمان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۱، پیاپی ۲۵، ۴۴-۲۱.

۳۷- شرمهورن، جان آر و هانت، جیمز جی و ازبورن ریچارد ان (۱۳۷۹)، مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی و محمد علی بابای زکلیکی و محمد علی سبحان الهی، موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، چاپ دوم

۳۸- شفیق آبادی، عبدالله. (۱۳۸۹). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای و نظریه های انتخاب شغل، انتشارات: رشد، تهران.

۳۹- صفائیان، نسرين. (۱۳۹۲). رابطه معنویت، سرمایه روان‌شناختی بر شادی اعضای هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته مدیریت آموزشی، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

۴۰- ضیاء، بابک؛ مبارکی، محمد حسین؛ سعدیون، مژگان. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد سازمانی با تاکید بر نقش میانجی نوآوری در فناوری اطلاعات. فصلنامه مدیریت نوآوری، سال سوم، شماره ۴، ۷۷-۱۰۰.

۴۱- عبدوی بافتانی، محمد؛ فریابی، محمد؛ مدرسی، سعید؛ حسنی نژاد، مجید. (۱۳۹۵). فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، سال پنجم، شماره ۱، ۱۷۳-۱۹۸.



۴۲- علوی لنگرودی، سید کاظم؛ غفوری، حمیده. (۱۳۹۴). رابطه بین رضایت شغلی، تعهد سازمانی با فرسودگی شغلی دبیران. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ششم، شماره ۱۳، پیاپی ۲۳، ۱۰۹-۸۵.

۴۳- علیرضایی، نفیسه؛ مساح، هاجر؛ اکریمی، ناهید. (۱۳۹۲). اخلاق در علوم و فناوری، سال هشتم، شماره ۲، ۱-۱۱.

۴۴- غضنفری، احمد؛ عبادی، لطفعلی. (۱۳۸۷). بررسی رضایت، انگیزش و عملکرد شغلی کارکنان آموزشی یک دانشکده نظامی. فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین، سال اول، شماره ۱، ۱۷۵-۱۴۹.

۴۵- فرزانه حسن زاده، ژاله. (۱۳۸۹). مثبت گرایی در رفتار سازمانی. ماهنامه تدبیر. دوره ۱ ششم، شماره ۲۱۶، ۲۹-۲۴.

۴۶- فروهر، محمد؛ هویدا، رضا؛ جمشیدیان، عبدالرسول. (۱۳۹۰). تبیین رابطه سرمایه روانشناختی و کارآفرینی سازمانی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، شماره ۱، ۸-۱۰۰-۸۳.

۴۷- فروهر، محمد (۱۳۹۲). مثبت گرایی در کار. مجله تدبیر، (۱۵۲)، ۴۵-۳۵.

۴۸- فرهی بوزنجانی، برزو؛ مهدوی، موسی؛ عباسی، مصیب. (۱۳۸۹). عوامل موثر بر رضایت یا عدم رضایت شغلی کارکنان فاوای نرسا. فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین، سال دوم، شماره ۳ و ۴، صص ۱۲۰-۱۰۱.

۴۹- لوتانز، فرد؛ اولیو، بیلون. (۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی سازمان: تحول مزیت رقابتی کارکنان؛ ترجمه جمشیدیان، عبدالرسول و فروهر، محمد (۱۳۹۲)، تهران: انتشارات آبیژ.

۵۰- مجیدی مقدم، زهرا. (۱۳۹۲). رابطه حمایت سازمانی ادراک شده، سرمایه روانشناختی و رفتار شهروندی سازمانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته مدیریت آموزشی، دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.



۵۱- محمدزاده، عباس و مهره‌ژان، آرمن. (۱۳۷۵). رفتار سازمانی نگرش اقتضایی، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

۵۲- محمدی، افسانه؛ ونکی، زهره؛ محمدی، اشرف. (۱۳۹۱). تاثیر بکارگیری برنامه انگیزشی طراحی مبتنی به نظریه انتظار توسط سرپرستاران بر رضایت بیماران. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (حیات)، دوره ۱۸، شماره ۴، ۶۰-۴۷.

۵۳- محمدی، صلاح الدین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین هویت سازمانی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان دبیران دوره دبیرستان شهرستان سنندج. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

۵۴- مهدوی، مژگان؛ روحی عزیزی، مریم. (۱۳۷۹). عوامل موثر در رضایت شغلی کارکنان. تعاون، شماره ی ۱۰۷، ۵۶-۵۱.

۵۵- مورهد، گریگور و گریفین، کیچکای (۱۳۸۰)، رفتار سازمانی، ترجمه سید مهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، انتشارات مروارید، چاپ پنجم.

۵۶- مهرگان، محمد رضا؛ زالی، محمدرضا. (۱۳۸۵). در جستجوی فنون تعیین روایی در پژوهش های مدیریتی، نشریه فرهنگ مدیریت، شماره ی ۱۴، ۲۶-۵.

۵۷- نامور، یوسف؛ بهشتی، سریه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سرمایه روانشناختی و تعهد با عملکرد شغلی. فصلنامه آینده پژوهی مدیریت، سال بیست و یکم، شماره ی ۱۰۱، ۲۱-۱۳.

۵۸- نیسی، عبدالکاسم؛ ارشادی، نسرین؛ رحیمی، احسان. (۱۳۹۰). رابطه علی سرمایه روانشناختی با هیجان-های مثبت بهزیستی روانشناختی، عملکرد شغلی و التزام شغلی. مجله دستاوردهای روانشناختی (علوم تربیتی روان شناختی). دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ی چهارم، شماره ی ۱، ۴۴-۱۹.

۵۹- یوسفی، شکوفه؛ نایب زاده، شهناز، اسلامی، حسین. (۱۳۹۴). تاثیر استرس های شغلی بر رضایت شغلی حسابداران، فصلنامه سلامت کار ایران. دوره ی ۱۲، شماره ی ۳، ۵۳-۴۶.



منابع غیر فارسی

- 1-Anuar, Bin Hussin. (2011). the relationship between job satisfaction and job performance among employees in tradewinds group of companies, A Master's Project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Human Resource Management, University Malaysia.
- 2-Avey, J. B., Luthans, F. & Youssef. C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. Journal of Management, (36), 430–452.
- 3-Avey, J.B., Wernsing, T.S., Luthans, F. (2008). Can Positive employees help Organizational change. Journal of positive Applied Behavioral.Science , 44: 48-70.
- 4-Azmoodeh, Masoume., Rezaei-Dizgah, Morad. (2015). Effect of Psychological Capital on Employees' Job Performance in Forensic Medicine of Guilan, Mazandaran, and Golestan Provinces, Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 5(10)165-171.
- 5-Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- 6-Bandura, A., Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of Applied Psychology, 88, 87–99.
- 7-Bakker, A. B.,Schaufeli. W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. Journal of Organizational Behavior,(29), 147-154.
- 8-Borman, W. C. - Hanson, M. A. - Hedge, J. W. (1997). Personnel Selection Annual Review of Psychology, Vol. 48, 299-337.
- 9-Byars, L.I., Rue, L.W. (2008). Human Resource Management: 9 th Edition. New York: Mc GrawHill.
- 10-Campbell, J. P., Gasser, M. B., & Oswald, F. L. (1996). The substantive nature of job performance variability . InK.R.Murphy(Ed.),Individual differences and behavior inorganizations (pp. 258–299). San Francisco: Jossey-Bass.
- 11-Carell, M. R. (1992). Personnel/ Human Resource Management. Mac Millan. Publishing.
- 12-Davar, S.C; RanjuBala. (2012). Relationship between job satisfaction and job performance: A metal-analysis. Indian Journal of Industrial Relations, 48(2), 290-300.
- 13-Firestone, David John, M.S.W.(2010). Measuring psychological capital in non-profit social service organizations.University of nevada, Reno, 179.
- 14-Foot. M., Hook. C. (1999). Introducing Human Resource Management. Longman.
- 15-Hadizadeh Talasaz, Zahra; Nourani Saadoldin, shahla; Taghi Shakeri , mohammad.(2014). The Relationship Between Job Satisfaction and Job Performance Among Midwives Working in Healthcare Centers of Mashhad, Iran. Journal Of Midwifery Reproductive Health , Volume 2, Issue 3, July 2014, Page 157-164.



16-Hafiz Imran., Iqra Arif., Sadaf Cheema., M.Azeem. (2014). Relationship between Job Satisfaction, Job Performance, Attitude towards Work, and Organizational Commitment. Entrepreneurship and Innovation Management Journal. Volume: 2, Issue: 2 (May 2014), Pages: 135-144.

17-Hennessey, H. W., John Bernardin, H. (2003). The relationship between performance appraisal criterion specificity and statistical evidence of discrimination. Human Resource Management, [Volume 42, Issue 2](#), 143–158.

18-Hersy, P., Blanchard, KH., Johnson, DE. (1996). Management of organizational behavior: utilizing of human resources (7th ED). California: prentice-hall international inc.

19-Hodges, T. D (2010). An experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement and the contagion effect (Doctoral Thesis). Retrieved from Dissertations and Theses from the College of Business Administration, University of Nebraska – Lincoln.

20-Ivancevich, J. M. (2007). Human resource management. Boston: MCG.

21-Larson. Milan, Luthans. Fred. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work Attitudes. Journal of Leadership & Organizational Studies 2006 13: 45 .DIO:101177/10717919970130010701.

22-Leap. L. Terry & Crion. D. Michael. (1989). Personal / Human Resource Management (New York, Macmillan Publishing Company), P. 366-367.

23-Lewis, S. (2011). Positive Psychology at Work: How Positive Leadership and Appreciative Inquiry Create Inspiring organization. Wiley. Pub.

24-Lifeng ,Zh. (2007). Effects of Psychological Capital on Employees Job Performance, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. Acta Psychological Sinica, Vol. 39, No. 2, page 328-334.

25-Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics, 33:(2), 143–160.

26-Luthans, F. Avey, J. B. , Avolio, B. J. Norman, S. M. and Combs, G. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction, personnel psychology. Personnel psychology 60, 541-572.

27-Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J., & Avey, J.B. (2007). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship. Journal of Organizational Behavior. 1-46.

28- Luthans F, Avey James B. Avolio, Bruce J. Peterson. Suzanne J. (2010). The Development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. Journal of Human resource development quarterly. 21: (1), 41-66.

29-Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman, D. S., & Harms, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and Health PsyCap. Journal of Leadership & Organizational Studies, 20(1), 118–133.



- 30-Lyubomirsky, S., (2004). Pursuing Sustained Happiness. University of California.
- 31- Newman, Alexander,, Ucbasaran, Deniz., Zhu, Fei & Hirst, Giles. (2014). Psychological capital: A review and synthesis, *Journal of Organizational Behavior*, J. Organiz. Behav. 35, S120–S138 (2014), Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/job.1916.
- 32- Norman, S., Avey,J., James,L., Nimnicht, Graber Pigeon, N. (2010). The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on Employee Organizational Citizenship and Deviance Behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 2010 17: 380 originally published online 18May 2010.DOI:10.1177/1548051809353764.
- 33-Noe, R.A, Hollenbeck, J. R, Gerhurt, B & Wright, P.M. (2008). Human Resource Management: gaining Competitive advantage. New York: Mc GrawHill.
- 34- Qingshan, Hui, Le, Lou, Xuansheng, Cao .(2014). Research of employees' psychological capital structure under the background of Chinese Culture. *International Business Research*, 7 (7).
- 35-Sampath Kappagoda, U.W.M.R., Othman, H.Z.F., & De Alwis, G. (2014). Psychological Capital and Job Performance: The Mediating Role of Work Attitudes. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*. (2), 102-116.
- 36-Shahnawaz, M.G., Jafri, H. (2009). Psychological Capital as Predictors of Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *Jurnal of the Indian Academy of Applied Psychology*.vol.35, special Issue,78-84.
- 37-Snell, S. A. & Bohlander, G. W. (2007). Managing Human Resources. Thomson Publishing Company.
- 38-Soodmand afshar, Hassan., doosti, mehdi. (2016). Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Reseach* 4 (1), (jan, 2016) 97-115.
- 39-Sun, T., Zhao, X.W., Yang, L.B., & Fan, L. H. (2012). The impact of psychological capital on job embeddedness and job performance among nurses: a structural equation approach. *Journal of Advanced Nursing*, 68(1), 69–79. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2011.05715.x.
- 40-Sweetman, David., Luthans, Freed., Avey, James.S.B.,Luthans, Brettc. (2010). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative sciences*. DIO: 10.100/CJAS.175.
- 41-Timothy A. Judge., Charles L. Hulin., Reeshad S. Dalal. (2009). Job Satisfaction and Job Affect. A chapter to appear in: S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Oxford University Press.



عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش چهاردانگه و کاهش استعفا و ترک خدمت آنها

* دکتر شهرام هاشم نیا / استادیار / گروه علوم تربیتی / دانشگاه پیام نور / تهران - ایران.

Dr.hashemnia@yahoo.com

دکتر مهدی واحدی / استادیار / گروه علوم تربیتی / دانشگاه علامه طباطبائی / تهران - ایران.

زهره مظاهری مجد / کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی / واحد الکترونیکی ، دانشگاه آزاد اسلامی / تهران - ایران.

۴- چکیده

مقدمه: از آنجایی که مهمترین سرمایه هر سازمانی، نیروی انسانی آن سازمان است و نیل به اهداف هر سازمان در گرو کارایی افرادی است که در آن سازمان کار می کنند، نقش رضایت شغلی که یک عامل مهم در ایجاد انگیزش است امری بدیهی است. از این رو این مطالعه با هدف بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش منطقه چهاردانگه و کاهش استعفای آنها صورت گرفته است. روش کار: تحقیق حاضر بر اساس نوع هدف و پیامد، یک تحقیق کاربردی است که برای انجام آن از روش "پیمایشی" استفاده شده است. که بر روی ۱۲۱ نفر از کارکنان آموزش و پرورش منطقه چهاردانگه صورت گرفت. روش نمونه گیری به صورت تمام شماری بود. همچنین جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه رضایت شغلی استفاده شده است پرسشنامه مذکور از سه قسمت تشکیل شده، قسمت اول آن پرسشنامه جو سازمانی لیتوین و استرینگر (شامل ۱۸ سؤال)، قسمت دوم پرسشنامه شناخت شغل جان واگنر (شامل ۱۸ سؤال) و قسمت سوم پرسشنامه رضایت شغلی اسمیت (شامل ۹ سؤال)، می باشد. اطلاعات بدست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. یافته ها: پس از انجام آزمون نرمال سنجی توزیع داده که بر عدم توزیع نرمال داده صحنه نهاد از آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن برای آزمون فرضیات استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان می دهد که ویژگی ها و شرایط کار بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش تأثیر گذار است. نتیجه گیری: نتایج نشان داد که توجه به موضوع ارتقاء همراه با ایجاد جوی مناسب در محیط کار و همچنین تلاش برای بر طرف کردن مشکلات اقتصادی کارکنان در افزایش رضایت شغلی آنان مؤثر می باشد.

واژگان کلیدی: رضایت شغلی، کارکنان، آموزش و پرورش، استعفا، ترک خدمت



مقدمه

نیازهای اقتصادی فرد، احساس هویت اجتماعی و مفید بودن توسط کار مرتفع می شود. بسیاری از افراد، بخش قابل توجهی از روز را در محل کار خویش می گذرانند (روئلن^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). ارزشمندترین سرمایه هر سازمانی، نیروی انسانی آن سازمان محسوب می شود (جباری و همکاران، ۱۳۸۱). کارایی و اثر بخشی سازمان ها به نیروی انسانی آن سازمان بستگی دارد. بالا بودن روحیه فرد باعث کارایی و اثر بخشی فرد در سازمان می شود (جنکیس^۲ و همکاران، ۱۹۹۲: ۶۹) موفقیت هر سازمان در گرو تلاش و رضایت شغلی کارکنان آن می باشد (فروغی و همکاران، ۱۳۸۶: ۹۲) ادارات آموزش و پرورش در این میان به دلیل اهمیت و وظایفی که در زمینه تعلیم و تربیت برعهده دارند، از جایگاه ویژه ای در جامعه برخوردار می باشند (رعنایی، ۱۳۷۸: ۵۲)

یکی از مهم ترین چالش های سیستم های ارائه دهنده خدمات آموزشی و تربیتی، کیفیت نامطلوب خدماتی است که ارائه می شود. در این راستا یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در کیفیت نامطلوب ارائه خدمات آموزشی، عوامل انسانی است که می توانند نقش به سزایی در تحول و پیشرفت امور آموزش و پرورش داشته باشند (محمودی و همکاران، ۱۳۸۵: ۵۸). رضایت شغلی از نوع نگرش فرد نسبت به شغل خویش (آرمسترانگ^۳، ۲۰۰۲) و به مجموع تمایات یا احساسات مثبت که افراد نسبت به شغل خود دارند گفته می شود (سید جوادیان، ۱۳۸۰) هرزبرگ^۴ عوامل مؤثر بر رضایت شغلی را در دو بعد تقسیم بندی می کند، عامل بهداشت که متشکل از ویژگیهای محیطی شغل و جنبه های بیرونی مثل حقوق، روابط بین فردی، شرایط و موقعیت های کاری است عوامل انگیزشی که در واقع عوامل وابسته به وظایف و محتوای شغلی نظیر جنبه هایی مانند اهمیت دادن به پیشرفت، مسؤولیت و رشد را مطرح می کند (حیدرعلی، ۲۰۰۲: ۱۱۴)

۵- بیان مسئله

در عصر حاضر که جهان در قرن بیست و یکم قرار دارد بخش مهمی از فعالیت های فردی و اجتماعی را تعلیم و تربیت تشکیل می دهد، به طوری که یونسکو در گزارشی جهانی اعلام کرده است: «تقریباً از هر پنج انسانی که امروز زندگی می کند یک نفر شاگرد است یا در نظام آموزش رسمی به عنوان معلم خدمت می کند» (امین بیدختی و صالح پور، ۱۳۸۶: ۳۱).

1 - Rvyln

2 - Jnkys

3 - Armstrong

4 - Herzberg



اساس خودکفایی و استقلال هر جامعه بر پایه‌های وجودی سازمان‌های آموزشی آن جامعه است. امروزه آموزش و پرورش به عنوان یکی از سازنده‌ترین سازمان‌ها و به عنوان یکی از رکن‌های اساسی برای توسعه آموزشی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هر جامعه مطرح است. ضرورت دارد که هر جامعه‌ای که به توسعه می‌اندیشد تعلیم و تربیت مطلوب را در رأس برنامه‌های خود قرار دهد (نوربخش و علیزاده، ۱۳۸۳: ۱۷۳).

در نظام آموزش و پرورش هر کشوری عوامل متعددی وجود دارند که در شکل، اهداف، و کیفیت آن نظام مؤثر هستند. آموزش و پرورش نهادی اجتماعی است که از زندگی جمعی بوجود آمده و متأثر از محیط اجتماعی است. بنابراین، آموزش و پرورش پدیده‌ای اجتماعی است.

نظام آموزش و پرورش از عناصر مختلفی تشکیل شده که هرکدام از این عناصر در پیشبرد اهداف آن مؤثرند. معلم، به عنوان یکی از عناصر، اهمیت خاصی در نظام تعلیم و تربیت دارد و رضایت او می‌تواند در تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش تأثیر بسزایی داشته باشد (کلدی و عسگری، ۱۳۸۲: ۱۰۴).

بازدهی کارکنانی که رضایت شغلی دارند و آنان که از کار خود ناراضی می‌باشند، همواره مورد بحث و بررسی صاحب‌نظران بوده است. پژوهشگرانی که به ارزشهای انسانی اهمیت می‌دهند، چنین استدلال می‌کنند که رضایت شغلی باید از جمله هدف‌های اصلی سازمان باشد و سازمانها باید شرایطی را فراهم آورند که کارکنان را راضی نگه دارند (رجب بیگی و دیگران، ۱۳۸۵: ۱۱۱-۱۱۲).

در جوامع انسانی، نهاد آموزش و پرورش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این نهاد از مهم‌ترین عوامل رشد اجتماعی، اقتصادی و تربیتی در هر جامعه‌ای است و عامل رشد آگاهی و ساماندهی نیروی انسانی برای رشد و توسعه‌ی جوامع، نظام آموزش و پرورش است.

امروزه دستیابی به اهداف سازمانها تا حد زیادی در گرو عملکرد مناسب و صحیح کارکنان است. این امر در نظام‌های آموزشی بویژه آموزش و پرورش از اهمیت بیشتری برخوردار است. اغلب صاحب‌نظران و متفکران مسائل تربیتی اعتقاد دارند که معلمان، مهم‌ترین عامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت هستند (امین بیدختی و صالح پور، ۱۳۸۶: ۳۱).

رضایت شغلی یکی از عوامل بسیار مهم در موفقیت شغلی است. رضایت شغلی عاملی است که سبب افزایش کارایی و نیز احساس رضایت فردی می‌گردد (همان منبع: ۱۰۵). از سوی دیگر ادارات اثربخش، کارکنانی دارند که به طور داوطلبانه و اختیاری، فراتر از وظایف رسمی و از پیش تدوین شده، رفتار کرده، برای موفقیت و اثربخشی اداره، از هیچ تلاش فروگذار نیستند. امروزه این رفتارها را رفتارهای شهروندی سازمانی می‌نامند. بنابراین، مدیران سازمان باید برای کارکنان خود فضایی را ایجاد نمایند که باعث بهبود عملکرد کارکنان و تسهیل دستیابی به اهداف



سازمانی گردد. در این راستا توجه به رفتارهای سازمانی از جمله رفتار شهروندی سازمانی می تواند برای سازمانها مفید واقع شود. یکی از این رفتارهای سازمانی استعفا یا احیاناً ترک خدمت از سوی کارمندان است که در پی ایجاد نارضایتی شغلی به وقوع می پیوندد. در این پژوهش سعی شده است رابطه بین رضایت شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش منطقه چهاردانگه از توابع شهرستان اسلامشهر مورد بررسی قرار گیرد. به عبارتی تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است چه عواملی بر رضایت شغلی کارکنان ادارات آموزش و پرورش و کاهش استعفای آنها موثرند؟

۶- اهمیت و ضرورت تحقیق

اهمیت موضوع از چند منظر قابل بررسی است :

الف) اهمیت موضوع حفظ کارکنان و جلوگیری از ترک خدمت آنها

ترک خدمت کارکنان هزینه های زیادی بر سازمان تحمیل می کند . با این حال، می توان با اتخاذ تدابیری ، ترک خدمت و استعفای کارکنان را به حداقل سطح ممکن رساند. این کار از طرق مختلف قابل انجام است چرا که معمولاً ، تصمیم برای ترک خدمت یا استعفا، یک تصمیم آنی نیست و فرد، از مدت ها قبل به این موضوع فکر کرده و موضوع را از زوایای مختلف بررسی کرده است. بنابراین می توان با شناسایی عوامل موثر، مانع از وقوع چنین اتفاقی شد و انجام تحقیقاتی که بتواند زمینه ها و عوامل موثر بر وقوع این اتفاق را شناسایی و تبیین نماید از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است چرا که می توان با برطرف کردن آنها، تمایل کارکنان به ماندن در سازمان را افزایش داد و از بروز هزینه های ناشی از ترک خدمت ، اجتناب ورزید.

ب) بهره مندی از مزایای رضایت شغلی

تحقق رضایت شغلی کارکنان ، مزیت های فراوانی برای سازمان به همراه دارد به طوری که رضایت شغلی به عنوان یکی از کلیدی ترین عناصر در ارتقای عملکرد و اثربخشی سازمانی مطرح گردیده است. رضایت شغلی فاکتوری است که کاملاً بر رفتارهای کاری ، تمایل به ادامه فعالیت و نگرش مثبت نسبت به کار ، موثر است که همه اینها به افزایش تعهد سازمانی منجر می گردد (مایو و همکاران ، ۲۰۰۸) . همچنین اگر از بعد سازمانی به قضیه نگاه کنیم ، رضایت شغلی از شاخص های سنجش میزان برتری سازمانها نسبت به یکدیگر ، است که به واسطه آن ، میزان وفاداری و تعهد کارکنان باعث می شود وظایف محوله را با کیفیت بالاتری به انجام برسانند . این امر موجب افزایش عملکرد ، بهره وری و اثربخشی سازمان می گردد (نحریر و همکاران ، ۱۳۸۹) . یکی از تاثیرات اولیه رضایت شغلی این است که فرد کوشش می کند که در



راستای تحقق اهداف سازمان حرکت نماید و تمایل قوی به حفظ عضویت در سازمان خواهد داشت (جین و همکاران ، ۲۰۰۹) که با توجه به هزینه های سنگین جذب و آموزش نیرو ، نگهداری نیروها امری مهم و ضروری است . بنابراین انجام تحقیقاتی که بتواند به افزایش رضایت کارکنان منجر گردد از اهمیت و ضرورت بالایی برخوردار است.

۷- اهداف تحقیق : هدف کلی

تعیین عوامل مختلف بر رضایت شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش چهاردانگه و کاهش استعفا و ترک خدمت آنها

۸- اهداف جزئی

- تعیین نقش تعهد سازمانی بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش
- تعیین نقش آموزش بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش
- تعیین نقش کارکردهای پرداخت و پاداش بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش
- تعیین نقش کارکردهای ارتقا و پیشرفت شغلی بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش
- تعیین نقش کیفیت روابط با سرپرستان و روسا بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش
- تعیین نقش کیفیت روابط با همکاران بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش

۹- فرضیات : فرضیه اصلی

- عوامل مختلف بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش تاثیر معناداری دارد.

۱۰- فرضیه های فرعی

- تعهد سازمانی در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.
- آموزش در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.
- کارکردهای پرداخت و پاداش در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.



- کارکردهای ارتقا و پیشرفت شغلی در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.
- کیفیت روابط با سرپرستان و روسا در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.
- کیفیت روابط با همکاران در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.

۱۱- روش تحقیق : طرح تحقیق

با توجه به این که در پژوهش حاضر هدف کشف عوامل موثر بر رضایت شغلی کارکنان ادارات آموزش و پرورش و کاهش استعفای آنها در اداره آموزش و پرورش چهاردانگه است متغیر مستقل، به عنوان متغیر خصیصه‌ای محسوب می‌شود و پژوهشگر توان دستکاری آن را نداشته ولی به دنبال تاثیر احتمالی رضایت شغلی بر کاهش استعفا کارکنان می‌باشد. پژوهش حاضر پس از توصیف رضایت شغلی به توصیف دلایل استعفا و ترک کار پرداخته و سپس از سطح توصیفی فراتر رفته و اقدامات مرتبط با تبیین را در محفوضه طرح‌های زمینه‌یابی انجام می‌دهد. لازم به ذکر است تمامی داده‌های تجربی یا اطلاعات موجود در رضایت شغلی کارکنان و دلایل استعفای آنان به گونه میدانی و با توافق سازمانی صورت می‌گیرد.

۱۲- روش تحقیق

تحقیق حاضر بر اساس نوع هدف و پیامد، یک تحقیق کاربردی است که برای انجام آن از روش "پیمایشی" استفاده می‌شود.

۱۳- جامعه و نمونه آماری

با توجه به اینکه سه ویژگی مشترک برای محدود سازی جامعه آماری انجام گرفته است می‌توان فهرستی از جامعه آماری یا فضای جامعه آماری بدست آورد. جامعه پژوهش حاضر محدود بوده و توان شمارش اعضای آن امکان‌پذیر است.

سه ویژگی برای محدود سازی جامعه آماری به شرح زیر است.

تمامی اعضای جامعه دبیران آموزش و پرورش منطقه اسلامشهر می‌باشند .

تمامی اعضای جامعه حداقل یک سال تحصیلی در منطقه آموزش و پرورش اسلامشهر اشتغال دارند و می

توانند اطلاعات مکفی را در زمینه متغیرهای پژوهش عنوان کنند.



نمونه انتخاب شده از جامعه آماری فرم همکاری را دریافت نموده و هیچگونه اجبار یا امتیازی برای پاسخ دهی به ابزارهای پژوهش وجود ندارد.

جامعه آماری کارکنان اداره آموزش و پرورش به شرح زیر می باشد

جدول ۳-۱- فراوانی تعداد جامعه آماری پژوهش بر حسب جنسیت

تعداد جامعه	نوع جنسیت
۳۵	زن
۸۶	مرد
۱۲۱	کل

با توجه به حجم جامعه که ۱۲۱ نفر می باشد به علت محدود بودن جامعه آمار از روش تمام شمار برای تعیین حجم نمونه استفاده گردید و تعداد نمونه آماری نیز ۱۲۱ نفر انتخاب گردید
روش نمونه گیری

به علت محدود بودن حجم نمونه از روش نمونه گیری تمام شمار استفاده گردید

۱۴- روش گردآوری اطلاعات

در این پژوهش از دو روش گردآوری اطلاعات و داده ها استفاده شده است:

الف) روش کتابخانه ای :

با مراجعه به کتب، مقالات، مجلات، پایان نامه ها و پژوهش های انجام شده در این رابطه اقدام به مطالعه و فیش برداری شده است.

ب) روش میدانی

در این روش از سه پرسشنامه مجزا استفاده شده است:

الف) پرسشنامه شاخص توصیف شغلی یا پرسشنامه رضایت شغلی (JDI) حاوی ۷۲ گویه

ب) پرسشنامه شناخت شغل واگنر (JCM) حاوی ۱۵ گویه

پ) پرسشنامه جو سازمانی لیتوین و استرینگر حاوی ۵۰ گویه.



۱۵- ابزار گردآوری اطلاعات

الف) پرسشنامه شاخص توصیف شغلی یا پرسشنامه رضایت شغلی (JDI) دارای پنج خرده مقیاس به ترتیب:

- ماهیت کار ۱۸ گویه
 - سرپرستم ۱۸ گویه
 - همکارانم ۱۸ گویه
 - حقوق ماهیانه ام ۹ گویه
 - در کارم ۹ گویه
- روش نمره دهی

یکی از ویژگی‌های روش شناختی مقیاس (JDI) استفاده از سه نمره برای هر یک از پاسخ‌هاست. این مقیاس به جای آنکه به گونه معمول امتیاز ۱، ۲ و ۳ را مانند دیگر مقیاس‌های سه امتیازی در نظر بگیرد، به پاسخ (آری و نه) با توجه به پاسخ، نمره‌ی سه یا صفر و به پاسخ (نمی‌دانم) یک نمره می‌دهد. بدیهی است که پاسخ (نمی‌دانم) بیشتر از آنکه شاخص رضایت شغلی باشد، شاخص نارضایتی است (هومن، ۱۳۸۱). نحوه امتیازبندی (نمره‌گذاری) در جدول زیر بیان شده است:

جدول ۳-۲- نحوه امتیازبندی پرسش نامه رضایت شغلی (JDI)

طریقه نمره گذاری	نمره ی ۳ برای جواب بله و نمره ی ۱	نمره ی ۳ برای جواب نه و نمره ی ۱	جنبه های رضایت شغلی
	صفر برای جواب بله و نمره ی ۱	صفر برای جواب نه و نمره ی ۱	ماهیت کار
	صفر برای جواب بله و نمره ی ۱	صفر برای جواب نه و نمره ی ۱	عامل سرپرست
	صفر برای جواب بله و نمره ی ۱	صفر برای جواب نه و نمره ی ۱	عامل همکاران



۳، ۴، ۶، ۷، ۹

۱، ۲، ۵، ۸

عامل حقوق

۲، ۴، ۶، ۷

۱، ۳، ۵، ۸، ۹

عامل ترفیعات

و جواب (نمی دانم) برای تمام سوالها یک نمره دارد. در پایان برای محاسبه‌ی نمره‌ی هر کدام از جنبه‌ها، تعداد جواب‌های (بله و نه) که سه امتیازی هستند را در سه و تعداد جواب‌های نمی دانم را در یک ضرب و نمره‌های بدست آمده را با هم جمع می‌کنیم و برای محاسبه‌ی نمره‌ی کل، نمره‌های تمام جنبه‌ها را با هم جمع می‌کنیم.

ب) پرسشنامه شناخت شغل واگنر (JCM)

این پرسشنامه از پنج مولفه به شرح زیر تشکیل شده است:

- تنوع مهارت شغلی شامل گویه‌های ۱، ۴ و ۱۳
- هویت شغلی شامل گویه‌های ۲، ۷ و ۱۲
- اهمیت شغلی حاوی گویه‌های ۵، ۱۰ و ۱۴
- استقلال شامل گویه‌های ۳، ۸ و ۱۵
- بازخورد حاوی گویه‌های ۶، ۹ و ۱۱

برای نمره دهی به این پرسشنامه از طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای استفاده شده است.

۱= کاملاً غلط است

۲= اکثراً اینطور نیست.

۳= تا حدودی نادرست است.

۴= نا مشخص است.

۵= تا حدودی درست است.

۶= اکثراً همینطور است.

۷= کاملاً درست است.

پ) پرسشنامه جو سازمانی لیتوین و استرینگر

این ابزار دارای ۵۰ جمله در مورد سازمان است و در طیف چهار درجه ای در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم در نظر گرفته شده است. این ۵۰ جمله در ۹ قسمت مجزا، مورد پرسش قرار گرفته است و از این قرار هستند:



- ۱) ساختار سازمان (هشت گزینه): احساساتی که کارکنان در مورد فشارهایی که در گروه هست و نقشها و مقررات و رویه های موجود و جو رسمی و یا غیر رسمی سازمان دارند.
- ۲) مسئولیت (هفت گزینه): احساسی که کارمند نسبت به سرپرست خود دارد، یعنی اینکه در مورد کاری که کارمند باید انجام دهد و دانش مورد نیاز آن را دارد، او مجدداً در تصمیماتی که توسط کارمند گرفته شده دخالت می کند.
- ۳) پاداش (شش گزینه): احساسی است در مورد شغل و وظیفه ای که خوب انجام شده و تاکید بر توجه مثبت کارمند نسبت به تنبیهات، سیاستهای پرداخت حقوق و پاداش و ترفیعات.
- ۴) خطرپذیری (۵ گزینه): حس خطر کردن و پذیرش چالشها هم در مورد شغل و هم در مورد سازمان.
- ۵) صمیمیت (پنج گزینه): احساس خوب و دوستانه در محیط کار، داشتن جوی غیر رسمی در گروه کاری.
- ۶) استانداردها (شش گزینه): درک اهمیت صریح و مطلق برای رسیدن به اهداف و عملکردهای یکسان. تاکید بر انجام درست کار، رسیدن به اهداف سازمان
- ۷) تضادها (چهار گزینه): احساسی که مدیران و دیگر کارکنان از شنیدن عقاید مختلف دارند.
- ۸) هویت (چهار گزینه): احساسی که یک کارمند از اینکه به سازمانش متعلق است و عضو مفید و ارزشمند یک گروه کاری است.
- ۹) حمایت (پنج گزینه): درک احساس حمایت و پشتیبانی هم از طرف مدیر و هم از طرف همکاران، تاکید بر حمایت هم از بالا و هم از پایین.

۱۶- روایی و پایایی ابزار گردآوری

هیچ سنجشی از خطا مصون نیست بلکه موضوع سنجش شامل درجه ای از خطاست که خطای سنجش نامیده می شود. گو اینکه اجتناب کامل از خطا ممکن نیست اما هدف ما این است که خطای سنجش را تا حد امکان کاهش دهیم.

مهمترین معیار درستی سنجش، اعتبار است و اعتبار یعنی اینکه آیا واقعاً محقق چیزی را که فکر می کند اندازه می گیرد، اندازه گیری می کند یا نه؟ آیا امکان قابلیت تعمیم داده ها و یافته ها را دارد یا نه؟ آزمون های مختلفی جهت بررسی اعتبار وجود دارد در پژوهش حاضر از روش آزمون اعتبار درونی و بیرونی استفاده شده است.

اعتبار درونی یا محتوایی یعنی بررسی دقیق سنجش مفهوم در پرتو معنای آن و طرح این پرسش که آیا ابزار

سنجش واقعاً مفهوم مورد نظر را می سنجد یا نه؟ (بیکر، ۱۳۷۷: ۱۳۹)



در این پژوهش ضوابطی را که در مطالعه حاضر برای حصول اطمینان از اعتبار محتوا پرسشنامه به کار گرفته شده عبارت است از:

(۱) انجام مطالعات نظری

(۲) نظر خواهی از اساتید راهنما، مشاور و سایر استادان متخصص

علاوه بر اعتبار، سنجش باید از ثبات و پایایی هم برخوردار باشد. پایایی یکی از ویژگی‌های ابزار اندازه‌گیری است و با این امر سر و کار دارد که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶: ۱۶۶) به عبارت دیگر منظور ارزیابی یا اعتماد علمی، حصول نتایج مشابه در تکرار اعمال قبلی است (ساروخانی ۱۳۷۷: ۱۴۶) یکی از متداول‌ترین روش‌های اندازه‌گیری پایایی پرسشنامه‌ها، آزمون آلفای کرونباخ است که جهت تعیین همسانی درونی مقیاس اندازه‌گیری به کار می‌رود مقدار آلفای کرونباخ بین صفر و یک نوسان دارد ($0 < \alpha < 1$) چنانچه $\alpha = 1$ باشد نشان دقت کامل ابزار اندازه‌گیری است و برعکس $\alpha = 0$ باشد بیانگر عدم دقت و تکرار پذیری اندازه‌گیری است. ضرایب آلفای کرونباخ مساوی یا بالاتر از $\alpha = 0/5$ بیانگر پایایی مناسب وسیله اندازه‌گیری است.

جدول ۳-۳- ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای مولفه‌ها و خرده مقیاس‌ها

مؤلفه	ضریب آلفای کرونباخ
جوسازمانی	۰/۷۷۲
شناخت شغل	۰/۶۶۰
رضایت شغلی	۰/۸۱۰
مجموع	۰/۷۴۷

۱۷- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق از نرم افزار آماری SPSS ورژن ۲۳ استفاده شده است. در این پژوهش اطلاعات گرد آوری شده در سه سطح توصیفی، تبیینی و تحلیل چند متغیری با تکنیک‌های مناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در توصیف داده‌ها از جداول یک بعدی و شاخص‌های پراکندگی و مرکزی به تناسب مقیاس متغیرها استفاده شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع آوری شده و آزمون فرضیه‌ها از روش



آمار توصیفی و از آمار استنباطی در حد آزمون t و تحلیل واریانس یک طرفه و تحلیل رگرسیون استفاده شده است.

