



## لیست مقالات در کتابچه ۶

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

زهرا قموشی - زهرا مرعشی - سعیده خاکدال - سعیده خجسته (۲ مقاله) - عارفه کیانی - علی افشاری -  
مریم ذاکری (۲ مقاله) - فاطمه صحرا گرد - سیده فاطمه ضیغمیان (۲ مقاله) - فاطمه قنادی - کبری  
باقری - معصومه منصوری کیا - مینا نصوحی (۲ مقاله) - نسرین پیر حسینی - ماریا دلگرم.



## مقایسه رویکرد اسلام با مکاتب غربی پیرامون فلسفه ارزش در مدیریت آموزشی

زهرا قموشی<sup>۱</sup>، زهرا احتشام<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران

Email: z.ghamooshi91@ut.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه رویکردهای اسلام و مکاتب غربی پیرامون فلسفه ارزش در مدیریت آموزشی انجام شده است. روش پژوهش از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت کیفی و به صورت اسنادی و کتابخانه-ای است. در این مقاله ضمن واکاوی مفهوم فلسفه و ارزش و اشاره به مکاتب مختلف ارزش‌شناسی، به جایگاه ارزش در مدیریت آموزشی نیز پرداخته شده است. نتایج مطالعه بیانگر آن است که ارزش یکی از مباحث اصلی فلسفه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود و مدیریت عاری از ارزش‌ها نیست. به عبارت دیگر کار اصلی فلسفه تعلیم و تربیت تعیین ارزش‌ها است، و به واسطه ارزش‌ها می‌توان فعالیت‌های آموزش و پرورش را مورد ارزیابی قرار داد و انطباق این فعالیت‌ها با جهان‌بینی حاکم بر جامعه را بررسی نمود. به همین دلیل باتوجه به جهان‌بینی حاکم بر جامعه‌ی ما که از اسلام نشأت گرفته شده است، ضمن واکاوی نظرات مکاتب فلسفی غربی، مسئله ارزش‌ها از دیدگاه اسلام به‌طور ویژه مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه: ارزش، فلسفه، مدیریت آموزشی، اسلام.



## Abstract

This research aims to compare the Islam and Western schools approaches to the philosophy of value in educational administration. The method of research based on the aim is fundamental and qualitative on the nature. Data is collected in documentary and library form. In this research, while Study the philosophy of value and different schools of Axiology, the Status of value in the educational administration has been addressed. The results show that value is one of the main topics of philosophy of education and management cannot be considered without considering values. The main task of philosophy of education is to determine values. Values can be used to study educational activities and to study the implementation of activities with the popular ideology of the community. Also, given the common ideology of our society that originates from Islam, the findings of the study have compared the philosophical Western and Islamic schools from the perspective of value issues.

**Key word:** value, Philosophy, educational management, Islam.



## ۱. مقدمه

یکی از بخش‌های مدیریتی که در نظام‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اثری عمیق و نافذ دارد، مدیریت در آموزش و پرورش است (میرکمالی، ۱۳۶۷). رشته مدیریت آموزشی، به عنوان شاخه‌ای از علوم است و به عنوان یک رشته تحصیلی در دانشگاه‌ها تدریس می‌شود. مدیریت بر سازمان‌های آموزش و پرورش، دشوارترین، ظریف‌ترین، با اهمیت‌ترین و موثرترین هنر و دانش زمان به شمار می‌رود. زیرا آموزش و پرورش توأم با مدیریت مطلوب و مناسب، از یک سو تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خلاق و بالنده است و از سوی دیگر تأمین‌کننده احتیاجات نیروی انسانی هر جامعه در سطوح مختلف که در جامعه متفاوت فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است (امین بیدختی و بختیاری، ۱۳۸۶). بدون تردید، درک یک علم بدون توجه به مبانی فلسفی و بینش‌های آن علم غیرممکن است. (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۸). همچنین ارزش‌ها و ارزش‌شناسی جایگاه ویژه‌ای در فلسفه دارد.

علم مدیریت آموزشی، از یک طرف به عنوان یک موضوع اجتماعی که با انسان‌ها سرو کار دارد و از طرف دیگر به عنوان یک رشته تربیتی باید مسائل مربوط به ارزش‌ها و سنن و فرهنگ بررسی و مورد استفاده قرار دهد. از طرف دیگر مدیریت به عنوان یک مسئولیت اجتماعی از موقعیت حساسی برخوردار است. چگونه باید حقوق و کرامت انسانی ارباب‌رجوع و زیردستان را حفظ کرد؟ آیا مدیر در هر تصمیم با مسائل اخلاقی روبرو نیست؟ دادن آزادی و اختیار، دادن حقوق مادی و معنوی افراد، حفظ محیط زیست و حفظ منافع بلندمدت جامعه نیاز به حس مسئولیت و رعایت اخلاق مدیریتی ندارد؟ (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۲۷ و ۳۸-۳۹). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، نیز به تحلیل، تبیین و اثبات مبادی تصوری و تصدیقی، روش‌شناسی، ماهیت، تفاوت و رابطه این ارزش با سایر دانش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام می‌پردازد. چه براساس مبانی فلسفی تعلیم و تربیت غرب و چه براساس مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی، ارزش-شناسی یکی از موضوعات مهم فلسفه تعلیم و تربیت است که به روش تعقلی و استدلالی یا براساس عقل و



یا براساس عقل مستفاد از وحی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بحث قرار می‌گیرد (احمدزاده، ۱۳۸۹).

توجه به ارزش‌های فردی و جمعی در محیط‌های کار همسو با گسترش توجهات اجتماعی به ارزش‌های انسانی و اخلاقی در چند دهه قبل بین نظریه‌پردازان و پژوهشگران عرصه‌های روان‌شناسی و مدیریت گسترش فزاینده‌ای یافته است. این گسترش همانند موجی از علایق پژوهشی به ارزش‌ها، تحت عناوین ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی، ارزش‌های اقتصادی و ارزش‌های سیاسی طی سال‌های اخیر دائم رو به افزایش بوده است (آلوریچ<sup>۱</sup>؛ گریسراد<sup>۲</sup>؛ تاچر و کوچن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ بیلسکی و جن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ سیویرس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از عباس‌زاده، ۱۳۷۸). ارزش در یک جامعه چیزی است که ادامه حیات و حفظ جامعه را تضمین می‌کند و در نهایت، سبب اطمینان از ادامه حیات و رشد فرد در سازمان و جامعه می‌شوند (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۲۹۹). اما در زمانه ما نیاز به توجه به ارزش‌ها بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. شواهد حاکی از آن است که به دلیل تحولات سیاسی و اجتماعی در قرن اخیر و به هم خوردن ترکیب اقشار جامعه، نظام‌های اخلاقی سنتی کارآیی گذشته خود را از دست داده‌اند. و ما بیش از هر زمان دیگری به بررسی این مسئله نیاز داریم. از آنجا که امروزه از علم برای هدف‌های تکنولوژی بهره می‌برند، پای ارزش‌ها به راه‌های گوناگون به میان کشیده می‌شود (مک مولین<sup>۶</sup>، ترجمه: قلی‌پور، ۱۳۸۶). همچنین از طرفی نیز یکی از مسائل مهم و اساسی در سلسله مباحث فلسفی و آموزش و پرورش موضوع ارزش‌هاست. زیرا یکی از کارکردهای آموزش و پرورش انتقال ارزش‌های نظام جامعه است. هیچ نهاد دیگری به اندازه نهاد آموزشی به دنبال تحقق ارزش‌ها نیست و به گفته جورج نلر، در آموزش و پرورش همه جا سخن از ارزش‌هاست (حسنی، ۱۳۸۳). ارزش چیزی است که ما در زندگی آن را دنبال می‌کنیم و به نوعی آن را مهم می‌دانیم و یک توافق عمومی وجود دارد مبنی بر این که ارزش‌ها نقش کلیدی در آموزش بازی می‌کنند و به عبارتی آموزش‌ها

1. Allurich  
2. Grizzard  
3. Thatcher and Kothen  
4. Bilsky and jinn  
5. Syviers  
6. McMullin



باید مبتنی بر ارزش‌ها باشد و دانش‌آموزان می‌بایست ارزش‌ها را بیاموزند (پل و پائولین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). به همین خاطر مقاله حاضر به بحث فلسفه ارزش در مدیریت بالاخص مدیریت آموزشی پرداخته است.

برای درک بهتر موضوع ابتدا به مفهوم‌شناسی ارزش، ارزش‌شناسی، فلسفه و ... پرداخته و در ادامه، ارتباط ارزش و مدیریت به طور عام و مدیریت آموزشی به طور خاص را تشریح می‌شود.

#### ۱. مفهوم ارزش

ارزش در زبان فارسی، از اسم مصدر ارزیدن است و به معنی: بهاء، ارز، قیمت، ارج، قدر، برازندگی، اعتبار یک سند یا متاع و پولی که در سند نوشته شده می‌باشد. در زبان انگلیسی واژه Value با این معنا مترادف است. با توجه به اینکه هیچ تعریف واحدی از اصطلاح ارزش‌ها وجود ندارد (ویلز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). اما در تعریف اصطلاحی ارزش‌ها عبارتند از اصول، معیارها و موازین فکری و عقلانی که راهنمای عمل انسان قرار می‌گیرند (عمر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱).

ارزش عبارت است از قدر و قیمتی که انسان برای اندیشه‌ها و امور اشیای پیرامون خود قائل است (نیکزاد، ۱۳۷۵؛ به نقل از احمدزاده، ۱۳۸۹). در فلسفه اخلاق، ارزش عبارت است از مطلوبیتی انسانی است که از انجام افعال اختیاری انسان به راهنمایی عقل و به صورت آگاهانه و براساس نیت و انگیزه صحیح در راستای خواست متعالی او حاصل شود (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۶). در واقع ارزش‌ها و اصول یک روش زندگی خلق می‌کنند (اکانم و اکفر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). برخی‌ها بر این باورند که ارزش‌ها باورهای سرسختانه و متمایز شخصی و اجتماعی که فراتر از موقعیت خاص است و رفتار را ارزیابی می‌کند (بورن و جنکینز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). ارزش چیزی است که ما در زندگی آن را دنبال می‌کنیم و به نوعی آن را مهم می‌دانیم و یک توافق عمومی وجود

<sup>1</sup> . Paul & Pauline

<sup>2</sup> . Wells

<sup>3</sup> . Omar

<sup>4</sup> . Ekanem & Ekefre

<sup>5</sup> . Bourne & Jenkins



دارد مبنی بر این که ارزش‌ها نقش کلیدی در آموزش بازی می‌کنند و به عبارتی آموزش‌ها باید مبتنی بر ارزش‌ها باشد و دانش‌آموزان می‌بایست ارزش‌ها را بیاموزند (پل و پائولین، ۲۰۰۵).

باتوجه به کثرت تعاریف در مورد ارزش‌ها فقط مواردی از آن به شرح زیر تلخیص می‌گردد:

ارزش گاه در قالب یک هدف و گاه رسیدن به هدف و با بهاء دادن به یک مورد مطرح می‌شود. گونه‌های بسیاری از ارزش‌ها قابل شناسایی و تشخیص‌اند از جمله ارزش‌های اقتصادی، اخلاقی، سیاسی، حقوقی، فرهنگی و دینی (سازگارا، ۱۳۷۷؛ به نقل از فروزنده دهکردی و ملائی، ۱۳۸۸).

ارزش‌ها، نظام‌هایی از نمادهایی هستند که در قالب ایده‌های انتزاعی اخلاقی مربوط به خوب و بد، مناسب و نامناسب، درست و نادرست سازماندهی شده‌اند. این نمادهای اساسی مشترک عبارتند از: زبان، تکنولوژی، عقیده، هنجارها، ذخیره‌های علمی و ... (ترنر<sup>۱</sup>، ۱۳۷۸؛ به نقل از فروزنده دهکردی و ملائی، ۱۳۸۸).

ارزش‌های اجتماعی به مدل‌های کلی رفتار، احکام جمعی و هنجارهای کرداری که مورد پذیرش عمومی و خواست جامعه قرار گرفته‌اند اطلاق می‌شوند (بابایی، ۱۳۷۲؛ به نقل از فروزنده دهکردی و ملائی، ۱۳۸۸). اگر نقش‌های اجتماعی را منشاء رفتارهای مورد انتظار از افراد بدانیم و هنجارها را معیارهای قطعی رفتار مردم، می‌توان ارزش‌ها را ضوابط اخلاقی، مرامی و باید‌هایی دانست که در هر گروه اجتماعی موثر بوده و با شدت و ضعف رفتار گروه و اعضایش، یعنی آنچه را که آنها انجام داده یا فرو می‌گذارند، تشکیل داده و برای گروه وحدت درونی ایجاد می‌کند (همان).

ارزش در علوم گوناگونی مانند اقتصاد، حقوق، روان‌شناسی جامعه‌شناسی و غیره متناسب با اهداف هر علمی تعریف ویژه‌ای یافته است. ارزش تصویری است که ما به آنها بهاء می‌دهیم و تصواتی که اعمال ما را هدایت می‌کنند (گریز، ۱۳۸۳؛ به نقل از احمدزاده، ۱۳۸۹).

ارزش‌ها نماینگر عقاید اصولی هستند که از نظر فردی یا اجتماعی نوعی رفتار (نسبت به رفتار مخالف) برتر شمرده می‌شود. ارزش‌ها از نظر محتوایی و شدت، ویژگی‌های خاص خود را دارند. ویژگی محتوایی ارزش

<sup>۱</sup>. Turner



نشان‌دهنده این مطلب است که نوع رفتار مورد نظر اهمیت زیادی دارد. ولی شدت تنها نشان‌دهنده درجه یا میزان اهمیت آن می‌باشد. هنگامی که ارزش‌های فردی را برحسب میزان شدت فهرست می‌کنیم، سیستم ارزشی شخص به دست می‌آید. همه افراد دارای سلسله‌مراتبی از ارزش‌ها هستند که تشکیل دهنده سیستم ارزشی آنها می‌باشد (رابینز<sup>۱</sup>، ۱۳۷۷: ۲۷۳-۲۷۱).

پیترز و واترمن<sup>۲</sup> تشریح نموده‌اند که ارزش‌ها و آرزوها که اغلب نوشته نمی‌شوند، فراسوی اهداف اشتراکی مورد قبول حرکت می‌کنند. اهداف مافوق شامل اندیشه‌های جالبی هستند که مؤسسه توسط آنها ساخته می‌شود و همین‌ها ارزش‌های اصلی را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر ارزش‌ها در سازمان همان اهداف مافوقی هستند که فعالیت‌های مهم و عمده سازمان براساس آنها شکل می‌گیرد. اهداف مافوق یا ارزش‌ها همواره یکی از عناصر اصلی تشکیل‌دهنده دورنمای یک مؤسسه نیز می‌باشند. بنیان‌گذاران یک مؤسسه هنگام آغاز کار اداری ارزش‌های ثابتی هستند که عموماً قبل از تدوین بیانیه رسمی مأموریت و ارائه مجموعه هدف‌ها در مؤسسه، آن ارزش‌ها عامل تولد و به‌وجود آمدن مؤسسه بوده است (عباس‌زاده، ۱۳۷۸). بوخنسکی<sup>۳</sup> "آنچه نوعاً به زندگی تعیین می‌بخشد ارزش‌گذاری و ارزش‌هاست" (بوخنسکی، ۱۳۸۰؛ به نقل از اکبری و حسینی، ۱۳۸۸).

اندیشمندان اسلامی نیز از ارزش تعاریف متعددی دارند. علامه جعفری (۱۳۵۷) ارزش را به عنوان یکی از اصطلاحات مهم در اخلاق چنین تعریف می‌کند: «ارزش به معنای عام یک معنای انتزاعی از مفیدبودن یک حقیقت است؛ چیزی که مفید نیست دارای ارزش نیست؛ بنابراین مطلوبیت ارزش برای انسان‌ها از آن جهت است که به نحوی مفید برای زندگی مادی یا معنوی آنان باشد (بناهان، ۱۳۹۳). در این راستا عامل مهم اساسی انتخاب و گزینش آگاهانه انسان است به گونه‌ای که اگر کاری ارزشمند اما ناآگاهانه و یا به‌اجبار صورت پذیرد، هرچند دارای حسن فعلی باشد از حسن فاعلی برخوردار نیست و نمی‌تواند به‌عنوان ویژگی اخلاقی نیکو، فاعل خود را در جهت تعالی پیش برد. از این‌رو باید گفت: «مفهوم ارزش متضمن ترجیح

<sup>1</sup>. Robbins

<sup>2</sup>. Peters and Waterman

<sup>3</sup>. Bukhinsky





است و ترجیح همواره ناظر به حضور بدیل‌هاست. تکمیل وجود ناتمام انسانی و تعیین بخشی به آن در گروهی اختیار و اختیار مرهون‌گزینش و گزینش متوقف به حضور بدیل است» (علم‌الهدی، ۱۳۸۸ به نقل از بناهان، ۱۳۹۳).

ارزش تقریباً مترادف با مطلوبیت است. معنای عمومی واژه ارزش را با توجه به تنوع کاربردش در علوم مختلف، در واقع درباره چیزهایی به کار می‌رود که به نحوی خواسته فرد، افراد خاص یا عموم مردم باشد (مصباح، ۱۳۹۱: ۱۹۱).

در نهایت با تعاریف مختلفی از ارزش که از قول اندیشمندان اسلامی و غربی مطرح شد، به طور کلی معانی ارزش در هفت دسته زیر خلاصه می‌شود:

۱. ارزش به معنای همان باید است.
۲. ارزش گاهی مرادف با مطلوبیت مطلق به کار می‌رود و به معنای ملایمت و تناسب چیزی یا کاری با یکی از خواسته‌های انسان است؛ به عبارت دیگر در این معنا ارزش هم هدف است و هم وسیله.
۳. ارزش به معنای مفید بودن است و در اشیاء یا افعالی به کار می‌رود که وسیله رسیدن به مطلوب اصلی است.
۴. ارزش به معنای مطلوبیت ذاتی، و شامل اموری می‌شود که مورد رغبت اصلی است و در این صورت به عنوان هدف مورد نظر است.
۵. گاهی ارزش به معنای مطلوبیت نسبی و اضافی است و درموردی به کار می‌رود که در مقایسه دو چیز باهم معلوم می‌شود که مطلوبیت یکی از آن دو نسبت به دیگری بیشتر و از دست دادن دیگری برای رسیدن به آن صحیح است.
۶. ارزش یعنی مطلوبیت فعل اختیاری به این دلیل که مصلحت و منفعتی را برای جامعه تامین می‌کند.
۷. ارزش به معنای مطلوبیت فعل اختیاری به این دلیل که دارای نتیجه متعالی و معنوی در روان فرد است؛ مثل ایثار و فداکاری.



با توجه به این معانی آنچه از دیدگاه اسلامی پذیرفته است، معنای هفتم است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۶۴؛ به نقل از بناهان، ۱۳۹۳).

## ۲.۱. ارزش‌شناسی

دانشی که به مطالعه و بررسی انواع مختلف ارزش‌ها می‌پردازد، "ارزش‌شناسی" نام دارد. ارزش‌شناسی یکی از موضوعات مهم فلسفه تعلیم و تربیت است که به روش تعقلی و استدلالی، یا براساس عقل مستفاد از وحی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد (احمدزاده، ۱۳۸۹). اگر بپذیریم هر علم به موضوع آن علم تعریف شود نه به هدف آن (جوادی آملی، ۱۳۷۷؛ به نقل از اکبری و حسینی، ۱۳۸۸)، ارزش‌شناسی را که گاه به جای آن از اصطلاح علم ارزش استفاده می‌شود باید علمی درباره ارزش‌ها دانست. به طور کلی می‌توان ارزش‌شناسی را به معنای عام آن علمی درباره ارزش‌ها دانست و عمده‌ترین مسائل آن شامل چیستی و ماهیت ارزش‌ها، انواع ارزش‌ها و اعتبار ارزش‌هاست. بدین ترتیب علمی که عهده‌دار پژوهش ارزش و اعتبار آنهاست همانا علم ارزش‌شناسی است. از این رو می‌توان به اجمال ارزش‌شناسی به معنای عام را علمی یا معرفتی درباره سرشت و ماهیت ارزش‌ها و نسبت و رابطه آن با وجودشناسی و شناخت‌شناسی دانست (اکبری و حسینی، ۱۳۸۸).

کار ارزش‌شناسی مربوط به سه پرسش مهم است: الف) آیا ارزش‌ها جنبه ذهنی دارند و یا عینی یعنی آیا شخصی هستند یا غیرشخصی؟ ب) آیا ارزش‌ها معتبر هستند یا ثابت؟ ج) آیا سلسله مراتبی برای ارزش‌ها وجود دارد؟ اخلاق، منطق، زیبایی‌شناسی در این گروه قرار می‌گیرند. زیبایی‌شناسی: پرداختن به پرسش‌های بنیادی است درباره زیبایی، شکوه و هنر زیبا. اخلاق: در معنی فلسفی آن، پرسیدن پرسش‌های بنیادی است درباره نیک و شر، وظیفه، قانون اخلاقی، هنر اخلاقی، و نیز نیکبختی انسان (مهدی‌زاده و شرفی، ۱۳۸۶: ۲۰۶).



مسئله ارزش‌ها همواره به فلسفه تعلق داشته است (استیس<sup>۱</sup>، ۱۳۷۱: ۶۵). باتلر<sup>۲</sup> یکی از حوزه‌های عمل و کاربرد فلسفه را در ارزش‌شناسی می‌داند. (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۳۸). با توجه به این که اخلاق یکی از مباحث اصلی ارزش‌شناسی می‌باشد در تقسیم‌بندی فلسفه در زیر مجموعه فلسفه عملی قرار می‌گیرد. این مسئله در ذیل بحث فلسفه به خوبی تشریح شده است.

### ۳. مفهوم فلسفه

در کتب فلسفی، از فلسفه به مفهوم داشتن طرز تفکر و نگرش خاص نسبت به چیزی و یا موضوعی نیز یاد می‌کند. در کتاب "فلسفه مدیریت" میرکمالی (۱۳۹۲: ۱۹) فلسفه به معنی امور نظری، عمیق و دوراندیشانه و همچنین به مفهوم بینش دقیق در امور و حقیقت جهان آفرینش و بالاخره کوشش و درک قانونمندی و ماهیت جهان آفرینش آمده است. استاد علامه سیدمحمد حسینی طباطبائی فلسفه را یافتن حقیقت می‌داند و می‌گوید که انسان می‌خواهد حقیقت را دریابد و از چیزهای غیرحقیقی بپرهیزد.

فلسفه در اصل یونانی آن "فیلاسوفیا" بوده که از ترکیب دو جزء "فیلا" به معنی دوستدار و "سوفیا" به معنی حکمت، دانش و آگاهی است. بدین ترتیب، مفهوم اولیه آن دوستدار دانش و حکمت بودن است و فیلسوف به کسی گفته می‌شده که راغب و دوستدار علم باشد. به طور کلی در آن دوره فلسفه یک تعبیر کلی از همه معارف و دانش‌های موجود آن زمان بوده است و فلسفه به علم خاصی اطلاق نمی‌شد و همه علوم و دانش‌های زمان را دربرمی‌گرفت. فلاسفه اسلامی هم از فلسفه به مفهوم عام آن استفاده کرده‌اند (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۴).

تقسیم‌بندی معمول و مشهور در فلسفه اسلامی، فلسفه را که مشتمل بر تمام دانش‌های عقلی بود به دو دسته فلسفه نظری و عملی تقسیم می‌کرد که در ذیل تشریح شده است:

<sup>1</sup>. Stace  
<sup>2</sup>. Butler



۱. فلسفه نظری: فلسفه نظری در مورد پدیده‌ها و اشیا همان گونه که هستند و بدون توجه به زمان و مکان و شرایط خاص به بحث می‌پردازد که خود به سه شاخه تقسیم می‌شود: فلسفه علیا، فلسفه وسطی، فلسفه سفلی.

۲. فلسفه عملی: فلسفه عملی پیرامون رفتار و کردار انسان به آن شکل که باید باشد و شایسته مقام انسانی اوست بحث می‌کند. فلسفه عملی نیز به سه شاخه تقسیم می‌شود: اخلاق، تدبیر منزل، سیاست مدن (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۴-۱۵).

#### ۴. انواع ارزش

اموری که برای ادامه حیات انسان ضرورت دارند یا در طول حیات انسان اهمیت پیدا کرده‌اند با ارزش فرض می‌شوند. از جمله این امور عبارتند از: ارزش‌های زیستی، ارزش‌های اقتصادی، ارزش‌های اجتماعی، ارزش‌های عاطفی، ارزش‌های عقلانی، ارزش‌های هنری، ارزش‌های اخلاقی، ارزش‌های دینی. ارزش‌ها را از جهات مختلف طبقه‌بندی کرده‌اند. در پژوهش حاضر به طور کلی ارزش‌ها به دو دسته ارزش‌های نسبی و مطلق تقسیم‌بندی شده است که هر کدام از تقسیمات دربرگیرنده مکاتب فلسفی خاص خود می‌باشند که ذیلاً تشریح شده است:

۴.۱. ارزش‌های مطلق: اموری که در شرایط متفاوت و موقعیت‌های گوناگون ارزش دارند. اینگونه امور در اصطلاح دارای ارزش مطلق هستند مانند صلح و عدالت اجتماعی که در هر وضع و موقعیت واجد ارزش است (شریعتمداری؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۶-۳۷).

مفهوم ارزش ذاتی را می‌توان جز ارزش‌های مطلق دانست. منظور از "ارزش ذاتی" این است که وقتی شیء-ای ارزش ذاتی دارد که آن شیء در برابر چیزی که ارزش آن وابسته به هدف یا موجود دیگری است قرار می‌گیرد. براین اساس هر شیء را باید مستقل و مجرد از همه منافع، مضار و ارزش‌های وابسته به آن ارزش-گذاری نمود (بری، ۱۳۸۰؛ به نقل از فهیمی و مشهدی، ۱۳۸۸). ارزش‌های ذاتی متعلق به اموری اند که خود به خود دارای ارزش‌اند مانند علم، اخلاق، دین و هنر (حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۷).

■ رئالیسم (واقع‌گرایی)



ارزش‌شناسی رئالیستی نظریه‌ای عینی مبتنی بر باور است که ماهیت ارزشی اشیاء را می‌توان از طریق شناخت حدس زد. ارزش یک فعل در شی یا در روابط بین اشیاء نهفته است به نحوی که بتوان آن را شناخت، مورد قضاوت قرار داد یا برآورد کرد. در تقابل با طرفداران نظریه‌های عاطفی ارزش‌شناسی که به احساسات درونی تکیه می‌کنند، رئالیست‌ها معتقدند که افعال و ارزش‌گذاری‌هایی ما را می‌توان بر مبنای معیارهای عینی مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد (جرالد ال. گوتک<sup>۱</sup>، ۱۳۸۰: ۶۳).

این دسته‌ای از فیلسوفان ارزش‌ها را عبارت از خصوصیتی که در اشیاء یا اعمال وجود دارند تلقی می‌کنند. به عبارت دیگر، ارزش به نظر این دسته امری عینی یا خارجی است و در خود شیئی یا عمل منعکس می‌باشد. یک منظره زیبا یا تابلوی نقاشی وقتی با ارزش تلقی می‌شود که خصوصیتی معین داشته باشد. این خصوصیات ممکن است تعادل، هماهنگی، تناسب و وحدت اجزاء باشد و هر چیزی که اینگونه امور را منعکس کند با ارزش فرض شود (شریعت‌مداری؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۵-۳۶).

رئالیست‌ها که خردورزی را به عنوان خصیصه ممتاز و فصل‌میز انسان ارج می‌نهند، ما را ترغیب می‌کنند تا ارزش‌هایمان را بر وفق ساختار واقعیت سازمان دهیم. از راه وصول معرفت نسبت به واقعیت مادی، طبیعی، اجتماعی و انسانی می‌توانیم به انتخاب‌های واقع‌گرایانه و پایداری دست یابیم. بر مبنای شناخت می‌توانیم انتخاب‌های خردمندانه‌ای درباره زندگی معمول داریم. ایجاد توانایی برای چنین انتخاب‌هایی هسته آموزش و پرورش لیبرال یا رهایی بخش را تشکیل می‌دهد (جرالد ال. گوتک، ۱۳۸۰: ۶۳).

#### ■ ایده آلیسم (آرمانگرایی)

در ارزش‌شناسی ایدئالیستی، ارزش‌ها چیزی بیش از ترجیحات خالص انسان‌ها هستند؛ ارزش‌ها در واقع وجود دارند و ذاتاً در ساختار جهان موجودند. تجربه ارزش ماهیتاً شامل پیروی از خیر است که در مطلق وجود دارد. در این صورت، ارزش‌ها مطلق، ابدی، لایتغیر و کلی هستند. اگر مردم در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی خود دچار خطا می‌شوند و به سبب آن است که احساس، ظن و اغتشاش ذهنی، بینش آنان را زایل می‌سازد (جرالد ال. گوتک، ۱۳۸۰: ۳۶).

<sup>1</sup> . Gerald L. Göteck



ایدآلیست‌ها به ما گوشزد می‌کنند که در جستجوی ارزش به هسته اخلاقی نوع بشر که در طول تاریخ پایدار مانده است، بنگریم. سلوک اخلاقی از جنبه‌های دائمی سنن اجتماعی و فرهنگی سرچشمه می‌گیرد که در واقع شامل خرد عصر گذاشته است که در زمان حال فعلیت دارد. منابع غنی تربیت ارزشی را در موضوعاتی همچون تاریخ، ادبیات، دین و فلسفه می‌توان یافت (همان).

این دسته از فیلسوفان ارزش‌ها را محصول تمایلات یا احساسات افراد تلقی می‌کنند. آنچه مورد علاقه یک فرد قرار گیرد برای او با ارزش است. به نظر این دسته یک اثر عنصری یا یک عمل اخلاقی در خود خصوصیتی ندارد. فرد با پیروی از تمایلات یا احساسات خود برای چیزی ارزش قایل می‌شود. دلیل عمده این دسته اختلاف نظری است که میان افراد یا گروه‌ها درباره ارزش‌ها وجود دارد. گاهی دیده می‌شود که فردی برای اثری هنری ارزش قایل است در صورتی که همین اثر برای دیگری فاقد ارزش می‌باشد (شریعتمداری؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۵-۳۶).

۴.۲. ارزش‌های نسبی: چیزهایی که ارزش آن وابسته به شرایط و موقعیت خاص باشد یا بسته به این شرایط ارزش پیدا می‌کند مانند پول، حکومت و نظام اقتصادی در شرایط خاص که با زمینه اجتماعی وابسته است و با ارزش تلقی می‌شود (شریعتمداری؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۶-۳۷).

همان‌طور که در فوق ارزش ذاتی ذیل ارزش مطلق قرار می‌گیرد ارزش ابزاری هم به نوعی جزئی از ارزش-های نسبی است. ارزش ابزاری برخلاف ارزش ذاتی به این معنا است که وقتی چیزی ارزش ابزاری دارد که ارزش و بهای خود را در انتساب به هدف یا موجود دیگری می‌گیرد. به عبارت دیگر در این برداشت ارزش هر شی متغیر و کاملاً وابسته به موجود ارزشگذار است (بری، ۱۳۸۰؛ به نقل از فهیمی و مشهدی، ۱۳۸۸). چون این ارزش‌ها وسیله‌ای برای نیل به امور با ارزش هستند و از این جهت با ارزش تلقی می‌شوند مانند پول که خود به خود با ارزش نیست ولی از این جهت که وسیله نیل به علم و هنر می‌باشد با ارزش می‌شود (حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۷).

■ پراگماتیسم (عمل‌گرایی)



این مکتب ارزش هر امری را در زمینه یا موقعیتی خاص مورد توجه قرار می‌دهد. در اینجا شی، شخص و رابطه میان آنها در موقعیت معین مطرح است. با ارزش تلقی کردن یک شی یا یک عمل وابسته به موقعیتی است که این شی یا عمل در آن ظاهر می‌گردد. بنابراین تنها خصوصیات شی یا ذوق و درک فرد یا ارتباط این دو با یکدیگر پایه و اساس ارزش را تشکیل نمی‌دهند. موقعیت یا شرایطی که شی و فرد با هم برخورد دارند و نقشی که هر یک در آن موقعیت ایفا می‌کند در با ارزش تلقی کردن آن شی یا قدرت درک فرد موثر می‌باشند (شریعتمداری؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۵-۳۶).

عمل‌گرایان ارزش‌ها را نسبی و در حال تغییر می‌دانند. آنان مواردی را واجد ارزش می‌شمارند که در عمل (تجربه) سودمند واقع شوند. چنین امری شاید بعد از انکار خداوند در قسمت هستی‌شناسی، پر ایرادترین قسمت مکتب آنها را تشکیل دهد، زیرا در واقع، ارزش‌ها به جای آن که بواسطه تناسب و هماهنگیشان با یکسری اصول و ضوابط انتخاب شوند، تابع هوی و هوس اشخاص قرار می‌گیرند. به عنوان مثال، آنچه که در قسمت فوق درباره سرقت و دزدی گفته شد ممکن است در حالات دیگر صدق نکند مثلاً دزدی در لحظه دزدی ممکن است مالی را تصاحب نماید و سرقت را عملی سودمند و لذا ارزشمند تشخیص دهد، اما بعداً که دستگیر شد و زندانی گردید، خلاف چنین امری را نظر دهد و یا آن که از نظر خود وی سرقت ارزشمند جلوه کند و از نظر صاحب مال ضد ارزش (علوی، ۱۳۹۳: ۸۰).

#### ■ اگزیستانسیالیسم (وجودگرایی)

اگزیستانسیالیسم معتقد است که ارزش‌ها نه مطلق هستند و نه به وسیله معیارهای خارجی تعیین شده‌اند بلکه هر ارزشی با انتخاب آزاد شخص تعیین می‌شود. ارزش اساسی برای هر شخص، وجود یا هستی اوست. ارزش‌های مهم برای هر فرد، به اوضاع و احوال او بستگی دارند و نسبی هستند. خلاصه ارزش کاملاً جنبه شخصی و فردی دارد (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷؛ به نقل از علوی، ۱۳۹۳: ۹۳). به عبارت دیگر، ارزش‌ها از طریق انتخاب فردی، با توجه به درک و فهم شخصی هر فرد قابل شناخت هستند. منبع ارزش‌ها ریشه در ذهن فرد دارد. همه استعدادهای انسان ممکن است برای شناخت ارزش‌ها به کار گرفته شوند اما تأکید بر



استعداد آگاهی فرد است. از آنجا که ارزش‌ها از انتخاب فرد ناشی می‌شوند، لذا قابل تغییر بوده و از فردی به فرد دیگر تفاوت می‌نمایند (خلیلی شورینی، ۱۳۷۸؛ به نقل از علوی، ۱۳۹۳: ۹۳).

سارتر<sup>۱</sup> هر نوع نظام اخلاقی را که از پیش وجود داشته باشد و بر اعمال فرد حکومت می‌کند مردود تلقی می‌نماید: نکته جالبی که سارتر در زمینه ارزش‌ها بیان می‌دارد، جنبه عملی یا انعکاس ارزش‌ها در رفتار فرد است، به نظر او ملاک قضاوت درباره افراد رفتار آنها می‌باشد (شریعتمداری، ۱۳۷۷؛ به نقل از مهدی‌زاده و شرفی، ۱۳۸۶: ۳۸۲).

#### ۵. مقایسه اسلام و مکاتب غربی از حیث مطلق یا نسبی دانستن ارزش‌ها

یکی از مباحث مهم فلسفه اخلاق، مسئله نسبی و مطلق بودن ارزش‌هاست. موضوع پرچالشی که در آغازین صبحدم مباحث فلسفی جلوه‌ای خیره‌کننده داشته است. نسبت‌گرایی دیدگاهی است که اعتقاد دارد هیچ حقیقت اخلاقی مطلق وجود ندارد و تمامی باورهای اخلاقی تنها در نظام‌های خاص اخلاقی درست است؛ در مقابل این نظریه مطلق بودن ارزش‌های قرار می‌گیرد که معتقد است ارزش‌ها غیرتاریخی‌اند و در آنها تغییر و تبدیلی یافت نمی‌شود و در همه اعصار و اماکن یکی است (حسنی، ۱۳۸۳).

مطلق بودن احکام ارزشی به این معنا است که نسبت به جامعه یا فرد یا زمان تغییر نمی‌کند. پس مطلق بودن هم به لحاظ افراد و جوامعی است که در یک زمان زندگی می‌کنند و هم به لحاظ زمان‌های مختلف. در بین مکاتب غربی برخی تصریح کرده‌اند که ارزش "مطلق" است و در هیچ شرایطی تغییر نمی‌کند و هیچ استثنایی هم ندارد. کانت روی این معنا تکیه می‌کند که حکم اخلاقی حکمی است که عقل انسان صادر می‌کند و برای خودش و سایر انسان‌ها استثنایی برای این حکم قائل نمی‌شود و قید زمانی هم ندارد. «حق کسانی مثل اپیکور که ملاک حسن و قبح را لذت می‌دانند، درعین حال لذت‌ها را دسته‌بندی می‌کنند و می‌گویند؛ یک دسته از لذایذ است که استیفاء آن همیشه خوب است. یک دسته است که همیشه بد است و یک دسته است که به حد اعتدال خوب است. ظاهر کلام این‌ها این است که اخلاق، مطلق است. آن لذایذی که استیفاءش لازم است، همیشه برای همه خوب است و آن‌هایی که نباید استیفاء کرد و یا از آن‌ها اجتناب کرد،

<sup>۱</sup> . Sartre





همیشه بد است. نظریه ارسطو که ملاک خوب و بد را اعتدال قوا معرفی می‌کند. این اعتدال را برای همیشه و همه جوامع خیر می‌داند. شجاعت برای همه زمان‌ها و همه خیر است و دو طرف این حد اعتدال یعنی تهور و جبن برای همه و همه زمان‌ها بد است (هدایتی، ۱۳۸۱).

در مقابل بعضی مکاتب نظیر ماتریالیسم دیالکتیک و مارکسیست تصریح می‌کنند که اخلاق نسبی است. در بین مکاتبی که تصریح به نسبییت اخلاق می‌کنند، کسانی هستند که قائل به اصالت اجتماع هستند و اخلاق را یک پدیده اجتماعی می‌دانند و ملاک خیر و شر اخلاقی را هم‌پسند و عدم‌پسند جامعه می‌دانند.

در بحث نسبی یا مطلق بودن احکام ارزشی از دیدگاه اسلامی می‌توان گفت از نظر اندیشمندان فلسفه اسلامی، ارزش‌ها یک سلسله اصول کلی، ثابت و مطلق‌اند که تحت هیچ شرایطی تغییر نمی‌کنند، اما مصداق آن‌ها تغییرپذیر است. از این منظر ملاک کلی ارزش اخلاقی، مصلحت عمومی فرد و جامعه و مصلحت واقعی انسان است؛ یعنی هرچیزی که موجب کمال واقعی انسان است، نه چیزی که دلخواه افراد و مورد خوشایند آن‌هاست. البته اگر ملاک اصلی ارزش در اسلام، کمال نهایی است، مصداق آن قرب الهی است. در نظام اسلامی، هدف کسب رضای خداست. در این نظام، ارزش‌ها نه کاملاً مطلق و ثابت‌اند که در هیچ شرایط زمانی و مکانی تغییر نکنند و نه این که همیشه تابع شرایط زمانی و مکانی باشد، بلکه اصول آن ثابت و مصداق‌ها متغیراند (مصباح، ۱۳۷۹ به نقل از فروزنده و فروغی‌نیا، ۱۳۹۲).

علامه طباطبایی در المیزان بعد از بحث درباره مسلک‌های اخلاقی در نقد مسلک اخلاقی سوسیالیسم، نسبت‌گرایی مورد نظر این مسلک را رد کرده و در رد این دیدگاه نسبت‌گرایانه که معتقد است «هرچه نیکوست نسبتاً نیکوست و هرچه زشت نسبتاً زشت است» بحثی را سامان داده است که در آن به مطلق-گرایی رسیده است؛ در واقع با دو تعبیر از اطلاق، از مطلق بودن ارزش‌ها دفاع می‌نماید.

تعبیر اول، اطلاق در معنای مفهومی آن است. مفاهیمی ارزشی مانند عدالت به شکل مفهومی مطلق است؛ زیرا آن‌ها کلی‌اند و کلی ذهنی است و مصادیق بسیاری در بیرون دارد؛ از این رو دارای ویژگی اطلاق است



و آنچه در خارج است فرد و مصداق است. بنابراین ارزش‌ها به صورت مفهومی مطلق است؛ از این رو از نظر علامه طباطبایی، نسبت‌گرایان مرتکب مغالطه مفهوم و مصداق شده‌اند.

تعبیر دوم اطلاق به معنای استمرار وجودی است که با تعبیر نخست هماهنگ است. اطلاق در خارج تنها به معنای امر مستمر دائمی قابل قبول است. یعنی همیشه در جوامع و میان انسان‌ها، عدل به عنوان یک امر مستمر دائمی "حسن" هیچ‌گاه نمی‌شود که عدل قبح شود و ظلم، حسن. آنچه در این استمرار قابل تغییر و تحول است مصادیقند.

در تحلیل نهایی می‌بایست گفت علامه طباطبایی وجود تفاوت‌ها در باورهای ارزشی را در طول زمان و مکان قبول دارد اما این را به معنای پذیرش نسبت مطلق ارزش‌ها نمی‌داند (حسنی، ۱۳۹۲).

#### ۶. تأثیر ارزش‌شناسی مکاتب بر امر تربیت

۶.۱. رئالیست‌ها: واقع‌گرایان تعقلی اعتقاد دارند که وظیفه اصلی معلم و مدیر سوق دادن شاگردان به سوی درک و عمل به ارزش‌های ثابت و استواری است که با طبیعت انسان انطباق و هماهنگی دارند. واقع‌گرایان طبیعی معتقدند رسالت و وظیفه معلم، معرفی ارزش‌های حاکم بر جامعه به شاگردان و سوق دادن شاگردان به سوی آن ارزش‌ها است، به طوری که شاگردان نیز چنان ارزش‌هایی را تلقی نمایند.

۶.۲. ایده‌آلیست‌ها: در مورد تأثیر ارزش‌شناسی بر تربیت نظر آنان این است که وظیفه معلم، سوق دادن شاگردان به سوی این ارزش‌های مطلق و قابل تأیید است. آنان رسالت معلم را فقط محدود به این امر نمی‌دانند که دانش و اطلاعات سطحی و محدودی را در مورد این ارزش‌ها در اختیار شاگردان قرار دهد، بلکه بالاترین وظیفه معلم را این گونه قلمداد می‌کنند که معلم معرفت و بینش کافی در مورد آن ارزش‌ها را در شاگردان خود ایجاد نماید به طوری که سرآغاز تغییر نگرش اساسی در آنان شود بدین صورت که آن شاگردان به راستی ارزشمند بودن ارزش‌ها را بفهمند و برای امور ارزشمند، ارزش قائل گردند و چنین سازماندهی ارزش‌ها مقدمه‌ای برای تغییر رفتار در آنان شود. به گونه‌ای که آن ارزش‌ها در رفتارشان نیز منعکس گردد. به عبارت دیگر، ایده‌آلیست‌ها به سطوح "دانش، نگرش و رفتار" توجه کافی دارند. با توجه



به نکات مذکور است که آنان معتقدند اگر شاگردی بدرفتاری کند معلم به رسالت خویش به درستی عمل نموده و دانش کافی را که سبب تغییر نگرش و تغییر رفتار شاگرد گردد، در او ایجاد نموده است، و لذا این گونه نیست که شاگردی ذاتاً بد باشد و یا بدخلق شده باشد (علوی، ۱۳۹۳: ۷۱-۶۴).

۶.۳. پراگماتیسم: در موقعیت‌های تربیتی، نظریه ارزش دیویی فعالیت ذهن‌های جستجوگر را در فضای باز کلاس درس ترغیب می‌کند. چنین فضای بازی متضمن این خطر است که ایده‌ها و ارزش‌های دیرپا به کناری نهاده شوند یا دوباره‌سازی شوند. اما فضای باز کلاس درس به معنای هرج و مرج تربیتی یا رمانتیسم ساده‌اندیشانه نیست، بلکه فضای باز مستلزم ترتیباتی اجتماعی است که کاربرد روش عقلانی، یا همانا روش آزمایشی را برای رویارویی با مسائل انسانی راهبر باشد (جرالد ال. گوتک، ۱۳۸۰: ۱۳۷). عمل‌گرایان معتقدند که معلم باید کاری کند که خود شاگردان در عمل ارزش‌مند و یا عدم ارزشمند بودن امور را آزمایش و تجربه کنند، بدین صورت که اموری را که در عمل سودمند تشخیص دادند ارزشمند شمردند و در غیر اینصورت فاقد ارزش. همچنین به این نکته واقف گردند که ارزش‌ها در حال تغییر هستند و هیچ ارزشی را نمی‌توان به صورت مطلق برای تمامی انسان‌ها در همه زمان‌ها و مکان‌ها معرفی نمود (علوی، ۱۳۹۳: ۸۰).

۶.۴. اگزیستانسیالیسم: از دیدگاه این مکتب، ارزش‌های اخلاقی، نظام ارزش‌ها و زیبایی‌شناسی هه ریشه در انتخاب فردی دانش‌آموز دارد. روش مناسب برای رشد و تعالی این ارزش‌ها ایجاد محرک لازم از سوی معلم است. یادگیرندگان باید از طرق کسب آگاهی و پژوهش، به انتخاب‌های مسئولانه خویش دست یابند (خلیلی شورینی، ۱۳۷۸؛ به نقل از علوی، ۱۳۹۳: ۹۴).

۷. نقد و بررسی ارزش‌ها و نسبت آن با رویکرد اسلامی

فیلسوفان اخلاق در پاسخ به این سوال که ملاک ارزش‌ها چیست و ارزش‌ها بر چه پایه‌ای استوارند، متناسب با جهان‌بینی خود پشتوانه و ملاک‌های بسیار متفاوتی بیان کرده‌اند، مانند: پشتوانه سودجویی، پشتوانه عقلی، پشتوانه شخصیت و پشتوانه الهی (مکارم‌شیرازی؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱). نظریه‌های متداول



سازمان و مدیریت بر منطقی بنا شده‌اند که سودبخشی، بهره‌وری، عملی و مفید بودن از ارکان اصلی آن محسوب می‌شود و از این رو توصیفی محدود و تبیینی مقید از پدیده‌ها به دست می‌دهند. ارزش‌های انسانی از کانون توجه کنار نهاده می‌شوند و اولویت بر بازدهی منابع متمرکز می‌گردد. از این رو فضا زندگی اجتماعی بشر و سازمان‌های جمعی آسیب‌های فراوانی می‌بینند و ارزش‌های مادی جایگزین ارزش‌های معنوی و راستین می‌گردند (الوانی، ۱۳۹۲).

آنچه تا کنون درباره مکاتب مختلف مورد بررسی قرار دادیم نشان داد که این مکاتب منبع آگاهی و شناخت را تنها در رابطه با یک جنبه از زندگی یا حیات مورد تأکید قرار داده‌اند و هر یک از آنها سایر جنبه‌ها و ابعاد مؤثر بر معرفت را از نظر دور داشته‌اند. در حالی که اسلام مکتبی است که انسان و جهان خلقت را به طور همه جانبه مورد بررسی قرار می‌دهد. اسلام جهان هستی را جهانی با برنامه می‌داند که با خواست و اراده خداوند طراحی و خلق شده است و همه عوامل و چیزهای تشکیل دهنده آن در حد لازم و کافی و با وظیفه و کارکرد معین پیش‌بینی شده‌اند. اسلام نسبت به انسان و جوامع انسانی به طور تک بعدی نگاه نکرده است و انسان موجودی چند بعدی است (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۸۱).