۱۸- تجزیه و تحلیل داده و اطلاعات : تحلیل توصیفی

۱۹- جنسیت

جامعه آماری پژوهش حاضر از دو طیف جنسیت زن و مرد تشکیل شده است. در این بخش با چگونگی تعداد فراوانی زنان در برابر مردان و درصد پراکندگی آنها که در جدول ۴-۱- پرداخته شده است.

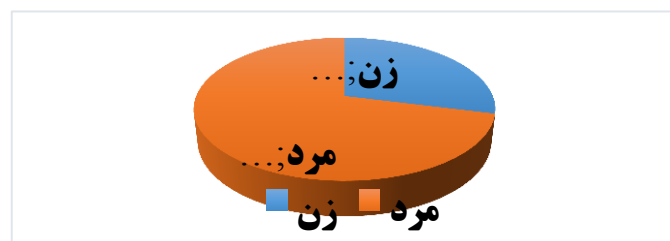
جدول ۴-۱- تعداد فراوانی و درصد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد
زن	۳۵	۲۸/۹۲
مرد	۸۶	۷۱/۰۸
مجموع	۱۲۱	۱۰۰

با توجه به اطلاعات به دست آمده تعداد زنان ۳۵ نفر معادل ۲۸/۹۲ درصد و تعداد مردان ۸۶ نفر معادل ۷۱/۰۸ درصد است. به عبارتی در ازای هر دو مرد یک زن در جامعه آماری وجود دارد که نشان از پراکندگی مناسب جامعه آماری به لحاظ جنسیت دارد.



نمودار ۴-۱- تعداد زنان و مردان تشکیل دهنده جامعه آماری





نمودار ۴-۲- درصد پراکندگی زنان و مردان تشکیل دهنده جامعه آماری

با توجه به اطلاعات بدست آمده، جامعه آماری به لحاظ سن به چهار طیف تقسیم شده است. دسته اول افرادی هستند که کمتر از ۳۰ سال سن دارند. دسته دوم افرادی هستند که بین ۳۰ تا ۴۰ سال سن دارند. دسته سوم افرادی هستند که بین ۴۰ تا ۵۰ سال سن دارند و در نهایت افرادی که بالای ۵۰ سال سن دارند. جدول ۴-۲- بیانگر چگونگی پراکندگی تعداد و درصد این چهار طیف است.

جدول ۴-۲- توزیع تعداد و پراکندگی درصد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سن

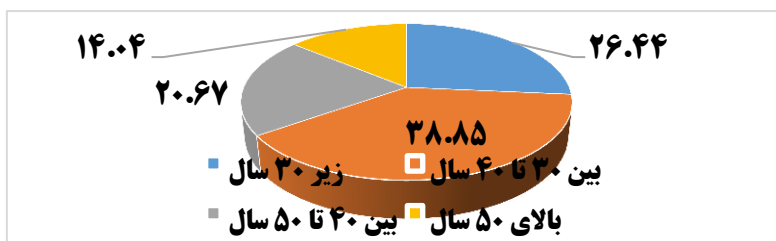
درصد	تعداد	سن
۲۶/۴۴	۳۲	کمتر از ۳۰ سال
۳۸/۸۵	۴۷	بین ۳۰ تا ۴۰ سال
۲۰/۶۷	۲۵	بین ۴۰ تا ۵۰ سال
۱۴/۰۴	۱۷	بیشتر از ۵۰ سال
۱۰۰	۱۲۱	مجموع

با توجه به اطلاعات به دست آمده :

- افراد دارای سن کمتر از ۳۰ سال ۳۲ نفر معادل ۲۶/۴۴ درصد
 - افراد دارای سن بین ۳۰ تا ۴۰ سال ۴۷ نفر معادل ۳۸/۸۵ درصد
 - افراد دارای سن بین ۴۰ تا ۵۰ سال ۲۵ نفر معادل ۲۰/۶۷ درصد
 - افراد دارای سن بیشتر از ۵۰ سال ۱۷ نفر معادل ۱۴/۰۴ درصد
- هستند که این امر نشان می‌دهد که بیشترین تعداد جامعه آماری به لحاظ سن مربوط به افرادی است که بین ۳۰ تا ۴۰ سال دارند.



نمودار ۳-۴- تعداد افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سن



نمودار ۴-۴- درصد پراکندگی افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سن

با توجه به اطلاعات بدست آمده، جامعه آماری به لحاظ تحصیلات به پنج طیف تقسیم شده است. دسته اول شامل افرادی است که دارای مدرک تحصیلی دیپلم هستند. دسته دوم شامل افرادی است که دارای مدرک تحصیلی کاردانی هستند. دسته سوم شامل افرادی است که دارای مدرک تحصیلی کارشناسی هستند. دسته چهارم شامل افرادی است که دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد هستند و در نهایت افرادی که دارای مدرک تحصیلی دکتری هستند. جدول ۳-۴ بیانگر چگونگی پراکندگی تعداد و درصد این پنج طیف است.

جدول ۳-۴- توزیع تعداد و پراکندگی درصد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ تحصیلات

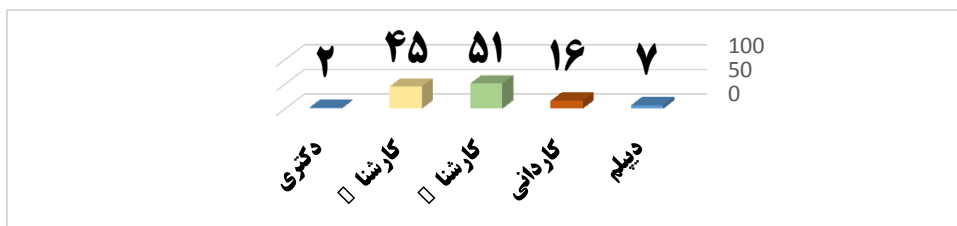
تحصیلات	تعداد	درصد
دیپلم	۷	۵/۷۸
کاردانی	۱۶	۱۳/۲۲
کارشناسی	۵۱	۴۲/۱۴
کارشناسی ارشد	۴۵	۳۷/۲۱
دکتری	۲	۱/۶۵
مجموع	۱۲۱	۱۰۰

با توجه به اطلاعات استخراج شده بیشترین تحصیلات مربوط به کارشناسی و کمترین مربوط به دکتری می باشد. به این صورت که:

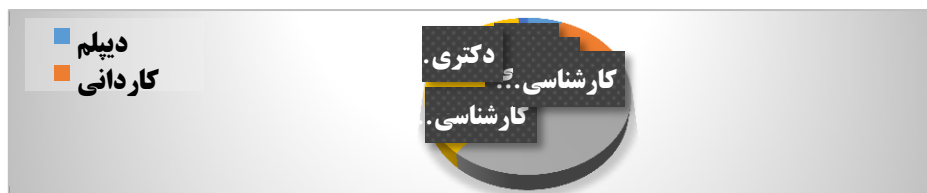
- افراد دارای مدرک تحصیلی کاردانی ۷ نفر معادل ۵/۷۸ درصد



- افراد دارای مدرک تحصیلی کاردانی ۱۶ نفر معادل ۱۳/۲۲ درصد
- افراد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ۵۱ نفر معادل ۴۲/۱۴ درصد
- افراد دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد ۴۵ نفر معادل ۳۷/۲۱ درصد
- افراد دارای مدرک تحصیلی دکتری ۲ نفر معادل ۱/۶۵ درصد



نمودار ۴-۵- تعداد افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ تحصیلات



نمودار ۴-۶- درصد پراکندگی افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ تحصیلات

با توجه به اطلاعات بدست آمده، جامعه آماری به لحاظ سابقه خدمت به سه دسته خدمتی تقسیم شده است. دسته اول شامل افرادی است که دارای کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت هستند. دسته دوم شامل افرادی است که دارای بین ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه خدمت هستند و دسته سوم شامل افرادی است که دارای بیش از ۲۰ سال سابقه خدمت هستند. جدول ۴-۴ بیانگر چگونگی پراکندگی تعداد و درصد این سه دسته است.

جدول ۴-۴- توزیع تعداد و پراکندگی درصد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سابقه خدمت

سابقه خدمت	تعداد	درصد
کمتر از ۱۰ سال	۳۳	۲۷/۲۷
بین ۱۰ تا ۲۰ سال	۴۷	۳۸/۸۴
بیشتر از ۲۰ سال	۴۱	۳۳/۸۹



۱۰۰

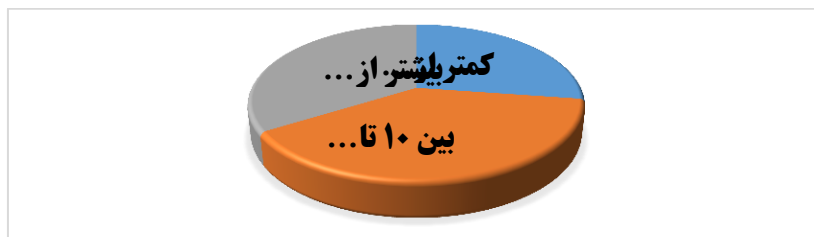
۱۲۱

مجموع

با توجه به اطلاعات استخراج شده بیشترین سابقه خدمت مربوط به افرادی است که بین ۱۰ تا ۲۰ سال سابقه خدمت دارند و کمترین مربوط به افرادی است که کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت دارند می‌باشد.



نمودار ۴-۷- تعداد افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سابقه خدمت



نمودار ۴-۸- درصد پراکندگی افراد تشکیل دهنده جامعه آماری به لحاظ سابقه خدمت

در این بخش از فصل چهارم پژوهش حاضر تحلیل‌هایی همچون نرمال‌سنجی توزیع داده، آزمون فرضیه‌های اصلی و فرعی و در نهایت کشف رابطه احتمالی میان ویژگی‌های جمعیت شناختی با میزان رضایت شغلی بیان خواهد شد.

۲۰- نرمال‌سنجی توزیع داده

نمرات بدست آمده از پرسشنامه‌های توزیع شده در بین جامعه آماری در این قسمت با استفاده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف مورد تحلیل نرمال‌سنجی توزیع داده قرار خواهد گرفت. حد تعیین نرمال بودن توزیع داده برابر است با $P > 0/05$. در صورتی که عدد به دست آمده از $0/05$ بزرگتر باشد توزیع داده نرمال است و در آزمون فرضیه‌ها از آزمون پیرسون استفاده خواهد شد. در صورتی که عدد بدست آمده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف از $0/05$ کوچکتر باشد توزیع داده غیر نرمال است و در آزمون فرضیه‌ها از آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده خواهد شد.



جدول ۴-۵- آزمون کلموگروف - اسمیرنوف برای سنجش توزیع نرمال داده

آزمون کلموگروف - اسمیرنوف					
آزمون شیپرو - ویلک			اسمیرنوف		
ضریب	درجه آزادی	آماره	ضریب	درجه آزادی	آماره
۰/۰۰۰	۱۲۰	۰/۹۳۲	۰/۰۰۰	۱۲۰	۰/۱۵۵
۰/۲۳۹	۱۲۰	۰/۹۸۶	۰/۰۵۳	۱۲۰	۰/۰۸۱
۰/۳۹۲	۱۲۰	۰/۹۸۸	۰/۰۱۱	۱۲۰	۰/۰۹۴

رضایت شغلی
شناخت شغلی
جو سازمانی

با توجه به ضریب به دست آمده از آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده می باشد. در پرسشنامه رضایت شغلی ضریب آزمون ۰/۰۰۰ است که از حد تعیین $P < 0/05$ کوچکتر است بنابراین داده بدست آمده از این پرسشنامه دارای توزیعی غیرنرمال است. در پرسشنامه شناخت شغلی حد تعیین $0/053 > 0/05$ بزرگتر است بنابراین در این پرسشنامه توزیع نرمال است. اما در پرسشنامه جو سازمانی عدد بدست آمده $0/011 < 0/05$ کوچکتر است که نشان می دهد توزیع داده غیرنرمال است.

بنابراین در مجموع توزیع داده در کل پرسشنامه ها غیرنرمال فرض می شود. به همین علت از آزمون ضریب همبستگی اسپرمن در آزمون فرضیه های اصلی و فرعی استفاده خواهد شد.

۲۱- آزمون فرضیه اصلی پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش حاضر با عنوان «ویژگی ها و شرایط کار، بر بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش تأثیر معناداری دارد» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۶- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۶- آزمون ضریب همبستگی اسپرمن فرضیه اصلی

ویژگی ها و شرایط کار	رضایت شغلی	ضریب آزمون
-۰/۰۱۲	۱/۰۰۰	ضریب آزمون
۰/۸۹۳	سطح معناداری	رضایت شغلی
۱۲۰	تعداد	۱۲۱



۱/۰۰۰	-۰/۰۱۲	ضریب آزمون	ویژگی‌ها و شرایط کار
	۰/۸۹۳	سطح معناداری	
۱۲۰	۱۲۰	تعداد	

با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۱۲-) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت معکوس دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۸۹۳) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بسیار بزرگتر است از حضور یک رابطه معکوس معنادار شدید است. به این معنی که در صورت عدم تأمین ویژگی‌ها و شرایط مناسب کار، رضایت شغلی نیز کاهش می‌یابد.

جدول ۴-۷- آزمون *T-Test* تک نمونه‌ای مستقل فرضیه اصلی

خطای انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱/۸۷۰	۲۰/۴۷۹	۱۸۴/۴۵	۱۲۰	رضایت شغلی
۰/۵۹۵	۶/۵۱۶	۲۱۲/۶۳	۱۲۰	ویژگی‌های کار

حد اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	ضریب	درجه آزادی	آماره	
بالا	پایین					
۱۸۸/۱۵	۱۸۰/۷۵	۱۸۴/۴۵۰	۰/۰۰۰	۱۱۹	۹۸/۶۶۲	رضایت شغلی
۲۱۳/۸۰	۲۱۱/۴۵	۲۱۲/۶۲۵	۰/۰۰۰	۱۱۹	۳۵۷/۴۷۱	ویژگی‌های کار

با توجه به انجام آزمون *T-Test* انجام شده بر روی فرضیه اصلی پژوهش و ضرایبی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۷ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.



۲۲- آزمون فرضیه فرعی اول

فرضیه فرعی اول پژوهش حاضر با عنوان «تعهد سازمانی در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۸- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۸- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی اول پژوهش

رضایت شغلی	تعهد سازمانی
ضریب آزمون	۱/۰۰۰
رضایت شغلی	۰/۹۰۶
سطح معناداری	۱۲۰
تعداد	۱۲۱
ضریب آزمون	-۰/۰۱۱
سطح معناداری	۱/۰۰۰
تعهد سازمانی	۰/۹۰۶
تعداد	۱۲۰

با توجه به ضریب آزمون (-۰/۰۱۱) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت معکوس دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۹۰۶) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بسیار بزرگتر است از حضور یک رابطه معکوس معنادار شدید است. به این معنی که در صورت عدم وجود تعهد سازمانی، رضایت شغلی نیز کاهش می یابد.

جدول ۴-۹- آزمون T-Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی اول

تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار
۱۲۰	۱۸۴/۴۵	۲۰/۴۷۹	۱/۸۷۰
۱۲۰	۱۰۹/۱۳	۴/۹۲۷	۰/۴۵۰

آماره	درجه آزادی	ضریب	اختلاف میانگین		حد اطمینان ۹۵٪
			پایین	بالا	
۹۸/۶۶۲	۱۱۹	۰/۰۰۰	۱۸۴/۴۵۰	۱۸۰/۷۵	رضایت شغلی
۲۴۲/۶۰۸	۱۱۹	۰/۰۰۰	۱۰۹/۱۲۵	۱۰۸/۲۳	تعهد سازمانی



با توجه به انجام آزمون T-Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی اول پژوهش و ضرایبی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۹ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید میشود.

۲۳- آزمون فرضیه فرعی دوم

فرضیه فرعی دوم پژوهش حاضر با عنوان «آموزش در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است.» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۱۰- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۱۰- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی دوم پژوهش

آموزش	رضایت شغلی		
۰/۰۵۲	۱/۰۰۰	ضریب آزمون	
۰/۵۷۵		سطح معناداری	رضایت شغلی
۱۲۰	۱۲۱	تعداد	
۱/۰۰۰	۰/۰۵۲	ضریب آزمون	
	۰/۵۷۵	سطح معناداری	آموزش
۱۲۰	۱۲۰	تعداد	

با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۵۲) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت مستقیم و مثبت دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۵۷۵) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بزرگتر است از حضور یک رابطه معنادار است. به این معنی که در صورت وجود آموزش مناسب، رضایت شغلی نیز افزایش می‌یابد.



جدول ۴-۱۱- آزمون T -Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی دوم

خطای انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱/۸۷۰	۲۰/۴۷۹	۱۸۴/۴۵	۱۲۰	رضایت شغلی
۰/۱۵۱	۱/۶۵۸	۲۷/۶۶	۱۲۰	آموزش

حد اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	ضریب	درجه آزادی	آماره	
بالا	پایین					
۱۸۸/۱۵	۱۸۰/۷۵	۱۸۴/۴۵۰	۰/۰۰۰	۱۱۹	۹۸/۶۶۲	رضایت شغلی
۲۷/۹۶	۲۷/۳۶	۲۷/۶۵۸	۰/۰۰۰	۱۱۹	۱۸۲/۷۷۷	آموزش

با توجه به انجام آزمون T -Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی دوم پژوهش و ضرابی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۱۱ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.

۲۴- آزمون فرضیه فرعی سوم

فرضیه فرعی سوم پژوهش حاضر با عنوان «کارکردهای پرداخت و پاداش در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۱۲- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۱۲- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی سوم پژوهش

کارکردهای پرداخت	رضایت شغلی	ضریب آزمون	رضایت شغلی
۰/۰۴۶-	۱/۰۰۰		



۰/۶۱۸	سطح معناداری
۱۲۰	تعداد
۱/۰۰۰	ضریب آزمون
۰/۶۱۸	سطح معناداری
۱۲۰	تعداد

با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۴۶-) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت مستقیم و مثبت دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۶۱۸) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بزرگتر است از حضور یک رابطه معکوس معنادار است. به این معنی که در صورت عدم وجود کارکردهای پرداخت، رضایت شغلی نیز کاهش می‌یابد.

جدول ۴-۱۳- آزمون T-Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی سوم

خطای انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱/۸۷۰	۲۰/۴۷۹	۱۸۴/۴۵	۱۲۰	رضایت شغلی
۰/۲۴۴	۲/۶۷۸	۳۰/۴۴	۱۲۰	کارکردهای پرداخت

حد اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	ضریب	درجه آزادی	آماره	
بالا	پایین					
۱۸۸/۱۵	۱۸۰/۷۵	۱۸۴/۴۵۰	۰/۰۰۰	۱۱۹	۹۸/۶۶۲	رضایت شغلی
۳۰/۹۳	۲۹/۹۶	۳۰/۴۴۲	۰/۰۰۰	۱۱۹	۱۲۴/۵۱۱	کارکردهای پرداخت

با توجه به انجام آزمون T-Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی سوم پژوهش و ضرابی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۱۳



نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.

۲۵- آزمون فرضیه فرعی چهارم

فرضیه فرعی چهارم پژوهش حاضر با عنوان «کارکردهای ارتقا و پیشرفت شغلی در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۱۴- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۱۴- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی چهارم پژوهش

رضایت شغلی		کارکردهای ارتقا و پیشرفت	
ضریب آزمون	سطح معناداری	ضریب آزمون	سطح معناداری
۰/۰۴۴	۱/۰۰۰	۰/۰۴۴	۱/۰۰۰
۰/۶۳۲	۱۲۱	۰/۶۳۲	۱۲۰
تعداد	۱۲۰	تعداد	۱۲۰

با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۴۴) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت مستقیم و مثبت دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۶۳۲) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بزرگتر است از حضور یک رابطه مستقیم معنادار است. به این معنی که در صورت رعایت کارکردهای ارتقا و پیشرفت، رضایت شغلی نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۴-۱۵- آزمون T-Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی چهارم

خطای انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱/۸۷۰	۲۰/۴۷۹	۱۸۴/۴۵	۱۲۰	رضایت شغلی
۰/۳۱۳	۳/۴۲۴	۷۲/۷۷	۱۲۰	کارکردهای پیشرفت و ارتقا



حد اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	ضریب	درجه آزادی	آماره	
بالا	پایین					
۱۸۸/۱۵	۱۸۰/۷۵	۱۸۴/۴۵۰	۰/۰۰۰	۱۱۹	۹۸/۶۶۲	رضایت شغلی
۷۳/۳۹	۷۲/۱۵	۷۲/۷۶۷	۰/۰۰۰	۱۱۹	۲۳۲/۷۷۵	کارکردهای پیشرفت و ارتقا

با توجه به انجام آزمون T-Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی چهارم پژوهش و ضرابی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۱۵ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.

۲۶- آزمون فرضیه فرعی پنجم

فرضیه فرعی پنجم پژوهش حاضر با عنوان «کارکردهای کیفیت روابط با سرپرستان و روسا در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۱۶ نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۱۶- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی پنجم پژوهش

کیفیت روابط با سرپرستان و روسا		رضایت شغلی	
۱۲۰	۱۲۱	۱/۰۰۰	ضریب آزمون
-۰/۰۷۴	۰/۴۲۵	سطح معناداری	رضایت شغلی
۱۲۰	۱۲۰	۱/۰۰۰	ضریب آزمون
-۰/۰۷۴	۰/۴۲۵	سطح معناداری	کیفیت روابط با سرپرستان و روسا
۱۲۰	۱۲۰	تعداد	تعداد



با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۷۴-) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت معکوس دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۴۲۵) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بزرگتر است از حضور یک رابطه معکوس معنادار است. به این معنی که در صورت عدم رعایت و بهبود کیفیت روابط با سرپرستان و روسا، رضایت شغلی نیز کاهش می‌یابد.

جدول ۴-۱۷- آزمون T-Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی پنجم

خطای انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱/۸۷۰	۲۰/۴۷۹	۱۸۴/۴۵	۱۲۰	رضایت شغلی
۰/۳۴۴	۳/۷۶۴	۶۸/۶۴	۱۲۰	کیفیت روابط با سرپرستان و روسا

حد اطمینان ۹۵٪		اختلاف میانگین	ضریب	درجه آزادی	آماره	
بالا	پایین					
۱۸۸/۱۵	۱۸۰/۷۵	۱۸۴/۴۵۰	۰/۰۰۰	۱۱۹	۹۸/۶۶۲	رضایت شغلی
۶۹/۳۲	۶۷/۹۶	۶۸/۶۴۲	۰/۰۰۰	۱۱۹	۱۹۹/۷۹۱	کیفیت روابط با سرپرستان و روسا

با توجه به انجام آزمون T-Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی پنجم پژوهش و ضرایبی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نیستند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۱۷ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.



۲۷- آزمون فرضیه فرعی ششم

فرضیه فرعی ششم پژوهش حاضر با عنوان «کارکردهای کیفیت روابط با همکاران در بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش موثر است» در این قسمت مورد آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن قرار گرفته است. جدول ۴-۱۸- نشان دهنده این موضوع است.

جدول ۴-۱۸- آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن فرضیه فرعی ششم پژوهش

رضایت شغلی	کیفیت روابط با همکاران
ضریب آزمون	۰/۰۱۰
سطح معناداری	۰/۹۱۶
تعداد	۱۲۰
ضریب آزمون	۱/۰۰۰
سطح معناداری	۰/۹۱۶
تعداد	۱۲۰

با توجه به ضریب آزمون (۰/۰۱۰) بدست آمده که نشان از حضور رابطه آن هم به صورت مستقیم دارد و با توجه به سطح معناداری (۰/۹۱۶) که از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ بزرگتر است از حضور یک رابطه مستقیم و مثبت معنادار است. به این معنی که در صورت بهبود کیفیت روابط با همکاران، رضایت شغلی نیز افزایش می یابد.

جدول ۴-۱۹- آزمون T-Test تک نمونه‌ای مستقل فرضیه فرعی ششم

تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف معیار
۱۲۰	۱۸۴/۴۵	۲۰/۴۷۹	۱/۸۷۰
۱۲۰	۲۷/۷۹	۲/۳۳۳	۰/۲۱۳

آماره	درجه آزادی	ضریب	اختلاف میانگین	حد اطمینان ۹۵٪	
				پایین	بالا
۹۸/۶۶۲	۱۱۹	۰/۰۰۰	۱۸۴/۴۵۰	۱۸۰/۷۵	۱۸۸/۱۵
۱۹۹/۷۹۱	۱۱۹	۰/۰۰۰	۶۸/۶۴۲	۶۷/۹۶	۶۹/۳۲



با توجه به انجام آزمون T-Test انجام شده بر روی فرضیه فرعی پنجم پژوهش و ضرابی که برای هر دو جامعه آماری پژوهش بدست آمده (۰/۰۰۰) و از حد تعیین آلفا = ۰/۰۵ کوچکتر است و موید این نکته است که دو جامعه آماری دارای اختلاف میانگین نسیتند و این نکته را از میان اختلاف نمرات بالا و پایین که در جدول ۴-۱۹ نشان داده شده است، درک نمود. بنابراین فرض صفر ما مبنی بر عدم رابطه یا وجود اختلاف در میانگین‌های دو جامعه آماری رد می‌گردد و فرضیه تأیید می‌شود.

۲۸- نتیجه گیری و پیشنهادات

- با توجه به آزمون‌های انجام شده بر روی فرضیه‌های پژوهش نتایج به دست آمده به شرح زیر اعلام می‌گردد:
- ویژگی‌ها و شرایط کار که تلفیقی از جو سازمانی و شناخت شغلی است بر روی بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان ادارات آموزش و پرورش تأثیر دارد.
 - تعهد سازمانی بر بهبود رضایت شغلی به صورت یک رابطه منفی معنادار تأثیر گذار است.
 - آموزش به عنوان یکی از عوامل تأثیر گذار بر روی بهبود رضایت شغلی کارکنان به صورت یک رابطه مثبت معنادار مطرح شده است.
 - کارکردهای ارتقا و پیشرفت شامل مسئولیت در کار، هویت کار، اهمیت کار در بهبود رضایت

۲۹- پیشنهادهای کاربردی

- با توجه به اینکه تمامی فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند و اینکه تعدادی از آنها دارای رابطه‌ای مثبت معنادار هستند و تعدادی از آنها هم دارای رابطه‌ای منفی و معکوس می‌باشند، بنابراین به ترتیب شدت و ضعف چنین بیان می‌شود:
- ویژگی و شرایط کار به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر رضایت شغلی دارای اهمیت خاصی است. در این پژوهش نیز بر آن تأکید شده است. با توجه به نتیجه به دست آمده از آزمون فرضیه اصلی پیشنهاد می‌شود که روسای ادارات با تمرکز بر روی شرایط ویژه کار بتوانند سطح رضایت شغلی را افزایش دهند.
 - تعهد سازمانی با توجه به فرضیه فرع اول مورد آزمون قرار گرفته در پژوهش، بر روی میزان رضایت شغلی تأثیرگذار است بنابراین به مسئولین آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد بر روی عواملی که موجب افزایش تعهد سازمانی در سازمان مورد نظرشان است متمرکز شوند.



- آموزش یکی دیگر از موارد اثرگذار بر رضایت شغلی است پیشنهاد می‌شود با بهبود کیفیت آموزش ضمن خدمت کارکنان به بهبود رضایت شغلی در میان کارکنان اداره تابعه خود پردازند.
- کارکردهای پرداخت پاداش و حقوق و مزایا یکی از عوامل مهم موثر در بهبود رضایت شغلی است. پیشنهاد می‌شود با تنظیم و پرداخت به موقع حقوق و مزایا نسبت به بهبود بیش از پیش رضایت شغلی بکوشند.
- کیفیت روابط با همکاران با سطح معناداری ۰/۹۱۶ قویترین رابطه را با بهبود رضایت شغلی دارد. بنابراین به مسئولین آموزش و پرورش چهاردانگه پیشنهاد می‌گردد با حفظ و تقویت کیفیت روابط همکاران با یکدیگر سطح رضایت شغلی را در بین کارکنان ادارات خود افزایش دهند.
- با توجه به اینکه کیفیت روابط با سرپرستان با سطح معناداری ۰/۴۲۵ ضعیف ترین عامل در بین عوامل تأثیر گذار بر بهبود رضایت شغلی است به مسئولین آموزش و پرورش چهاردانگه پیشنهاد می‌شود با انجام تحقیقاتی در راستای سبک رهبری و مدیریت بکار رفته توسط مدیران سعی در یافتن نقاط ضعف این رابطه نمایند تا با تقویت آن رضایت شغلی نیز افزایش یابد.

۳۰- پیشنهادهایی برای پژوهش های آتی

- پیشنهاد می‌گردد در همین جامعه آماری مواردی همچون تعهدسازمانی و کارکردهای پرداخت حقوق و مزایا به عنوان دو عامل تاثیرگذار در پژوهش‌های مجزا مورد بررسی و پژوهش قرار بگیرد.
- پیشنهاد می‌گردد رابطه آموزش ضمن خدمت به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در بهبود رضایت شغلی در پژوهشی مجزا به طور تخصصی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی با نگرش از زوایای دیگر از جمله بازخورد ۳۶۰ درجه و بررسی سبک رهبری مدیران میزان تأثیرگذاری آنها را بر رضایت شغلی کارکنان این اداره نیز بیابند.
- پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات آتی با استفاده از بررسی جنبه‌های فرهنگ سازمانی و رفتار سازمانی دیگر عوامل تأثیر گذار بر رضایت شغلی کارمندان این اداره نیز بررسی گردد.

فهرست منابع فارسی

- اخلاقی، محمد(۱۳۷۹)، پایان نامه کارشناسی ارشد، بررسی رابطه بین رضایت شغلی با سلامت روانی کارکنان شاغل در دانشگاه
- الوانی، سید مهدیو معمارزاده غلامرضا(۱۳۹۳) جزوه کتاب رفتار سازمانی موهودو گریفین، انتشارات مروارید
- الوانی، سید مهدی(۱۳۸۰)؛ مدیریت عمومی؛ چاپ شانزدهم؛ نشرنی



- پاسائیان، علی و اعرابی، محمد (۱۳۹۱)، جزوه آموزشی مبانی رفتار سازمانی برگرفته از کتاب مبانی رفتار سازمانی استیفن رابینز
- جعفر پور منفرد، سعید: بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری لیکرت با میزان رضایت شغلی دبیران مدارس پسرانه شاهد شهر تهران، دانشکده علوم اجتماعی و روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۳۸۳.
- حسنی، محمد و همکاران (۱۳۹۲)؛ نقش تعاملی هویت سازمانی و هویت مقیمی بر رضایت شغلی و رفتارهای فرانقش؛ فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی؛ سال نهم؛ شماره ۲
- داشخانه، فاطمه: رابطه بین میزان مقبولیت مدیران نزد معلمان با رضایت شغلی معلمان در مقطع متوسطه شهر تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۳.
- درویش، حسن (۱۳۸۶) بررسی عوامل موثر بر رضایت شغلی کارکنان، فرهنگ مدیریت سال پنجم شماره ۱۶
- رابینز، استیفین پی: رفتار سازمانی، مترجمان علی پارسایان و سید محمد اعرابی، جلد دوم، چاپ ششم، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی، ۱۳۸۴.
- راوری، علی و همکاران (۱۳۹۱)؛ تبیین ماهیت مفهوم رضایت شغلی: مطالعه مروری؛ فصلنامه مدیریت پرستاری؛ سال اول، شماره چهارم
- سرمد، غلامعلی: روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، چاپ اول، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۸
- شفیق‌آبادی، عبدالله: راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای، چاپ ششم، نشر رشد، تهران، ۱۳۷۲.
- شهبازی و همکاران (۱۳۸۷) تاثیر رضایت شغلی و تعهد سازمانی بر ترک خدمت کارکنان، دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال پنجم، شماره ۱۹
- عباس‌زادگان، سید محمد: مبانی اساسی در سازماندهی و رهبری، چاپ اول، انتشارات شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۶.
- عباس‌زادگان، سید محمد: مدیریت بر سازمانهای نا آرام، چاپ اول انتشارات کویر، تهران، ۱۳۷۹.
- علاقه‌بند، علی: مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، چاپ هشتم، تهران، نشر روان، ۱۳۷۶.
- علاقه‌بند، علی: مدیریت عمومی، چاپ چهارم، تهران، نشر روان، ۱۳۷۸.



- علوی، سید امین‌اله: روانشناسی مدیریت و سازمان (رفتار سازمانی)، تهران، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی، ۱۳۷۱.
- کمپ، استوارت (۱۳۸۵) روان شناسی اجتماعی کاربردی، ترجمه (فرهاد ماهر)، ویرایش پنجم، انتشارات آستان قدس رضوی
- گریفین، مورهد: رفتار سازمانی، ترجمه سید مهدی الوانی و غلامرضا معمار زاده، چاپ هشتم، تهران، انتشارات مرواید، ۱۳۸۳.
- محمد زاده، عباس و مهر وژان، آرمن: رفتار سازمانی (نگرش اقتضایی)، چاپ اول، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ۱۳۷۵.
- محمدزاده، عباس و آرمن مهر وژان (۱۳۷۵)؛ رفتار سازمانی نگرش اقتضایی؛ چاپ اول؛ انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی
- محمدزاده، عباس و آرمن مهر وژان (۱۳۹۵)؛ مدیریت توسعه؛ چاپ ۱۵؛ انتشارات سمت
- مقیمی، سید محمد (۱۳۷۷)، سازمان و مدیریت: رویکردی پژوهشی؛ چاپ اول؛ ترمه
- مقیمی، سید محمد: سازمان و مدیریت (رویکردی پژوهشی) انتشارات ترمه، تهران، ۱۳۷۷.
- منصوریان، محمد کریم و لهسانی عبدالعلی (۱۳۷۸)، بررسی رضایتمندی شغلیدر باره عوامل اقتصادی، اجتماعی و جمعیتی، مجله مطالعه جمعیت شناختی، شماره ۱۳
- مهدوی، مژگان (۱۳۸۴)، چگونگی برقراری ارتباط اثربخش در سازمان، مجله تعاون، دوره شهریور، شماره ۱۶۸
- نیلی پور طباطبائی، اکبر؛ بیگلری، مسعود (۱۳۹۳). بررسی ارتباط بین هویت سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی در پرستاران. فصلنامه مدیریت پرستاری؛ سال سوم، دوره سوم، شماره سوم: ۶۱-۶۸.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱)؛ تهیه و استاندارد ساختن مقیاس سنجش رضایت شغلی؛ چاپ اول؛ مرکز آموزش مدیریت دولتی
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱)؛ تهیه و استاندارد ساختن مقیاس سنجش رضایت شغلی؛ چاپ اول؛ مرکز آموزش مدیریت دولتی



منابع لاتین

- Apker, J., Propp, K.M., & Ford, W.S.Z. (2009). Investigating the effect of nurse–team communication on nurse turnover: Relationships among communication processes, identification, and intent to leave, *Health Communication*, 24(2), 106-114.
- Arnold H.J, Feldman D.C organizational behavior, (singapor: Mcgraw-Hill.I.N.C.1986) P.86.
- Ashforth, B. E. (2001) "Role Transitions in Organizational Life An Identity Based Perspective". United States of America Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashforth, B. E., & Johnson, S. A. (2001). Which hat to wear?. *Social identity processes in organizational contexts*, 31-48.
- Barney, J. B. and Stewart. A.C. (2000) "Organizational Identity as Moral Philosophy. Competitive Implications for Diversified Corporations" (Eds), In Majken, J. Schultz, Mary Jo Hatch , and Mogens H. Larsen. *The expressive organization*, New York: Oxford university press.
- Bellou, V., Chitiris, L., Bellou, A. (2005). The Impact of Organizational Identification and Self-Esteem on Organizational Citizenship Behavior: The Case of Greek Public Hospitals. *Operational Research. An International Journal*, 2, 305-318.
- Bemana, S, Moradi, H, Ghasemi, M, Taghavi, S. M, Ghayoor A. H. (2013). The Relationship among Job Stress and Job Satisfaction in Municipality Personnel in Iran. *World Applied Sciences Journal*, 22(2), 233-238.
- Bergami, M; Bagozzi, R. P. (2000). Self-categorization, affective commitment and group self esteem as distinct aspects of social identity in the organization. *Journal of Social Psychology*, 39, 555-577.
- Bies , R. J. & Tripp, T.M. (1999) "Two Faces of Powerless: Coping with Tyranny. In R.M. Kramer & M.A. Neale "(EDs), *power and influence in organizations*. Pp. 203- 219.
- Ciriello, Marria.j, catholic School teachers viws of Job Satisfaction and Word Circumstances and the Relationship to Commitment, Boston, 1990.
- Cole, Michael S. and Heike, Bruch (2006) Organizational identity strength, identification, and commitment and their relationships to turnover intention: Does organizational hierarchy matter?, *Journal of Organizational Behavior*, 27, 585–605.
- Cooper, D. & Thatcher, S. (2010). Identification in organizations: The role of self-concept orientations and identification motives. *Academy of Management Review*, 35, 516°538.
- Corley, K. G.; Harquail, C. V.; Pratt, M. G.; Glynn, M. A.; Fiol, C. M., & Hatch, M. J. (2006). Guiding organizational identity through aged adolescence. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 85-99.
- Dahlla, R. (2008). The influence of organizational identity, image and reputation on organizational strategic response to institutional pressures. Unpublished doctoral dissertation, York university, Toronto.
- DeMoura, G. R., Abrams, D., Retter, C., Gunnarsdottir, S., & Ando, K. (2009). Identification as an organizational anchor how identification and job satisfaction combine to predict turnover, *European Journal of Social Psychology*, No. 39, 540–557.



- Du Gay P. Organizing Identity: Making Up People at Work. Production of Culture/Cultures of Production; (1997); London. Sage; (1997). p. pp322.-286 .
- Dutton, E., Dukerich, M. & Harquail, V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Elsbach, K.D. and Bhattacharya, C.B (2001), "Defining who you are by what you are not: Organizational disidentification and the national rifle association", *Organization Science*, Vol. 12, pp. 393-414.
- Epitropaki, O. & Martin, R. (2005). The Moderating role of individual differences in the relation differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16, 569°589.
- Foster, W. M and Hyatt, C (2007), I Despise Them! I Detest Them! Franchise Relocation and the Expanded Model of Organizational Identification, *Journal of Sport Management*, Vol 21, pp194-212.
- Fuller J., Marler, L., Hester, K., Frey, L. and Relyea, C (2006), "Construed External Image and Organizational Identification: A Test of the Moderating Influence of Need for Self- Steem", *The Journal of Social Psychology*, Vol. 146, No. 6, pp. 701-716.
- Gioia, D. A. and Chittipeddi, K. (1991) "Sense Making and Sense Giving in Strategic Change Initiation". *Strategic Management Journal*, Vol. 12, No. 6, Pp. 443- 458.
- Glynn MA, Abzug R. Institutionalizing identity: Symbolic isomorphism and organizational names. *Academy of Management Journal*. 2002; 45(1):267- 80.
- Harris, E. And Cameron, E (2005), "Multiple Dimensions of Organizational Identification and Commitment as Predictor of turnover Intentions and psychological Well-being", *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 37, No. 3, pp.159-169.
- Haslam, S. A, (2001), "Psychology in Organizations (The Social Identity Approach)", SAGE Publication, London.
- Hee. H, and Baruch, Y. (2009) "Transforming Organizational Identity Under Institutional Change". *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 22, No. 6, Pp. 575-599.
- Heller,H.William, and others, the Relation ship between theacher Job satisfaction and principal Leadership style, 1993.
- Knippenberg, D., & Schie, E. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 137-147.
- Knippenberg, D., & Schie, E. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 137-147.
- Kuhn, T. and Nelson, N (2002), "Reengineering identity", *Management Communication Quarterly*, Vol 16, No 1, pp 5-38.
- Lu H, While A, Barriball L. Job satisfaction among nurses: A literature review. In *J Nurs Stud*. 2005;42(2):211-27.
- Mckee,Jane Gallimore, Leadership Styles of Community College Presidents and Faculty Jof Satisfaction, Jan Mar, 1991.
- Minner, G. B. (2006) "Organizational Behaviors, Historical Orgins", united states of America: M. E. sharpe.
- Mozes, M., Josman, Z. & Yaniv, E, (2012). Corporate social responsibility organizational identification and motivation. *Social Responsibility Journal*, 7 (2), 310 ° 325.



- Ngo, H., Loi, R., Foley, Sh., Zheng, X. & Zhang, L. (2012). Perceptions of organizational context and job attitudes: The mediating effect of organizational identification. *Asia Pacific Journal of Management*, 1-20.
- Okug, Zeynep (2013). The Moderating Effects of Age and Tenure on the Relationship between Organizational Identification and Job Satisfaction. *Management* 2013, 3(4): 218-222
- Olkkonen, M., & Lipponen, J. 2006. Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100: 202–215.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-9.
- Organization Studies. 2006; 11(2):123-35.
- Puusa A. Conducting Research on Organizational Identity. *Electronic Journal of Business Ethics and*
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: exploring the role of organizational culture. *The Academy of Management Journal Archive*, 49(3), 433-458.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational organizational identification Behavior*. 66, 358-384.
- Rogelberg, S.G. (2007). *Encyclopedia of Industrial and organizational psychology*. Sage publications.
- Sabzipoor, Amir, Reshnoodi, Behzad, Amiri, Somayeh & Karam Elahi, Ali. (2014). The relationship between the type of personality introversion–extraversion with Job Satisfaction and Organizational Commitment of Teachers. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*, Vol.5, (2), pp: 181-194. (in Persian)
- SamGnanakkan, S. (2010). Mediating role of organizational commitment on HR practices and turnover intention among ICT Professionals, *Journal of Management Research* 10(1): 39-1.
- Smidts, A. Pruyn, A.H. and Van Reil, C. B. M. (2001) "The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification". *Academy of Management Journal*, Vol. 44, No. 5, , Pp. 1051-1062.
- Stout, John, k. Supervisors, structuring and Consideration Behaviors and Workers, Job Satisfaction, Stress, and Health New Approaches in Educational Administration, Vol.5, (2) , pp: 59-72. (in Persian)
- Tabae Bordbar, Fariba & Aghaee, Maryam. (2014). The role of self-assessment In anticipation of empowerment and organizational commitment. *Quarterly Journal of*
- Van Dick R., & et. al. (2004). Should I Stay or Should I Go? Explaining Turnover Intentions with Organizational Identification and Job Satisfaction, *British Journal of Management*, 15, 351-360.
- Van Dick, Rolf et.al.(2006) Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behavior. *British Journal of Management*, Vol. 17, 283–301.
- Van.Dick R. Interactive effects of work group and organizational identification on job satisfaction and extra-role behavior. *Journal of Vocational Behavior*.2008;72: 388-389.
- Witing, M. (2006) "Relations between Organizational Identity, Identification and Organizational Objectives". *Journal of Managerial psychology*, Vol. 21. No. 7, P. 432- 452.
- Wolfe, T.J. (2007). Organizational identification as a mediator of transformational leadership outcomes, Saint Louis University. Doctor of philosophy.



پیش‌بینی ماندگاری در مداخلات درمانی اعتیاد بر اساس اختلال‌های شخصیت

عفت قوی بازو، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه الزهرا تهران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی ماندگاری در مداخلات درمانی اعتیاد بر اساس اختلال‌های شخصیت انجام شد. **روش:** طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه معتادان شهرستان اردبیل بودند که به یکی از مراکز ترک اعتیاد مراجعه کردند و ۳۴۹ نفر از آنان بر اساس جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری اطلاعات از آزمون بالینی چند محوری میلون-۳ استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل تابع تشخیص نشان داد که اختلال‌های شخصیت اسکیزوئید، اجتنابی، افسرده، وابسته، نمایشی، خودشیفته، ضداجتماعی، سادیستیک، وسواسی، منفی‌گرا، خودآزار و اسکیزوتایپال توان پیش‌بینی ماندگاری در مداخلات درمان اعتیاد را دارند؛ اما اختلال‌های شخصیت مرزی و پارانوئید توان پیش‌بینی ماندگاری معتادان از مداخلات درمان اعتیاد را ندارند. **نتیجه‌گیری:** بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که اختلال‌های شخصیت، ماندگاری معتادان از مداخلات درمان اعتیاد را پیش‌بینی می‌کنند. این نتایج دارای تلویحات مهمی برای کمپ‌ها و مراکز ترک اعتیاد می‌باشد.

کلید واژه‌ها: اختلال‌های شخصیت، ماندگاری در مداخلات درمانی، اعتیاد



مقدمه

امروزه مصرف مواد مخدر یکی از مشکلات عمده جوامع بشری محسوب می‌شود. شواهد مختلف حاکی از این است که اعتیاد در حال حاضر یکی از پرهزینه‌ترین و بزرگترین مشکلات جامعه ما را تشکیل می‌دهد و جوانان به عنوان موتور محرکه کشور از آسیب‌پذیرترین اقشار در این رابطه می‌باشند (رفیعی و علی‌پور، ۲۰۱۵). به همین دلیل جوامع بشری سال‌ها در تلاش هستند تا راهکارهای قانونی سختگیرانه‌ای برای کنترل، حذف یا کاهش سوءمصرف مواد در جمعیت عمومی برقرار کنند (نیوتن^۱، ۲۰۱۱). بر اساس گزارش سازمان ملل در سال ۲۰۰۵، ایران بالاترین نسبت معتادان به هروئین و تریاک را در جهان دارد، و ۲۰ درصد از جمعیت ۱۵ تا ۶۰ سال کشور به نحوی در سوءمصرف مواد مخدر درگیر هستند (اختیاری و جیلسون^۲، ۲۰۰۸).

اعتیاد موجب ایجاد آسیب‌های جسمانی از جمله سوء تغذیه، بیماری‌های جسمانی، مرگ و میر و احتمال خودکشی (شیفر، پدرس، برورز، ویدرشاوان و دنولت، ۲۰۰۸)، مشکلات خانوادگی مانند طلاق، متارکه، خشونت خانوادگی و مشکلات روانی از جمله پرخاشگری، افسردگی، استرس، اضطراب و حالات روان‌تنی (الگری^۳ و همکاران، ۲۰۱۱) شده است. همچنین مصرف مشکل‌زای مواد، پیامدهای روانی اجتماعی گسترده‌ای از جمله مشکل در رسیدن به اهداف زندگی و افزایش تعارض‌های بین فردی را به دنبال دارد (اسلوان^۴ و همکاران، ۲۰۱۱). با وجود آسیب‌های گسترده مصرف مواد، بررسی مکانیسم‌های زیربنایی مصرف مزمن مواد مخدر منبع آگهی دهنده‌ای است که می‌تواند راهبردهای مداخله‌ای مناسبی را تحول بخشد. پژوهش‌ها در علت‌شناسی مصرف مشکل‌زای مواد به عواملی چون شخصیت اشاره دارند و به نقش قدرتمند شخصیت افراد در تعامل با دیگر عوامل محیطی در شروع و تداوم مصرف مواد پرداخته‌اند (درمودی، چون و مانوک^۵، ۲۰۱۴). شخصیت جنبه‌ای از حیات انسان است که امکان پیش‌بینی این که آدمی در اوضاع و احوال معین چه رفتاری از خود نشان خواهد داد را فراهم می‌سازد (فرنج و

1 . Newton

2 . Ekhtiari & Jillson

3 . Alegria

4 . Sloan

5 . Dermody, Cheong & Munuck



ساورد^۱، ۱۹۹۲؛ به نقل از بحری و یوسفی، ۱۳۹۲). تعریفی از شخصیت که تقریباً مورد توافق همگان قرار دارد شخصیت را الگوهای معینی از رفتار و شیوه‌های تفکر می‌داند که تعیین کننده‌ی نحوه‌ی سازگاری شخص با محیط است (اتکینسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۲؛ به نقل از یوسفی، چلبیانلو و باغبان نوین، ۱۳۹۴). شخصیت می‌تواند سازگار یا ناسازگار باشد. ناسازگاری زمانی مطرح می‌شود که افراد قادر نباشند تفکر و رفتار خود را با محیط و تغییرات آن تطبیق دهند. سازگاری یا عدم سازگاری ارتباط نزدیکی با انعطاف پذیری دارد و یک شخصیت سالم با وجود ثبات و پایداری به میزانی از انعطاف‌پذیری بهره می‌برد. اما افراد ناسازگار در برخورد با موقعیت‌هایی که واکنش به آن‌ها مستلزم تغییرات و تصمیمات جدید است، تفکر و رفتار انعطاف‌ناپذیری از خود بروز می‌دهند. بنابراین، اختلال شخصیت یعنی رفتارهای ناسازگار و انعطاف‌ناپذیر در برخورد با محیط و موقعیت‌ها (اسکودول^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). اختلال شخصیت عبارت است از تجارب درون ذهنی و رفتاری با دوامی که بر معیارهای فرهنگی منطبق نیست، نفوذی غیر قابل انعطاف دارد، از نوجوانی یا جوانی شروع می‌شود، در طول زمان تغییر نمی‌کند و موجب ناخشنودی فرد و مختل شدن کارکردهایش می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳). تحقیقات نیز بر نقش اختلالات شخصیت بر سوء مصرف مواد و مدت زمان مصرف نیز تأکید می‌کنند (کیمونیس، تاتار و گافمن^۵، ۲۰۱۲). دونلان، کانگر و بریانت^۶ (۲۰۰۴) با بررسی روی نمونه‌های مختلف اعتیاد نشان داد که بیش از نیمی از افراد مبتلا به سوء مصرف مواد، حداقل از یک اختلال شخصیت رنج می‌برند و بسیاری از آن‌ها به بیش از یک اختلال شخصیت مبتلا هستند. رادی، سالاما، الکولی و شاوکی^۷ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان تشخیص دوگانه اختلال شخصیت و سوء مصرف مواد در بیماران مبتلا به اختلال‌های روانی به این نتیجه دست یافتند که ۲۲ درصد از نمونه‌ها تشخیص دوگانه داشتند. همچنین ۱۲ درصد از نمونه‌ها دادند که اختلالات شخصیت وابسته، مرزی و ضداجتماعی خروج از مداخلات مبتلا به اختلال شخصیت بودند و ۵۷/۳۲ درصد از بیمارانی که مبتلا به اختلال شخصیت بودند تشخیص دوگانه همراه با اختلال مصرف مواد برایشان داده شد.

1. French D, Savred

2. Atkinson

3. Skodol

4. American Psychiatric Association

5. Kimonis, Tatar & Cauffman

6. Donnelan, Conger & Bryant

7. Rady, Salama, Elkholy & Shawky



سبب‌شناسی و پیشگیری از عوامل موثر بر سوء مصرف مواد ضروری به نظر می‌رسد (دنی و کونور^۱، ۲۰۱۶)، زیرا برنامه‌های درمانی سوء مصرف مواد، هزینه مالی سنگینی را بر دوش جوامع می‌گذارد (هاروپ و کاتالانو^۲، ۲۰۱۶). حجم زیادی از پژوهش‌ها نیز بر شناسایی عوامل پیشگیرانه و خطرهای بالقوه مرتبط با مصرف مواد تمرکز کرده‌اند، به این امید که شناسایی گروه‌های در معرض خطر به راهبردهای موثری برای جلوگیری از سوء مصرف مواد منجر شود (مک‌کانل، ممتوویک و ریچاردسون^۳، ۲۰۱۴). در راستای نتایج تحقیقاتی که ذکر شد، می‌توان گفت در پدیده ماندگاری در درمان اعتیاد، به نوعی بعضی از اختلالات شخصیت فرآیند درمان و ترک مصرف مواد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع اعتیاد و هزینه‌های تحمیلی آن بر جامعه، تناقض و خلأ پژوهشی در این خصوص، پژوهش حاضر در پی دستیابی به این هدف است که کدام یک از اختلالات شخصیت در ماندگاری معتادان از مداخلات درمان تأثیرگذار هستند.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش در این تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی بود. در این روش افراد مانده در مداخلات درمانی اعتیاد به عنوان متغیر ملاک و اختلال شخصیت به عنوان متغیر پیش‌بین در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه معتادان شهرستان اردبیل تشکیل دادند که به مراکز ترک اعتیاد مراجعه کرده بودند. مطابق گزارش منتشر شده ستاد مبارزه با مواد مخدر اردبیل در سال ۱۳۹۳ حدوداً ۹۰۰۰ نفر در چرخه درمان اعتیاد بودند. طبق جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۳۶۸ نفر انتخاب شد اما به ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها به ۳۴۹ نفر کاهش یافت. به منظور انتخاب نمونه و اجرای پژوهش، ابتدا فهرست تمامی مراکز ترک اعتیاد شهرستان اردبیل که با مجوز سازمان بهزیستی یا دانشگاه علوم پزشکی اردبیل فعالیت می‌کردند تهیه شد، سپس معتادانی را که از مداخلات درمانی بهره‌مند شده و جدیداً برای این امر پذیرش شده‌اند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای

¹ . Denney & Connor

² . Harrop & Catalano

³ . McConnell, Memetovic & Richardson



انتخاب شدند. شرط ورود در این پژوهش دریافت حداقل ۲ هفته مداخلات درمانی اعتیاد بود. این مدت بدین منظور لحاظ شده که از ورود فرد مراجعه کننده به چرخه درمان اطمینان حاصل گردد. در نهایت پس از شش ماه که مدت ترک کامل اعتیاد در نظر گرفته شده، ماندگاری در مراحل درمانی مشخص شد.

ابزارها

آزمون بالینی چند محوری میلون-۳^۱: یک مقیاس خودسنجی با ۱۷۵ گویه بلی و خیر است که ۱۴ الگوی بالینی شخصیت و ۱۰ نشانگان بالینی را می‌سنجد و برای بزرگسالان ۱۸ سال به بالا که برای درمان یا ارزیابی روان-شناختی به مراکز سلامت روان مراجعه می‌کنند، استفاده می‌شود. ام.سی.ام.آی-۳ بر اساس فرایند رواسازی یا اعتباری سه مرحله‌ای لثوینگر (۱۹۵۷) ساخته شده که برای پالایش آزمون از انتخاب گویه تا ساخت مقیاس و برای رواسازی بیرونی با استفاده از نظریه میلون به عنوان ملاک، از این سه مرحله تبعیت شده است. مطالعات مختلف نشان دهنده پایایی نسبتاً خوب ام.سی.ام.آی-۳ است. برای مقیاس‌های اختلال شخصیت، همبستگی‌های متوسطی از ۰/۵۸ تا ۰/۹۳ با متوسط ۰/۷۸ به دست آمده است. در مورد مقیاس‌های نشانگان بالینی، نیز همبستگی‌های متوسطی از ۰/۴۴ (اختلال استرس پس از سانحه) تا ۰/۹۵ (افسردگی اساسی) با متوسط ۰/۸۰ به دست آمده است (کریگ، ۱۹۹۹). پایایی مقیاس‌ها در مطالعه‌ی هنجاریابی آزمون با فاصله زمانی ۵ تا ۱۴ روز از دامنه ۰/۸۲ (مقیاس بدنمایی) تا ۰/۹۶ (اختلال شبه جسمی) با متوسط ۰/۹۰ برای تمام مقیاس‌ها گزارش شده است (کریگ و اولسان، ۱۹۹۸). در ایران در مطالعه‌ی شریفی (۱۳۸۱) همبستگی نمرات خام اولین اجرا و بازآزمایی در دامنه ۰/۸۲ (اختلال هذیانی) تا ۰/۹۸ (اختلال شخصیت اسکیزوئید) گزارش شده است. همچنین در این مطالعه، پایایی آزمون از طریق روش همسانی درونی محاسبه شده است و ضریب آلفای مقیاس‌ها در دامنه ۰/۸۵ (وابستگی به الکل) تا ۰/۹۷ (اختلال استرس پس از ضربه) به دست آمده است.

¹ . Millon Clinical Multiaxial Inventory (MCMII-III)



روش اجرا

نحوه‌ی جمع‌آوری اطلاعات بدین صورت بود که پس از انتخاب نمونه پژوهشی طبق ملاک‌های ورود، از آزمودنی‌ها درخواست شد تا در پژوهش شرکت کنند. این درخواست به گونه‌ای بود که حق انتخاب به آزمودنی‌ها داده شد و در صورت تمایل، فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش را در اختیار آزمودنی قرار شد تا بعد از مطالعه آن را امضا کنند. پس از آن آزمون‌های مدنظر پژوهش اجرا شد. تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS-23 و روش آماری تابع تشخیص استفاده شد.

یافته‌ها

فراوانی آزمودنی‌ها بدین صورت است که تعداد ۱۸۸ نفر از معتادان را خروج کننده از مداخلات درمانی و ۱۶۱ نفر را ماندگار در مداخلات درمانی تشکیل می‌دهند. از نظر جنسیت ۲۷۶ نفر مرد و ۷۳ نفر زن؛ و از نظر وضعیت تأهل، ۱۲۱ نفر مجرد، ۲۰۱ نفر متأهل و ۲۷ نفر مطلقه می‌باشند.



جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمرات حمایت اجتماعی در گروه‌های ماندگار در درمان اعتیاد

ماندگار در درمان اعتیاد		متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	
۲۲/۸۳	۴۹/۶۹	اسکیزوئید
۱۹/۱۰	۵۰/۰۵	اجتنابی
۱۷/۲۷	۵۳/۰۶	افسرده
۱۶/۰۸	۵۴/۵۴	وابسته
۱۷/۲۴	۵۳/۸۰	نمایشی
۱۴/۶۶	۶۸/۱۴	خودشیفته
۲۴/۴۰	۵۶/۶۶	ضد اجتماعی
۱۴/۰۷	۶۸/۷۹	سادستیک
۱۴/۱۶	۶۷/۰۰	وسواسی
۱۴/۳۱	۶۶/۵۰	منفی‌گرا
۱۳/۹۲	۶۷/۰۹	خود آزار
۱۶/۱۱	۶۰/۹۲	اسکیزوتایپال
۱۳/۸۷	۶۸/۶۱	مرزی
۱۸/۲۲	۶۶/۲۴	پارانویید

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات بدست آمده توسط گروه‌های ماندگار در درمان اعتیاد را در اختلال‌های شخصیت نظیر اسکیزوئید، اجتنابی، افسرده، وابسته، نمایشی، خودشیفته، ضد اجتماعی، سادستیک، وسواسی، منفی‌گرا، خود آزار، اسکیزوتایپال، مرزی و پارانویید نشان می‌دهد.



جدول ۲. خلاصه یافته‌های تابع ممیز متعارف و برخی اطلاعات مهم تابع برای اختلال شخصیت

اطلاعات مهم مربوط به تابع ممیز	تحلیل ممیز به روش همزمان
مقدار ویژه	۰/۶۹۰
درصد واریانس	۱۰۰
همبستگی متعارف	۰/۶۳۹
مجذور اتا	۰/۴۰۸
لامبدای ویلکز	۰/۵۹۲
مجذور کای	۱۹۶/۷۹۶
درجه آزادی	۱۴
معنی‌داری تابع ممیز	۰/۰۰۱
مرکز واره نمره‌ها برای گروه ماندگار در درمان	-۰/۹۱۵
پیش‌بینی عضویت گروهی	%۸۲/۶

نتایج آزمون تحلیل ممیز در جدول ۲ نشان داد که مقدار ویژه قدرت تمیز تابع تشخیصی بین طبقات را دارد؛ به عبارت دیگر مجذور اتا نشان می‌دهد که در روش همزمان ۴۱٪ از پراکندگی کل توضیح داده می‌شود که درصد قابل قبولی است. از سوی دیگر سطح معناداری نشان می‌دهد که تحلیل تابع تشخیص برای پیش‌بینی گروه ماندگار در درمان اعتیاد معنادار است ($p < 0.001$). به عبارت دیگر تابع تشخیص دارای قدرت تشخیصی معناداری در تفکیک دو سطح متغیر ملاک است. مرکزواره برای گروه ماندگار در درمان اعتیاد -۰/۹۱۵ به دست آمد. بنابراین نقطه برش برای تمیز دو گروه برابر صفر است که نشان می‌دهد چنانچه برای یک فرد تابع تشخیص مقدار منفی نتیجه دهد، آن فرد یک فرد ماندگار در درمان اعتیاد پیش‌بینی می‌شود. پیش‌بینی عضویت گروهی نشان می‌دهد که ۸۲/۶٪ از افراد نمونه، در گروه صحیح طبقه‌بندی شده‌اند.



جدول ۳. بررسی اثر معناداری هر کدام از مولفه‌های اختلال شخصیت

متغیرهای پیش‌بین	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
اسکیزوئید	۰/۹۸۵	۵/۶۳۷	۱	۳۴۷	۰/۰۱۸
اجتنابی	۰/۹۳	۲۸/۸۸۴	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
افسرده	۰/۹۸۲	۶/۹۰۲	۱	۳۴۷	۰/۰۰۹
وابسته	۰/۹۸۷	۴/۸۵۳	۱	۳۴۷	۰/۰۲۸
نمایشی	۰/۸۸۲	۵۰/۹۷۰	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
خودشیفته	۰/۹۲۵	۳۰/۹۷۳	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
ضد اجتماعی	۰/۹۶۵	۱۴/۰۳۰	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
سادیستیک	۰/۹۲۴	۳۱/۲۸۹	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
وسواسی	۰/۹۴۵	۲۲/۲۴۱	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
منفی‌گرا	۰/۹۴۷	۲۱/۴۶۳	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
خود آزار	۰/۹۴۷	۲۱/۳۸۹	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
اسکیزوتایپال	۰/۹۴۷	۲۱/۳۴۵	۱	۳۴۷	۰/۰۰۱
مرزی	۰/۹۹۴	۲/۱۲	۱	۳۴۷	۰/۱۴۵
پارانویید	۱/۰۰۰	۰/۰۰۵	۱	۳۴۷	۰/۹۴۴

سطوح معناداری به دست آمده در جدول ۳ حاکی از آن است که اختلال‌های شخصیت اسکیزوئید، اجتنابی، افسرده، وابسته، نمایشی، خودشیفته، ضد اجتماعی، سادیستیک، وسواسی، منفی‌گرا، خود آزار و اسکیزوتایپال تأثیر معناداری در تحلیل تابع تشخیص دارند.



جدول ۴. تعیین توانایی مولفه‌های اختلال شخصیت در تشخیص بین گروه‌ها

متغیرها	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب ساختاری
اسکیزوتیپ	۰/۰۳۷	۰/۰۰۲	۰/۴۴۰
اجتنابی	۰/۴۶۱	۰/۰۲۳	۰/۳۴۵
افسرده	۰/۱۸۰	۰/۰۱۰	۰/۳۴۳
وابسته	۰/۲۷۰	۰/۰۱۸	۰/۳۳۱
نمایشی	۰/۵۰۹	۰/۰۳۱	۰/۲۹۰
خودشیفته	۰/۲۴۴	۰/۰۱۷	۰/۲۸۵
ضد اجتماعی	۰/۲۵۷	۰/۰۱۱	۰/۲۸۵
سادسیستیک	۰/۲۳۸	۰/۰۱۷	۰/۲۸۵
وسواسی	۰/۲۷۹	۰/۰۱۸	۰/۲۳۱
منفی‌گرا	۰/۲۹۹	۰/۰۲۰	۰/۱۶۲
خود آزار	۰/۳۳۲	۰/۰۲۵	۰/۱۴۶
اسکیزوتایپال	۰/۲۲۱	۰/۰۱۴	۰/۱۳۶
مرزی	۰/۰۴۲	۰/۰۰۳	۰/۰۹۰
پارانویید	-۰/۰۳۴	-۰/۰۰۲	-۰/۰۰۴
عدد ثابت	-	-۱۳/۴۰۵	-

همان طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، برای توابع ممیز با روش همزمان سه دسته ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و ضرایب ساختاری ارائه شده است. ضرایب استاندارد توابع ممیز، معادل ضرایب رگرسیون تفکیکی (بتا) در تحلیل رگرسیون هستند. این ضرایب، در واقع وزن تفکیکی هر متغیر را در تمایز گروهی نشان می‌دهند. با استفاده از ضرایب غیراستاندارد معادله توابع ممیز را می‌توان به دست آورد. بنابراین، با قرار دادن نمره هر فرد در هر یک از متغیرهای مربوط به توابع، نمره فرد به دست می‌آید. با توجه به ستون ضرایب غیراستاندارد و عدد ثابت تابع ممیز به روش همزمان معادله پیش بین زیر به دست آمد:

$$D=Y\bar{=}-13/405+0/002+0/023+0/010+0/018+0/031+0/017+0/011+0/017+0/018+0/020+0/025+0/014$$



بحث و نتیجه گیری

اختلال مصرف مواد یکی از عواملی است که به طور مستقیم و غیرمستقیم سبب اختلال در نظم و امنیت جامعه شده و هم از بُعد شخصی و هم از بُعد اجتماعی تأثیر عمیقی بر حوزه‌های حقوقی، اجتماعی، زیستی و مالی در جهان به جا گذاشته است. علاوه بر میلیون‌ها نفر در جهان که از این عارضه اجتماعی رنج می‌برند، آثار و تبعات آن، روی زندگی میلیون‌ها نفر دیگر نیز به طور غیرمستقیم تأثیر می‌گذارد (کمرزین، زارع و بروکی میلان، ۱۳۹۱).

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش اختلال شخصیت در پیش‌بینی ماندگاری در مداخلات درمانی اعتیاد بود. نتایج آزمون تحلیل ممیز نشان داد که مقدار ویژه قدرت تمیز تابع تشخیصی بین طبقات را دارد؛ به عبارت دیگر مجذور اتا نشان می‌دهد که در روش همزمان ۴۱٪ از پراکندگی کل توضیح داده می‌شود که درصد قابل قبولی است. از سوی دیگر سطح معناداری نشان می‌دهد که تحلیل تابع تشخیص برای پیش‌بینی گروه ماندگار در درمان اعتیاد معنادار است. بدین صورت که اختلال‌های شخصیت اسکیزوتایپال، اجتنابی، افسرده، وابسته، نمایشی، خودشیفته، ضداجتماعی، سادیستیک، وسواسی، منفی‌گرا، خودآزار و اسکیزوتایپال تأثیر معناداری در تحلیل تابع تشخیص دارند. به عبارت دیگر تابع تشخیص دارای قدرت تشخیصی معناداری در تفکیک ماندگاری در درمان اعتیاد است. همچنین پیش‌بینی عضویت گروهی نشان می‌دهد که ۸۲/۶٪ از افراد نمونه، در گروه صحیح طبقه‌بندی شده‌اند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش گابر و عبدالفتاح (۲۰۱۶)، برورسن و همکاران (۲۰۱۳)، فرناندز-مونتالو و لویز-گانی (۲۰۱۰) همخوان و با پژوهش کریگر و همکاران (۲۰۱۶) ناهمخوان است. در تبیین یافته حاضر باید اذعان داشت که سوءمصرف مواد و مسئله اعتیاد یکی از مهم‌ترین مشکلات عصر حاضر است که گستره‌ای جهانی پیدا کرده، پا از مرزهای بهداشتی-درمانی فراتر نهاده و به یک مشکل روانی، اجتماعی و خانوادگی تبدیل شده است (اسکیبا، مونرو و ودارسکی^۱، ۲۰۰۴). وجود ویژگی‌های شخصیتی چون وابستگی توأم با پرخاشگری به دیگران، عدم رشد عاطفی و دوسوگرایی نسبت به افرادی که در زندگی شخصی دارای نقش هستند، پایین بودن آستانه تحمل شکست، احساس گناه، آشفتگی نقش جنسی از جمله ویژگی‌هایی محسوب می‌شود که در افراد معتاد در طی پژوهش‌ها دیده شده است (حیدری‌پهلویان، امیرزرگر، فرهادی‌نسب و محبوب، ۱۳۸۲). اما در بیشتر موارد، مجموعه‌ای از عوامل و زمینه‌ها در گرایش افراد به مواد مخدر نقش دارند، و در شرایط فرهنگی و فردی-اجتماعی

¹ . Skiba, Monroe & Wodarski



مختلف، برخی از عوامل نقش بارزتری را ایفا می‌کنند. وجود اختلال شخصیت و ویژگی‌های شخصیتی خاص از جمله عوامل مهم در گرایش به مصرف مواد است. تحقیقات نیز بر نقش اختلالات شخصیت بر سوء مصرف مواد و مدت زمان مصرف نیز تأکید می‌کنند (کیمونیس و همکاران، ۲۰۱۲). در این خصوص دونلان و همکاران (۲۰۰۴) نیز با مورد بررسی قرار دادن نمونه‌های مختلف اعتیاد، دریافتند که بیش از نیمی از افراد مبتلا به سوء مصرف مواد، حداقل از یک اختلال شخصیت رنج می‌برند و بسیاری از آن‌ها به بیش از یک اختلال شخصیت مبتلا هستند. بنابراین، اختلال شخصیت و گرایش به مصرف مواد می‌تواند در فرایند درمان افراد تداخل نماید و آن‌ها را از به اتمام رساندن آن منصرف کند. عموماً این روند بدین صورت رخ می‌دهد که افراد دارای رفتارهای تکانشی، ناشکیبا و بی‌طاقت هستند (مامی، احدی، نادری، عنایتی و مظاهری، ۱۳۹۲).

تقریباً در تمام نوشته‌های مربوط به اعتیاد از ویژگی‌های شخصیت به عنوان عاملی برای کشانده شدن به سمت اعتیاد، ذکری به میان آمده است. به عبارتی نارسایی‌ها و ناپختگی‌های شخصیتی، برخورد و ایجاد روابط وابسته با افراد معتاد می‌تواند یکی از عوامل موثر در ایجاد و تداوم اعتیاد محسوب شود (کاپلان و سادوک، ۲۰۰۰). از سویی وقتی مکانیزم‌های دفاعی موثر نیستند و صفات شخصیتی معیوب و مختل شده‌اند احتمال اینکه افراد بتوانند خود را با فرایند درمان هماهنگ نمایند دشوار می‌گردد. از سویی عدم انگیزه، علاقه و همکاری جهت تغییر شرایط می‌تواند به جدایی افراد از فرایند درمان نیز دامن بزند (بال، کارول، کانینگ-بال و رانسیول^۱، ۲۰۰۶).

منحصر بودن نمونه به شهرستان اردبیل و عدم کنترل نحوه مراجعه فرد (به خواست خود یا با فشار خانواده) برای اقدام به درمان اعتیاد از محدودیت‌های پژوهش حاضر است که در تعمیم نتایج باید احتیاط شود. تحقیق در سایر شهرها و فرهنگ‌ها و با کنترل وضعیت ارجاع فرد مبتلا به اعتیاد می‌تواند نتایج مطمئن‌تری به دست دهد. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش با تفکیک نوع اعتیاد به مواد انجام شود. از این نتایج در آسیب‌شناسی و درمان افراد مبتلا به اعتیاد و طراحی دوره‌های درمانی مبتنی بر اختلال‌های شخصیت استفاده شود

¹ . Ball, Carroll, Canning-Ball & Rounsaville



منابع

- بحری، سیده لیلا و یوسفی، فریده (۱۳۹۲). نقش پیش بینی کنندگی ویژگی های شخصیتی در مهارت های اجتماعی، رابطه با همسالان و مشارکت رفتاری-عاطفی دانش آموزان. *مجله علوم رفتاری*، ۷(۳)، ۲۷۹-۲۸۸.
- شریفی، علی اکبر (۱۳۸۱). هنجاریابی آزمون بالینی چندمحوری میلون-۳ در شهر اصفهان. *پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی*، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- حیدری پهلویان، احمد؛ امیرزرگر، محمدعلی؛ فرهادی نسب، عبدالله و محجوب، حسین (۱۳۸۲). بررسی مقایسه‌ای ویژگی‌های شخصیتی معنادان به مواد مخدر با افراد غیرمعناد ساکن همدان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان*، ۱۰(۲)، ۶۲-۵۵.
- کمرزین، حمید؛ زارع، حسین و بروکی میلان، حسن (۱۳۹۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر افزایش خودکارآمدی و بهبود علائم اعتیاد در بیماران وابسته به مواد. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۶(۲۲)، ۷۵-۸۵.
- مامی، شهرام؛ احدی، حسین؛ نادری، فرح؛ عنایتی، میرصلاح‌الدین و مظاهری، محمد مهدی (۱۳۹۲). پیش‌بینی مدل گرایش به اعتیاد مبتنی بر عوامل شخصیتی (NEO) بواسطه متغیر میانجی سلامت روان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۱(۶)، ۲۴۸-۲۵۶.
- یوسفی، رحیم؛ چلبیانلو، غلامرضا و باغبان نوین، رقیه (۱۳۹۴). پیش‌بینی علائم اختلال های شخصیت بر پایه طرحواره های ناسازگارانه اولیه و صفات شخصیت. *مجله علوم رفتاری*، ۹(۱)، ۵۰-۴۱.

Alegría, A. A., Hasin, D. S., Nunes, E. V., Liu, S. M., Davies, C., & Grant, B. F. (2011). Comorbidity of generalized anxiety disorder and substance use disorders: results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Journal of Clinical Psychiatry*, 71(9), 1187-95.



- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association, Washington, DC 5th ed.
- Ball, S. A., Carroll, K. M., Canning-Ball, M., & Rounsaville, B. J. (2006). Reasons for dropout from drug abuse treatment, symptoms, personality and motivation. *Addictive Behaviors*, 31, 320-330.
- Brorson, H. H., Arnevik, E. A., Rand-Hendriksen, K., & Duckert, F. (2013). Drop-out from addiction treatment: a systematic review of risk factors. *Clinical Psychology Review*, 33, 1010-1024.
- Craig, R. J. (1999). Overview and current status of the Millon Clinical Multiaxial Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 72(3), 390-406.
- Craig, R. J., & Olson, R. (1998) . Stability of the MCMI-III in substance abusing inpatient sample. *Psychosocial Reports*, 83, 1273-1274.
- Denney, A. S., & Connor, D. P. (2016). Serious juvenile offenders who have experienced emerging adulthood: Substance use and recidivism. *Children and Youth Services Review*, 67, 11-19.
- Dermody, S. S., Cheong, J., & Munuck, S. (2013). An evaluation of the stress negative affect model in explaining alcohol use. The role of components of negative affect and coping style. *Substance use & Misuse*. 48,297-308.
- Donnelan, M. B., Conger, R. D., & Bryant, C. M. (2004). The big five and enduring marriages. *Journal of Research Personality*, 38(5), 481-504.
- Doran, N., McChargue, D., & Cohen, L. (2006). Impulsivity and the reinforcing value of cigarette smoking. *Addictive Behaviors*, 32, 80-90.
- Ekhtiari, H., & Jillson, I. (2008). Prevention of opioid abuse in Iran. *Quarterly journal of addiction*, 2, 123-136.
- Fernandez-Montalvo, J., & López-Goñi, J. J. (2010). Comparison of completers and dropouts in psychological treatment for cocaine addiction. *Addiction Research & Theory*, 18(4), 433-441.
- Gaber, O. H., & Abdelfattah, M. E. (2016). Relationship between personality disorders and relapses among sample of substance abuse patients. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 6(6), 00381.
- Harrop, E., & Catalano, R. F. (2016). Evidence-Based Prevention for Adolescent Substance Use. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(3), 387-410.
- Kaplan, H., & Sadok, B. (2000). *Comperhensive Texbook of Psychiatry*. Vol 2. Williams & Willkins.
- Kimonis, E. R., Tata, J. R., & Cauffman, E. (2012). Substance-related disorders among juvenile offenders: what role do psychopathic traits play? *Psychology of Addictive Behaviors: Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors*, 26(2), 212-225.
- Krieger, D. M., Benzano, D., Reppold, C. T., Fialho, P. O., Pires, G. B., & Terra, M. B. (2016). Personality disorders and substance related disorders: A six-month follow-up study with a Brazilian sample. *Journal of Brazilian Psychiatry*, 65(2), 127-134.
- McConnell, M. M., Memetovic, J., & Richardson, C. G. (2014). Coping style and substance use intention and behavior patterns in a cohort of BC adolescents. *Addictive behaviors*, 39(10), 1394-1397.