تفاوت مبنایی ارزش در قرآن کریم و سایر مکاتب فلسفه این است که محور در قرآن کریم، خداوند است و در سایر مکاتب، انسان است. در قرآن کریم، هدف خدایی شدن انسان در همین دنیاست، اما در سایر مکاتب انسان‌مدار، هدف تنها تعالی دنیایی انسان یا به تعبیر دقیق‌تر دنیایی شدن انسان است. در نتیجه خروجی هر نظام نیز با یکدیگر متفاوت خواهد بود. خروجی تعلیم و تربیت قرآن کریم، انسانی مومن، متقی، محسن، بصیر، صالح، مخلص، صادق و ... است و خروجی سایر مکاتب، درست در برابر مکتب قرآن کریم، انسان کافر، ظالم، جاهل، فاسق، مفسد، مشرک، منافق، کاذب و ... است (احمدزاده، ۱۳۸۹: ۱۲۷).

اسلام، ارزش‌های مطلق و غیرقابل تغییری را معرفی نموده است. علت غیرقابل تغییر بودن این ارزش‌ها نیز آن است که آنها مبتنی بر فطرت تغییرناپذیر انسان هستند و چون فطرت انسانی تغییر پیدا نمی‌کند " لا



تبدیل لخلق الله<sup>۱</sup>، لذا آن ارزش‌ها هم تغییر نمی‌یابند، یعنی آن که تمامی انسان‌های تمامی زمان‌ها و مکان‌ها آن‌ها را ذاتاً و فطرتاً ارزش و یا ارزشمند می‌دانند (علوی، ۱۳۹۳: ۱۶۳).

با توجه به مطالبی که گفته شد، می‌توان گفت مهم‌ترین اصولی که نظریه اندیشمندان اسلام پیرامون مبانی ارزش‌ها بر آن‌ها مبتنی است، چهارده اصل است که بعضی از آنان مربوط به علم‌النفس تجربی است. اکنون به‌طور اجمال به آن‌ها اشاره می‌شود:

– ارزش‌ها مبتنی بر واقعیت‌های عینی است. مفاهیمی که در اخلاق به‌عنوان مفاهیم ارزشی به کار می‌رود، مستقل از مفاهیم نظری و عینی نیست. به‌عبارت دیگر حسن و قبح و باید و نبایندی که در افعال ارزشی مطرح می‌شود، مفاهیمی نیست که کاملاً از واقعیت‌های عینی بیگانه باشد.

– بین علت و معلول ضرورت معلول مستلزم فرض ضرورت علت است و از مصادیق آن افعال اختیاری انسان و نتایجی است که بر آن مرتبط می‌شود؛ یعنی نتایج افعال اختیاری انسان، معلول‌های فعل اختیاری اوست. فعل اختیاری نسبت به آن‌ها ضرورت بالقیاس دارد.

– انسان همین بدن مادی نیست و روحی دارد که می‌تواند تا ابد باقی بماند.

– روح انسان اصالت دارد. منظور از اصالت روح، این است که قوام انسانیت انسان به روحش است.

– روح، قابل تکامل است. این یک اصل فلسفی است که وجود حرکت جوهری اشتدادی در روح است.

– روح دارای حب ذات است، ولی نه یک حب ایستا، بلکه یک حب پویا. به عبارت دیگر در ذات روح یک میلی به سوی تکامل وجود دارد.

– حرکت و پویش روح به سوی بی‌نهایت است؛ یعنی این که میلی که روح به کمال دارد، در هیچ حدی متوقف نمی‌شود.

– تکاملی که برای روح حاصل می‌شود، در اثر افعال اختیاری است؛ چون در ذات روح گرایش به سوی کمال هست.

<sup>۱</sup>. روم: آیه ۳۰



- روح دارای مراتب طولی و شئون عرضی است؛ یعنی نفس با این که موجود واحد بسیطی است، ولی وجود ذومراتبی است. مراتبی که معمولاً فلاسفه برای آن بیان می‌کنند، حسی، خیالی و عقلی است.
- کیفیت پیدایش فعل اختیاری به علت پیچیدگی آن نیاز به تبیین دارد.
- کمالات نسبی که مربوط به قوای نازله نفس هستند، در صورتی کمال حقیقی انسان محسوب می‌شوند که کمک کنند به سیر نفس به سوی بی‌نهایت و آن را در یک مرتبه‌ای متوقف نکنند.
- نیت در کار ارزشی تاثیر دارد.
- فعلی که از اراده و اختیار انسان سرچشمه می‌گیرد، طبعاً انگیزه‌اش از خود نفس است. طبق این اصل، ما هرکاری را به هر انگیزه‌ای نمی‌توانیم انجام دهیم. هر انگیزه خاص، رابطه مخصوصی با نوع کار و کمیت و کیفیت خاصی دارد.
- گاهی یک کار چند انگیزه دارد. در این صورت آنچه به این کار ارزش می‌بخشد و ارزش آن را تعیین می‌کند، همان انگیزه برتر است (مصباح، ۱۳۷۹ به نقل از فروزنده و فروغی نیا، ۱۳۹۲).
- همان‌طور که ملاحظه می‌شود، اصول ارزش‌ها در اسلام بر پایه جهان‌بینی توحیدی است. بر این اساس باید گفت ارزش‌ها در اسلام که مبتنی بر جهان‌بینی اسلامی و نگرش توحیدی به عالم هستی است، در واقع حکم شاخ و برگ‌های درخت تنومند اسلام را دارد که ریشه آن را اصول دین تشکیل می‌دهد. مجموعه این ارزش‌ها که نظام ارزشی اسلام را شکل می‌دهد، در قالب بایدها و نبایدها و یا دستورهای اسلامی مطرح می‌شوند (پیروزی و همکاران، ۱۳۸۶ به نقل از جعفری، ۱۳۹۵).
- هر مکتبی برای خود ارزش‌هایی دارد که محور ارزیابی را بر آن قرار می‌دهد. در مکاتب سرمایه‌داری معیار ارزش پول و سرمایه است. در مکاتب به اصطلاح لیبرالی معیار ارزش، آزادی و دموکراسی است (خاتمی، ۱۳۷۹ به نقل از جعفری، ۱۳۹۵). در این میان مکتب اسلام نیز برای پیروان خویش ارزش‌هایی را مطرح فرموده که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: تقوا، علم، جهاد و سبقت در عمل به ارزش‌ها (جعفری، ۱۳۹۵). در ادامه برای شناخت این ارزش‌ها، ویژگی‌هایی برای آن‌ها بر شمرده می‌شود که برخاسته از اندیشه‌های اسلامی است؛ این ویژگی‌ها عبارتند از:
- ارزش تقریباً مرادف با مطلوبیت است.



- ارزش به متعلق دستورها، سلیقه‌ها و قراردادها و نیز به اهداف، افعال، اشیاء و اشخاص قابل اطلاق است.
  - ارزش در دانش‌های عملی امری واقعی است.
  - ارزش‌های واقعی را می‌توان بر اساس ارتباطی که با واقعیت‌های دیگر دارند اثبات کرد.
  - برخی ارزش‌ها ذاتی، ناوابسته و غایی‌اند و برخی غیرری، وابسته و ابزاری.
  - ارزش واقعی همه امور به ارزش هدف نهایی وابسته است.
  - هدف نهایی، کمال انسان (قرب به خداوند) است.
  - اصول ارزشی ثابت و مطلق‌اند و ارزش سایر امور، متغیر و وابسته به تأثیرشان در هدف نهایی است.
  - ارزش غیرری دارای مراتب است.
  - ارزش کار اختیاری وابسته به نوع کار و نیت فاعل است: در اخلاق اسلامی انگیزه و نیت، معیار و اساس ارزشمندی کارهای اخلاقی است. می‌توان گفت از ویژگی‌های نظام اخلاقی اسلام این است که نیت را اساس ارزش اخلاقی و منشأ خوبی‌ها و بدی‌ها معرفی می‌کند. از آن‌جا که منظور از نیت در این بحث همان انگیزه کار است، اصولاً هیچ کار اختیاری بدون نیت و انگیزه انجام نمی‌گیرد و هرکاری که از سر اختیار صورت گرفت، انگیزه‌ای برای آن در نهاد فاعل آن وجود دارد که سبب می‌شود او آن را ترک نکند یا به جای آن، کار دیگری انجام ندهد. در واقع هم حسن فعلی و هم حسن فاعلی لازم است (مصباح: ۱۳۸۸: ۵۶).
  - در امور متزاحم ارزش برتر، ملاک انتخاب معقول است.
  - حد نصاب ارزش، ایمان به اصول دین است.
  - راه تشخیص ارزش، عقل، تجربه و وحی است (مصباح، ۱۳۹۱: ۲۰۲-۱۹۱).
۸. مدیریت بر مبنای ارزش‌ها



مدیریت را به گونه‌های متفاوت تعریف کرده‌اند. گروهی مدیریت را علم و هنر هماهنگی کوشش‌ها و مساعی اعضای سازمان و استفاده از منابع برای دستیابی به اهداف معین توصیف کرده‌اند گروهی دیگر مدیریت را در قالب اجرای وظایفی چون برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی و ... بیان نموده‌اند (الوانی، ۱۳۹۰: ۱۲). برخی دیگر گفته‌اند مدیریت عبارت است از فراگرد به کارگیری مؤثر و کارآمد منابع مادی و انسانی بر مبنای نظام ارزشی پذیرفته شده که از طریق برنامه‌ریزی، ساماندهی، بسیج منابع و امکانات، هدایت و کنترل عملیات برای دستیابی به اهداف تعیین شده، صورت می‌گیرد (رضائیان، ۱۳۸۳؛ به نقل از خنیفر و همکاران، ۱۳۹۴).

تئوری‌ها و نظریات مدیریتی مبتنی بر دیدگاه‌های فلسفی و ارزشی است (شرفی و همکاران، ۱۳۸۹). ارزش‌ها در مدیریت از اعتبار زیادی برخوردارند و در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته‌اند. به یک عبارت، مدیریت در دوره سوم خود یعنی دوره مدیریت ارزش‌ها<sup>۱</sup> قرار دارد و دو دوره مدیریت بر مبنای اثربخشی<sup>۲</sup> و مدیریت بر مبنای هدف‌ها<sup>۳</sup> را پشت سرگذاشته است. دوره سوم به تنهایی همه ویژگی‌های دو دوره قبل را دربردارد (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۶۹). سیستم ارزشی سازمان، منشاء و منبع اتخاذکننده ارزش‌های سازمانی است. اصولاً "رهبری مبتنی بر ارزش" موجب پیدایش، تقویت و تأیید ارزش‌های سازمانی می‌شود. مقصود از رهبری مبتنی بر ارزش، رابطه بین رهبر و پیروان است که مبتنی بر ارزش‌های مشترک و ارزش‌های نهادینه شده مورد تأیید رهبر سازمان است که وی در گفتار و کردار به آنها پایبند است. رهبری که تصویر صحیحی از ارزش‌ها دارد و با رفتار خود چنین تصویری را به نمایش می‌گذارد (دفت، ۱۳۸۳؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱).

در مطالعه رفتار سازمانی اهمیت ارزش‌ها در این است که آنها تشکیل‌دهنده پایه و اساس درک نگرش‌ها و انگیزش افراد هستند، و همچنین بر ادراک افراد اثر می‌گذارند. معمولاً ارزش‌ها بر نگرش‌ها و رفتار اثر می‌گذارد (رابینز، ۱۳۷۷: ۲۷۲). نظریه‌پردازان سازمان و مدیریت و نیز اعضای سازمان باید همواره در مورد

<sup>۱</sup>. MBV  
<sup>۲</sup>. MBE  
<sup>۳</sup>. MBO





ارزش‌ها و تئوری ارزشی دقیق بوده و جایگاه آنها را در روش‌شناسی، تئوری‌پردازی و عمل‌شناسند (هچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱). مدیران نمی‌توانند عاری از ارزش باشند. جهت‌گیری ارزشی و دیدگاه-هنجاری آنها، فعالیت‌های تصمیم‌گیری آنها را و همین‌طور واقعیات اجتماعی آینده آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (توکلی، ۱۳۹۱).

روابط ارزش با هدف‌گذاری در سطوح مختلف سازمانی، تأثیر ارزش بر تصمیم‌گیری، نقش ارزش‌ها در تحول سازمانی، تأثیر ارزش در فرهنگ‌سازمانی و دیگر موارد، همگی از رابطه ارزش‌ها با مدیریت در سطح تئوری و کاربرد حکایت می‌کنند (توکلی، ۱۳۹۱). سازمان‌ها دارای ارزش‌هایی می‌باشند که این ارزش‌ها در رفتار و روش‌های افراد و سازمان تأثیر می‌گذارد (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۴۳).

از آنجایی که ارزش یک عقیده نسبتاً پایدار درباره این که چه چیزی درست است و اعمال و رفتارهای افراد را در رسیدن به اهداف و مقاصد هدایت می‌کند. به ارزش‌ها می‌توان به عنوان شکل گرفتن ایدئولوژی که پایه هر تصمیمی در زندگی روزمره می‌شود فکر کرد؛ به عبارت دیگر، مدیران و تصمیم‌گیران به ارزش‌هایی از طرف جامعه مورد پذیرش باشد پاسخ می‌دهند و به آن‌ها به عنوان عوامل قدر و منزلت و احترام نگاه می‌کنند. هر گاه خواسته باشیم که سازمان ما به نیروی‌های اجتماعی پاسخ دهد، باید به ارزش‌های اجتماعی توجه کنیم و در قالب نظام سازمانی و انواع مأموریت به رفتارهای موفق مدیران در رابطه با آن ارزش‌ها پاداش بدهیم (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۳۴).

سلسله مراتب ارزش‌ها از پایین‌ترین سطح آن که ارزش‌های فردی است شروع و تا بالاترین سطح هرم سازمانی ارزش‌های سازمانی امتداد یافته و از آنجا نیز تا فراترین لایه‌ها محیط سازمان امتداد می‌یابد. در این سلسله مراتب، سطوح ارزش‌ها به ارزش‌های فردی و گروهی (سطح خرد)، سطح ارزش‌های سازمانی (سطح میانه) و ارزش‌های محیط ویژه یا ارزش‌های اجتماعی و عمومی استراتژیک یا ارزش‌های ملی یعنی سطح کلان و بالاخره در سطح آخر یعنی محیط‌های عمومی یا ارزش‌های بشری و متافیزیکی یا ارزش‌های فرابشری و وحی (سطح فراکلان) طبقه‌بندی شده است (میرزایی، ۱۳۸۴؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱).

<sup>1</sup> . Hatch



ارزش‌ها پایه و اساس فرهنگ هر سازمانی می‌باشند. همانند اصل فلسفه، سازمان برای رسیدن به موفقیت ارزش‌ها نیز مسیر و جهت مشترکی برای همه کارکنان خط‌مشی‌ها و دستورالعمل‌هایی برای رفتار روزانه آنان ارائه می‌کند. با شناخت اهمیت ارزش‌ها و رابطه آنها با فرهنگ نیاز است که ارزش‌های اساسی را که ریشه در بنیان‌های ارزشی فرد و سازمان است، مشخص نمود (عباسی و خدایاری زرنق، ۱۳۹۰).

#### ۹. مدیریت آموزشی بر مبنای ارزش‌ها

مدیریت و رهبری از ارکان سازمان و جامعه است. با این حال مدیریت آموزشی، در بین سایر انواع مدیریت‌ها از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با آن که همه مدیریت‌ها به نوبه خود و در جای خود مهم و پرازش هستند، اگر مدیریت آموزشی را با دیگر انواع مدیریت مورد مقایسه قرار دهیم، متوجه می‌شویم که هیچ یک از آنها به اندازه مدیریت آموزشی حائز اهمیت نیست. ترقی هر جامعه در گرو نوع و چگونگی فعالیتی است که در مدارس انجام می‌گیرد و اثر مدیریت به عنوان رهبر آموزشی در مدرسه را نمی‌توان نادیده گرفت (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۷ و ۱۴).

موضوع ارزش در مدیریت آموزشی پیچیده‌تر و گسترده‌تر از آن است که اشاره شده است. یک نگاه سریع به سیستم ارزشی مدیریت سازمانی مدارس گویای این امر است که ارزش‌ها همواره راهنمای اصلی در رفتار سازمانی هستند و در هر مدرسه ارزش‌ها را با اخلاق مرتبط می‌کند و آنها را به عنوان معیار و شاخص عمل می‌داند. به نوعی رویکرد معاصر مدیریت مدارس تاکید بر ارزش‌ها است (العانی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

ارزش‌ها رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند و با تجلی در فرهنگ سازمانی و جهت‌دهی به آن، نقش مهمی در نهادهای اجتماعی، از جمله نهاد آموزشی و تعامل با عناصر مختلف آن دارند. سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی که برای رفع نیازهای انسان تأسیس شده‌اند، دارای یک نظام ارزشی‌اند؛ تعلیم و تربیت که به عنوان یک نهاد و سازمان اجتماعی با مجموعه‌ای از ارزش‌ها، به فعالیت‌ها و کنش‌های متقابل اعضای آن در سطوح مختلف سازمانی و از جمله سطح آموزشگاهی و رابطه مربی و متربی در جریان آموزش شکل

<sup>1</sup>. Al-Ani



داده و ادارک، نگرش، انگیزش، قضاوت، انتخاب، تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری در ارتباط با عناصر نظام - تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ارزش‌ها در تکوین شخصیت متربیان به عنوان درون‌داده‌های نظام آموزشی نقش اساسی دارند. بی‌توجهی به ارزش‌ها، باعث ضعف شخصیتی متربیان و بحران هویت در آنها خواهد شد (طاهرپور و نوری‌زاده، ۱۳۹۲).

برخی بر انتقال ارزش به عنوان وظیفه اصلی تعلیم و تربیت تاکید می‌کنند: " ... آموزش و پرورش متضمن انتقال چیزهای با ارزش یا چیزهایی است که یک جامعه به قدری برای آنها ارزش قائل می‌شود که انتقال آن را به نسل‌های آینده مهم و لازم می‌داند" (شفیلد<sup>۱</sup>، ۱۳۷۵؛ به نقل از احمدزاده، ۱۳۸۹). برخی دیگر بحث و بررسی درباره اهمیت ارزش پرداخته‌اند: " کار فلسفه تعلیم و تربیت، تعیین ارزش‌هاست، زیرا ارزش‌ها تعیین‌کننده هدف‌ها و هدف‌ها به نوبه خود مشخص‌کننده روش‌ها و مسائل آموزش و پرورش‌اند ... به وسیله همین ارزش‌هاست که تمام فعالیت‌های آموزش و پرورش مورد سنجش قرار می‌گیرند ... " (نیکزاد، ۱۳۷۵؛ به نقل از احمدزاده، ۱۳۸۹).

درواقع تعلیم و تربیت متضمن انتقال چیزهای با ارزش، یا چیزهایی است که یک جامعه به قدری برای آنها ارزش قایل می‌شود که انتقال آن را به نسل‌های آینده مهم و لازم می‌داند به همین دلیل محتوای تعلیم و تربیت را می‌توان " مجموعه‌ای از ارزش‌ها" تعریف کرد. از این رو، در بررسی برنامه درسی، یعنی در بررسی محتوای تعلیم و تربیت رسمی که مدرسه به نمایندگی از طرف جامعه منتقل می‌سازد تعلیم و تربیت هم با اعتقادات و هم با واقعیات و نیز با ضوابط و آموزش حرفه‌ای سروکار دارد (شفیلد؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۸۸: ۳۴).

نخستین گامی که هر مدیر آموزشی باید بردارد، تعیین ارزش‌های اساسی است که سازمان آموزشی و مدیریت او به آن اعتقاد دارد و در همه مراحل کار به آن پای‌بند خواهد بود. سرجیوانی به عنوان صاحب‌نظری که به جنبه‌های ارزشی و اخلاقی مدیریت آموزشی توجه خاص دارد در کتاب "رهبری اخلاقی: دستیابی به قلب اصلاح مدرسه" می‌گوید مدرسه موفق مدرسه‌ای است که بین مدیر و سایر اعضای

<sup>1</sup>. Sheffield



مدرسه یا به عبارت بهتر میان کل اعضای مدرسه نوعی پیمان‌نامه توافق همگانی در اهداف مدرسه به وجود آمده باشد، به طوری که همه احساس کنند که در حال زندگی در یک نظام ارزشی هستند. وقتی ارزش پیش‌بینی‌کنندگی و ارزش‌افزوده پیمان همگانی در مدرسه به وجود آمده باشد، معلمان و دانش‌آموزان با انگیزه و تعهد بیشتری کار خواهند کرد و عملکرد آنان فراتر از کار معمول روزمره خواهد بود (سرجیوانی، ۱۹۹۲؛ به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۲).

ارزش‌های شخصی مدیر نباید در فلسفه مدیریت مورد بی‌توجهی قرار گیرد (رندتروف، ۲۰۱۰). بنابراین یک مدیر آموزشی باید فلسفه و جهان‌بینی روشنی داشته باشد، اهداف سازمان خود را بشناسد و بتواند آینده روشنی برای سازمان خود ترسیم کند. در این فلسفه و جهان‌بینی مدیر آموزشی، اخلاق خوب جایگاه و اهمیت والایی دارد؛ زیرا سروکار مدیر آموزشی با قشر حساس و مهمی است که هرگونه اشتباه و خطایی در رابطه با آنها صدمات و لطمه‌های جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت (میرکمالی و همکاران، ۱۳۹۴). مایک باتری در کتاب "اخلاق در مدیریت آموزشی" می‌گوید سازمان‌های آموزشی تفاوت عمده‌ای با سازمان‌های دیگر دارند و به اهمیت ارزش و حساسیت نسبت به مسئله اخلاق و مسئولیت اجتماعی در سازمان‌های آموزشی تأکید می‌کند. در فصل اول کتاب خود این سوال را مطرح می‌کند که آیا مدیریت بدون ارزش امکان‌پذیر است؟ وی معتقد است که در میان همه انواع مدیریت‌ها، مدیریت آموزشی مدیریتی ارزش‌مدار است (باتری؛ به نقل از میرکمالی، ۱۳۸۲).

در یک نظام آموزشی باید فراگیران تعریف مجموعه‌ای از ارزش‌ها را بدانند و بتوانند آنها را با صراحت بیان کنند، از طرف دیگر به مدیران نیز باید آموزش دهیم که همواره پاسخ‌های معین به مسایل مختلف، کمتر از مجموعه ارزش‌های پشت آن پاسخ‌ها می‌توانند مفید واقع شوند. ارزش‌های یک سیستم آموزشی همیشه به طور نیرومندی پاسخگوی ارزش‌های سیستم‌ها یا جوامع بزرگتر آنها می‌باشد. ارزش‌ها، اهداف مافوق و محوری می‌باشند که کلیه اهداف در سطوح گوناگون و اجزای مختلف سیستم آموزشی را به یکدیگر پیوند می‌دهند (عباس‌زاده، ۱۳۷۸).

<sup>1</sup>. Rendtorff



#### ۱۰. مدیریت آموزشی بر مبنای ارزش‌های اسلامی

هدف فلاسفه اسلامی از طرح این مسائل، هدایت و راهنمایی مسلمانان به سعادت دنیوی و اخروی، با الهام از تعالیم قرآن می‌باشد. از این رو اصطلاحاتی هم که در طرح مسائل فوق مورد استفاده قرار گرفته‌اند، همه مفاهیم قرآنی هستند مانند خیر، شر، کمال، نقص، فضیلت، رذیلت و نظایر آنها (مهدی‌زاده و شرفی، ۱۳۸۶: ۴۰۷). اصول اخلاقی و ارزش‌ها در اسلام، مطلق و ثابت است اگر چه از جهت مصادیق، انعطاف‌پذیر و وابسته به زمان و مکان می‌باشد. ملاک کلی ارزش، مصلحت عمومی فرد و جامعه است. مصلحت چیزی است که موجب کمال و صلاح واقعی انسانیت شود و تابع سلیقه اشخاص و به دلخواه آنان نیست. ارزش عدالت و ضد ارزش ظلم، به طور مطلق وجود دارد (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۵؛ به نقل از توکلی، ۱۳۹۱). اسلام به عنوان مکتب انسان‌سازی که از منبع نورانی وحی سرچشمه گرفته است از نظام ارزشی خاصی برخوردار است (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۶: ۱۵۳). در نظام اسلامی هدف کسب رضای خداست (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۶). مدیریت اسلامی تابع ارزش‌ها و مسئول تزییق ارزش‌ها خدایی به جامعه است (توکلی، ۱۳۹۱).

ارزش‌ها در فلسفه اسلامی، در بخش فلسفه عملی و بیشتر در قالب موضوعات مربوط به اخلاق مورد بررسی قرار گرفته‌اند (مهدی‌زاده و شرفی، ۱۳۸۶: ۴۰۷) به عبارت دیگر رویکرد مدیریت در جامعه اسلامی با اخلاق، رفتار و ارزش‌های اسلامی آمیخته بوده و این ارزش‌ها مدیریت اسلامی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. جامعه اسلامی نیاز به نوعی از مدیریت دارد که با ارزش‌های انسانی و دینی و مبانی اخلاقی آن پیوستگی داشته و آرمان‌های اسلامی را مورد توجه و عنایت قرار می‌دهد (امیر پیمانی، ۱۳۶۶ به نقل از فروزنده دهکردی و ملائی، ۱۳۸۸).

تأکید بر ارزش‌های اسلامی در یک جامعه اسلامی راه‌گشای مدیریت اخلاقی و اخلاق‌حرفه‌ای خواهد بود. راستی، درستی، امانت، حفظ منابع، استفاده از نیروها، شایسته‌سالاری، رعایت حقوق دیگران، عدالت، شهادت به حق، تعهد به قراردادهای، گزارش درست، تعهدسازمانی، جلب رضایت مراجعین همه نکات ارزشی اسلامی و اخلاقی هستند (میرکمالی، ۱۳۹۲).



## روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر ماهیت کیفی است که به صورت اسنادی و کتابخانه‌ای انجام گرفته است. بدین منظور با بررسی تحقیقات صورت گرفته داخلی و خارجی و رجوع به منابع دست اول و دوم، مطالب مورد نظر گردآوری و تحلیل کیفی انجام شد. هدف اساسی این نوع تحقیقات آزمون نظریه‌ها، تبیین روابط بین پدیده‌ها و افزودن به مجموعه دانش موجود در یک زمینه خاص است. در واقع با تبیین روابط میان پدیده‌ها، تحقیق بنیادی به کشف قوانین و اصول علمی می‌پردازد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۳). بدین منظور با جست‌وجو کلیدواژه‌هایی همچون، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش، ارزش‌شناسی، ارزش در اسلام در پایگاه‌های اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی<sup>۱</sup>، نورمگز<sup>۲</sup>، مگیران<sup>۳</sup>، پرتال جامع علوم انسانی<sup>۴</sup>، کتابخانه و پایان‌نامه‌های دانشگاه تهران<sup>۵</sup> و سایت‌های خارجی مثل گوگل اسکولار<sup>۶</sup>، الزویر<sup>۷</sup> و ... جست‌جو شده است.

## یافته‌ها

ابتدا با توجه به آنچه درباره مکاتب مختلف بیان شد، خلاصه‌ای از دیدگاه‌هایشان پیرامون تعریف ارزش، مطلق یا نسبی دانستن آن و تأثیر مبانی ارزش‌شناسیشان بر آموزش در جدول شماره ۱ قابل ملاحظه است.

<sup>۱</sup> [www.sid.ir](http://www.sid.ir)

<sup>۲</sup> [www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

<sup>۳</sup> [www.magiran.com](http://www.magiran.com)

<sup>۴</sup> [www.ensani.ir](http://www.ensani.ir)

<sup>۵</sup> [library.ut.ac.ir](http://library.ut.ac.ir)

<sup>۶</sup> [scholar.google.com](http://scholar.google.com)

<sup>۷</sup> [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)



جدول ۱: بررسی مقایسه‌ای نظرات اسلام و مکاتب غربی پیرامون ارزش

مکتب	تعریف ارزش	نسبی یا مطلق دانستن ارزش‌ها	تأثیرشان بر آموزش
رئالیست	ارزش به نظر این دسته امری عینی یا خارجی است و در خود شیئی یا عمل منعکس می‌باشد؛ افعال و ارزش‌گذاری‌ها را می‌توان بر مبنای معیارهای عینی مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد.	مطلق	وظیفه اصلی معلم و مدیر سوق دادن شاگردان به سوی درک و عمل به ارزش‌های ثابت و استواری است که با طبیعت انسان انطباق و هماهنگی دارند
ایده‌آلیست	ارزش‌ها چیزی بیش از ترجیحات خالص انسان‌ها هستند؛ ارزش‌ها در واقع وجود دارند و ذاتاً در ساختار جهان موجودند. تجربه ارزش ماهیتاً شامل پیروی از خیر است که در مطلق وجود دارد. در این صورت، ارزش‌ها مطلق، ابدی، لایتغیر و کلی هستند. اگر مردم در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی خود دچار خطا می‌شوند و به سبب آن است که احساس، ظن و اغتشاش ذهنی، بینش آنان را زایل می‌سازد.	مطلق	وظیفه معلم، سوق دادن شاگردان به سوی ارزش‌های مطلق و قابل تأیید است. رسالت معلم فقط دادن اطلاعات سطحی درباره ارزش‌ها نیست بلکه ایجاد بینش و تغییر نگرش در دانش‌آموزان است، به گونه‌ای که به ارزش‌مند بودن ارزش‌ها معتقد شوند.
براگماتیسیم	ارزش هر امری را در زمینه یا موقعیتی خاص مورد توجه قرار می‌دهد. در اینجا شی، شخص و رابطه میان آنها در موقعیت معین مطرح است. با ارزش تلقی کردن یک شی یا یک عمل وابسته به موقعیتی است که این شیئی یا عمل در آن ظاهر می‌گردد. بنابراین تنها خصوصیات شیئی یا ذوق و درک فرد یا ارتباط این دو با یکدیگر پایه و اساس ارزش را تشکیل نمی‌دهند.	نسبی	در موقعیت‌های تربیتی، نظریه ارزش دیوبی فعالیت ذهن‌های جستجوگر را در فضای باز کلاس درس ترغیب می‌کند. چنین فضای بازی متضمن این خطر است که ایده‌ها و ارزش‌های دیرپا به کناری نهاده شوند یا دوباره‌سازی شوند.
اگرستانسیالیست	اگرستانسیالیسم معتقد است که ارزش‌ها نه مطلق هستند و نه به وسیله معیارهای خارجی تعیین شده‌اند بلکه هر ارزشی با انتخاب آزاد شخص تعیین می‌شود. ارزش اساسی برای هر شخص، وجود یا هستی اوست. ارزش‌های مهم برای هر فرد، به اوضاع و احوال او بستگی دارند و نسبی هستند. خلاصه ارزش کاملاً جنبه شخصی و فردی دارد.	نسبی	ارزش‌های اخلاقی، نظام ارزش‌ها و زیبایی‌شناسی هه ریشه در انتخاب فردی دانش‌آموز دارد. روش مناسب برای رشد و تعالی این ارزش‌ها ایجاد محرک لازم از سوی معلم است. یادگیرندگان باید از طرق کسب آگاهی و پژوهش، به انتخاب‌های مسئولانه خویش دست یابند
اسلام	ارزش به معنای مطلوبیت فعل اختیاری است به این دلیل که دارای نتیجه متعالی و معنوی (در راستای کمال غایی) در روان فرد است.	مطلق‌اند اما مصادیقشان قابل تغییر است	ارزش‌های مادی و معنوی مرتبط با مذهب، بر تعلیم و تربیت موثر است. عمل تکیه‌گاه تعلیم و تربیت است و مربیان در درجه اول باید الگویی عملی برای انتقال ارزش‌ها به شاگردان باشند (خرم‌آبادی و ملکی، ۱۳۹۳).

با مروری بر آنچه مطرح شد باید گفت، ارزش‌هایی را که مکتب اسلام به انسان‌ها معرفی نموده است فطری‌اند، به عبارتی ارزش‌ها اسلامی منطبق بر فطرت الهی انسان و تغییرناپذیر می‌باشند، لذا هر قدر آدمی



بتواند در تهذیب نفس و خودسازی بکوشد و همچنان فطرت الهی خود را پاک و مطهر نگه دارد، در این صورت ارزشمند بودن ارزش‌های الهی و معنوی یعنی همان ارزش‌های فطری را بهتر خواهد فهمید. با توجه به مطالب گفته شد این اعتقاد وجود خواهد داشت که در پرتو تربیت، چنان زمینه‌ای باید فراهم شود که شاگردان، دانش و معرفت کافی و کامل را نسبت به آن ارزش‌ها به هم زنند (علوی، ۱۳۹۳: ۱۶۷).

بنابراین می‌توان ویژگی‌های مدیریت اسلامی را موارد زیر خلاصه کرد:

۱. الله: هدف اصلی و غایی در مدیریت اسلامی الله است و خدا مبدأ و مقصد خلقت و تفسیر همه پدیده‌ها و امور می‌باشد.
۲. انسان خلیفه خدا: انسان خلیفه خدا در روی زمین است، بنابراین اعتماد به انسان و توانایی‌های او در سایه نمایندگی و بندگی او از اصول مدیریت اسلامی است.
۳. جامعه بستر تأمین نیازها: جامعه بستر و مکان زندگی انسان در تأمین نیازهای فردی و جمعی به سوی خداوند است.
۴. انسان خوب و صالح: تربیت بر پایه تربیت فردی به سوی انسان خوب و صالح و تخلق به اخلاق و عضو مفید جامعه و ویژگی‌های الهی و رسیدن به مقام عبودیت و بندگی و ترکیبی از جسم و روان و روح است.
۵. اعتدال: روش تحقق کمال و خدا محوری استفاده از همه امکانات طبیعی و خدادادی در حد اعتدال است.
۶. مدل معرفت‌شناسی کامل: مدل معرفت‌شناسی مدیریت اسلامی مدل کاملی از ویژگی‌هایی است که همه ویژگی‌های سایر مکاتب تک بعدی مانند ایده‌آلیزم، رئالیزم، پراگماتیسم و اومانیزم را با محوریت الله در برمی‌گیرد.
۷. خودشناسی پایه خداشناسی: معرفت، علاوه بر جنبه‌های فوق، از طریق خودشناسی و خداشناسی و رابطه علی بین آنها و مشیت الهی به دست می‌آید.





۸. انسان موجوی مسئول: انسان موجودی مسئول نسبت به خود، دیگران، محیط و مخصوصاً خداوند است.
۹. تفکر روش مدیریت: تفکر در خود، جهان و پدیده‌ها و به ویژه در ارتباط آنها با خالق جهان روش اصلی مدیریت است.
۱۰. هدف و وسیله: همه اهداف در مدیریت و سازمان اسلامی تابعی از الله محوری و وسیله‌ای در این راستا معنی می‌شوند. هم هدف و هم وسیله باید مباح باشند و هیچ هدف مشروع، هیچ وسیله غیر مشروع را توجیه نمی‌کند.
۱۱. نظام شایسته‌سالار: مدیریت براساس استفاده از توان، استعدادها، تقسیم کار مسئولیت‌پذیری است.
۱۲. پاداش عادلانه: مدیریت انسان را مسئول می‌داند و به همین دلیل او را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و براساس عدالت به او پاداش یا جزا می‌دهد.
۱۳. نظام دیوان‌سالارانه الله محور: نظام مدیریت اسلامی یک نظام دیوان‌سالار است که در آن انسان جایگاه رفیعی دارد و همه رفتارهای سازمانی با محوریت الله تبیین و تفسیر می‌شود.
۱۴. کنترل درونی و بیرونی: کنترل در مدیریت اسلامی هم کنترل درونی و هم کنترل بیرونی است.
۱۵. رهبری با نفوذ بر قلب: مدیریت در نظام اسلامی از نوع رهبری، بانفوذ بر قلب‌ها و استفاده از انگیزه‌های معنوی و روانی و در ضمن استفاده متعادل و متناسب از مادیات است که تبعیتی داوطلبانه را به وجود می‌آورد (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۸۳-۱۸۵).

## ۱۱. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نظرات اسلام با مکاتب غربی پیرامون فلسفه ارزش در مدیریت آموزشی انجام شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که توحید و ایمان به خدا، در گسترش و ارتقای ارزش‌های حقیقی در فرد و جامعه نیز محوریت منحصر به فرد دارد همچنین مدیران با در نظر گرفتن اینکه انسان خلیفه الله است، بنابراین خروجی تعلیم و تربیت، انسانی حقیقت‌جو (مؤمن)، پرورش یافته (متقی)، خوب



(محسن)، آگاه و دانشمند (بصیر)، متعهد (صالح)، خدامدار (مخلص)، راستگو و درستکار (صادق) و دیگر ویژگی‌های انسان کامل است (احمدزاده، ۱۳۸۹). همچنین جهان‌بینی دینی، انسان دین‌مدار را انسانی مسئول می‌داند که با همت عقل و عنصر اراده و اختیار از یک سو و چارچوب‌های دینی و وحیانی از سوی دیگر باید دست به انتخاب بزند و در هر حال، در برابر انتخاب خود پاسخگوست (کریمی، ۱۳۹۰). در مورد اهمیت نظام مبتنی بر شایسته‌سالاری باید گفت که، شایسته‌سالاری امری پسندیده نزد عقل و فطرت است. مکتب اسلام در این زمینه نکات قابل توجهی مطرح می‌نماید. اصولاً سنت الهی بر این است که به هیچ کس جز براساس شایستگی لازم، مسئولیتی نمی‌دهد. اعتدال و پرهیز از افراط و تفریط برای مدیران اهمیت اساسی دارد و به هر مقدار مدیر نقش دقیق و به جا و عملکرد صحیح از خود نشان دهد به همان اندازه در مسیر اعتدال حرکت کرده است (نورمحمدی و نیک معین، ۱۳۹۴). همه اهداف در مدیریت و سازمان اسلامی تابعی از الله محوری و وسیله‌ای در این راستا معنی می‌شوند. هم هدف و هم وسیله باید مباح باشند و هیچ هدف مشروع، هیچ وسیله غیر مشروع را توجیه نمی‌کند (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۱۸۳-۱۸۴).

در این پژوهش ارزش‌ها به دو دسته کلی، ارزش‌های مطلق و ارزش‌های نسبی تقسیم بندی شده‌اند که براساس آن برخی از مکاتب از جمله مکتب رئالیسم و مکتب ایده‌آلیسم در زیر مجموعه ارزش‌های مطلق قرار می‌گیرند و مکاتب پراگماتیسم و اگزیستانسیالیسم نیز در دسته ارزش‌های نسبی جای می‌گیرند که البته هر کدام از مکاتب با توجه به مطلق یا نسبی بودن ارزش تأثیر ویژه‌ای بر امر تعلیم و تربیت افراد می‌گذارد. یک دسته بندی دیگری که از ارزش‌ها می‌توان کرد این است که ارزش‌ها امری مطلق‌اند ولی تحت شرایط زمانی و مکانی خاص منعطف‌اند؛ مکتب والای اسلام در ذیل این دسته قرار می‌گیرد. به طور کلی ارزش در اسلام، مفهومی ثابت و مطلق است و ملاک ارزش، با توجه به شرایط مکانی و زمانی، مصلحت افراد جامعه است.

وقتی ارزش‌های اسلامی در ارتباط با مدیریت مطرح می‌شود منظور این است که اسلام ارزش‌هایی را ارائه کرده که باید آنها را پذیرفت و به کار بست. این ارزش‌ها چه ما آنها را بخواهیم و چه نخواهیم معتبر است. و چنین ارزش‌هایی، چه بدانیم و چه ندانیم، وجود دارند. بنابراین، نظریه‌ای که معتقد است ارزش تابع



خواست و سلیقه افراد و گروه‌هاست مورد پذیرش اسلام نیست. ارزش‌هایی که اسلام ارائه می‌دهد یا مربوط به فرد و زندگی فردی است یا مربوط به جمع و زندگی اجتماعی. در محیط کار و در جایی که مدیر و کارمندی وجود دارند، برخی ارزش‌های خاص مطرح است. در هر مکتبی، اصول مدیریت و ارزش‌های حاکم بر مدیریت از همان بینش‌های خاص خودشان برمی‌خیزد و معتبر شناخته می‌شود. در دنیای غرب محور همه ارزش‌هایی که در رابطه با مدیریت مطرح می‌شود سود است. در حالی که در اسلام ملاک این نیست، بلکه به عنوان مقدمه‌ای برای هدفی بالاتر و والاتر مطلوب است و به تنهایی اصالت ندارد. هدفی که اسلام در نظر دارد تکامل روح است. این هدف بر همه ارزش‌ها سایه می‌افکند و همه ارزش‌ها در این قالب محدود می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۷۵). نتایج حاصل از مطالعات احمدزاده (۱۳۸۹) زمینه ارزش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت حاکی از آن بود که تنها اعمال متقین در دایره ارزش قرار می‌گیرد و حد نصاب پذیرش هر مطلوبیتی به عنوان یک ارزش، دو مولفه ایمان و نیت است که نخستین درجه تقوا را به خود اختصاص می‌دهند و این امر در گسترش و ارتقای ارزش‌های حقیقی در فرد و جامعه نیز محوریت منحصر به فرد دارد.

بنابراین به تعداد جهان‌بینی‌ها و پارادایم‌های موجود و نوع نگاه آن‌ها به انسان، مفهوم ارزش و به تبع آن ارزش در مدیریت آموزشی وجود دارد. نگاه قرآن کریم به انسان از جهات ارزش با نگاه اندیشمندان مغرب زمین کاملاً متفاوت است. براساس این تفاوت‌ها نظام مدیریتی حاکم بر غرب از نظام مدیریتی اسلامی متمایز خواهد بود؛ بنابراین بر اساس اصول و ارزش‌های حاکم بر جوامع اسلامی مدیران آموزشی همواره باید درصدد پیاده کردن آن ارزش‌های خاص از جمله، تقوا، تعهد، عدالت‌ورزی، اخلاص در نیت و نظایر آن در مدارس در بین معلمان، دانش‌آموزان و به طور کلی در کل جامعه باشند. البته باید به این امر توجه شود که مدیران قبل از آن که مراقب حفظ ارزش‌ها از سوی معلمان و ... باشند در ابتدا خود باید عمل‌کننده به این ارزش‌ها باشند.

در نهایت، اینکه چگونه ارزش‌ها را در میان افراد رواج دهیم و چگونه آنها را وادار کنیم که این ارزش‌ها را بپذیرند و به آنها پای‌بند شوند؛ یعنی، اینکه چگونه افراد متعهد تربیت کنیم و تعهد در کنار تخصص ایجاد



کنیم، انجام این عمل به دو مقدمه نیاز دارد، اول: اینکه باید ارزش‌ها را بررسی نماییم، ملاک اعتبارشان را بدانیم و تعیین کنیم که آیا از جهت نظری هم قابل قبول‌اند یا نه. ثانیاً: روش ترویج و رسوخ دادن ارزش‌ها در اذهان دیگران و پای‌بند کردن آنها به این ارزش‌ها را بیاموزیم، زیرا بسیاری از افراد از لحاظ فکری و نظری، خوبی و درستی امری را تصدیق می‌کنند، ولی در عمل مطابق آن رفتار نمی‌نمایند. روشن است که بخشی از این کار به "روان‌شناسی" ارتباط دارد، یعنی تا زمانی که از غرایز انسان، میل‌ها و کشش‌های درونی افراد آگاهی نداشته باشیم و ندانیم که چگونه می‌توان میلی را تقویت کرد، نمی‌توان در انجام چنین امر مهمی موفق شد. علاوه بر آن پرداختن به مباحث "فلسفه اخلاق" تا آنجا که با نیروی انسانی سروکار دارد مورد نیاز است. به هر حال در مباحث مدیریت باید به شناخت انسان و ابعاد روانی او اهمیت بیشتری داده شود (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۶: ۱۹-۲۱).

## منابع

- احمدزاده، سیدمصطفی (۱۳۸۹). ارزش بنیادین در نظام تربیتی قرآن‌کریم. پژوهش‌های قرآنی. ۶۱ (۱۶): ۱۱۴-۱۳۷.
- اکبری، مجید؛ حسینی، سیدمحمد (۱۳۸۸). ارزش‌شناسی در فلسفه ارسطو. فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی آینه معرفت دانشگاه شهیدبهشتی. ۲۰ (۷): ۹۵-۱۲۱.
- الوانی، سیدمهدی (۱۳۹۲). بازخوانی مدیریت در پرتو ارزش‌ها. مدیریت منابع در نیروی انتظامی. ۴ (۱): ۴۱-۶۲.
- الوانی، سیدمهدی (۱۳۹۰). مدیریت عمومی. تهران: نشر نی.
- ایمن بیدختی، علی اکبر؛ بختیاری، اعظم (۱۳۸۶). بررسی راه‌های افزایش جذب فارغ‌التحصیلان رشته مدیریت آموزشی به مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۳ و ۴ (۳): ۲۱-۴۰.
- بناهان، مریم (۱۳۹۳). تبیین مبانی ارزش‌شناسی سند ملی آموزش و پرورش در رویارویی با بحران اخلاقی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۲ (۲۳): ۱۴۸-۱۳۷.
- توکلی، عبدالله (۱۳۹۱). تحلیل جایگاه ارزش‌ها در مدیریت؛ گامی در نظریه‌پردازی مدیریت اسلامی. روش‌شناسی علوم انسانی. ۷۱.
- جرالد ال. گوتک (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه: پاک‌سرشت، محمدجعفر. تهران: سمت.
- جعفری، سیداصغر (۱۳۹۵). عوامل موثر در حفظ و توسعه ارزش‌ها مبتنی بر دیدگاه مقام معظم رهبری. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشنامه انقلاب اسلامی. ۶ (۱۸): ۹۷-۷۷.



- حبیبی، شراره (۱۳۸۸). نگاهی نو به فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: آوای نور.
- حسینی، محمد (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. ۲ (۳۴): ۱۹۹-۲۲۴.
- حسینی، محمد (۱۳۸۳). دیدگاه ارزش‌شناسی محمدحسین طباطبایی. مقالات و بررسی‌ها. ۷۵ (۲): ۱۰۵-۱۲۶.
- خرم‌آبادی، یدالله؛ ملکی، سکینه (۱۳۹۴). ارزش‌شناسی و تاثیر تربیتی آن از دیدگاه شهیدمطهری. *فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. ۱ (۲): ۱۵۲-۱۳۵.
- خنیفر، حسین؛ بزاز، زینب؛ مولوی، زینب (۱۳۹۴). فلسفه اخلاق در علم مدیریت. *مدیریت اسلامی*. ۱ (۲۳): ۱۳۷-۱۵۸.
- رابینز، استیفین بی (۱۳۷۴). *مدیریت رفتار سازمانی*. ترجمه: پارسائیان، علی؛ اعرابی، محمد. تهران: موسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، اله (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: نشر آگه.
- شرفی، محمدرضا و همکاران (۱۳۸۹). *بازشناسی ارزش‌های مهم مدیریتی در زندگی حضرت سلیمان A. آموزه‌های قرآنی دانشگاه علوم اسلامی رضوی*. ۱۲. ۱۱۷-۱۸۹.
- طاهرپور، محمدشرفی؛ نوری‌زاده، امیر (۱۳۹۲). تبیین مبانی ارزش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام. *مهندسی فرهنگی*. ۷۷ (۸): ۱۱-۳۳.
- عباس‌زاده، ناصر (۱۳۷۸). *استراتژی مبتنی بر ارزش‌ها در نظام آموزشی*. *دانش مدیریت*. ۴۷ (۱۲): ۱۰۲-۱۲۷.
- عباسی، محمود؛ خدایاری زرنق، رحیم (۱۳۹۰). ارزش‌های اخلاقی در پرتو عدالت‌سازمانی. *فصلنامه اخلاق زیستی*. ۲ (۱): ۸۳-۹۸.
- علوی، سیر حمیدرضا (۱۳۹۳). *نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی-تربیتی*. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.
- فروزنده دهکردی، لطف‌الله؛ فروغی‌نیا، خورشید (۱۳۹۲). بررسی تاثیر دیدگاه‌های انسان‌شناسی اسلامی و غربی بر نظام ارزشی سازمان. *اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*. ۳ (۱): ۴۲-۱۹.
- فروزنده دهکردی، لطف‌الله؛ ملائی، الهه (۱۳۸۸). بررسی نظام‌ارزشی در مدیریت اسلامی و دیگر مکاتب. *راهبرد یاس*. ۱۷. ۱۸۷-۱۶۶.
- فهیمی، عزیزالله؛ مشهدی، علی (۱۳۸۸). ارزش ذاتی و ارزش ابزاری در فلسفه محیط زیست (از رویکردهای فلسفی تا راهبردهای حقوقی). *فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه قم*. ۱ (۱۱): ۱۹۵-۲۱۶.
- کریمی، احمد (۱۳۹۰). *مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دعای مکارم الاخلاق*. پژوهش‌های اخلاقی. ۴ (۱): ۴۷-۶۶.



- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۷۵). ارزش‌های اسلامی در مدیریت. *ادیان، مذاهب و عرفان*. شماره ۱۷: ۱۷-۲۲.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۸). انسان‌سازی در قرآن. قم: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۷۶). *دروس فلسفه اخلاق*. تهران: انتشارات اطلاعات.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۹۱). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه.
- مک مولین، ارنان؛ قلی‌پور، حسن (۱۳۸۶). ارزش‌ها در علم. *روشن‌شناسی علوم انسانی*. ۵۰. ۱۷۵-۱۹۱.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۲). *رهبری و مدیریت آموزشی*. تهران: یسطرون.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۲). *فلسفه مدیریت*. تهران: یسطرون.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۶۷). مدیریت آموزشی: توانیها و ویژگی‌های مدیریت آموزشی. *رشد معلم*. ۵۲: ۱۴-۲۱.
- میرکمالی، سید محمد و همکاران (۱۳۹۴). اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی. *رشد مدیریت مدرسه*. ۲ (۱۴): ۱۹-۱۴.
- مهدی‌زاده، امیرحسین؛ شرفی، محمود (۱۳۸۶). اصول و فلسفه آموزش و پرورش. *اسلامشهر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر اسلامشهر*.
- نژادابراهیمی، احد و همکاران (۱۳۹۲). ارزش و ارتباط آن با رویکرد مداخله در آثار فرهنگی - تاریخی. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی مرمت و معماری ایران*. ۶ (۳). ۸۰-۹۸.
- نورمحمدی، محمدرضا؛ نیک معین، جواد (۱۳۹۴). معیارهای شایستگی مدیران با استفاده از رهنمودهای امام علی (ع) در نهج-البلاغه. *دو فصلنامه علمی - تخصصی اسلام و مدیریت*. ۷ (۴): ۱۳۹-۱۵۹.
- والتر ترنس، استیس (۱۳۷۱). *گزیده‌ای از مقالات استیس (ده مقاله درباره علم، فلسفه، ارزش، اخلاق)*. ترجمه: آذرننگ، عبدالحسین. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- هدایتی، سیدهاشم (۱۳۸۱). جایگاه ارزش‌ها در تئوری‌های مدیریت. *تدبیر*. (۱۳۰): ۳۷-۳۲.

Al-Ani, W. T. (2014). *Core Values Matrix of the Philosophy of basic Education in Oman (PBEO)*.

Bourne, H., & Jenkins, M. (2013). Organizational values: a dynamic perspective. *Organization Studies*, 34(4), 495-514.

Ekanem, S. A., & Ekefre, E. N. (2014). The Importance of Philosophy in Educational Administration/Management: The Democratic Model. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 501.

Paul T. Begley & Pauline E. Leonard (2005). *The Values of Educational Administration*. USA & Canada: Taylor & Francis e- Library.



Rendtorff, J. D. (2010). Philosophy of management: Concepts of management from the perspectives of systems theory, phenomenological hermeneutics, corporate religion, and existentialism. In *Elements of a Philosophy of Management and Organization* (pp. 19-44). Springer Berlin Heidelberg.

Wells, J. (2011). International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate (IB) Learner Profile. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 174-188.



## بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر

### پایه ششم ابتدایی شهر اهواز در درس علوم تجربی

سیده زهرا مرعشی

کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه فرهنگیان اهواز

#### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه تأثیر روش های تدریس سنتی و کاوشگری بر خودکارآمدی دانش - آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر اهواز بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر اهواز بودند. با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، دو کلاس هر یک با ۳۰ نفر دانش آموز برای پژوهش انتخاب شدند. محقق در طی دو ماه به تعداد ۸ جلسه، ۲۰ صفحه از کتاب علوم تجربی پایه ششم را با روش تدریس کاوشگری تدریس نمود. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از آزمون کوواریانس تک متغیره استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره پس آزمون خودکارآمدی دانش آموزان در گروه های آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد ( $F=77/30, p=0/009$ ). این بدان معناست که روش تدریس کاوشگری توانسته است خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر اهواز را افزایش دهد.

کلیدواژه ها: روش تدریس کاوشگری، خودکارآمدی تحصیلی، روش تدریس سنتی.





## مقدمه

یکی از اهداف عمده آموزش و پرورش توانانی حل مساله، آفرینندگی و ابتکار دانش آموزان است. با این توانانی ها دانش آموزان می توانند با شرایط گوناگون زندگی و موقعیت های جدید سازگار شوند. رشد این توانایی ها از طریق تدریس فعال میسر است (آرمند، ۱۳۷۴). اندیشه عملکرد و یادگیری هر فرد متأثر از گرایشهای شناختی و عاطفی است. تفاوت های افراد در این زمینه نه تنها به علت تفاوت های هوشی بلکه تابعی از باورها، گرایش های عاطفی، نگرشها، ارزشها، رغبتها، استعداد و تجربیات پیشین است. بدین سان تأثیر مجموعه باورها در عملکرد فرد در زمینه های گوناگو مطرح می شود که یکی از این زمینه ها عملکرد تحصیلی است. شناخت عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی، اطلاعات بیشتری در اختیار نظام آموزشی برای توسعه خود مطابق با نیازهای جوامع جدید قرار می دهد (بندورا، ۱۹۹۷). امروز شیوه های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی دارند، اما این شیوه ها باید به گونه ای به کار گرفته شوند که دانش آموزان به جای ذخیره سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسائل اصلی زندگی شوند و مشکلاتی را که با زندگی واقعی آنان مرتبط است یاد بگیرند.

خودکارآمدی تحصیلی در سالهای اخیر مورد توجه بسیار قرار گرفته است. خود کارآمدی تحصیلی از این جهت از اهمیت برخوردار است که بر عملکرد تحصیلی فرد تأثیر می گذارد. نتایج تحقیقات در این زمینه حاکی از این است که بین این دو مفهوم رابطه وجود دارد. در این راستا، روش تدریس یکی از مهمترین عناصری است که در القای باورهای خودکارآمدی تحصیلی نقش موثری دارد. به نظر می رسد که در آموزش سنتی به یادگیری عمیق و معناداری که بتواند منجر به رشد شخصیت دانش آموز شود و او را در حل مشکل یاری دهد کمتر توجه می شد و با آموزش سطحی هدف اصلی آموزش و پرورش که همان یادگیری عمیق و اثر بخش است تحقق نمی یافت (زمانی، ۱۳۸۶).

امروز شیوه های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی دارند، اما این شیوه ها باید به گونه ای به کار گرفته شوند که دانش آموزان به جای ذخیره سازی اصول و مطالب علمی، درگیر مسائل اصلی زندگی شوند و مشکلاتی را که با زندگی واقعی آنان مرتبط است یاد بگیرند. زیرا روش های ابتکاری و منطبق با زندگی،



موقعیت آموزشی را جذاب تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون تر می کند. از جمله روش های تدریس فعال روش تدریس کاوشگری است.

### روش تدریس کاوشگری:

روش تدریس کاوشگری را ریچارد ساچمن<sup>۱</sup> (۱۹۶۲). بر آموزش فرایند جستجو و توضیح پدیده ها تدوین کرد. الگویی که ساچمن تدوین کرده است دانش آموزان را با فرایندهایی درگیری می کند که پژوهشگران از آنها برای سازمان دهی دانش و پدیدآوری اصول استفاده می کنند (زمانی، ۱۳۸۶). خودکارآمدی تحصیلی در سالهای اخیر مورد توجه بسیار قرار گرفته است. بر اساس مشاهدات محقق حاکی از آن است که روش های تدریس فعال می توانند به انگیزه بالاتری در دانش آموزان برای یادگیری کمک نماید که ممکن است همچنین بر خودکارآمدی دانش آموز نیز تاثیر بگذارد. برای پاسخ به ابهامی که پژوهشگر با آن مواجه است در این پژوهش سعی بر این است تا تاثیر روش تدریس کاوشگری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر ششم ابتدایی مدارس شهر اهواز در درس علوم تجربی مورد بررسی قرار گیرد.

سو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۵). روش کاوشگری را به عنوان فعالیتی که در آن معلم و دانش آموزان نظراتشان را پیرامون یک مسئله یا مسائل مختلف ارائه می دهند و بر مبنای نظرات گروه سعی می کنند به راه حل برسند. آموزش مبتنی بر کاوشگری به آموزشی گفته می شود که در آن سه فعالیت شناختی، عاطفی و فراشناختی به کمک معلم و دانش آموزان حاصل می شود. اگر چه سازمان دادن به محیط یادگیری وظیفه معلم است با این حال معلمان نباید نظراتشان را به دانش آموزان تحمیل نمایند.

روش کاوشگری، از بسیاری جهات بر روش سنتی برتری دارد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با این روش بیشتر است. نتایج پژوهشهای ولسی و کارالیوتا (۲۰۱۳)، بارچوک و ابورا (۲۰۱۳)، ابدیسا و گتایت (۲۰۱۲) نورال و اسکات (۱۹۷۲)، لمبرت (۲۰۱۵)، قاضی (۱۳۸۳)، زمانی (۱۳۸۶) کیوان فر و نصر اصفهانی (۱۳۸۰)، جهان دیده (۱۳۹۱)، شاکری (۱۳۹۰)، نیک فرجام (۱۳۸۹)، شمس علی (۱۳۸۸)، عزیز ملایری (۱۳۹۰)، جعفری ثانی، پاک مهر و عقیلی (۱۳۹۰)، منوچهری (۱۳۹۱)، حاکی از این است که روش

<sup>1</sup>-suchman

<sup>2</sup>-Sue et al.



کاووشگری در مقایسه با روش سخنرانی و سایر روشها، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته است.

### خودکارآمدی تحصیلی:

واژه خودکارآمدی توسط بندورا (۱۹۷۷). مطرح شد. خودکارآمدی «قضاوت شخصی» فرد درباره توانایی های خود برای آغازگری و عملکرد موفق در تکالیف می باشد که نیازمند به گسترده شدن تلاش فرد و حفظ آن در شکل رویارویی با موانع است (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی یکی از جنبه های مهم نظریه شناختی اجتماعی می باشد که در این که افراد چگونه احساس، تفکر و رفتار می کنند دخیل می باشد. چنانکه در مطالعاتی که در این زمینه آموزش خودکارآمدی پایین با عملکرد پایین و خودکارآمدی بالا با عملکرد بالا رابطه داشته است (واسیل و همکاران، ۲۰۱۱). نتایج پژوهشهای اسمیت و فواد (۱۹۹۵) تروستی و نگ (۲۰۰۰)، بنگ (۱۹۹۹)، جانسون و همکاران (۲۰۰۵)، رس (۲۰۰۰)، فارلا، والک و کای (۲۰۰۹)، آکونین و همکاران (۲۰۰۹)، کوسلوسکی و همکاران (۲۰۰۹)، فراهانی و کرامتی (۱۳۸۱)، نشان می دهد علاقه و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی با هم رابطه نزدیک دارند.

مرور نتایج پژوهش های انجام شده در داخل و خارج نشان می دهد که خودکارآمدی به طور کلی تا حد زیادی متأثر از فضای آموزشی است. نتایج پژوهش ها نشان داد که آموزش و پرورش می تواند به واسطه ابزارهایی که در اختیار دارد می تواند بر نگرش دانش آموز در مورد خودش تأثیر گذار باشد. همچنین برخی پژوهش ها نشان داده اند که مشخصه ها و خصوصیات معلم می تواند تا حد زیادی بر روی نگرش دانش آموزان از خودکارآمدی تحصیلی شان تأثیرگذار باشد. یکی از مشخصه های تدریس و کار معلمی روشی است که معلم برای آموزش دانش آموزان در پیش می گیرد. همچنین مرور نتایج پژوهشی نشان می دهد که پیش فرض تأثیر روشهای تدریس و از ان جمله روش کاوشگری با نتایج عملی پژوهشی همخوان است.

### فرضیه پژوهش:

بین خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ششم ابتدایی شهر اهواز در گروه آزمایش (روش تدریس کاوشگری) و گروه کنترل (روش تدریس معمول یا سنتی) تفاوت معنادار وجود دارد.



### روش شناسی تحقیق:

در این پژوهش از روش شبه آزمایشی طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه شاهد استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش را همه دانش آموزان پسر ششم در مدارس ابتدایی از نواحی چهارگانه شهراوه از ناحیه ۳ که مشتمل بر ۴۴ مدرسه و ۲۳۶۴ نفر تشکیل می دادند. نمونه آماری به تعداد ۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد که به دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در این پژوهش برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ششم ابتدایی شهر اهواز از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شد. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه گیری می شود. در این مقیاس از دانش آموزان خواسته می شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف مدرسه ای را بر اساس یک مقیاس ده درجه ای لیکرت علامت گذاری کنند. ضریب روایی در این پژوهش ۰/۸۶ به دست آمد و پایایی کل مقیاس خودکارآمدی ۰/۸۷۶ است. برای تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از روشهای آمار استنباطی مانند تحلیل واریانس تک متغیره و چند متغیره استفاده شد.

### یافته های پژوهش

فرضیه پژوهش: روش تدریس کاوشگری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان ششم ابتدایی شهر اهواز تأثیر معنادار دارد.



جدول ۱. نتایج آزمون برابری واریانس و توزیع نرمال بودن متغیرها

آزمون نرمال بودن توزیع داده ها		آزمون لوین برابری واریانسها		آزمون ها متغیرهای پژوهش
معناداری	Z	معناداری	F	
۰/۰۳۱	۵/۵۰۹	۰/۴۹۴	۰/۷۴۲	خودکارآمدی تحصیلی کل

مطابق جدول ۱ توزیع نمره کل خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنی دار است پس فرض نرمال بودن داده ها مورد تأیید قرار می گیرد. ( $Z = 5/509$  و  $sig = 0/031$ )

آزمون لوین مبنی بر برابری واریانس ها در همه مولفه های خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنی دار نمی باشد ( $F = 0/742$  و  $sig = 0/494$ ). برای آزمون معنی داری تفاوت بین میانگین های پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی گروه کنترل و آزمایش از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. در جدول زیر نتایج این آزمون آمده است:

جدول ۲. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره روی نمرات خودکارآمدی در مرحله پس آزمون

مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آزمون F	معناداری	اتا
پیش آزمون	۱	۲۰۴۱/۹۲۸	۳/۵۷۱	۰/۶۴۰	۰/۰۵۹
بین گروهی	۱	۴۱۷۴/۸۰۵	۷۷/۳۰۰	۰/۰۰۹	۰/۵۹۲
خطا	۵۷	۳۲۵۹۶/۳۷۲	۵۷۱/۸۶۶		
کل	۶۰	۱۰۵۶۰۰۳/۰۰۰			

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، ارزش F به دست آمده میزان نمرات کل خودکارآمدی پیش آزمون (مؤثر بر پس آزمون) برابر با ۳/۵۷۱ میباشد که از لحاظ آماری معنی دار نیست. این امر به این معناست که اگر در میانگین ها تعدیلی صورت نگیرد تفاوت بین آنها معنی دار نیست. اما هنگامی که اثر



تفاوت پیش آزمون برداشته می شود و میانگین ها تعدیل می شوند در پس آزمون تفاوت معنی دار می شود. ارزش F در بین گروهی با کنترل پیش آزمون برابر با  $77/300$  می باشد و از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر میانگین خودکارآمدی دانش آموزان آموزش دیده به روش کاوشگری با دانش آموزان آموزش دیده به روش سنتی به لحاظ آماری متفاوت است.

با توجه به داده های جدول ۲ مجذورات ردیف پیش آزمون نشان می دهد که مقدار واریانس مشترک با توجه به ضریب اتا برابر با  $0/059$  به دست آمده است. این مقدار حاکی از این است که تنها نزدیک به ۶ درصد از تفاوت های فردی در پس آزمون مربوط به تفاوت های فردی در پیش آزمون است. مشاهده ردیف بین گروهی در جدول فوق نشان می دهد که با کنترل پیش آزمون در مرحله پس آزمون مجذورات به  $0/592$  می رسد به این معنا که با برداشتن تاثیر پیش آزمون از نمرات پس آزمون ۵۹ درصد از تفاوت های فردی در پس آزمون مربوط به آموزش به شیوه کاوشگری است. بنابراین این روش توانسته است تأثیر معناداری را ایجاد کند.

### **بحث و نتیجه گیری**

نتایج تجزیه و تحلیل کواریانس نشان داد که میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزانی که به روش کاوشگری آموزش دیده اند با دانش آموزانی که به روش سنتی آموزش دیده اند به لحاظ آماری تفاوت معنی دار دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تایید می شود. بنابراین می توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزانی که با روش تدریس کاوشگری آموزش دیده اند بیشتر از دانش آموزانی است که با روش تدریس سنتی آموزش دیده اند. نتایج مطالعات فارلا، والک و کای (۲۰۰۹). نشان داد که بهترین پیش بینی کننده مستقیم و واسطه ای عملکرد تحصیلی، متغیر خودکارآمدی تحصیلی می باشد. نتایج مطالعه آکونین و همکاران (۲۰۰۹) حاکی از این است که بین تجربه کاری نوجوانان و خودکارآمدی آنها رابطه معناداری وجود دارد. همچنین یافته های این پژوهش چنین نشان داد که؛ اشتغال در زمینه های متعدد و کسب تجربه خودکارآمدی را می پروراند. نتایج مطالعه کوسلوسکی و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد بین ارائه



الگوهای موفق و فعالیتهای گروهی معلمان و خودکارآمدی آنان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های مذکور همخوان است.

نتایج این پژوهش نشان می دهد که برای ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی، تفاوت زیادی بین روش کاوشگری و معمول وجود دارد. از نظر منطقی هم این نتیجه معقول به نظر می رسد، زیرا برای بدست آوردن خودکارآمدی تا حدود زیادی به کاوشگری و روش یادگیری بستگی دارد. به همین دلیل این تفاوت بین دو گروه کاوشگری و سنتی چشمگیر بوده است. این مطلب نشان می دهد که با روشهای معمول و سنتی که در آنها دانش آموز بطور خودرأی و مستقل دست به کاوشگری نمی زند، نباید انتظار بهبود خودکارآمدی را داشت؛ چون به احتمال قوی اتفاق نمی افتد.

احساس خودکارآمدی دانش آموزان زمانی بهتر می شود که بتوانند با تصمیم وانگیزه خودشان مسائل مربوط به کتاب علوم تجربی را مورد بررسی قرار دهند و اگر دانش آموز بطور سنتی، طبق دستورالعمل مکتوب و زیر نظر مدرس و در حیطه محدودیتهای بسیار متعدد کتاب درسی به کاوش و حل مسئله پردازد، آن هم به کاوشی که روشها و نتایج آن از قبل دانسته و معلوم است، خودکارآمدی او بهبود نخواهد یافت؛ پژوهشهای انجام شده در اکثر قریب به اتفاق موارد در بررسی شیوه کاوشگری و سنتی همخوان است. همچنین در مورد افزایش مهارتها و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران از طریق شیوه کاوشگری یک اتفاق نظر نسبی دیده می شود. تجربیات پژوهشگر باز گو کننده این نکته است که معلم باید روش کاوشگری را باور داشته باشد، در زمینه موضوع مورد تدریس آگاهی و اطلاعات جامع و کاملی داشته باشد و از قبل به طراحی و برنامه ریزی درسی پردازد.

#### پیشنهادات پژوهش:

۱- نظر به اینکه نتایج این پژوهش نشان داده است که روش کاوشگری در مقایسه با روش سنتی تاثیر بیشتری بر ابعاد خودکارآمدی تحصیلی دارد پیشنهاد می شود که روش کاوشگری به طور خاص و هدفمند در همه درسهای دیگر تدریس شود.

۲- گسترش امکانات کاوشگری و دسترسی هر چه بیشتر به امکانات کاوشگری در حوزه علوم تجربی حتی خارج از کلاس درس در بالابردن کیفیت آموزش نقش مهمی ایفا می کند. بخصوص کاوشگری



در مسائلی که هدف آشنایی با مسئله تجربی خاصی است، در اختیار قرار دادن این امکانات برای هر دانش آموز ایده آل خواهد بود.

## منابع و ماخذ

آرمند، محمد (۱۳۷۴). روش های تدریس فعالی و نقش و اهمیت آنها در آموزش و پرورش، مجله تکنولوژی آموزشی، شماره ۱، ص ۱۱.

آقازاده، محرم، (۱۳۸۴)، ساختار یادگیری از طریق همیاری، نشریه رشد تکنولوژی آموزشی جویس، بروس، ویل، مارشا و کالهن، امیلی (۱۳۸۰). الگوهای تدریس ۲۰۰۰، ترجمه محمد رضا بهرنگی، نشر کمال تربیت، چاپ اول.

جعفری ثانی، حسین، پاک مهر حمیده، و علیرضا عقیلی. (۱۳۹۰). اثربخشی الگوی تدریس کاوشگری بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان فیزیدر حل مسائل درس ک. مجله روان شناسی تربیتی و علوم زمستان، ۲۲ شماره ص. ۱ - ۲۰ جهان دیده، جواد (۱۳۹۱). بررسی مقایسه اثربخشی روش تدریس همیاری با روش کاوشگری بر خلاقیت دانش آموزان دختر در درس علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی شهرستان کبودرآهنگ. پایان ۱۳۹۰ -

زمانی، فاطمه (۱۳۸۶). مقایسه تاثیر آموزش های مبتنی بر کاوشگری و سخنرانی بر افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در درس مبانی علم رایانه دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی. سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش، انتشارات آگاه، چاپ هشتم.

شمس علی، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش کاوشگری در درس علوم تجربی بر پرورش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش راهنمای آموزان دختر و پسر سال دوم ی شهرستان پایان. ۸۷-۸۸ تویسرکان در سال تحصیلی کارشناسی نامه ارشد علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران

شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارتها و راهبردهای تفکر)، انتشارات سمت، چاپ اول صفوی، امان الله (۱۳۹۲). روشها، فنون و الگوهای تدریس، انتشارات سمت، چاپ هشتم.

کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی، انتشارات فرا انگیزش، چاپ دوم.

کیوان فر محمدرضا، نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۰). بررسی تاثیر روش های فعال تدریس علوم بر میزان موفقیت دانش آموزان پایه ابتدایی ی چهارم. تربیتی مجله دانش و پژوهش در علوم ۲ سال، شماره ۹، صص ۱۱-۳۲.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹). بازناندیشی فرایند یادهی - یادگیری و تربیت معلم، انتشارات مدرسه، چاپ اول.

Abdisa, Garuma; Getinet, Tesfaye. (2012). the effect of guided discovery on students' Physics achievement. Lat. Am. J. Phys. Educ. 6 (4) 530-537.





- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barchok, K. H. ; Abura, O. G. (2013). Effect of discovery method on secondary school student' s achivement in physics in kenya. *Asian journal of social science & humanities*. 2 (3), 351-359.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Ferla, J. Valcke, M. Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19 (2009) 499-505.
- Johnson, David W, Johnson, Rogert (1991) an overview of cooperative Learning, Originally published: J. Thousahd, A. villa and A. Wevin (Eds), *creativity and collorative Leamning*, Brookes press, Baltimor
- Vlassi & Karaliota, (2013). the comparison between guided inquiry and traditional teaching of the Structure of Matter to 8th Grade Greek Students. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 93, 21 October 2013, 494-497, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership.
- Zajacova, A. , Lynch, S. M. , & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, and Academic Success in college. *Research in Higher Education*, 46, 6, 678-706.



## اثربخشی خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر بر باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار

سعید خاکدال قوجه بگلو<sup>۱</sup>، رمضان خاکدال قوجه بگلو<sup>۲</sup>، احمدرضا کیانی<sup>۳</sup>، حسین قمری<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر بر باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار شهر اردبیل بود. این پژوهش نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. نمونه‌ی پژوهش شامل ۱۶ زوج بود که از میان زوجی که به بهزیستی استان اردبیل و فراهوان محقق پاسخ مثبت داده بودند، به صورت در دسترس انتخاب شدند. این ۱۶ زوج به صورت تصادفی به دو گروه مساوی گروه آزمایش و کنترل، گمارده شدند. مداخله به شیوه گروهی، طی ۸ جلسه بر روی گروه آزمایش اجرا شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل فرم کوتاه پرسشنامه‌ی حس انسجام بود که زوجها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به سئوالات آنها پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کواریانس تک متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که، بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ حس انسجام تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0/001$ ). بنابراین خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر باعث افزایش حس انسجام زوج‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

کلیدواژه‌ها: باورهای غیرمنطقی، خانواده‌درمانی کوتاه مدت ستیر

<sup>۱</sup> - سعید خاکدال قوجه بگلو کارشناس ارشد مشاوره خانواده دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۲</sup> - رمضان خاکدال قوجه بگلو کارشناس حوزه علوم اسلامی

<sup>۳</sup> - احمدرضا کیانی دکترای مشاوره خانواده دانشگاه محقق اردبیلی

<sup>۴</sup> - حسین قمری دکترای مشاوره خانواده دانشگاه محقق اردبیلی



## مقدمه

ازدواج مدت‌هاست که نهاد اجتماعی مهمی در شکل دادن خانواده است و خانواده به نوبه‌ی خود مکانی امن برای زندگی مردان، زنان و کودکان در سراسر جهان است. این حقیقت وجود دارد که خانواده «منبع حمایت و گه‌گاهی مانع رشد فردی یا اجتماعی؛ پناهگاهی هیجانی و گاهی منبع فشار هیجانی است» (لورا، لیپمن و بردفورد<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). با این حال، تحقیقات نشان داده است که ازدواج و درگیری در یک رابطه، حتی اگر نوعی هم‌خانگی هم باشد، در مقایسه با زندگی مجردی باعث افزایش بهزیستی هم در مردان و هم زنان می‌شود (مک‌کیون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱، نقل از آی‌نیو، ۲۰۱۶). ازدواج به عنوان مهم‌ترین و عالی‌ترین رسم اجتماعی برای دستیابی به نیازهای عاطفی و امنیتی افراد بزرگسال، همواره مورد تایید بوده و رابطه انسانی پیچیده ظریف و پویا می‌باشد که از ویژگی‌های خاصی برخوردار است. همچنین توجه به کانون خانواده، محیط سالم و سازنده، روابط گرم و تعاملات میان‌فردی و صمیمی‌ای ایجاد می‌کند که می‌تواند موجب رشد و پیشرفت افراد گردد که از جمله اهداف و نیازهای ازدواج محسوب می‌شوند (برنشتاین و برنشتاین، ۱۳۸۲). اما آنچه از خود ازدواج مهمتر است، سازگاری یا ناسازگاری زندگی زناشویی است. سازگاری زناشویی<sup>۳</sup> وضعیتی است که در آن زن و شوهر در بیشتر مواقع احساس خوشبختی و رضایت از همدیگر دارند. سازگاری در ازدواج از طریق علاقه متقابل، مراقبت از یکدیگر و پذیرش و درک یکدیگر و ارضای نیازها ایجاد می‌شود (سینها و موکرجی، ۲۰۰۵). اما رویه تاریک زندگی خانوادگی بسیار گسترده است و با تصاویر آرمانی حاکی از هماهنگی بی‌وقفه که در فیلم‌های تجارتي تلویزیون و در جاهای دیگر در رسانه‌های جمعی مشاهده می‌کنیم، در تناقض است. رویه ناخوشایند خانواده دارای جنبه‌های متعددی است، از جمله ستیزها و دشمنی‌هایی که به جدایی و طلاق می‌انجامد (گیدنز، ۱۳۸۲). وجود ناسازگاری زناشویی در روابط زن و شوهر باعث مشکل در روابط اجتماعی، گرایش به انحرافات اجتماعی و اخلاقی و افول ارزش‌های فرهنگی در بین

1. Laura, Lippman and Bradford  
2. McKeown  
3. Marital adjustment



زوج‌ها می‌شود (سینها و مکرجی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). زوجین ناسازگار، زوجینی هستند که از زندگی زناشویی خود رضایت نداشته و به شیوه‌های ناسازگارانه‌ای با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند (هالفورد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

از عواملی که می‌تواند سازگاری زوجین را تحت تاثیر قرار دهد باورهای غیرمنطقی<sup>۳</sup> زوجین است. از دیدگاه درمانگران شناختی، باورهای غیرمنطقی زمینه‌ساز نارضایتی، مسائل زوجین و ناسازگاری آنها است (سروستانی، ۲۰۱۱). در واقع بسیاری از واکنشهای نامطلوب و مشکلات، ناشی از باورها و تفکرات غیرمنطقی است و تا زمانی که اینگونه افکار تداوم یابند، مشکلات مربوط به ارتباط، پذیرش و همراهی با دیگران نیز ادامه خواهند یافت (الیس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از مشتاقی، آتشیپور، آقایی و علامه، ۱۳۹۲). منظور از باورهای غیرمنطقی، وجود باورهای نادرست و نامنتطب با واقعیت درباره‌ی خود و جهان است. به اعتقاد الیس (۲۰۰۱) هیچ رویدادی ذاتا نمی‌تواند در انسان آشفتگی روانی ایجاد کند؛ زیرا تمام محرک‌ها و رویدادها در ذهن معنا و تفسیر می‌شوند و بر این اساس، سازش نیافتگی‌ها و مشکلات هیجانی ناشی از نحوه‌ی تعبیر، تفسیر و پردازش اطلاعات حاصل از محرک‌ها و رویدادهایی هستند که افکار و باورهای غیرمنطقی در زیربنای آنها قرار دارند. نتایج مطالعات برنشتاین و برنشتاین (۱۹۸۹)، نشان داد که بسیاری از همسران در برقراری و حفظ روابط دوستانه و صمیمی با یکدیگر دچار مشکل هستند، چون انتظار دارند از ازدواج به گونه‌ی کلی، و از همسران به گونه‌ی اختصاصی، منفعتی به دست آورند. از سوی دیگر، بین ۸۵ تا ۹۱ درصد از افرادی که در آستانه‌ی طلاق قرار دارند در ابتدای روابط زناشویی عقاید مثبت و پیش‌بینی‌ها غیرواقع بینانه و غیرمنطقی از رابطه‌ی زناشویی داشته و بر این باور بوده‌اند که احتمال طلاق برای آنها صفر است (به نقل از مینوت، پدرسین و مانون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش‌های متعددی از دیدگاه‌های مختلف خانواده‌درمانی برای کاهش ناسازگاری و افزایش سازگاری زناشویی صورت گرفته است. یکی از رویکردهایی که امروزه مقبولیت فزاینده‌ای یافته، رویکرد کوتاه‌مدت تجربه‌نگر ستیر می‌باشد. بنمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) معتقد است مدل کوتاه-

1. Sinha & Mukerjee

2. irrational thoughts

4 . Ellis

5. Minnotte, Pedersen. and Mannon

6 .Banmen



مدت ستیر<sup>۱</sup> بر اساس توانایی انسان برای تغییر، رشد و آشکار کردن آنهاست. هر انسانی موجودی یگانه است و دارای منابع درونی و نیروی بالقوه‌ای است که آنها را به کار نمی‌گیرد. مدل کوتاه‌مدت ستیر برای همه مراجعان امید را به ارمغان می‌آورد، زیرا تصور می‌شود که همه انسان‌ها دارای منابع درونی برای تغییر و رشد هستند. همچنین تصور می‌شود که افراد قادرند استعدادها و نیروهای بالقوه خود را تحقق بخشیده و به شکل کامل‌تری از انسانیت دست یابند. مدل ستیر برخلاف انواع درمان‌های کوتاه‌مدتی که تک‌بعدی هستند و تنها به رفتار، شناخت و یا احساسات می‌پردازند، همه‌ی این ابعاد را مورد توجه قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که اختلال عملکرد خانواده از ارتباط‌های نادرست برخاسته است و این موضوع به عزت‌نفس پایین هر فرد مربوط می‌شود. در این رویکرد هر نشانه ناسالمی در اعضای خانواده، نشانگر مشکلاتی است که مانع رشد شناختی، عاطفی و رفتاری آنها شده است (سیف و یادگاری، ۱۳۸۶). با توجه به موارد ذکر شده و لزوم کاهش ناسازگاری زناشویی، و عوامل موثر در ناسازگاری زناشویی، اهمیت و ضرورت این پژوهش مشخص می‌شود. بنابراین، در راستای تحقق هدف مورد نظر، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سوال است که آیا خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر بر باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار تاثیر دارد؟

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش را زوج‌های مراجعه‌کننده به مراکز بهزیستی شهر اردبیل در پاییز سال ۱۳۹۵ که ناسازگار تشخیص داده شده بودند را تشکیل می‌داد. حجم نمونه‌ی این تحقیق شامل ۱۶ زوج (۱۶ زن و ۱۶ مرد) بودند که حداقل دو سال از ازدواج آنها گذشته و دارای فرزند نیز بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است، بدین صورت که ابتدا از بین زوجینی که به مراکز بهزیستی مراجعه و به فراخوان محقق پاسخ مثبت داده بودند، و در پرسشنامه‌ی سازگاری زوجی پایین‌ترین نمره را گرفته بودند، انتخاب شدند. و از بین آنها هشت زوج به صورت تصادفی برای گروه آزمایش و هشت زوج برای گروه کنترل انتخاب شدند. به گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، رویکرد کوتاه مدت ستیر آموزش داده شد.

<sup>1</sup>. Satir Brief Family Therapy



## ابزارها

### ۱- پرسشنامه باورهای غیرمنطقی جونز (۴۰ پرسشی):

پرسشنامه باورهای غیرمنطقی جونز شامل ۴۰ پرسش بوده و عبادی و معتمدین (۱۳۸۴) آن را براساس پرسشنامه‌ی ده عاملی باورهای غیرمنطقی جونز به روش تحلیل عوامل در جامعه‌ی ایران طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه، چهار عامل درماندگی در برابر تغییر، توقع تایید دیگران، اجتناب از مشکل و بی‌مسئولیتی هیجانی را براساس مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای از ۱ (کاملاً) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه می‌گیرد. عبادی و معتمدین برای بررسی ضریب پایایی این آزمون از روش آلفای کرونباخ و روش تصنیف استفاده کرده‌اند که این ضرایب را به ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۵ و ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌های درماندگی در برابر تغییر ۰/۸۰ و ۰/۸۲، توقع تایید از دیگران ۰/۸۱ و ۰/۸۴، اجتناب از مشکل ۰/۷۳ و ۰/۷۴ و بی‌مسئولیتی هیجانی ۰/۷۵ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده است و از لحاظ روش نیمه‌آزمایشی می‌باشد. پس از اجرای پیش‌آزمون، آزمودنی‌های گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل (خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر) قرار گرفتند، اما روی گروه کنترل مداخله‌ای اعمال نشد. در پایان اجرای طرح، مجدداً از آزمودنی‌های هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

جدول ۱. دیاگرام پژوهش

گروه‌ها	انتخاب نمونه	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون
آزمایش	R	T <sub>1</sub>	X <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>
کنترل	R	T <sub>2</sub>	-	T <sub>2</sub>



## شیوه اجراء

در هر هفته، یک جلسه برگزار می‌شود. محتوای هر جلسه شامل عنوان موضوعات و تکلیف بود. در جدول ۲ خلاصه جلسات آورده شده است.

### جول ۲: خلاصه جلسات آموزشی براساس خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر

جلسات	شرح جلسات
جلسه اول	خوش‌آمدگویی به اعضا، معرفی رهبر گروه به اعضا و سایر اعضا به یکدیگر، بررسی اهداف، مروری بر ساختار جلسات و قوانین اصلی، بحث در مورد ارزش شخصی و میزان توجه هر فرد به خود، بحث در مورد ارتباط زناشویی.
جلسه دوم	تمرین فنون توجه کردن، حرف زدن و گوش دادن به همسر، تمرین تکنیک توجه به حالات هم.
جلسه سوم	تشریح الگوهای ارتباطی و اجرای این الگوها از سوی زوج‌ها. تشریح و تمرین الگوی پیام‌رسانی همخوان.
جلسه چهارم	تشریح فن لمس یا تماس و نقش آن در روابط. تشریح و تمرین تکنیک الگوسازی ارتباط موثر با استفاده از پیام‌های «من»
جلسه پنجم	تشریح فن حائل‌ها برای نشان دادن این موضوع که همه اعضا به نوعی با هم در ارتباط هستند. اجرای تکنیک نقشه خانوادگی.
جلسه ششم	آموزش به اعضا برای این که بتوانند با یکدیگر به صورت مستقیم و روشن ارتباط برقرارکنند و درباره احساسات‌شان صحبت کنند و آنها را ابراز کنند.
جلسه هفتم	مرور جلسات قبلی و دادن بازخورد، تقویت مهارت گوش دادن فعال و اجرای فن مجسمه‌سازی خانوادگی.
جلسه هشتم	اجرای پس‌آزمون و دریافت بازخورد و جمع‌بندی و نتیجه‌گیری



## یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر در جدول ۲ نشان داده شده است. جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره‌های زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در متغیر باورهای غیرمنطقی، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره‌های باورهای غیرمنطقی زوج‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵۳	۲۵/۵۰	۱۶
	کنترل	۱۴۸/۸۱	۲۴/۸۶	۱۶
پس‌آزمون	آزمایش	۱۱۰/۹۴	۲۱/۵۴	۱۶
	کنترل	۱۴۶/۲۳	۲۳/۶۹	۱۶

با توجه به داده‌های مندرج در جدول ۲، مشاهده می‌شود که میانگین و انحراف معیار نمره‌ی کل باورهای غیرمنطقی در مرحله‌ی پیش‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب برابر با ۱۵۳ و ۲۵/۵ و برای زوج‌های گروه کنترل به ترتیب برابر با ۱۴۸/۸۱ و ۲۴/۸۶ می‌باشد.

همچنین میانگین و انحراف معیار نمره‌های کل باورهای غیرمنطقی در مرحله پس‌آزمون برای زوج‌های گروه آزمایش به ترتیب ۱۱۰/۹۴ و ۲۱/۵۴ و برای زوج‌های گروه کنترل برابر با ۱۴۶/۲۳ و ۲۳/۶۹ می‌باشد.

برای آزمون سوال 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 کاربرده 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 آنجا که این مفروضه‌ها برقرار بودند از تجزیه و تحلیل کواریانس به منظور مقایسه باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده گردید که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری برای مقایسه میانگین نمرات باورهای غیرمنطقی در پس آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری	ضریب اتا
باور غیرمنطقی	پیش آزمون	۷۹۹/۱۵	۱	۷۹۹/۱۵	۳۴/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۹۶۶
	گروه	۳۲۲۹۵/۶۷	۱	۳۲۲۹۵/۶۷	۶۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۶۷۶
	خطا	۱۴۵۷۶/۷۸	۳۰	۵۰۳/۶۵			
	کل	۴۸۲۴۵۵	۳۲				

با توجه به نتایج جدول ۳ ( $f=64/25, p<0/001$ ) پس از تعدیل نمرات پیش آزمون تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین، این نتیجه به دست آمد که خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر بر باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار تاثیر دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی خانواده‌درمانی کوتاه‌مدت ستیر بر باورهای غیرمنطقی زوجین ناسازگار شهر اردبیل در سال ۱۳۹۵ بود. از یافته‌های پژوهش حاضر چنین بر می‌آید که این شیوه درمانی موجب کاهش باورهای غیرمنطقی زوجین در آزمودنی‌های گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق سیهام ابوتا (۲۰۱۲) که در پژوهش خود نتیجه گرفت خانواده-درمانی ستیر بر تغییر نگرش زنان شاغل مجرد نسبت به ازدواج دارد و در زنان مجرد دید مثبت‌تری را نسبت به مساله ازدواج ایجاد می‌کند و آنها را برای مقابله با مشکلات و دشواری‌ها بالا می‌برد، همخوانی دارد. یافته پژوهش حاضر با یافته پژوهش پتر جان بر پن (۲۰۰۸)، که در تحقیقی اذعان داشت استفاده از



خانواده درمانی کوتاه مدت ستیر بر باورهای ارتباطی زوجین دارای فرزند دانشجو تاثیر مثبت دارد همخوانی دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش با نتایج کوهن (۲۰۰۶) که در پژوهشی به این نتیجه رسید که درمان کوتاه مدت ستیر بر تغییر ادراک، احساس و رفتار نسبت به بیماری تاثیر مثبت دارد همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر مراجعان بتوانند با موفقیت به یک تغییر شناختی و احساسی برسند، توانایی آنها برای حل و کنترل مشکل نشان داده می‌شود. درمانگران تجربه‌نگر ستیر معتقدند افرادی که برای درمان مراجعه می‌کنند توانایی بروز رفتارهای موثر را دارند اما قابلیت اثرگذاری آنها توسط باورهای غیرمنطقی که در پشت الگوهای ارتباطی ناهمخوان قرار دارد مسدود شده است. خانواده درمانی ستیر تلاش می‌کند تا الگوهای ارتباطی ناهمخوان زوجین را اصلاح و بر این اساس باورهای غیرمنطقی که در پشت این الگوهای ارتباطی ناهمخوان وجود دارد را نیز اصلاح کند (بنمن، ۱۹۹۸). از آنجا که نقش مشکل‌آفرین باورهای غیرمنطقی در روابط زوجها در تحقیقات مختلف به خوبی نشان داده شده است به عنوان مثال (جکوبسون و همکاران، ۱۹۸۰) احتمالاً می‌توان انتظار داشت که با ایجاد تغییرات مثبت در باورهای غیرمنطقی زوجین یکی از زمینه‌های اصلی بروز تعارض‌های زناشویی، پیشگیری خواهد شد. طبیعی است که این امر به نوبه‌ی خود عامل مهمی در جهت تامین و توسعه‌ی بهداشت فردی و اجتماعی محسوب می‌گردد.

## منابع

برنشتاین، فیلیپ اچ؛ برنشتاین، مارسی تی (۱۳۸۲). *شناخت و درمان اختلال‌های زناشویی*. ترجمه ح. ر. سهرابی، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۲). *جامعه‌شناسی*. ترجمه: منوچهر صبوری. تهران: نشر نی. چاپ دهم.

مشتاقی، م.، آتشیپور، ح.، آقایی، آ. و علامه، ف. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی انسان‌گرایی بر باورهای ارتباطی مردان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. سال ۱۴ ف (۳)، ۵۳-۳۲-۴۲.



سیف، سوسن، و یادگاری، هاجر (۱۳۸۶). بررسی یک مورد از مشکلات خانوادگی بر اساس دیدگاه ستیر. مجموعه مقالات مشاوره خانواده و ازدواج تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

عبادی، غلامحسین و معتمدین، مختار (۱۳۸۴). بررسی ساختار عاملی آزمون باورهای غیر منطقی جونز در شهر اهواز. نشریه دانش و پژوهش. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. شماره (۲۰) ۳.

Laura H., Lippman and Bradford W. (2013). World family map. Mapping family change and child well-being outcomes. An International Report from.al.

Sinha, P. Muckerjee, N.2005. Marital adustment space orientation. The journal of social psychology,5:633-639.

Sinha, SP. Muckerjee, N.1990. Marital adjustment and depressive symptoms. Journal of family psychology, 16(21):199-208.

Sarvestani, P. S. (2011). The effect of irrational beliefs on marital satisfaction between Iranians, European. Journal of Social Sciences, 24(3), 432.

Ellis, A. (2001). Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors. Amherst, NY: Prometheus Books.

Minnotte, K.L., Pedersen, D. and Mannon, S.E.(2010). The emotion terrain of parenting and marriage: Emotion work and marital satisfaction. The social Science Journal,47,747-761.

Banmen, J. (2002), An introduction. contemporary .Journal of Family Therapy. 24(1),3-5.

Siham Abueita.(2013). Modifying the Attitudes Among Unmarried Employee Females According to Satir Model. Procedia - Social and Behavioral Sciences 84, 574 – 578.

Banmen, J. (2002). The Satir model: Yesterday and today. Journal of Contemporary Family Therapy. 24 (1), 7-23.



## رابطه شبکه های اجتماعی با هوش معنوی و هویت اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان

سعیده خجسته (نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>

عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

### چکیده

از آن جا که هدف این مقاله مطالعه و بررسی رابطه بین شبکه های اجتماعی و هوش معنوی با هویت اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان است این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده ها، همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پسر دانشگاه پیام نور واحد کرمان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۵ که تعداد آنها ۱۴۰ نفر است. حجم نمونه براساس جدول مورگان برای دانشجویان ۱۰۳ نفر خواهد بود که به صورت تصادفی انتخاب شد. ابزار این پژوهش پرسشنامه شبکه های اجتماعی، پرسشنامه هوش معنوی کینگ (SISRI) و پرسشنامه هویت اجتماعی است. پرسشنامه هوش معنوی کینگ (SISRI) در سال ۲۰۰۸ توسط کینگ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است و ۴ زیر مقیاس دارد: تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری. در پژوهش رقیب و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بکرماند شد. روایی صوری و محتوایی مقیاس توسط متخصصان روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت. برای بکرماند روایی همگرایی از پرسشنامه تجربه ی معنوی غباری بناب به طور همزمان استفاده شده که ضرایب همبستگی این دو پرسشنامه ۰/۶۶ بدست آمده است. برای محاسبه روایی سازه مقیاس از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی مرحله اول استفاده شد. پرسشنامه دوم پرسشنامه هویت اجتماعی است که این پرسشنامه شامل سؤالاتی مربوط به نگرش دانشجویان به هویت اجتماعی خودشان است. در پژوهش صفاری نیا و روشن (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۴ و برای گویه ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۸ به دست آمده که میزان رضایت بخشی تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل مؤلفه های اصلی (PC) از طریق چرخش واریماکس مؤید وجود یک عامل دارای ارزش ویژه بزرگتر از یک تحت عنوان هویت اجتماعی بوده است. پرسشنامه سوم پرسشنامه شبکه های اجتماعی بود که پایایی و روایی آن گزارش شده است. بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد. بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تولید معنای شخصی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد. بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد. بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و آگاهی متعالی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد. بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت جمعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

کلمات کلیدی: شبکه های اجتماعی، هوش معنوی و هویت اجتماعی



## Abstract

The aim of this paper is to study the relationship between social networks and spiritual intelligence with the social identity of students at Payame Noor University of Kerman. This research is applied in terms of its purpose and in terms of data collection method it is correlate. The statistical population includes all male students of Kerman Payame Noor University in the second semester of the academic year 96-95, whose number is 140. The sample size based on the Morgan table for students is 103, who were randomly selected. The tool of this research is Social Security Inventory, King's Spiritual Intelligence Questionnaire (SISRI), and Social Identity Questionnaire. King's Spiritual Intelligence Questionnaire (SISRI) was designed by King in 2008. The questionnaire has 24 grades and has 4 sub-scales: critical existential thinking, the production of personal meaning, transcendental consciousness, and the extension of consciousness. In the research of Raghieb and colleagues (2010), the reliability of this scale was estimated to be 0.88 using Cronbach's alpha coefficient. The factual and content validity of the scale was confirmed by psychologists. To estimate the convergence validity, Bonab Ghobab spiritual experience questionnaire was used simultaneously and the correlation coefficients of these two questionnaires were 0.66. To calculate the scale validity, the exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis of the first stage were used. The second questionnaire is a social identity questionnaire, which includes questions about students' attitude towards their social identity. In Safari Nia and Roshan (2011), the reliability of the questionnaire was obtained using the Cronbach's alpha coefficient for the whole questionnaire to be 0.74 and for the items between 0.51 and 0.88, that is, the satisfaction of the exploratory factor analysis and the analysis of the main components (pc) through Varimax rotation confirms the existence of a factor of a higher value than a social identity. The third questionnaire was a social network questionnaire whose reliability and validity were reported. There is a relationship between the use of social networks and the critical existential thinking of students at Payr Noor University of Kerman University. There is a relationship between the use of social networks and the production of the personal meaning of students at Payam Noor University of Kerman University. There is a relationship between the use of social networks and the state of consciousness of students at Payam Noor University of Kerman. There is a relationship between the use of social networks and the transcendental consciousness of students at Payam Noor University of Kerman. There is a relationship between the use of social networks and the collective identity of students at Payam Noor University of Kerman University.

**Keywords:** social networks, spiritual intelligence and social identity



## مقدمه

در دنیای امروز «شبکه های اجتماعی» نقش بسیار مهمی در روابط مردم سرتاسر جهان ایفا می کنند. به طوری که به جزئی جدایی ناپذیر از زندگی بیشتر مردم تبدیل شده اند. این در حالی است که اساس پیدایش این شبکه ها تسهیل و کوتاه نمودن مسیر ارتباطی میان افراد جامعه تلقی می گردد. در ایران نیز این پدیده نه چندان نو ظهور روز به روز بر خیل مشتاقان خود می افزاید. جوامع مختلف تحت تاثیر تحولات بسیار عظیم علمی-تکنولوژیک به سمت جامعه اطلاعاتی یا جامعه شبکه ای در حال حرکت اند. جامعه شبکه ای، جامعه ای است که ساختار آن متأثر از فناوری است. در جامعه شبکه ای، جوامع با چالش هایی چون نابرابری اجتماعی، هویت های جدید، تمایز پذیری و شالوده شکنی نهادهایی نظیر دولت و فرصت هایی چون نقش اینترنت و شبکه های اجتماعی در پژوهش، خلاقیت، تعامل و همزیستی اجتماعی، شکل گیری هویت سیال و غیره رو به رو شده اند. به نظر می رسد به علت وجود این چالش ها انسجام اجتماعی و هویتی در جامعه اطلاعاتی و به خصوص در کشور های در حال توسعه مانند ایران متزلزل شده است. شبکه های اجتماعی مجازی به لحاظ عمومیت یافتن در میان کاربران و با گستره وسیع جغرافیای در درون مرزهای ملی، تبدیل شدن به یک ارتباط خصوصی و شخصی و فارغ بودن از هر نوع کنترل از سوی مراجع قدرت، به وسیله ای بی بدیل در عرصه ارتباطات تبدیل شده اند و زمینه های تأثیرگذاری خارج از کنترل دولتها و نهادهای قدرت را در جوامع به وجود آورده اند. فراگیر شدن استفاده از این پدیده، پیامدهای مثبت و منفی بسیاری را بر زندگی ما القاء نموده و در مواردی نیز تبعات گریز ناپذیری را بر ما تحمیل داشته است تا آنجائیکه بعضاً اصطلاحات مرسوم در این شبکه ها بخشی از فرهنگ محاوره افراد جامعه ما را تشکیل می دهد.

«هوش» یکی از جذاب ترین و جالب ترین فرایندهای روانی است که جلوه های آن در موجودات مختلف به میزان متفاوت مشاهده می شود. هرچه موجودات از تکامل بیشتری بهره مند شوند از نظر هوشی نیز پیشرفته تر هستند و به همان نسبت از پیچیدگی بیشتری برخوردارند. «هوش معنوی» را میتوان آن چیزهایی دانست که ما به آنها معتقدیم و نقش باورها، هنجارها، عقاید و ارزشها را در فعالیت هایی که بر عهده می گیریم در بر می گیرد. به عبارتی هوشی که به واسطه آن به سوال سازی در ارتباط با مسائل اساسی و همه در زندگیمان می پردازیم و به وسیله آن در زندگی خود تغییراتی را ایجاد می کنیم. با استفاده از هوش معنوی به حل مشکلات با توجه به جایگاه، معنا و ارزش آن مشکلات می پردازیم. هوشی که قادریم توسط آن به کارها و فعالیت هایمان معنا و مفهوم بخشیده و با استفاده از آن به معنای عملکردمان آگاه شویم و دریابیم که کدام یک از اعمال و رفتارهای ما از اعتبار بیشتری برخوردار است و کدام مسیر در زندگی مان بالاتر و عالی تر است تا آن را الگو و اسوه زندگی خود سازیم. «هوش معنوی» می تواند با روش های متنوعی برای تربیت توجه، تغییر شکل دادن هیجانات و ترویج و تربیت



رفتارهای اخلاقی، رشد یابد. این شیوه ها خاصیت منحصر به فرد هیچ یک از سنت های مذهبی یا آموزش های معنوی نمی باشد. گرچه آن با رشد اخلاقی، هیجانی و شناختی مرتبط شده است، اما با هیچ یک از آنها نیز همانند نمی باشد. زیرا انواع مختلف هوش به میزان متفاوتی توسعه یافته می یابند. یک نفر ممکن است بیشتر در یکی از حیطه ها رشد یابد ولی در حیطه های دیگر نه. وقتی مباحث و مسائل اخلاقی-هیجانی حل نشده باقی می ماند، دقیقا از رشد معنوی بازداری می شود. رشد معنوی، جلوه‌ای از «هوش معنوی»، شامل درجه ای از رشد اخلاقی و هیجانی و همچنین رفتار اخلاقی است. با توجه به مطالب بیان مسأله، محقق درصدد یافتن رابطه بین استفاده از شبکه های اجتماعی و هوش معنوی و هویت اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان می باشد. در ادامه به بررسی پیشینه پژوهش پرداخته می شود:

زارع ابراهیم آباد و میراسماعیلی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان "بررسی تاثیر شبکه های اجتماعی فیس بوک بر تغییر هویت فرهنگی و اجتماعی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران" به این نتیجه رسیدند که شبکه‌های اجتماعی نقش پررنگی در دنیای امروزی دارند و نمی توان آنها را نادیده گرفت. این سایتها بر ابعاد مختلف زندگی فردی و اجتماعی افراد در سطح کشور ها و حتی بین الملل تاثیر گذارند و به همین دلیل در حال گسترش هستند و در آینده نقش به مراتب بیشتر و مهم تری را در زندگی بازی خواهند کرد. مهدی زاده و اتابک (۱۳۹۴) نیز در مقاله ای با عنوان "استفاده از شبکه های اجتماعی و شکل

گیری فرهنگ و هویت فرهنگی جوانان" نشان داد که حضور در شبکه های اجتماعی به مثابه زندگی روزمره امکان و فضایی برای شکل گیری نوع خاصی از هویت فرهنگی جوانی را فراهم می کند. از این رو مهم ترین ویژگی های فرهنگ جوانی عبارتند از واکنشی، فردگرایانه، فراجنسیتی، طبقاتی و مصرف گرا بودن. علیزاده و محمدی (۱۳۹۴) در پژوهش شان با عنوان "بررسی نقش شبکه اجتماعی وایبر در برساخت هویت نسلی جوانان" به این یافته ها رسیدند که وایبر که رسانه ای اجتماعی است همزمان که سبب ساخت زیست جهانی مجازی برای سوژه های جوانان می شود، نوعی افتراق هویت بین آنها و سوژه های نسل دیگر را هم به وجود می آورد و سبب تقویت شکاف نسلی می شود. وایبر به سبب اقتصاد ارزان خود، نوعی استقلال اقتصادی حداقل در آن بخشی از استفاده کنندگان از وایبر که وابستگی اقتصادی به خانواده شان دارند را شکل داده است. این استقلال اقتصادی، هم سبب تقویت حضور این افراد در فضای وایبر شده است و هم نوعی شکاف نسلی را بین این افراد و خانواده ی آنان و حتی سایر

نسل ها ایجاد کرده است، عضویت در گروه های مجازی وایبری، سبب شکل گیری شکافی بین شبکه سازی های غیر رسمی و شبکه سازی های رسمی و گروه های رسمی با گروه های غیر رسمی مجازی شده است. این مسئله می تواند به تمایز



معنایی و هویتی بین نسل های متفاوت چنین شبکه‌سازی‌هایی هم منجر می شود و شکاف نسلی و تمایز نسلی را تقویت نماید. همچنین فرهمند، کریمی، مداحی و حدت (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بازاندیشی هویت در شبکه های اجتماعی» به این نتایج رسیدند که بین تعامل در جهان زیست، تعامل در شبکه های اجتماعی و تعاملات جنسی یا بازاندیشی هویت رابطه معنا داری وجود دارد. هرچه سطح تحصیلات بالاتر رود میزان بازاندیشی هویت کمتر می شود همچنین تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان می دهد که سه متغیر تعامل در جهان زیست، تعامل در شبکه های اجتماعی و تعاملات جنسی در مجموع ۶/۲۵ از واریانس تغییرات متغیر وابسته را تبیین می کنند. همچنین گسترش کارکردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در این دوران منجر به تغییراتی عمیق شده، تغییراتی که در نگاهی کلان منجر به تغییر و بازاندیشی در هویت انسانها به خصوص جوانان در عرصه جامعه اطلاعاتی شده است. علاوه بر این ربانی، پناهی نژاد و بدخش (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان "تحلیل تطبیقی اثرگذاری شبکه های اجتماعی درون مرزی و برون مرزی بر هویت دینی دانشجویان دانشگاه یاسوج" به این نتایج رسیدند که عوامل زمینه ای مانند سن و جنس دانشجویان نقش مهمی بر تاثیر پذیری هویت دینی آنها از حضور و مشارکت در شبکه های اجتماعی دارد، همچنین حضور و مشارکت دانشجویان کاربر شبکه های اجتماعی مجازی برون مرزی در مقایسه با دانشجویان کاربر شبکه های اجتماعی درون مرزی، بر میزان هویت دینی آنها تاثیر عمیق تر منفی دارد. به تعبیری دیگر دانشجویانی که مشارکت و فعالیت در شبکه های اجتماعی درون مرزی دارند، هویت دینی به مراتب قویتری دارند. نتیجه دیگر آنکه، واقعی و مورد اعتماد تلقی کردن محتوای اخبار، مطالب و اطلاعات این شبکه ها بر میزان هویت دینی دانشجویان تاثیر مثبت و مستقیم دارد. کفاشی و فلاحی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان "تاثیر استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بر هویت اجتماعی جوانان شهر تهران" به این نتیجه رسیدند که باتوجه به دیدگاه کاستلز مبنی بر تحت تاثیر قرار گرفتن فرهنگ و نظام باور ها از دریچه ارتباطات شبکه ای، رابطه معکوس میان میزان استفاده کاربران از شبکه های اجتماعی مجازی و هویت دینی افراد بود. همچنین بین هویت مذهبی پاسخگویان و هویت اجتماعی آنان همبستگی و رابطه مثبت مشاهده شد. بخشی قلیایی، هاشمی و سلطانی فرد (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان تاثیرات و پیامدهای منفی شبکه های اجتماعی (فیس بوک، توئیتر، لاین، وایبر) بر هویت اجتماعی کاربران به این نتایج رسیدند که کاربرانی که از شبکه های اجتماعی بیشتر استفاده می کنند اعتیاد به اینترنت در حد بالایی است؛ کاربران اطلاعات دریافتی خود را از گروه های مرجع شبکه های اجتماعی دریافت می کنند؛ کمرنگ شدن هویت اجتماعی در بین کاربران مشهود است؛ استفاده از شبکه

های اجتماعی تاثیر چندانی در جهت تضعیف ارزش های فرهنگی ایرانی ندارد و چه بسا شاید باعث تقویت ارزش های فرهنگی ایرانی نیز گردد. کاظم مزینانی (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان "بررسی رابطه استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی و هویت دینی کاربران" به این نتایج رسید که هویت دینی کاربران در پنج حیطه: احساس، باور و اعتقاد، روابط صمیمی با





خانواده، عملکرد آموزشی والدین در حوزه دین و پایبندی والدین به ارزش ها و اعتقادات دینی مورد بررسی و ارزیابی قرار می دهد، نشان از آن دارد که صرف حضور و استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بر تضعیف هویت دینی کاربران تاثیر معنا داری ندارد؛ ولی نوع استفاده از این شبکه ها، از نظر استفاده کاربردی و یا تفریحی، مدت زمان طولانی حضور در این شبکه ها و همچنین هدف استفاده از این شبکه ها به علاوه طبقه و پایگاه اجتماعی آنان، در تضعیف هویت دینی کاربران و تمایل آنان در حرکت از هویت سنتی و اصیل دینی به سوی هویت بازتابی و مدرن تاثیر گذار بوده و حداقل این که هویت اصیل کاربران را در برخی از حیطه ها دچار تشکیک می کند. به نظر می رسد، پذیرش حضور در این شبکه ها، گریز ناپذیر است؛ اما با یک آسیب شناسی جامع و برنامه ریزی درست و استفاده از همه ظرفیت های ارتباطی، می توان از آن به عنوان یک فرصت در جهت تقویت هویت دینی بهره جست. بینام (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان "بررسی رابطه بین استفاده از شبکه های اجتماعی و گرایش دینی مورد پژوهی (دانشجویان دانشکده هنرهای زیبا تهران)" به این نتایج رسیده که بیش از ۸۰ درصد کاربران با هدف کسب اطلاعات علمی، تفریحی و سیاسی فرهنگی از این شبکه ها استفاده می کنند و بین استفاده از این شبکه ها گرایش دینی رابطه معنا داری وجود دارد. همچنین بین میزان پایبندی به اعتقادات دینی و تاثیر پذیری از شبکه های اجتماعی رابطه وجود دارد. نتیجه گیری این پژوهش حاکی از این است که بین میزان پایبندی به اعتقادات دینی و نشر ارزش های دینی در شبکه های اجتماعی رابطه وجود دارد. ثریا معمار، صمد عالی پور و فائزه خاکسار (۱۳۹۱) در تحقیقی تحت عنوان شبکه های اجتماعی مجازی و بحران هویت (با تأکید بر بحران هویتی ایران) به این نتیجه رسیدند که: براساس یک تصمیم بندی نسلی، نسل سوم بیشترین کاربران فضای مجازی در ایران بوده و بیش از نسل های دیگر در معرض آثار ناشی از شبکه های اجتماعی مجازی اند. فضای مجازی نوعی از بحران هویت را در میان طیف گسترده ای از جوانان به وجود آورده و این بحران هویت در زمینه های فردی ناهمگونی های هویتی را سبب شده و به نحوی تعادل اجتماعی را متأثر کرده است. همچنین شبکه های اجتماعی مجازی، باعث تغییرات اساس در نهادهای هویت ساز شده اند و عوامل معنا ساز هویتی را دستخوش تغییر نموده اند.

ویلیامز و همکارانش ضمن بررسی پروفایل های جوانان در شبکه های اجتماعی دریافتند که هدف این کاربران بیشتر ایجاد شبکه ارتباط شخصی است. لنهارت و مدن (۲۰۰۷) نیز در پژوهشی پیرامون علل گرایش کاربران به شبکه های اجتماعی مجازی در ایالات متحده، نتیجه گرفتند ۵۵ درصد نوجوانان پروفایل های شبکه دارند و صفحات جوانان در این شبکه ها شامل خود گشودگی قابل مشاهده، ساده، صمیمانه و تعامل هایی است که رفتار آنان به تصویر می کشد. یافته های پژوهش بوید (۲۰۰۷) نیز حاکی از آن است که جنسیت، بر مشارکت کاربران در شبکه های اجتماعی مجازی تاثیر می گذارد. جوینسون (۲۰۰۸) نیز در مطالعه ای به دنبال این هدف که چه چیزی در سایت های مورد نظر وجود دارد که شخصی را تحریک به ماندن در فضای شبکه می کند، اقدام به مصاحبه با کاربران شبکه ها نموده و خصوصیات شخصی، باورها، ارزیابی



رفتار، نیازها و عوامل انگیزشی افراد را شناسایی کرده است. این پژوهش تعیین نمود که «حفظ تماس» دلیل اصلی استفاده از فیس بوک است. لارسن (۲۰۰۹) نیز در مطالعه خود دریافت که تعامل در شبکه‌ها می‌تواند به تکرار و حفظ دوستی‌ها کمک کند اما دختران بیش از پسران به نظرهای دریافت شده و این که از سوی چه کسی ارسال شده است، توجه می‌کنند.

بر اساس مبانی نظری ارائه شده و پیشینه پژوهشی فرضیات پژوهش به شرح زیر تدوین شدند:

۱- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

۲- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و تولید معنای شخصی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

۳- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

۴- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و آگاهی متعالی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

۵- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و هویت فردی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

۶- بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و هویت جمعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

## روش تحقیق

از آن جا که هدف این تحقیق مطالعه و بررسی رابطه بین شبکه‌های اجتماعی و هوش معنوی با هویت اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان است این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پسر دانشگاه پیام نور واحد کرمان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۵ که تعداد آنها ۱۴۰ نفر است. حجم نمونه براساس جدول مورگان برای دانشجویان ۱۰۳ نفر خواهد بود که به صورت تصادفی انتخاب خواهند شد. ابزار این پژوهش پرسشنامه شبکه‌های اجتماعی، پرسشنامه هوش معنوی کینگ (SISRI) و پرسشنامه هویت اجتماعی است. پرسشنامه هوش معنوی کینگ (SISRI) در سال ۲۰۰۸ توسط کینگ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است و ۴ زیر مقیاس دارد: تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری. هرچه فرد



نمره بالاتری در این پرسشنامه بگیرد دارای هوش معنوی بیشتری است. در پژوهش رقیب و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بکرماند شد. روایی صوری و محتوایی مقیاس توسط متخصصان روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت. برای بکرماند روایی همگرایی از پرسشنامه تجربه‌ی معنوی غباری بناب به طور همزمان استفاده شده که ضرایب همبستگی این دو پرسشنامه ۰/۶۶ بدست آمده است. برای محاسبه روایی سازه مقیاس از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی مرحله اول استفاده شد. نتیجه‌ی های بدست آمده نشان داد که این مقیاس ابزاری پایا برای سنجش هوش معنوی است. و با توجه به روایی و پایایی مناسب آن را می توان در محیط های آموزشی و پژوهشی مانند دانشگاه استفاده نمود. پرسشنامه دوم پرسشنامه هویت اجتماعی است که این پرسشنامه شامل سؤالاتی مربوط به نگرش دانشجویان به هویت اجتماعی خودشان است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ گویه می باشد که ۱۰ گویه آن نشان دهنده ی بعد فردی و ۱۰ گویه ی دیگر نشان دهنده ی بعد جمعی است. نمره گذاری گویه ها براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه ای و به صورت کاملاً موافق: ۵، موافق: ۴، نظری ندارم: ۳، مخالف: ۲، کاملاً مخالف: ۱ انجام می شود. بنابراین حداقل نمره ۲۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ می باشد. در پژوهش صفاری نیا و روشن (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۴ و برای گویه ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۸ به دست آمده که میزان رضایتبخشی تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل مؤلفه های اصلی (PC) از طریق چرخش واریماکس مؤید وجود یک عامل دارای ارزش ویژه بزرگتر از یک تحت عنوان هویت اجتماعی بوده است. پرسشنامه سوم پرسشنامه شبکه های اجتماعی بود که پایایی و روایی آن گزارش شده است

## - یافته ها

در این بخش ابتدا هر فرضیه بصورت جداگانه مطرح و با استفاده از ضریب همبستگی آزمون شد.

فرضیه اول: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی استفاده شده است. همانگونه در جدول ۱ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین تفکر وجودی انتقادی و شبکه های اجتماعی، ۰/۳۶۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۰۰۰) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) کوچکتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۰/۵٪ معنی دار است. به دلیل مثبت و معنی دار بودن ضریب همبستگی می توان گفت که این دو متغیر رابطه معنی دار و همسو با یکدیگر دارند. بطوریکه با افزایش یک متغیر دیگری افزایش و با کاهش آن،



متغیر دوم کاهش می یابد. به دلیل معنی دار بودن همبستگی بین این دو متغیر فرضیه اول شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" تأیید می گردد.

جدول ۱- ضریب همبستگی بین دو متغیر تفکر وجودی انتقادی و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه	سطح معناداری (P)
شبکه های اجتماعی	تفکر وجود انتقادی		
۰/۳۶۵	۱	تفکر وجودی انتقادی	
۱	۰/۰۰۰	شبکه های اجتماعی	

فرضیه دوم: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تولید معنای شخصی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و تولید معنای شخصی استفاده شده است. همانگونه در جدول ۲ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین تولید معنای شخصی و شبکه های اجتماعی، ۰/۳۳۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۰۰۰) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) کوچکتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۵٪ معنی دار است. به دلیل مثبت و معنی دار بودن ضریب همبستگی می توان گفت که این دو متغیر رابطه معنی دار و همسو با یکدیگر دارند. بطوریکه با افزایش یک متغیر دیگری افزایش و با کاهش آن، متغیر دوم کاهش می یابد. به دلیل معنی دار بودن همبستگی بین این دو متغیر فرضیه دوم شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تولید معنای شخصی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" تأیید می گردد.



جدول ۲- ضریب همبستگی بین دو متغیر تولید معنای شخصی و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه
شبکه های اجتماعی	تولید معنای شخصی	
۰/۳۳۵	۱	تولید معنای شخصی
۱	۰/۰۰۱	شبکه های اجتماعی

فرضیه سوم: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری استفاده شده است. همانگونه در جدول ۳ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین بسط حالت هوشیاری و شبکه های اجتماعی، ۰/۱۷۳ و سطح معناداری ۰/۰۸۱ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۰۸۱) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) بزرگتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۰/۵٪ معنی دار نیست و دو متغیر مذکور با هم رابطه ندارند. به دلیل عدم معنی داری همبستگی بین این دو متغیر فرضیه سوم شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" رد می گردد.

جدول ۳- ضریب همبستگی بین دو متغیر بسط حالت هوشیاری و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه
شبکه های اجتماعی	بسط حالت هوشیاری	
۰/۱۷۳	۱	بسط حالت هوشیاری
۱	۰/۰۸۱	شبکه های اجتماعی

فرضیه چهارم: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و آگاهی متعالی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.



برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و آگاهی متعالی استفاده شده است. همانگونه در جدول ۴ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین آگاهی متعالی و شبکه های اجتماعی، ۰/۳۵۲ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۰۰۰) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) کوچکتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۰/۵٪ معنی دار است. به دلیل مثبت و معنی دار بودن ضریب همبستگی می توان گفت که این دو متغیر رابطه معنی دار و همسو با یکدیگر دارند. بطوریکه با افزایش یک متغیر دیگری افزایش و با کاهش آن، متغیر دوم کاهش می یابد. به دلیل معنی دار بودن همبستگی بین این دو متغیر فرضیه چهارم شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و آگاهی متعالی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" تأیید می گردد.

جدول ۴- ضریب همبستگی بین دو متغیر آگاهی متعالی و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه
شبکه های اجتماعی	آگاهی متعالی	
۰/۳۵۲	۱	آگاهی متعالی
۱	۰/۰۰۰	شبکه های اجتماعی

فرضیه پنجم: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت فردی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و هویت فردی استفاده شده است. همانگونه در جدول ۵ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین هویت فردی و شبکه های اجتماعی، ۰/۰۸۱- و سطح معناداری ۰/۴۱۳ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۴۱۳) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) بزرگتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۰/۵٪ معنی دار نیست و رابطه ای بین دو متغیر مذکور وجود ندارد. به دلیل عدم معنی داری همبستگی بین این دو متغیر فرضیه چهارم شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت فردی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" رد می گردد.



جدول ۵- ضریب همبستگی بین دو متغیر هویت فردی و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه	
شبکه های اجتماعی	هویت فردی		
-۰/۰۸۱	۱	هویت فردی	سطح معناداری (P)
۱	۰/۴۱۳	شبکه های اجتماعی	

فرضیه ششم: بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت جمعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد.

برای آزمون فرضیه فوق، از ضریب همبستگی بین دو متغیر شبکه های اجتماعی و هویت جمعی استفاده شده است. همانگونه در جدول ۶ ملاحظه می گردد، ضریب همبستگی بین هویت جمعی و شبکه های اجتماعی، ۰/۲۶۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۸ حاصل شده است. با توجه به اینکه سطح معناداری (۰/۰۰۸) از مقدار آلفا ( $\alpha=0/05$ ) کوچکتر می باشد، لذا همبستگی بین دو متغیر مذکور در سطح اطمینان ۰/۰۵٪ معنی دار است. به دلیل مثبت و معنی دار بودن ضریب همبستگی می توان گفت که این دو متغیر رابطه

معنی دار و همسو با یکدیگر دارند. بطوریکه با افزایش یک متغیر دیگری افزایش و با کاهش آن، متغیر دوم کاهش می یابد. به دلیل معنی دار بودن همبستگی بین این دو متغیر فرضیه ششم شامل " بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت جمعی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد کرمان رابطه وجود دارد" تأیید می گردد.

جدول ۶- ضریب همبستگی بین دو متغیر هویت جمعی و شبکه های اجتماعی

ضریب همبستگی		مولفه	
شبکه های اجتماعی	هویت جمعی		
۰/۲۶۱	۱	هویت جمعی	سطح معناداری (P)
۱	۰/۰۰۸	شبکه های اجتماعی	

رگرسیون چند متغیره



در تحقیق حاضر از آماره رگرسیون چند متغیره به شیوه گام به گام (stepwise) استفاده شده است. در این روش متغیر های مختلف به ترتیب میزان اهمیت در تبیین متغیر وابسته (میزان استفاده از شبکه های اجتماعی) وارد معادله می شوند و متغیرهایی که تاثیری در توزیع متغیر وابسته نداشته باشند خارج از مدل قرار می گیرند.

در تحقیق حاضر متغیر مستقل (هوش معنوی) شامل چهار زیر مقیاس تفکر وجودی انتقادی، آگاهی متعالی، تولید معنای شخصی و بسط حالت هوشیاری می باشد که اثر این چهار متغیر روی متغیر میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بررسی شده است. نتایج رگرسیون چند متغیره در مورد متغیرهای خرد مطالعه در تحقیق حاضر در جداول شماره ۷ و ۸ آمده است.

همانطور که در جدول شماره ۷ ملاحظه می شود، نتایج نشان می دهد که تنها متغیر وارد شده در مدل، مولفه تفکر وجودی انتقادی می باشد. این متغیر با وارد شدن به مدل ۱۳٪ از تغییرات کل میزان استفاده از شبکه های اجتماعی را توجیه نمود. بنابراین ۸۷٪ از تغییرات مربوط به سایر عوامل و روابط می باشد. همچنین، سه متغیر آگاهی متعالی، تولید معنای شخصی و بسط حالت هوشیاری اثر معنی دار در مدل رگرسیون گام به گام نداشته و نتوانستند به مدل وارد شوند.

مطابق رگرسیون خطی، مدل نهایی "تفکر وجودی انتقادی)  $Y=74/966+0/19X$  (میزان استفاده از شبکه های اجتماعی)" بدست آمد که می توان با استفاده از این معادله میزان استفاده از شبکه های اجتماعی را پیش بینی نمود. اما با توجه به مقدار کم  $R^2$  پیش بینی میزان استفاده از شبکه های اجتماعی با استفاده از متغیر تفکر وجودی انتقادی با دقت کم انجام می شود.

جدول ۷-عناصر متغیر های درون معادله برای شبکه های اجتماعی

نام متغیر	B	خطای استاندارد	Beta	T	Sig.T	$R^2$
مقدار ثابت	۷۴/۹۶۶	۴/۰۴۵	---	۱۸/۵۳۵	۰/۰۰۰	---
تفکر وجودی انتقادی	۰/۸۹	۰/۲۲۶	۰/۳۶۵	۳/۹۴۱	۰/۰۰۰	۰/۱۳

همانطور که در جدول شماره ۸ ملاحظه می شود، نتایج نشان می دهد که تنها متغیر وارد شده به مدل از بین دو بعد جمعی و فردی، بعد جمعی می باشد. این متغیر با ورود به مدل ۷٪ از تغییرات کل میزان استفاده از شبکه های اجتماعی را توجیه نمود. بنابراین ۹۳٪ از تغییرات میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مربوط به سایر عوامل و روابط می باشد. همچنین متغیر بعد فردی اثر معنی دار در مدل رگرسیون گام به گام نداشت و به مدل وارد نشد.





مطابق رگرسیون خطی، مدل نهایی " (بعد جمعی)  $Y = 68/86 + 0/633X$  (میزان استفاده از شبکه های اجتماعی)" بدست آمد که می توان با استفاده از این معادله میزان استفاده از شبکه های اجتماعی را پیش بینی نمود. اما با توجه به مقدار کم  $R^2$  پیش بینی میزان استفاده از شبکه های اجتماعی با استفاده از متغیر بعد جمعی با دقت کم انجام می شود.

جدول ۸- عناصر متغیر های درون معادله برای هویت اجتماعی

نام متغیر	B	خطای استاندارد	Beta	T	Sig.T	$R^2$
مقدار ثابت	68/86	8/015	---	8/591	0/000	---
بعد جمعی	0/633	0/233	0/261	2/717	0/008	0/07

### - بحث و نتیجه گیری

این تحقیق پس از بیان مسأله و هدف و ضرورت پژوهش به تحلیل و بررسی فرضیات مطرح شده بر اساس آمار توصیفی و آمار استنباطی پرداخته است .

در رابطه با فرضیه اول مبنی بر رابطه بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تفکر وجودی انتقادی تایید گردید. به این ترتیب، می توان گفت دانشجویان با تفکر وجودی انتقادی بالاتر از شبکه های اجتماعی به میزان بیشتری استفاده می کنند و بالعکس. بررسی فرضیه دوم مبنی بر رابطه بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و تولید معنای شخصی نیز تایید گردید . در نتیجه، دانشجویان با نمره تولید معنای شخصی بیشتر از شبکه های اجتماعی به میزان بیشتری استفاده می کنند و بالعکس. همچنین بررسی فرضیه سوم مبنی بر رابطه میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری دانشجویان رد گردید . به این ترتیب هیچ رابطه ای بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و بسط حالت هوشیاری مشاهده نشد. در خصوص تحلیل و بررسی فرضیه چهارم شامل رابطه میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و آگاهی متعالی دانشجویان تایید شد . لذا می توان گفت که دانشجویان با آگاهی متعالی بیشتر، از شبکه های اجتماعی به میزان بالاتری استفاده می کنند. در راستای فرضیه چهارم مبنی بر رابطه میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت فردی نتایج بدست آمده فرضیه را رد کرد و نشان داد بین متغیر هویت در بعد فردی دانشجویان و میزان استفاده از شبکه های اجتماعی رابطه ای وجود ندارد. در رابطه با فرضیه ششم مبنی بر میزان استفاده از شبکه های اجتماعی و هویت جمعی تأیید شد . به این ترتیب، می توان گفت که



دانشجویان با نمره هویت جمعی بیشتر، از شبکه های اجتماعی به میزان بیشتری استفاده می کنند. توزیع فراوانی گویه های مربوط به طیف بعد فردی نشان دهنده این است که شرکت کنندگان با گویه هایی که نشان دهنده بعد فردی متوسطی است به میزان متوسطی موافقت نموده اند و به شبکه های اجتماعی هنوز به عنوان یک عنصر اساسی در زندگی نمی نگرند. توزیع فراوانی گویه های مربوط به بعد جمعیت نشان دهنده این است که شرکت کنندگان با وجود شبکه های اجتماعی و پیشرفت اینترنت و جایگاه آن در زندگی روزمره انسان ها، همچنان طیف گسترده ای از انسانها درگیر مشکلات و خطرات آنها نشده اند و نقش و جایگاه خود را در جامعه حفظ کرده اند. طبق جدول شماره ۳، توزیع فراوانی گویه های که مربوط به تفکر وجودی انتقادی از پرسشنامه هوش معنوی کینگ می باشد، می توان چنین استنباط کرد که شرکت کنندگان در سطح قابل قبول و متوسطی به تفکر درباره خود و آنچه که در جهان هستی وجود دارد تفکر می کنند. بر اساس نتایج که نشان دهنده توزیع فراوانی گویه های مربوط به تولید معنای شخصی از پرسشنامه

هوش معنوی کینگ می باشد، می توان چنین نتیجه گرفت که اگرچه با مشکلات زیادی که امروزه در زندگی انسان ها وجود دارد که می تواند آنها را از مسیر و هدفشان دور کند اما همچنان آنها درک عمیقی از خود و هدفشان در جهان هستی دارند و فرعیاتی چون شبکه های اجتماعی نتوانسته اند بر روی آن ها اثر بگذارند. هوش معنوی در مقیاسهای (تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی و آگاهی متعالی) و هویت در بعد جمعی دانشجویان با میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی دارای رابطه معنادار می باشد و پرورش این جنبه از هوش و اهمیت دادن به آن در دوران مختلف تحصیلی در سطح آموزشهای رسمی و غیر رسمی به شدت احساس میشود چرا که اگر به این موضوع به نوعی اهمیت داده نشود اثرات مخربی را بر زندگی اشخاص خواهد گذاشت. شبکه های مجازی، محیطی جهت ارتباطات غیر حضوری است که اگر اشخاص دارای هوش معنوی و هویت جمعی ضعیفی باشند به راحتی تحت تاثیر آن قرار خواهند گرفت و چه بسا دامنه تاثیرات مضر آن کانون خانواده و در بعد وسیع تر آن جامعه را تهدید خواهد کرد.

طبق نتایج حاصل از این تحقیق و معنا داری رابطه بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی سه زیر مقیاس از مقیاسهای مطرح شده هوش معنوی کینگ (تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی دانشجویان) و همچنین ارتباط معنادار هویت در بعد جمعی دانشجویان با میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی تا حدودی نشان دهنده همسویی این نتایج با نتایج تحقیق کاظم مزینانی (۱۳۹۳) با عنوان بررسی رابطه استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی و هویت دینی کاربران و مجید کفاشی و علی فلاحی (۱۳۹۳) با عنوان تاثیر استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بر هویت اجتماعی جوانان شهر تهران میباشد.



به طور کلی و بر اساس نتایج حاصله میتوان چنین نتیجه گرفت که؛ رابطه معناداری بین هوش معنوی و استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی دانشجویان دانشگاه کرمان وجود دارد و هرچه دانشجویان از هوش معنوی بالاتری برخوردار باشند به میزان بیشتری از شبکه های اجتماعی استفاده خواهند کرد. همچنین؛ هویت در بعد جمعی آن بر استفاده از شبکه های اجتماعی تاثیر مثبت دارد و دارای رابطه ی معناداری است.

نتایج تحلیل نشان می دهد در سطح اطمینان ۰.۵٪ تفکر انتقادی دانشجویان با ضریب همبستگی ۰/۳۶۵ دارای رابطه معنا دار و همسو است، به طوری که با افزایش تفکر وجودی انتقادی میزان استفاده از شبکه های اجتماعی توسط دانشجویان افزایش می یابد و با کاهش آن استفاده از شبکه ها کاهش می یابد و بدین ترتیب فرضیه اول مبنی بر ارتباط تفکر انتقادی با میزان استفاده از شبکه های اجتماعی تبیین میشود. همچنین نتایج تحلیل در رابطه با مؤلفه تولید معنای شخصی از زیر شاخه های هوش معنوی در سطح اطمینان ۰.۵٪ با ضریب همبستگی ۰/۳۳۵ توجیه کننده ی ارتباط معنادار بین تولید معنای شخصی دانشجویان با میزان استفاده آنها از شبکه های اجتماعی مجازی است و بدین ترتیب فرضیه دوم نیز مبنی بر ارتباط تولید معنای شخصی و میزان استفاده دانشجویان از شبکه های اجتماعی تبیین میشود. در بررسی و تحلیل بدست آمده در رابطه با بررسی فرضیه سوم در سطح اطمینان ۰.۵٪ نشان دهنده این است که ضریب همبستگی بین بسط حالت هوشیاری دانشجویان و میزان استفاده دانشجویان از شبکه های اجتماعی مجازی دارای ضریب ۰/۱۷۳ و سطح معناداری ۰/۰۸۱ است که به دلیل بزرگتر بودن مقدار ۰/۰۸۱ از مقدار ۰.۵٪ فرضیه سوم رد می شود. در ادامه و در بررسی فرضیه چهارم ضریب همبستگی ۰/۳۵۲ و سطح معناداری ۰/۰۰۰ نشان دهنده ی این است که همبستگی دو متغیر در سطح ۰.۵٪ به دلیل کوچکتر بودن سطح معناداری ۰/۰۰۰ از مقدار ۰.۵٪ رابطه دو متغیر آگاهی متعالی و میزان استفاده از شبکه های اجتماعی معنا دار است و همسویی این دو متغیر مشخص می شود و بدین ترتیب این همسویی فرضیه چهارم را مبنی بر ارتباط آگاهی متعالی دانشجویان با میزان استفاده آنها از شبکه های اجتماعی آشکار میکند. همچنین؛ تحلیل فرضیه پنجم به این نتیجه رسید که؛ ضریب همبستگی ۰/۰۸۱- و سطح معناداری ۰/۴۱۳ است و با توجه به بزرگتر بودن ۰/۴۱۳ از مقدار سطح اطمینان ۰.۵٪ فرضیه پنجم مبنی بر ارتباط بین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی و هویت فردی دانشجویان رد شد و رابطه ای بین این دو متغیر وجود ندارد و در پایان بررسی فرضیه ششم با ضریب همبستگی ۰/۲۶۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۸ و کوچکتر بودن این سطح معناداری (۰/۰۰۸) از مقدار سطح ۰.۵٪ نشان داد که بین استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی توسط دانشجویان و هویت جمعی آنها ارتباط معناداری است و بدین ترتیب فرضیه ششم را تبیین می کند.



## فهرست منابع

بخشی تلپایی، شیرزاد. هاشمی، شهناز. سلطانی فر، محمد (۱۳۹۵). مقاله تأثیرات و پدیده‌های منفی شبکه های اجتماعی (فیس بوک، توئیتر، لاین، وایبر) بر هویت اجتماعی کاربران.

بینام، امیر علی (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین استفاده از شبکه های اجتماعی و گرایش دینی مورد پژوهی، دانشجویان دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران.

زارع ابراهیم آباد، اکرم. میراسماعیلی، بی بی السادات (۱۳۹۴). بررسی تأثیر شبکه اجتماعی فیس بوک بر تغییر هویت فرهنگی و اجتماعی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران. مجله تربیت فرهنگی، سال نهم. شماره ۲۱. تابستان ۱۳۹۴.

ربانی، علی. پناهی نژاد، ابوطالب. بدخش، رحمان (۱۳۹۴). تحلیل تطبیقی اثر گذاری شبکه های اجتماعی درون مرزی و برون مرزی بر هویت دینی. (مطالعه موردی، دانشجویان دانشگاه یاسوج).

سهرابی، فرامرز (۱۳۷۸). مبانی هوش معنوی؛ فصلنامه سلامت روان، سال اول، بهار ۱۳۷۸.

علیزاده، توحید. محمدی، نریمان (۱۳۹۴). مقاله بررسی نقش شبکه های اجتماعی وایبر در برساخت هویت نسلی جوانان.

فلاحی، علی. کفاشی، مجید (۱۳۹۳). تأثیر استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی بر هویت اجتماعی جوانان شهر تهران. دو فصلنامه علمی - پژوهشی دین و ارتباطات. سال بیست و یکم. شماره دوم. پاییز و زمستان ۱۳۹۳. صص ۱۳۵-۱۶۴.

فرهمنند، مهناز. کریمی، یزدان. مداحی، جواد. حدت، الهه (۱۳۹۴). مقاله باز اندیشی هویت در شبکه های اجتماعی.

قصابی، رضوان. چمنی، سولماز. عزتی، رحمان. صنعتی شرقی، نادر (۱۳۹۱). بررسی اثرات استفاده از برنامه های ماهواره ای بر هویت دینی. فصلنامه راهبرد اجتماعی - فرهنگی. سال دوم. شماره ششم. بهار ۱۳۹۲. صص ۶۱-۸۱.



مزینانی ، کاظم(۱۳۹۳). بررسی رابطه استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی و هویت دینی کاربران. کتابداری ، آرشیو و نسخه پژوهشی . رهآورد نور. شماره ۴۶. ص ۲۲-۳۶.

معمار، ثریا. عدلی پور، صمد . خاکسار ، فائزه(۱۳۹۱). شبکه های اجتماعی مجاز یو بحران هویت (با تأکید بر بحران هویتی ایران)، فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات اجتماعی در ایران/دوره اول ، شماره ۴ زمستان ۱۳۹۱: ۱۵۵-۱۷۶.

مهدی زاه، سید محمد. اتابک، محمد. مقاله استفاده از شبکه های اجتماعی و شکل گیری فرهنگ جوانی در جوانان تهرانی کاربر فیس بوک(۱۳۹۴).

نجاتی حسینی، سید محمود(۱۳۹۱). بازنمایی خدا در بلاگفای فارسی (تحلیل الهیات مردم پسند مجاز یا اینترنتی د ایران).



## بررسی رابطه نگرش دینی با تفکر انتقادی و هوش هیجانی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد زرنند

سعیده خجسته، (نویسنده مسئول)<sup>۱</sup>، لیلا حسن زاده<sup>۲</sup>

۱- عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، صندوق پستی ۳۶۹۷-۱۹۳۹۶ تهران، ایران

۲- کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش و کارمند دانشگاه پیام نور

Email: saeidehkhajasteh333@gmail.com.

### چکیده

این مقاله با هدف بررسی رابطه نگرش دینی با تفکر انتقادی و هوش هیجانی در دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد زرنند انجام شد، لذا تحقیق حاضر در یک جامعه آماری ۱۰۰۰ نفره از دانشجویان دانشگاه پیام نور زرنند انجام و از این جامعه آماری تعداد ۳۰۰ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب و با روش تحقیق همبستگی انجام شد و با استفاده از روش جمع اوری خوشه ای چند مرحله ای دانشجویان انتخاب و پرسشنامه بین آن ها توزیع شد و با استفاده از روش های آماری رگرسیون و در سطح تجزیه و تحلیل داده های استنباطی به منظور بررسی رابطه بین متغیرها، بررسی فرضیه ها، پیدا کردن روابط معنادار و اثبات یا رد آنها و پاسخ به یا کای اسکوتر، درجه آزادی، ضریب همبستگی اسپیرمن و پیرسون استفاده شده است و مناسب ترین روش بررسی نرمال بودن داده ها استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف است تا از نرمال بودن داده ها اطمینان بیشتری حاصل گردد و به تجزیه و تحلیل آن ها پرداخته می شود تا با استفاده از آنها فرضیات تحقیق رد یا تایید شوند. نتایج پژوهش نشان داد که بین نگرش دینی و مولفه های تفکر انتقادی دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد و بین نگرش دینی و مولفه های هوش هیجانی دانشجویان نیز ارتباط معنی داری وجود دارد.

کلمات کلیدی: تفکر انتقادی، نگرش مذهبی، هوش هیجانی.



## مقدمه

در زندگی روزمره کنونی که به ظاهر سرشار از انواع جرم ها و تهی از ارزشهاست، دین از عوامل آرامش دل و رضایت روح است و انسان مؤمن را از بسیاری شورش ها، اضطرابها و ترس ها نجات می دهد. (نصرالله آژنگ، ۱۳۹۱: ص ۵۷۸) هر حرکت و فعالیتی به منظور رسیدن به اهداف یا هدفی صورت می گیرد، بنابراین رفتار اساساً هدفدار است و باید در آن نگرش و هوش و تفکر منطبق و سازگار بر هم باشند و از آنجا که انگیزه رسیدن به هدف باعث انجام کار می شود بنابراین برای رفع نیازهای مختلف افراد جامعه، سازمانها و مؤسسات مختلف به وجود آمده اند؛ چون خانواده نمی تواند همه این نیازها را برطرف کند؛ بنابراین یادگیری مسئولیت پذیری و تفکر انتقادی بر عهده سازمانهای مختلف اجتماعی است که باید با توجه به سن و مقطع تحصیلی افراد به آنها توجه شود و نهادهای مختلف اجتماعی در جهت برنامه ریزی لحظه به لحظه اوقات افراد جامعه با هم همکاری نمایند نگرشهای دینی نوجوانان و جوانان مبین طرز تلقی آنان از مقولات گوناگون اعتقادی و ارزش های دنیا است و رفتارهای دینی آنها بیانگر فعالیتهای مشهود آنان در زمینه امور دین است. لذا نوجوانان و جوانان نیازمند یک تکیه گاه نیرومند و قوی حساب شده هستند؛ تکیه گاهی که در همه حوادث بتوانند به آن پناه ببرند و از آن کمک بخواهند و به اتکایش آرام و مطمئن زندگی کنند. لازم به ذکر است نگرش مذهبی با شاخصهایی همچون باور دینی، عواطف دینی، رفتار دینی و وانمود اجتماعی مورد سنجش قرار می گیرد.

یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت، پرورش تفکر و انسان متفکر است. صاحب نظران تعلیم و تربیت دیدگاههای متنوعی در این زمینه ارائه نموده اند؛ علاقه به توسعه توانایی تفکر در محافل آموزش و پرورش پدیده جدیدی نیست بلکه این موضوع ریشه در پیشه ای بس عمیق دارد. اهمیت و نقش نقادی در حل مشکلات فردی و اجتماعی انسان بر ضرورت توجه به موضوع مهارتهای شناختی می افزاید. افراد دارای مهارتهای تفکر انتقادی قادرند به تحلیل، ارزیابی و قضاوت درباره امور پردازند و مسائل مختلف را بهتر حل کنند. آموزش تفکر به طور فزاینده یک هدف ضروری در تعلیم و تربیت است. جوانان باید به گونه ای تربیت شوند که متفکرانه و نقادانه تصمیم گیری نمایند. تفکر انتقادی بخش اساسی در تفکر و یادگیری است. پرورش تفکر و تواناییهایی نظیر تجزیه و تحلیل، ارزیابی قضاوت به رفع تضادها، برخوردها، کشمکشها و تصمیم گیری صحیح و مناسب کمک می کنند. بنابراین تفکر انتقادی تفکری است که به ارزشیابی قضاوت درباره راهبردها و تولیدات فکر می پردازد. (دهخدا، علی اکبر، ۱۳۹۱) هوش هیجانی را می توان به عنوان یک متغیر که قابلیت یادگیری و آموزش دارد در نظر گرفت. هوش هیجانی از مؤلفه های گوناگونی تشکیل شده است که هر کدام نقش خود را در نظم دادن به احساسات و هیجانات بازی می کنند، با توجه به اینکه هوش هیجانی متغیری درون فردی است که هر فردی آن را دارا است، می توان با یافتن راهها و روشهایی باعث افزایش هوش هیجانی افراد شد تا از این طریق شاید بتوان بهیستی افراد را افزایش داد. از مؤلفه های هوش هیجانی می توان به کنترل تکانه، تحمل فشار، خود آگاهی هیجانی، خود شکوفائی، واقع گرایی، انعطاف



پذیری، حل مساله و خوش بینی اشاره کرد. همانگونه که می توان استنباط کرد هر یک از این مؤلفه ها می توانند نقش بسزایی در بهزیستی افراد و رضایت مندی آنها داشته باشند. (گیدنز، آنتونی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸)

ضرورت و اهمیت حل مشکلات روانی در پرتو باورهای دینی و انجام فرائض مذهبی به ویژه در دین مبین اسلام راهکاری بسیار مؤثر خواهد بود. داشتن ایمان موجب می شود نیروی ملکوتی در انسان به وجود آید که خود بهترین تسکین دهنده و آرامش بخش است. اساسی ترین و مهمترین مسئله در شخصیت سالم وحدت روان و تعهد مذهبی است. در نتیجه اعتقادات دینی در شکل گیری شخصیت سالم و تداوم رفتار بهنجار نقش مهم و اساسی دارند. زیرا نگرشهای دینی یکی از عوامل تشکیل دهنده فرهنگ انسانی جامعه هستند.