- Myrsth, H., Pallesen, S., Molde, H., Johnsen, B. H., & Lorvik, I. M. (2009). Personality factors as predictors of pathological gambling. *Personality and Individual Differences*, 47, 933-937.
- Newton, D. E. (2011). *Substance abuse a reference handbook*. New York: ABC- CLIO.
- O'Connell, D. F. (1990). *Managing the Dualla Diagnosed Patient*. Current issues and Clinical Approaches. Binghamton, New York: The Haworth Press Inc.
- Rady, A., Salama, H., Elkholy, O., & Shawky, A. (2013). Dual diagnosis of personality disorder and substance abuse: the need for awareness. *European Psychiatry*, 28(1), 1.
- Rafiey, H., & Alipour, F. (2015). Development and Validation of a Scale for Measuring Youth's Attitudes to Substance Abuse in Iran. *Social Welfare*, 15(57), 95-107.
- Schiffer, A., Pedersen, S., Broers, H., Widdershoven, J., & Denollet J. (2008). Type-D personality but not depression predicts severity of anxiety in heart failure patients at 1-year follow-up. *Journal of Affect Disorder*, 106(1-2), 73-81.
- Skiba, D., Monroe, J., & Wodarski, J. (2004). Adolescent substance use: Reviewing the effectiveness of prevention strategies. *Social Work*, 49, 343-353.
- Skodol, A., Clark, L., Bender, D., Krueger, A., Morey, L., verheul, R., Alarcon, R. D., Bell, C. C., Siever, L. J., & Oldham, J. M. (2011). Proposed changes in personality and personality disorder assessment and diagnosis for DSM-5 part I: description and rationale. *Personality disorders*, 2(1), 4-22.
- Sloan, F. A., Costanzo, P. R., Belsky, D., Holmberg, E., Malone, P. S., Wang, Y., & Kertesz, S. (2011). Heavy drinking in early adulthood and outcomes at midlife. *Journal of Epidemiology Community Health*, 65, 600-605.



مقایسه‌ی اثربخشی گشتالت درمانی و درمان عقلانی – عاطفی الیس بر میزان ابراز وجود نوجوانان

The Comparison of Efficacy of Gestalt Therapy and Ellis Rational – Emotional Therapy on Assertiveness of Adolescents

۱- علی آذرمی، کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد اردبیل، دبیر آموزش و پرورش

۲- فرزاد نوریان، کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد واحد اردبیل، مشاور مدیریت آموزش و پرورش ناحیه یک اردبیل

۳- امیر صالح دل آرا، دانشجوی دوره ی دکتری روانشناسی بالینی دانشگاه شاهد تهران



ABSTRACT

Background and aims: Assertiveness of essential skills in modern life. The aim of this study was to compare the effectiveness of Gestalt therapy and rational - emotional Ellis on assertiveness of adolescents.

Methods: This is research experimental with proposal pretest- posttest with the control group. The statistical population of this research consisted of the all Ayatollah Taleghani Meshkinshar boys high school students in the academic year 93-94. First of all the students of this school were evaluated using Gambrill and Richey assertiveness test. Then 45 people from among those who earned a 1.5 grade standard deviation below the mean were selected and randomly divided into three groups (two experimental and one control group) were replaced. Gestalt therapy in the first group and Rational-emotional therapy Ellis in the second group of eight sessions were conducted separately. The control group received no intervention therapy. Data was analyzed by analysis of covariance (MANCOVA) and Tukey test.

Results: Results of covariance analysis showed that there were significant differences among the studied groups, difference between the control group and Gestalt therapy group as well as rational - emotional group was significant ($P \leq 0.01$), But Tukey test showed that the difference was not significant between Gestalt therapy and Rational – Emotional therapy ($P \geq 0.05$).

Conclusion: The results showed that Gestalt therapy and rational - emotional Ellis therapy increase the amount of assertiveness. According to the results can be used to these treatments selectively as a psychotherapy practices in order to increase the assertiveness of adolescents.

Keywords: Gestalt Therapy, Ellis Rational-Emotive Therapy, Assertiveness Adolescents



چکیده

زمینه و هدف: ابراز وجود از مهارت های ضروری در زندگی امروزی است. از این رو هدف از پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی رویکرد گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی ایس بر ابراز وجود نوجوانان بود.

روش بررسی: این پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون به همراه گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش آموزان دبیرستان پسرانه‌ی آیت الله طالقانی مشگین‌شهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل دادند، ابتدا کلیه‌ی دانش آموزان این مدرسه با آزمون ابراز وجود گمبریل و ریجی مورد بررسی قرار گرفتند. سپس ۴۵ نفر از بین افرادی که ۱/۵ نمره انحراف معیار پایین‌تر از میانگین کسب کرده بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه (دوگروه آزمایش و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. گشتالت درمانی در مورد گروه اول و درمان عقلانی-عاطفی ایس در مورد گروه دوم هشت جلسه به صورت مجزا اجرا گردید. گروه کنترل هیچ مداخله‌ی درمانی دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس (MANCOVA) و آزمون توکی تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد، بین گروه کنترل و گروه گشتالت درمانی و همچنین گروه عقلانی-عاطفی و کنترل تفاوت معنادار است ($P \leq 0/01$). اما آزمون توکی نشان داد که تفاوت بین گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی معنادار نیست ($P \geq 0/05$).

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی ایس میزان ابراز وجود را افزایش می‌دهند. با توجه به نتایج می‌توان از درمان‌های فوق به صورت انتخابی به عنوان شیوه‌های روان‌درمانی در جهت افزایش ابراز وجود نوجوانان استفاده نمود.

واژه‌های کلیدی: گشتالت درمانی، درمان عقلانی-عاطفی ایس، ابراز وجود نوجوان



مقدمه

کودکی و نوجوانی، از حساس ترین دوره های زندگی است که طی آن، فرد با یادگیری یک سری مهارت‌ها، خود را آماده‌ی مواجهه با چالش های زندگی در آینده می‌کند. یکی از این مهارت‌های مهم ابراز وجود^۱ است که میزان برخورداری از آن در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد و به طور کلی داشتن عملکردی موفق در زندگی، ضروری است. قدرت ابراز وجود به توانایی افراد برای بیان احساسات، عقاید و نیازها به صورت صادقانه، مستقیم، صریح، قاطع و بدون تعرض به حقوق دیگران همراه با جراتمندی اشاره دارد و به عنوان توانایی یک فرد برای دفاع از خود و نیز توانایی "نه گفتن" به تقاضایی که نمی‌خواهد انجام دهد، در نظر گرفته می‌شود (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱). ابراز وجود رفتاری است که شخص را قادر می‌سازد، بدون هر گونه اضطرابی روی پاهای خود بایستد، احساسات واقعی خود را صادقانه ابراز کند و با توجه نمودن به حقوق دیگران حق خود را بگیرد (خدایپناهی، ۱۳۸۷). بنا بر تعاریف مختلفی که از ابراز وجود شده است. چنین به نظر می‌رسد که اکثر این تعاریف وجه مشترکی تحت عنوان "گرفتن حق خود" دارند، در عین حال به این نکته نیز تاکید می‌کنند که نباید به حقوق دیگران تعرضی صورت بگیرد.

نوجوانان نسبت به سایر گروه های سنی سطح ابراز وجود پایین تری دارند. مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که نوجوانان در مقایسه با جوانان و بزرگسالان از سطح ابراز وجود پایین تری برخوردارند و در روابط خود با دیگران و موقعیت‌های اجتماعی بیشتر دچار مشکل می‌شوند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عدم ابراز وجود با افسردگی رابطه‌ی معنی‌داری دارد (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱). یافته‌های دیگری نیز حاکی از آن است که داشتن مهارت ابراز وجود در دانش آموزان زمینه‌ی پیشگیری از اختلالات روانی را فراهم کرده و بهداشت روانی جامعه‌ی جوان را ارتقا می‌دهد (خدایپناهی، ۱۳۸۷). ابراز وجود باعث کاهش پرخاشگری و اضطراب اجتماعی می‌شود و بهزیستی روانشناختی را افزایش می‌دهد (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۴). به طور کلی می‌توان گفت که ابراز وجود از مهارت‌های ضروری در زندگی امروزی است. هدف از آموزش ابراز وجود این است که به افراد کمک کنیم تا دیدشان را نسبت

¹ . assertiveness



به خود تغییر دهند، جرات خود را افزایش دهند، به طور معقولی افکارشان را بیان کنند و از این طریق به اعتماد به نفس خود بیفزایند. آموزش ابراز وجود باعث افزایش عزت نفس، بیان منطقی افکار و هیجانات، کاهش اضطراب‌ها، بهبود مهارت‌های بین فردی و در نهایت افزایش میزان رضایت از زندگی و شادکامی می‌شود (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱).

از میان رویکردهای گوناگون روان‌شناسی که می‌تواند در آموزش مهارت ابراز وجود موثر باشد، گشتالت درمانی^۱ به علت پافشاری بر مسئولیت پذیری افراد، کنشگر بودن آنها در رویدادهای زندگی، بهره‌گیری از فنون آسان‌سازی احساسات، تشویق برای جستجوی پشتیبانی درونی به جای بیرونی و تشویق برای رسیدن به خودمختاری شخصی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۴). گشتالت درمانی شکلی از درمان است که بر اصول روانشناسی ادراک و پدیده‌شناسی استوار است. گشتالت درمانی بر دنیای نمودی فرد و بر افکار و احساسات او، آن‌طور که در زمان و مکان بلافصل او تجربه می‌شود، تمرکز دارد و به تاریخچه توجهی ندارد. از این رو، در این شیوه‌ی درمانی به مسائلی نظیر اینکه فرد چگونه بدان حالت درآمده است، یا دلیل انجام کارهایش چه بوده است و یا فردا چه خواهد کرد و چه پیش خواهد آمد، توجهی نمی‌شود و مشکلات آگاهی و کل نفس در ارتباط خلاق با محیط مورد تاکید است (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۸۸). هدف گشتالت درمانی کمک به مراجع است، تا خودش را بپذیرد و به خویشتن هماهنگ و وحدت یافته برسد (احمدی، ۱۳۸۷). آدام ریتا^۲ (۲۰۱۰) نشان داد که گشتالت درمانی و درمان شناختی - رفتاری هیچ کدام بر ابراز وجود و عزت نفس گروه مستقل تاثیر معناداری نداشته و تفاوت معنادار نیست. اعتمادی، حاجی حسنی، نادعلی پور و نظری (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که گشتالت درمانی در کاهش میزان اضطراب و افزایش عزت نفس دانش آموزان موثر است (اعتمادی و همکاران، ۱۳۹۳).

علاوه بر رویکرد گشتالت درمانی، درمان عقلانی - عاطفی^۳ الیس^۱ هم با تئوری^۲ A-B-C به دلیل تاکید بر نقش شناخت‌ها و افکار بر رفتار دارد، می‌تواند در بهبود ابراز وجود افراد، دارای نقش

^۱ . Gestalt therapy

^۲ . Adam Rita

^۳ . Retional – emotive therapy



موثری باشد (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱). به عقیده ی الیس اگر نظام اعتقادات فرد منطقی و عقلانی باشد، رشد شخصیت سالم، و در غیر این صورت، ناسالم و بیمارگونه خواهد بود. به نظر الیس، روان درمانی فرآیندی است که در آن، با تمرکز شدید بر نظام اعتقادی فرد^۱ یعنی b و اصلاح آن، به تغییر رفتار اقدام می‌شود (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۸۸). پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی درمانهای مختلف بر ابراز وجود است. مطالعات نشان داده‌اند که گشتالت درمانی و درمان عقلانی و عاطفی و همچنین درمانهای شناختی رفتاری ابراز وجود را افزایش می‌دهند حاجی حسنی و همکاران، (۱۳۹۰). ویل و اندکسن، (۲۰۰۷). بهرامی همکاران، (۱۳۸۹). مقیمیان و امینی، (۱۳۹۳) و حصار، نیکدل و خرامین (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که تکنیک‌های شناختی - رفتاری باعث کاهش استرس، اضطراب، افسردگی و تعلق دانش آموزان می‌شود (حصار و همکاران، ۱۳۹۳). ماتورا، آماتسین، سیدک، جمال الدین، وان و همکاران^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان دادند که شناخت درمانی عاطفی (REBT) در کاهش باورهای غیر منطقی و استرس دانش آموزان موثر است (ماتورا و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به نقش ابراز وجود در زندگی افراد بویژه نوجوانان و مشکلاتی که افراد در این زمینه دارند و همبستگی میزان ابراز وجود با سایر فرایندهای روانشناختی از جمله عزت نفس و اضطراب، انتخاب شیوه‌های مناسب درمان ضروری است. و با توجه به تعدد شیوه‌های درمان در این زمینه پژوهش حاضر می‌خواهد میزان اثربخشی دو شیوه ی درمانی گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی الیس را با هم مقایسه کند. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه‌ای فراهم سازد تا بتوان یک پکیج درمانی کارآمد برای درمان این افراد پیدا کرد. لذا پژوهش حاضر در صدد پاسخ گویی به این سوال کلی است که آیا میزان اثربخشی گشتالت درمانی و درمان عقلانی عاطفی الیس بر افزایش ابراز وجود نوجوانان متفاوت است؟

1 . Eliss

2 . Accident – consequences - belief

3 . Believes System

4 . Matura, Amatsenin, Sidek, Jamaladdin, Wan & et all



روش‌شناسی

پژوهش حاضر، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دبیرستان پسرانه‌ی آیت‌الله طالقانی مشکین شهر به تعداد $N=268$ نفر هستند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در این دبیرستان مشغول به تحصیل می‌باشند. نمونه‌گیری در پژوهش حاضر در دو مرحله انجام شد. ابتدا به منظور انتخاب نمونه‌ی مقدماتی به دبیرستان آیت‌الله طالقانی مشکین شهر مراجعه شد و کلیه‌ی دانش‌آموزان این مدرسه با پرسشنامه‌ی ابراز وجود گمبریل و ریجی مورد بررسی قرار گرفتند (روش نمونه‌گیری کل شمار) سپس به منظور انتخاب نمونه‌ی آزمایش کلیه‌ی دانش‌آموزانی که در آزمون ابراز وجود گمبریل و ریجی ۱/۵ نمره انحراف معیار پایین‌تر از میانگین کسب کرده بودند، مشخص شدند ($N=56$) از آنجا که در پژوهش‌های از نوع آزمایشی و شبه‌آزمایشی حجم نمونه با تعداد ۱۵ نفر در هر گروه در شرایط کنترل شده قابل اجرا است (۱۵)، به منظور مقایسه میزان اثربخشی گشتالت‌درمانی و درمان عقلانی-عاطفی الیس بر ابراز وجود نوجوانان، از میان دانش‌آموزان دارای ملاک‌های شمول، ۴۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شده و در ۳ گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) هر کدام ۱۵ نفر به صورت تصادفی جایگزین شدند.

ملاک‌های شمول (۱) دارا بودن ۱/۵ نمره انحراف معیار پایین‌تر از میانگین در آزمون ابراز وجود گمبریل و ریجی. (۲) عدم وجود نقائص یا بیماری جسمانی. (۳) تکمیل فرم رضایت‌نامه و قرار داد درمانی و تعهد شرکت در جلسات گروه درمانی. برای جمع‌آوری اطلاعات هم‌از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه ابراز وجود گمبریل و ریجی^۱ (۱۹۷۵): در پژوهش حاضر پرسشنامه‌ی ابراز وجود گمبریل و ریجی به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه‌ی ابراز وجود بر اساس آزمون ابراز وجود گمبریل و ریجی تهیه شده است و دارای ۴۰ ماده‌ی اصلی می‌باشد که در برخی مواد آن به دلیل عدم تطابق با فرهنگ ایرانی، تغییراتی داده شده و به ۲۲ ماده رسیده است. هر ماده‌ی آزمون یک موقعیتی را که مستلزم رفتار جرات‌ورزی است، نشان می‌دهد. از آزمودنی خواسته می‌شود که برای پاسخ دادن به سوالات بر حسب یک مقیاس درجه بندی ۵ گزینه‌ای عمل نماید. این آزمون دارای چند رشته سوال است: الف) رد کردن تقاضا ب) کنار آمدن و قبول انتقاد ج) قبول تفاوت داشتن با یکدیگر چ) پیش قدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی و بیان

¹ . Gambrel & Rigi



احساسات مثبت ح) ابراز وجود در موقعیت هایی که باید کمک کرد خ) پسخوراند منفی. این پرسشنامه بر خلاف سایر پرسشنامه های جرات ورزی برای افراد خاصی ساخته نشده است و سوالات آن محدوده وسیعی از موقعیت های مختلف را در بر می گیرد. روایی این پرسشنامه از نظر استادان دانشگاه علامه طباطبایی تهران تایید شده است و روایی عاملی ماده های این آزمون بین ۰/۳۹ تا ۰/۷۵ گزارش شده است (بهرامی و همکاران، ۱۳۸۹) و ریجی ۰/۸۱ گزارش شده است. پس از حذف ۱۸ ماده و هماهنگی با فرهنگ ایرانی ضریب پایایی توسط شهره آملی در انستیتوی روانپزشکی تهران بر روی ۴۰ دانش آموز دختر راهنمایی با فاصله ی زمانی ۲۵ روز، ۰/۸۲ تعیین شد. در تحقیق حاجی حسنی و همکاران پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت که میزان آن ۰/۸۰ برآورد گردید (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱).

۲- مروری بر خلاصه ی جلسات گشتالت درمانی:

جلسه ی اول: در جلسه ی اول به آشنایی اعضا با یکدیگر، روشن کردن اصول و مقررات کار گروهی رویکرد گشتالت درمانی و بخصوص لزوم فعال بودن اعضای گروه، توضیح دادن مفهوم ابراز وجود، فواید و بیان ویژگی های این نوع رفتار به وسیله رهبر گروه پرداخته شد. و برای تکلیف خانگی (تکلیف شماره ی ۱) از هریک از اعضا خواسته شد موقعیت هایی را که در آنها نتوانسته اند از حقوق خود دفاع کنند و یا اینکه ابراز وجود نمایند، الویت بندی کرده و برای جلسه ی بعد بیاورند.

جلسه ی دوم و سوم: در جلسات دوم و سوم پس از رسیدگی به تکالیف اعضا، فنون بازی فرافکنی، و صندلی خالی، برای شناسایی احساسات شخصی اعضا، اندازه گیری انرژی سرمایه گذاری شده آنها در روابط گذشته و اندازه برونداد هیجانی به اجرا در آمد. در جلسه ی سوم اعضای گروه در دو موقعیت اجتماعی سه نوع رفتار پرخاشگرانه، منفعلانه و ابراز گرایانه ی وجود را بازی کردند، و اعضای گروه به بحث و بررسی رفتارها و چگونگی شکل گیری آنها پرداختند و در مورد احساسات خود در رابطه با این رفتارها به گفتگو پرداخته و نسبت به رفتارهای همدیگر بازخوردهای مناسب را ارائه نمودند. به عنوان تکلیف از اعضا خواسته شد محاسن و معایب رفتارهای ابراز گرایانه ی وجود را فهرست کرده و جهت بررسی برای جلسه ی بعد بیاورند (تکلیف شماره ی ۲).

جلسه ی چهارم و پنجم: در جلسات چهارم و پنجم پس از رسیدگی به تکالیف جلسه ی قبل، فنون صندلی داغ و فرض مسئولیت در میان اعضای گروه اجرا شد تا اعضا بتوانند در کنار شناخت ارزش های خود، ارزش های



نامعقول دیگران را نپذیرند و به این باور برسند که دیگران می توانند نظرات متفاوتی در مورد ما داشته باشند. در پایان، به عنوان تکلیف از اعضا خواسته شد هر روز و با استفاده از تمرین آینه، گفته های مثبت به خود بگویند، به عنوان تکلیف خانگی هر روز صندلی خالی فن صندلی خالی را برای خود اجرا نمایند.

جلسه ی ششم و هفتم: در جلسات ششم و هفتم پس از رسیدگی به تکالیف اعضا به منظور فعال کردن آنها در موقعیت های اجتماعی، از تمرین و آزمایش استفاده شد. اعضای گروه در جلسه ی گروه درمانی به ایفای نقشی دلخواه در یک موقعیت اجتماعی پرداختند. به عنوان تکلیف هریک از اعضا موظف شدند در یک موقعیت اجتماعی که مستلزم جرات ورزی است، رفتاری جرات ورزانه انجام داده و گزارش دهند (تکلیف شماره ی ۳).

جلسه ی هشتم: پس از رسیدگی به تکالیف اعضا، رهبر و اعضای گروه به جمع بندی گفته ها و کارهای انجام شده در گروه پرداختند. و در آخر جلسه پس از آزمون اجرا شد. **مروری بر جلسات درمان عقلانی - عاطفی:**

جلسه ی اول: در جلسه ی اول به آشنایی اعضا با یکدیگر، روشن کردن اصول و مقررات کار گروهی رویکرد شناختی رفتاری و راهکارهای مربوط به آن، توضیح دادن مفهوم ابراز وجود، فواید و بیان ویژگی های این نوع رفتار به وسیله رهبر گروه پرداخته شد. و برای تکلیف خانگی، از هریک از اعضا خواسته شد موقعیت هایی را که در آنها نتوانسته اند از حقوق خود دفاع کنند و یا اینکه ابراز وجود نمایند، الویت بندی کرده و برای جلسه ی بعد بیاورند (تکلیف شماره ی ۱).

جلسه ی دوم: در جلسه ی دوم پس از بررسی تکالیف، از اعضا خواسته شد که در مورد تواناییها و نیز نقاط ضعف خود به بحث پردازند از آنجا که در آغاز گروه های درمانی و قبل از شکل گیری اعتماد متقابل بیشتر در مورد دیگران و افراد غایب صحبت می شود در این جلسه افراد ترغیب شدند در مورد خود و احساسات واقعی خود صحبت کنند. در جلسه ی حاضر سعی شد که خود هوشیاری اعضا ارتقا یابد و نیز درباره ی ارتباطات و مشکلات عادی و روزمره افراد بحث شد. همچنین درباره ی تاثیری که افکار و شناختها ممکن است بر رفتار داشته باشد، بحث شد. همچنین تکلیفی در جهت شناسایی موقعیت هایی که اعضا در آن شناخت های معیوبی دارند، داده شد (تکلیف شماره ی ۴).

جلسه ی سوم: در جلسه ی سوم پس از بررسی تکالیف، در مورد ساختار شناختی بحث شد و همچنین الگوی ABC ایس توضیح داده شد و نیز در مورد افکار خود کاری که ممکن است رفتار را تحت تاثیر قرار دهد،



توضیحاتی داده شد. در پایان جلسه از هر یک از اعضا خواسته شد طبق مدل الیس پنج مورد از باورها و افکار خود را که مانع از ابراز وجود می شوند، شناسایی کنند (تکلیف شماره ۵).

جلسه چهارم: در جلسه چهارم پس از بررسی تکالیف، سه مورد از خطاهای شناختی منجر به بی جراتی از جمله تفکر قطبی شده، ذهن خوانی و برجسب زدن توضیح داده شد و اعضا به بیان تجربه‌ی خود در مورد این خطاها پرداخته و سپس راه‌های مقابله با آنها تعلیم داده شد. در پایان جلسه، به اعضا تکلیف داده شد که موقعیت‌های اجتماعی را که افراد از ارائه‌ی رفتارهای جراتمندانانه ترس دارند، شناسایی کنند.

جلسه پنجم: در جلسه پنجم پس از بررسی تکالیف، فن تصویر پردازی ذهنی به اعضا آموزش داده شد و چند مورد در گروه توسط اعضا اجرا شد. به عنوان تکلیف از اعضا خواسته شد دو مورد تصویر سازی ذهنی را هر روز تمرین کرده و برای جلسه بعد گزارش دهند (تکلیف شماره ۶).

جلسه ششم: در جلسه ششم پس از بررسی تکالیف، بر روی شیوه‌های مبادله‌ی تعارفات روزمره بحث شده و نیز در مورد سرزنشگرهای درونی افراد گفتگوهایی در بین اعضا و رهبر گروه صورت گرفت. در پایان جلسه به اعضا تکلیفی در مورد آغاز کردن گفتگو با دیگران و نشان دادن خود بیانی نیرومند در روابطشان ارائه گردید.

جلسه هفتم: در جلسه هفتم پس از بررسی تکالیف، آموزشهایی مربوط به تقاضا کردن و ارائه‌ی پاسخ‌های مناسب و مهارت‌های مربوط به ابراز احساسات مثبت و منفی به صورت گروهی داده شد و نیز تمرین‌هایی در جهت حمله به احساس شرم در این موقعیت‌ها طراحی گردید (این تمرین‌ها با استفاده از تمرین مقابله با شرم الیس طراحی شدند). هریک از اعضای گروه برای تمرین متعهد شدند که کاری را که باعث شرمساری می شود انجام دهند و توان گفتن آن را داشته باشند. یا این کار را در حضور جمع انجام دهند.

جلسه هشتم: در جلسه پایانی پس از بررسی تکالیف، مروری مختصر بر جلسات درمان صورت گرفت و اعضا بازخوردهایی به همدیگر ارائه کردند. در ضمن، آموزش‌هایی در جهت نحوه‌ی انتقال یافته‌ها به خارج از محیط گروه توسط رهبر گروه ارائه گردید و در آخر پس از آزمون اجرا گردید.



روش اجرا

پس از تصویب طرح پژوهشی و اخذ مجوزهای لازم از معاونت محترم تحقیق و پژوهش اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان اردبیل و با هماهنگی با مسئولین اداره‌ی آموزش و پرورش مشکین شهر نسبت به اجرای پژوهش حاضر اقدام شد. در مجموع ۴۵ نفر از دانش آموزان که واجد معیارهای لازم جهت ورود به مطالعه بودند، انتخاب و پس از اخذ رضایت‌نامه‌ی کتبی مبنی بر تمایل به شرکت در جلسات گروه درمانی، بر اساس جدول اعداد تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره (دو گروه آزمون و یک گروه کنترل) قرار داده شدند. پس از برگزاری جلسه‌ی آشنایی و بیان اهداف و قوانین جلسات آموزش گروهی، هر گروه آزمون به صورت جداگانه در معرض متغیر مستقل قرار داده شدند. در گروه اول، گشتالت درمانی و در گروه دوم، درمان شناختی رفتاری الیس طی یک جلسه‌ی یک و نیم ساعته در هر هفته برای هشت جلسه آموزش داده شد. اما برای گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ی درمانی صورت نگرفت. الگوی زمانی و مفاد آموزش در مطالعات مشابه توسط حاجی حسنی و همکاران و مقیمیان و امینی نیز استفاده شده است (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱، مقیمیان و امینی ۱۳۹۳). در پایان دوره‌ی آموزش، در جلسه‌ی آخر، گروه‌های آزمون و کنترل مورد پس آزمون قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در پس آزمون همان پرسشنامه‌ی ابراز وجود بود. در طول انجام پژوهش ریزش نمونه وجود نداشت. با مشاهده‌ی کنجکاوی و علاقمندی دانش آموزان گروه کنترل، برای کسب اطلاعات از دانش آموزان شرکت کننده در گروه‌های آزمون، پژوهشگر از نظر اخلاقی تصمیم گرفت مطالب را طی یک جلسه‌ی دو ساعته به صورت خلاصه به این گروه ارائه نماید. داده‌ها با استفاده از ویرایش ۱۶ نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

نتایج نشان داد میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان در ۳ گروه گشتالت درمانی، درمان عقلانی-عاطفی و کنترل به ترتیب برابر با $16/06 \pm 1/6$ ، $16/26 \pm 1/8$ و $16/33 \pm 1/1$ بوده است. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیر پژوهش به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون گروه‌های آزمایشی و کنترل ارائه شده است.



جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون ابراز وجود در گروه‌های پژوهش

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گشتالت درمانی	۵۷/۶۶	۳/۴۱	۷۷/۶۶	۵/۵۹
عقلانی-عاطفی	۵۶/۱۳	۴/۲۴	۷۸/۵۳	۵/۰۱
کنترل	۵۶/۸۰	۳/۹۶	۵۷/۷۳	۵/۵۸

با توجه به جدول ۱، مشاهده می‌گردد که میانگین پیش‌آزمون ابراز وجود در گروه‌های گشتالت درمانی، عقلانی-عاطفی و کنترل به ترتیب برابر با ۵۷/۶۶، ۵۶/۱۳ و ۵۶/۸۰ و با انحراف استانداردهای ۳/۴۱، ۴/۲۴ و ۳/۹۶ است. میانگین پس‌آزمون ابراز وجود در گروه‌های مذکور به ترتیب برابر با ۷۷/۶۶، ۷۸/۵۳ و ۵۷/۷۳ با انحراف استانداردهای ۵/۵۹، ۵/۰۱ و ۵/۵۸ است.

جهت بررسی اثربخشی گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی بر بهبود ابراز وجود دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس شد. قبل از استفاده از این آزمون پیش‌فرض‌های اصلی آن مورد بررسی قرار گرفت. آماره کالموگروف اسمیرنف برای متغیر ابراز وجود نوجوانان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر ۰/۸۲۶ و ۰/۹۸۶ در سطح $(p > 0.05)$ معنی دار نیست یعنی توزیع متغیر در بین نمونه با توزیع آن در جامعه نرمال است. مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون با اثر تعامل پیش‌آزمون و متغیر وابسته در گروه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، نتیجه به دست آمده با اطمینان ۹۹ درصد معنی دار نبود $(F_{(3, n=45)}=16.38, p \leq 0.002)$ در نتیجه داده‌ها از مفروضه همگنی شیب رگرسیونی پشتیبانی می‌کنند. نتایج آزمون باکس $(F=0.37, P=0.848, BOX=42.52)$ نشان داد که فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برقرار نیست. در نتیجه فرض همگنی واریانس‌های خطا برقرار است؛ نتیجه آزمون لوین $(F=0.118, df_1=2, df_2=42, P \geq 0.05)$ نیز حاکی از این بود که تساوی خطای واریانس‌ها برقرار است.



جدول ۲: نتایج آزمون تحلیل کواریانس بر روی ابراز وجود نوجوانان در گروه های آزمایش و کنترل

منبع	متغیر وابسته	SS	df	Ms	F	sig	اندازه اثر
مدل		۴۲۹۵/۰۳	۳	۱۴۲۱/۶۷	۵۲/۴۱	۰/۰۰۰	۰/۷۹۳
از عرض مبدا	ابراز وجود	۶۳۳/۹۲	۱	۶۳۳/۹۲	۲۳/۳۷	۰/۰۰۰	۰/۳۶۳
پیش آزمون		۳۳/۵۲	۱	۳۳/۵۲	۱/۲۳	۰/۲۷۳	۰/۰۲۹
گروه		۴۲۳۷/۱۵	۲	۲۱۱/۵۷	۷۸/۱۰	۰/۰۰۰	۰/۷۹۲

نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی ایس، میزان ابراز وجود نوجوانان را به طور معناداری افزایش می دهد ($P \leq 0/01$). جهت پاسخگویی به این پرسش که کدام یک از روش های درمانی بر بهبود ابراز وجود دانش آموزان مؤثرتر است؟ از آزمون توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون توکی برای مقایسه میانگین کل ابزار وجود بین سه گروه

گروه ها	تفاوت میانگین گروه و علامت سطح معنی داری (ابراز وجود)
گشتالت درمانی	گشتالت درمانی - درمان عقلانی-عاطفی ایس
	۰/۷۶۴ -
درمان عقلانی-عاطفی ایس	گشتالت درمانی -
	۰/۷۶۴ -
	کنترل
	۰/۱۹۲**
	۰/۹۵۷**

$P \leq 0/05$ * $P \leq 0/01$ **



نتایج آزمون توکی برای مقایسه میانگین ها در جدول ۳ نشان می دهد که گروه گشتالت درمانی نسبت به درمان عقلانی-عاطفی در افزایش ابزار وجود تاثیر بالاتری ندارد ($P \geq 0/05$).

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی گشتالت درمانی و درمان عقلانی-عاطفی ایس بر ابزار وجود دانش آموزان انجام شد.

آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که تفاوت نمره‌های ابزار وجود بین گروه کنترل و گروه گشتالت درمانی در پس آزمون معنادار بوده است ($P \leq 0/01$). بنابراین گشتالت درمانی میزان ابزار وجود نوجوانان را افزایش داده است. این نتیجه با یافته‌های ویل و اندکس، ۲۰۰۷، آدیسو و همکاران، ۱۹۷۴، الیری و ریچارد، ۱۹۹۰، ماتینز، ۲۰۰۲ و جاکوبس و ریلی، ۲۰۰۸ همخوان است. در ایران با پژوهش (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱، مقیمیان و امینی، ۱۳۹۳) همخوان است. بیشتر پژوهش‌ها در ایران اثربخشی گشتالت درمانی را بر متغیرهایی مانند عزت نفس، خشم، و افسردگی ارزیابی کرده اند که همواره از تاثیر معنادار رویکرد گشتالت درمانی حکایت دارد. از این تحقیقات می توان به اعتمادی و همکاران، ۱۳۹۳، بهرامی و همکاران، ۱۳۸۹، یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸ و نسیمی و همکاران، ۱۳۹۱ اشاره کرد. در تبیین این یافته‌ها می توان گفت که گشتالت درمانی به افراد کمک می کند تا از سطح بازی‌های خود فریب، دفاع‌ها، و لایه‌های شناخته شده فراتر روند و بدین منظور، آنها را به نشان دادن احساساتی که هرگز به گونه‌ای مستقیم تجربه نشده‌اند، تشویق می کند. بر پایه‌ی رویکرد گشتالت، شخص با تجربه‌های زندگی و دیدگاه‌های افراد دیگر، ارزش‌هایی را درونی می کند که می خواهد با استفاده از آنها زندگی کند و گمان بر این است که وقتی منابع درونی شخص به جنبش در آمد، کارایی و توانایی او از حد کنار آمدن با مشکلات زندگی فراتر خواهد رفت. از طریق گشتالت درمانی می توان خودگردانی افرادی را که ابزار وجود پایینی دارند، تسهیل کرد. فردی که بتواند زندگی و کارهای خود را اداره کند، جرات بیشتری پیدا می کند و اعتمادش به توانایی خودش



بیشتر می شود. روش گشتالت درمانی می تواند مراجع را به تکامل و تلاش در جهت تکمیل کارهای ناتمام سوق دهد و با این جهت گیری کاهش چشمگیری را در احساسات منفی افراد کم جرات شاهد خواهیم بود. افراد کم جرات معمولاً مضطرب هم هستند طبق دیدگاه گشتالت درمانی، اضطراب شکاف بین زمان حال و آینده است و اکثر افراد کم جرات از روابط اجتماعی و سایر کارهایی که نیازمند جراتمندی هستند و در آینده باید انجام دهند، مضطرب هستند و همین اضطراب می تواند به بی جراتی این افراد کمک کند. در روش گشتالتی با افزایش پیوستار آگاهی، برداشتن سدها در برابر آگاهی، و کشاندن فرد به زمان حال اضطراب کاهش پیدا می کند و به واسطه این کاهش اضطراب، این افراد می توانند رفتارهای جراتمندانه‌ی بیشتری از خود نشان دهند؛ از آنجا که افراد با ابراز وجود پایین از استقلال شخصی کمی برخوردارند و نیز در بیشتر موارد نمی توانند در زمان حال زندگی کنند و یا مسئولیت رفتار خود را بر عهده بگیرند (۲۶). به نظر می رسد با توجه به مبانی گشتالت درمانی و مولفه‌های ابراز وجود، این رویکرد بتواند تاثیر معناداری بر افزایش ابراز وجود داشته باشد.

همچنین نتایج نشان داد که تفاوت نمره‌های ابراز وجود بین گروه کنترل و گروه درمان عقلانی-عاطفی در پس آزمون معنادار بوده است ($P \leq 0/01$). بنابراین درمان عقلانی - عاطفی ایس میزان ابراز وجود نوجوانان را افزایش داده است. نتایج این پژوهش با یافته‌های مقیمیان و امینی (۱۳۹۳) همخوان است. از آنجا که کمرویی، خشم، پرخاشگری، ترس و اضطراب از متغیرهای روانشناختی مرتبط با ابراز وجود است. یافته‌های پژوهش حاضر را می توان با یافته‌های قاسم زاده و همکاران، ۱۳۸۸، بشیرپور و همکاران، ۱۳۹۲، رجیبی و کاجوکسمایی، ۱۳۹۱ و فرنادز و همکاران، ۲۰۱۱ همسو دانست. در تبیین این یافته‌ها می توان گفت که در گروه‌های درمان عقلانی - عاطفی ایس افراد بسیار فعال هستند، از آنجا که این رویکرد از تمرینات و بخصوص از تکالیف خانگی استفاده می کند، به اعضای گروه کمک می کند که در تعاملات خود در گروه و همچنین در خارج از گروه رفتارهای جدیدی را امتحان کنند و روش‌های جدید رفتار کردن را به جای روش‌های قدیمی به کار



گیرند. همچنین تکالیف خانگی به افراد کمک می کند چشم انداز جدیدی را در ارتباط با رفتارهای جراتمند کسب کنند (آدام ریتا، ۲۰۱۰). عامل دیگری که می توان برای تبیین این یافته ها مورد بحث قرار داد، روش های تغییر باورهاست که در کاهش رفتارهای کم جرات کاربرد دارد، زیرا رویکرد عقلانی - عاطفی اذعان می کند که حالت های تنش زا همچون اضطراب، افسردگی و عدم ابراز وجود، اغلب به وسیله ی تفکر نادرست و افراطی، تداوم و از راه تحریف در پردازش داده ها شدت می یابد (پدرام و همکاران، ۱۳۸۹). از آنجا که درمان عقلانی - عاطفی الیس در طول جلسات درمانی، روش های مختلف افکار و عقاید غیر منطقی موثر در بروز رفتار را مورد چالش قرار می دهد، بنابراین افرادی که دارای ابراز وجود پایین هستند، با آگاهی از این افکار غیر منطقی و جایگزین نمودن افکاری منطقی به جای آنها می توانند جرات بیشتری پیدا کنند و راحت تر عقاید، احساسات و خواسته های خود را بیان نمایند.

نتایج آزمون توکی نیز نشان داد که هر چند تفاوت اندکی از نظر میانگین دو گروه در پس آزمون وجود داشت و میانگین گروه عقلانی - عاطفی کمی بالاتر از گروه گشتالت درمانی بود ولی این تفاوت از نظر آماری معنی دار نبود. بنابراین تفاوت معناداری بین دو روش درمانی در میزان تاثیرگذاری وجود ندارد. تحقیقاتی که این دو رویکرد را با هم مقایسه کرده باشد بسیار محدود است. به همین دلیل به چند مورد از مهم ترین این تحقیقات اشاره می شود. حاجی حسنی و همکاران (حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱) اثربخشی گشتالت درمانی و درمان های شناختی رفتاری را بر میزان ابراز وجود دانش آموزان پسر دوره ی راهنمایی، بررسی و مقایسه نموده و بیان کردند که تفاوت بین گشتالت درمانی و درمان شناختی رفتاری بر ابراز وجود دانش آموزان معنادار نیست. (مقیمیان و امینی ۱۳۹۳) نیز به بررسی و مقایسه ی اثربخشی گشتالت درمانی و درمان عقلانی عاطفی الیس بر ابراز وجود دانشجویان پرستاری پرداختند، یافته های پژوهش آنها نیز نشان داد که تفاوت بین گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی الیس بر ابراز وجود معنی دار نیست و هیچ یک از دو روش درمان بر دیگری برتری ندارد که با یافته های پژوهش حاضر همخوانی دارد.



نتیجه گیری

در مجموع می توان گفت براساس یافته های این پژوهش و پژوهش های مشابه، از آنجا که نتایج هر دو درمان مثبت ارزیابی شده است، می توان احتمال داد گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی ایس، بر اساس هدف خود به افراد کمک کرده است که رابطه ی جدیدی با افکار خود ایجاد کنند و آنها را قادر نموده تا کنترل شیوه ی ناسازگارانه تفکرات منفی تکرار شونده را فزونی بخشند و یا آنچه را که باعث افزایش باورهای عمومی منفی می گردد تغییر دهند ضمن این که به افراد تکنیک هایی یاد داده شد که با بکارگیری آنها در آینده و در برخورد با موقعیت های خاص اجتماعی بتوانند با استفاده از آنها با خواسته های نامعقول دیگران و اضطراب ناشی از رد آنها مقابله کنند.

این پژوهش نیز به مانند تمام تحقیقات با محدودیت هایی روبرو بوده است که به شرح ذیل می باشند. نتایج به دست آمده در فرضیات، نیازمند پیگیری های طولانی مدت بوده که انجام چنین پیگیری هایی به دلیل محدودیت زمانی امکان پذیر نبود، پژوهش حاضر فقط در مورد پسران انجام شده است که از توان تعمیم آن می کاهد، در این پژوهش مانند بسیاری از تحقیقات دیگر از آزمون های خودگزارشی استفاده شد که احتمال سوگیری توسط آزمودنی ها وجود دارد.

با توجه به معنی دار بودن اثرات گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی ایس بر ابراز وجود، پیشنهاد می شود دانش آموزان دارای مشکل ابراز وجود شناسایی شده و توسط مشاوران و روانشناسان مدارس با روش های درمانی فوق مورد درمان قرار بگیرند. انجام پژوهش هایی مشابه که در طرح خود پیگیری های بلند مدت را مد نظر قرار دهند، می تواند ارزیابی موثرتری از نتایج برنامه های آموزشی ابراز وجود به دنبال داشته باشد. پیشنهاد می شود پژوهشی مشابه با هدف مقایسه ی دو جنس در محیط های دیگر انجام شود. با توجه به اینکه هر دو رویکرد گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی ایس در افزایش میزان ابراز وجود نوجوانان تاثیر معنادار داشته است، به محققان پیشنهاد می شود که در تحقیقات آتی خود به جای داشتن دو گروه آزمایش از سه گروه استفاده کنند:



دو گروه آزمایش همانند تحقیق حاضر باشد و در گروه سوم از ترکیب فنون گشتالت درمانی و درمان عقلانی - عاطفی استفاده شود، تا این نتیجه حاصل شود که آیا ترکیب این دو رویکرد می تواند اثربخش تر از به کارگیری آنها به صورت جداگانه باشد یا خیر؟

منابع

- ۱- احمدی، سید احمد. (۱۳۸۷). مقدمه ای بر مشاوره و روان درمانی. چاپ هفتم، دانشگاه اصفهان.
- ۲- اعتمادی، احمد؛ حاجی حسنی، مهرداد؛ نادعلی پور، حسن؛ نظری، ابراهیم. (۱۳۹۳). اثربخشی گشتالت درمانی گروهی بر میزان اضطراب و عزت نفس دانش آموزان طلاق. مجله ی روانشناسی ۷۲، شماره ی ۴: ۴۵۲-۴۳۸.
- ۳- اکبرزاده، داوود؛ اکبرزاده، حسن؛ احمدی، عزت اله. (۱۳۹۴). همبستگی ابراز وجود، بهزیستی روانشناختی و پرخاشگری با اضطراب اجتماعی. مجله ی دانشگاه علوم پزشکی قم، دوره ۹، شماره ی ۱: ۲۲-۲۹.
- ۴- بشیرپور، محراب؛ سلیمی، محمدحسن؛ فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۲). مقایسه ی میزان اثربخشی مشاوره ی گروهی مبتنی بر رویکرد وجودی و شناختی - رفتاری بر کاهش کمرویی دانش آموزان پسر دبیرستانی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال چهارم، شماره ی ۲: ۳۰-۳۹.
- ۵- بهرامی، فرحناز؛ سودانی، منصور؛ مهربانی زاده، مهناز. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی گشتالت درمانی بر عزت نفس، افسردگی و احساس تنهایی زنان مطلقه افسرده. مطالعات اجتماعی، روان شناختی زنان، ۱، ۱۲۹: ۸-۱۴۵.
- ۶- پدرام، محمد؛ محمدی، مسعود؛ نظیری، قاسم؛ آیین پرست، ندا. (۱۳۸۹). اثربخشی گروه درمانی شناختی رفتاری بر درمان اختلال اضطراب، افسردگی و ایجاد امید واری در زنان مبتلا به سرطان سینه. فصلنامه علمی- پژوهشی زن و جامعه، ۱، ۴: ۶۱.
- ۷- حاجی حسنی، مهرداد؛ سعدی پور، اسماعیل؛ جعفرنژاد، هادی؛ رستمی، کاوه؛ پیرساقی، فهیمه. (۱۳۹۱). اثربخشی موسیقی درمانی فعال و گشتالت درمانی بر کاهش اضطراب/امتحان. مجله ی اندیشه و رفتار، شماره ی ۶، شماره ۲۳: ۲۰-۹.
- ۸- حاجی حسنی، مهرداد؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ پیرساقی، فهیمه؛ کیانی پور، عمر. (۱۳۹۱). رابطه ی بین پرخاشگری، ابراز وجود و افسردگی با آمادگی به اعتیاد در دانشجویان دختر دانشگاه علامه طباطبایی. مجله ی دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، شماره ی ۳: ۶۵-۷۴.
- ۹- حصار، سید اسلام؛ نیکدل، فریبا؛ خرامین، شیر علی. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تکنیک های شناختی - رفتاری بر استرس، اضطراب، افسردگی و تعلل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه. مجله ی علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی یاسوج. دوره ی ۱۹، شماره ی ۱۲: ۱۱۰۴-۱۱۱۷.
- ۱۰- خدابخشی کولایی، آناهیتا؛ مهرآرا، مراد؛ نویدیان، علی؛ مصلی نژاد، لیلی. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی مهارت های جرات ورزی بر فاکتورهای مرتبط با بهداشت روانی دانش آموزان. مجله ی روان پرستاری دوره ی ۱ شماره ی ۴: ۷۴-۸۳.



- ۱۱- دلاور، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- ۱۲- رجبی، غلامرضا؛ کاجو کسمایی، سونا. (۱۳۹۱). اثربخشی مشاوره‌ی گروهی با روش عقلانی - عاطفی - رفتاری بر مولفه‌های سلامت عمومی دانش‌آموزان پسر. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، دوره‌ی ۱، شماره‌ی ۲: ۵۹-۷۶.
- ۱۳- شفیق آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا. (۱۳۸۸). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ۱۴- قاسم‌زاده، عظیم؛ بهاری، سیف‌اله؛ نریمانی، محمد. (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره‌ی گروهی با رویکرد شناختی - رفتاری در کاهش اضطراب و افزایش ابراز وجود دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، دوره‌ی ۸، شماره‌ی ۳۱: ۹۵-۱۱۴.
- ۱۵- مقیمیان، مریم؛ امینی، راضیه. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی تاثیر گشتالت درمانی و درمان شناختی رفتاری الیس بر ابراز وجود دانشجویان پرستاری. نشریه‌ی پرستاری ایران، دوره‌ی ۲۷، شماره‌ی ۱: ۸۹-۱۱.
- ۱۶- نسیمی، منیره؛ شفیق آبادی، عبدالله؛ نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی رویکرد گشتالت درمانی بر افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان. پژوهش‌های مشاوره، جلد ۱۱، شماره‌ی ۴۴: ۷-۲۵.
- ۱۷- یوسفی، ناصر؛ اعتمادی، عذرا؛ بهرامی، فاطمه؛ فاتحی زاده، مریم؛ احمدی، سید احمد؛ ماورانی، عبدالعزیز؛ عیسی نژاد، امید؛ بطلانی، سعید. (۱۳۸۸). اثربخشی معنادرمانی و گشتالت درمانی در درمان اضطراب، افسردگی و پرخاشگری. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۱۹(۵): ۲۵۱-۲۵۹.

References:

18. Adamrita CS. The effects of Gestalt and cognitive - behavioral therapy group intervention on the assertiveness and self team of women with physical disabilities facing abuse. Wayne: Wayne State Univ Dissertations; 2010.
- 19-. Adesso V, Euse R, Hanson W, Handry D, Choca P. Effects of a Personal Growth Group on Positive and Negative Self - References. Psychotherapy Theory Res practice training J. 1974; 11(4): 354-355.
- 20- Aktop A, Ozcelik M, Kaplan E, Seferoglu F. An examination of assertiveness and aggression Level of amateur Players in differennt Age groups. Procedia soc Behav Sci. 2015; 174: 1928-1932.
21. Fernandez J, Castillo G, Pastor M, Sans L, Rivas M. Differentiating between primary and secondary disturbances in rational emotive behavior therapy. Eur Psychiatry. 2011; 26 (12): 1306-1312.
- 22- Jacobus S, Reilly V. Students evaluate carle rogers and Perls relationship with Gloria. A brief report. The J of Humanistic Psycho. 2008; 48: 32-43.
23. Gambrill, E. & Richey, C. An assertion inventory for use in assessment and research. Behav Thera. 1975; 6: 550-561.
24. Martinez E. Effectiveness of Operational zed Gestalt Therapy Role-Plying in the Treatment of Phobic Behaviors. Gestalt Rev. 2002; 6(2): 148-166.
25. O'Leary E, Richard P. An Evaluation of a Person-Centred Gestalt Group Using the Semantic Differential. Counselling Psycho Quarterly. 1990; 3(1): 13 -20.
- 26- Vail S, Andxenakis N. Empowering women with chronic physical disabilities : Apedagogical /experiential group model. Soci work in heal care. 2007; 46: 67-87.



بررسی رابطه رشد مسیر شغلی با نگرش آفرینانه در دانشجویان

فاطمه بردبار^۱، احمدرضا کیانی^۲

چکیده

یکی از دل مشغولی های اساسی دانشجویان فکر کردن در مورد شغل آینده شان است که با بالا رفتن سن زیادتر می شود و زمانی به طور کامل رفع خواهند شد که فرد به طور کامل و واقع بینانه شغلی را برگزیند. با توجه به آمار بالای فارغ التحصیلان بیکار در جامعه ایران این مساله توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و به فکر واداشته تا عوامل تاثیر گذار در رشد شغلی را بررسی کنند. از این رو پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه رشد مسیر شغلی با نگرش کارآفرینانه در دانشجویان انجام شده است. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی می باشد و جامعه آماری شامل همه دانشجویان کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۱۳۹۶ می باشد که از میان آنان ۱۵۰ دانشجو به عنوان نمونه با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه رشد مسیر شغلی کرید و پاتون، پرسشنامه نگرش کارآفرینانه رابینسون و همکاران؛ و با روش آمار توصیفی و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون) تحلیل شد. یافته های به دست آمده بیانگر آن است که بین رشد مسیر شغلی و نگرش کارآفرینانه رابطه ی معناداری وجود دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که افزایش نگرش کارآفرینانه در دانشجویان باعث رشد مسیر شغلی دانشجویان می شود.

کلید واژه ها: رشد مسیر شغلی، نگرش کارآفرینانه، دانشجویان

^۱ فاطمه بردبار، کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی

^۲ احمدرضا کیانی، استادیار دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

انسان موجودی اجتماعی و دارای ابعاد مختلف جسمی، روانی است. انسان و مطالعه در مورد یادگیری او درصد بزرگی از پژوهشی‌های نظری و تجربی روان‌شناسی را به خود اختصاص داده است. استعداد ژنتیکی، شرایط محیطی و اتفاقات، تجربه‌های یادگیری و مهارت‌های انجام کار از جمله عواملی است که در رشد و تثبیت یک شغل موثر است (شارف، ۲۰۱۰). اشتغال موفقیت‌آمیز یکی از نیازهای اساسی بشر در طول زمان بوده است، انسان از طریق کار کردن علاوه بر ارضاء نیازهای مادی، نیازهای پیوند جویی، تعلق اجتماعی و نیاز به عزت نفس خود را برآورده می‌کند. لازمه اشتغال موفقیت‌آمیز طرح ریزی مناسب شغلی است که تحت تأثیر عواملی نظیر ارزش‌های فردی، واقعیات اجتماعی، عوامل عاطفی و فرصت‌های تربیتی است (شفیع آبادی، ۱۳۸۲).

یکی از دل‌مشغولی‌های کودکان و نوجوانان فکر کردن در مورد شغل آینده‌شان می‌باشد که با بالا رفتن سن این مشغولیت‌ها بیشتر می‌شود و زمانی به طور کامل رفع خواهند شد که فرد به طور کامل و واقع‌بینانه شغلی را برگزیند (زندى پور، ۱۳۷۷). توجه به گرایش‌ها و رشد شغلی، یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی است که بسیاری از کشورهای جهان با آن دست به‌گریبانند. ضرورت کار و شغل و همچنین اهمیت آن بر هیچ‌کس پوشیده نیست. انتخاب شغل که یکی از مهم‌ترین تصمیمات فرد در زندگی‌اش است در گرو رشد شغلی و بلوغ حرفه‌ای کارآمد است (زندى پور، ۱۳۷۷). وقتی خودانگاره نوجوان قوت می‌گیرد و شفافیت لازم را پیدا می‌کند که یک راه برای رسیدن انتخاب کرده و هدفی مشخص داشته باشد و این خود در گرو رشد و خودشکوفایی و اطلاع و آگاهی از توانایی‌ها و استعدادهاست. فردی که از رشد شغلی خود آگاهی کافی داشته باشد با اعتماد بیشتر گام برخواهد داشت (زندى پور، ۱۳۷۷).

رشد مسیر شغلی و انتخاب شغل فرایندهای بسیار پیچیده‌ای هستند که محصول تعامل متغیرهای درونی و بیرونی هستند. متغیرهای درونی که باید به آن‌ها توجه کرد عبارتند از: هوش، نیازها، ارزش-



ها، توانایی‌ها، علایق، زمینه قومی و فرهنگی، تعهدات دینی و شرایط جسمی از لحاظ آرمانی و نظری، شناخت مشاغل و جور بودن خصوصیات محیط کار با خصوصیات شخص، به رضایت شغلی و مشارکت مثبت منتهی می‌شود. اقتصادی که به سرعت تغییر می‌کند، سیاست‌های اجتماعی، ساختار دنیای کار و شیوه‌های استخدامی، همچون خانواده، اجتماع بر انتخاب شغل افراد تأثیر می‌گذارند (فیروز بخت، ۱۳۸۹). رشد مسیر شغلی، نیازها و مهارت‌هایی می‌باشد که موجب پیشرفت در شغل و افزایش رضایت شغلی و خودکارآمدی و نهایتاً افزایش بهره‌وری را به دنبال خواهد داشت. رشد شغلی در عملکرد شخصی و تحصیلی نیز موثر است و باعث افزایش اعتماد به نفس و عزت نفس می‌شود (بار و آن، ۱۹۷۷).

نظریه‌های رشد مسیر شغلی، انتخاب شغل را یک فرایند پیوسته و دائمی می‌دانند که در طول زندگی فرد در جریان است و از مراحل کاملاً مشخص یا پیوستار زمانی خاص می‌گذرد. این نظریه‌ها اهمیت سال‌های اول کودکی و طرز تلقی کودک از زندگی و اطرافیان بخصوص والدین و افراد کلیدی را در گرایش به مشاغل خاص در آینده کودک موثر می‌داند (سوپر، ۱۹۹۰). فرایند رشد و انتخاب یک شغل، فرایندی همگام با تحولات زندگی است. در زمان‌های مختلف در طول این دوره مسائل متفاوتی درباره تصمیم‌گیری به وجود می‌آید. بنابراین طرح ریزی به عنوان نخستین استراتژی تصمیم‌گیری کلید دستیابی به اهداف است (موکی نیک و همکاران؛ ترجمه فرجی، ۱۳۸۳). با توجه به نقش و اهمیتی که کار در زندگی انسان دارد، ضرورت اتخاذ تصمیمات شغلی متناسب با نیازها و ویژگی‌ها و توانایی‌های فرد، بدیهی و واضح است. یک گزینش واقع بینانه و قابل حصول که پاسخ‌گوی نیازهای اقتصادی، اجتماعی و روانی فرد موجب رضایت خاطر او و مورد نیاز جامعه باشد، تنها در سایه رشد شغلی میسر است (زندى پور، ۱۳۷۷).

مشاوران شغلی به طور سنتی روی عوامل مهمی متمرکزند که بر انتخاب شغل اثر گذار است. ارزش-ها، رغبت‌ها، توانایی‌ها، مهارت‌ها و تجارب زندگی کاری، عوامل قابل اجرایی هستند که مورد بحث قرار می‌گیرند و تصریح می‌شوند. به هر حال عوامل متعددی و موضوعات زمینه‌ای زیادی وجود دارند



که قسمت مهمی از فرایند انتخاب شغل شناخته می‌شوند. نیروی کار در حال تغییر و عدم اطمینان همراه با اقتصاد جهانی، سردرگمی لاینفک، پیش بینی‌های مربوط به نقش‌های کاری آینده را بدتر می‌کند. تغییراتی که در چگونگی انجام کار و محیط کاری در آینده حاکی از آن است که افراد ممکن است در فراخنای زندگی‌شان مشاغل متعددی را انجام می‌دهند (زونکر؛ ترجمه عابدی و یوسفی، ۱۳۸۹). در دنیای امروز از یک سو با گسترش سریع و روز افزون دانش و تکنیک، تعدد مشاغل در زمینه‌های گوناگون، از فنی و صنعتی گرفته تا پزشکی و بهداشتی، تولید کشاورزی یا فرهنگی و آموزشی به مرز بی نهایت نزدیک شده است از سوی دیگر با توجه به شرایط طبیعی و اقلیمی، ملی و اجتماعی و فرهنگی و مخصوصا توجه به تفاوت‌های فردی شکل گرفته تحت تأثیر این شرایط در افراد رشد شغلی و گرایش‌های افراد نیز از مسائل حائز اهمیت است (شفیع آبادی، ۱۳۸۲).

منظور از رشد مسیر شغلی فرایندی مداوم و تکاملی است که از تولد تا مرگ به موازات رشد آدمی ادامه دارد (زانکر ، ۲۰۰۹). رشد مسیر شغلی از یک مجموعه عوامل کلی روانی، جامعه شناختی، آموزشی، اقتصادی و عوامل تصادفی تاثیر می پذیرد (کرمانی ، ۱۳۹۰) در تعریفی دیگر، رشد مسیر شغلی شامل یک فرایند مادام العمر، پیوسته و پیش رونده است که از ابتدای کودکی مهم ترین بخش مسیر زندگی فرد است و از چهار مهارت طرح ریزی، کشف، اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری تشکیل شده است (کرمانی ، ۱۳۹۰). در طرح‌ریزی مسیر شغلی فرد به خودآگاهی رسیده و نسبت به کشف ارزش‌های خود و واقعیت موجود در دنیای خارج به بینش دست می یابد (زانکر ، ۲۰۰۹). مهارت کشف یا اکتشاف مسیر شغلی شامل یادگیری درمورد خود و محیط به منظور کمک بهتر برای تصمیم‌گیری در زمینه‌های مختلف در مسیر شغلی فرد است (رجایی ، ۱۳۹۰).

در فرایند جمع آوری اطلاعات فرد اطلاعاتی درباره محیط پیرامون گردآوری می‌کند، در واقع فرد به بررسی گزینه‌های شغلی گوناگون، جمع آوری اطلاعات جدید درباره‌ی مشاغل، سازمان‌ها و صنایع می پردازد تا بتواند تصمیمات آگاهانه بگیرد (کالانان، جفری، گرینهاس، ۲۰۰۶). در نهایت تصمیم‌گیری مسیر شغلی بدان معناست که فرد با در نظر گرفتن خویشتن و شرایط اجتماعی مسیر شغلی



خود را انتخاب می‌کند و بین عوامل فردی و اجتماعی سازش برقرار می‌کند. جریان تصمیم‌گیری مسیر شغلی تحت تاثیر تجارب حاصل از تحصیلات، اشتغال، خصوصیات ارثی و فشارهای اجتماعی است (باغبان، حسینیان، سمیعی و عابدی، ۱۳۹۰)

اسپوکان (۱۹۹۱) به منظور آگاهی از اطلاعات شغلی در فرایندی تصمیم‌گیری شغلی، پژوهش‌های انجام شده را بررسی کرد، او روی سه موضوع متمرکز شد: ۱) اطلاعات مربوط به رفتار جست و جوی اطلاعات شغلی

۲) پردازش شناختی در جذب اطلاعات شغلی، ۲) موانع اجتماعی که طی روند پژوهش‌های حرفه‌ای مانع پژوهشگران شده است.

یافته‌های پژوهشی پیرامون این موضوعات نشان داد که توجه و پژوهش‌های بیش‌تری باید به سمت استفاده موثر پردازش اطلاعات شغلی از ملزومات کلیدی در فرایند تصمیم‌گیری هستند. راندس و تریسی (۱۹۹۰) و سامپسون، ریردن، پترسون و لنز (۲۰۰۴) بر این باورند که مهارت‌های پردازش اطلاعات برای تصمیم‌گیری بهینه ضروری است. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که مشاوران در حین فرایند تصمیم‌گیری شغلی، مهارت‌های مراجعان را در پردازش اطلاعات مسیر شغلی، ارزیابی نمایند. به نظر کرایتز (۱۹۷۱) بلوغ مسیر شغلی، مفهوم اصلی درک رفتار مسیر شغلی، به میزان آمادگی متناسب سن افراد برای تصمیم‌گیری درباره مسیر شغلی و مدیریت وظایف مسیر شغلی مربوط می‌شود. کرایتز دو بعد برای بلوغ مسیر شغلی مطرح کرد. او معتقد بود بلوغ مسیر شغلی دارای دو بعد عاطفی و شناختی است. بعد شناختی آن از مهارت تصمیم‌گیری مسیر شغلی تشکیل شده است و بعد عاطفی آن به نگرش درباره فرایند تصمیم‌گیری مسیر شغلی مربوط می‌شود (کرید و پاتون، ۲۰۰۴).

اهمیت رشد مسیر شغلی باعث شده است در سال‌های اخیر توجه ویژه‌ای به آن شود و مورد توجه نظریه پردازان و پژوهشگران قرار گیرد (ناستا، ۲۰۰۷). یک سوال اساسی پیش روی نظریه پردازان و پژوهشگران این بوده که چه عواملی بر رشد مسیر شغلی موثر است؟ برای پاسخ گویی به این سوال تحقیقات متعددی بر رشد مسیر شغلی صورت گرفته و عمدتاً به بررسی جنبه‌های مختلف رشد مسیر



شغلی، عوامل مرتبط یا پیش بینی کننده آن پرداخته و متغیرهای مختلفی را مورد بررسی قرار داده اند (صادقی، باغبان، بهرامی، احمدی و مولوی، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش (صادقی و همکاران، ۱۳۹۱) در بررسی عوامل پیش بینی کننده رشد مسیر شغلی نشان داد که خودکارآمدی تصمیم‌گیری، حمایت خانواده، رغبت هنری و بی‌تصمیمی بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان تاثیر معنادار دارند. به طوری که بی‌تصمیمی به کاهش و خودکارآمدی تصمیم‌گیری، حمایت خانواده و رغبت هنری بر افزایش رشد مسیر شغلی تاثیر می‌گذارد. در اقتصاد رقابتی و مبتنی بر بازار دنیای کنونی که با تحولات و تغییر سریع و شتابان محیط بین‌المللی و گذر از جامعه‌ی صنعتی به جامعه اطلاعاتی و تغییر اقتصاد ملی به اقتصاد جهانی همراه است، از کارآفرینی به عنوان موتور توسعه اقتصادی یاد می‌شود که می‌تواند سبب رشد و توسعه اقتصادی کشورها، افزایش بهره‌وری، ایجاد اشتغال و رفاه اجتماعی شود (شماعی زاده، ۱۳۸۴)

نظریاتی که در زمینه عوامل تاثیرگذار بر انتخاب و جهت‌گیری در کارآفرینی ارائه شده است سه رویکرد را مورد توجه قرار داده‌اند. رویکردی که بر صفات شخصیتی افراد تاکید دارد، رویکرد مبتنی بر ویژگی‌های دموگرافیک افراد و رویکردی که نگرش‌های کارآفرینانه افراد را در جهت‌گیری کارآفرینانه دخیل می‌داند (سانسون، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر رویکرد مبتنی بر نگرش کارآفرینانه افراد، مد نظر قرار گرفته است.

نگرش کارآفرینانه، نگرشی محسوب می‌شود که اجزای انگیزه پیشرفت، مرکز کنترل درونی، عزت نفس و خلاقیت را در ترکیبی با ابعاد سه‌گانه نگر (شناختی، احساسی و رفتاری) دارا می‌باشد (مصحف، ۱۳۸۴) با توجه به اینکه بسیاری از محققان بر این عقیده هستند که داشتن نگرش‌های کارآفرینانه، زمینه بروز فعالیت‌های کارآفرینانه را فراهم می‌کند. لذا شناخت نگرش کارآفرینانه کارکنان یک سازمان می‌تواند گام موثر و مفیدی در بروز رفتارهای کارآفرینانه افراد باشد (مصحف، ۱۳۸۴). از سوی دیگر برخورداری از نگرش کارآفرینانه بهترین پیش‌بینی‌کننده تمایلات کارآفرینانه است و میزان و نوع نگرش افراد نسبت به کارآفرینی می‌تواند سطح فعالیت آنها را در زمینه بروز



رفتارهای کارآفرینانه نشان دهد. چنانچه نگرش کارآفرینانه افراد بر اساس تعلیمات خانوادگی، محیط اجتماعی و محیط کاری ایجاد شده باشد، می‌توان با آموزش و یادگیری تغییراتی در نگرش‌های کارآفرینانه ایجاد نمود (سیمونز، ۱۹۹۹).

با توجه به موارد گفته شده در بالا و نظر به اهمیت رشد شغلی در دانشجویان، ما به دنبال پاسخ به این سوال هستیم که آیا بین نگرش کارآفرینانه با رشد مسیر شغلی رابطه وجود دارد؟ توجه به رشد مسیر شغلی سازه‌ی بسیار مهمی است که از یک سو ابزاری کاربردی برای مشاوره مسیر شغلی فراهم می‌آورد (راسکین، ۱۹۹۸) و از سوی دیگر در مشاوره مسیر شغلی و مشاوره تحصیلی و برنامه‌ریزی اهداف زندگی تاثیرگذار است (کرید و پاتون، ۲۰۰۳؛ اوهرل و لوینسون، ۱۹۹۴) با توجه به این که در ایران چشم انداز روشنی از وضعیت رشد مسیر شغلی دانشجویان در دست نیست و عوامل مرتبط و پیش بینی کننده‌ی آن نیز شناسایی نشده و در اختیار نیست، انجام مشاوره مسیر شغلی که برای پیشرفت تحصیلی (لایان ۲۰۰۳) انتخاب رشته‌ی تحصیلی و انتخاب شغل (براون، ریان و کرین، ۲۰۰۰؛ میلر و براون، ۲۰۰۴) صورت می‌گیرد نیازمند شناخت عوامل مرتبط است که در این پژوهش سعی شده تا به این مهم پرداخته شود.

نتایج پژوهشگران مختلف نشان داده است که توجه به رشد مسیر شغلی، بلوغ مسیر شغلی و مداخلات مسیر شغلی در بهبود گذار از دانشگاه به کار، استخدام موفق و آمادگی ورود به دنیای کار موثر است. همچنین شناسایی رشد مسیر شغلی و سازه‌های زیربنایی آن به طرح‌ریزی مداخلاتی برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان، کاهش افت تحصیلی، پیشگیری از ترک تحصیل و هدفمندی زندگی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

تغییر و تحولات دنیای پرشتاب کنونی، چالش‌های فراوان دولت‌ها در زمینه اقتصادی و اجتماعی، کاهش ذخایر زیر زمینی، افزایش فقر و بیکاری، موجبات توجه عمیق سیاست‌گذاران و اندیشمندان را به مفهوم کارآفرینی فراهم نموده است تا آنجا که آخرین الگوی پیشرفت را توسعه مبتنی بر کارآفرینی قلمداد کرده اند (ظهیری و تورانی، ۱۳۸۷). در عصر حاضر، بیش‌تر از هر زمان دیگری به نوآوری و



کارآفرینی نیاز است و ایجاد مشاغل نوین برای ادامه حیات و پویایی اقتصاد کشورها بسیار ضروری می باشد (ایمانی، آذرخش، عاشقی، ۱۳۸۸؛ دالسترند، ۲۰۰۷) توجه به امر کارآفرینی به عنوان یک راهکار مهم در راستای اشتغال‌زایی، رشد اقتصادی و ایجاد تحرک اجتماعی مطرح است بیش تر صاحب نظران کارآفرینی را شرط بقا و توسعه به شمار می‌آورند (شریف زاده، رضوی، زاهدی، نجاری، ۱۳۸۸)

سازمان‌های امروزی برای حفظ موجودیت خود و در چالش با هنجارهای موجود به عواملی نظیر توانایی خلاقیت، کارآفرینی و نوآوری منابع انسانی خود وابسته‌اند و باتوجه به نقش سازمان آموزش و پرورش در ترویج فرهنگ کارآفرینی، این مسئله حائز اهمیت است با پیشرفت سریع علم و صنایع در عرصه رقابت‌های جهانی اهمیت و ضرورت تفکر و فرایندهای کارآفرینانه در سازمان‌ها بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌گیرد. مسئله رشد مسیر شغلی بویژه در دوره کارشناسی مسئله‌ی بسیار مهمی است و لازم است که عوامل موثر بر آن شناخته شود. در این پژوهش قصد بر آن است که نقش چشم انداز زمان و نگرش کارآفرینانه مورد ملاحظه قرار گیرد. در کشور ما ایران با توجه به جوان بودن جمعیت هر روزه بیش از پیش ضرورت شناخت و برنامه ریزی برای رشد مسیر شغلی احساس می‌گردد که می‌بایست با شناخت و پرورش رشد مسیر شغلی جوانان، برای آن برنامه‌ریزی کرده و آن را در طریق مناسب جهت داد.

روش شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد، که بر اساس آن رابطه‌ی رشد مسیر شغلی با نگرش کارآفرینانه در دانشجویان بررسی می‌شود. که جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی می‌شود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول تحصیل بودند. براساس استعلام به عمل آمده از معاونت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی تعداد آن‌ها برابر ۱۲۴۰۰ نفر می‌باشد. از بین جامعه آماری ذکر شده تعداد ۱۵۰ دانشجو



به عنوان نمونه و به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از بین ۸ دانشکده دانشگاه محقق اردبیلی سه دانشکده به صورت تصادفی (دانشکده کشاورزی، دانشکده انسانی، دانشکده فنی) و سپس از بین هر دانشکده چند رشته (فنی: مهندسی عمران، مهندس شیمی؛ انسانی: جغرافیا، تاریخ؛ کشاورزی: مهندسی آب، علوم باغبانی) انتخاب شدند و در گام بعدی پرسشنامه‌ها توسط آن‌ها تکمیل گردید.

ابزارهای پژوهش:

پرسشنامه رشد مسیر شغلی دانشجویان

از آنجا که "رشد مسیر شغلی سه بعد خودآگاهی، مکاشفه و طرح ریزی را در بر می‌گیرد، به منظور سنجش "رشد مسیر شغلی" دانشجویان در تحقیق حاضر از دو ابزار زیر استفاده شده است:

آزمون خودآگاهی مسیر شغلی

این آزمون توسط کرمانی در سال ۱۳۹۰ به منظور سنجش میزان خودآگاهی مسیر شغلی دانشجویان ساخته شده است. در این آزمون آگاهی آزمودنی از خود در هریک از ۷ حیطه خودآگاهی مسیر شغلی (استعدادها، رغبت‌ها، شخصیت، ارزش‌ها، باورها، مهارت‌ها و توانایی‌ها) سنجیده می‌شود. به این معنا که مشخص می‌کند که فرد تا چه اندازه در هر یک از این ابعاد به شناخت از خود دست یافته است. این آزمون ناوابسته به فرهنگ است و کرمانی آن را در پژوهش خود تحت عنوان "مقایسه رشد مسیر شغلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان با دانشجویان ایرانی مشغول به تحصیل در دانشگاه واترلو کانادا" به منظور سنجش بعد خودآگاهی مسیر شغلی دانشجویان ساخته است. آزمون خودآگاهی مسیر شغلی، شامل ۲۴ سوال می‌باشد که آزمودنی در طیف لیکرت ۱ تا ۱۰ به سوالات آن پاسخ می‌دهد. مجموع نمرات آزمودنی در ۲۴ سوال، نمایانگر نمره خودآگاهی مسیر شغلی می‌باشد. پایایی درونی آزمون توسط سازنده تست با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵٪



گزارش شده است و روایی محتوایی آن نیز توسط سازنده توسط اساتید مورد بررسی قرار گرفته است (کرمانی، ۱۳۹۰).

پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (CDI-A-SF)^۱:

پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (کرید و پاتون، ۲۰۰۴)، برای سنجش رشد مسیر شغلی استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس تعریف سوپر (۱۹۵۶) از بلوغ مسیر شغلی طراحی شده است. برای اولین بار سوپر، تامپسون، لیندمن، جردن و میرز^۲ (۱۹۸۱) فرم ۱۲۰ سوالی آن را در آمریکا طراحی کرد و دارای چهار زیر مقیاس طرح ریزی مسیر شغلی، مکاشفه مسیر شغلی، اطلاعات دنیای کار و تصمیم گیری مسیر شغلی بود. لوکان^۳ (۱۹۸۴) آنرا برای دانش آموزان استرالیایی ویرایش کرد و تعداد ماده های آن را به ۷۲ مورد کاهش داد. فرم ۷۲ سوالی استرالیایی پرسشنامه رشد مسیر شغلی به علت زمان بر بودن پاسخگویی و ایجاد بی میلی و کاهش دقت دانش آموزان در پاسخگویی توسط کرید و پاتون (۲۰۰۴) به ۳۳ سوال کوتاه شد. این پرسشنامه جنبه های مختلف رشد مسیر شغلی را می سنجد که شامل جهت گیری طرح ریزی مسیر شغلی، آگاهی و استفاده از منابع، آگاهی از فرایند رشد مسیر شغلی، آگاهی از دنیای کار و آگاهی و استفاده از اصول تصمیم گیری مسیر شغلی می باشد. چهار زیر مقیاس و دو مقیاس ترکیبی و یک نمره کل از فرم کوتاه پرسشنامه رشد مسیر شغلی ویرایش استرالیا بدست می آید. این چهار زیر مقیاس عبارتند از (۱) طرح ریزی مسیر شغلی که تشکیل شده از ابعاد جهت گیری طرح ریزی و اطلاعات خاص (۲) مکاشفه مسیر شغلی که تشکیل شده از ابعاد آگاهی از منابع و استفاده از منابع (۳) اطلاعات دنیای کار (۴) تصمیم گیری مسیر شغلی. از ترکیب نمرات دو زیر مقیاس اول، مقیاس ترکیبی نگرش مسیر شغلی و از ترکیب دو زیر مقیاس سوم و چهارم مقیاس ترکیبی دانش مسیر شغلی بدست می آید. ماده های ۱ تا ۱۰ مربوط به زیر مقیاس طرح ریزی مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (۱= اصلا تا ۵ = خیلی

^۱- Career Development Inventory Australia Short Form

^۲- Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers

^۳- Lokan



زیاد) نمره گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیر مقیاس مکاشفه مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=قطعاً نه تا ۵=قطعاً بله) نمره گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیر مقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۲، ۳ و ۴. و بالاخره ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیر مقیاس تصمیم‌گیری مسیر شغلی است و در این زیر مقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۴، ۱، ۳، ۴، ۳، ۱، ۴. در دو زیر مقیاس آخر به گزینه صحیح نمره ۱ و به گزینه‌های غلط نمره صفر تعلق می‌گیرد. نمرات پایین در دو زیر مقیاس اول به معنای طرح ریزی مسیر شغلی و مکاشفه مسیر شغلی ضعیف و نمرات بالاتر به معنای طرح ریزی مسیر شغلی و مکاشفه مسیر شغلی مناسب است. به همین ترتیب نمرات بالاتر در زیر مقیاس‌های آخر نیز نشان دهنده دانش ضعیف درباره اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری مسیر شغلی است و نمرات بالاتر نشان دهنده دانش کافی درباره اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری مسیر شغلی است.

به منظور بررسی روایی همگرای پرسشنامه رشد مسیر شغلی کرید و پاتون (۲۰۰۴) همزمان از پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و بی‌تصمیمی مسیر شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی تا حد زیادی با زیر مقیاس‌های مکاشفه و طرح‌ریزی مسیر شغلی همبستگی مثبت دارد (به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۴۰) و با مقیاس بی‌تصمیمی مسیر شغلی همبستگی منفی (به ترتیب ۰/۳۴- و ۰/۱۹-) که نشان‌دهنده روایی همزمان این پرسشنامه است.

کرید و پاتون (۲۰۰۴) پایایی درونی پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب ضریب پایایی برای چهار زیر مقیاس و دو مقیاس ترکیبی ۰/۷۳/۸۷، ۰/۰، ۰/۷۳، ۰/۷۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ گزارش کردند.

در ایران صادقی و همکاران (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی پایایی درونی پرسشنامه برای دو زیر مقیاس اول و مقیاس ترکیبی آن از روش آلفای کراباخ و برای



زیر مقیاس سوم و چهارم و مقیاس ترکیبی آن از روش دو نیمه سازی استفاده شد. ضرایب پایایی به دست آمده برای چهار زیر مقیاس و دو مقیاس ترکیبی به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۶۴، ۰/۸۲ و ۰/۷۴.