امروزه اهمیت این مسئله چنان است که با وجود صرف هزینه های فراوان در آموزش و پرورش باز هم متاسفانه شاهد شکستهای روانی هستیم که هم بعد اجتماعی دارد و هم بعد روانی. یکی از وجوه روانی شکست فاصله گرفتن از ارزش ها و اعتقادات مذهبی و کاهش عزت نفس می باشد. بی توجهی به نگرش دینی دانشجویان خصوصا تعیین رابطه آن با عوامل دیگری مثل تفکر انتقادی و هوش هیجانی در کشور از جمله شهر زرنند مشهود است. بنابراین این تحقیق با هدف بررسی رابطه نگرش دینی با مؤلفه های تفکر انتقادی (تعهد، نوآوری، انعطاف پذیری و توانایی حل مساله) و هوش هیجانی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد زرنند انجام شده است. در ادامه به بررسی پیشینه پژوهشی پرداخته می شود.

حاجی زاده و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی وضعیت نگرش دینی و رفتار باروری در زنان مراجعه کننده به مراکز بهداشتی و درمانی تحت پوشش دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی تهران پرداختند. نتایج آزمون تحلیل واریانس نیز نشان دهنده تفاوت معنادار سطوح مختلف نگرش دینی باروری است. همچنین نتایج پژوهش حاضر بر اهمیت بیشتر اعتقادات دینی در رفتار باروری افراد تاکید می کند. توصیه می شود در اجرای برنامه های آموزشی و مشاوره ای که برای ارتقای رفتار باروری صورت می گیرد، به باورها و اعتقادات دینی افراد توجه ویژه ای شود تا هر دو مقوله ی مهم ارتقا یابند. در ادامه به بررسی پیشینه تحقیق پرداخته می شود:

محمدیاری و کولایی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی اثر بلوغ عاطفی و خودگسستگی در نگرش دینی دختران مقطع پیش دانشگاهی دبیرستان های شهر تهران پرداختند. نتایج پژوهش نشان می دهد که متغیرهای بلوغ عاطفی و خودگسستگی نقش مهمی در نگرش دینی دختران نوجوان دارند. از این رو، برای تقویت دین داری نوجوانان باید به این متغیرها توجه؛ و زمینه ی آموزش های لازم به دانش آموزان (مانند آموزش مهارت های زندگی)، برای بهبود این متغیرها فراهم شود.

نعیمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی با تاکید بر آموزه های دینی بر تاب آوری و رغبت های شغلی دانش آموزان پرداختند. نتایج بدست آمده از پژوهش نشان داد که بین عملکرد دو گروه در پس آزمون تاب آوری تفاوت معناداری وجود دارد و همچنین بین عملکرد دو گروه در پس آزمون رغبت شغلی، تفاوت

<sup>1</sup>-Giddens.Anthony





معناداری وجود دارد، در مجموع مثبت اندیشی بر مبنای آموزه های دینی موجب بهبود نسبی شاخص تاب آوری و تغییر نسبی در رغبت های شغلی تحصیلی دانش آموزان شده است .

تاج بخش و موسوی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی عوامل موثر بر آگاهی و نگرش دینی (مورد مطالعه: دانش آموزان مقطع متوسطه شهر سوسنگرد) پرداختند. یافته ها نشان می دهد که، از میان ابعاد نگرش دینی، میانگین بعد احساسی با مقدار ۱۵/۸۹ بالاتر از سایرین است و بعد رفتاری و ذهنی به ترتیب با میانگین ۱۳/۱۹ و ۱۱/۷۸ در مراتب بعدی اولویت قرار دارند؛ همچنین، نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین استفاده مذهبی از وسایل ارتباط جمعی، شرکت در مراسم مذهبی، میزان درآمد خانواده، بعد خانوار، سطح دینداری دوستان دانش آموز، و طبقه اجتماعی با نگرش دینی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ اما بین سطح تحصیلات والدین و نگرش دینی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. با این همه؛ بین سطح امکانات خانواده و نگرش دینی رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نشان داد که بین میانگین نگرش دینی بر اساس نوع وسیله ارتباط جمعی تفاوت معناداری وجود دارد.

- پایان نامه آقای حسن شعبانی تحت عنوان تاثیر روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر تهران بود که حاصل تحقیق نشانگر تاثیر مثبت روش حل مسئله بر رشد مهارت های تفکر انتقادی بوده است.

- تحقیق آقای منصور شاه ولی با عنوان به کارگیری آموزش تفکر انتقادی در آموزش عالی به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، مرحله دوم تهران دانشگاه تهران سال ۱۳۷۶ که به منظور مشارکت هر چه بیشتر دانشجویان در فرآیند یادگیری و آموزش در دوران تحصیلی خود است تا بتوانند با نحوه تفکر انتقادی پیرامون مسائل موجود در زمینه کاری خود آشنا شوند و تواناییهای لازم برای پاسخگویی به نیازهای مخاطبان کاری خود را به دست آورند. این الگو براساس آموزش تفکر انتقادی و نظریه آموزشی حل مسئله تدوین و چهار مرحله در این الگو پیش بینی شده است که شامل مراحل فوق هستند: مرحله آگاهی، مرحله پردازش، مرحله بحث و جمع بندی می باشد. بررسی اطلاعات حاصله بیانگر نتایج مثبتی است که الگوی تهیه شده برای آموزش تفکر انتقادی در برداشته و به دانشجویان کمک کرده تا مشکلات و سئوالات مربوط به زمینه ای خاص را تشخیص دهند و به موفقیت اجرای طرح بیانجامد.

آنی ماساهان<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) تحقیقی را با عنوان «پیشبینی ارتباط و اشتراک بهره هوشی، هوش هیجانی و هوش معنوی با سازگاری زندانیان در زندان های نیجریه» انجام داد. بنابراین ۵۰۰ نفر را بطور تصادفی از ۵ زندان در نیجریه انتخاب شدند. از این تعداد ۴۵۸ مرد و ۴۲ زن بودند. نتایج ارتباط معنادار مثبتی بین متغیرهای مستقل و سازگاری زندانیان را نشان داد.

<sup>۲</sup>-Animasahun



آمرام<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) تحقیقی با عنوان «سهم هوش های هیجانی و معنوی بر رهبری تجاری کارا» انجام داد. جامعه آماری این تحقیق را ۴۲ سازمان CEO و ۲۱۰ نفر از کارکنان صفی تشکیل می دادند. نتایج این تحقیق وجود رابطه معنادار بین هوش معنوی و رهبری اثربخش و عدم وجود رابطه معنادار بین هوش معنوی با رهبری اثربخش را نشان می دهد.

۲. پاتریک فاگان<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، معتقد است اعمال مذهبی در بالا بردن سطح بهداشت روانی فرد، کاهش افسردگی، به دست آوردن عزت نفس و خشنودی در روابط فردی و اجتماعی مؤثر است. به نظر وی افزایش سطح سلامت روانی، تأثیر بسزایی در زیاد شدن طول عمر شخص و امکان بهبودی از بیماری و کاهش ابتلا به بیماری های کشنده دارد.

۳. بر اساس مطالعات مارکستروم<sup>۳</sup> (۱۹۹۹)، بین مذهبی بودن و معنادار بودن زندگی و سلامت روانی، ارتباط نزدیکی وجود دارد. در یک سنجش صورت گرفته روی افراد بزرگسال با میانگین سنی ۳۷/۴ سال، مشاهده شد که بین سه شاخص مذهبی بودن (فعالیت های مذهبی سازمان یافته و غیر سازمان یافته) روحیه داشتن دلگرمی به زندگی، همبستگی مثبتی وجود دارد.

۴. اسپیلکا و همکارانش<sup>۴</sup>، دیگر پژوهشگرانی بودند که ۳۶ مطالعه تجربی در مورد مرگ و درگیری مذهبی را مرور کردند و نتیجه گرفتند که ایمان قوی تر یا معتقد بودن به زندگی بعد از مرگ، با ترس کمتر از مرگ همبستگی دارد. همچنین در این مطالعات، افرادی که نمره بالاتری در شاخص مذهب درونی داشتند، ترس کمتری را از مرگ گزارش کردند. این امر بدان معناست که غلبه بر احساس ترس از مرگ، باعث می شود تا افراد، آرامش بیشتری را در زندگی خود احساس کنند و در نتیجه ناآرامی های درونی خویش را بهتر کنترل نمایند.

## روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش روش همبستگی است همبستگی یکی از روش های تحقیق توصیفی (غیر آزمایشی) است که در آن رابطه متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می گردد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۴: ۹۰) جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور زننده که ۱۰۰۰ نفر می باشند را تشکیل می دهند که از این تعداد جامعه، تعداد ۳۰۰ نمونه با استفاده جدول مورگان محاسبه گردید. روش نمونه گیری در تحقیق حاضر براساس نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انجام گرفت. در نمونه گیری چند مرحله ای جامعه با توجه به سلسله مراتبی از انواع واحدهای جامعه انتخاب می شود و انتخاب نمونه ها به صورت تصادفی انجام می شود برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. غالباً در پیمایش از تکنیک پرسشنامه استفاده می شود محقق بوسیله آن اطلاعات مورد نیاز را با طرح سوال به صورتی کتبی از پاسخگو دریافت می کند این پرسشنامه ها از نوع منظم و بسته است که منجر به سهولت استخراج نتایج و تسهیل در پاسخ

<sup>۱</sup>Amram

<sup>۲</sup>Patrick Fagan

<sup>۳</sup>Markstrom

<sup>۴</sup>spilkaetc



گویی می شود که در این پرسشنامه ها علاوه بر ویژگی های فردی متغیرهای اصلی پژوهش هم مورد سنجش قرار گرفته است و دارای روایی و پایایی لازم می باشند

(الف) پرسشنامه سنجش نگرش مذهبی خدایاری فرد بارواییو پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ  $0.94$  / بدست آمده است. این پرسشنامه دارای  $40$  سوال و  $4$  خرده مقیاس است که این خرده مقیاس ها شامل رفتار دینی ، باور دینی ، عواطف دینی و وانمود اجتماعی است .

(ب) پرسشنامه هوش هیجانی بار-آن با روایی و پایایی آلفای کرونباخ  $0.93$  به دست آمده است. که دارای  $90$  سوال و  $5$  مقیاس مهارت های درون فردی ، مهارت های برون فردی ، مقابله با فشار ، سازگاری و خلق کار است که مولفه های مربوط به سازگاری یعنی انعطاف پذیری و حل مسئله انتخاب شدند .

(ج) پرسشنامه گرایش به تفکر انتقادی ریکنس  $2003$  با روایی و پایایی آلفای کرونباخ  $0.68$  به دست آمده است. که دارای  $33$  سوال و  $3$  زیر مقیاس و  $32$  گویه است و زیر مقیاس های آن نوآوری ، تعهد و بالندگی می باشند که دو زیر مقیاس نوآوری و تعهد انتخاب شدند . در پژوهش حاضر پس از جمع آوری پرسشنامه ها ، سوالات کد گذاری شده و تجزیه و تحلیل داده ها با نرم افزاری کم مختص آزمونهای آماری در علوم تربیتی است انجام گرفت در سطح تجزیه و تحلیل داده های توصیفی از جدول توزیع فراوانی درصدی ، استخراج نمودارهای صوری داده ها (دایره ای و ستونی ) و مقایسه های توصیفی استفاده شده است و در سطح تجزیه و تحلیل داده های استنباطی به منظور بررسی رابطه بین متغیرها ، بررسی فرضیه ها ، پیدا کردن روابط معنادار و اثبات یا رد آنها و پاسخ به یا کای اسکوتر ، درجه آزادی ، ضریب همبستگی اسپیرمن و پیرسون استفاده شده است و مناسب ترین روش بررسی نرمال بودن داده ها استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف است تا از نرمال بودن داده ها اطمینان بیشتری حاصل گردد و از رگرسیون برای استقلال خطاها با استفاده از آماره دوربین - واتسون بررسی شد.

#### یافته ها

مناسب ترین روش بررسی نرمال بودن داده ها استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف است تا از نرمال بودن داده ها اطمینان بیشتری حاصل گردد. برای بررسی نرمال بودن داده ها، فرض صفر مبتنی بر اینکه توزیع داده ها نرمال است در سطح اطمینان  $95\%$  سنجیده می شود. بنابراین اگر آماره آزمون بزرگتر مساوی  $0.05$  بدست آید، در این صورت دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر اینکه داده نرمال است، وجود نخواهد داشت. به عبارت دیگر توزیع داده ها نرمال خواهد بود. برای آزمون نرمالیتت فرض های آماری به صورت زیر تنظیم می شود:

H0: توزیع داده های پژوهش نرمال است

H1: توزیع داده های پژوهش نرمال نیست



جدول ۱ نتایج آزمون K-S در مورد داده‌های پژوهش در قالب سوالات مربوط به نگرش دینی و تفکر انتقادی و هوش هیجانی را نشان می‌دهد:

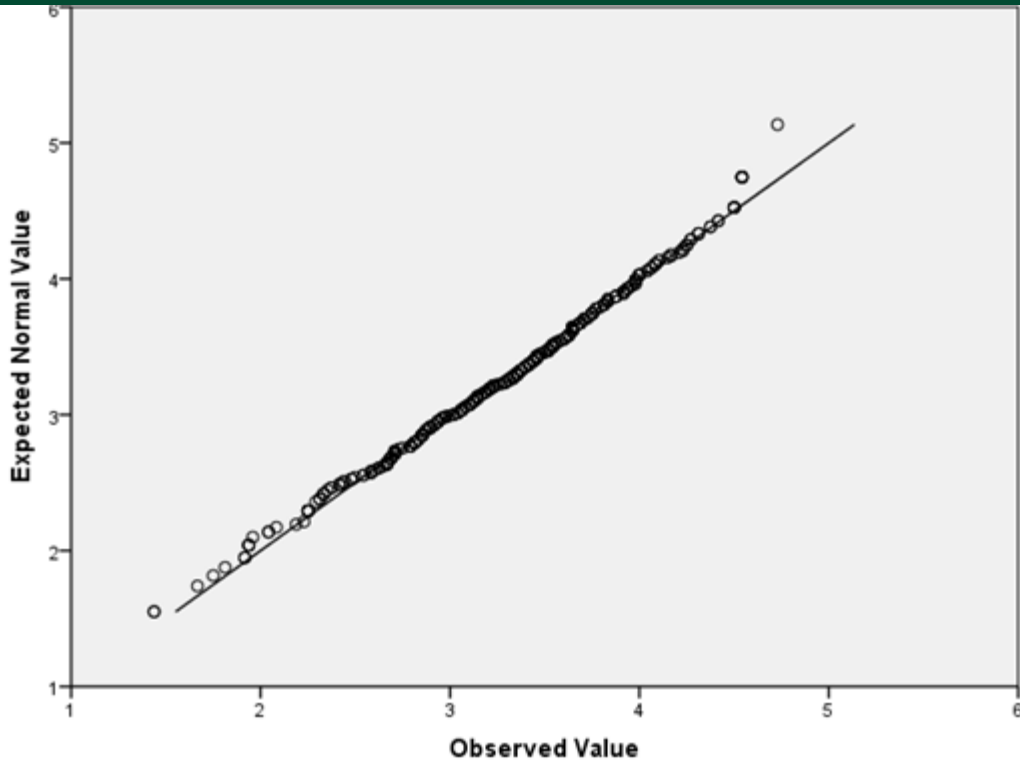
متغیر	آماره K-S	تعداد	سطح معناداری
نوآوری	۰.۸۶۴	۳۰۰	۰.۳۵۶
تعهد	۰.۹۵۷	۳۰۰	۰.۴۸۷
انعطاف پذیری	۰.۷۶۴	۳۰۰	۰.۶۵۲
حل مساله	۰.۶۵۴	۳۰۰	۰.۶۸۵

مطابق با این جدول، به دلیل بیشتر شدن سطح معناداری از ۰.۰۵، برای تمام متغیرها می‌توان در سطح اطمینان ۹۵٪ بیان داشت که فرض صفر یعنی اینکه توزیع داده‌های پژوهش نرمال است، تأیید می‌شود.

#### – نمودار توزیع نرمال

روش بعدی برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، استفاده از نمودار Q-Q است. از طریق این نمودارها می‌توان به طور جزئی به نحوه توزیع داده‌ها پی برده و در صورت عدم تطبیق با توزیع نرمال، علت نرمال نبودن داده‌ها را فهمید. در نمودار Q-Q داده‌های یک توزیع نرمال معمولاً روی خط قرار می‌گیرد و داده‌ها در روی خط ماریپیچ یا سینوسی وار نخواهند بود.

نمودار Q-Q برای نگرش دینی نمایش داده شده است، نشان می‌دهد که داده‌ها روی یک خط قرار گرفته و در روی خط ماریپیچ قرار نگرفته‌اند.



























































#### – بررسی استقلال عبارت خطا:

استقلال خطاها با استفاده از آماره دوربین – واتسون (Durbin-Watson) بررسی شد که مقدار آن برای آزمون رگرسیون رابطه‌ی بین نگرش دینی و تفکر انتقادی برابر با  $1/85$  محاسبه گردید. به عنوان یک قاعده کلی، اگر مقدار مشاهده شده دوربین – واتسون بین  $1/5$  تا  $2/5$  باشد، مستقل بودن مشاهدات را نشان می‌دهد.

#### دیاگرام پراکنش

نمودار زیر پراکنش مربوط به ابعاد سلامت روان را نشان می‌دهد. چنانکه در نمودار بالا مشاهده می‌شود، رابطه بین متغیرهای پیش بین (تفکر انتقادی و هوش هیجانی) و متغیر ملاک (نگرش دینی) کم و بیش خطی به نظر می‌رسد.

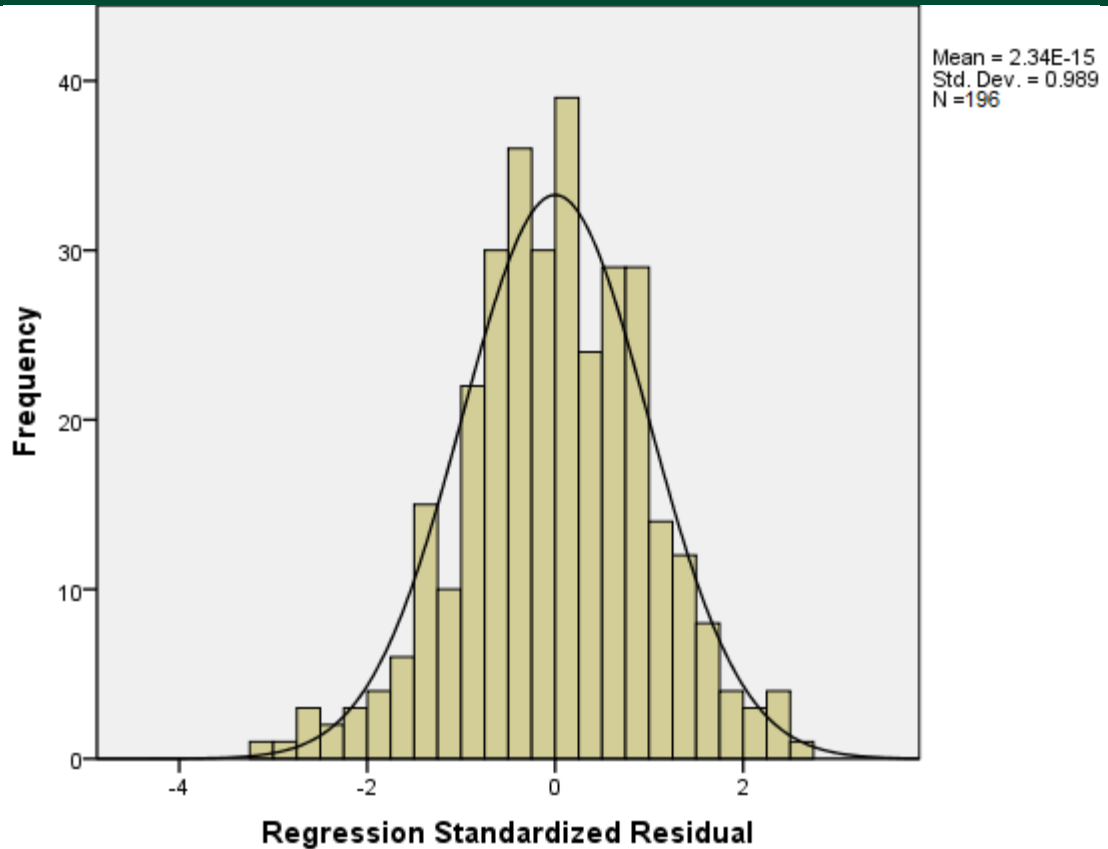
							
							
							
							
							
							
							
							

**-نرمال بودن عبارت خطا**

بررسی این مفروضه با استفاده از ترسیم نمودار هیستوگرام باقی مانده ها (Residual)، انجام پذیرفت.

نمودار زیر نرمال بودن عبارت خطای آزمون رگرسیون وجود رابطه بین نگرش دینی و ابعاد تفکر انتقادی را نشان می دهد.

چنانکه در نمودارهای بالا مشاهده می شود، شکل توزیع ها تقریباً نرمال است. همچنین مقدار میانگین ارئه شده در سمت راست نمودار بسیار کوچک (نزدیک به صفر) و انحراف استاندارد نزدیک به ۱ است. بنابراین دلیلی وجود ندارد که این نمونه ها از یک توزیع غیر نرمال بدست آمده باشد.



### -تحلیل رگرسیون

در این پژوهش جهت بررسی تاثیر نگرش دینی بر تفکر انتقادی از رگرسیون چند گانه استفاده خواهد شد. رگرسیون خطی چندگانه یکی از تکنیک های پیچیده آماری است که معمولاً برای داده هایی بکار می رود که سطح سنجش آن ها فاصله ای است. رگرسیون خطی به دو صورت رگرسیون خطی ساده و رگرسیون خطی چندمتغیره مطرح می گردد. رگرسیون خطی ساده به پیش بینی مقدار یک متغیر وابسته بر اساس مقدار یک متغیر مستقل می پردازد. اما رگرسیون چند متغیره روشی است برای مشارکت جمعی و فردی دو یا چند متغیر مستقل در تغییرات یک متغیر وابسته. از آنجا که وظیفه اساسی علم، پیش بینی و تبیین پدیده هاست، بنابراین در تحقیقاتی که بر پیش بینی و تبیین ناظرند، تحلیل رگرسیون می تواند نقش بارزی ایفا کند. در تحقیقات پیش بینی عمدتاً کاربرد عملی مورد تأکید است. در این نوع تحقیقات، محقق می کوشد تا بر اساس اطلاع از یک یا چند متغیر مستقل، به یک معادله رگرسیونی دست یابد و از آن برای پیش بینی مقدار متغیر وابسته استفاده نماید. خلاصه ی آزمون رگرسیون در جدول زیر آمده است.



جدول ۲- خلاصه ی آزمون رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده	سطح معنی داری
مدل فرضیه اصلی	۰.۸۵۲	۰.۶۸	۰.۵۲	۰.۰۰۰

بر اساس اطلاعات جدول بالا، رابطه بین "ابعاد تفکر انتقادی و هوش هیجانی" با "نگرش دینی" برابر با ۰/۸۵ برآورد شده است. همچنین این متغیرها حدود ۵۲٪ از واریانس مربوط به "نگرش دینی" دانشجویان را تبیین می کنند ( $R^2=0/45$ ).

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون

سطح معناداری	مقدار t	انحراف معیار	ضرایب استاندارد نشده بتا	ضریب ثابت
۰.۰۴	۲.۹۲	۰.۱۹۲	۰.۵۶۲	۰.۰۴
۰.۰۰۰	۱۳.۶۲	۰.۰۲۵	۰.۳۴۱	۰.۰۰۰
۰.۰۳	۰.۵۹	۰.۰۲۷	۰.۰۱۶	۰.۰۳
۰.۰۰۰	۸.۷۸۹	۰.۰۵۷	۰.۵۰۱	۰.۰۰۰
۰.۰۰۱	۰.۸۷۶	۰.۷۱۲	۰.۶۲۴	۰.۰۰۱

با توجه به نتایج جاصل از رگرسیون چند متغیره، تمامی ابعاد تفکر انتقادی و هوش هیجانی با نگرش دینی در ارتباط می- باشند. به عبارتی بین ابعاد تفکر انتقادی و هوش هیجانی با نگرش دیندانشجویان ارتباط معنی داری از لحاظ آماری وجود دارد. زیرا سطح معنی داری تمامی متغیرها کمتر از ۰.۰۵ درصد است. بنابراین رابطه مثبت بین مولفه های تفکر انتقادی و هوش هیجانی با نگرش دینی گویای آن است که افزایش در هر یک از مولفه های نوآوری، تعهد و انعطاف پذیری و حل مساله باعث افزایش نگرش دینی در دانشجویان خواهد شد. در اینجا تمامی متغیرهای مستقل با هم وارد شده و تأثیر آنها بر متغیر وابسته سنجیده شده است. در آزمون رگرسیون چندگانه، تأثیر همه جانبه متغیرها با هم آزموده میشود.

#### - وضعیت ابعاد اصلی نگرش دینی دانشجویان

با توجه به نتایج جدول زیر، بررسی ابعاد باور و رفتار دینی دانشجویان نشان می دهد که ۸۲.۶ درصد از دانشجویان در بعد باور دینی در حد زیاد قرار دارند. در بعد رفتار دینی نیز ۶۲ درصد از دانشجویان در حد بالایی به این بعد توجه نشان داده اند.





جدول ۴ - وضعیت ابعاد اصلی نگرش دینی دانشجویان

کل	زیاد		متوسط		کم			
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
۱۰۰	۳۰۰	۸۲.۶	۲۴۸	۱۳.۴	۴۰	۴	۱۲	باور دینی
۱۰۰	۳۰۰	۶۲	۱۸۶	۲۸.۶	۸۶	۹.۴	۲۸	رفتار دینی

- بررسی رابطه تفکر انتقادی و هوش هیجانی با ابعاد نگرش دینی

نتایج بررسی رابطه همبستگی میان تفکر انتقادی و هوش هیجانی و ابعاد اصلی نگرش دینی نشان می‌دهد، رابطه میان بعد باور و تفکر انتقادی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی دار و مثبت است. همچنین بین بعد باور دینی و تفکر انتقادی دانشجویان نیز رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

همچنین نتایج بررسی رابطه همبستگی میان هوش هیجانی و ابعاد نگرش دینی نشان می‌دهد که بین ابعاد باور و رفتار دینی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

جدول ۵- بررسی رابطه تفکر انتقادی و هوش هیجانی با ابعاد نگرش دینی

هوش هیجانی	تفکر انتقادی		
۰.۳۲۵	۰.۴۵۲	مقدار	بعد باور دینی
۰.۰۰	۰.۰۰	معنی داری	
۰.۲۸۴	۰.۳۶۱	مقدار	بعد رفتار دینی
۰.۰۰	۰.۰۰	معنی داری	

- بررسی رابطه مولفه‌های هوش هیجانی و تفکر انتقادی با ابعاد نگرش دینی

با توجه به نتایج حاصله بین بعد باور دینی و مولفه‌های هوش هیجانی و تفکر انتقادی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. به عبارتی افزایش در باور دینی موجب تقویت و افزایش مولفه‌های تفکر انتقادی و هوش هیجانی خواهد شد.

همچنین نتایج حاکی از آن است که بین بعد رفتار دینی و مولفه‌های پژوهش رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. چنان که افزایش در رفتار دینی موجب تقویت و افزایش تفکر انتقادی و هوش هیجانی خواهد شد.



جدول ۶- بررسی رابطه مولفه‌های هوش هیجانی و تفکر انتقادی با ابعاد نگرش دینی

مولفه‌ها	مقدار و احتمال	باور دینی	رفتار دینی
تعهد	مقدار	۰.۲۵	۰.۱۹
	احتمال	۰.۰۰	۰.۰۰
نوآوری	مقدار	۱.۲۵	۰.۹۵
	احتمال	۰.۰۲	۰.۰۱
انعطاف‌پذیری	مقدار	۲.۵۶	۱.۸۵
	احتمال	۰.۰۱	۰.۰۰
حل مساله	مقدار	۲.۴۱	۱.۵۴
	احتمال	۰.۰۴	۰.۰۱

در پایان، وجود رابطه همجهت میان تفکر انتقادی و هوش هیجانی با ابعاد اصلی دینداری در این تحقیق نشان می‌دهد که در شرایط کنونی، با توجه به گستردگی و پیچیدگی اطلاعات، رشد و تعالی تفکر انتقادی میان جوانان و نوجوانان می‌تواند، محافظ مناسبی در برابر سردرگمی و بعضاً گمراهی آنان در مسائل مختلف از جمله مباحث دینی شود. با توسل به پتانسیلهای این نوع تفکر و همچنین فرهنگ دینی جامعه ای را نمیتوان هویت دینی، تفکر دینی و در نهایت جامعه دینی مستحکمی بنا کرد که توانایی مقابله با شرایط پیچیده و بغرنج فکری و فرهنگی را داشته باشد، البته لازم به ذکر است که در بررسی رابطه تفکر انتقادی و دینداری به تحقیقات بیشتر و گسترده ترین نیاز است. تحقیقات نظری در حوزه فلسفه و تعلیم و تربیت از یکسو همچنین تحقیقات میدانی با رویکردهای مختلف کمی و کیفی که بتواند شواهد علمی و تجربی کافی را فراهم آورند.

### بحث و نتیجه گیری

در این قسمت فرضیات دلایل تایید یا پذیرش آنها مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار می گیرد

- بین نگرش دینی و تفکر انتقادی دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال بین نگرش دینی و تفکر انتقادی دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج حاجی زاده و همکاران (۱۳۹۶) همسویی دارد. چون رابطه بین نگرش دینی و تفکر انتقادی دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و تفکر انتقادی دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد

- بین نگرش دینی و هوش هیجانی دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد



با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال بین نگرش دینی و هوش هیجانی دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج آنیماساهان (۲۰۱۰) همسویی دارد. چون رابطه بین نگرش دینی و هوش هیجانی دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و هوش هیجانی دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین نگرش دینی و نوآوری دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال بین نگرش دینی و نوآوری دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج جتاج بخش و موسوی (۱۳۹۳) همسویی دارد. چون رابطه بین نگرش دینی و نوآوری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و خلاقیت دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین نگرش دینی و تعهد دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال  $0/03$  بین نگرش دینی و تعهد دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج چایان نامه آقای حسن شعبانی (۱۳۷۸) همسویی دارد. به دلیل رابطه بین نگرش دینی و تعهد دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و تعهد دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

رابطه بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. با توجه به سطح احتمال  $0/00$  و چون کمتر از  $0/05$  است، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد.

به طور کلی نتایج حاصل از این پژوهش در فرضیات بالا با نتایج پژوهش‌های تورانلو و همکاران که در سال ۱۳۸۶ صورت گرفت و پژوهش عموعبداللهی و سفیری در سال ۱۳۹۴ صورت پذیرفت همخوانی دارد. چون رابطه بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین نگرش دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین باور دینی و تعهد دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال  $0/00$  بین باور دینی و تعهد دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج حاجی زاده و نادری طی پژوهشی (۱۳۸۷) همسویی دارد. با توجه به این که رابطه بین باور دینی و تعهد



دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین باور دینی و تعهد دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### -بین باور دینی و نوآوری دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال  $0/02$  بین باور دینی و نوآوری دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق آقای منصور شاه ولی (۱۳۷۶) همسویی دارد. رابطه بین باور دینی و نوآوری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین باور دینی و نوآوری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### -بین باور دینی و انعطاف پذیری دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج حاصل از جداول و با توجه به سطح احتمال  $0/01$  فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین باور دینی و نوآوری دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج جنیمی و همکاران (۱۳۹۵) همسویی دارد. چون رابطه بین باور دینی و نوآوری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین باور دینی و نوآوری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### -بین باور دینی و حل مساله دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال  $0/04$  و چون کمتر از  $0/05$  است، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین باور دینی و حل مساله دانشجویان معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج محمدیاری و کولایی (۱۳۹۶) همسویی دارد. رابطه بین باور دینی و حل مساله دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین باور دینی و حل مساله دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### -بین رفتار دینی و تعهد دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین رفتار دینی و تعهد معنی داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق با نتایج مارکستروم (۱۹۹۹) همسویی دارد. رابطه بین رفتار دینی و تعهد دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین رفتار دینی و تعهد دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### -بین رفتار دینی و نوآوری دانشجویان ارتباط معنی داری وجود دارد.



با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال ۰/۰۱ و چون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین رفتار دینی و نوآوری معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق باننایج‌امرام (۲۰۰۹) همسویی دارد. رابطه بین رفتار دینی و نوآوری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین رفتار دینی و نوآوری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین رفتار دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال ۰/۰۰ و چون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین رفتار دینی و انعطاف‌پذیری معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج این تحقیق باننایج اسپیلکا و همکارانش همسویی دارد. رابطه بین رفتار دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان بررسی شد. فرضیه صفر در این آزمون این است که بین رفتار دینی و انعطاف‌پذیری دانشجویان رابطه وجود ندارد و فرضیه یک عکس فرضیه یک را بیان می‌کند. و رابطه معنا داری را نشان می‌دهد.

#### - بین رفتار دینی و حل مساله دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد.

با توجه به نتایج و با توجه به سطح احتمال ۰/۰۱ و چون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه صفر رد و فرض مقابل آن پذیرفته می‌شود. به عبارتی بین رفتار دینی و حل مساله معنی‌داری از نظر آماری وجود دارد. نتایج پژوهش حاضر در رابطه با روابط باور و رفتار دینی دانشجویان با مولفه‌های تفکر انتقادی و هوش هیجانی با پژوهش قدومی زاده و فولاد چنگ همسو می‌باشد. نتایج این پژوهش که در سال ۱۳۹۴ صورت پذیرفت نشان داد که بین ابعاد دینداری (که شامل بائر و رفتار دینی است) و مولفه‌های تعهد، نوآوری رابطه معنی‌داری از لحاظ آماری وجود دارد.

#### - پیشنهادات کاربردی

- پیشنهاد می‌گردد دانشگاه به عنوان یکی از مهم‌ترین مراکز تربیت و تقویت اعتقادات مذهبی در جوانان، می‌تواند با سرمایه‌گذاری بیشتر در این زمینه، شرایط رشد اعتقادات مذهبی در دانشجویان و در نتیجه رشد و تقویت بهداشت روانی آنها را فراهم آورد.
- پیشنهاد می‌گردد دستگاه‌های دستگای فرهنگی کشور به ویژه وزارت آموزش و پرورش و ارشاد در شورای جوانان، صدا و سیما بصورت هماهنگ و منجسم و بدون انجام کارهای موازی در جهت تقویت و تحکیم هویت دینی برنامه ریزی کنند.
- پیشنهاد می‌گردد صدا و سیما و سایر رسانه‌های ساینرسانه هادر تولید برنامه‌های سالم و جذاب و مفید در جهت تحکیم و تقویت هویت دینی عمل کنند



- پیشنهاد می گردد شرایط وزمینه ای در نهادهای فرهنگی ایجاد گردد که تبلیغات دشمنان و ایجاد شبهه درباره دین که گاهی بی پاسخ مانده و در ذهن برخی جای گرفته است جلوگیری جلوگیری شود.
- پیشنهاد میگردد برای از بین بردن ضعف سنتی بنیانهای دینی در برخی از خانواده خانواده ها که منجر به عدم تربیت و پرورش صحیح نوجوانان نوجوانان و جوانان شده است زمینه های بینش بصیرت دینی از طریق آموزش غیررسمی غیررسمی و رسانه و سریال اقدام گردد .

#### - محدودیت ها

- امتناع دانشجویان از پذیرش و تکمیل پرسشنامه
- عدم پاسخ صحیح به سوالات
- در دسترس نبودن دانشجویان برای تکمیل پرسشنامه
- آشنا نبودن دانشجویان با تحقیق مورد نظر و پرسشنامه

#### فهرست منابع

- آژنگ ، نصرالله ؛ ( ۱۳۸۹ ) ، گنجینه لغات فرهنگی فارسی به فارسی ، تهران ، انتشارات گنجینه .
- اسلامی ، محسن ؛ ( ۱۳۸۲ ) ، ( ارائه الگویی برای طراحی و اجرایی برنامه خواندن انتقادی و بررسی اثر بر تفکر انتقادی و نوشتن تحلیلی ) ، پایان نامه دکتری ، دانشگاه جهاد دانشگاهی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی .
- ایپکچی ، مرجان ؛ ( ۱۳۸۶ - ۱۳۸۵ ) ، ( بررسی ارتباط بین دزدگی زناشویی با ویژگیهای شخصیتی و عمل به باورهای دینی ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه علوم تحقیقات .
- بازرگان ، عباس ، (۱۳۷۶) ، روشهای تحقیق در علوم رفتاری ، تهران ، انتشارات آگاه .
- برونر، فرانک ؛ ( ۱۳۷۳ ) ، فرهنگ توصیفی اصطلاحات روانشناسی ، انتشارات طرح نو .
- بلندهمتان ، کیوان ؛ ( ۱۳۸۷ ) ، ( زمینه های نظری و عملی در تربیت دینی بر مبنای فلسفه دین ویلیام جیمز ) ، پایان نامه دکتری ، دانشگاه جهاد دانشگاهی دانشکده تربیت معلم .
- حریری ، محمد یوسف ؛ ( ۱۳۷۸ ) ، فرهنگ اصطلاحات قرآنی ، قم ، انتشارات هجرت .
- حسینی ، مالک ؛ عقل و اعتقاد دینی ، نمایه پژوهش ، شماره ۹۸ .
- خدایاری فرد ، محمد . شکوهی یکتا ، محسن . غباری بناب ، باقر . اکبری زردخانه ، سعید . پاک نژاد ، محسن و هومن ، حیدر علی (۱۳۹۲) ساخت فرم کوتاه مقیاس دینداری برای جمعیت دانشجویی . دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی . دانشگاه تهران .
- خوانساری، (۱۳۷۲)، گروه آموزشی روانشناسی تربیتی جایگاه تفکر انتقادی در آموزه های دینی ( قرآن، روایات، متون ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه جهاد دانشگاهی .
- دکتر انوری ، حسن ؛ ( ۱۳۸۲ ) ، فرهنگ فشرده سخن ، تهران ، انتشارات سخن . عمید ، حسن ؛ فرهنگ نو ، تهران ، ناشر کتابفروشی ابن سینا .



- دکتر کزازی ، میر جلال الدین ؛ ( ۱۳۸۶ ) ، فرهنگ نامه پارسی آریا ، اصفهان ، انتشارات فرهنگ مردم .
- دلاور، علی ، (۱۳۷۴)، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و علوم اجتماعی ، تهران، انتشارات رشد.
- دهخدا، علی اکبر ؛ ( ۱۳۹۱ ) ، لغت نامه دهخدا ، تهران ، انتشارات دانشگاه تهران .
- سبجانی ، جعفر و محمدرضایی ، محمد ، ( ۱۳۸۷ ) ، اندیشه اسلامی ۲ ، قم ، دفتر نشر معارف.
- سراج زاده ، حسین (۱۳۹۰) ؛ دینداری نسل های قدیم و جدید ، فرهنگ و پژوهش ، شماره ۱۵۸ .
- سرایی ، حسن ، (۱۳۷۲)، مقدمه ای بر نمونه گیری در تحقیق ، تهران ، انتشارات سمت .
- سرمد، زهره؛ حجازی، الهو عباسبازرگان (۱۳۹۴) روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگه.
- سیبر، شرنیگ ، هنجاریابی آزمون هوش هیجانی ( برای دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه دولتی در شهر تهران علوم تربیتی.
- شاملو ، احمد ، ( ۱۳۷۲ ) ، بهداشت روانی ، چاپ یازدهم.
- شریفی، حسن پاشا ، نجفی زند ، جعفر ، (۱۳۷۶)، روشهای آماری در علوم رفتاری ، تهران ، انتشارات سخن .
- شریعتمداری ، علی ، (۱۳۷۳) ، تعلیم و تربیت اسلامی ، تهران ، انتشارات امیر کبیر.
- عجم ، علی اکبر . (۱۳۹۴). نقش آمادگی خودراهبری در یادگیری و گرایش به تفکر انتقادی در تعامل دانشجویان در محیط آموزش تلفیقی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ، ۱۵ (۲۹)
- علیپور ، وحید ؛ ( ۱۳۸۳ ) ، ( بررسی تناسب محتوای کتابهای تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی با پرورش مهارتهای تفکر انتقادی ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه جهاد دانشگاهی .
- علی محمدپور ، رضا و حسینی ، سید حمزه و جلالی ، حسین و آزاد بخت ، محمد ؛ (۱۳۹۰) مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران ، شماره ۶۶ .
- عمید زنجانی ، عباسعلی ؛ ( ۱۳۵۴ ) ، پیوند مذهب و انسان ، انتشارات برهان .
- گلمن ، دانیل، (۱۳۸۲)، هوش هیجانی ، ترجمه شریف پارسا، تهران ، انتشارات رشد.
- گنجی ، حمزه ، (۱۳۸۶) ، بهداشت روانی ، تهران ، انتشارات ارسباران.
- مارشال ، جان ، انگیزش دمیثان، ترجمه یحیی سید محمدی .
- محمدی احمد آبادی ، ناصر؛ ( ۱۳۸۱ ) ، ( تربیت دینی از دیدگاه کالت ومطهری ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه جهاد دانشگاهی دانشکده علوم تربیتی .
- محمد رضایی ، محمد ؛ نقد ؛ "عقل واعتقاد دینی" . قسبات ، شماره ۲۳ .
- محمدزاده ، مزده ؛ ( ۱۳۸۷ ) ، ( رابطه تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد .
- مرادیان ، فیض الله ؛ ( ۱۳۸۴ - ۱۳۸۳ ) ، ( بررسی نگرش دینی دانشجویان ( مطالعه موردی : دانشجویان مقطع کارشناسی و بالاتر دانشکده علوم انسانی واحد علوم تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی و دانشکده علوم پایه دانشگاه دولتیتهران در سال تحصیلی ۱۳۸۴ - ۱۳۸۳ ) ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات .



- معین ، محمد ؛ ( ۱۳۸۰ ) ، فرهنگ فارسی ، تهران ، نشر سرایش
- مصفا ، محمد جعفر؛ ( ۱۳۸۶ ) ، انسان در اسارت فکر، تهران ، ناشر پریشان .
- نویدی ، احمد و عبداللهی ، حسین ؛ ( ۱۳۸۰ ) ، بررسی رابطه بین افسردگی و التزام عملی به اعتقادات اسلامی ، تهران ، فصلنامهٔ تعلیم و تربیت ، شمارهٔ ۲ .
- هیک ، جان ، ( ۱۳۷۲ ) ، فلسفهٔ دین ، تهران ، انتشارات بین المللی الهدی.





## بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی در کارکنان

عارفه کیانی<sup>۱</sup>

کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی

### چکیده:

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی در کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی بود. روش انجام تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) و پرسشنامه فرسودگی شغلی ماسلاش (۱۹۹۹) استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها تأیید شده و پایایی آن‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۶ گزارش شده است. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و روش‌های آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان) استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی رابطه معنی‌داری در جهت منفی وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ۶۰ درصد از تغییرات فرسودگی شغلی بر اساس هوش معنوی و ابعاد آن قابل پیش‌بینی است.

کلیدواژه‌ها: هوش معنوی، فرسودگی شغلی، کارکنان.



## Abstract

The purpose of this study was to investigate the The mediator role of psychological capital in relationship between spiritual intelligence and job Burnout in mohaghegh ardebili university employer. The reaserch method was descriptive correlational (SEM). the population included all employer of mohaghegh ardebili university. Using Available sampling method to select, and 183 employer were selected. king spiritual intelligence Questionnaire(2008), and maslach Burnout Questionnaire (1999) and luthans psychological capital Questionnaire (2007) were used To collecting data. The content validity of the questionnaire was confirmed by experts and reliability of spiritual intelligence Questionnaire (0/89), psychological capital Questionnaire (0/85) and job Burnout Questionnaire (0/76) reported. The results of data analysis showed that the direct effect of spiritual intelligence on job Burnout ( $p \leq 0/01$ .  $B= 0/50$ ) and direct effect of psychological capital on job Burnout ( $p \leq 0/05$ .  $B= -0/26$ ) are meaningful . spiritual intelligence through the capital psychological affects on the job Burnout( $p \leq 0/01$ .  $B= -0/30$ ) indirectly.

**Key word:** psychological capital, spiritual intelligence, Burnout



## مقدمه:

فرسودگی شغلی در سازمان عمدتاً با پیامدهای سازمانی و فردی مهمی مانند عملکرد شغلی، رفتار سازمانی، نگرش‌های شغلی و پیامدهای روان‌شناختی ارتباط منفی دارد و توجه زیادی را از سوی محققان و رهبران سازمانی به خود جلب کرده است (ماسلاش، شوفلی و لایتر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). واژه فرسودگی شغلی اصطلاحی است که معادل بی‌رمقی، از توان افتادگی، زدگی از کار، تحلیل رفتگی، خستگی مفرط، تهی شدگی و فرسایش روانی به کار می‌رود (عابدی، ۱۳۸۱). ماسلاش<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) فرسودگی شغلی را پاسخی طولانی‌مدت به عوامل استرس‌زای میان فردی و هیجانی شدید در کار تعریف می‌کند. فرسودگی شغلی یک احساس ذهنی درونی است که در فرد احساسات و نگرش‌های منفی در ارتباط با شغلش مانند نارضایتی، فرسوده‌شدن و از دست دادن تعهد ایجاد می‌کند و باعث اختلال در عملکرد حرفه‌ای فرد می‌شود که منتهی به نتایج نامطلوبی مانند غیبت، ترک کار و کاهش بهره‌وری برای فرد و سازمان می‌شود (بازرا، برسین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). در واقع، فرد در محل کارش به دلیل عوامل درونی و بیرونی احساس فشار دائمی کرده و نهایتاً به فرسودگی منجر می‌شود و یک نوع احساس کم شدن انرژی بر فرد مستولی می‌گردد (خطیبیان، حسینی، بیک مرادی، روشنایی و کرم پوریان، ۲۰۱۲). ماسلاش (۱۹۸۵) سه بعد برای فرسودگی شغلی ارائه داده است. خستگی عاطفی که دلالت بر خستگی مفرط جسمی و ذهنی دارد و زمانی است که فرد احساس می‌کند دیگر انرژی کافی برای ادامه کار ندارد و پاسخ‌هایی همچون (بی‌رمقی، ناتوانی، انعطاف‌پذیری) است که فرد از نظر جسمی و روانی در مقابل فشارهای روانی ناشی از کار بروز می‌دهد مسخ شخصیت که نشان می‌دهد که فرد در حال رنج بردن از تغییرات شخصیتی است که منعکس‌کننده یک فاصله یا سردی و فقدان حرفه‌ای بودن در ارتباط با ارباب رجوع است. عدم کفایت شخصی زمانی رخ می‌دهد که احساس رقابت و به دست آوردن موفقیت در کار کردن با دیگران کاهش می‌یابد. (اکبرزاده، اکبرزاده، پناه علی، ۱۳۹۳).