مقیاس نگرش کارآفرینانه:

در این پژوهش، برای اندازه گیری نگرش کارآفرینانه افراد، آزمون نگرش کارآفرینی که بر پایه‌ی آزمون EAO¹ ساخته شده است به کار گرفته شد. این آزمون کاغذ - مدادی ساخته‌ی رابینسون و همکاران (۱۹۹۱) است که نگارنده گان در سال ۱۳۸۳ آن را به فارسی برگردانده‌اند. آزمون اصلی ۷۵ پرسش دارد که در یک دامنه‌ی ۱۰ درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری می‌شود و بر پایه‌ی بررسی گسترده‌ی پیشینه‌ی مربوط به کارآفرینی و شناسایی چهار ساختار بسیار مرتبط با کارآفرینی (خلاقیت، کانون کنترل، انگیزه‌ی پیشرفت و عزت نفس) براساس میزان پیوستگی با چهار خرده آزمون و سه مولفه‌ی نگرشی (احساس، رفتار و شناخت) ساخته شده است. نمره‌ی کل آزمون از برهم نهی نمره‌ی همه‌ی پرسش‌ها به دست می‌آید که بالا بودن آن نشان دهنده‌ی نگرش کارآفرینی آزمودنی است.

سازنده‌گان آزمون، روایی آن را با مقایسه‌ی گروه‌های شناخته شده و اجرای آن بر نمونه‌ای از گروه‌های کارآفرین و غیرکارآفرین بررسی کردند. گروه کارآفرینان در برگیرنده‌ی ۵۴ بازرگان بود که در ۵ سال گذشته دست کم یک کسب و کار مستقل یا کسب و کاری دیگر در حرفه‌ی خود آغاز کرده بودند. گروه غیرکارآفرین در برگیرنده‌ی ۵۷ کارمند مناصب غیر دولتی بود که هیچ کدامشان نه اکنون و نه پیش‌تر کسب و کاری مستقل نداشتند. یافته‌های بررسی نشان داد که میانگین نمره‌ی کارآفرینی گروه کارآفرین و غیرکارآفرین متفاوت و در سطح ۰/۰۱٪ معنادار

1-Entrepreneurial Attitude Orientation



بوده است. برای یافتن پایایی پرسش نامه نیز آلفای کرونباخ آزمون برآورد شد که برای همهی خرده آزمون‌ها از ۷٪ بالاتر بود (رابینسون و همکاران، ۱۹۹۱).

برای به کارگیری این آزمون در پژوهش کنونی، نخست آزمون به فارسی برگردانده و سپس روایی محتوایی آن توسط پنج کارشناس مربوطه تایید شد. برای به دست آوردن روایی پرسش‌های آزمون در یک بررسی مقدماتی، نمونه‌ی اولیه‌ی ۷۵ پرسشی بر روی ۵۰ دانشجوی دانشگاه اصفهان که به تصادف گزیده شده بودند اجرا شد و پس از تعیین همبستگی هر پرسش با نمره‌ی کل، ۲۰ پرسش که همبستگی معناداری معناداری با نمره کل نداشت حذف شد به این ترتیب، نمونه‌ی پایانی با ۵۵ پرسش آماده شد. برای برآورد هم‌سانی درونی، آزمون بر روی ۵۰ نفر که به تصادف گزیده شده بودند اجرا شد و آلفای کرونباخ برای آن ۸۴٪ به دست آمد.

برای برآوردن روایی سازه، آزمون در دو گروه ۴۰ نفره‌ی کارآفرینان و دانش‌جویان اجرا شد که تفاوتی معنادار در سطح ۰۰۹٪ میان میانگین دو گروه به دست آمد. برای یافتن پایایی بازآزمایی، پرسش نامه بر روی ۵۰ دانشجو و دو بار با فاصله‌ی سه هفته اجرا شد. ضریب همبستگی به دست آمده ۰۶٪ و در سطح ۰۰۵٪ معنادار بود. روایی هم‌زمان آزمون، با اجرای هم‌زمان پرسش نامه‌ی خودکارآمدی کارآفرینی و نگرش کارآفرینی، بر روی یک نمونه ۴۰ نفری، در سطح ۰۰۶٪ معنادار بود. پرسش نامه‌ی محقق ساخته خودکارآمدی کارآفرینی (شماعی زاده و عابدی، ۱۳۸۳) ۲۹ پرسش دارد که روایی آن مناسب و ضریب پایایی آن با آلفای کرونباخ ۸۹٪ گزارش شده است.

یافت



یافته‌ها

آماره‌های توصیفی مربوط به رشد مسیر شغلی و نگرش کارآفرینانه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
رشد مسیر شغلی	۲۵۴/۱۲	۹۰/۰۳	۱۵۳	۱۲۶۷
خودآگاهی مسیر شغلی	۱۸۷/۴۸	۸۸/۴۸	۹۹	۱۲۰۴
طرح ریزی مسیر شغلی	۳۵/۱۱	۶/۰۸	۱۰	۵۰
مکاشفه مسیر شغلی	۲۵/۷۹	۵/۰	۱۱	۳۵
اطلاعات دنیای کار	۳/۳۲	۱/۹۷	۰	۱۵
تصمیم‌گیری مسیر شغلی	۲/۴۱	۲/۴۱	۰	۶
نگرش کارآفرینانه	۳۸۹/۹۳	۴۱/۵۴	۲۳۲	۴۶۴

همانطور که در جدول ۴-۲ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار رشد مسیر شغلی به ترتیب ۲۵۴/۱۲ و ۹۰/۰۳، میانگین و انحراف معیار خودآگاهی مسیر شغلی به ترتیب برابر ۱۸۷/۴۸ و ۸۸/۴۸، میانگین و انحراف معیار طرح ریزی مسیر شغلی به ترتیب برابر با ۳۵/۱۱ و ۶/۰۸، میانگین و انحراف معیار مکاشفه مسیر شغلی به ترتیب برابر با ۲۵/۷۹ و ۵/۰، میانگین و انحراف معیار اطلاعات دنیای کار به ترتیب برابر با ۳/۳۲ و ۱/۹۷، میانگین و انحراف معیار تصمیم‌گیری مسیر شغلی برابر با ۲/۴۱ و ۲/۴۱ می‌باشد. در بین زیر متغیرها حداقل نمره برای اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری شغلی می‌باشد و حداکثر نمره به خودآگاهی مسیر شغلی می‌باشد که برابر با ۱۲۰۴ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار نگرش کارآفرینانه به ترتیب برابر با ۳۸۹/۹۳ و ۴۱/۵۴ می‌باشد و کمترین نمره در این متغیر ۲۳۲ و بیشترین نمره ۴۶۴ می‌باشد.



ضرایب همبستگی بین نگرش کارآفرینانه با رشد مسیر شغلی

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	نگرش کارآفرینانه	۱						
۲	خودآگاهی مسیر شغلی	۲۸٪**	۱					
۳	طرح ریزی مسیر شغلی	۲۷٪**	۰.۸٪	۱				
۴	مکاشفه مسیر شغلی	۳۲٪**	۱۱٪	۵۰٪**	۱			
۵	اطلاعات دنیای کار	-۰.۲٪	-۰.۴٪	-۰.۰۱٪	۱۰٪	۱		
۶	تصمیم گیری مسیر شغلی	-۰.۲٪	-۰.۳٪	-۰.۳٪	۱۰٪	۴۱٪**	۱	
۷	رشد مسیر شغلی	۳۱٪**	۹۹٪**	۱۸٪*	۲۰٪*	-۰.۰۹٪	-۰.۰۲٪	۱

**p<0.01 *p<0.05

همانطور که در جدول ۴-۱۱ مشاهده می‌شود، بین نگرش کارآفرینانه با رشد مسیر شغلی ($r=0/31^{**}$, $p<0.01$) رابطه‌ی معنادار مثبت وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین رشد مسیر شغلی و نگرش کارآفرینانه در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی بود که تحلیل داده‌ها بیانگر وجود رابطه بین نگرش کارآفرینانه و رشد مسیر شغلی بود یعنی هرچه نگرش کارآفرینانه دانشجویان بالاتر باشد رشد مسیر شغلی آنان بیشتر می‌شود. که با تحقیق فیثا و بوید ووزگیر تقریباً همخوان بود. در تحقیقی که توسط استاد فیثا و گلورباو به نقل از فیثه، ۱۹۶۸ انجام گرفت آنها به مطالعه و بررسی در خصوص انگیزه های اصلی و زیر بنایی برای عملکرد کارآفرینانه به منظور کسب موفقیت شغلی در محیط های تجاری خاص پرداختند و تحلیل داده‌های به دست آمده مشخص نمود که نیاز روانی به توفیق قدرت و انگیزه پیشرفت در بین کارآفرینان بالا بوده است. آنها هم چنین دریافتند که مردان با انگیزه پیشرفت بالا تمایل بیشتری به



جذب مشاغل کارآفرینانه دارند. هم چنین افرادی که در این حرفه‌ها مشغول شده اند در مقایسه با مشاغل غیر کارآفرینانه انگیزه پیشرفت بالاتری را نشان داده اند. بوید و وزگیر ۱۹۹۴ به نقل از ویرهول و همکاران (۲۰۰۲) بر اساس تحقیقاتی که انجام دادند متوجه شدند ایجاد نگرشهای مثبت نسبت به کارآفرینی در افراد امکان پذیر است و این امر می تواند بر رفتار کارآفرینانه تاثیر گذار باشد. بنابراین افزایش نگرش کارآفرینانه، افزایش رفتارهای کارآفرینانه را به همراه دارد و رفتارهای کارآفرینانه به رشد مسیر شغلی کمک می کند.

منابع

- تقی لو، صادق و لطیفی، حمیده . ۱۳۹۵ . نقش واسطه ای امیدواری در رابطه ی بین چشم انداز زمان و آشنفتگی روانشناختی
- زندی پور، طیبه، ۱۳۷۷، بلوغ حرفه‌ای، تهران، تربیت، سال ۱۳، شماره ۷.
- زونکر، ورنون، ۱۳۸۸، مشاوره مسیر شغلی با رویکرد کل نگر، ترجمه زهرا یوسفی، محمد رضا عابدی، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- سوکی نیک، رایان، بنلات، ویلیام، رافمن، لیزرا، ۱۳۸۳، برنامه آمادگی شغلی، ترجمه مرجان فرجی، تهران، انتشارات رشد.
- شفیع آبادی، عبدالله، ۱۳۸۲، راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل، تهران، انتشارات رشد.
- صادقی، احمد، باغبان، ایران، بهرامی، فاطمه، احمدی، سیداحمد، مولوی، حسین، بررسی عوامل موثر بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی تا پیش دانشگاهی شهر اصفهان ، مجله دستاوردهای روانشناختی ، دوره چهارم ، شماره ی ۱ ، صفحه ۱۸ - ۱.
- مصحف، هایده، ۱۳۸۴، بررسی تأثیر مشاوره‌ی شغلی به شیوه‌ی نگره‌ی یادگیری اجتماعی و شغل‌گزینی کرام بولتز بر تغییر نگرش کارآفرینانه در دانشجویان دانشگاه اصفهان، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ی ۱، شماره ی ۴، صفحه ۴۹-۶۶.
- ایمانی، محمد تقی، آذرخش، تقی، عاشقی، منصور، ۱۳۸۸، کارآفرینی، چاپ دوم، تهران، انتشارات فرهنگ سبز



- شریف زاده، فتاح، رضوی، سید مصطفی، زاهدی، شمس السادات، نجاری، رضا، ۱۳۸۸، طراحی و تبیین الگوی عوامل موثر بر کارآفرینی دانشگاهی (مطالعه موردی دانشگاه پیام نور) فصلنامه ی توسعه ی کارآفرینی ، سال دوم ، شماره ی ۶
- شماعی زاده، مرضیه، ۱۳۸۴، تاثیر مشاوره شغلی شناختی - اجتماعی بر افزایش خودکارآمدی کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی
- میرابی، حمیدرضا، کردلوی، حمیدرضا، ۱۳۸۹، اثرپذیری کارآفرینی در سازمان از ساختار سازمانی ، فصلنامه مدیریت کسب و کار ، شماره ۸ ، سال دوم
- هیلی، چالز، ۱۹۸۲، مشاوره حرفه‌ای برای معلمان و مشاوران، ترجمه طیبه زندی پور، ۱۳۷۵، کرج: نشر نادی.
- Creed, P. A., & Paton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Career Development Inventory – Australia. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 14(2), 125- 138.
- Zahiri M, Toorani S. A Model for Entrepreneurship Centers in Medical Universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2008; 14 (1):1-18.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). *An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. Entrepreneurship theory and practice*, 15(4), 13-31
- Fisa, G. (1968). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press.
- Verheul, I., & Uhlaner, I., & Thurik, A. R. (2002). *What is an entrepreneur? Self-image, activities & gender*. International council for small business. Puerторico: 47th world conference San Juan.
- Bar, On, R, 1977, The Bar On model of emotional social intelligence.
- Freeman, C. (1990). *The economics of innovation* (Vol. 2). Edward Elgar Pub
- Kermani N. [Comparing MA students of university of Isfahan Career Development and Iranian
- Rajai R. [Predicting high school girls Career Development of Najaf Abad town based on emotional intelligence and educational development]. Isfahan: University of Isfahan; 2011. [Persian]
- Super, e, 1990, life space approach to career development, Ind, Brown, brooks & assoc -



رابطه رشد مسیر شغلی با چشم انداز زمان در دانشجویان

فاطمه بردبار^۱، دکتر احمدرضا کیانی^۲

چکیده

یکی از دل مشغولی های اساسی دانشجویان فکر کردن در مورد شغل آینده شان است که با بالا رفتن سن زیادتر می شود و زمانی به طور کامل رفع خواهند شد که فرد به طور کامل و واقع بینانه شغلی را برگزیند. با توجه به آمار بالای فارغ التحصیلان بیکار در جامعه ایران این مساله توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است و به فکر واداشته تا عوامل تاثیر گذار در رشد شغلی را بررسی کنند. از این رو پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه رشد مسیر شغلی با نگرش کارآفرینانه در دانشجویان انجام شده است. این پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی می باشد و جامعه آماری شامل همه دانشجویان کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال ۱۳۹۶ می باشد که از میان آنان ۱۵۰ دانشجو به عنوان نمونه با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه رشد مسیر شغلی کرید و پاتون، پرسشنامه چشم انداز زمان زیمباردو و با روش آمار توصیفی و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون) تحلیل شد. یافته های به دست آمده بیانگر آن است که بین رشد مسیر شغلی و چشم انداز زمان رابطه ی معناداری وجود دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که تقویت دیدگاه چشم انداز آینده نگر در دانشجویان به رشد مسیر شغلی آنان منجر می شود.

کلید واژه ها: رشد مسیر شغلی، چشم انداز زمان، دانشجویان

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی
^۲ استادیار دانشگاه محقق اردبیلی



مقدمه

انسان موجودی اجتماعی و دارای ابعاد مختلف جسمی، روانی است. انسان و مطالعه در مورد یادگیری او درصد بزرگی از پژوهشی‌های نظری و تجربی روان‌شناسی را به خود اختصاص داده است. استعداد ژنتیکی، شرایط محیطی و اتفاقات، تجربه‌های یادگیری و مهارت‌های انجام کار از جمله عواملی است که در رشد و تثبیت یک شغل موثر است (شارف^۱، ۲۰۱۰).

اشتغال موفقیت‌آمیز یکی از نیازهای اساسی بشر در طول زمان بوده است، انسان از طریق کار کردن علاوه بر ارضاء نیازهای مادی، نیازهای پیوند جویی، تعلق اجتماعی و نیاز به عزت نفس خود را برآورده می‌کند. لازمه اشتغال موفقیت‌آمیز طرح ریزی مناسب شغلی است که تحت تأثیر عواملی نظیر ارزش‌های فردی، واقعیات اجتماعی، عوامل عاطفی و فرصت‌های تربیتی است (شفیع آبادی، ۱۳۸۲). یکی از دل‌مشغولی‌های کودکان و نوجوانان فکر کردن در مورد شغل آینده‌شان می‌باشد که با بالا رفتن سن این مشغولیت‌ها بیشتر می‌شود و زمانی به طور کامل رفع خواهند شد که فرد به طور کامل و واقع بینانه شغلی را برگزیند (زندى پور، ۱۳۷۷).

توجه به گرایش‌ها و رشد شغلی، یکی از مهم‌ترین مسائل اجتماعی است که بسیاری از کشورهای جهان با آن دست به‌گریبانند. ضرورت کار و شغل و همچنین اهمیت آن بر هیچ کس پوشیده نیست. انتخاب شغل که یکی از مهم‌ترین تصمیمات فرد در زندگی‌اش است در گرو رشد شغلی و بلوغ حرفه‌ای کارآمد است (زندى پور، ۱۳۷۷). وقتی خودانگاره نوجوان قوت می‌گیرد و شفافیت لازم را پیدا می‌کند که یک راه برای رسیدن انتخاب کرده و هدفی مشخص داشته باشد و این خود در گرو رشد و خودشکوفایی و اطلاع و آگاهی از توانایی‌ها و استعدادهاست. فردی که از رشد شغلی خود آگاهی کافی داشته باشد با اعتماد بیشتر گام برخواهد داشت (زندى پور، ۱۳۷۷).

رشد مسیر شغلی و انتخاب شغل فرایندهای بسیار پیچیده‌ای هستند که محصول تعامل متغیرهای درونی و بیرونی هستند. متغیرهای درونی که باید به آن‌ها توجه کرد عبارتند از: هوش، نیازها، ارزش-

¹ Sharf



ها، توانایی‌ها، علایق، زمینه قومی و فرهنگی، تعهدات دینی و شرایط جسمی از لحاظ آرمانی و نظری، شناخت مشاغل و جور بودن خصوصیات محیط کار با خصوصیات شخص، به رضایت شغلی و مشارکت مثبت منتهی می‌شود. اقتصادی که به سرعت تغییر می‌کند، سیاست‌های اجتماعی، ساختار دنیای کار و شیوه‌های استخدامی، همچون خانواده، اجتماع بر انتخاب شغل افراد تأثیر می‌گذارند (فیروز بخت، ۱۳۸۹).

رشد مسیر شغلی، نیازها و مهارت‌هایی می‌باشد که موجب پیشرفت در شغل و افزایش رضایت شغلی و خودکارآمدی و نهایتاً افزایش بهره‌وری را به دنبال خواهد داشت. رشد شغلی در عملکرد شخصی و تحصیلی نیز موثر است و باعث افزایش اعتماد به نفس و عزت نفس می‌شود (بار و آن^۱، ۱۹۷۷). نظریه‌های رشد مسیر شغلی، انتخاب شغل را یک فرایند پیوسته و دائمی می‌دانند که در طول زندگی فرد در جریان است و از مراحل کاملاً مشخص یا پیوستار زمانی خاص می‌گذرد. این نظریه‌ها اهمیت سال‌های اول کودکی و طرز تلقی کودک از زندگی و اطرافیان بخصوص والدین و افراد کلیدی را در گرایش به مشاغل خاص در آینده کودک موثر می‌داند (سوپر^۲، ۱۹۹۰). فرایند رشد و انتخاب یک شغل، فرایندی همگام با تحولات زندگی است. در زمان‌های مختلف در طول این دوره مسائل متفاوتی درباره تصمیم‌گیری به وجود می‌آید. بنابراین طرح ریزی به عنوان نخستین استراتژی تصمیم‌گیری کلید دستیابی به اهداف است (سوکی نیک، رایان، بنلات، ویلیام، رافمن و لیزرا؛ ترجمه فرجی، ۱۳۸۳).

با توجه به نقش و اهمیتی که کار در زندگی انسان دارد، ضرورت اتخاذ تصمیمات شغلی متناسب با نیازها و ویژگی‌ها و توانایی‌های فرد، بدیهی و واضح است. یک گزینش واقع بینانه و قابل حصول که پاسخ‌گوی نیازهای اقتصادی، اجتماعی و روانی فرد موجب رضایت خاطر او و مورد نیاز جامعه باشد، تنها در سایه رشد شغلی میسر است (زندئ پور، ۱۳۷۷).

¹ Bar & On

² Super



مشاوران شغلی به طور سنتی روی عوامل مهمی متمرکزند که بر انتخاب شغل اثر گذار است. ارزش-ها، رغبت‌ها، توانایی‌ها، مهارت‌ها و تجارب زندگی کاری، عوامل قابل اجرایی هستند که مورد بحث قرار می‌گیرند و تصریح می‌شوند. به هر حال عوامل متعددی و موضوعات زمینه‌ای زیادی وجود دارند که قسمت مهمی از فرایند انتخاب شغل شناخته می‌شوند. نیروی کار در حال تغییر و عدم اطمینان همراه با اقتصاد جهانی، سردرگمی لاینفک، پیش بینی‌های مربوط به نقش‌های کاری آینده را بدتر می‌کند. تغییراتی که در چگونگی انجام کار و محیط کاری در آینده حاکی از آن است که افراد ممکن است در فراخنای زندگی‌شان مشاغل متعددی را انجام می‌دهند (زونکر¹؛ ترجمه عابدی و یوسفی، ۱۳۸۹). در دنیای امروز از یک سو با گسترش سریع و روز افزون دانش و تکنیک، تعدد مشاغل در زمینه‌های گوناگون، از فنی و صنعتی گرفته تا پزشکی و بهداشتی، تولید کشاورزی یا فرهنگی و آموزشی به مرز بی نهایت نزدیک شده است از سوی دیگر با توجه به شرایط طبیعی و اقلیمی، ملی و اجتماعی و فرهنگی و مخصوصا توجه به تفاوت‌های فردی شکل گرفته تحت تأثیر این شرایط در افراد رشد شغلی و گرایش‌های افراد نیز از مسائل حائز اهمیت است (شفیع آبادی، ۱۳۸۲).

منظور از رشد مسیر شغلی فرایندی مداوم و تکاملی است که از تولد تا مرگ به موازات رشد آدمی ادامه دارد (زانکر، ۲۰۰۹). رشد مسیر شغلی از یک مجموعه عوامل کلی روانی، جامعه شناختی، آموزشی، اقتصادی و عوامل تصادفی تأثیر می‌پذیرد (کرمانی، ۱۳۹۰) در تعریفی دیگر، رشد مسیر شغلی شامل یک فرایند مادام‌العمر، پیوسته و پیش رونده است که از ابتدای کودکی مهم ترین بخش مسیر زندگی فرد است و از چهار مهارت طرح ریزی، کشف، اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری تشکیل شده است (کرمانی، ۱۳۹۰). در طرح‌ریزی مسیر شغلی فرد به خودآگاهی رسیده و نسبت به کشف ارزش‌های خود و واقعیت موجود در دنیای خارج به بینش دست می‌یابد (زانکر، ۲۰۰۹). مهارت کشف یا اکتشاف مسیر شغلی شامل یادگیری درمورد خود و محیط به منظور کمک بهتر برای تصمیم‌گیری در زمینه‌های مختلف در مسیر شغلی فرد است (رجایی، ۱۳۹۰).

¹ Zunker



در فرایند جمع آوری اطلاعات فرد اطلاعاتی درباره محیط پیرامون گردآوری می‌کند، در واقع فرد به بررسی گزینه‌های شغلی گوناگون، جمع آوری اطلاعات جدید درباره‌ی مشاغل، سازمان‌ها و صنایع می‌پردازد تا بتواند تصمیمات آگاهانه بگیرد (کالانان، جفری، گرینهاس، ۲۰۰۶). در نهایت تصمیم‌گیری مسیر شغلی بدان معناست که فرد با در نظر گرفتن خویشتن و شرایط اجتماعی مسیر شغلی خود را انتخاب می‌کند و بین عوامل فردی و اجتماعی سازش برقرار می‌کند. جریان تصمیم‌گیری مسیر شغلی تحت تاثیر تجارب حاصل از تحصیلات، اشتغال، خصوصیات ارثی و فشارهای اجتماعی است (باغبان، حسینیان، سمیعی و عابدی، ۱۳۹۰)

اسپوکان (۱۹۹۱) به منظور آگاهی از اطلاعات شغلی در فرایندی تصمیم‌گیری شغلی، پژوهش‌های انجام شده را بررسی کرد، او روی سه موضوع متمرکز شد: ۱) اطلاعات مربوط به رفتار جست و جوی اطلاعات شغلی، ۲) پردازش شناختی در جذب اطلاعات شغلی، ۳) موانع اجتماعی که طی روند پژوهش‌های حرفه‌ای مانع پژوهشگران شده است. یافته‌های پژوهشی پیرامون این موضوعات نشان داد که توجه و پژوهش‌های بیش‌تری باید به سمت استفاده موثر پردازش اطلاعات شغلی از ملزومات کلیدی در فرایند تصمیم‌گیری هستند. راندس و تریسی (۱۹۹۰) و اندرسون، رپردن، پترسون و لنز (۲۰۰۴) بر این باورند که مهارت‌های پردازش اطلاعات برای تصمیم‌گیری بهینه ضروری است. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که مشاوران در حین فرایند تصمیم‌گیری شغلی، مهارت‌های مراجعان را در پردازش اطلاعات مسیر شغلی، ارزیابی نمایند. به نظر کرایتز (۱۹۷۱) بلوغ مسیر شغلی، مفهوم اصلی درک رفتار مسیر شغلی، به میزان آمادگی متناسب سن افراد برای تصمیم‌گیری درباره مسیر شغلی و مدیریت وظایف مسیر شغلی مربوط می‌شود. کرایتز دو بعد برای بلوغ مسیر شغلی مطرح کرد. او معتقد بود بلوغ مسیر شغلی دارای دو بعد عاطفی و شناختی است. بعد شناختی آن از مهارت تصمیم‌گیری مسیر شغلی تشکیل شده است و بعد عاطفی آن به نگرش درباره فرایند تصمیم‌گیری مسیر شغلی مربوط می‌شود (کرید و پاتون، ۲۰۰۴).



اهمیت رشد مسیر شغلی باعث شده است در سال های اخیر توجه ویژه ای به آن شود و مورد توجه نظریه پردازان و پژوهشگران قرار گیرد (ناستا، ۲۰۰۷). یک سوال اساسی پیش روی نظریه پردازان و پژوهشگران این بوده که چه عواملی بر رشد مسیر شغلی موثر است؟ برای پاسخ گویی به این سوال تحقیقات متعددی بر رشد مسیر شغلی صورت گرفته و عمدتاً به بررسی جنبه های مختلف رشد مسیر شغلی، عوامل مرتبط یا پیش بینی کننده آن پرداخته و متغیرهای مختلفی را مورد بررسی قرار داده اند (صادقی، باغبان، بهرامی، احمدی و مولوی، ۱۳۹۱) نتایج پژوهش (صادقی و همکاران، ۱۳۹۱) در بررسی عوامل پیش بینی کننده رشد مسیر شغلی نشان داد که خودکارآمدی تصمیم گیری، حمایت خانواده، رغبت هنری و بی تصمیمی بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان تاثیر معنادار دارند. به طوری که بی تصمیمی به کاهش و خودکارآمدی تصمیم گیری، حمایت خانواده و رغبت هنری بر افزایش رشد مسیر شغلی تاثیر می گذارد. (فراری، نوتا و سورسی، ۲۰۱۲) نقش چشم انداز زمانی را در ارتباط با سازه هایی هم چون خودکارآمدی تصمیم گیری، خودکارآمدی، بالندگی مسیر شغلی در جهت گیری فرد نسبت به آینده و طرح ریزی مسیر شغلی مورد حمایت قرار داده اند.

این در حالی است که است که مدل جامع تری نیز برای چشم انداز زمانی ارائه شده است که علاوه بر آینده، مواضع فرد نسبت به حال و گذشته را نیز مدنظر دارد، در این مدل شش بعد در چشم انداز زمانی مفهوم سازی شده است که بعد گذشته منفی منعکس کننده چشم انداز منفی و آزارنده از رویدادهای گذشته است که ممکن است مبتنی بر تجربیات منفی واقعی و یا بازسازی های منفی از رویدادهای گذشته باشد. بعد گذشته مثبت منعکس کننده یک چشم انداز گرم و عاطفی نسبت به گذشته است. جهت گیری آینده نشان دهنده دغدغه نسبت به تحقق اهداف، به تأخیر انداختن لذت ها و اجتناب از اتلاف زمان است. بعد حال لذت گرا دربرگیرنده زندگی در اکنون، کام جویی فوری، و لذت طلبی است. بعد حال معتقد به سرنوشت منعکس کننده حس نا امید نسبت به آینده و ناتوانی در ارتباط دادن رفتار حال با نتایج آینده است (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹). در کشور ما ایران با توجه به جوان بودن جمعیت هر روزه بیش از پیش ضرورت شناخت و برنامه ریزی برای رشد مسیر شغلی



احساس می‌گردد که می‌بایست با شناخت و پرورش رشد مسیر شغلی جوانان، برای آن برنامه‌ریزی کرده و آن را در طریق مناسب جهت داد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد، که بر اساس آن رابطه‌ی بین چشم انداز زمان و رشد مسیر شغلی مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی می‌شود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول تحصیل بودند. براساس استعلام به عمل آمده از معاونت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی تعداد آن‌ها برابر ۱۲۴۰۰ نفر می‌باشد.

از بین جامعه آماری ذکر شده تعداد ۱۵۰ دانشجو به عنوان نمونه و به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از بین ۸ دانشکده دانشگاه محقق اردبیلی سه دانشکده به صورت تصادفی (دانشکده کشاورزی، دانشکده انسانی، دانشکده فنی) و سپس از بین هر دانشکده چند رشته (فنی: مهندسی عمران، مهندس شیمی؛ انسانی: جغرافیا، تاریخ؛ کشاورزی: مهندسی آب، علوم باغبانی) انتخاب شدند و در گام بعدی بعد از توضیحات لازم پرسشنامه‌ها توسط آن‌ها تکمیل گردید.

ابزارهای پژوهش:

پرسشنامه رشد مسیر شغلی دانشجویان

از آنجا که رشد مسیر شغلی سه بعد خودآگاهی، مکاشفه و طرح ریزی را در بر می‌گیرد، به منظور سنجش رشد مسیر شغلی دانشجویان در تحقیق حاضر از دو ابزار زیر استفاده شده است:



آزمون خودآگاهی مسیر شغلی

این آزمون توسط کرمانی در سال ۱۳۹۰ به منظور سنجش میزان خودآگاهی مسیر شغلی دانشجویان ساخته شده است. در این آزمون آگاهی آزمودنی از خود در هر یک از ۷ حیطه خودآگاهی مسیر شغلی (استعدادها، رغبت‌ها، شخصیت، ارزش‌ها، باورها، مهارت‌ها و توانایی‌ها) سنجیده می‌شود. به این معنا که مشخص می‌کند که فرد تا چه اندازه در هر یک از این ابعاد به شناخت از خود دست یافته است. این آزمون ناوابسته به فرهنگ است و کرمانی آن را در پژوهش خود تحت عنوان " مقایسه رشد مسیر شغلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان با دانشجویان ایرانی مشغول به تحصیل در دانشگاه واترلو کانادا " به منظور سنجش بعد خودآگاهی مسیر شغلی دانشجویان ساخته است.

آزمون خودآگاهی مسیر شغلی، شامل ۲۴ سوال می‌باشد که آزمودنی در طیف لیکرت ۱ تا ۱۰ به سوالات آن پاسخ می‌دهد. مجموع نمرات آزمودنی در ۲۴ سوال، نمایانگر نمره خودآگاهی مسیر شغلی می‌باشد. پایایی درونی آزمون توسط سازنده تست با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش شده است و روایی محتوایی آن نیز توسط سازنده توسط اساتید مورد بررسی قرار گرفته است (کرمانی، ۱۳۹۰)

پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (CDI-A-SF)^۱:

پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (کرید و پاتون، ۲۰۰۴)، برای سنجش رشد مسیر شغلی استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس تعریف سوپر (۱۹۵۶) از بلوغ مسیر شغلی طراحی شده است. برای اولین بار سوپر، تامپسون، لیندمن، جردن و میرز^۲ (۱۹۸۱) فرم ۱۲۰ سوالی آن را در آمریکا طراحی کرد و دارای چهار زیر مقیاس طرح ریزی مسیر شغلی، مکاشفه مسیر شغلی، اطلاعات

^۱- Career Development Inventory Australia Short Form

^۲- Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers



دنیای کار و تصمیم‌گیری مسیر شغلی بود. لوکان^۱ (۱۹۸۴) آنرا برای دانش‌آموزان استرالیایی ویرایش کرد و تعداد ماده‌های آن را به ۷۲ مورد کاهش داد. فرم ۷۲ سوالی استرالیایی پرسشنامه رشد مسیر شغلی به علت زمان‌بر بودن پاسخگویی و ایجاد بی‌میلی و کاهش دقت دانش‌آموزان در پاسخگویی توسط کرید و پاتون (۲۰۰۴) به ۳۳ سوال کوتاه شد. این پرسشنامه جنبه‌های مختلف رشد مسیر شغلی را می‌سنجد که شامل جهت‌گیری طرح ریزی مسیر شغلی، آگاهی و استفاده از منابع، آگاهی از فرایند رشد مسیر شغلی، آگاهی از دنیای کار و آگاهی و استفاده از اصول تصمیم‌گیری مسیر شغلی می‌باشد. چهار زیرمقیاس و دو مقیاس ترکیبی و یک نمره کل از فرم کوتاه پرسشنامه رشد مسیر شغلی ویرایش استرالیا بدست می‌آید. این چهار زیرمقیاس عبارتند از (۱) طرح ریزی مسیر شغلی که تشکیل شده از ابعاد جهت‌گیری طرح ریزی و اطلاعات خاص (۲) مکاشفه مسیر شغلی که تشکیل شده از ابعاد آگاهی از منابع و استفاده از منابع (۳) اطلاعات دنیای کار (۴) تصمیم‌گیری مسیر شغلی. از ترکیب نمرات دو زیرمقیاس اول، مقیاس ترکیبی نگرش مسیر شغلی و از ترکیب دو زیرمقیاس سوم و چهارم مقیاس ترکیبی دانش مسیر شغلی بدست می‌آید.

ماده‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به زیرمقیاس طرح ریزی مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱= اصلاً تا ۵= خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیرمقیاس مکاشفه مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱= قطعاً نه تا ۵= قطعاً بله) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیرمقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۲ و ۴. و بالاخره ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیرمقیاس تصمیم‌گیری مسیر شغلی است و در این زیرمقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۴. در دو زیرمقیاس آخر به گزینه صحیح نمره ۱ و به گزینه‌های غلط نمره صفر تعلق می‌گیرد. نمرات پایین در دو زیرمقیاس

¹- Lokan



اول به معنای طرح ریزی مسیر شغلی و مکاشفه مسیر شغلی ضعیف و نمرات بالاتر به معنای طرح ریزی مسیر شغلی و مکاشفه مسیر شغلی مناسب است. به همین ترتیب نمرات بالاتر در زیرمقیاس- های آخر نیز نشان دهنده دانش ضعیف درباره اطلاعات دنیای کار و تصمیم گیری مسیر شغلی است و نمرات بالاتر نشان دهنده دانش کافی درباره اطلاعات دنیای کار و تصمیم گیری مسیر شغلی است.

به منظور بررسی روایی همگرای پرسشنامه رشد مسیر شغلی کرید و پاتون (۲۰۰۴) همزمان از پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم گیری مسیر شغلی و بی تصمیمی مسیر شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم گیری مسیر شغلی تا حد زیادی با زیرمقیاس های مکاشفه و طرح ریزی مسیر شغلی همبستگی مثبت دارد (به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۴۰) و با مقیاس بی تصمیمی مسیر شغلی همبستگی منفی (به ترتیب ۰/۳۴- و ۰/۱۹-) که نشان دهنده روایی همزمان این پرسشنامه است.

کرید و پاتون (۲۰۰۴) پایایی درونی پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب ضریب پایایی برای چهار زیر مقیاس و دو مقیاس ترکیبی ۰/۷۳/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۷۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ گزارش کردند.

در ایران صادقی و همکاران (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی پایایی درونی پرسشنامه برای دو زیر مقیاس اول و مقیاس ترکیبی آن از روش آلفای کراباخ و برای زیر مقیاس سوم و چهارم و مقیاس ترکیبی آن از روش دو نیمه سازی استفاده شد. ضرایب پایایی به دست آمده برای چهار زیر مقیاس و دو مقیاس ترکیبی به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۶۴ و ۰/۸۲.

مقیاس چشم انداز زمان زیمباردو (ZTPI):

زیمباردو و بوید (۱۹۹۹) چشم انداز زمان را به شش نوع، گذشته‌ی مثبت، گذشته‌ی منفی، حال لذت‌گرا، حال معتقد به سرنوشت، آینده و آینده متعالی تقسیم کرد. چشم انداز زمان گذشته به افرادی اشاره دارد که از لحاظ روانشناسی به سمت گذشته‌ی شخصی خود گرایش دارند و تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. چشم انداز زمان حال به افرادی اشاره دارد که به برنامه‌ریزی بلند مدت و تنظیم اهداف



نمی‌پردازند، این افراد به طور کلی به سمت اینجا و اکنون جهت داده می‌شوند. چشم انداز زمان آینده مربوط به یک جهت گیری کلی نسبت به آینده و تلاش‌های فرد برای پاداش‌ها و اهداف آینده است (استولارسکی و بیتنر، زیمباردو، ۲۰۱۱).

پرسشنامه دارای ۶۶ گویه است و ۶ نوع چشم انداز را مورد بررسی قرار می‌دهد. برای پاسخگویی به این پرسشنامه مقیاس پنج درجه ای از ۱ بسیار نادرست تا ۵ بسیار درست تنظیم شده است. نمرات بالا در هر یک از زیر مقیاس‌ها، چشم انداز افراد را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر پایایی به شیوه آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس چشم انداز گذشته منفی ۰.۷۷٪، چشم انداز گذشته مثبت ۰.۶۰٪، چشم انداز حال لذت گرا ۰.۶۵٪، حال سرنوشت ۰.۶۷٪، چشم انداز آینده ۰.۷۱٪ و چشم انداز آینده متعالی ۰.۸۶٪ به دست آمد.

یافته‌ها

جدول شماره ۱: آماره‌های توصیفی رشد مسیر شغلی و مولفه‌های آن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
رشد مسیر شغلی	۲۵۴/۱۲	۹۰/۰۳	۱۵۳	۱۲۶۷
خودآگاهی مسیر شغلی	۱۸۷/۴۸	۸۸/۴۸	۹۹	۱۲۰۴
طرح ریزی مسیر شغلی	۳۵/۱۱	۶/۰۸	۱۰	۵۰
مکاشفه مسیر شغلی	۲۵/۷۹	۵/۰	۱۱	۳۵
اطلاعات دنیای کار	۳/۳۲	۱/۹۷	۰	۱۵
تصمیم گیری مسیر شغلی	۲/۴۱	۲/۴۱	۰	۶



همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار رشد مسیر شغلی به ترتیب ۲۵۴/۱۲ و ۹۰/۰۳، میانگین و انحراف معیار خودآگاهی مسیر شغلی به ترتیب برابر ۱۸۷/۴۸ و ۸۸/۴۸، میانگین و انحراف معیار طرح ریزی مسیر شغلی به ترتیب برابر با ۳۵/۱۱ و ۶/۰۸، میانگین و انحراف معیار مکاشفه مسیر شغلی به ترتیب برابر با ۲۵/۷۹ و ۵/۰، میانگین و انحراف معیار اطلاعات دنیای کار به ترتیب برابر با ۳/۳۲ و ۱/۹۷، میانگین و انحراف معیار تصمیم‌گیری مسیر شغلی برابر با ۲/۴۱ و ۲/۴۱ می‌باشد. در بین زیر متغیرها حداقل نمره برای اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری شغلی می‌باشد و حداکثر نمره به خودآگاهی مسیر شغلی می‌باشد که برابر با ۱۲۰۴ می‌باشد.

جدول شماره ۲: آماره‌های توصیفی مربوط به چشم انداز زمان و مولفه‌های آن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
چشم انداز زمان	۲۱۲/۴۱	۲۷/۱۹	۱۲۲	۲۶۷
گذشته مثبت	۳۱/۴۹	۴/۷۹	۱۷	۳۹
گذشته منفی	۲۸/۹۹	۶/۵۰	۱۳	۴۴
حال لذت گرا	۴۷/۵۹	۷/۸۴	۲۰	۶۳
حال سرنوشت گرا	۲۳/۳۳	۴/۹۹	۱۱	۳۸
آینده	۴۳/۱۳	۶/۴۳	۲۷	۵۹
آینده متعالی	۳۱/۶۱	۶/۲۱	۱۷	۴۵

همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار چشم انداز زمان به ترتیب برابر با ۲۱۲/۴۱ و ۲۷/۱۹، میانگین و انحراف معیار چشم انداز گذشته مثبت به ترتیب برابر با ۳۱/۴۹ و ۴/۷۹، میانگین و انحراف معیار چشم انداز گذشته منفی به ترتیب برابر با ۲۸/۹۹ و ۶/۵۰، میانگین و انحراف معیار چشم انداز حال لذت گرا به ترتیب برابر با ۴۷/۵۹ و ۷/۸۴، میانگین و انحراف معیار چشم انداز حال سرنوشت گرا به ترتیب برابر با ۲۳/۳۳ و ۴/۹۹، میانگین و انحراف معیار چشم انداز آینده به ترتیب برابر با ۴۳/۱۳ و ۶/۴۳، میانگین و انحراف معیار چشم انداز آینده متعالی به ترتیب برابر با ۳۱/۶۱ و ۶/۲۱



می‌باشد. در بین زیر مولفه‌ها حداقل نمره به حال سرنوشت گرا که برابر با ۱۱ و حداکثر نمره به حال لذت گرا که برابر با ۶۳ تعلق می‌گیرد.

جدول شماره ۳ ضرایب همبستگی بین رشد مسیر شغلی و مولفه‌های چشم انداز زمان

آینده متعالی	آینده	حال سرنوشت گرا	حال لذت گرا	گذشته منفی نگر	گذشته مثبت نگر	
۰/۱۴	۰/۲۱**	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۱۲	رشد مسیر شغلی

**p<0.01 , *p<0.05

همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود بین رشد مسیر شغلی و چشم انداز زمان آینده (مثبت نگر و منفی نگر) و حال (لذت گرا و سرنوشت گرا) و آینده متعالی رابطه‌ی معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که چشم انداز زمان آینده با رشد مسیر شغلی رابطه مثبت معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات (کافمن^۱، ۱۹۹۵؛ هارفورد^۲، ۲۰۱۱؛ کمپین^۳، ۲۰۱۰؛ کارشکی و محسنی، ۲۰۱۲؛ کارشکی و هاشمی، ۲۰۱۴) همخوان است. مطالعه کارشکی و محسنی (۲۰۱۲) نشان داد که داشتن انگیزه و هدف شرط موفقیت بوده و دستیابی به هدف با داشتن چشم انداز روشنی از آینده بهتر می‌گردد. همچنین کارشکی و هاشمی (۲۰۱۴) نشان دادند که از عوامل مهم در انگیزش و دستیابی به هدف در دانشجویان آینده‌نگری، امید و داشتن

¹ Kafman

² Harford

³ Campen



چشم انداز مناسبی نسبت به آینده است؛ بنابراین می‌توان گفت داشتن هدف و داشتن یک چشم انداز زمان آینده با موفقیت مرتبط است (الیوت، ۲۰۰۵؛ لاسان و جونز، ۱۹۹۹؛ زیمباردو و بوید، ۲۰۰۸). تمرکز بر چشم انداز آینده باعث سنجیده عمل کردن، یافتن راه حل‌های مختلف برای مسائل و تمرکز بر اهداف بلند مدت می‌شود (فالت، آندرسن و لنز^۱، ۲۰۰۴) چشم انداز زمان حال سرنوشت گرا دیدگاهی مملو از حس شکست و درماندگی و ناامیدی نسبت به زمان حال است در حالی که چشم انداز زمان آینده، گرایش به اهداف بلند مدت دارند و چنین اهدافی را برای خود ترتیب می‌دهند. افراد آینده‌نگر از رفتارهای کوتاه مدت لذت بخش به دلیل پیامدهای بلند مدت منفی اجتناب می‌کنند (آرنولد، مک - درموت و اسپونار، ۲۰۱۱؛ براتمن و هنسون، ۲۰۱۵). افراد آینده‌نگر نه تنها سطوح بالایی از وظیفه شناسی و انرژی را نشان می‌دهند بلکه وابستگی آن‌ها به پاداش، منجر به برنامه ریزی دقیق و سازماندهی فعالیت‌های کاری می‌شود (زیمباردو و بوید، ۱۹۹۹).

مشاوران، معلمان و اساتید می‌توانند با ترغیب دانشجویان به تقویت چشم انداز زمان آینده خود به رشد مسیر شغلی آنان کمک کنند.

منابع

- تقی لو، صادق و لطیفی، حمیده. ۱۳۹۵. نقش واسطه‌ای امیدواری در رابطه‌ی بین چشم انداز زمان و آشفتنگی روانشناختی
- زندی پور، طیبیه، ۱۳۷۷، بلوغ حرفه‌ای، تهران، تربیت، سال ۱۳، شماره ۷.
- زونکر، ورنون، ۱۳۸۸، مشاوره مسیر شغلی با رویکرد کل نگر، ترجمه زهرا یوسفی، محمد رضا عابدی، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- سوکی نیک، رایان، بنلات، ویلیام، رافمن، لیزرا، ۱۳۸۳، برنامه آمادگی شغلی، ترجمه مرجان فرجی، تهران، انتشارات رشد.

¹ Phalet, Andriessen & Lens



- شفیع آبادی، عبدالله، ۱۳۸۲، راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل، تهران، انتشارات رشد.
- صادقی، احمد، باغبان، ایران، بهرامی، فاطمه، احمدی، سیداحمد، مولوی، حسین، بررسی عوامل موثر بر رشد مسیر شغلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی تا پیش دانشگاهی شهر اصفهان، مجله دستاوردهای روانشناختی، دوره چهارم، شماره ۱، صفحه ۱۸ - ۱.
- وحید دستجردی، لیلا و نیلفروشان، پریسا. ۱۳۹۵. امید شغلی: نقش عوامل شخصی - اجتماعی و حمایت خانواده. پژوهش نامه روانشناسی مثبت.
- گلستانه، سید موسی، افشین، سید علی و دهقانی، یوسف. ۱۳۹۵. رابطه بین چشم انداز زمان با جهت گیری هدف، تعلل تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده های مختلف دانشگاه خلیج فارس. فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی.

- Arnold, K. M., Mc Dermott, K. B., & Szpunar, K. K. (2011). Individual differences in time perspective predict auto-nocentric experience. *Consciousness and Cognition*, 20(3),712-9.
- Andriessen, I.; Phalet, K. & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 827-850.
- Bar, On, R, 1977, The Bar On model of emotional social intelligence.
- Braitman, A. L., & Henson, J. M. (2015). The Impact of Time Perspective Latent Profiles on College
- Drinking: A Multidimensional Approach. *Substance Use & Misuse*, 50(5), 664-673.
- Freeman, C. (1990). *The economics of innovation* (Vol. 2). Edward Elgar Pub
- Kermani N. [Comparing MA students of university of Isfahan Career Development and Iranian
- Karshki H, Hashemi G. (2014). Future role in motivation and learning performance: Find the roots of motivation on performance and future prospects. *Proceedings of the National Conference of Educational Psychology*, 21(7-1). [Persian].
- Karshki H. Mohseni N. (2012). Motivation in learning and teaching. Tehran: Sound of Light. [Persian].
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Patton, W, & Greed, P. A, 2005. A developmental issue in career maturity and career decision status. *Career development Quarterly*.
- Rajai R. [Predicting high school girls Career Development of Najaf Abad town based on emotional intelligence and educational development]. Isfahan: University of Isfahan; 2011. [Persian]
- Super, e, 1990, life space approach to career development, Ind, Brown, brooks & assoc.
- Zimbardo, P. G. , Keough, K. A. , & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023. [http://dx. doi. org/10. 1016/S0191-8869\(97\)00113-x](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-x)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>.



بررسی موانع ارتباطی بین مدرسه و اولیا از دیدگاه مدیران و اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

لیلا عبیدی^{۱*}، مصطفی شیخ زاده^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: laila.abidi62@gmail.com

چکیده

تعامل بین مدرسه و خانواده از عوامل مهم در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. هدف از این پژوهش بررسی موانع ارتباطی بین مدرسه و اولیا از دیدگاه مدیران و اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب است. این پژوهش توصیفی-پیمایشی، به لحاظ هدف، بنیادی، و به لحاظ کنترل محقق روی متغیرهای تحقیق از نوع غیرآزمایشی بود. جامعه آماری همه مدیران مدارس ابتدایی (۶۵ نفر) و اولیاء دانش آموزان (۱۳۸۳۰ نفر) مدارس ابتدایی شهر میاندوآب در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. حجم نمونه به روش تصادفی خوشه ای، با جدول کرجسی و مورگان برای مدیران ۵۶ نفر و برای اولیاء ۳۴۶ نفر تعیین شد. بمنظور جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه، شناسایی موانع ارتباطی بین مدرسه و اولیا (گوهری، جمشیدی و امین بیدختی، ۱۳۹۴) که دو مولفه میزان ارتباط مدرسه و خانواده و موانع ارتباطی بین مدرسه و خانواده را بررسی می کند، استفاده شد. پایایی پرسشنامه برای عوامل مورد بررسی به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۹ به دست آمد. اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه با استفاده از نرم افزار اسپس ویرایش ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که از نظر مدیران «وضعیت مذهبی، سیاسی و تعداد اعضای خانواده ها در عدم همکاری با مدرسه تاثیر دارند» و از نظر والدین «وضعیت اقتصادی، مذهبی و تعداد اعضای خانواده ها در عدم همکاری با مدرسه تاثیر دارند». همچنین نتایج نشان داد «وضعیت سیاسی، فرهنگی و وجود اختلافات خانوادگی در خانواده ها در عدم همکاری با مدرسه تاثیر دارد» از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب به لحاظ میانگینهای حاصله در زمینه موانع ارتباطی بین مدرسه و خانواده تفاوت دارند. یکی از عوامل اصلی در ارتباط مدرسه و خانواده عبارت از به کار گیری تخصص و هم اندیشی اولیا در عرصه مدیریت مدرسه بوده و مدیران بایستی از تک اندیشی در فضای مدرسه دوری نمایند تا بتوانیم شاهد تعامل منطقی و صحیح بین خانواده و مدرسه باشیم.

واژگان کلیدی: ارتباط مدرسه و خانواده، موانع ارتباطی بین مدرسه و خانواده، مدیران، اولیاء دانش آموزان، مدارس ابتدایی، شهر میاندوآب.



Study the barriers to communication between the school and parents with parents from the view point of managers and parents of students in primary schools in Miyandoaab

Abstract

The interaction between school and family is an important factor in student success and academic achievement. The aim of this research Study the barriers to communication between the school and parents with parents from the perspective managers and parents of students in primary schools in Miyandoaab is. This research Descriptive – Survey, In terms of target, the stem, and in terms of control variables researchers of non-pilot were. The population of all elementary school principals (65 people) and parents of students (13830 people) elementary schools of Miyandoaab in academic year 2016-2017 were. Sample size by accident clustered by gender, the table Morgan for managers 56 People and for parents 346 people was determined. In order to gather information from questionnaires, identify barriers to communication between the school and parents (Ghohary, Jamshidi and Amin Bidokhti, 2015) that two components the relationship between school and family and communication barriers between school and family checks, used. Reliability for the factors examined of 0.93 and 0.89 respectively. Data from the questionnaires by using SPSS edition 24 were analyzed. The results showed that the Site "The religious, political and number of family members in cooperation with the school have an impact" and for parents "Economic status, religious and number of family members in cooperation with the school have an impact." The results also showed "The situation of political, cultural and family disputes in families, in cooperation with affected school" from the perspective of students' parents the elementary school principals in Miyandoaab in terms obtained average in the field of communication barriers between school and family different. One of the main factors linked to school and the family into the expertise of seminar and parents in school management and single-minded executives should stay in school space logical interaction between the family and school so that we cannot control.

Key Words: The relationship between school and family, Communication barriers between school and family, Managers, Parents of students, Primary schools, Miyandoaab.



مقدمه

تربیت بهینه نسل جدید، مرهون تعامل و مشارکت^۱ جامع خانه و مدرسه به عنوان دو نهاد اساسی تربیتی است. مدارس، بدون مشارکت والدین نمی‌توانند آن گونه که باید در تربیت دانش آموزان موفق باشند و این نیاز اجتناب ناپذیر از وجه دیگر برای خانواده نیز مصداق دارد (بهبودی، ۱۳۸۷: ۶۸).

خانه و مدرسه به عنوان دو نهاد اصلی تعلیم و تربیت هر جامعه ای محسوب می شود. وضعیت موجود هر جامعه ای نتیجه یادگیری دیروز افراد در خانه و مدرسه است و وضعیت فردای هر جامعه در نتیجه سرمایه گذاری هایی است که امروز روی دانایی افراد در خانه، مدرسه و جامعه انجام می گیرد (شهریارپور، ۱۳۹۴: ۱).

کار تعلیم و تربیت یک کار گروهی است. حضور معلم به عنوان دست اندر کار تعلیم و تربیت به تنهایی در این امر کفایت نمی کند و ابعاد مختلف آن را نمی پوشاند، لذا قاعدتاً باید آنهایی که با کار تعلیم و تربیت در ارتباط هستند، مخصوصاً پدر و مادر نیز در این امر مشارکت داشته باشند. مشارکت خانه و مدرسه، موجب آگاهی بیشتر مسئولین مدرسه از وضعیت رفتاری، تربیتی و ... دانش آموزان می شود که در برنامه ریزی های مختلف مدرسه این داده ها ذی قیمت خواهند بود؛ به علاوه، والدین نیز از بسیاری جنبه های آموزشی، پرورشی و انضباطی فرزندان خود مطلع خواهند شد (جهانگرد، ۱۳۷۵: ۲۷).

همکاری والدین با مسئولان مدرسه در دوره ی ابتدایی از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است. می توان گفت بعد اصلی همکاری این دو را همکاری در مسائل آموزشی و پرورشی تشکیل می دهد. نخستین نکته اینکه والدین باید نسبت به پایه تحصیلی و عناوین دروس فرزند خود اطلاع کافی داشته باشند. شناخت نقاط ضعف درسی دانش آموز و همفکری برای رفع آنها ضرورت دیگر ارتباط خانه و مدرسه است (بهفر، ۱۳۷۹: ۳۶). مطلب دیگر توجه والدین و معلمان به ویژگی های روانی کودکان و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی آنان است. کودکان نیاز به جلب توجه و ابراز خود

¹ Participation



دارند. آن‌ها علاقه مند هستند که نتایج کار خود را عرضه کنند و بدین وسیله این نیاز در آنان تامین و ارضا شود. این نیاز در دوران مدرسه از طریق ارائه نمرات درسی بالا و نشان دادن آنها به والدین جلوه گر می‌شود. احتیاج به هدف نیاز دیگر کودک است. اگر کودک بداند که درس را برای چه هدفی می‌خواند و آثار و نتایج هر یک از مواد درسی به او تفهیم شود علاقه او به درس خواندن افزایش پیدا می‌کند (سیف نراقی و فریقی، ۱۳۹۲: ۱۹).

پژوهش‌های برلا و هندرسن^۱ (۱۹۹۵) نشان داد که مشارکت مؤثر والدین در فعالیت‌های متفاوت مدارس در پیشرفت تحصیلی، ایجاد انگیزه‌ها و رفتارهای مثبت، مؤثر است و رفتارهای ضد اجتماعی را کاهش می‌دهد و دانش‌آموزان را برای ادامه تحصیل بعد از دبیرستان تشویق می‌کند (گوهری، جمشیدی و امین بیدختی، ۱۳۹۴: ۱۴۱).

تاجبخش (۱۳۷۴)، عمده‌ترین وظایف خانواده را در قبال مدرسه فرزندان خود، پیگیری مسائل آموزشی آنان و ایفای نقش مکمل معلم و مدرسه در هدایت تحصیلی، ایجاد علاقه، انگیزش و رشد گرایش مثبت دانش‌آموز نسبت به درس، مدرسه و همچنین ارتقای تلاش آموزشی مستمر می‌داند. توجه، پیگیری و اهمیت دادن مداوم والدین در زمینه‌های یاد شده، سبب ایجاد نگرش تحصیلی مناسب در فرزندان، تأمین فضای عاطفی - روانی مطلوب در خانه، تهیج نسبت به آموزش و یادگیری جامع‌تر، مطالعه بیشتر و دقیق‌تر و انجام تکالیف درسی به شکل مطلوب خواهد شد.

موانع مشارکت اولیا در مدرسه: چنانچه مشارکت را گذر از تفکر سنتی اداره‌ی امور به حساب آوریم، بدیهی است برای تحقق آن دشواری‌هایی وجود داشته باشد. مشارکت نگاه قدرت طلبانه و ساختارهای سنتی اداره را به مبارزه می‌طلبد بنابراین طبیعی است خود این ساختارها از جمله موانع اصلی مشارکت به حساب آیند. موانع مشارکت اولیا در امور مدرسه در قالب انجمن اولیا و مربیان را می‌توان از دو منظر مورد توجه قرار داد (مرادی، ۱۳۹۳: ۲۱):

- موانع مشارکت اولیا از سوی مدرسه
- موانع مشارکت از سوی اولیا

موانع مشارکت اولیا از سوی مدرسه: در هر مجموعه‌ای مدیر به عنوان اثر گذارترین عامل در موفقیت آن در دست‌یابی به اهداف قلمداد می‌شود. از این رو نگاه مدیر مدرسه به انجمن اولیا و

1 Henderson andberla



مربیان و مشارکت اولیا در امور مدرسه نقش اساسی در نزدیکی یا دوری اولیا به مدرسه ایفا می کند. نگاه مشارکت جویانه ی مدیران موجب استفاده ی مطلوب از ظرفیت های اولیا می گردد و آنها نیز با نگاه خدمت به فرزندان خویش با مدرسه ارتباط صمیمی برقرار نموده، در رفع موانع و مشکلات آموزشی و پرورشی، از هر گونه اقدامی دریغ نمی کنند. بر عکس، نگاه منفی مدیران به مشارکت اولیا موجب فاصله گرفتن آنها از مدرسه می شود و عملاً حل مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی مدرسه به آسانی صورت نمی گیرد. به طور خلاصه موانعی که از سوی مدرسه بر سر راه مشارکت اولیا در امور ایجاد می شود، به قرار زیر است (کنشلو، ۱۳۹۱: ۳۹):

- نگاه سنتی مدیر به اداره ی مدرسه
- آشنا نبودن مربیان به مزایای مشارکت اولیا.
- احساس ناتوانی در هدایت اولیا به سمت فعالیت های آموزشی و پرورشی.
- ترس از مداخله ی بیجای اولیا در امور مدرسه.
- نگاه منفی مدیر به حضور اولیا در مدرسه.
- ترس از کم شدن قدرت مدیر یا به عبارتی قدرت طلبی مدیر.
- نگاه سنتی به انجمن اولیا و مربیان مدرسه.
- عدم انگیزه ی مدیر در جلب مشارکت اولیا.

موانع مشارکت از سوی اولیا: عدم مشارکت اولیا در امور مدرسه به عوامل متعددی بستگی دارد که از جمله ی مهم ترین آنها عوامل فرهنگی و اجتماعی و عدم آگاهی اولیا نسبت به حقوق خویش است. بسیاری از اولیا معتقدند که مسئولان مدرسه ارزشی برای عقاید و نظریات آموزشی و پرورشی آنها قائل نیستند. بسیاری از اولیا نیز تعلیم و تربیت را وظیفه ی دولت می دانند و هر گونه مسئولیتی در این زمینه را از خود سلب می کنند. برخی به تجربه دریافتند که مسئولان مدرسه از طریق انجمن اولیا و مربیان مدرسه تنها نگاه اقتصادی به آنها دارند و در دیگر امور هیچ حقی برایشان قائل نیستند. عواملی از این نوع و عدم آگاهی اولیا نسبت به حقوق خویش و فرزند خود موجب گردیده است که ارتباط اولیا و مربیان از انسجام لازم برخوردار نباشد. در نتیجه ی این امر، عدم موفقیت لازم در تعلیم و تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان بوده است. به طور خلاصه، برخی موانع مشارکت از سوی اولیا عبارتند از (رستمی لیسار، ۱۳۹۳: ۱۸):



- عدم آگاهی از مزایای مشارکت.
 - عدم آگاهی از حقوق خویش در قبال مدرسه
 - ترس از درخواست کمک مالی به مدرسه
 - ترس از موضع گیری خشونت آمیز مسئولین مدرسه در قبال ارائه ی عقاید و نظریات آموزشی و پرورشی.
 - نداشتن فرصت مشارکت.
 - عدم آگاهی نسبت به چگونگی مشارکت.
 - باور داشتن به مسئولیت پذیر بودن فرزند.
 - احساس بی توجهی نسبت به عقاید و نظریات آنها توسط مسئولین مدرسه.
 - فقدان مکان مناسب برای حضور اولیا در مدرسه.
 - برقراری ارتباط با مربیان و بررسی صرفاً وضعیت تحصیلی فرزند و عدم مداخله در جریانات مربوط به مدرسه.
- شهریارپور (۱۳۹۴) ارتباط خانه و مدرسه و چگونگی همکاری اولیا با معلمین را بررسی نمود. نتایج وی نشان داد که رابطه خانه و مدرسه تعاملی دو طرفه است. هر دو نهاد تربیتی باید به نقش خود عمل کنند تا تعلیم و تربیت ثمر بخش شود. وجود معلمان با صلاحیت در مدارس، خلاء وجود پدر و مادر را پر نمی کند و وجود والدین توانا و قابل نیز نمی تواند جای مدرسه را بگیرد. همکاری و هماهنگی این دو نهاد مهم در یک برنامه واحد و منسجم می تواند ثمر بخش باشد.
- نوروزی (۱۳۹۴) مشکلات ارتباط بین خانه و مدرسه در منطقه ی هشتگرد را تحلیل و راهکارهای مناسب را ارائه نمود. نتایج رابطه معکوس منفی بین متغیرهای عدم اطلاع والدین از وظایف انجمن اولیا عدم وجود برنامه های خاص از طرف آموزش و پرورش عدم علاقه و رغبت بعضی مدیران به رابطه والدین با مدارس تصور ذهنی منفی والدین مبنی بر اینکه با ارتباط مستمر با مدرسه اطرافیان فکر بدی می کنند دور بودن از مدرسه بدلیل مشغله کاری تشریفاتی بودن انجمن اولیا و میزان ارتباط والدین با مدرسه را نشان داد.
- گوهری، جمشیدی و امین بیدختی (۱۳۹۴) به شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان پرداخته است. نتایج نشان داد که موانعی همچون "تغییرات سریع برنامه



های درسی و آموزشی و عدم شناخت والدین و ناتوانی آنها در تطبیق با برنامه ها، "ساختار نظام آموزشی کشور"، "وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده ها"، "عدم تبلیغات مناسب توسط رسانه های عمومی در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس"، به ترتیب از مهمترین موانع مشارکت والدین شناسایی شدند.

سبحانی نژاد و یوزباشی (۱۳۹۲) موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان را بررسی نمودند. یافته ها نشان دادند که فرهنگ خانواده، اقتصاد خانواده، سطح تعامل خانواده، مشکلات خانوادگی و رعایت علایق دانش آموزان بر عدم مشارکت اولیا در امور مدارس در حد بالاتر از متوسط تأثیر داشته است. تحلیل توصیفی میانگین ها، مبین برتری نقش اقتصاد خانواده بر عدم مشارکت اولیای دانش آموزان در امور مدارس بوده است. پس از آن به ترتیب، مقوله های «فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده، رعایت علایق دانش آموزان و مشکلات خانوادگی» قرار داشتند. در فرهنگ خانواده برحسب متغیر ناحیه، اقتصاد خانواده برحسب متغیر ناحیه؛ مشکلات خانوادگی برحسب متغیر ناحیه و تأثیر رعایت علایق دانش آموزان برحسب متغیر چندمین فرزند خانواده (برتری فرزند دوم و اول)، تفاوت معنادار وجود داشته است.

راستی میمندی (۱۳۹۲) به بررسی نگرش والدین و معلمان درباره اثربخشی عملکرد انجمن اولیا و مربیان پرداخته است. داده ها نشان دادند که از نظر والدین و معلمان انجمن اولیا و مربیان هنوز نتوانسته است نقش واقعی خود را در مدارس ایفا کند.

ایوان رساس^۱ (۲۰۰۹) در پژوهش خود مواردی چون درآمد پایین و شرایط بد اقتصادی والدین، تفاوت های زبانی و فرهنگی والدین و دیدگاه منفی معلمان نسبت به فرهنگ و صلاحیت والدین را از جمله موانع مشارکت والدین برشمرده است.

سیکسمت، گابهاینن، فلمینگ و اوهیژینس^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش خود دریافتند که میان سطح درآمد والدین و میزان مشارکت آنان در امور مدارس، رابطه ای مثبت و معنادار وجود دارد؛ به این معنا که هرچه سطح درآمد والدین افزایش می یابد، میزان مشارکت آنان نیز در امور مدارس بیشتر می شود؛ در این راستا درگیریهای شغلی شدید والدین از مهمترین علل عدم مشارکت اولیا در امور تحصیلی فرزندانشان بوده است.

1- Ivan Rosas

2- Sixsmith, Gabhainn, Fleming and O'Higgins



چانگ کونگ و مینگ لی^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی نوع و میزان مشارکت والدین در امور مدارس پرداخته اند و دریافتند که والدین می توانند به چند روش مشارکت داشته باشند؛ و میزان مشارکت والدین، پیش بینی کننده سطح موفقیت دانش آموزان است.

شاو، گریمز، بلمن^۲ (۲۰۰۵)، به نقل از گوهری، جمشیدی و امین بیدختی، (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که بسیاری از والدین می گویند که حضور در مدرسه و ارتباط با کارکنان مدرسه را یک تجربه آزاردهنده می دانند.

۱. با توجه به اهمیت دوره ابتدایی که به نام دوره اساس معروف است و به نوعی موجب شکل گیری بنیان اجتماعی افراد می گردد، باید به دانش آموزان این دوره از طرف مدرسه و اولیاء آنها توجه بیشتری گردد. ارتباط مستمر بین مدرسه و اولیاء موجبات نزدیکی خانه و مدرسه را در پی خواهد داشت و از این منظر مشکلات درسی، عاطفی، رفتاری و ... دانش آموزان در مدرسه و خانه مورد بررسی قرار گرفته و با کمک مسئولان مدرسه و والدین سریع رفع می گردد. با توجه به اهمیت تعامل و ارتباط بین مدرسه و والدین به خصوص در مقطع ابتدایی پژوهش حاضر در پی بررسی مشکلات ارتباط مدرسه با اولیاء از دیدگاه مدیران و اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب می باشد.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش توصیفی-پیمایشی، به لحاظ هدف، بنیادی بود. جامعه آماری، مدیران و اولیاء دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند (مدیران ۶۵ نفر و اولیاء ۱۳۸۳۰ نفر). حجم نمونه به روش تصادفی خوشه ای بر حسب جنسیت و با جدول کرجسی و مورگان برای مدیران ۵۶ نفر و برای اولیاء ۳۴۶ نفر بدست آمد ابزار اندازه گیری در این پژوهش ۲ پرسشنامه بود. ابزار به شرح زیر می باشند:

مشخصات فردی: این ابزار توسط محقق و استاد راهنما تنظیم شد و شامل مشخصات فردی مانند، سن، جنسیت، وضعیت تاهل، میزان تحصیلات، سابقه کاری و ... بود.

1- Cheung Kong and Ming Li
2 Shaw & Grimes & Bulman



شناسایی موانع ارتباطی بین مدرسه و اولیا: این پرسشنامه توسط گوهری، جمشیدی و امین بیدختی (۱۳۹۴) جهت شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان تدوین و طراحی شد. این مقیاس دارای ۲۴ سوال که هر سوال بر اساس مقیاس ۵ لیکرتی از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. پرسشنامه مورد استفاده دارای ۲ خرده مقیاس زیر است: میزان ارتباط مدرسه و خانواده و موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده. روایی پرسشنامه در تحقیق گوهری، جمشیدی و امین بیدختی (۱۳۹۴) بر اساس مبانی نظری، تحقیقات انجام شده و دیدگاه صاحب نظران بررسی شد. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب پایایی ۰/۹۶۲ به دست آمد.

قابلیت اعتماد، ابزار اندازه گیری با ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه های میزان ارتباط مدرسه و خانواده و موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده با پایایی به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۹ به دست آمد و جهت تحلیل داده ها از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد.

یافته‌ها

بیشتر والدین مورد بررسی در رده سنی ۳۱ الی ۴۰ سال قرار داشته، مرد، دارای دو فرزند، دارای مدرک تحصیلی لیسانس و شغل آزاد با سابقه کاری زیر ۱۰ سال بودند. بیشتر مدیران مورد بررسی در رده سنی ۴۰ الی ۵۰ سال قرار داشته، مرد، متاهل، دارای مدرک تحصیلی لیسانس با سابقه کاری ۲۱ الی ۳۰ سال بودند.

۱. چه عواملی بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب موثر هستند؟

نتایج آزمون تی تک متغیری با میانگین ۳ در مورد میزان پاسخگویی به سوالات عوامل موثر بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است»، مهمترین عامل موثر بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب بودند. نتایج در جدول ۱ نشان داده شده است.



جدول ۱- بررسی میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

سطح معناداری	عدد تی	میانگین	سوالات
۰/۰۰۱	۱۵/۴۱۴	۴/۲۹	تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۷/۶۵۹	۴/۵۵	ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۶/۶۱۳	۴/۴۶	تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۰/۱۶۳	۳/۹۳	عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۰/۰۰۱	۱۱/۰۸۶	۴/۲۹	دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۲/۳۱۴	۴/۱۸	فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۰/۲۰۰	۳/۹۱	روابط و برخورد مناسب معلمان و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۳/۱۴۰	۴/۳۶	تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۰/۰۰۱	۴/۱۸۷	۳/۵۵	ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمان تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۰/۰۰۱	۷/۴۶۲	۳/۶۴	آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۸	۲/۸۳۱	۳/۴۸	آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟
۰/۰۵۴	۰/۶۱۷	۳/۰۹	انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۰/۰۰۱	۳/۶۴۵	۳/۵۷	ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

نتایج آزمون فراوانی (فرکوئنسی) نشان داد که گویه «تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟» با فراوانی ۵۲ نفر در حیطه زیاد در رتبه اول قرار گرفت. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- توزیع فراوانی گویه های میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

سوالات	کم			متوسط			زیاد		
	فراوانی	میانگین	عدد تی	فراوانی	میانگین	عدد تی	فراوانی	میانگین	عدد تی
تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۰	۶	۵۰	۰	۶	۵۰	۰	۶	۵۰
ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۰	۶	۵۰	۰	۶	۵۰	۰	۶	۵۰
تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۰	۴	۵۲	۰	۴	۵۲	۰	۴	۵۲



۴۱	۱۵	۰	عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۳۹	۱۷	۰	دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟
۴۶	۱۰	۰	فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟
۴۰	۲۶	۰	روابط و برخورد مناسب معلمان و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟
۴۵	۱۱	۰	تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۲۹	۱۷	۱۰	ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمان تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۳۹	۱۱	۶	آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟
۳۵	۱۱	۱۰	آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟
۱۹	۲۱	۴۰	انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۳۴	۱۱	۱۱	ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

۲. چه عواملی مانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب می شوند؟

نتایج آزمون تی تک متغیری با میانگین ۳ در مورد میزان پاسخگویی به سوالات موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «وضعیت مذهبی و سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد»، مهمترین عوامل و موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب بودند. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳- بررسی موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی میاندوآب

سوال	میانگین	عدد تی	سطح معناداری
آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟	۲/۸۹	-۰/۶۸۵	۰/۴۹۶
آیا بی سوادی اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۳/۴۶	۲/۸۱۳	۰/۰۰۷
آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۲/۸۲	-۱/۲۹۹	۰/۱۹۹
آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۳/۲۱	۱/۴۰۷	۰/۱۶۵
وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۴/۲۲	۸/۸۰۳	۰/۰۰۱
عدم تسلط بر زبان فارسی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۲/۴۳	-۳/۲۴۲	۰/۰۰۲



۰/۵۶۰	-۰/۵۸۶	۲/۹۳	تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۶/۶۵۱	۴/۱۱	تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۱۵/۴۱۴	۴/۲۹	تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۱۵/۴۱۴	۴/۲۹	تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۱۰/۱۴۹	۴/۰۲	تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

نتایج آزمون فراوانی (فرکوئنسی) نشان داد که گویه «تا چه میزان وضعیت مذهبی و سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟» در حیطه زیاد در رتبه اول قرار گرفت. نتایج در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- توزیع فراوانی گویه های موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی میاندوآب

سؤالات	فراوانی		
	کم	متوسط	زیاد
آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟	۲۵	۱۱	۲۰
آیا بی سوادی اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۱۴	۶	۳۶
آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۲۰	۲۷	۹
آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۱۴	۱۶	۲۶
وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۴	۶	۴۶
عدم تسلط بر زبان فارسی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۳۵	۶	۱۵
تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۲۶	۱۱	۱۹
تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۶	۱۱	۳۹
تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۰	۶	۵۰
تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۰	۶	۵۰
تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۰	۱۶	۴۰

۳. چه عواملی بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب موثر هستند؟

نتایج آزمون تی تک متغیری با میانگین ۳ در مورد میزان پاسخگویی به سؤالات عوامل موثر بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است»، مهمترین عامل موثر بر ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب بودند. نتایج در جدول ۵ نشان داده شده است.