فرسودگی شغلی باعث کاهش اثربخشی و کارایی در نیروی انسانی و به تبع آن کاهش بهره‌وری در سازمان

<sup>1</sup> -Maslach, Schaufeli, Leiter

<sup>2</sup> -Maslach

<sup>3</sup> -Bezerra, Beresin



می‌گردد. لذا شناخت عوامل مؤثر بر پیشگیری از این مشکل لازم و ضروری است. یکی از عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی معنویت می‌باشد. زندگی بدون کار بی‌معنا می‌شود اما کار بدون معنا هم زندگی را می‌میراند (کرشنا، نیک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). آمرام معتقد است که در راستای بهبود عملکرد کارکنان هوش معنوی می‌تواند در داشتن یک مدیریت شغلی موفق مؤثر باشد (آمرام<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). هوش معنوی در ادبیات آکادمیک روانشناسی برای اولین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز و بعدها در سال ۱۹۹۹ توسط ایمونز مطرح شد. از نظر ایمونز<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) هوش معنوی کاربرد انطباقی اطلاعات معنوی باهدف تسهیل حل مسائل روزمره و دستیابی به اهداف می‌باشد و به فرد کمک می‌کند تا اعمال و زندگی خویش را به‌وسیله آن در بافتی وسیع‌تر، غنی‌تر و بامعناتر قرار دهیم. آمرام (۲۰۰۵) هوش معنوی را شامل داشتن حس معنا و داشتن مأموریت در زندگی، حس تقدس در زندگی، درک متعادل از ارزش‌ها و معتقد به بهتر شدن دنیا می‌داند. سیسک<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) هوش معنوی را توانایی کاربرد رویکرد چندحسی در حل مسئله و یادگیری همراه با گوش سپردن به ندای درون معرفی می‌کند. در واقع هوش معنوی ما را قادر می‌سازد تا به کارها و فعالیت‌های خود معنا بخشیده و با استفاده از آن بر معنا و مفهوم عملکردمان آگاه باشیم و دریابیم که کدام‌یک از اعمال و رفتارهایمان از اعتبار بیشتری برخوردار است و کدام مسیر زندگی‌مان بالاتر و عالی‌تر است تا آن را الگو و اسطوره خودسازیم. (احمدی، ۱۳۸۸). مدل‌های زیادی برای هوش معنوی ارائه شده است یکی از مهم‌ترین مدل‌ها مدل کینگ<sup>۵</sup> است که در سال (۲۰۰۸) ارائه کرده است. این مدل دارای ۴ مؤلفه است: الف: تفکر انتقادی وجودی که به تفکر در مورد موجودیت فرد اشاره دارد و شامل فکر کردن درباره موضوعاتی نظیر زندگی و مرگ، واقعیت، هوشیاری، جهان، زمان، حقیقت، عدالت، بدی و دیگر موضوعات مشابه است (کینگ، ۲۰۰۸). ب: تولید معنای شخصی: که به صورت "توانایی ایجاد مفهوم و هدف شخصی در تمامی تجارب فیزیکی و ذهنی، ظرفیت خلق و تسلط بر یک هدف زندگی، داشتن درک درستی از مسیر، درک نظم و ترتیب و دلیلی برای موجودیت" تعریف شده است (کینگ، ۲۰۰۸). ج: آگاهی متعالی که به صورت "ظرفیت

<sup>1</sup> -Krishna, Neak

<sup>2</sup> -Amram

<sup>3</sup> -Emmonz

<sup>4</sup> -Sisk

<sup>5</sup> -king



شناسایی ابعاد تعالی فرد، دیگران و جهان مادی، همراه با ظرفیت شناسایی ارتباط آن‌ها با خود فرد و جسم او" تعریف شده است. تعالی به "فرا تر رفتن از تجارب معمولی و مادی انسان" یا "وجودی که جدا از دنیای مادی است و در معرض محدودیت دنیای مادی قرار نمی‌گیرد" اشاره دارد (کینگ، ۲۰۰۸). بسط هوشیاری: جزء آخر هوش معنوی ایجاد موقعیت هوشیاری است که به صورت "ظرفیت ورود به موقعیت‌های معنوی بالاتر مانند هوشیاری محض، یگانگی مانند تفکر عمیق، نیایش و مراقبه و خروج از آن" تعریف شده است. حالت هوشیاری می‌تواند به عنوان "یک سیستم یکپارچه از ساختار یا زیرسیستم روان‌شناختی" تعریف شود (کینگ، ۲۰۰۸). مفهوم هوش معنوی در عرصه سازمان و مدیریت توسط زوهار و مارشال<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) و ایمونز (۲۰۰۰) صورت گرفت. و نه تنها در بعد فردی، بلکه در بعد سازمانی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. معنویت می‌تواند با تأثیر روی وجدان انسان‌ها در آن‌ها حس تعهد نسبت به مسئولیت‌های روزمره زندگی را به وجود آورده و نوعی تعهدپذیری در آن‌ها ایجاد می‌کند (نقل از ساغروانی، ۱۳۸۸). که می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی آن‌ها مؤثر باشد زیرا افرادی که در محیط کار خود احساس معنویت داشته باشند نه تنها خود فرد احساس خستگی ناپذیری، مفید بودن و رضایت از شغل را دارد بلکه باعث می‌شود سازمان نیز سود ببرد.

در رابطه با این متغیرهای پژوهش، تحقیقات زیادی انجام گرفته است. طاهری، قمری، طباطبایی و نکوئی (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان هوش معنوی و فرسودگی شغلی کارکنان بیمارستان امام رضا مشهد به این نتیجه رسیدند که بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. کیانی زاده (۱۳۹۰) در بررسی رابطه بین هوش معنوی با فرسودگی شغلی پرستاران نشان داد که بین هوش معنوی با فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. یزدخواستی، رحیمی، حسن آقایی (۱۳۹۲) در تحقیق خود با عنوان بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس عادی و استثنایی به این نتیجه رسیدند که بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. طبرسا و معینی کربکندی (۱۳۹۳) در تحقیق خود با عنوان ابعاد هوش معنوی با فرسودگی شغلی به این نتیجه رسید که میان

<sup>1</sup> - Zohar & marshal



هوش معنوی و فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. باقری و همکاران (۲۰۱۰) نشان داده‌اند که هوش معنوی در شادمانی پرستاران تأثیر دارد. آمرام و همکاران نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند که هوش معنوی در مدیریت شغلی موفق و کارآمد نقش بسزایی دارد. پژوهش انجام‌شده توسط (کاپتری<sup>۱</sup>)، نشان داد که دو تا از ابعاد معنویت (آگاهی، پایداری) پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری برای فرسودگی شغلی بودند. پیاتکوسکا<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در تحقیق خود با موضوع رابطه بین معنویت و فرسودگی شغلی نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری بین معنویت و دو زیرمقیاس فرسودگی شغلی خستگی هیجانی و عملکرد فردی وجود داشت.

فرسودگی شغلی یک متغیر مهم در سازمان می‌باشد که نه تنها دلیلی برای شاخص عملکرد ضعیف افراد در محیط کاری می‌باشد بلکه بر نگرش‌ها و رفتار کارکنان در سازمان نیز تأثیر می‌گذارد لذا با توجه به اهمیت پیدا کردن معنویت در دنیای کسب‌وکار امروز، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی بپردازد.

### روش‌شناسی:

روش انجام این تحقیق توصیفی از نوع از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی تشکیل دادند. تعداد ۱۳۰ نفر از کارکنان دانشگاه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و روش‌های آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش:

<sup>1</sup> -Captari

<sup>2</sup> - Piatkowska



برای گردآوری داده‌های مربوط به هوش معنوی از پرسشنامه هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸) استفاده شده است. ابن پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال در چهار بعد تفکر وجودی (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱)، تولید معنای شخصی (سؤالات ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳)، بسط هوشیاری (سؤالات ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۲) و آگاهی متعالی (سؤالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۴) می‌باشد که نمره‌گذاری آن نیز بر اساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت می‌باشد. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی آن پایایی آن را کینگ (۲۰۰۸) خ ۹۵/ گزارش کرده است. در ایران نیز معلمی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۹ گزارش کرده است. برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به فرسودگی شغلی از پرسشنامه فرسودگی شغلی (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال می‌باشد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً " مخالفم (۱) تا کاملاً " موافقم (۵) نمره‌گذاری شده است. پایایی این پرسشنامه را کردتیمینی، نیک منش و قنبرپور (۱۳۹۳) ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۶ به دست آمده است.

### یافته‌ها:

در این پژوهش ۱۳۰ نفر از کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی ۹۷ مرد (۷۴/۱۶ درصد) و ۳۳ نفر زن (۲۶ درصد) مورد مطالعه قرار گرفتند.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

فراوانی	انحراف استاندارد	میانگین	
۱۳۰	۱۴/۲	۶۸/۶	۱. هوش معنوی
۱۳۰	۱۲/۸۲	۵۶/۳	۳. فرسودگی شغلی

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد هوش معنوی به ترتیب برابر با ۶۸/۶ و ۱۴/۲ و میانگین و انحراف استاندارد فرسودگی شغلی به ترتیب برابر با ۵۶/۳ و انحراف استاندارد ۱۲/۸۲ می‌باشد.



جدول شماره ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین هوش معنوی و ابعاد آن با فرسودگی شغلی

۱	۲	۳	۴	۵	۶	
۱	۰/۷۱**	۰/۸۴**	۰/۸۱**	۰/۸۰**	-۰/۷۶**	۱. هوش معنوی
	۱	۰/۲۸**	۰/۳۵**	۰/۲۱**	-۰/۳۶**	۲. تفکر وجودی
		۱	۰/۲۵**	۰/۴۱**	-۰/۳۲**	۳. تولید معنای شخصی
			۱	۰/۲۶**	-۰/۴۱**	۴. بسط هوشیاری
				۱	-۰/۳۹**	۵. آگاهی متعالی
					۱	۶. فرسودگی شغلی

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین هوش معنوی با فرسودگی شغلی ( $r=-0.76, p<0.01$ ) بین تفکر وجودی با فرسودگی شغلی ( $r=-0.36, p<0.01$ )، بین بعد تولید معنای شخصی با فرسودگی شغلی ( $r=-0.32, p<0.01$ )، بین بعد بسط هوشیاری با فرسودگی شغلی ( $r=-0.41, p<0.01$ )، بین بعد آگاهی متعالی با فرسودگی شغلی ( $r=-0.39, p<0.01$ ) رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی فرسودگی شغلی بر اساس ابعاد هوش معنوی

مدل	R	R2	R تعدیل شده	F	Sig	
۱	۰/۷۸	۰/۶۰	۰/۵۹	۲۶/۶۴	$p<0.01$	
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	B	T	Sig
فرسودگی شغلی	مقدار ثابت	۱۹/۷۸	۹/۶۵	-	-۲/۰۴	$p<0.05$
	۲. تفکر وجودی	-۰/۷۷	۰/۳۲	-۰/۱۹	-۲/۴۰	$p<0.05$
	۳. تولید معنای شخصی	-۰/۵۱	۰/۱۲۳	-۰/۲۴	-۴/۱۴	$p<0.01$
	۴. بسط هوشیاری	-۰/۶۵	۰/۲۱۳	-۰/۳۸	-۳/۰۵	$p<0.01$
	۵. آگاهی متعالی	-۰/۲۴	۰/۱۱۱	-۰/۱۷	-۲/۱۵	$p<0.01$

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، ۶۰ درصد از واریانس فرسودگی شغلی بر اساس هوش معنوی و ابعاد آن قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر فرسودگی شغلی بر اساس ابعاد آن معنادار می‌باشد. تفکر وجودی با بتای  $-0.19$  ( $t=2.40, p<0.01$ )، تولید معنای شخصی با بتای





۰/۲۴ -  $(t=4/14, p<0/01)$ ، بسط هوشیاری با بتای ۰/۳۸ -  $(t=3/05, p<0/01)$  و آگاهی متعالی با بتای ۰/۱۷  $(t=2/15, p<0/01)$  به طور منفی و معناداری قدرت پیش‌بینی فرسودگی شغلی را دارند. همچنین، بتاهای به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که بسط هوشیاری قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری:

این پژوهش باهدف بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی رابطه معنی‌داری در جهت منفی وجود دارد. یعنی هوش معنوی می‌تواند به‌طور مستقیم کاهش فرسودگی شغلی را به دنبال داشته باشد. این یافته با تحقیقات طاهری و همکاران (۱۳۹۳)، طبرسا و معینی کربکندی (۱۳۹۳)، باقری و همکاران (۲۰۱۰)، کاپتری ۱، (۲۰۱۰) و پیاتکوسکا ۲ (۲۰۰۶) همخوانی دارد. امروزه روانشناسان بر این باورند که موفقیت نهایی یک سازمان بزرگ به هوش معنوی مدیران و کارکنان آن‌ها بستگی دارد. آنان معتقدند تشویق معنویت در محیط کار می‌تواند منجر به افزایش خلاقیت، صداقت، اعتماد حس تکامل شخصی، تعهد سازمانی، رضایت شغلی، مشارکت شغلی، اخلاق وجدان کاری، انگیزش، عملکرد و بهره‌وری بالا می‌شود. هوش معنوی بیانگر مجموعه‌ای توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و منابع معنوی می‌باشد که کاربرد آن‌ها در زندگی روزمره می‌تواند باعث افزایش انطباق‌پذیری شود به‌ویژه نقش آن در حل مسائل وجودی و یافتن معنا و هدف در رویدادهای زندگی تأکید شده است (طبرسا و معینی، ۱۳۹۳). پژوهش‌های مختلف نشان داده است که افرادی که گرایش‌های معنوی دارند هنگام رویارویی با آسیب‌ناخ‌های بهتری به وضعیتی که درون آن هستند می‌دهند و موقعیت‌های فشارزا را بهتر اداره می‌کنند و از سلامت روان بیشتری برخوردار خواهند شد (یعقوبی، ۱۳۸۹). فردی باهوش معنوی بالا دارای انعطاف، خودآگاهی، ظرفیتی برای روبه‌رو شدن با دشواری‌ها و سختی‌ها و فراتر از آن رفتن است و هوش معنوی باعث می‌شود انسان خدا را در تمام لحظات زندگی خود حاضر ببیند و در رویارویی با سختی‌ها و مشکلات از آن‌ها نیرو بگیرد. بر اساس دلسوزی و همدلی با همکاران خود برخورد کند و مسئولیت‌هایش را با بصیرت، صداقت و آزادی از قیدوبندها و برای

<sup>1</sup> -Captari

<sup>2</sup> - Piatkowska



رسیدن به اهداف متعالی انجام دهد در واقع این افراد در انجام فعالیت‌ها هدفمندند و احساس وظیفه می‌کنند بازندگی با گشاده‌رویی برخورد می‌کنند و با آرامش در برابر خالق هستی تسلیم می‌شوند (یزد خواستی و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین توجه به هوش معنوی و آموزش و افزایش آن با روش‌های مختلف همچون کارگاه‌ها دوره‌های آموزشی مستمر و مرتبط، برگزاری جلسات خودارزیابی جهت آشناسازی کارکنان با ابعاد چندگانه انسانی و جایگاه رفیع انسانی در سازمان بینش معنوی آن‌ها را افزایش داده و نگاه آنان به زندگی فردی و سازمانیشان را تغییر دهند می‌تواند بستر مناسبی برای پیش‌گیری از فرسودگی شغلی باشد.

#### منابع:

- اکبرزاده، د. اکبرزاده، ح. پناه علی، ا. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی شغلی، تاب‌آوری و سلامت روانی با فرسودگی شغلی کارکنان سازمان آتش‌نشانی، فصلنامه علمی پژوهشی امداد و نجات، سال ششم، شماره ۲.
- بهداری خسروشاهی، ج. هاشمی نصرت‌آبادی، ت. بابا پور خیرالدین، ج. (۱۳۹۰). نقش سرمایه روان‌شناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. فصلنامه پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی. (۱). ۱۴۳-۱۲۳.
- خلیفه سلطانی، ح. والی، ف. صحت، س. (۱۳۹۳). تأثیر سرمایه روان‌شناختی مثبت بر بهبود عملکرد کارکنان: مطالعه‌ای در شرکت بیمه ملت شهر تهران. فصلنامه علوم مدیریت ایران، سال نهم، (۳۳). ۶۸-۴۷.
- شجاع فرد، ج. پور صادق، ن. شهرآشوب، ق. زنگیشه، س. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی شغلی و تاب‌آوری در پرسنل فوریت‌های پزشکی شهر تهران. فصلنامه علمی پژوهشی امداد و نجات، (۶)، شماره ۲.
- طاهری لاری، م. قمری، م. طباطبایی، س. نکوئی، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی کارکنان بیمارستان امام رضا مشهد. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. ۲۱ (۵).
- طبرسا، غ. معینی کربکندی، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه ابعاد هوش معنوی با فرسودگی شغلی. پژوهش‌های مدیریت منابع سازمانی. ۴ (۴).
- عابدی، م. (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های مشاوره شغلی به سبک نظریه‌های یادگیری اجتماعی، سازگاری شغلی، و مدل شناختی رفتاری شادمانی فوردایس بر کاهش فرسودگی شغلی مشاوران آموزش و پرورش اصفهان. پایان‌نامه چاپ‌نشده دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- کیانی زاده، ر. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین هوش معنوی با فرسودگی شغلی در پرستاران. همایش ملی رفتار سازمانی.



- گل پرور، م. جوادیان، جعفری، ز. خانبانی، مریم. (۱۳۹۲). پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی از طریق مؤلفه‌های معنویت در پرستاران. روان پرستاری، ۱ (۳). ۳۵-۴۴.
- لوتانز، ف. (۲۰۰۷). سرمایه روان‌شناختی سازمان: تحول مزیتی رقابت کارکنان، ترجمه عبدالرسول جمشیدیان و محمد فروهر. انتشارات آبیژ، تهران، ۱۳۹۲.
- هویدا، ر. مختاری، ح. فروهر، م. (۱۳۹۱). رابطه مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با مؤلفه‌های تعهد سازمانی. مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۲ (۲). پاییز و زمستان.
- یزدخواستی، ع. رحیمی، ح. حسن آقایی، ه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس عادی و استثنایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار. ۷ (۴). زمستان.
- Amram J. Y. (2005). "Intelligence beyond IQ: The contribution of Emotional and spiritual intelligence to effective business leadership"; Institute of Transpersonal Psychology, .
- Amram Y. (2009). . The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. Palo Alto: Institute of Transpersonal Psychology
- Avey, J.; Luthans, F., & Jensen, H. (2009). Psychological capital: a positive resource for combating employee stress and turnover, *Human Resource Management*, 48(5), 677–693.
- Avey, J.; Reichard, R.; Luthans, F., & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance, *Human resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Avey, J.; Reichard, R.; Luthans, F., & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance, *Human resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Bagheri F, Akbarizadeh F, Hatami H. (2010). The relationship between nurses' spiritual intelligence and happiness in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 5: 1556-61.
- Bezerra RP, Beresin R. (2009). Burnout syndrome in nurses of prehospital rescue team. *Einstein*. (2009) 7(3 Pt 1):351-6. Available from: <https://docs.google.com/viewer?v&q=cache:eOsRgKcLo0sJ:corekmi.open.ac.uk/download/pdf/679068>
- Captari, D. (2010). Investigating the Correlation between Burnout and Spirituality among Resident Assitantsat. Unpublishd Dissertation of psychology, Liberty University.
- Emmonz R. A. (2000). "Is spirituality an intelligence; Motivation and the Psychology of Ultimate Concern"; *The international Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10 , No. 1, 2000, pp: 3-26.
- Hodges, Timothy .D (2010). An Experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement, and the contagion effect. Dissertations and Theses from the College of Business Administration. University of Nebraska Lincoln Year School principals, PhD dissertation.
- Khatiban M, Hosseini S, Bikmoradi A, Roshanaei Gh, Karampourian A (2012). Burnout in the Emergency Medical Services' personnel in Kermanshah province. *J Clin Nurs Mid*; 2: 10-17. (Persian)



- King, D.(2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. Unpublished", *Master's Thesis, Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.*
- Krishna Kumar, S., Neak, Ch, (2002). The What? Why? and How? Of spirituality in the workplace. *Journal of managerial psychology.*; 17(3),153-164.
- Lin, T. I. (2013). The relationships among perceived organization support, psychological capital and employees' job burnout in international tourist hotels, *Life Science Journal*, 10(3), 2104-2112.
- Luo, H., & Hao, ZH. (2010). The relationships among psychological capital, job burnout and turnover intention in 466 nurses. *Chinese J Nurs*, 45(10), 933-935.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J., & Avey, J.B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238. [http://dx.doi.org/ 10.1002/job.507](http://dx.doi.org/10.1002/job.507)
- Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. (2001). Job burnout. *Annu Rev Psychol.*; 52(1):397-422
- Maslach C.; "Job burnout: New Directions in research and Intervention"; *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 12, No. 2, 2003, pp: 189-192
- Masten, A.S., & Reed, M.J. (2002). Resilience in development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford
- Piatkowska, JM. (2006). The relationship between spirituality and burnout among mental health therapists. Unpublished Thesis (M.S.W.) of psychology, California State University.
- Sisk D. (2008). "Engaging the spiritual intelligence of Gifted students to build Global Awareness"; *Roeper review*, Vol. 30, No. 1, 2008, pp: 24-30.
- Snyder, C. R. (1994). Hope and Optimism. *Encyclopedia of Human Behavior*. 2., 535-542). San Diego: Academic Press.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of University Press*.
- Yaghobi A.(2010). Relationship between Spiritual intelligence and happiness in Bou Ali University of Hamadan. *Journal of Research in Educational System.*; 9(4): 85-95 [In Persian]
- Yardley, K. (2012). *Psychological capital as positive resource to assist with the organizational outcome of workfamily conflict*. Thesis, Massey University, Albany, New Zealand.
- zohar D, Marshall I.(2000). SQ- Spiritual intelligence, the ultimate intelligence. 1st ed. London: Bloombury; 2000 .p.282-288.



## بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری در دانش آموزان دختر و پسر

زهرة هاشمی ۱ ، علی افشاری ۲

۱- زهرة هاشمی، دکتری و دانشگاه مراغه

۲- علی افشاری، دکتری و دانشگاه مراغه

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، با هدف تعیین رابطه میان ویژگی های شخصیتی و پرخاشگری انجام گرفت. نمونه مورد مطالعه ۳۵۲ نفر از بین دانش آموزان مقطع سوم دبیرستان مدارس دولتی شهر تبریز، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب گردید و پرسشنامه های ویژگی های شخصیتی و پرخاشگری باس و پری اجرا گردید. داده های پژوهش با استفاده از روش های همبستگی بین متغیرها، یافته های پژوهش از طریق رگرسیون چند متغیره و آزمون t نشان داد که از میان ویژگی های شخصیتی، برون گرایی به جز با پرخاشگری جسمانی با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار، توافق پذیری و باوجدان بودن با انواع پرخاشگری رابطه منفی معنادار و انعطاف پذیری فقط با خصومت، رابطه منفی معنادار دارد و روان رنجورخویی با انواع پرخاشگری رابطه مثبت معنادار دارد. علاوه بر آن، نتایج حاصل از آزمون t، تفاوت معناداری را بین دو جنس در انواع پرخاشگری نشان نداد. در نهایت، از میان ویژگی های شخصیتی، روان رنجورخویی و از بهترین و قوی ترین پیش بینی کننده پرخاشگری بودند.

**کلید واژه ها:** ویژگی های شخصیتی، پرخاشگری.

---

۱- زهرة هاشمی، استادیار دانشگاه مراغه

۲- علی افشاری، استادیار دانشگاه مراغه



## Abstract

This study aimed at testing the relationship between personality trait and aggression. A sample of 352 eleven graders were selected from state high schools of Tabriz using a multi-stage random cluster sampling, and completed five factor inventory and Buss and Perry aggression questionnaire. The results of correlations and multivariate regression and t-test, showed a significant negative relation between extroversion, agreeableness, conscientiousness and all type of aggression, also the results showed that openness had just a negative relating with hostility and neuroticism was positively related to all type of aggression. In addition, the results from t-test, didn't show a significant difference between males and females in all type of aggression. Among the personality traits, only the agreeableness showed a significant difference between both genders. Eventually, among the personality traits, only the neuroticism was the best and sustained predictors of aggression.

**Keyword:** personality traits, aggression



## مقدمه:

پرخاشگری<sup>۱</sup> یکی از زمینه‌هایی است که در روانشناسی، محققان به آن توجه کرده و تحقیقات مبسوطی را در آن زمینه انجام داده‌اند. تأثیر مشکلات رفتاری بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی و هم‌چنین بررسی عواملی چون جنسیت، ویژگی‌های شخصیتی و اجتماعی و اقتصادی و عوامل شناختی در بروز اختلال‌های رفتاری از جمله رفتار پرخاشگرانه در دوران نوجوانی مورد توجه پژوهشگران بوده است. (وکیلان، ۱۳۹۰). صرف‌نظر از دیدگاه‌ها و به تبع آن تعاریف مختلف درباره پرخاشگری، مشخص شده است که عوامل متعددی در پیدایش و تداوم پرخاشگری وجود دارند. برای مثال عوامل زیستی، روانی - اجتماعی، شخصیتی، خانوادگی و شناختی. ویژگی‌های شخصیتی و شناختی، دو مقوله مهم در حیطه روانشناسی هستند و امروزه روانشناسان به اهمیت نقش این دو عامل در بروز رفتارهای غیر سازگارانه پی برده‌اند (باباپورخیرالدین و همکاران ۱۳۸۲). تحقیقات نشان داده است، نوجوانانی که از لحاظ ساختار شخصیتی حساس‌ترند در این برهه از زندگی، در صورتیکه به خواسته‌های طبیعی آنها پاسخ مثبت داده نشود، بیش از دیگر همسالان خود به مشکلات روانی و ناهنجاریهای ناشی از آن، از جمله پرخاشگری دچار می‌شوند (اللهیاری و همکاران، ۱۳۸۲).

اخیراً، تحقیق در زمینه شخصیت<sup>۲</sup> و ارتباط آن با سلامتی و آسیب‌های روان‌شناختی، توجه بسیاری از محققان را به خود جلب کرده است. شواهد تجربی زیادی نیز وجود دارد مبنی بر این که صفات شخصیتی در ایجاد، کاهش، یا از بین بردن، علایم اختلالات رفتاری و عدم سازگاری اجتماعی نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

## روش:

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع سوم دبیرستان‌های دولتی شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می‌باشند. انتخاب نمونه مورد مطالعه بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

<sup>1</sup>-Aggression  
<sup>2</sup>-Personality



چند مرحله- ای ۱ از تمام مناطق آموزشی تبریز انجام شد. تعداد ۳۵۲ نفر ( ۱۸۶ پسر و ۱۶۶ دختر ) با دامنه ی سنی ۱۸- ۱۷ سال به عنوان نمونه آماری پژوهش حاضر، مورد مطالعه قرار گرفتند. برای ارزیابی متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه شخصیتی نئو ۲: این پرسشنامه در ایران توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰)، به زبان فارسی ترجمه و بر روی دانشجویان ایران هنجاریابی شده است. در خصوص پایایی عوامل NEO-FFI، نتایج چندین مطالعه حاکی از آن است که زیر مقیاس های NEO-FFI، همسانی درونی خوبی دارند. به عنوان مثال، مک - کری و کاستا (۲۰۰۴)، ضریب آلفای بین ۵ عامل را در دامنه ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ و باز آزمایی با فاصله دو هفته ای را ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ گزارش کرده اند. پرسشنامه پرخاشگری<sup>۳</sup>: باس پری (۱۹۹۲)، در بررسی پایایی فرم ۲۹ ماده ای پرسشنامه، به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته، ضریب همبستگی ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ را به ترتیب برای عوامل پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و کینه ورزی ( خصومت)، گزارش کردند. همچنین ضریب آلفای کل نمرات ۰/۸۹ بود.

### یافته ها:

یافته های پژوهش نشان میدهد که بین ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۱: ضرایب همبستگی میان ویژگی های شخصیتی با پرخاشگری

متغیر	جسمانی	کلامی	خشم	خصومت	کل
روان رنجور خویی	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۴۱**
برون گرایی	-۰/۱۰	-۰/۱۲*	-۰/۱۸**	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**
انعطاف پذیری	-۰/۰۶	-۰/۰۱	-۰/۰۵	-۰/۱۹**	-۰/۱۰

<sup>1</sup> - Multistage-Cluster Random Sampling

<sup>2</sup> - (NEO Personality Inventory)(NEO-PI)

<sup>3</sup> -Aggression Questionnaire(AQ)





توافق پذیری	-.۰/۲۱**	-.۰/۱۹**	-.۰/۲۹**	-.۰/۳۰**	-.۰/۳۰**
باوجدان بودن	-.۰/۲۲**	-.۰/۱۵**	-.۰/۲۴**	-.۰/۲۸**	-.۰/۲۸**

همچنین پژوهش بیان می دارد که میان دو جنس هیچ تفاوت معناداری در زمینه پرخاشگری وجود ندارد. و از میان ویژگی های شخصیتی، دو جنس فقط در ویژگی توافق پذیری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند ( $p < 0/05$ ). به گونه ای که دختران ( $m=29/46$ )، نمرات بالاتری را نسبت به پسران ( $m=28/08$ )، در ویژگی توافق پذیری داشته اند.

### نتیجه گیری:

نتایج این پژوهش نشان داد بین عامل شخصیتی روان رنجورخویی با همه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی مثبت معنادار دارد. عامل شخصیتی برونگرایی غیر از پرخاشگری جسمانی، با بقیه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار اما نسبتاً ضعیف دارد؛ عامل انعطاف پذیری فقط با پرخاشگری خصومت همبستگی منفی معنادار دارد. عامل توافق پذیری با همه انواع پرخاشگری و نمره کل، همبستگی منفی معنادار دارد، عامل شخصیتی با وجدان بودن با همه انواع پرخاشگری و نمره کل همبستگی منفی معنادار دارد

این نتیجه با یافته های گروسی فرشی، مانی و بخشی پور (۱۳۸۵)؛ جعفرنژاد و همکاران (۱۳۸۴)؛ متیوز، دیاری و وایتمن (۲۰۰۳)، برناردو و همکاران (۲۰۰۵)؛ همخوان است. در تبیین این نتیجه می توان گفت از آنجایی که یکی از مؤلفه های بعد روان رنجورخویی در مدل پنج عاملی شخصیت پرخاشگری می باشد، ارتباط این بعد شخصیت با پرخاشگری منطقی خواهد بود. برون گرایی از راه افزایش حمایت- های اجتماعی، می تواند به افزایش سلامت روانی و اجتماعی و کاهش پرخاشگری بیانجامد. شاخص توافق پذیری در برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسیها و معلمان نقش مؤثری دارد. همین امر می تواند، علت سازگاری بهتر در این دانش آموزان باشد. شاخص با وجدان بودن نشانگر سازگاری رفتاری و ارتباطات غیر پرخاشگرانه می باشد (رجایی و همکاران، ۲۰۱۶).



## منابع:

- اللهیاری، عباسعلی؛ آزادفلاح، پرویز؛ کهرزهی، فرهاد. (۱۳۸۲). بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های حل مسأله در کاهش افسردگی دانش آموان. *مجله روانشناسی*، سال هفتم، شماره ۲.
- وکیلان، منوچهر؛ کرباسی، منیژه. (۱۳۹۰). *مسائل نوجوانان و جوانان در ایران معاصر*، انتشارات دانشگاه پیام نور.
- گروسی فرشی، میرتقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت ( کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت)، تبریز: نشر جامعه پژوه.
- گروسی فرشی، میرتقی؛ مانی، آرش؛ بخشی پور، عباس. (۱۳۸۵). بررسی ارتباط بین ویژگی های شخصیتی و احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز، *فصل نامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال اول، شماره ۱.
- Costa Jr., P. T., Antonio, T., & McCrae, R. R. (2001). "Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising finding". *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Buss, A. H. and Perry, M. (1992). "The Aggression Questionnaire". *Journal of Personality and Social Psychology*. 63(3), 452-459 .
- Mattews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). "Personality Traits". New York: Cambridge University Press.
- Bernardo, M.; Gonzalez Gauttierrez, J.I.; Garrosa (2005). "Personality and subjective well- being: big five correlates and demographic variable". *Personality and Individual Differences*, 38, 1561-1569.
- Rajaei AR, Khoyneshad GhR, Javanmard J, Abdollahpour M.( 2016) The relation between positive psychological states and coping styles.*Journal of Fundamentals of Mental Health*;



## نقش ساختار خانواده در ایجاد خودتمایزسازی اعضا

مریم ذاکری<sup>۱</sup>، فاطمه بهجتی<sup>۲</sup>، یاسر رضاپور میرصالح<sup>۳</sup>

۱- مریم ذاکری، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده و دانشگاه اردکان

۲- فاطمه بهجتی، دکتری علوم تربیتی و دانشگاه اردکان

۳- یاسر رضاپور میرصالح، دکتری مشاوره و دانشگاه اردکان

### چکیده

از آنجا که محیط خانواده به عنوان نخستین و تاثیر گذارترین عامل در شکل گیری شخصیت و هویت افراد به حساب می آید، لذا افراد، طریقه رفتار با دیگران و برخورد با مسایل و مشکلات را نخست در خانواده می آموزند. یکی از الگوهای خانواده اصلی که به فرزندان انتقال می یابد، میزان «خودتمایزسازی» است. در این مطالعه قصد بر این است که نقش ساختار خانواده در ایجاد خودتمایزسازی اعضا مورد بررسی قرار گیرد. روش مطالعه به صورت تحلیلی- توصیفی، با استفاده از مرور پیشینه نظری موجود در این زمینه است. در این مطالعه درباره ساختار خانواده و خودتمایزسازی افراد بحث می شود و در پایان هم به نتیجه گیری خواهیم پرداخت.

واژه های کلیدی: ساختار خانواده، خود تمایزسازی.



## Abstract

Since the family environment is considered as the first and most influential factor in the formation of the personality and identity of individuals, therefore, individuals learn how to treat others and deal with problems and problems first in the family. One of the main family patterns transmitted to children is the degree of self-differentiation. The purpose of this study is to examine the role of family structure in the self-differentiation of members. The study method is analytical-descriptive, using the review of the theoretical background in this field. In this study, we discuss the family structure and self-differentiation, and we will conclude in the end.

**Key words:** family structure, self-differentiation



## مقدمه

خانواده اولین سازمان اجتماعی است که فرد در آن زندگی می کند ، خانواده اساساً یک کانون کمک، تسکین ، التیام و شفابخش است . خانواده کانونی است که باید فشارهای روانی وارد شده بر اعضای خود را تخفیف دهد و راه رشد و شکوفایی آنها را هموار کند . خانواده در تمام فرهنگ ها کانون شکل گیری هویت فرد است . هیچ فردی جدا از خانواده اش قابل تعریف نیست و خانواده رکن اصلی سازنده فرد و شخصیت اوست ( ثنائی ، ۱۳۸۷). در واقع در الگوی خانواده سالم، به اعضای خانواده استقلال داده می شود و این استقلال با تأکید بر صراحت بیان، مسئولیت، احترام به سایرین، باز بودن با دیگران و قبول جدایی و فقدان به وجود می آید .خانواده سالم خانوادهای محسوب می شود که در فضای خانواده روابط و صمیمیت ایجاد می کند و این کار را با تشویق بیان احساسها، ایجاد یک فضای گرم در خانه، حل تعارضها بدون ایجاد استرس غیرلازم، ایجاد حساسیت نسبت به همدلی و ایجاد اعتماد به انسانها بر اساس نیکی نهاد آدمی شکل می دهد (کرمی، ۱۳۹۰). به عقیده بوئن، روابط انسانی از دو نیروی برقرار کننده تعادل زندگی مشتق می شود: فردیت و با هم بودن. هر یک از ما نیازمند همنشینی، و مقداری استقلال هستیم. چیزی که زندگی را جالب و نوید کننده می سازد، گرایش نیازهای ما به قطبی شدن است (نیکولز<sup>۱</sup> و شوارتز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶ ، ترجمه دهقانی و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۳۹).

شواهدی وجود دارد که نشان می دهد الگوهای خانواده اصلی، به خصوص الگوهای تمایزیافتگی، تاثیر مهمی بر اضطراب فرزندان، عملکرد اجتماعی و نشانه های روانی-جسمی دارد(پاپکو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). خودتمایزسازی یا تمایز خود، مهمترین مفهوم نظریه ی بوئن است (پیرساقی، حاجی حسنی، فرح بخش و سلیمانی، ۱۳۹۱). خود تمایز سازی، توانایی ابراز موضع من است. لذا افرادی که از سطح مناسب تمایزیافتگی برخوردارند، خودرهبهرند؛ یعنی به افکار و احساسات خاص خودشان واقف هستند و آنها را

---

1. Nichols  
2. Schwartz  
3. Popko



ابراز می نمایند و اجباری جهت وفق دادن خود با انتظارات نامعقول دیگران احساس نمی کنند. در مقابل، افراد تمایز نیافته، معمولاً از نظر عاطفی به دیگران وابسته می شوند و به سختی برای خود، فکر، احساس و عمل می کنند (پیرساقی و همکاران، ۱۳۹۱).

پیروان بوئن بر این باورند که آدمیان گرایش دارند که سبک ارتباطی آموخته شده در خانواده اصلی خود را در همسرگزینی و سایر روابط مهم تکرار کنند و الگوهای مشابهی را به فرزندان شان انتقال دهند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۸۹).

طبق این نظریه فرد با سطح بالایی از تفکیک خود دارای احساس و تفکر و رفتار منعطف در سازگاری با فشارهای زندگی می باشد و دارای عواطف روشن در ارتباط با دیگران است و در نزدیکی و گسستگی ارتباط از تعادل روانی برخوردار است و افراد با سطح خود تفکیکی ضعیف دارای فکری نامنعطف، برش عاطفی و به طور کلی سطح بالایی از اضطراب را تجربه می کنند (نیکولز و شوارتز، ۲۰۰۰).

متغیری که در اینجا نقش آن بر خودتمایزسازی مورد بررسی قرار می گیرد ساختار خانواده است. ساختار خانواده، مجموعه ای نامرئی از نقش های ویژه ای است که اعضای خانواده از طریق آن با یکدیگر مرتبط می شوند. تاکید بر خانواده بر عنوان یک کل و تعاملات بین زیرمنظومه های خانواده است. مهمترین ملاک عملکرد سالم و کارکردی زیر منظوم ها برخورداری از مرزهای روشن مبتنی بر نقش ها، قواعد و قدرت است (تامپسون<sup>۱</sup> و رادلف<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). گستره فعلی اهداف خانواده درمانی ساختاری شامل: حل مشکلات فعلی و حذف چرخه های منفی تعامل، تغییر مسیرهای رشدی در جهت شایستگی و کفایت بیشتر برای خودتنظیمی و کفایت عاطفی اجتماعی، توانمند ساختن خانواده برای سازمان دهی و برقراری روابط از نظر عاطفی به گونه ای که رشد و ارتقا در تعامل با دیگران حاصل شود، توانمندسازی سیستم های اجتماعی مربوط برای سازمان دهی به طریقی که کوشش های خانواده در جهت ایجاد رشد و بهبود در بافت اجتماعی پرورش یابد، می شود (واینی<sup>۳</sup> و گلدبرگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

1. Thompson  
2. Rudolph,  
3. Vainy



با توجه به توضیحات ذکر شده در باب اهمیت ساختار خانواده در ادامه به شرح و توضیح بیشتر این متغیر می پردازیم.

### **مبانی نظری خانواده درمانی**

نظریه های مختلف خانواده درمانی با توجه به اهمیت نقش ارتباطات در ایجاد، ابقا و حل مشکل به سه گروه عمده تقسیم می شوند. گروه نخست به الگوهای تعاملی ابقای مشکل و شیوه های چالش با چرخه تکرار شونده تعامل تاکید دارد. گروه دوم به سیستم باور اعضای خانواده، نمایش نامه و قصه های خانواده که از الگوی تعاملی ابقای مشکل حمایت می کند، تمرکز دارد. در نهایت گروه سوم به مسئله درمان در درون بافت اجتماعی و تاریخی خانواده در درمان، بدون در نظر گرفتن سیستم باور مرتبط با مشکل تاکید می کند (لیوی،<sup>۲</sup> ۲۰۰۶).

واقعیت این است که اگر یکی از اعضای خانواده دارای اشکال رفتاری-روانی باشد، می توان ردپای آن را در روابط اجتماعی جستجو کرد. در بسیاری از موارد اشکال رفتاری عضو خانواده مانند کودک یا نوجوان مستقیماً از روابط غلط خانوادگی سرچشمه می گیرد (احمدی، ۱۳۸۴).

درمان یک فرایند قابل پیش بینی در خانواده درمانی است. تمامی مکاتب خانواده درمانی از حیث نظری متعهد هستند که با فرایند تعامل خانوادگی کار کنند. سیستم های متفاوت خانواده درمانی از حیث عمل به یکدیگر شباهت بیشتری دارند تا به لحاظ نظریه هایی که ارائه می دهند. برای خانواده درمانگران مهم است که از روش های فراگیر کار کردن با خانواده آگاه باشند. آنه با چنین آگاهی و اشرافی می توانند با متخصصان گوناگون در ارتباط باشند. همچنین آن ها بهتر می توانند به بی نظیر بودن نظریه هایی که تحت شعاع آنها کار می کنند پی ببرند. چنین معرفتی امکان انعطاف پذیری و اتحاد با دیگران را در حرفه های یاورانه برای آنها فراهم می کند. یک دلیل برای خانواده درمانی این باور است که اکثر مشکلات در زندگی بروز می کند و می توان در درون خانواده آن ها را به بهترین نحو مشخص کرد. خانواده ها به عنوان

---

4. Goldberg  
2. Levy



نیروهای قدرتمند تلقی می‌شوند که خواه به سود یا به زیان اعضای خانواده بر سلامت یا ناسازگار بودن خانواده به عنوان یک کلیت و اعضایش موثر است (گلادینگ<sup>۱</sup>، ترجمه بهاری و همکاران، ۱۳۹۰).

### **مفاهیم خانواده درمانی ساختاری**

در اصل، رویکرد ساختی در خانواده درمانی مبتنی است بر این مفهوم که خانواده بیش از روان پویایی زیستی اعضای آن است. اعضای خانواده بنا به طرح‌های خاصی که حاکم بر مرادوات فی ما بین آنهاست باهم رابطه برقرار می‌کنند. این طرح‌ها که معمولاً به طور صریح ابراز نشده، و حتی شناخته شده نیست، (تشکلی کلی) را می‌دهند که همان ساخت خانواده است. واقعیت ساخت، در مرتبه ای ورای واقعیت فرد فرد اعضای خانواده است (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۸۹).

ساخت گراها توجه خاصی به الگوهای تبدالی خانواده دارند چرا که این الگوها نشانه‌هایی را درباره ساختار خانواده، میزان نفوذپذیری مرز خرده نظام‌های خانواده و وجود اتحاد و تبانی‌ها بدست می‌دهند. این‌ها مواردی هستند که توانایی خانواده را در جهت حفظ تعادل بین ثبات و تغییر اثر می‌گذارند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه برواتی و همکاران، ۱۳۸۸).

ساخت خانواده مجموعه ای نامرئی از انتظارات عملکردی است که شیوه‌های مرادوه یا میان‌کنش‌های اعضای خانواده را سازمان می‌دهد. خانواده، سیستمی است که عملکرد آن از طریق الگوهای مرادوه ای صورت می‌گیرد مرادوات یا میان‌کنش‌های تکراری، الگوهایی را به وجود می‌آورند مبنی بر اینکه چطور، چه وقت و با چه کسی رابطه برقرار می‌شود و همین الگوها زیربنای سیستم را تشکیل می‌دهند (مینوچین<sup>۲</sup>، ترجمه ثنایی، ۱۳۹۲).

---

1. Glading  
1. Minuchin,





اولین هدف درمانگران ساختاری عبارت است از تلاش فعالانه برای تغییر سازمان در خانواده بدکار و تصورشان بر این است که تغییرات رفتار فردی و همچنین کاهش نشانه‌ها به دنبال تغییر بستر تبادلات خانواده حادث خواهند شد (کولاپینتو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ به نقل از فریدی، ۱۳۸۵).

ساخت نگرها عمدتاً به خانواده می‌پیوندند و از درون به سان اهرمی عمل می‌کنند که می‌تواند با الگوهای تعاملی بدکار خانواده به چالش پرداخته و با آن‌ها مقابله کند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه برواتی و همکاران، ۱۳۸۲).

به عقیده مینوچین و فیشرمن (۱۹۸۱) سه زیرمنظومه در خانواده از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند که عبارتند از:

(۱) زیرمنظومه زن و شوهری: که از شرکاء زندگی تشکیل شده است. در خانواده‌ها روشی که شرکاء یکدیگر را حمایت و تقویت می‌کنند تا اندازه زیادی بستگی به این دارد که خانواده چقدر خوش ساختار است و تا چه اندازه کاربردی عمل می‌کند. هنگامی که مکملیت نقش‌ها وجود دارد زیرمنظومه زن و شوهری به بهترین شکل کار می‌کنند. در چنین شرایطی یک شوهر و همسر، برای مثال، به عنوان یک تیم عمل می‌کنند (وابستگی‌شان را به یکدیگر می‌پذیرند).

(۲) زیرمنظومه والدینی: این زیرمنظومه از کسانی مرکب است که در قبال مراقبت، محافظت و آموختن آداب اجتماعی به بچه‌ها مسئول هستند. همانند زیرمنظومه زن و شوهری، اگر که زیرمنظومه به روش بین نسلی عمل نکند، سالن تلقی می‌شود. بنابراین، والدین دائماً برای تعریف مرزهای مناسب، مشخص و نفوذپذیری که به اعضای خانواده کمک می‌کند تا بدون هم آمیختگی یا ازهم گسیختگی به یکدیگر دسترسی داشته باشند زیر سوال هستند.

(۳) زیرمنظومه فرزندان: واحدی در درون خانواده است که اعضای یک نسل را دربرمی‌گیرند. برای مثال خواهر و برادرها به عنوان زیرمنظومه خواهر و برادری در نظر گرفته می‌شوند. در بعضی خانواده‌ها، زیرمنظومه خواهر-برادری متشکل از افرادی است که از یک پدر و مادر متولد می‌شوند. در خانواده‌های

---

2. Colapinto



دیگر مانند خانواده هایی که والدین آنها ازدواج مجدد کرده اند زیرمنظومه خواهر-برادری از بچه های نامتعلق به هم تشکیل می شوند(گلادینگ، ترجمه بهاری و همکاران، ۱۳۹۰).

بنابراین توجه به مرز بین زیر منظومه ها در این دیدگاه از اهمیت ویژه ای برخوردار است. مرزهای یک مجموعه عبارت است از مقرراتی که معین می کند چه کسی و چگونه جزو این سیستم است. عملکرد یا نقش مرز، حراست از عمل متمایزسازی سیستم است. هر زیر منظومه خانواده دارای عملکرد ویژه یا نقش بخصوص است و از اعضای خود انتظارات بخصوصی دارد. تکوین مهارت های بین اشخاص در این زیرمنظومه بسته به آزادی زیرمنظومه از مداخله سایر زیرمنظومه هاست. مرزهای درون خانواده از لحاظ انعطاف پذیری یا نفوذپذیری با یکدیگر تفاوت دارند و میزان دسترسی به هر خرده نظام، ماهیت و فراوانی ارتباط و تماس میان اعضای خانواده را تعیین می کند(مینوچین، ترجمه ، بهاری و سیا، ۱۳۹۲). سه نوع مرزهای اصلی وجود دارند: ۱) مرزهای کاملاً مشخص: به حفظ جدایی افراد کمک می کند و همزمان بر احساس تعلق بر کل نظام صحنه می گذارد. وضوح مرزها، با فراهم کردن حمایت در همان حال استقلال و آزادی تجربه اعضای هر یک از این خرده نظام ها را تشویق می کند. ۲) مرزهای بسیار خشک و انعطاف ناپذیر: باعث ایجاد سد و مانع بین خرده نظام ها می شوند در این حالت دنیای کودکان و والدین از یکدیگر جدا و متمایز هست. اعضای این خرده نظام ها مشتاق یا قادر به ورود به دنیای یکدیگر نیستند. ۳) مرزهای پراکنده: شدیداً گنگ و نامتمایز هستند بنابراین از سوی سایر اعضای خانواده مورد تجاوز قرار می گیرند. در خانواده ای که کارکرد سالمی دارند مرزهای روشن به هر عضو خانواده احساس من بودن را توأم با احساس گروهی ما ارزانی می دارد. اکثر نظام های خانواده در بین دو پیوستار به هم تنیدگی(مرزهای پراکنده) و گسستگی(مرزهای خشک و انعطاف ناپذیر) قرار می گیرند بیشتر خانواده ها نه کاملاً به هم تنیده اند و نه کاملاً گسسته، هر چند ممکن است وجود داشته باشد(مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۹۲).

### **فنون خانواده درمانی ساختاری**

فنون زیر بخشی از فنون کاربردی خانواده درمانی ساختاری مینوچین است که به صورت مختصر بیان شده است.



### (۱) الحاق

درمانگر در جهت ملحق شدن به سیستم خانواده ضمن پذیرفتن سازمان خانواده سعی در انطباق با آن می کند. این روند یک جنبه نمی باشد. خانواده نیز همچون درمانگر برای انطباق با درمانگر باید تلاش کنن (تامپسون و رادولف، ۲۰۰۲). مفهوم الحاق به عنوان فرایند وصلت بین درمانگر و خانواده که منجر به رشد سیستم درمانی مربوط می شود تعریف شده است. الحاق به عنوان یکی از پیش نیازهای باز سازمان دهی تلقی می شود. یکی از اهداف الحاق، ترغیب خانواده به ادامه جلسات درمانی است (تامپسون و رادولف، ۲۰۰۲).

### (۲) رد گیری:

در این روش درمانگر از محتوای حرف های خانواده، یعنی حقایق پیروی می کند، برای مثال درمانگر ممکن است به زن بگوید: پس آن طور که من فهمیدم، شما و همسرتان سال گذشته ازدواج کردید، فکر نمی کنید، همزمان با سرگرم شدن با بچه، زمانی را هم برای برقراری رابطه با همسرتان اختصاص دهید. در طول ردگیری درمانگر تا حد ممکن قضاوتی نمی کند، بلکه اطلاعات مورد نیاز در مورد علایق و نگرانی های اعضای خانواده با استفاده از پرسش های باز پاسخ جمع آوری می کند. ردگیری هنگامی به بهترین نحو فهمیده می شود که درمانگر درباره آنچه دیده و شنیده است به خانواده بازخورد دهد (گلادینگ، ترجمه بهاری و همکاران، ۱۳۹۰).

### (۳) تقلید

درمانگر از روش تقلید از نظر روش و یا محتوای ارتباط، مانند خانواده می شود. برای مثال شوخی کردن با یک خانواده که اهل شوخی و خوش گذرانی هستند و اهسته صحبت کردن با خانواده ای که به آرامی صحبت می کنند (گلادینگ، ترجمه بهاری و همکاران، ۱۳۹۰).

### (۴) تشخیص



تشخیص در واقع فرضیه ای است که درمانگر پس از مشاهداتش از خانواده و با استفاده از تجربیات خود مطرح می کند. درمانگر از طریق ملحق شدن به خانواده و جمع آوری سطوح مختلفی از اطلاعات به تشخیص دست می یابد (جونز<sup>۱</sup> و گلدنبرگ، ۲۰۰۲، به نقل از موسوی، ۱۳۸۴).

#### ۵) بازسازی

این روش ساختاری قلب رویکرد ساختی است و متضمن تغییر ساختار خانواده است. منطق زیربنایی بازسازی تغییر الگوهای تعاملی و سلسله مراتب موجود در خانواده برای افزایش عملکرد مثبت آن است. وجه تمایز این فن با فنون الحاق، زیرسوال بردن و به معاوضه طلبیدن است. این عملیات فاصله درمانگر از خانواده را زیاد می کند. در عملیات الحاق، درمانگر تبدیل به بازیگری رد نمایش خانواده می شود. در بازسازی علاوه بر این، نقش کارگردانی را نیز ایفا می کند. ممکن است این فن متضمن تغییر دادن نقش های اعضای خانواده باشد تا آنچه خودمانی بوده به چیزی چالش انگیز مبدل شود. منظور از این فن این است که عملکرد مختل شناسایی شود و با شیوه سالم تر واکنش به هم عجین گردد (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۹۲).

#### ۶) فعال سازی

فنی که درمانگر از خانواده می خواهد که در حضور وی با یکدیگر تبادل نظر کنند و واقعیت خانواده را آن گونه که اظهار می کنند تجربه کنند و به رقص درآورند و مراوده ناسازگار را بروز دهند. درمانگر سعی میکند مراوده ها را تصحیح کند و در عین حال به مشاهده کلامی و غیر کلامی بپردازد و با افزودن به شدت مراوده ها و درگیر کردن سایر اعضا در مراوده های جایگزین و ... در این روند مداخله کند.

#### ۷) مرز سازی

یک خط نامرئی است که افراد را از نظر روانی از هم جدا می کند. وقتی خانواده ای در جلسه شرکت می کند شیوه نشستن اعضا می تواند سرنخ اتحادها، ائتلاف ها، محور بودن و منزوی بودن باشد. اگر کودکی با

1. Jones



عجله در صندلی کنار مادر بنشیند درمانگر می تواند در مورد مادر و کودک دست به مفاوضاتی بزند. مرزها باید به طور کافی خوب تعریف شده باشند که اعضای زیر منظومه مجال انجام وظیفه را پیدا کنند و در عین حال به قدر کافی باز باشند تا اجازه تماس بین اعضای زیرمنظومه ها و سایر اعضا فراهم گردد. در این فن هدف تغییر اعضای زیرمنظومه خانواده یا فاصله بین آنهاست (تامپسون و رادولف، ۲۰۰۲).

#### ۸) باز تعبیر

در این فن آغازین رویداد تغییر داده می شود و در بستر جدید قرار می گیرد که برای آن یک تبیین منطقی دیگر امکان پذیر است. مفهوم اصلی در این روش نام گذاری مجدد رویدادهاست تا از این رهگذار، دیدگاه سازنده تر و مفیدتری به وجود آورد و لذا شیوه نگرش به آن رویداد و موقعیت تغییر کند. عمل تعویض برچسب یک واقعه یا موقعیت به منظور تغییر نگرش و تلقی های خانوادگی و سرانجام رفتار خانوادگی. فن باز تعبیر به منظور تاثیر گذاشتن مثبت تر روی آنچه از ابتدا موقعیت ناجور تلقی شده است، به کار می رود. تغییر مکرر در برداشت منجر به تغییر رفتار می شود (گلادینگ، ۱۹۹۴).

#### ۹) بازآرایی

بازآرایی فن دیگری است برای به فعل درآوردن در طیف های خانواده است. طرز نشستن اعضای خانواده می تواند سر نخ اتحادها، ائتلاف ها، محور بودن و منزوی بودن باشد. تغییر دادن مکان اشخاص تکنیکی برای ترغیب و تشویق گفتگو و شیوه ای موثر در کار روی مرزهاست. درمانگر می تواند با تغییر موقعیت قرار گرفتن افراد در جلسه درمان مرزی ایجاد یا آن را تقویت کند (موسوی، ۱۳۸۴).

### خودمتمایزسازی

مفهوم تمایزیافتگی توسط موری بوئن (۱۹۷۸) ارائه شده است و بیانگر میزان توانایی فرد در تفکیک فرایندهای عقلانی و احساسی از یکدیگر اطلاق می شود (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۲۰۰۰؛ ترجمه ی براوتی و نقش بندی، ۱۳۸۹). بوئن تمایزیافتگی خود را به عنوان درجه ای که در آن فرد قادر است بین الف) کارکرد



عقلانی-هیجانی ب) صمیمیت-خودمختاری، در روابط تعادل برقرار کند، تعریف می کند (دکسر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). وی بیان می کند که تمایز خود به صورت دقیق منطبق با مفهوم بلوغ هیجانی است. از این رو تمایز خود، به عنوان دارا بودن مزیت های انطباقی در سطح فردی مفهوم گذاری می گردد (موش راش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) و توانایی است که به مالکیت و مسئولیت تمامی افکار، احساسات و انجام اعمال بر طبق آنها به صورت آگاهانه اشاره دارد (پلگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). همچنین خودتمایزسازی به عنوان درجه ای که فرد قادر است عملکردهای منطقی اش را حفظ کن، هنگامی که به وسیله اجبارهای هیجانی درون سیستم ارتباطی تحت فشار است، توصیف می شود (گیوشا<sup>۴</sup> و کنستانتین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳).

بوئن<sup>۶</sup> بیان می کند که توانایی کودک برای ایجاد تمایز خود از زمینه عاطفی (هیجانی) خانواده اصلی تاثیر می پذیرد (بوئن، ۱۹۹۲). در یک خانواده با والدین خوب تمایز یافته، کودکان به تدریج یاد می گیرند که خودشان را به عنوان فرد واحد، جدا ولی مرتبط با اعضای خانواده در نظر بگیرند. آنها یاد می گیرند که چگونه هیجان شان را تنظیم کنند، همان گونه در انتخاب هایشان در مورد عقاید، ارزش ها و باورها به صورت عاقلانه عمل می کنند. در مقابل اگر والدین به صورت ضعیفی تمایز یافته باشند، کودکان، خود را به عنوان دنباله رو والدین یا در موقعیت واکنشی نسبت به ارزش ها و عقاید آنها در نظر می گیرند. در چنین خانواده ای کودکان، در توسعه خودمختاری هایشان به صورت واقعی شکست می خورند و فاقد رویکرد های همسان (پایدار) و معقول در پاسخ به چالش های زندگی هستند (موش راش، ۲۰۰۷).

تمایز یافتگی کامل، نشان دهنده این است که فرد به خوبی با اضطرابش کنار آمده و در برابر ناکارآمدی ها طولانی مدت مقاوم است و قادر به برقراری ارتباط با دیگران، بدون گم کردن "خود" یا آمیخته شدن با

---

1. De cesare  
2. Mushrush  
3. Peleg  
4. Gushue  
5. Constantine  
6. Bowen



دیگران است. ناکارآمدی، درجه ای است که فرد یا سیستم، فاقد تمایز یافتگی مناسب بوده که منتج به آمیختگی خود و بروز نشانگان روانی، فیزیکی یا اجتماعی می شود (دکیسر، ۲۰۰۸؛ هیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

تمایز یافتگی شامل ۴ جز است که عبارتند از: (۱) واکنش عاطفی: واکنش پذیری عاطفی حالتی است که در آن احساسات فرد بر عقل و منطق غلبه دارد و تصمیم گیری های فرد فقط بر اساس واکنش های هیجانی صورت می گیرد (اسکورن و دندی، ۲۰۰۴). فرد کمتر تمایز یافته یا بیشتر عاطفی، به شدت و تجربه احساساتش توجه دارد. برای چنین فردی، سخت است که در پاسخ به عواطف دیگران، آرام باقی بماند. او در دنیایی عاطفی به دام افتاده است (وبا، ۲۰۰۶). (۲) گسلس عاطفی: هنگامی که تعاملات میان افراد، شدید و تنگاتنگ باشد، ممکن است با گسلس عاطفی واکنش نشان دهند. آنها خودشان را همانند احساساتشان از دیگران مجزا می کنند و به طور عمیقی صمیمیت را تهدید آمیز می یابند و اهمیت خانواده را انکار می کنند و یک نمای افراطی از استقلال، نشان می دهند (پاپکو، ۲۰۰۴). وقتی تعامل های میان فردی، شدید هستند، افراد کمتر تمایز یافته، ممکن است با گسلس عاطفی، عکس العمل نشان دهند (وبا، ۲۰۰۶). افرادی که از نظر عاطفی، جدا می شوند، به طور عمیقی، صمیمیت را تهدید آمیز می یابند و بنابراین، اغلب تمایل دارند تا خودشان را از دیگران و از عواطف جدا کنند؛ آنها اهمیت خانواده را انکار می کنند و نمایی افراطی از استقلال نشان می دهند (پیلج و پاپکو، ۲۰۰۴). (۳) آمیختگی (همجوشی) با دیگران: هم آمیختگی با دیگران اشاره به از دست دادن استقلال "خود" و انحلال و هم آمیختگی در طی روابط صمیمانه با دیگران و به خصوص افراد مهم زندگی دارد (میزر، ۲۰۱۱). همجوشی به نبود مرزها و فقدان فردیت بین دو یا چند نفر اشاره دارد (پروچاسکا و نوکراس، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). افراد هم آمیخته و دارای امتزاج با دیگران به شدت به تایید و حمایت اطرافیان خود نیاز دارند و رفتارهایشان تحت تاثیر سیستم هیجانی محیط و واکنش اطرافیان شکل می گیرد (اسکورن و دندی، ۲۰۰۴). (۴) موضع من: جایگاه من به معنای حس روشنی از "خود" و داشتن استقلال در افکار و باورهاست (میزر، ۲۰۱۱) و به عبارتی توانایی فرد و

1. Hill
2. Whaby
3. Peleg-popko
4. Maser



پایبندی به عقاید، باورها و احساسات شخص را توصیف می کند. تمایزیافتگی، همچنین در توانایی برای به کارگیری مواضع شخصی، منعکس می شود؛ این به معنای حفظ یک حس تعریف شده و روشن از خود، در زمانی است که فرد از طرف دیگران، تحت فشار است تا طوری دیگر عمل کند (هارگی اوون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). تمایزیافتگی بالا فرد را قادر می سازد تا یک موقعیت من را در روابط نگه دارد که آن، اذعان به مالکیت افکار و احساسات و حفظ استقلال درونی است (اسکورن و دندی، ۲۰۰۴).

### **ویژگی افراد تمایز یافته**

این افراد کسانی هستند که در زندگی و عملکردشان بدون اضطراب زیاد و غیر ضروری یا وابستگی بیش از حد به دیگران به خودشان متکی هستند. آن ها خود استوار و خودکفا هستند و حس ارزشمندی شان وابسته به اتفاقات، شرایط یا روابط بیرونی نیست (فیشر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

افراد تمایز یافته برای تجربه عواطف عمیق احساس آزادی می کنند و دارای قابلیت نظم بخشی به هیجانات بوده، به طور آزادانه به آنها دسترسی دارند؛ آنها قادرند افکار شخصی خود را شناسایی نموده و ابراز کنند. افرادی که به کاملترین سطح تمایز از خود میرسند به عنوان افرادی مشخص می شوند که مرزبندی های خود تعریف شده ای دارند در حالی که اشخاص تمایز نیافته از نظر هیجانی مشکلات روانشناختی را تجربه می کنند (خدایاری فرد، عابدینی، ۱۳۹۰).

فرد تمایز یافته ظرفیت فعالیت جدا از دیگران را دارد و قادر است که از ایجاد تضاد و قطعیت جلوگیری کند. این افراد قادرند در موقعیت های سالم و بهبود یافته شان، به طور منطقی شبکه های هیجانی ناسالمی را تشخیص دهند که آن ها را آسیب پذیر می سازد. مهم تر از همه اینکه آن ها قادرند بدون احساس گناه، ندامت، از دست دادن عزت نفس، احساس بی ارزشی یا احساس حقارت در گرد جمعیت نیفتند و از آن ها دوری کنند (فیشر، ۲۰۰۶).

---

1. Hargie Owen  
2. Fischer





افراد در سطح بالاتر تمایز، بدون آنکه احساس تهدید کنند به یکدیگر نزدیک تر شده یا از هم دور می شوند، آن ها به تایید و تصویب دیگران برای حس خود ارزشمندی وابسته نیستند. هر چقدر سطح تمایز بیشتر باشد، انعطاف پذیری هم بیشتر خواهد بود (مارکسن،<sup>۱</sup> ۱۹۹۷).

به طور کلی افرادی که بر توانایی ها، محدودیت ها، نقاط قوت و ضعف خود بیشتر آگاهی دارند و می توانند خود را متمایز از سایرین ببینند، می توانند توفیق بیشتری در حل مشکلات خود بیابند (الکساندر<sup>۲</sup> و رایبیز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

### ویژگی افراد تمایز نیافته

پژوهش ها نشان داده است که افراد کمتر تمایز یافته عاطفی و واکنشی هستند، آنها در یک دنیای عاطفی به دام افتاده اند و در روابط نزدیکشان بیش از حد آمیخته با دیگران هستند (پاپکو،<sup>۴</sup> ۲۰۰۲). و به جای مطرح کردن ارزش ها و عقاید خویش، خود کاذب خویش را بروز می دهند (شارف<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲)، یعنی به اعتقاد بوئن (۱۹۸۸)، تمایز یافتگی پایین، حالتی است که فرد میزانی از هویت خود را از دست بدهد یا خود را به شکلی درآورد تا بیشتر آرزوهای دیگران را برآورده سازد (گیسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). زنان به دلیل استفاده غیرمستقیم از قدرت، مانند کناره گیری جنسی، تغییر عاطفی، تمرکز بیش از حد بر روی بچه ها، هرگز نمی توانند در زندگی به هدف های شخصی خود نزدیک شوند، در حالی که اگر به گونه مستقیم از قدرت استفاده کنند امکان تغییر و رسیدن به اهداف شخصی شان در زندگی وجود دارد (هاروی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹).

افراد تمایز نیافته خانواده و گروه های تمایز نیافته، انرژی زیادی را برای محبوب بودن و خوشحال کردن دیگران و اجتناب از درد با وجود بحران های اجتناب ناپذیر صرف می کنند. آن ها وقت بسیار زیادی را در تمرکز برای یافتن عشق گمشده صرف می کنند. در نتیجه تصمیمات مهم به تاخیر می افتد، انرژی ها به

---

1. Marcuson  
2. Alexander  
3. Robbins  
4. Sharf  
5. Gibson  
6. Harvi



سمت همجوشی تخریب کننده هدایت می شود و انرژی بسیار ناچیزی برای به وجود آوردن دیدگاه خودشان باقی می ماند و در نتیجه هویت و دیدگاه مجزایی در آن ها به وجود نمی آید (فیشر، ۲۰۰۶).

در خانواده های تمایز نیافته هر عضو خانواده با دیگری توسط چیزی که آن ها فکر می کنند عشق می باشد به هم آمیخته می شوند. این همجوشی برای اعضای تمایز نیافته از خانواده به هم آمیخته، برای عملکرد در واکنش به تصویب، اضطراب و دردها، احساسات دیگران فشار می آورد. به خاطر اینکه اکثر زندگی شان صرف یافتن عشق، مورد عشق واقع شدن یا سعی برای نجات و رهایی از عشق از دست رفته سپری می شود که در نتیجه انرژی بسیار کمی برای پیگیری های هدف مدار باقی می ماند (فیشر، ۲۰۰۶).

### نتیجه گیری

فرد عواطف و حالات هیجانی خود را از خانواده به ارث می برد و ارزشها و ویژگیهای خانواده را در خود درونی می کند و شخصیت و الگوهای رفتاری خود را در رابطه با سایرین شکل می دهد (نعیمی، محسن زاده، پیرساقی و ملکی، ۲۰۱۵). افراد در جریان تفرد درک هویت خویش را کسب می کنند. این تمایز از خانواده اصلی آنها را قادر می سازد تا مسؤولیت افکار، احساسات، ادراکها و اعمال خود را بپذیرند (کری، ۱۳۸۵).

یک فرد زمانی تمایز یافته است که نیازهای عاطفی و امنیت، او را مجبور نکند تا فردیت خود را جهت کسب اطمینان از عشق و پذیرش دیگران از دست بدهد و یا آن را محدود نماید (تاسون، ۲۰۰۰). تمایز یافته ها تمایل دارند تا خودمختاری بیشتری را در روابطشان داشته باشند؛ بدون اینکه ترسها و اضطرابهای ناتوانکنندهای را برای رها کردن ارتباطاتشان تجربه کنند؛ و مایل اند صمیمیت بیشتری در روابطشان بدون غرق شدن در احساسات داشته باشند (پاپکو، ۲۰۰۲).

این افراد، توانایی رشد خود یکپارچه را در روابط صمیمی دارند و می توانند در روابط عمیق، آرامش و راحتی خود را حفظ کنند و بنابراین از هم آمیختگی با دیگران و یا گسلس عاطفی برای تعدیل تنش های



درونی خود اجتناب می کنند؛ در حالی که افراد کمتر تمایز یافته، یا به آمیختگی با دیگران متمایل می شوند و به این ترتیب با جدایی از افراد مهم زندگی از پا در می آیند و یا به گسلس عاطفی تن می دهند و بنابراین هنگام مواجه شدن با صمیمیت عاطفی، واکنش اضطرابی نشان می دهند (اسکورون و دندی، ۲۰۰۴).

در رابطه با نقش خانواده درمانی ساختاری بر خودتمایزسازی می توان به این موارد اشاره کرد که ساخت گرایان می کوشند مجموعه قواعد تبادل خانواده را بازسازی کنند به طوری که اعضا شیوه های جایگزین و رضایت بخش تری ارتباط با یکدیگر را فرا بگیرند و بهتر بتوانند در آینده با تعارض و فشار روانی کنار بیایند. مرزهای مناسب بین خرده نظام ها باید پی ریزی یا مجددا پی ریزی شوند، جایگاه مرتبه ای خانواده باید تحکیم شود و بجای قواعد کهنه باید قواعدی جایگزین شوند که با واقعیت های کنونی خانواده ارتباط بیشتری داشته باشند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۱۳۹۳).

## منابع

- احمدی، سید احمد، (۱۳۸۴). مقدمه ای بر مشاوره و روانشناسی، اصفهان، نشر دانشگاه اصفهان.
- پیرساقی، فهیمه، حاجی حسنی، مهرداد، فرح بخش، کیومرث و سلیمانی، سمیه. (۱۳۹۱). تعیین سهم تعارض زناشویی، خود تمایز سازی، منبع کنترل، و استرس شغلی در پیش بینی فرسودگی شغلی. ، مجله روانشناسی صنعتی سازمانی دانشگاه گرمسار. ۳، ۱۰، ۹-۲۳.
- ثنایی ذاکر، باقر، (۱۳۸۷)، روان درمانی و مشاوره گروهی، تهران، انتشارات چهره.
- گلدنبرگ، ایرنه؛ گلدنبرگ، هربرت (۱۳۸۹). خانواده درمانی. ترجمه: حمیدرضا حسین شاهی برواتی، سیامک نقشبندی، الهام ارجمند، تهران نشر روان.
- گلادینگ، ساموئل (۱۳۹۰). خانواده درمانی. ترجمه فرشاد بهاری و همکاران. تهران: انتشارات تزکیه.
- خدایاری فرد، محمد؛ عابدینی، یاسمین (۱۳۸۹)، نظریه ها و اصول خانواده درمانی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.



فریدی، فرشاد. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی خانواده درمانی ساختاری به شیوه گروهی بر کاهش تعارضات زناشویی زنان. پایاننامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

فیشن، هرمن چارلز؛ مینوچین، سالوادور؛ ترجمه بهاری و سیا (۱۳۹۲). فنون خانواده درمانی، انتشارات رشد.

کرمی، ا. (۱۳۹۰). ویژگیهای روانسنجی و هنجاریابی مقیاس سطح سلامت خانواده اصلی. پژوهش های مشاوره، دوره ۱۰، شماره ۳۸، صفحات ۱۰۳-۱۱۸.

کری، جرالده (۱۳۸۵)، نظریه های مشاوره و روان درمانی (نظریه و کاربردی)، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: انتشارات ارسباران.

گلادینگ، ساموئل (۱۳۹۰). خانواده درمانی. ترجمه فرشاد بهاری و همکاران. تهران: انتشارات تزکیه.

گلدنبرگ، ا.، گلدنبرگ، ه. (۱۳۸۲)، خانواده درمانی (ح. حسین شاهی و س. نقشبندی). تهران: انتشارات روان. تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲.

گلدنبرگ، ایرنه؛ گلدنبرگ، هربرت (۱۳۸۸). خانواده درمانی. ترجمه: حمیدرضا حسین شاهی برواتی، سیامک نقشبندی، الهام ارجمند، تهران نشر روان.

گلدنبرگ، ایرنه؛ گلدنبرگ، هربرت (۱۳۸۹). خانواده درمانی. ترجمه: حمیدرضا حسین شاهی برواتی، سیامک نقشبندی، الهام ارجمند، تهران نشر روان.

موسوی، سیده رقیه. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی خانواده درمانی ساختاری در درمان اختلال اضطراب جدایی کودکان ۶ تا ۱۲ سال. پایان نامه دکتری راهنمایی و مشاوره، دانشگاه تربیت معلم تهران.

مینوچین، سالوادور. (۱۳۸۹). خانواده و خانواده درمانی. ترجمه باقر ثنایی، چاپ هفتم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

مینوچین، سالوادور. (۱۳۹۲). خانواده و خانواده درمانی. ترجمه باقر ثنایی، چاپ دهم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

نیکولز، مایکل پی و شوارتز، ریچارد سی (۲۰۰۶). خانواده درمانی مفاهیم و روشها. (ترجمه محسن دهقان و همکاران، ۱۳۸۷). چاپ اول، تهران: انتشارات دانژه.

Alexander, J.F., & Robbins, M.S. (2010). Functional family therapy. *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth*, 6(1), 245-271.

Bowen, M. (1992). *Family therapy in clinical practice*. Northvale, NJ: Jason Aronson.



- Colapinto, J. (1982). Structural Family Therapy. In A.M.Horne & M.M.Ohlsen (Eds), Family Counseling and therapy. itasca, IL: Peacock.
- De cesare, M.A, Susan, D. (2008). Anxiety and depression self differentiation as a unique predictor. Available of proquest LLC.
- Fischer, T.F. (2006). Are you still performing human sacrifice?. Journal of Social and Behavioral Sciences, 15, 361-347.
- Gibson, M, Donigian, J. (2006). Use of bonen theory of addiction & ffender couesliny , 14(1).
- Gladding S. (1994). Family Therapy. Theory and Practice. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2000). Family therapy. Translated by Hosseinshahi, H., & Naghshbandi, S. Ravan Paplication. [Persian]
- Gushue, G.V, & Constantine ,M, G (2003), Examinig individualism, collectivism, and self differentiation in affrican college woman journal of mental health counseling. Vo 125/number 1, 1\_15.
- Hargie Owen. (1986). A Handbook of communication skills Publisher: Washington Square, N.Y.: New York University Press
- .Harvi M .(2009). Couples Therapy. Interpreter: Khodabakh ahmadi, Akhavi Z, Rahimi A. 1th tehran: Danje Publishing. [Persian]
- Hill, A. (2008). Prerdictors of relationship satisfaction: The link between cognitive flexibility, compassionate. Love and level of differentiation. Requirements for the Degree Doctor of philosophy in the Alliant international university Los Angeles.
- Levy J. (2006). Using a metaperspective to clarify the structural narrative debate in family therapy. Fam process 45(1):55\_73.
- Maser, M. J. (2011). A Construc Validity of Differentiation of Self Measures & their Correlates. PhD Dissertation, Seton Hall University.
- Marcuson, M.J. (1997). May I help you (Reflection on bowen family systems theory and christain ethics. Available from www. Google.com.
- Minuchin, S. Family Kaleidoscope. Cambridge: Harvard University Press. (1984),
- Mushrush, L. (2007). Abowen family systems perspective of first\_year students of the requirements for the degree of doctor of the requirements for the degree of doctor of philosophy. M.S. Gannon university.
- Nichols MP, Schwartz RC. Family therapy: concepts and methods. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon; 2000. p: 114-67.
- Naiemi Gh, Mohsenzadeh F, Pirsaghi F, Maleki T. (2015). Role of personality characteristics and family of origin in anticipation of forgiveness. *Journal of Research & Health* ; Early View.
- Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and



physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24, 355-369.

Peleg-popko, Ora. (2004). Differentiation and test anxiety in Adolescents, university of Haifa. *Journal of Adolescents*, 27, P 649.

Peleg,O.(2005). The relation between differentiation and social anxiety: what can be learn from students and parents? *The American journal of family therapy*, 33,167\_183.

Sharf R. (2002). *Theories of Psychotherapy and Counseling*. interpreter: Firouzbakht M. Tehran: Rasa [Persian]

Skowron,E.A, & Dendy, A.K.(2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary family therapy: An International Journal*, 26, 337\_357.

Tuason MT,F.(2000). Do parent's differentiation levels predict those of their adult children? And other tests of Bowen theory in a Philippine sample. *J Counsel Psychol.*; 47, 27-35.

Thompson, G.L., & Rudolph, L.B *counseling children* (6<sup>th</sup> edition). (2002), Wadsworth.

Whaby , E.Pelg-Poka , Ora. Halaby , Einaya. (2006). The relationship of maternal separation anxiety & differentiation of self to children s separation Anxiety & Adjustment to kindergarten: in Druze families. *The Journal of Anxiety Disorders*. University of Haifa.P128.

Vainy, J.; Goldberg, B.(2002). " *Hand Book of Psychotherapy*", Vol. 3, pp. 25-53, New York: John Wiley.



## نقش ساختار خانواده بر عملکرد خانواده اعضا

مریم ذاکری<sup>۱</sup>، فاطمه بهجتی<sup>۲</sup>، یاسر رضاپور میرصالح<sup>۳</sup>

۱- مریم ذاکری، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده و دانشگاه اردکان

۲- فاطمه بهجتی، دکتری علوم تربیتی و دانشگاه اردکان

۳- یاسر رضاپور میرصالح، دکتری مشاوره و دانشگاه اردکان

### چکیده

خانواده پایه ای ترین شکل اجتماعی و اصلی ترین جزء اجتماع است. دستیابی به جامعه سالم در گرو سلامت خانواده و خانواده سالم در گرو برخورداری افراد آن از سلامت روانی و داشتن ارتباط مطلوب با یکدیگر است. بنابراین توجه به خانواده و تلاش در جهت رفع مشکلات و معضلات این سازمان بنیادی می تواند نویدبخش جامعه ای ارزشمند و متعالی باشد. در این مطالعه قصد بر این است که نقش ساختار خانواده در عملکرد خانواده گوی اعضا مورد بررسی قرار گیرد. روش مطالعه به صورت تحلیلی-توصیفی، با استفاده از مرور پیشینه نظری موجود در این زمینه است. در این مطالعه درباره ساختار خانواده و عملکرد خانواده افراد بحث می شود و در پایان هم به نتیجه گیری خواهیم پرداخت.

واژگان کلیدی: ساختار خانواده، عملکرد خانواده.



## Abstract

The family is the most basic social organization and the main component of the community. Achieving a healthy community based on the health of the family and the healthy family depends on their ability to have mental health and to have a good relationship with one another. Therefore, paying attention to the family and trying to overcome the problems and problems of this fundamental organization can be a promising, valuable and transcendent community. The aim of this study is to investigate the role of family structure in family members' performance. The study method is analytical-descriptive, using the review of the theoretical background in this field. In this study, we discuss the family structure and family function of the people, and we will conclude in the end.

**Key words:** family structure, family function





## مقدمه

خانواده اولین هسته اجتماع و اساسی ترین بنیان جوامع است که افراد هر اجتماع در بستر آن رشد و نمو پیدا کرده و از طریق آن وارد جامعه می شوند. بدون شک برپایی و استحکام هر بنایی ارتباط مستقیم با پی ریزی صحیح و قدرت مقاومت ستون های آن دارد، به همین ترتیب استحکام و ثبات جامعه همچون بنایی عظیم وابسته به استواری ستون های آن یعنی خانواده بوده و هرگونه کجی و سستی در بنای آن موجب اضمحلال و فروریختگی ارکان جامعه می شود. خانواده خاستگاه اعضایش بوده و نهادی است که با داشتن سلسله مراتبی خاص، به اعضای خویش امنیت می بخشد و حافظ سنت ها، ویژگی ها و مشخصات فرهنگی مردم است (آلن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). رابطه اعضای این خرده فرهنگ رابطه ای عمیق و چند لایه است که عمدتاً بر اساس تاریخچه مشترک، ادراک ها و فرض های مشترک و درونی شده راجع به جهان و اهداف مشترک بنا نهاده شده است. در چنین نظامی، افراد به وسیله علائق و دلبستگی های عاطفی نیرومند، دیرپا و متقابل به یکدیگر متصل شده اند. ممکن است از شدت و حدت این علائق و دلبستگی ها در طی زمان کاسته شود، لیکن باز هم علائق مزبور در سراسر زندگی خانوادگی به بقای خود ادامه خواهند داد (مینوچین<sup>۲</sup>، ۱۳۷۳).

یکی از عوامل مهم در خانواده، عملکرد خانواده می باشد که مجموعه ای از رفتارها و مهارت های مهم از جمله حل مسائل، نقشها و عواطف را در بر می گیرد و بخشی از سالم یا ناسالم بودن یک خانواده را توصیف می کند. در تعریف عملکرد خانواده گفته می شود که عملکرد خانواده، تلاش مشترکی برای برقراری و حفظ تعادل در خانواده است (ثنایی ذاکر، ۱۳۷۸). عملکرد خانواده به توانایی درهماهنگی با تغییرات، حل تضادها و تعارضات، همبستگی بین اعضا و موفقیت در اعمال الگوهای انضباطی، رعایت حد و مرز بین افراد، اجرای مقررات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از کل نظام خانواده است.

1. Allen  
2. Minuchin



تغییرات کمی و کیفی در این فرایند باعث شکل گیری شخصیت متفاوت در خانواده می شود و در بیشتر موارد با وجود اینکه ممکن است پشتوانه ای برای سلامت رفتاری افراد باشد، مشکلات رفتاری خاصی را ایجاد می کند که به عوامل متعددی بستگی دارد (کدیور، اسلامی و فراهانی، ۱۳۸۳). عملکرد خانواده به ویژگی های ساختاری و اجتماعی محیط خانواده اشاره دارد که دربرگیرنده تعاملات و روابط درون خانواده، سطوح تعارض و پیوستگی، سازگاری، سازماندهی و کیفیت روابط است (آلدرفر و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از لئوندوسکی<sup>۱</sup>، پالمو<sup>۲</sup>، استینسون<sup>۳</sup>، هندلی<sup>۴</sup> و چمبرز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). خانواده های برخوردار از کارکرد سالم، سوای بقای خود در قالب یک نظام، موجب شکوفایی توان بالقوه های یکایک اعضای خود می گردند، یعنی به آنها اجازه می دهند با اعتماد و اطمینان خاطر در پی کاوشگری و خودیابی برآیند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه حسین شاهی برواتی، نقش بندی و ارجمند، ۱۳۸۲). شواهد نشان می دهد، خانواده هایی که عملکردی کارآمد دارند نسبت به خانوادههایی که عملکرد آنها ضعیف و ناکارآمد است، بسیار قوی تر عمل می نمایند (موسوی، ۱۳۷۹).

متغیری که در اینجا نقش آن بر خودمتمایزسازی مورد بررسی قرار می گیرد ساختار خانواده است. سالوادور مینوچین یکی از نظریه پردازانی است که در زمینه خانواده درمانی گام های موثری برداشته، خانواده درمانی ساختاری بر پایه تجربیات وی و همکارانش شکل گرفته است. ایده اصلی خانواده درمانی ساختاری این است که نشانه مرضی فرد هنگامی که در بافت الگوهای تعاملی خانواده ارزیابی شود، بهتر قابل درک و شناخت است (تامپسون<sup>۶</sup> و رادلف<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). مفروضه اصلی خانواده درمانی ساختاری این است که هر خانواده دارای یک ساختار است و این ساختار تنها زمانی که خانواده در حال عمل است، آشکار می شود. به عبارت دیگر ساختار مجموعه ای نامرئی و پنهان از نقش هاست که اعضای خانواده از آن طریق با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند (مینوچین، ۱۹۸۴).

---

2. Lewandowski  
3. Palermo  
4. Stinson  
5. Handley  
6. Chambers  
1. Thompson  
2. Rudolph



با توجه به توضیحات ذکر شده در باب ساختار خانواده در ادامه به شرح و توضیح بیشتر این متغیر می پردازیم.

## رویکرد ساختاری

در اصل، رویکرد ساختی در خانواده درمانی مبتنی است بر این مفهوم که خانواده بیش از روان پویایی زیستی اعضای آن است. اعضای خانواده بنا به طرح های خاصی که حاکم بر مراودات فی ما بین آنهاست باهم رابطه برقرار می کنند. این طرح ها که معمولا به طور صریح ابراز نشده، و حتی شناخته شده نیست، (تشکلی کلی) را می دهند که همان ساخت خانواده است. واقعیت ساخت، در مرتبه ای ورای واقعیت فرد فرد اعضای خانواده است (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۸۹).

ساخت گراها به موارد زیر علاقه مندند:

الف: مولفه های نظام چگونه با یکدیگر تعامل می کنند. ب: توازن چگونه به دست می آید.

ج: سازوکارهای پسخوراندی خانواده چگونه عمل می کنند. د: الگوهای ارتباطی بدکار چگونه به وجود می آیند.

ساخت گراها توجه خاصی به الگوهای تبدالی خانواده دارند چرا که این الگوها نشانه هایی را درباره ساختار خانواده، میزان نفوذپذیری مرز خرده نظام های خانواده و وجود اتحاد و تبانی ها بدست می دهند. این ها مواردی هستند که توانایی خانواده را در جهت حفظ تعادل بین ثبات و تغییر اثر می گذارند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه برواتی و همکاران، ۱۳۸۸).

## مفاهیم و سازه های نظریه ساختاری

بسیاری از مفاهیم اساسی رویکرد ساخت نگر به خانواده درمانی برای جویندگان این رشته آشناست: قواعد خانواده، نقش ها، تبانی، خرده نظام، مرزبندی، کلیت و سازمان. این واقعیت که سازه های مزبور بخشی از



واژگان روزمره خانواده درمانی به حساب می آیند و همین دلیل هنگامی که به روابط خانوادگی و الگوهای تعاملی می اندیشیم به سادگی به ذهن خطور می کند، نشان از اهمیت این الگو دارد؛ و به طور اخص سادگی این نظریه درباره سازمان خانواده، همراه با پژوهش های مستند و رویکردهای خاص مداخله درمانی که سالوادور مینوچین و همکاران وی ارائه کرده اند، باعث شده است که گروه کثیری از خانواده درمانگران طرفدار نظریه سیستم، دیدگاه خانواده درمانی را انتخاب کنند. خانواده درمانی ساخت نگر به خاطر تاکید بر بافت خانواده در پیدایی مسائل و همچنین یافتن راه حل ها در درمان آن مشکلات با رویکردهای دیگر نظام های خانواده وجه اشتراک دارند. با وجود این کاربرد استعاره های فضایی و سازمانی آن، چه از لحاظ توصیف مشکلات و شناسایی راه حل ها و چه از لحاظ تاکید بر رهنمودها و دستورات مستقیم و فعال درمانگر، باعث منحصر به فرد بودن این رویکرد می شود (کولاپینتو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). ساخت خانواده مجموعه ای نامرئی از انتظارات عملکردی است که شیوه های مراوده یا میان کنش های اعضای خانواده را سازمان می دهد. خانواده، سیستمی است که عملکرد آن از طریق الگوهای مراوده ای صورت می گیرد مراودات یا میان کنش های تکراری، الگوهایی را به وجود می آورند مبنی بر اینکه چطور، چه وقت و با چه کسی رابطه برقرار می شود و همین الگوها زیربنای سیستم را تشکیل می دهند (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۹۲).

الگوهای مراوده ای، رفتار اعضای خانواده را منظم می کند. دو سیستم مقید کننده باعث تداوم این الگوهاست: اولی سیستمی همگانی و مستلزم قواعد جهانی است که بر سازمان خانواده حکومت می کند. برای مثال باید یک سلسله مراتب قدرت وجود داشته باشد که در آن والدین و فرزندان از سطوح مختلف اقتدار برخوردار باشند. همچنین باید نقش های مکمل وجود داشته باش؛ مانند زن و شوهری که اتکای متقابل را پذیرفته و به صورت یک تیم عمل می کنند. دومین سیستم مقید کننده، خاص و مستلزم انتظارات متقابل اعضای خانواده از یکدیگر است. ریشه این انتظارات در سال ها مذاکرات ضمنی اعضای خانواده با یکدیگر و غالباً در مورد وقایع کوچک روزانه است. ساخت خانواده باید بتواند با تغییر شرایط تطبیق پیدا کند. تداوم وجود خانواده به عنوان یک سیستم بستگی به دامنه قابل قبولی از الگوها در هنگام لزوم دارد.

---

1. Colapinto



چون خانواده پاسخگوی تغییرات درونی و بیرونی است باید خود را طوری دگرگون کند که جوابگوی شرایط تازه باشد، البته بدون اینکه یکنواختی خود را که ضامن چهارچوبی برای اعضا است، از دست ندهد (مینوچین، ترجمه ثنایی، ۱۳۹۲).

فرض اساسی این الگو این است که نشانه های فرد را می توان به بهترین وجه در بستر الگوهای تبادل خانواده شناخت و تغییر در سازمان یا نظام خانواده باید قبل از تخفیف نشانه ها صورت گیرد. درمانگر در این رویکرد باید نقش رهبر را در تغییر ساختار یا بافتی که نشانه از آن نشأت گرفته است، بر عهده گیرد.

اولین هدف درمانگران ساختاری عبارت است از تلاش فعالانه برای تغییر سازمان در خانواده بدکار و تصورشان بر این است که تغییرات رفتار فردی و همچنین کاهش نشانه ها به دنبال تغییر بستر تبادلات خانواده حادث خواهند شد (کولاپینتو، ۱۹۹۱؛ به نقل از فریدی، ۱۳۸۵).

ساخت نگرها عمدتاً به خانواده می پیوندند و از درون به سان اهرمی عمل می کنند که می تواند با الگوهای تعاملی بد کار خانواده به چالش پرداخته و با آن ها مقابله کند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ترجمه برواتی و همکاران، ۱۳۸۲).

### **عملکرد خانواده**

خانواده ها در سطح بسیار مختلفی عمل می کنند و نیازهایی دارند که دامنه آنها از نیازهای اساسی تا پیچیده گسترده می باشد و طیفی از نیازهای جسمانی گرفته نظیر غذا و سرپناه تا خودشکوفایی را پوشش می دهد. وظیفه اصلی خانواده فراهم کردن غذا، سرپناه، ایمنی یا محافظت و تربیت اعضاست.

خانواده ها مجموعه منحصر به فرد اجتماعی هستند که عضویت در آنها بر اساس پیوندهای زیستی، قانونی، عاطفی، جغرافیایی و تاریخی شکل می گیرد. تشکیل خانواده، الگوهای مرادیه ای گوناگونی را در گذر زمان به خدمت می گیرد این الگوها ساخت خانواده را شکل می دهند و ضمن تعیین نقش اعضای خانواده، حیطه رفتار هر یک از اعضا را مشخص و تبادل نظر میان آن ها را تسهیل می کنند. از نظر کارکردی نیز اجتماعی



شدن و آشنایی با قوانین، نقش ها و ارزش های فرهنگی به طور طبیعی در خانواده صورت می پذیرد. کارکرد های خانواده ممکن است کاملا متنوع باشد، اما کارکرد اصلی خانواده باید برآوردن نیازهای فردی اعضای خانواده باشد (مینوچین، ۱۳۷۵؛ به نقل از محسنی، ۱۳۸۹).

در تعریف عملکرد خانواده گفته شده که: عملکرد خانواده تلاش مشترکی است که برای برقراری و حفظ تعادل در خانواده انجام می شود (ثنایی، ۱۳۷۹). عملکرد به توانایی در هماهنگی با تغییرات، حل تضادها و تعارضات، همبستگی بین اعضا و موفقیت در اعمال الگوهای انضباطی، رعایت حد و مرز بین افراد، اجرای مقررات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از کل نظام خانواده است. تغییرات کمی و کیفی در این فرایند باعث شکل گیری شخصیت متفاوت در خانواده می شود و در بیشتر موارد با وجود اینکه ممکن است پشتوانه ای برای سلامت رفتاری افراد باشد. مشکلات رفتاری خاصی را ایجاد می کند که به عوامل متعددی بستگی دارد (کدیور، اسلامی و فراهانی، ۱۳۸۳).

عملکردهای خانوادگی در چارچوب مفاهیمی چون جنسیت، بدن، غذا و به طور خلاصه، رفتارهای مرتبط با زندگی خانوادگی مورد توجه قرار می گیرد، تحت عنوان « کارکردباوری » ناظر بر فعالیت های ضروری برای حفظ انواع جامعه یا گروه اجتماعی است (برناردز، ۱۳۸۴). بهاری و مهدوی هرسینی (۱۳۸۴)، به نقل از نصر اصفهانی، اعتمادی و شفیع آبادی، (۱۳۹۱) عملکرد خانواده را توانایی خانواده در انطباق با شرایط ایجاد شده در طول حیات، حل تعارضات، همبستگی میان اعضا و موفقیت در الگوهای انضباطی و رعایت مرزهای بین افراد با هدف صیانت از نظام خانواده دانسته اند.

دیکستین<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) و دپاول<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) بر این باورند که خانواده های با عملکرد مطلوب دارای ویژگی هایی از قبیل توزیع نظام مند نقش ها، وظایف و تکالیف در بین همه ی اعضا، تعامل ارتباطی باز، کنترل و مهار فشارهای روحی و روانی به طور موثر، همدلی، رهبری، ابراز محبت و علاقه، مسولیت پذیری شخصی هستند.

1. Dickstein  
2. Depaul



عملکرد یا کارایی خانواده تلاشی مشترک است برای برقراری و حفظ تعادل در خانواده؛ خانواده دارای عملکرد مطلوب، یک منظومه باز است که اعضای خانواده بطور عاطفی به هم پیوسته اند ولی با این وجود برای گسترش هویت فردی خود تشویق شده اند. فضای چنین خانواده ای مملو از عشق و پذیرش بدون قید و شرط هر عضو خانواده است. در نتیجه این عشق و پذیرش، خانواده می تواند تعارض را تحمل کند و با میل و رغبت، درخواست کمک اعضا را اجابت کند (فاتحی زاده و همکاران، ۱۳۸۹)؛ به نقل از زارعی محمود آبادی، (۱۳۸۹).

در رویکرد سیستمی متکی بر نظریه عمومی سیستم ها، عملکرد خانواده پدیده ای رشد یابنده در نظر گرفته می شود. از دیدگاه سیستمی چنین پدیده ای مستلزم انسجام و نگاهداری موجودیت خانواده و توانایی خانواده برای انجام وظایف اساسی به منظور رشد و رفاه اعضای خانواده است. در واقع در این رویکرد یک خانواده بهنجار خانواده ای است با سیستم منسجم که در جهت رشد و رفاه اعضای خود عمل می کند و می تواند به طور پویا با عوامل محیطی، تعادل برقرار کند و با آنها سازگار شود، بی آنکه در این میان دچار اغتشاش گردد و افراد خانواده در این فرایند از خود علائم مرضی بروز دهند (موسوی، ۱۳۸۲).

خانواده های برخوردار از کارکرد سالم، سوای بقای خود در قالب یک نظام، موجب شکوفایی توان بالقوه یکایک اعضای خود می گردند، یعنی به آنها اجازه می دهند با اعتماد و اطمینان خاطر در پی کاوشگری و خودیابی برآیند (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۲۰۰۰، ترجمه حسین شاهی، ۱۳۸۸).

کر و بوئن (۱۹۸۸) عنوان می کنند که رابطه بین اعضا یک خانواده به طور مستقیمی با کارکرد هر یک از اعضا ارتباط دارد و توانایی هر یک از اعضا برای کارکرد فردی ارتباط مستقیمی با کارکرد کل خانواده دارد) به نقل از غفاری و همکاران، (۱۳۸۹).

تعاریف بسیاری از خانواده های سالم و ناسالم وجود دارند، همان طور که نظریه های متعدد کارکرد خانواده و روابط خانواده وجود دارد. زوج ها و خانواده های سالم، تلاش می کنند بهزیستی و کارکرد اعضای خانواده را از طریق حفظ و ارتباط روشن و موثر، الگوهای تعاملی دو جانبه مفید، محدوده های روشن بین نسل ها



و خرده نظام های خانوادگی و انتظاراتی در طول زمان بر خواسته های درونی اعضای خانواده و تقاضاهای بیرونی محیط تاثیر می گذارند، بهبود بخشند (بری، ۱۹۹۵، والش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). مینوچین (۱۹۷۴) خاطر نشان می سازد که بدکاری می تواند به خاطر الگوهای انعطاف ناپذیر خانوادگی ظاهر شود و لذا خانواده در مواجهه با موقعیت های جدید یا هر موقعیتی که در حال تغییر است، نسبت به کشف سایر راه حل های احتمالی مقاومت نشان دهد. وی مدعی است که خانواده های برخوردار از کارکرد سالم خود را با شرایط متغیر وفق می دهند و از این رهگذر، در عین حالی که تداوم خویش را حفظ می کنند، بازسازی خانوادگی مورد نیاز را تسهیل می نمایند (گلدنبرگ & گلدنبرگ، ۲۰۰۰؛ ترجمه حسین شاهی، ۱۳۸۸).