جدول ۵- بررسی میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

سطح معناداری	عدد تی	میانگین	سوالات
۰/۰۰۱	۱۹/۳۵۳	۳/۹۵	تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۳۷/۳۰۵	۴/۵۱	ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۷/۵۰۹	۳/۹۶	تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۲۳/۱۲۴	۴/۰۸	عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۰/۰۰۱	۳۸/۷۹۷	۴/۴۳	دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟
۰/۰۰۱	۲۶/۰۸۳	۴/۱۷	فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۸/۴۵۲	۳/۹۵	روابط و برخورد مناسب معلمان و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۲۰/۸۴۳	۴/۰۹	تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۰/۰۰۱	۱۱/۴۶۷	۳/۶۶	ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمان تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۰/۰۰۱	۱۶/۲۰۱	۳/۸۷	آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۴۲	۲/۰۳۹	۳/۱۴	آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟
۰/۰۲۰	-۲/۳۳۰	۲/۸۴	انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۰/۰۱۴	۲/۴۶۰	۳/۱۶	ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

نتایج آزمون فراوانی (فرکوئنسی) نشان داد که گویه «ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟» با فراوانی ۳۱۸ نفر در حیطه زیاد در رتبه اول قرار گرفت. نتایج در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶- توزیع فراوانی گویه های میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان ابتدایی شهر میاندوآب

سوالات	کم		
	میانگین	متوسط	زیاد
تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۲۲	۷۴	۲۵۰
ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۸	۲۰	۳۱۸
تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۲۶	۸۰	۲۴۰



۲۶۹	۶۲	۱۵	عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۳۱۱	۳۱	۴	دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟
۲۸۱	۵۴	۱۰	فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟
۲۴۸	۷۳	۲۵	روابط و برخورد مناسب معلمین و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟
۲۶۵	۶۳	۱۷	تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۱۹۸	۹۷	۵۱	ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمین تا چه حدی می تواند دید گاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۲۲۷	۸۸	۳۱	آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟
۱۵۲	۸۷	۱۰۷	آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟
۱۰۲	۱۰۷	۱۳۷	انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۱۳۱	۱۲۷	۸۸	ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

۴. چه عواملی مانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب می شوند؟

نتایج آزمون تی تک متغیری با میانگین ۳ در مورد میزان پاسخگویی به سوالات موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد»، مهمترین عوامل و موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب بودند. نتایج در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷- بررسی موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی میاندوآب

سطح معناداری	عدد تی	میانگین	سوالات
۰/۱۱۴	۱/۵۸۵	۳/۱۰	آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۶/۰۳۰	۳/۴۳	آیا بی سوادی اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	-۷/۵۱۳	۲/۵۱	آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۱۵	-۲/۴۴۲	۲/۸۵	آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۱۰/۱۳۳	۳/۷۰	وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟



۰/۰۰۱	۳/۵۹۸-	۲/۷۴	عدم تسلط بر زبان فارسی تاچه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۰/۰۰۱	۴/۲۱۶	۳/۲۹	تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۳۱/۳۹۹	۴/۳۸	تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۲۳/۳۶۸	۴/۱۲	تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۱۳/۱۱۳	۳/۷۴	تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۰/۰۰۱	۲۰/۶۲۱	۳/۹۷	تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟

نتایج آزمون فراوانی (فرکوئنسی) نشان داد که گویه «تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟» با فراوانی ۳۰۳ نفر در حیطه زیاد در رتبه اول قرار گرفت. نتایج در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸- توزیع فراوانی گویه‌های موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان ابتدایی میاندوآب

سوال	توزیع فراوانی		
	کم	متوسط	زیاد
	فراوانی	فراوانی	فراوانی
آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟	۹۱	۱۳۹	۱۱۶
آیا بی سوادی اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۹۳	۵۸	۱۹۵
آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۱۸۵	۸۸	۷۳
آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۱۲۱	۱۳۰	۹۵
وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۷۱	۴۸	۲۲۷
عدم تسلط بر زبان فارسی تاچه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	۱۴۷	۸۹	۱۱۰
تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۸۳	۱۰۰	۱۶۳
تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۱۲	۳۱	۳۰۳
تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۱۵	۶۱	۲۷۰
تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۴۱	۸۰	۲۲۵
تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	۱۶	۸۴	۲۴۶

۵. آیا عوامل موثر در میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب تفاوت دارند؟

نتایج آزمون تی تک مستقل در مورد تفاوت عوامل موثر در میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «تشکیل جلسات آموزش خانواده در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است»، از دیدگاه اولیای دانش



آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب به لحاظ میانگینهای حاصله در زمینه عوامل موثر در میزان ارتباط مدرسه و خانواده دارای تفاوت بودند. نتایج در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹- مقایسه گویه های میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

سوال	افراد	میانگین	عدد تی	سطح معناداری
تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۹۵ ۴/۲۹	-۳/۴۵۹	۰/۰۰۱
ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۴/۵۱ ۴/۵۵	-۰/۴۹۴	۰/۶۲۳
تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۹۶ ۴/۴۶	-۴/۸۹۵	۰/۰۰۱
عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟	والدین مدیران	۴/۰۸ ۳/۹۳	۱/۴۳۰	۰/۱۵۶
دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟	والدین مدیران	۴/۴۳ ۴/۲۹	۱/۴۳۶	۰/۱۵۲
فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۴/۱۷ ۴/۱۸	-۰/۰۴۹	۰/۹۶۱
روابط و برخورد مناسب معلمان و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۹۵ ۳/۹۱	۰/۳۶۲	۰/۷۱۸
تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟	والدین مدیران	۴/۰۹ ۴/۳۶	-۲/۳۱۱	۰/۰۲۳
ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمان تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟	والدین مدیران	۳/۶۶ ۳/۵۵	۰/۷۷۰	۰/۴۴۴
آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۸۷ ۳/۶۴	۲/۲۱۱	۰/۰۲۹
آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟	والدین مدیران	۳/۱۴ ۳/۴۸	-۱/۸۱۹	۰/۰۷۰
انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟	والدین مدیران	۲/۸۴ ۳/۰۹	-۱/۵۳۸	۰/۱۲۸
ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۳/۱۶ ۳/۵۷	-۲/۴۳۲	۰/۰۱۷

برای مقایسه نظرات مدیران و اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب درباره عوامل موثر در میزان ارتباط مدرسه و خانواده از آزمون فریدمن استفاده شده است.



جدول ۱۰- نتایج آزمون فریدمن درباره ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

مولفه ها	آماره فریدمن (کاسکوئر)	سطح معناداری P
میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا	۹۵۲/۲۴۷**	۰/۰۰۱
میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران	۱۶۸/۸۳۶**	۰/۰۰۱

**P≤0.01

نتایج به دست آمده نشان داد که با توجه به آماره فریدمن، نظرات هر دو گروه اولیا و مدیران در زمینه میزان ارتباط مدرسه و خانواده قابل قبول می باشد (جدول ۱۰).
نتایج رتبه بندی فریدمن نشان داد که گویه «ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟» از نظر اولیا و مدیران در رتبه اول قرار گرفت. نتایج به شرح جدول ۱۱ می باشد.

جدول ۱۱- رتبه بندی فریدمن درباره میزان ارتباط مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

رتبه بندی فریدمن		سوالات
مدیران	اولیا	
۶	۸	تشکیل کلاس های نهضت سوادآموزی برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۱	۱	ارسال نمرات فرزندان به طور مستمر برای اولیا تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۲	۶	تشکیل جلسات آموزش خانواده تا چه حدودی در افزایش همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۷	۵	عضویت اولیا در انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۴	۲	دعوت از سخنران با تجربه از انجمن اولیا و مربیان در جلسات عمومی تا چه حدی در افزایش علاقه اولیا به همکاری موثر است؟
۵	۳	فعالیت جدی انجمن اولیا و مربیان تا چه حدی در توسعه ی دیدگاه اولیا نسبت به همکاری با مدرسه موثر است؟
۸	۷	روابط و برخورد مناسب معلمان و مسئولین مدرسه با اولیا تا چه حدی در افزایش علاقه ی اولیا به همکاری با مدرسه موثر است؟
۳	۴	تبلیغات مناسب صدا و سیما تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۹	۱۰	ایجاد زمینه هایی جهت همکاری و همفکری میان اولیا و معلمان تا چه حدی می تواند دیدگاه اولیا را نسبت به همکاری با مدرسه توسعه دهد؟
۱۱	۹	آیا اطلاع اولیا از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در ایجاد همکاری با مدرسه موثر است؟
۱۰	۱۱	آگاهی از نقش و اهمیت نظارتی اولیا در تربیت فرزندان تا چه حدی در ایجاد همکاری بین مدرسه و والدین دخالت دارد؟
۱۲	۱۳	انتقادات سازنده و پیشنهادات و نظرات عملی اولیا تا چه حدی در ایجاد همکاری بین والدین و مدرسه دخالت دارد؟
۱۰	۱۲	ارسال دعوت نامه از طرف مدرسه تا چه میزان در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟



۶. آیا موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب تفاوت دارند؟

نتایج آزمون تی تک مستقل در مورد تفاوت موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب نشان داد که گویه «وضعیت سیاسی خانواده ها در عدم همکاری با مدرسه تاثیر دارد»، از دیدگاه اولیای دانش آموزان با مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب به لحاظ میانگینهای حاصله در زمینه موانع ارتباطی بین مدرسه و خانواده دارای تفاوت بودند. نتایج در جدول ۱۲ نشان داده شده است.

جدول ۱۲- مقایسه گویه های موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس ابتدایی شهر میاندوآب

سوال	افراد	میانگین	عدد تی	سطح معناداری
آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۱۰ ۲/۸۹	۱/۲۴۵	۰/۲۱۷
آیا بی سواد بودن اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۴۳ ۳/۴۶	-۰/۱۷۱	۰/۸۶۵
آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۲/۵۱ ۲/۸۲	-۲/۰۵۴	۰/۰۴۳
آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۲/۸۵ ۳/۲۱	-۲/۲۲۰	۰/۰۳۰
وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۳/۷۰ ۴/۲۲	-۳/۳۴۴	۰/۰۰۱
عدم تسلط بر زبان فارسی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟	والدین مدیران	۲/۷۴ ۲/۴۳	۱/۶۵۲	۰/۱۰۳
تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۳/۲۹ ۲/۹۳	۲/۵۷۸	۰/۰۱۱
تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۴/۳۸ ۴/۱۱	۲/۱۰۳	۰/۰۳۶
تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۴/۱۲ ۴/۲۹	-۱/۷۰۸	۰/۰۹۱
تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۳/۷۴ ۴/۲۹	-۵/۴۵۶	۰/۰۰۱
تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟	والدین مدیران	۳/۹۷ ۴/۰۲	-۰/۴۷۵	۰/۶۳۶



برای مقایسه نظرات مدیران و اولیای دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر میاندوآب درباره موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از آزمون فریدمن استفاده شده است.

جدول ۱۳- نتایج آزمون فریدمن درباره موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس

موانعها	آماره فریدمن (کاسکوئر)	سطح معناداری P
موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا	۸۱۳/۷۰۴**	۰/۰۰۱
موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه مدیران	۲۱۲/۸۵۳**	۰/۰۰۱

**P<0.01

نتایج به دست آمده نشان داد که با توجه به آماره فریدمن، نظرات هر دو گروه اولیا و مدیران در زمینه موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده قابل قبول می باشد (جدول ۱۳).
 نتایج رتبه بندی فریدمن نشان داد که گویه «تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟» از نظر اولیا و گویه «وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟» از نظر مدیران در رتبه اول قرار گرفت. نتایج به شرح جدول ۱۴ می باشد.

جدول ۱۴- رتبه بندی فریدمن درباره موانع ارتباط بین مدرسه و خانواده از دیدگاه اولیا و مدیران مدارس ابتدایی

رتبه بندی فریدمن		سوالات
اولیا	مدیران	
۸	۷	آیا پایین بودن میزان درآمد خانواده در عدم همکاری با مدرسه موثر است؟
۶	۶	آیا بی سواد بودن اولیا در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۱۱	۹	آیا دوری خانه از مدرسه در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۹	۷	آیا جذب کمک های مالی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۴	۱	وجود اختلافات خانوادگی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۱۰	۱۰	عدم تسلط بر زبان فارسی تا چه حدی در عدم همکاری اولیا با مدرسه موثر است؟
۷	۸	تا چه میزان وضعیت فرهنگی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۱	۵	تا چه میزان وضعیت اقتصادی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۲	۲	تا چه میزان وضعیت مذهبی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۵	۳	تا چه میزان وضعیت سیاسی خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟
۳	۴	تا چه میزان تعداد اعضای خانواده ها در همکاری با مدرسه تاثیر دارد؟



بحث و نتیجه گیری

مسئولین مدرسه باید با طرح ریزی برخی برنامه ها موجبات حضور هر چه بیشتر والدین در مدرسه را فراهم آورند، مانند جلسات اولیا مربیان یا برگزاری کلاسهای نهضت سوادآموزی و حتی کلاسهای ترویجی در زمینه های بهداشت و زندگی شهری و حتی کشاورزی این امکان را فراهم آورند که والدین در مدرسه حضور یابند و از نزدیک امکانات و عوامل مدرسه را دیده و با مشکلات آنجا آشنا شوند. نباید والدین فقط برای مسائل مادی و اقتصادی به مدرسه فراخوانده شوند بلکه باید در مراسمات مختلف در مدرسه باشند و از نزدیک مدیریت مدرسه با والدین تعامل داشته و از نظرات آنها برای مدیریتی مناسب در مدرسه استفاده نماید و حتی تخصصهای مختلف والدین در زمینه رفع مشکلات مدرسه به کار گرفته شود. هر چه میزان تعامل مدرسه با خانواده بیشتر گردد وضعیت تحصیلی دانش آموزان بیشتر مورد بررسی قرار گرفته و از این طریق دانش آموزان در امر تحصیل پیشرفت خواهند کرد.

نتایج حاصل با نتایج نوروزی (۱۳۹۴) گوهری، جمشیدی و امین بیدختی (۱۳۹۴) شهریارپور (۱۳۹۴) سبحانی نژاد و یوزباشی (۱۳۹۲) راستی میمندی (۱۳۹۲) ایوان رساس (۲۰۰۹) سیکسمت، گابهاینن، فلمینگ و اوهیژینس (۲۰۰۸) چانگ کونگ و مینگ لی (۲۰۰۸) شاو، گریمز، بلمن (۲۰۰۵)، به نقل از گوهری، جمشیدی و امین بیدختی، (۱۳۹۴) که نشان دادند برگزاری جلسات اولیا و مربیان و سایر مراسمات در مدرسه باعث دعوت بیشتر اولیا به مدرسه شده و هر چقدر میزان تعامل بین مدرسه و خانه بیشتر گردد هر چند مشکلات زیادی مانند عوامل اقتصادی و وضعیت مالی و برنامه های مذهبی اجرا شده در مدارس در مشارکت والدین با مدرسه اثر دارند ولی باید اولیا بیشتر در مدرسه حضور یابند و از کم و کیف مسائل مدرسه با خبر شوند تا بتوانند در امر کمک به مسئولین مدرسه بیشتر تلاش نمایند، همخوانی و همپوشانی دارد.

در زمینه مشکلات پیش روی تعامل بین مدرسه و خانواده عقاید بسیار متنوعی وجود دارد مدیران از اختلاف نظر بین خانواده، عقاید سیاسی، نوع دین و مذهب و عدم تسلط به زبان فارسی سخن به میان آورده اند و اولیا از میزان درآمد، تعداد فرزندان و دوری از مدرسه در این زمینه سخن گفته اند. متأسفانه به دلیل عدم رسیدگی مناسب دولت به سیستم آموزشی کشور، مسئولین آموزشی قسمتی از بودجه آموزشی در مدارس را بر عهده والدین گذاشته اند و مدیران در هر فرصتی با تقاضای پول از



خانواده ها موجبات اختلاف نظرها در بین خانواده را فراهم می آورند. متاسفانه در حال حاضر مشکل اقتصادی در خانواده ها مهمترین معضل شده و چون مدارس در هر فرصتی از خانواده ها پول درخواست می کنند لذا خانواده ها از رفتن به مدرسه امتناع کرده و خود را سرگرم کار خود می کنند و از وضعیت تحصیلی فرزندان خود هیچ اطلاع مناسبی کسب نمی کنند. از طرف دیگر مدیران نیز تمایلی به مشارکت اولیا در مدرسه ندارند تا بتوانند از قدرت خود در زمینه اداره مدرسه استفاده نمایند و همه به عنوان زیردست در خدمتشان باشند و افسوس و صد افسوس این کار در تمام ارگانها و ادارات حتی دانشگاهها مد شده و هر کسی که به سمت مدیریت می رسد هر آنچه را که دوست دارد اعمال می کند و تا زمانیکه این نوع رفتارها در موسسات آموزشی برقرار باشند بین خانواده و آموزش هیچ تعاملی نخواهد بود.

منابع

- بهبودی، هایده. (۱۳۸۷). اهمیت مشارکت والدین در فعالیت های مدرسه. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۸۷: ۶۵-۷۰.
- بهر، نازیلا. (۱۳۷۹). مقایسه دیدگاه اولیا و دانش آموزان مدارس دولتی با غیر انتفاعی نسبت به عملکرد آن مدارس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- تاجبخش، شیدا. (۱۳۷۴). پژوهش و بررسی مقایسه ای دیدگاه های مدیران و والدین در زمینه مشارکت و هماهنگی خانه و مدرسه (جنبه تربیتی و آموزشی و مالی)؛ تهران: انجمن اولیا و مربیان وزارت آموزش و پرورش.
- جهانگرد. یدالله. (۱۳۷۵). روش های مشارکت مطلوب نهادهای اجتماعی، فصلنامه فرهنگ مشارکت، سال هفتم، ش ۸.
- راستی میمنندی، عبدالحمید. رضویه، اصغر و خادمی، محسن. (۱۳۹۲). بررسی نگرش والدین و معلمان درباره اثربخشی عملکرد انجمن اولیا و مربیان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.
- رستمی لیسار، روح انگیز. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی فعالیت های انجمن اولیا و مربیان در مدارس ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- سبحانی نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان. پژوهش های آموزش و یادگیری (دوفصلنامه علمی -پژوهشی دانشگاه شاهد، دوره جدید) (دانشور رفتار)، ۲۰(۳): ۳۶۱-۳۷۸.
- سیف نراقی، مریم و فریقی، سهیلا. (۱۳۹۲). بررسی چگونگی تعامل اولیا، معلمان، دانش آموزان عادی و دیرآموز و رابطه آن با افت تحصیلی دیرآموزان در مدارس عادی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۳(۵(پیاپی ۱۱۸)): ۲۳-۱۴.



شهریارپور، مریم. (۱۳۹۴). ارتباط خانه و مدرسه و چگونگی همکاری اولیا با معلمان. سومین همایش ملی مدرسه فردا، چالوس، دانشکده فنی و حرفه ای سما واحد چالوس، http://www.civilica.com/Paper-CHALOUSSAMA03-CHALOUSSAMA03_090.html

کنشلو، علی. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر افزایش مشارکت انجمن اولیا و مربیان در فعالیت های مدرسه بر تحقق اهداف آموزشی و تربیتی دانش آموزان راهنمایی شهر پاکدشت. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار.

گوهری، زهره، جمشیدی، لاله و امین بیدختی، علی اکبر. (۱۳۹۴). شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان. دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، ۴(۷): ۱۶۲-۱۳۳.

مرادی، مژگان. (۱۳۹۳). چالش ها و راهکارهای ارتقای اثربخشی عملکرد انجمن اولیا و مربیان در مدارس ابتدایی شهر پلدختر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

نوروزی، اسماعیل. (۱۳۹۴). تحلیل مشکلات ارتباط بین خانه و مدرسه در منطقه ی هشترود و ارایه راهکارهای مناسب. سومین کنفرانس ملی جامعه شناسی و علوم اجتماعی، تهران، موسسه اطلاع رسانی نارکیش: http://www.civilica.com/Paper-SOCIOCONF03-SOCIOCONF03_014.html

Cheung Kong, S., and Ming Li, K. (2008). *Collaboration between school and parents to foster information literacy: Learning in the information society*; available at: <http://www.elsevier.com>.

Ivan Rosas, S. (2009). *The Participation of Low-Income and Immigrant Mexican Parents in the Lives of High School Children*, Stanford University.

Sixsmith, J., Gabhainn, S. N., Fleming, C., and O'Higgins, S. (2008). Children's', parents' and teachers' perceptions of child wellbeing; *Health Education*, 107(6): 511.



مشاوره و درمان فمینیستی

ماریه عبدالقادری^۱ سید موسی کافی^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه گیلان

چکیده

در مشاوره و درمان فمینیستی به مشکلات و نقش جنسی، تفاوت مردان و زنان، تبعیض علیه زنان و چگونگی ابراز نقش جنسی و بر لزوم تغییرات فردی، اجتماعی و سیاسی زنان تاکید می‌شود. در این مقاله مروری مشخص می‌شود که همزمان با شکل‌گیری نهضت فمینیستی از ۱۹۶۰ به بعد دیدگاه سنتی مشاوران و درمانگران از بی‌توجهی نسبت به زنان به پذیرش همدلی و توجه به مشکلات زنان تغییر یافت. مشاوران و درمانگران باید از عوامل زیستی، روانی و اجتماعی مشکلات مراجعان زن خویش آگاهی داشته باشند و سوگیری جنسیتی را کنار بگذارند. به علاوه در این مقاله به عزت نفس زنان، چگونگی روابط بین فردی، برطرف کردن ریشه‌های مشکلات زنان، عملکرد نقش‌های زنان، تصویر بدنی و مسایل جنسی و آگاهی سیاسی و اقدام اجتماعی به عنوان اهداف مشاوره و درمان فمینیستی توجه شده است. همچنین به تکنیک‌های مشاوره و درمان فمینیستی یعنی تحلیل نقش جنسی و مداخله در آن، تحلیل قدرت و مداخله در آن، آموزش ابراز وجود، کتاب‌درمانی، تعویض ملاک قضاوت و برجسب زنی مجدد اشاره شده است.

واژگان کلیدی: درمان فمینیستی، مشاوره فمینیستی، نقش جنسی



مقدمه

موضوعات جنسیتی، مسایلی اجتناب ناپذیر در مشاوره و روان درمانی به شمار می‌آیند. با شکل‌گیری نهضت فمینیستی یا نهضت زنان در دهه ۱۹۶۰ نوعی سوگیری جنسیتی در مشاوره و روان‌درمانی نیز شکل گرفت که درمان فمینیستی نامیده شد. درمان فمینیستی نوعی درمان است که تبعیض علیه زنان را در نقش‌های اجتماعی سنتی و فعالیت‌های اداری یا سازمانی مورد توجه قرار می‌دهد. فلسفه اساسی این نوع درمان به عنوان یک جنبش اجتماعی از ارزش‌های فمینیستی ناشی شده است. براساس این ارزش‌ها، مردان و زنان باید برای دستیابی به توانایی‌های شخصی، سیاسی و اقتصادی فرصت‌های برابر داشته باشند. به علاوه بر پایه درمان فمینیستی تفاوت‌های مربوط به نقش جنسی در زنان و مردان که به طور سنتی وجود دارد نباید در رابطه مشاوره‌ای تاثیر بگذارد. در مشاوره و درمان فمینیستی، موضوعاتی مانند تفاوت و شباهت زنان و مردان، چگونگی ارتباط برقرار کردن آن‌ها با دیگران و چگونگی ارتکاب آن‌ها به خشونت و سوء رفتار و میزان قربانی بودن آن‌ها بررسی می‌شود.

تاریخچه مشاوره و درمان فمینیستی

اصولا تا قبل از شکل‌گیری نهضت فمینیستی، نگاه منفی و بدبینانه‌ای نسبت به زنان وجود داشت. مواردی از این منفی‌گری‌ها در مورد زنان که ریشه در روانکاوی فرویدی دارد، از بیماری‌هایی که توسط فروید شرح داده شده ناشی شده است. یکی از این موارد بیماری است به نام دورا که فروید در ضمن کار با این زن جوان افسرده متوجه شد که وی قربانی نوعی رابطه پنهانی و خیانت در رابطه خانوادگی بود و به همین دلیل به این بیمار نوعی بی تفاوتی عاطفی و سوگیری جنسیتی داشت. فروید در روانکاوی این بیمار ناموفق بود و او را به دلیل عدم همکاری با درمانگر سرزنش کرد. دورا به عنوان اعتراض به فروید، پیش از موعد به درمان خاتمه داد. طرفداران اولیه این روش درمانی عمدتا زنان روان‌درمانگر بودند که مخالفتشان با تبعیض جنسیتی، زن ستیزی و تصورات قالبی رایج در حوزه سلامت روانی آن زمان موجه نبود. کارن هورنای که در مورد بعضی مسایل مهم با فروید اختلاف داشت معتقد بود مردها چون مثل زن‌ها نمی‌توانند زایمان کنند در برابر آن‌ها احساس حقارت میکنند. به علاوه این نظر را داشت که انرژی جنسی عامل برانگیختگی زن‌ها نیست بلکه عامل اصلی غبطه آن‌ها نسبت به قدرت مردان است، چون زن‌ها از قدرت محروم هستند. ریشه بالینی درمان فمینیستی به مشاوره‌ها و روان‌درمانی‌ها انسان‌گرایی بر می‌گردد.



نیروی سوم روان درمانی که با قدرت در طول دهه ۱۹۶۰ میلادی پدید آمد توسط بسیاری از متخصصان زن تجربه شد و جایگزین مناسبی برای جبرگرایی و زن ستیزی روانکاو و نیز جایگزین مناسبی برای نگاه مکانیکی به بشر یعنی رفتارگرایی بود. در آن زمان عقیده کارن راجرز مبنی بر اینکه مشاور باید به مراجع به عنوان دوست نگاه کند نه بیمار با تشخیصی خاص همچنین تاکید او بر کیفیت رابطه بین مشاور و مراجع، زمینه رشد نظری درمان فمینیستی را فراهم کرد. انجمن زنان در روان‌شناسی نیز موجب گسترش دیدگاه‌های درمان فمینیستی شد. از پیشگامان این رویکرد می‌توان جین میلر، کارولین انسی، اولیوا افسین و لورا براون را نام برد. در مشاوره و درمان فمینیستی، مسایل اجتماعی مراجع به بیش از آن که به عوامل درون روانی نسبت داده شود به عوامل اجتماعی مربوط می‌شود. یکی از اهداف درمان فمینیستی این است که به زنان اجازه می‌دهد که به لحاظ اجتماعی و سیاسی مستقل عمل کنند و برای دستیابی به حقوق و رفاه اجتماعی فعالیت بیشتری داشته باشند.

مفهوم جنسیت در مشاوره و درمان فمینیستی

موضوعی که در مشاوره و درمان فمینیستی اهمیت زیادی دارد این است که مردان و زنان از نظر شیوه‌های تفکر، احساس و عمل کردن در مواجهه با بسیاری گزاره‌های رشد، بحران‌ها و مشکلاتی که در طول زندگی با آن مواجه می‌شوند، متفاوت هستند. مثلاً مردان کمتر از زنان از خدمات بهداشت روانی استفاده می‌کنند. همچنین کمتر از زنان عواطف و هیجان‌های خود را بروز می‌دهند. در عوض، زنان جرات‌ورزی و پرخاشگری کمتری دارند و بیش از مردان، افرادی حمایت‌گر هستند. دختران بیش از پسران تعارض‌شان را از طریق مذاکره کلامی حل می‌کنند، در حالی که پسران بیشتر وارد موقعیت‌های رقابتی یا پرخاشگرانه می‌شوند.

برای مشاوران زن و مرد بسیار مناسب است که باورهای مربوط به جنسیت را در خودشان ارزیابی کنند و در صورت امکان در مورد آن دسته از موقعیت‌های مشاوره‌ای که در آن جنسیت عامل مهمی است به صراحت با مراجعان گفتگو کنند. مشاوره یا درمان کارآمد مستلزم شناسایی و تأکید بر این نکته است که در دنیای امروزی بی‌طرفی جنسی وجود ندارد. در بسیاری از مؤسسات، معیارها، آزمون‌ها و نگرش‌های متخصصان بهداشت روانی به گونه‌ای است که انتخاب‌های مراجعان زن را محدود می‌کنند. مشاوران یا درمانگران می‌بایستی توجه مراجعان زن را به این محدودیت معطوف دارند، آن‌ها را با محدودیت‌های درونی و بیرونی‌شان مواجه نمایند و واکنش‌هایشان را به این محدودیت‌ها بررسی کنند.



بلوچر^۱ (۱۳۹۱) اصول ارائه شده زیر در مشاوره و درمان کارآمد با زنان را مهم می‌داند:

- ۱- مشاوران و درمانگران باید نسبت به امور زنان، به ویژه در زمینه مسایل زیست شناختی، روان-شناختی و اجتماعی‌ای که بر تمام زنان یا بر زنان خاصی اثر می‌گذارد، آگاهی داشته باشند.
- ۲- مشاوران یا درمانگران باید از آن دسته از نظریه‌ها و مدل‌هایی که توانایی‌های بالقوه مراجعان زن را ممنوع یا محدود می‌کنند با هدف کمک به آن‌ها آگاه باشند.
- ۳- مشاوران یا درمانگران باید تمام شکل‌های ستم‌گری و چگونگی ارتباط آن با تبعیض جنسی را تشخیص دهند و از آن آگاهی داشته باشند.
- ۴- مشاوران یا درمانگران باید آگاه باشند که ارتباط کلامی و غیرکلامی در مشاور اگر با اعمال زور و فشار باشد در رابطه مشاوره‌ای بین مشاور و مراجعان زن تأثیر بسیار نامطلوبی می‌گذارد.
- ۵- مشاوران یا درمانگران نباید با هدف ایجاد تغییر در مشاوره یا برای رسیدن به اهداف بالقوه، هیچ محدودیت از پیش تعیین شده‌ای را برای مراجعان زن تعیین کنند.
- ۶- مشاوران یا درمانگران باید توجه داشته باشند که یک مراجع زن از اینکه یک مشاور یا درمانگر مرد او را درک می‌کند، احساس رضایت خواهد کرد.
- ۷- مشاوران یا درمانگران باید در امور مشاوره، درمان، نظارت کردن، آموزش دادن و انتشار نشریات، از زبان عاری از تبعیض جنسی استفاده کنند.
- ۸- مشاوران یا درمانگران نباید تحت هیچ شرایطی با مراجعان زن درگیر مسایل جنسی شوند.
- ۹- مشاوران یا درمانگران باید از ارزش‌ها و سوگیری‌های خود و اثرات آن‌ها بر مراجعان زن آگاهی داشته باشند و به طور مداوم آن‌ها را بازبینی کنند.
- ۱۰- مشاوران یا درمانگران باید از چگونگی تأثیر رفتار خودشان بر کارآمدی مشاوره یا درمان با مراجعان زن آگاهی داشته باشند.
- ۱۱- مشاوران یا درمانگران باید با مؤسسات و افرادی که در حذف سوگیری جنسی تلاش می‌کنند، همکاری نمایند.

اهداف مشاوره و درمان فمینیستی

شارف^۲ (۱۳۸۴) اهداف مشاوره و درمان فمینیستی را به صورت زیر خلاصه کرده است:

^۱ . Blocher

^۲ . sharf



۱- حذف نشانه^۱: هدف سنتی درمان می‌باشد و در درمان فمینیستی فقط وقتی مناسب است که مانع رشد و تکامل زنان شود. مثلاً آرام کردن زنی که بر اثر اختلافات زناشویی دچار سر درد می‌شود تنها راه حل ممکن نیست چون فقط نشانه سر درد را بر طرف می‌کند. برای رفع این سر دردها زن مورد نظر باید اختلافات زناشویی را برطرف کند و احساسات خویش را بروز دهد.

۲- عزت نفس^۲: در درمان فمینیستی عزت نفس به معنی عدم وابستگی به منابع بیرونی است، یعنی شخص به جای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، احساس خودش در مورد خویش را مینا قرار می‌دهد. در مورد زنان به این ترتیب است که آن‌ها صرف نظر از اظهارات دیگران در مورد ظاهر، اعمال یا افکارشان، باید خودشان را دوست بدانند.

۳- چگونگی روابط بین فردی: یکی از اهداف درمان فمینیستی افزایش روابط بین فردی است. اما شخص نباید به خاطر دوستان و خانواده‌اش، نیازهای خودش را زیر پا بگذارد. زن‌ها به جای وابسته شدن به دیگران یا فریب دادن آن‌ها، می‌توانند با افزایش صراحت و جسارت خویش، روابطشان را بهبود بخشند. بنابراین هدف درمان فمینیستی صرفاً بهبود روابط شخص با دوستان و اعضای خانواده نیست، بلکه کیفیت روابطش با زنان هم باید بهبود یابد.

۴- عملکرد نقش‌ها: در درمان فمینیستی ایفای نقش‌های شغلی، اجتماعی و خانوادگی نیز مهم است. البته مردم اغلب در مورد چگونگی اجرای نقش‌های زنان احتیاط می‌کنند و فقط نقش‌های را در درون خانه به زنان واگذار می‌کنند. در این موارد زنان می‌توانند مصلحت خود را تشخیص دهند و ملاحظه روابط خود با دیگران را نکنند. مثلاً باید به او در تصمیم‌گیری کمک شود.

۵- تصویر بدنی و مسایل جنسی: جامعه اهمیت زیادی به جذابیت بدنی زنان می‌دهد. هدف درمان فمینیستی این است که انسان‌ها بدن و میل جنسی خود را بپذیرند و ویژگی‌های بدنی خویش را با معیارهای دیگران ارزیابی نکنند. در واقع انسان‌ها باید بدون اجبار و دخالت دیگران، تصمیمات جنسی خویش را اتخاذ کنند.

۶- آگاهی سیاسی و اقدام اجتماعی: بر اساس این هدف زن‌ها باید افکار قالبی موجود در زمینه تبعیض و نقش جنسی زنان را خوب بشناسند و در جهت تغییر دادن آن اقدام کنند. در این

^۱ . symptom removal

^۲ . self-stem



را می‌توانند در سازمان‌های مختلف زنان عضو شوند. بر اساس این هدف، زنان باید بدانند که جامعه چگونه با تبعیض‌های خویش علیه زنان، سبب آسیب‌های روانی آن‌ها می‌شود. تکنیک‌های مشاوره و درمان فمینیستی

۱- تحلیل نقش جنسی: مراجعان برای شناخت تأثیر نقش‌های اجتماعی روی خودشان، می‌توانند تکنیک تحلیل نقش جنسی را انجام دهند. درمانگر با استفاده از این تکنیک به مراجع کمک می‌کند تا پیام‌های نقش‌های جنسی خود در طول زندگی را بفهمد. سپس به او کمک می‌کند پیامدهای مثبت و منفی پیام‌های نقش‌هایش را بگیرد. همچنین اظهارات مربوط به پیام‌های نقش جنسی مراجع شناسایی می‌شود. به علاوه درمانگر و درمانجو تصمیم می‌گیرند که کدام پیام‌ها را باید تغییر دهند و سپس برنامه تغییر را مشخص و آن را اجرا می‌کنند.

۲- مداخله در نقش جنسی: مشاوران و درمانگران فمینیست اغلب با شنیدن اظهارات مراجعان تأثیر نقش‌های جنسی را بر آن‌ها در نظر می‌گیرند و بینش و آگاهی آن‌ها را در مورد تأثیر مشکلات اجتماعی مسایل روانی افزایش می‌دهند. یکی از جنبه‌های مهم این تکنیک، تأکید بر تبعیض جامعه علیه زنان است. مشاور به مراجع کمک می‌کند مثبت بیندیشد و به اهدافش دست یابد.

۳- تحلیل قدرت و مداخله در آن: طبق سنت، مردها در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی، شغلی، حقوقی و اجتماعی قدرت بیشتری دارند. مشاوران و درمانگران با افزایش توجه مراجعان به تفاوت مردان و زنان از لحاظ قدرت در جامعه می‌توانند آن‌ها را به ایجاد تغییراتی وا دارند که به دلیل ضعف از ایجاد آن بازمانده اند. بر اساس این تکنیک مشاور و مراجع در مورد تعریف-شان از قدرت و دسترسی مردان و زنان به راه‌های قانونی، جسمی یا روان‌شناختی قدرتمند شدن، بحث و تبادل نظر می‌کنند. سپس شیوه‌های استفاده از قدرت جهت ایجاد تغییر بررسی می‌شود. همچنین مراجعان به بررسی آن دسته از پیام‌های نقش جنسی می‌پردازند که جلوی استفاده آن‌ها از قدرت را می‌گیرند. در نهایت، مراجعان چگونگی استفاده از راهبردهای قدرت را در مواقع ضروری یاد می‌گیرند. مداخله در قدرت در جریان بحث‌های مشاوره‌ای روی می‌دهد. مثلاً مشاور به مراجع اجازه می‌دهد که عصبانی شود و او را تشویق می‌کند که عصبانیت خود را بروز دهد.



۴- آموزش ابراز وجود یا جرأت‌ورزی: زنان گاهی به دلیل عدم قدرتمندی، ابراز وجود نمی‌کنند و عنان زندگی خویش را به دیگران می‌سپارند. آموزش مهارت‌های ابراز وجود احساس افسردگی، عصبانیت، ناکامی یا درماندگی مراجعان را کاهش می‌دهد. البته ابراز وجود به معنی پرخاشگری نیست بلکه به معنی احقاق حقوق خود بدون نقض حقوق دیگران است. چگونگی ابراز وجود در مقابل پدر و مادر با ابراز وجود در برابر دوستان یا معلمان متفاوت است. مراجعان غالباً با استفاده از نقش بازی کردن، ابراز وجود را تمرین می‌کنند. مشاور و مراجع به نوبت نقش مراجع و دیگران را بازی می‌کنند.

۵- کتاب درمانی: مشاوران و درمانگران فمینیست معمولاً به مراجعان خود درباره موضوعات مورد بحث خویش، کتاب و مقاله جهت مطالعه پیشنهاد می‌کنند. موضوع این کتاب‌ها می‌تواند در مورد پیشرفت زنان، ظاهر زنان، خشونت جنسی، مقاطع مختلف زندگی از جمله نوجوانی زنان و روابط زناشویی باشد. مطالعه این کتاب‌ها می‌تواند سبب افزایش آگاهی زنان از نقش‌ها، قدرت و توانایی‌های خویش شود و به آن‌ها در چگونگی مقابله با مشکلات جنسیتی کمک کند.

۶- تعویض ملاک قضاوت و برچسب زنی مجدد. تعویض تغییر ملاک قضاوت یعنی تغییر دادن معیار قضاوت‌های ما در مورد رفتارها. این تکنیک به مراجعان کمک می‌کند نقش فشارهای اجتماعی را در مشکل خویش تشخیص دهند. برای مثال به زنی که به دلیل اضافه وزنش افسرده شده کمک می‌کنند بفهمد چگونه رسانه‌ها و ارزش‌های جامعه، لاغر بودن را برای زنان هدف می‌کنند. به این ترتیب وی به جای اینکه برچسب افسردگی به خودش بزند، اظهار می‌دارد که از فشارهایی که برای لاغر شدن بر او وارد می‌شود عصبانی است.

منابع

براون، اس، لورا (۱۳۹۴). درمان فمینیستی (نظریه روان درمانی) ترجمه رویا رسولی، مهناز مرتضوی مهریزی، زینب نارنج. تهران انتشارات آوای نور

بلوچر، دونالد، اچ. (۱۳۹۱). مشاوره، یک رویکرد رشد نگر، ترجمه عبدالناصر جوان، سید موسی کافی، فاطمه کریمی، رشت: انتشارات دانشگاه گیلان.

شارف، ریچارد، اس. (۱۳۸۴). نظریه‌های روان درمانی و مشاوره، ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: پخش رسا



شفیع آبادی، عبدالله؛ قشقایی فهیمه، غلامحسین (۱۳۹۰). اثربخشی مقایسه‌ای مشاوره گروهی واقعیت درمانی و فمینیستی بر هویت زنان سرپرست خانوار. ۹ (۴)، ۹۳-۱۱۳.

Feministic conseling and therapy

Marie abdolghaderi, seyed mousa kafie masole

Ph.d student in psychology. Mohaghegh Ardabili University

Professor of psychology. University of Guilan

Abstract

Counseling and feministic therapy focus on problems and sexual role, differences between men and women, discrimination upon women and way of showing sexual role and the requirement of personal, social and political changes in women. In this review article it has been definite that the development of feministic movement from 1960 changed the traditional view point of counselors and therapists in attention to women to empathy and attention. Counselors and therapists have to be aware of biopsychosocial factors of women clients. In this article also women self-esteem, quality of interpersonal relationship, to remove the bases of women problems, women role functions, body image and sexual problems and political information and social act for the purpose of counseling and feministic therapy. Also refers to feministic counseling and therapy like sexual analysis and its intervention, power analysis and its intervention, self-esteem training, bibliotherapy, change in judgement criteria and relabeling.

Key word: feministic therapy, feministic counseling, sexual role.