تمام خانواده های دارای عملکرد ضعیف، در زمینه ی موضوعات عاطفی مشکل داشته و اغلب از طی فرایند حل مسأله عاجزند، در این خانواده ها، ارتباطات نادیده گرفته شده و یا فاقد صلاحیت است، تخصیص و پاسخدهی نقش، مشخص و واضح نیست، گستره ی واکنش های هیجانی، محدود بوده، کمیت و کیفیت این واکنش ها، متناسب با بافت و محیط، غیرعادی است، در عین حال، اعضای خانواده به یکدیگر علاقه ای نداشته و در مورد یکدیگر، اقدام به سرمایه گذاری عاطفی نمی کنند، آنچه مینوچین از آن تحت عنوان خانواده های گسسته نام می برد (زهراکار و جعفری، ۱۳۸۹).

هم اکنون رویکردهای تجربی مهم در ارزیابی خانواده ها (کار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) عبارتند از: مدل خانواده بیورز، مدل حلقوی، مدل مک مسترز، مدل فرایند خانواده و نظام ارزیابی خانواده دارلینگتون. در هر چهارچوب مفهومی، روش های متفاوت اندازه گیری مزایای متفاوتی دارند (زاده محمدی، ۱۳۸۵).

### نظریه مک مستر

شیوه ی سنجش خانوادگی مک مستر<sup>۳</sup> (FAD) برای ارزیابی عملکرد خانواده با عنوان توصیف مدل مک مستر از عملکرد خانواده (MMFF)<sup>۱</sup> طراحی شده است، این ابزار در سال ۱۹۵۰ توسط ناتان بی. اپستاین و

1. Walsh  
1. Carr  
3. McMaster





لاورنس ام بالدوین و دوان اس. بیشاپ (استونسون - هند<sup>۲</sup> و آکستر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵) تدوین شد. مقیاس سنجش بالینی مدل مک مستر، خانواده ها را بر اساس MMFF ارزیابی می کند، یک ارزیاب باید به منظور انجام ارزیابی دقیق با مدل آشنا باشد. یک درمانگر به منظور دستیابی به اطلاعات ضروری، از طریق این ابزار اطلاعاتی راجع به عملکرد خانواده بر طبق بخش های پیشین بدست می آورد.

آن ابزار دارای ۶۰ سوال است و شامل ۷ مقیاس می باشد که ۶ بعد خانوادگی و یک بعد عملکرد کلی خانوادگی را می سنجد.

این ابزار شش بعد از عملکرد خانواده را می سنجد (اپشتاین<sup>۴</sup>، بیشاپ<sup>۵</sup>، میلیر<sup>۶</sup> و کیتنر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳) که این شش بعد عبارتند از:

(۱) حل مسئله: مشکل خانوادگی بستگی به عنوان یک امر مهم توانایی عملکردی و تمامیت خانواده را تهدید می کند که در آن صورت خانواده در حل مشکل ناتوان می شوند. خانواده گاهی مشکلاتشان مداوم است که در این صورت آن ها احساس تهدید نم یکنند، در این موارد میزان مشکلات به حدی است که خانواده برای حل مشکلات اقدام نمی کنند. مشکلات خانوادگی می تواند به دو دسته تقسیم شود: ابزاری و عاطفی. مشکلات ابزاری جدی و مایکی هستند، مثل مشکلات پول، غذا، پوشاک، خانه و حمل و نقل می باشد. مشکلات عاطفی مثل نگرانی، عصبانیت یا افسردگی می باشد. خانواده ها با مشکلات ابزاری نسبتاً بهتر از مشکلات عاطفی برخورد می کنند و مشکلات عاطفی اساساً ماهیت و ریشه در مشکلات ابزاری دارند. به هر صورت خانواده ها با مشکلات عاطفی ممکن است با مشکلات ابزاری مواجه شوند.

(۲) ارتباطات: ارتباط به عنوان تغییر و تبادل اطلاعات میان اعضاء خانواده تعریف شده است. در مورد ارتباط دو حیطة عمده وجود دارد که شامل: ارتباط عاطفی و غیر کلامی می باشد. ارتباط عاطفی به طور

---

1. (MMFF)MC master model of family function  
4. Stevenson-Hinde  
3. Akister  
1. Epstein  
2. bishop  
3. Miller  
7. Keitner



ویژه شامل رفتار کلامی می باشد، ما خود را در ارتباط کلامی تقریباً در مواردی که ابهام وجود دارد، محدود می کنیم. در هر دو حیطه ما کیفیت و دوام هر دو ارتباط را ارزیابی می کنیم. ارتباط یک پیوستار از وضوح و روشنی تا ابهام و تاریکی را در بر می گیرد. معمولاً پیام از حالت روشن به حالت غیر روشن، نقا بدار، گنگ و نامفهوم حرکت می کند، یک پیام روشن دارای وضوح، انسجام است و همسان با اطلاعات مخاطب است. طبق این مدل چهار سبک ارتباط روشن و مستقیم، روشن و غیرمستقیم، مبهم و مستقیم و مبهم و غیر مستقیم وجود دارد.

۳) نقش ها: نقش های خانوادگی شامل الگوهای تکراری رفتار و عملکرد اعضاء یا کل خانواده می باشد. ارزیابی خانواده از لحاظ ابعاد نقشی شامل ارزیابی چگونگی عملکرد اعضاء خانوادگی می باشد که تکمیل کننده یکدیگر هستند. این نقش ها شامل پنج گروه الف: بخش منابع: مثل پول، غذا، لباس و سرپناه، ب: پرورش و حمایت مثل راحتی، گرمی، اعتماد و حمایت، ج: رشد شخصی: مثل رشد فیزیکی، عاطفی، آموزشی، رشد اجتماعی کودکان، حرفه، شغل، روان شناسی و رشد اجتماعی، د: نگهداری و مدیریت سیستم خانوادگی: مثل عملکردهای تصمیم گیری، مرزها و عضویت، عملکردهای کنترل رفتار، امور مالی، ه: خشنودی جنسی بزرگسالان: مثل رضایت زناشویی در واکنشهای زوجین می باشد.

۴) واکنشهای عاطفی: واکنشهای عاطفی عبارت است از توانایی پاسخ به مجموعه ای یا دامنه ای از محرک ها با کیفیت و فراوانی مناسب م یباشد، دو دسته از عواطف قابل شناسایی هستند: یکی هیجانات آرام: مثل عواطف، گرمی، تمایل، عشق، شادی، لذت، دلداری. دیگری هیجانات ناخوشایند فوری: عصبانیت، ترس، اضطراب، نگرانی، ناامیدی و افسردگی. برای ارزیابی واکنشهای عاطفی خانواده، ضروریست ظرفیت فردی هر یک از اعضاء خانواده در زمینه ی تجربه شان در چارچوب این عواطف ارزیابی شود و عواطفی که آن ها در موقعیتهای مختلف تجربه نموده اند، ارزیابی شود.

۵) آمیزش (درگیری) عاطفی: آمیزش عاطفی را به عنوان مجموعه ای از فعالیت های اعضاء خانواده تعریف می کنند که آن را در علائق، ارزش ها و دیگر فعالیت ها و اقدامات نشان می دهند، ما می بینیم که افراد چگونه و به چه طریقی، علائق و خواسته هایشان را با دیگران در میان می گذارند، آمیزش عاطفی



دارای دامنه ای از عدم وجود آمیزش عاطفی (هیچ علاقه یا مرآوده ای نشان داده نمی شود یا تجربه نمی شود) تا بی نهایت آمیزش عاطفی می باشد که سلامتی در وسط این طیف قرار دارد.

۶) کنترل رفتار: کنترل رفتار را می توان به عنوان روشی از معیارهای خانواده تلقی کرد که برای مهار رفتار اعضایش به کار می رود. مثل خطر فیزیکی، نیازهای بیولوژیکی و انگیزشی مثل خوردن، خوابیدن، غریزه، امور جنسی و پرخاشگری، رفتار اجتماعی که رفتار درون و بیرون خانواده را شامل می شود.

در مدل مک مستر، ۴ شیوه کنترل رفتار شناسایی شده است (زاده محمدی، ملک خسروی، ۱۳۸۵):

الف: کنترل رفتار خشک: نقش ها و وظایف روزمره در چنین خانواده هایی قابل پیش بینی و مشخص است و این امر خانواده را در بقای خویش یاری می رساند، اما این قبیل خانواده ها قدرت سازگاری با تغییرات را ندارند و چه بسا حتی قدرت انطباق با تغییراتی که خانواده در هر مرحله از رشد خویش با آن مواجه می شود، نیز نداشته باشند.

ب: کنترل رفتار انعطاف پذیر: رفتار این خانواده ها هم قابل پیش بینی و هم سازنده است. آنها می توانند به شکل مناسبی خود را با شرایط جدید انطباق دهند. اعضا به وظایف خود بهتر عمل می کنند، زیرا شیوه آموزشی و حمایت گرایانه خانواده مشوق آنها در فعالیت و انطباق با مقررات خانواده است.

ج: کنترل رفتار بی تفاوت: این شیوه تا حدودی قابل پیش بینی است، اما قدرت سازندگی کمی دارد. در چنین خانواده هایی هر اتفاقی محتمل است. سستی و تنبلی در این خانواده ها جایگزین سازماندهی و عمل شده است. اعضا به وظایف خویش به خوبی عمل نمی کنند و اغلب در ارتباط با یکدیگر و تشخیص نقش ها دچار مشکل هستند.

د: کنترل رفتار آشفته: شیوه آشفته گونه کنترل رفتار، هم قابلیت پیش بینی و هم قدرت سازندگی شان ضعیف است. این شیوه ها گاه خشک، گاه بی قید و گاه نیز انعطاف پذیر است و همچنین آن را غیر قابل پیش بینی می کند. به طوری که هیچ عضوی نمی داند چه چیزی در انتظار اوست. تغییراتی که در خانواده



حادث می شود نه به علت تغییر شرایط یا نیاز های خانواده، که بیشتر تابع خلق و خو و حال روانی هر یک از اعضای آن است. بی ثباتی و بی سامانی این خانواده ها به ایجاد اختلال در سایر ابعاد کارایی شان می انجامد. کارآترین شیوه کنترل رفتار نوع انعطاف پذیر و ناکارآمدترین شیوه آن نوع آشفته است.

(۷) مقیاس کلی: این مدل ابعاد خانواده ها را مورد توجه قرار می دهد که بنا به تأثیر عملکردشان مورد بررسی قرار می دهد. بعد عملکرد کلی یکی از نتایج پیشرفت FAD بود که کل ابعاد خانواده را بررسی می کند.

### نتیجه گیری

خانواده اولین و مهمترین پایگاه و مأمّن پرورش ابعاد مختلف وجود انسان به ویژه بعد روان شناختی او می باشد. به همین علت نوع تعاملات اعضاء و عملکرد خانواده می تواند در راستای تحقیق این مسئله حائز اهمیت بسیار باشد (اسلامی، ۱۳۸۰). در خانواده های ناکارآمد، مشارکت بین اعضای خانواده به گونه ای است که گویی گروهی غریبه، زیر یک سقف زندگی می کنند در حالی است که در خانواده های سالم و اثربخش، اغلب ارتباط بین اعضاء معتبر و تایید شده بوده، توافق همسران، مبنای عملکرد سالم خانواده قرار می گیرد، کانونی که زوجیت آنها، مبدا شکل گیری آن تلقی می شود و صمیمیت ضمانتی برای استمرار آن فراهم می نماید.

درمانگر ساختاری با توجه ویژه به فرد فرد اعضای خانواده به سیناپس های ارتباطی و انجام وظایف زیرمنظومه های آن می پردازد. این مداخلات درمانی سبب تسریع تغییرات در خانواده شده و با ایجاد دگرگونی در ساخت خانواده، تغییراتی در موضع اعضای خانواده در مقابل یکدیگر می دهد که سبب تغییر انتظارات آن ها از یکدیگر می شود. خانواده درمانگر ساختاری علاوه بر دادن تکالیفی در جلسه درمان به زن و شوهر در زیرمنظومه زناشویی برای ایجاد تغییرات لازم، به آنها در مورد وظایف متقابل شناخت هایی را می دهد ( مینوچین، ۱۹۸۴).



در نهایت با ایجاد ساختاری که در آن والدین در راس هرم خانواده باشند و فرزندان هم نقش های مرتبط با خود را ایفا نمایند و همچنین تقویت قدرت والدین در جهت راهنمایی، نظارت و کنترل فرزندان، تغییرات عملکردی مطلوب در خانواده به وجود می آید.

## سپاسگزاری

در پایان از تمام افرادی که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می آید.

## منابع

اسلامی، عبدالله. (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساختار تعاملات خانواده ( عملکرد خانواده) با سبکهای مقابله با فشارهای روانی و تفاوت های جنسی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهرستان کاشان (پایان نامه دوره کارشناسی ارشد) دانشگاه تربیت معلم تهران.

برناردز، جان. (۱۳۸۴). درآمدی بر مطالعات خانواده ترجمه ی حسین قاضیان. تهران: نی. ۷۴\_۷۳.

ثنایی ذاکر، باقر. (۱۳۷۸). نقش خانواده اصلی در ازدواج فرزندان. تاز هها و پژوه شهای مشاوره، ۱، ۲، ۴۶-۲۱.

زارعی محمودآبادی وهمکاران(۱۳۸۹)تاثیرآموزش فنون مشاوره شناختی بر بهبود عملکرد خانواده در زوجین ناسازگار، دوماهنامه علمی- پژوهشی دانشور رفتار/ تربیت و اجتماع/ دانشگاه شاهد، سال هفدهم، شماره ۴۵.

زاده محمدی، علی؛ ملک خسروی، غفار(۱۳۸۵). بررسی مقدماتی ویژگی های روانسنجی و اعتبار یابی مقیاس سنجش کارکرد خانواده. فصلنامه خانواده پژوهی. سال دوم. شماره ۵.

زهراکار، کیانوش و جعفری، فروغ. (۱۳۸۹). مشاوره ی خانواده (مفاهیم، تاریخچه، فرآیند و نظریه ها). چاپ اول. تهران: ارسباران. ۵۶\_۵۷.

غفاری، فاطمه؛ رفیعی، حسن؛ ثنایی، باقر(۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خانواده با استفاده از تئوری سیستمی بوئن بر تمایز یافتگی و کارکردهای خانواده های دارای فرزند معتاد. فصلنامه خانواده پژوهی، سال ششم شماره ۲۲ ص: ۲۳۹\_۲۲۷.

فریدی، فرشاد. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی خانواده درمانی ساختاری به شیوه گروهی بر کاهش تعارضات زناشویی زنان. پایانامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.



کدیور، پ. اسلامی، ع. و فراهانی، م. (۱۳۸۳). بررسی رابطه ساختار تعاملات خانواده (عملکرد خانواده) با سبک های مقابله با فشارهای روانی و تفاوتهای جنسی در دانشجویان پیش دانشگاهی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی سال سی و چهارم، ۲: ص ۱۲۳-۹۷.

گلدنبرگ، ایرنه. گلدنبرگ، هربرت. خانواده درمانی، ترجمه: حمیدرضا حسین شاهی برواتی و سیامک نقشبندی و الهام ارجمند، ۱۳۸۲، تهران: نشر روان.

گلدنبرگ، ایرنه؛ گلدنبرگ، هربرت (۱۳۸۸). خانواده درمانی. ترجمه: حمیدرضا حسین شاهی برواتی، سیامک نقشبندی، الهام ارجمند، تهران: نشر روان.

محسنی، مصطفی (۱۳۸۹). مقایسه کارکرد خانواده و هیجان ابراز شده در خانواده های دارای بیمار مبتلا به آرتروز روماتوئید با خانواده های دارای بیمار مبتلا به اسکیزوفرنی. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

موسوی، اشرف السادات (۱۳۸۲). بررسی کیفی، کمی عملکرد خانواده معنادان جوان، طرح پژوهشی دانشگاه الزهراء.

موسوی، اشرف السادات (۱۳۷۹) عملکرد نظام خانواده و بهداشت روانی نظام خانواده / اندیشه و رفتار، تهران: نشر آستان قدس رضوی.

مینوچین، سالوادور (۱۳۷۳). خانواده و خانواده درمانی: مقدمه و ترجمه باقر ثنائی، تهران: امیرکبیر.

مینوچین، سالوادور، (۱۳۸۹). خانواده و خانواده درمانی. ترجمه باقر ثنائی، چاپ هفتم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

مینوچین، سالوادور، (۱۳۹۲). خانواده و خانواده درمانی. ترجمه باقر ثنائی، چاپ دهم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

نصر اصفهانی، نرگس. اعتمادی، احمد و شفیعیآبادی، عبدالله. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش معنامحور بر عملکرد خانواده ی زنان متأهل. فصلنامه مشاوره و رواندرمانی خانواده. ۲(۲): ۲۲۱-۲۰۹.

Allen, E. S. , Rhoades, G. K. , Stanley, S. M. , Loew, B. , & Markman, H. J. (2012). The effects of marriage education for army couples with a history of infidelity. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 26.

Colapinto J. (1991). Structural family therapy. In A. S. Gurman & D. P. Kniskern (Eds). *Handbook of family therapy*. New York: Brunner/Mazel.

Dickstein, S. (2007). Family mealtime functioning, maternal depression, and early. Dissertation of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy of the University of Maryland. 1- 130.

Depaul, N. (2006). Healthy family functioning relationship advice & relationship tips. *Journal Council for Relationships*, 215, 382-680.



Epstein, N. B., Ryan, C.E. Bishop, D. S., Miller, I.W., & Keitner, G.I. (2003). The Macmaster model: A view of healthy family functioning. In. F.

Lewandowski, A.; Palermo, T; Stinson, J; Handley, S & Chambers, S. (2010).

Minuchin, S. (1984), Family Kaleidoscope. Cambridge: Harvard University Press.

Systematic Review of Family Functioning in Families of Children and Adolescents With Chronic Pain. The Journal of Pain, 11(11), 1027-1038.

Thompson, C. L.; Rudolph, L. B. (2002). "Counseling Children" (5th Edition), Wadsworth. Vainy, J.; Goldberg, B. (2002). "Hand Book of Psychotherapy", Vol. 3, pp. 25-53, New York: John Wiley.

Walsh, S.B. (2002), Emotion\_focused couple therapy as a treatment of somatoform disorder, thesis for doctor of philosophy in human development marriage & family therapy program Virginia polytechnic institute & state university.



## شاخصه ها و ویژگی های تربیت فرزند به سبک اسلامی از نگاه نهج البلاغه

محسن خوش فر، فاطمه صحرا گرد

- ۱- محسن خوش فر، دکتری تفسیر تطبیقی جامعه المصطفی (ص) العالمیه، قم
- ۲- فاطمه، صحرا گرد، دانشجوی ارشد نهج البلاغه، دانشگاه قران و حدیث قم

### چکیده

مقوله تربیت از ابتدایی ترین و اساسی ترین نیازهای زندگی بشری است و حضرت علی(ع) و فرزندان او بهترین الگو برای تربیت فرزند می باشند. هدف از نگارش این مقاله، ارائه تصویری از نظام تعلیم و تربیت به سبک اسلامی طبق سیره تربیتی امام علی(ع) در نهج البلاغه به سبک کتابخانه ای و استفاده از روش توصیفی- تحلیلی می باشد. در بیان مسئله باید گفت: تربیت مبتنی بر اسلام، مثلی است که سه ضلع آن رفتار، فرایندهای ذهنی (معرفت و شناخت) و تمایلات و انگیزه هاست. هر ویژگی دارای ماهیتی هنجاری، و ناظر به بایدهاست؛ از این جهت با شاخصه یا مبنا که خود منشأ اشتقاق ویژگیهاست و ماهیتی کاملاً توصیفی دارد، متفاوت است. از منظر امام(ع) پدر و مادری که به موقع به تربیت فرزند بپردازند، زحمت و هزینه کمتری را متحمل خواهند شد؛ زیرا تربیت فرزند در دوران خردسالی و نوجوانی و حتی جوانی، بسیار آسان تر از تربیت فرزند در دوران میان سالی است. درسیره تربیتی علوی(ع) مواردی همچون تعلیم حکمت، اشاعه تقوا، پرستش خدا و... مشاهده می شود. نتایج این تحقیق نشان داد که مهمترین شاخصه های تربیت دینی از منظر امام عبارت از: اقامه نماز، آموزش قرآن، تعلیم دعا، آشنایی با علوم اهل بیت(ع)، رعایت آداب و سنن اسلامی در هنگام تولد فرزند و نیز عبرت گرفتن از روزگار می باشد. آن حضرت به تربیت نوجوانان هم توجه ویژه ای فرموده و سنین بلوغ را از مهمترین دوران رشد و تربیت جسمی و روحی نوجوانان دانسته اند. از این رو نحوه تقابل نوجوانان با مسائلی از قبیل: گناه، دوست یابی، سیاست، عبادت و الگوپذیری از نظر امام بسیار مهم جلوه می نمایند.

واژگان کلیدی: تربیت صحیح اسلامی، سیره تربیتی امام علی(ع)، تربیت فرزند، نهج البلاغه





## مقدمه

مقوله تربیت از ابتدایی ترین و اساسی ترین نیازهای زندگی بشری است. انسان تنها در پرتو تربیت صحیح است که به عنوان موجودی هدفمند و اندیشه ورز به اهداف و آرمانهای خود دست یازیده و قلّه رفیع سعادتِ مطلوب خویش را فتح می نماید؛ از این رهگذر برای انسان مسلمان تربیت اسلامی ضرورتی مضاعف دارد. از سویی دیگر چنین انسان مسلمانی برای پیمودن راه سعادت و بندگی احتیاج به الگوهای مطمئن عملی دارد تا با نصب العین قراردادن دیدگاهها و سیره عملی آنان، هم راه صحیح بندگی و سعادت را بییامد و هم در این وادی سریعتر گام نهد و سریعتر به مقصد نایل آید، از این رو معصومین<sup>ع</sup> که از گوهر عصمت و مصونیت از خطا و اشتباه برخوردارند- بهترین و مطمئن ترین الگوهای تربیتی بوده و ارائه دیدگاهها و کشف و عرضه سیره تربیتی آنان یک ضرورت انکارناپذیر برای پویندگان عرصه تعلیم و تربیت اسلامی است و در این میان، ارائه دیدگاهها و سیره تربیتی امام علی (ع) که خود "آب الائمّه" و سرسلسله جانشینان به حق نبوی و سرآغاز تجلیگاه امامت معصومین<sup>ع</sup> و نخستین تشکیل دهنده حکومت اسلامی علوی است - بر ضرورت این کار می افزاید.

اکنون سؤال اساسی این است که شاخصه ها و ویژگیهای تربیت فرزند در سیره علوی(ع) چیست؟

این سوالی است که در بخشهای بعدی این مقاله به پاسخ مشروح آن خواهیم پرداخت .

درباره پیشینه موضوع باید اشاره کرد: نگاهی کلی به اصول تربیت از دیدگاه امام علی(ع) بیانگر وجود مجموعه ای از ویژگیها و عناصر مشترک در میان اصول گوناگون است. (مشایخی. ۱۳۹۶. ص ۶۸-۴۹) این ویژگیهای مشترک که به نحوی بر اصول مزبور حاکمیت دارد و نحوه ارتباط درونی آنها با یکدیگر و همچنین ارتباط آنها با خدا و انسان را مشخص می کند عبارتند از: تعارض مداری، خدامحوری، زندگی مداری، آخرت گرایی - دنیاگرایی، عمل گرایی - آرزو گرایی، امیدواری - یأس گرایی، پایداری در پرهیز از رفاه زدگی، تعقل ورزی - غفلت زدایی، تواضع گرایی - تکبر گرایی.



قریشی نیز ضمن تبیین اوصاف و ویژگیهای هر دوره از نوجوانی، به محورهای اساسی تربیت شامل: عبادت، الگوپذیری، دوست یابی، سیاست و گناه از دیدگاه نهج البلاغه می پردازد. او با تقسیم مراحل رشد نوجوانان به سه دوره: پیش از بلوغ، هنگام بلوغ و پس از آن، به تشریح ویژگیهای جسمی و روحی نوجوان پرداخته و برای هر دوره شاخصهای تربیتی متفاوتی را از منظر نهج البلاغه ارائه می دهد. (قریشی، ۱۳۹۲). رفیعی نیز در مقاله ای به بیان شاخصه ها و راهکارهای علمی و عملی تربیت بر اساس دیدگاههای امام علی(ع) در نهج البلاغه پرداخته و به ابعاد عاطفی و درونی انسان توجه بسیاری نموده است. پرداختن به این نوع نگرشها در تمام شیوهها از جمله الگوبرداری و پیشگیری، تذکر و یادآوری، محبت و مدارا، عبرت آموزی و بصیرت آفرینی و بالأخره عفو، تغافل و تشویق و تنبیه به منظور تربیت انسان، نیاز عاطفی و مقتضای فطرت انسانها است. (رفیعی محمدی، ۱۳۹۰)

رضانی و حیدری در مقاله ای با موضوع تربیت اجتماعی کودک به ارائه روش های تربیت اجتماعی کودک با معیارهای توصیفی - تحلیلی بر اساس قرآن و نهج البلاغه پرداختند. روش های بررسی شده عبارت بودند از: الگویی، پیشگیری، عبرت آموزی، تشویق، تنبیه، تعلیم (رضانی و همکاران، ۱۳۹۱. ص ۱۹-۱)

دلشاد تهرانی نیز با استنباط از مجموعه سخنان و سیره عملی امام علی (ع) برای تربیت اخلاقی تعداد شش شاخصه معرفی می نماید که عبارتند از: بینش، ارزش، گرایش، روش، کنش و گویش (دلشاد، ۱۳۹۴)

افشار در پایان نامه کارشناسی ارشد خود به تبیین روشهای تربیتی در عرفان اسلامی با تاکید بر نهج البلاغه پرداخته است. (افشار، ۱۳۹۲). با بررسی منابع فوق به این نتیجه دست می یابیم که مبحث شاخصه ها و ویژگیهای تربیت فرزند از منظر امام علی(ع) در نوع خود از موضوعات جدیدی است که کمتر به آن پرداخته شده است و محققان حوزه های تربیتی و روانشناسی بیشتر به ابعاد دیگر تربیت همچون اهداف و روشهای تربیتی این حوزه پرداخته اند.

نویسنده در پژوهش حاضر با مراجعه به کتب و مقالات مرتبط با موضوع، بر اساس تحقیقات کتابخانه ای و به شیوه توصیفی - تحلیلی و با استفاده از کلام آن حضرت در نهج البلاغه و سایر کتب معتبر روایی و



همچنین با بهره گیری از نرم افزارهای پژوهشی، اینترنت و سایتهای علمی\_ پژوهشی و وبلاگهای شخصی اساتید حوزه علوم تربیتی در هفت فصل تلاش کرده تا شاخصه ها و ویژگی های تربیت فرزند را به سبک اسلامی از نگاه نهج البلاغه و سیره علوی (ع) برشمرده و در حد توان به صورت منسجم مورد تبیین و تحلیل قرار دهد. باشد که مورد عنایت حضرتش واقع شود.

## ۱- آشنایی با مفاهیم

### ۱-۱- تربیت

تربیت، واژه ای عربی از ریشه "ربی" بوده و از لحاظ لغوی عبارت است از پرورش و رشد دادن (ادیب، ۱۳۶۲. ص ۱۱ - ۱۰)

یکی از جنبه های مهم تعلیم و تربیت اسلامی، جنبه عقلانی آن است. یکی از اهداف های تعلیم، تعلم و تربیت عبارت است از تعالی دادن و گسترش قوای عقلانی کودکان، به این معنا که از شخص تحصیل کرده انتظار می رود که کارها و عملکردهایش منطبق با موازین عقلانی و منطقی باشد. همچنانکه حضرت علی (ع) در نهج البلاغه می فرماید: «هیچ بی نیازی یا ثروتی مانند برخورداری از عقل نیست». (شریعتمداری، ۱۳۵۸. ص ۱۰ - ۸)

### ۱-۲- شاخص های تربیتی:

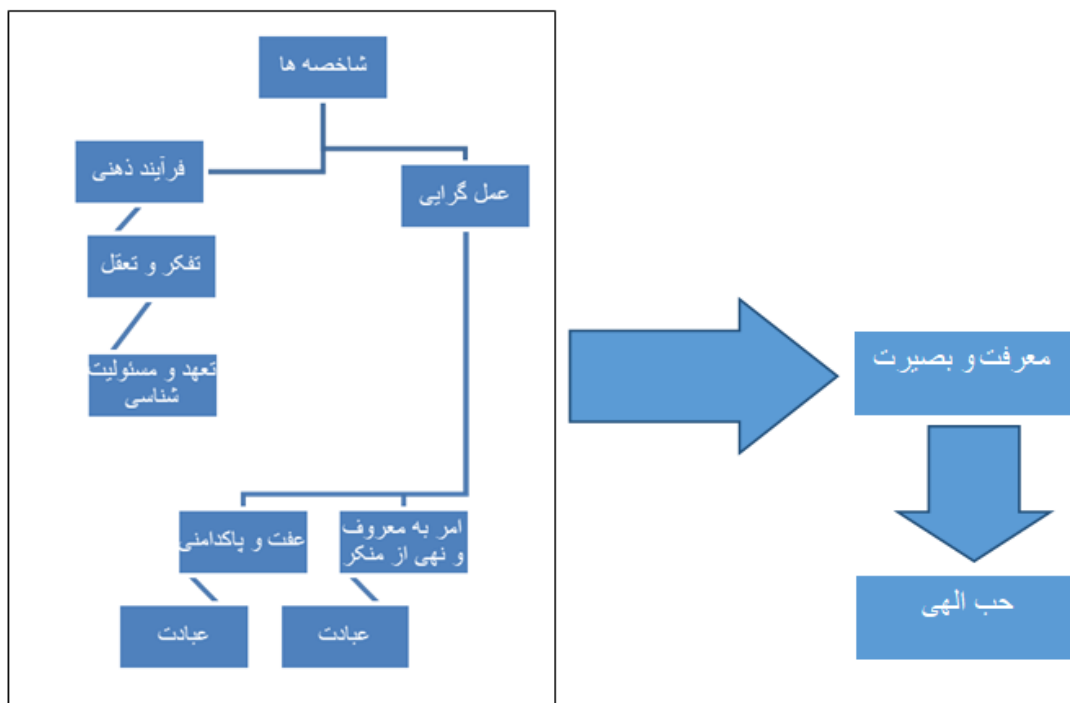
شاخص در لغت به معنای برآمده، فرد ممتاز، نمودار و نماینده، علامت و مشخص کننده ظاهر آورده شده است. در برنامه ریزی به عنوان علامتی است که مسیر را مشخص می کند و ما را در دستیابی به هدف کمک می نماید (شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۹). بنابراین شاخص ابزاری است که برای توصیف و درک نظام آموزشی ضروری است ولی کافی نیست. شاخص ها به تنهایی نمی توانند مبنای سیاستگذاری و تصمیم گیری قرار گیرد، بلکه با نشان دادن نقاط قوت و ضعف، انجام بررسیهای کیفی و مشاهدات عینی را در نظام آموزشی الزامی می دارد (مشایخ، ۱۳۸۳، ص ۱۱۲).



### ۱-۳- تربیت اسلامی

از نظر اسلام، تربیت عبارت است از هدایت و اداره جریان ارتقایی و تکاملی بشر یا ایجاد هیأتی تازه در فرد برای فراهم آوردن زمینه جهت رشد و تکامل همه جانبه او و به طور کلی تربیت عملی عمدی و آگاهانه که از سوی عاملی قدرتمند و نافذ بر فرد یا افرادی اعمال می‌شود و دارای هدف و منتهی و غایت است. تربیت مبتنی بر اسلام، مثلی است که سه ضلع آن رفتار، فرایندهای ذهنی (معرفت و شناخت) و تمایلات و انگیزه هاست. هر سه ضلع این مثلث جهت تربیت لازم و مکمل یکدیگر بوده و جهت آنها هم به سمت توحید و یگانگی خداوند است.

شاخص‌های ارائه شده تحت این سه مؤلفه قرار گرفته و در نمودار شماره یک نشان داده شده است:





نمودار شماره یک- شاخصه های تربیت اسلامی



عینیت خارجی این شاخصها، امری است نسبی که همواره قابلیت رشد و تعمیق خواهد داشت. البته هر چه ابزارها و تجربه های علمی بشر درباره راهکارهای تحقق این شاخص ها بیشتر شناخته و بکار گرفته شود، تعمیم و تحقق آن عملی تر خواهد شد.

#### ۱-۴- تفاوت ویژگی با شاخصه ( مبنا)

شاید نفی ویژگی عناصر دیگر تشکیل دهنده نظام تربیتی از اصل، زمینه‌ی مناسب‌تری را برای شناخت آن فراهم آورد. ویژگی دارای ماهیتی هنجاری، و ناظر به بایدهاست؛ از این جهت با شاخصه یا مبنا که خود منشأ اشتقاق ویژگیهاست و ماهیتی کاملاً توصیفی دارد، متفاوت است. ( هوشیار. ۱۳۲۷. ص ۱۶)

#### ۲- وظایف تربیتی مربی

از دیدگاه حضرت علی (ع) فرزندان انسان تربیت پذیرند و اگر پدر و مادر از شیوه ها و اصول تربیتی آگاه باشند، از این ویژگی و تربیت پذیر بودن انسان به خوبی بهره می برند و فرزندان خویش را در رسیدن به بالاترین درجه های علمی و معنوی یاری می رسانند. آن حضرت بر اساس اصل «تربیت پذیر بودن انسان»، یکی از حقوق فرزندان بر پدر را، تربیت شایسته فرزند می داند و می فرماید: «حق الولد ان یحسن اسمہ و یحسن ادبه و یعلمه القرآن»: حق فرزند بر پدرش این است که نام نیکو برای او برگزیند و به خوبی ادب و تربیتش کند و به وی قرآن بیاموزد. (دستی. ۱۳۷۹. ص ۷۲۴)

آن حضرت در کلامی دیگر فرموده است: « ما نحل والد ولداً نحللاً افضل من ادب حسن»: هیچ پدری به فرزندش، موهبتی مانند تربیت نیکو نبخشیده است. (مجلسی، ۱۳۷۳، ص ۶۲۵). آن حضرت در سخنی در این باره،



به فرزندش امام حسن(ع) می فرماید: «فبادرتک بالادب قبل ان یقسو قلبک و یشتغل لبک»: پیش از آنکه قلب تو دچار قساوت و اندیشه ات سرگرم [ امور بیهوده ] شود، به تربیت تو پرداختم.» (دستی. ۱۳۷۹. ص ۵۲۲)

## ۲-۱- داشتن دغدغه برای تربیت فرزند

تا موضوع تربیت فرزند به دغدغه ای در ذهن پدر و مادر تبدیل نشود، نمی توانند فرزندان خویش را به درستی تربیت کنند. پدر و مادری که دغدغه تربیت فرزند ندارند، یا از تربیت فرزندان خویش باز می مانند یا تربیت فرزندان خود را ناتمام می گذارند یا آنها را نادرست تربیت می کنند. بنابراین، باید پیش از اقدام به تربیت فرزند، پدر و مادر در این باره، دغدغه ای وجود داشته باشد. نامه ۳۱ نهج البلاغه که راهکارهای تربیتی حضرت علی (ع) به فرزند بزرگوارش امام حسن(ع) است، نمونه ای آشکار از دغدغه آن حضرت درباره تربیت فرزند خویش است. آن حضرت به دلیل دغدغه فراوان خویش در این باره، این نامه را در حال بازگشت از جنگ صفین در میانه راه نوشته است. ایشان به تأخیر انداختن بیان توصیه های تربیتی خویش به امام حسن(ع) را پس از رسیدن به خانه، نوعی از دست دادن فرصت و سهل انگاری در تربیت دانسته است. از این رو، در راه نامه ای را نگاشته و آن را پیش از بازگشت به خانه، برای فرزندش امام حسن (ع) فرستاده است. آری آن که می خواهد فرزندش نیکو ساخته شود، باید همیشه در صحنه تربیت حاضر باشد. و این هشداری است که باید به والدین گفت که اگر امروز به فرزندان خویش نرسیم، چه بسا امکان رسیدگی به طفل در فردا دیر خواهد شد.

عده ای زنان یا مردان، می توانند با درآمد متوسطی زندگی کنند و از فرصت به جای مانده استفاده کرده، به پرورش فرزندان بپردازند. اما میل به داشتن زندگی مرفه و جاذبه های لوکس موجب می شود، وقت فراوانی را به کار در بیرون از خانه اختصاص دهند. و در نتیجه، از تربیت فرزندان باز مانند. این خود نشانه آن است که آنها از دغدغه چندانی نسبت به تربیت فرزندانشان برخوردار نیستند. (قائمی. ۱۳۷۱. ص ۷۹).



## ۲-۲- جلب اعتماد علمی و تربیتی از سوی فرزندان

از عواملی که فرزند را به پیروی از شیوه های تربیتی پدر و مادر علاقه مند می کند، اطمینان فرزند به آگاهی پدر و مادر درباره تربیت فرزند و توانایی آنها در این زمینه است. بنابراین، پدر و مادر باید اعتماد فرزندان خود را جلب و خیال آنها را درباره توانایی های خویش در زمینه تربیت آسوده کنند.

حضرت علی (ع) در نامه ۳۱ نهج البلاغه، این گونه اعتماد امام حسن (ع) را به خویش جلب می کند: «پسر! اگر چه من به اندازه پیشینیان عمر نکرده ام، ولی در کردار آنها نظر افکندم و در اخبارشان اندیشیدم و در آثارشان سیر کردم، تا آنجا که گویی یکی از آنها شده ام، بلکه با مطالعه تاریخ آنان گویا تا پایان عمرشان با آنان بوده ام. پس قسمت های روشن و شیرین زندگی آنان را از قسمت های تیره آن شناختم و زندگانی سودمند آنان را با دوران زیان بارش شناسایی کردم. سپس از هر چیزی، مهم و ارزشمند آن را و از هر حادثه ای، زیبا و شیرین آن را برای تو برگزیدم و ناشناخته های آنان را دور کردم. پس [با دانشی فراوان و اندوخته هایی انبوه]، آن گونه که پدری مهربان نیکی ها را برای فرزندش می پسندد، من نیز بر آن شدم تا تو را با خوبی ها تربیت کنم.» (دشتی، ۱۳۷۹، ص ۵۲۳)

بنابراین، اولاً بدون آگاهی از راه و رسم تربیت، نمی توان به سازندگی و پرورش فرزند پرداخت. کودکان در مراحل مختلف رشد خود، به راهنمایی ما نیاز دارند و باید براساس ضوابط و مقرراتی، اقدام به اصلاح آنها شود و مربی باید راه و روش های لازم را بداند؛ چرا که بدون آگاهی نمی توان به امر تربیت پرداخت. حتی گاه آگاهی نداشتن، موجب وارد آمدن آسیب هایی بر روان کودک می شود.

ثانیاً آنچه در اصلاح و تربیت کودک مهم است، این است که والدین باید نظر و اطمینان کودکان را به خود جلب کنند تا تصمیم های آنان درباره فرزندانشان مؤثر باشد. چه نیکوست که کودک نسبت به آگاهی و توانایی والدین، در امر تربیت اعتماد کنند و بدانند که والدین، خواهان خیر و سعادت او هستند و آنچه را انجام می دهند، به خاطر آسایش و خیر اوست.

## ۲-۳- تربیت به موقع فرزند



پدر و مادری که به موقع به تربیت فرزند بپردازند، زحمت و هزینه کمتری را متحمل خواهند شد؛ زیرا تربیت فرزند در دوران خردسالی و نوجوانی و حتی جوانی، بسیار آسان تر از تربیت فرزند در دوران میان سالی است. پدر و مادر باید بدانند هر چه فرزندشان بزرگتر شود، تربیت او دشوارتر می شود؛ چرا که گذشت زمان، ریشه ویژگی های ناپسند را در دل آدمی استوارتر می سازد. و در نتیجه، کندن این ریشه ها نیز سخت تر می شود.

پس هر چه والدین، زودتر و به موقع زمام پرورش کودک را در دست گیرند، هم آسان تر به هدف خویش دست می یابند و هم زحمت کمتری خواهند کشید و هزینه کمتری خواهند پرداخت. معمولاً تربیت درست، از همان آغاز کودکی، برخلاف تصور خیلی ها چندان دشوار نیست. هر پدر و مادری می تواند از پس دشواری های این کار برآید و تربیت درستی به فرزندش بدهد، ولی تربیت دوباره، از زمین تا آسمان با این متفاوت است.

اغلب، پیش می آید که خانواده از پس دشواری های تربیت دوباره بر نمی آید، حتی بر فرض هم که تربیت دوباره به جایی برسد و شخص به کار و زندگی مشغول شود و همه از جمله پدر و مادرش با دیدن او خشنود شوند، در این میان، چیزهای زیادی از دست رفته است. (ماکارنکو، ۱۳۶۹، ص ۲۰ و ۲۱)

حضرت علی (ع) با آگاهی از اهمیت تربیت به موقع فرزندان، از پدران و مادران می خواهد که پیش از آنکه کار تربیت فرزندانشان دشوار گردد و گرفتار انحراف و فساد شوند، به تربیت آنها همت گمارند و هیچ فرصتی را از دست ندهند.

بی گمان، دوران جوانی، زمان مناسبی برای موعظه و تربیت است؛ زیرا دل جوان مانند زمین بکر و کاشته نشده ای است که هنوز بذری در آن پاشیده نشده، و آمادگی کشتن را دارد. حال اگر در چنین زمینی علف های هرزه بروید یا قبلاً بذر دیگری در آن کاشته باشند، کشت بذر جدید در آن، بسیار دشوار است. به همین دلیل، برای تعلیم و تربیت، کاملاً آماده است، اما وقتی انسان پا به سن گذاشت، ایجاد تغییر در او





خیلی مشکل است و زحمت و هزینه فراوانی خواهد داشت (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴). بر همین اساس، حضرت علی (ع) به فرزندش امام حسن (ع) می فرماید: «پیش از آنکه خواهش‌ها و دگرگونی‌های دنیا به تو هجوم آورند و پذیرش و اطاعت تو مشکل گردد، به تربیت تو اقدام کردم؛ چرا که قلب نوجوان مانند زمین کاشته نشده ای است که آماده پذیرش هر بذری است که در آن کاشته می شود.» (دشتی، ۱۳۷۹، ص ۵۲۳)

## ۲-۴- استفاده از فرصت‌ها

از هشدارهای حضرت علی (ع) به والدین، استفاده از فرصت‌ها پیش از نابودی آنهاست. پدر و مادر مسئولیت‌پذیری که دغدغه تربیت فرزند خویش را دارند، از همه فرصت‌ها برای تربیت وی بهره می‌گیرند چه بسا در فرزند زمینه تربیت وجود داشته باشد، ولی پدر و مادر فرصت یا توان این مهم را از دست بدهند و در نتیجه، نتوانند آن گونه که دلشان می‌خواهد، به تربیت فرزندشان همت بگذارند. حضرت علی (ع) در این باره به فرزندش امام حسن (ع) می‌فرماید: «پسر! هنگامی که دیدم سالیانی از من گذشت و توانایی ام رو به کاستی رفت، به نوشتن [این نامه] وصیت برای تو شتاب کردم و ارزش‌های اخلاقی را برای تو برشمردم؛ پیش از آن که اجلم فرا رسد و رازهای درونم را به تو منتقل نکرده باشم و پیش از آنکه در نظرم کاهشی پدید آید، چنان که در جسمم پدید آمده است و پیش از آن که در تو زمینه پذیرش از میان برود.» (همان، ص ۵۲۱)

## ۲-۵- رعایت همه جنبه‌های تربیتی

در وجود انسان انگیزه‌ها و گرایش‌هایی است که برخی از آنها از جنبه جسمی او سرچشمه می‌گیرند و برخی از بعد روح. درحقیقت، انسان هم نیازهای مادی و جسمی دارد و هم نیازهای معنوی و روحی. والدین موفق کسانی هستند که به هر دو نیاز فرزند توجه کنند و با برآوردن نیازهای روحی و جسمی او، هم به پرورش روح او اهتمام ورزند و هم به پرورش جسمش.



باید بدانیم که از یک سو، برای داشتن یک کودک سازگار و متعادل، ناگزیریم که وضع بدنی او را تحت مراقبت قرار دهیم و در حفظ و تقویت آن بکوشیم؛ چرا که ما برای انجام کارهای مفید و ضروری زندگی، به سلامت جسمانی و قدرت بدنی نیازمندیم و غرایز و استعدادها نیز در سایه رشد و پرورش بدنی سالم، بهتر تعدیل می یابند.

از سوی دیگر باید بدانیم که وظیفه اصلی خانواده، تنها تغذیه و پرورش جسمی کودک نیست، بلکه رشد و پرورش روحی و روانی او نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است. چه بسا نابسامانی های روانی، خود، موجب بیماری های جسمانی آنان می شود و در نتیجه، جسم و روحی بیمار خواهند داشت. (قائمی، ۱۳۷۱، ص ۹۷ و ۹۸)

حضرت علی(ع) به عنوان بهترین الگو در تربیت فرزند، هم به تربیت روحی فرزند سفارش فرموده است و هم به تربیت جسمی او. آن حضرت به فرزندش امام حسن (ع) فرمود: «پسرم! آیا تو را چهار نکته نیاموزم که به کمک آنها از طب بی نیاز شوی؟» گفت: «چرا، امیرمؤمنان!» حضرت فرمود: «تا گرسنه نشدی، بر سر سفره نشین؛ تا کاملاً سیر نشدی، دست از غذا بکش. غذا را خوب بجو و پیش از خواب، رفتن به دستشویی را فراموش مکن» (صدوق، ۱۳۶۲، ص ۳۳۷)

## ۲-۶- تربیت فرزند برای آینده نه برای حال

حضرت علی (ع) در حدیثی زیبا در این باره می فرماید: «لاتقسرا اولادکم علی آدابکم فانهم مخلوقون لزمان غیر زمانکم»: فرزندان را بر آداب خود تربیت نکنید؛ چرا که آنها برای [آینده و] زمانی غیر از زمان شما آفریده شده اند.» (معتزلی، ۱۳۷۵، ص ۲۶۷)

## ۳- تربیت فرزند از منظر امام علی(ع)

### ۳-۱- اهمیت تربیت فرزندان:



تربیت از حیاتی ترین ابعاد زندگی انسان است و در پرتو آن ، انسان به سعادت مطلوب نائل می آید . بزرگ مربی اسلام، علی (ع) در سخنانی درباره خود بارها و بارها از این امر مهمّ پرده برداشته و آثار و نتایج مثبت تربیت فرزند و پیامدهای منفی بی توجهی به آن را بیان داشته‌اند. اما پیش از بیان دیدگاه های حضرت در این زمینه، مناسب است نوع نگرش و برداشت آن حضرت را از فرزند ارائه نمائیم. امام علی (ع) به فرزند بسی فراتر نگریده و آن را عطیه‌ای الهی بر شمرده‌اند که در پرتو توجه و تربیت والدین به رشد کافی رسیده و در پی نیکوکاری و احسان به والدین بر می آید. در نهج البلاغه آمده است که: در حضور امام علی (ع) مردی به دیگری تولد پسرش را تبریک گفت. آن حضرت نوع تبریک گفتن او را نهی نمود و تبریک گفتنی این چنین را به او توصیه نمود: « امید که بخشنده‌اش را سپاسگزار باشی و این عطیه الهی مبارکت باد، او به رشد دلپذیر برسد و تو نیز از نیکی و خیرش بهره‌مند شوی » (معادینخواه. ۱۳۸۳. ص ۳۹۰۲).

از دیدگاه امام علی (ع) میراثی به مانند ادب و تربیت وجود ندارد «لامیراث کالادب» (خوانساری. ۱۳۶۶. ص ۳۵۳) و هرگز املاک و دارایی‌های باقیمانده مادی، قابل مقایسه با میراث گرانبهای ادب و تربیت صحیح برای فرزندان نیست. از این رو فرمود: «گرانبهاترین چیزی که پدران برای فرزندان‌شان به ارث می گذارند، ادب است.» (همان، ص ۴۳۸)

همچنین در سخن دیگری فرزند صالح را نیکوترین یادگار و بلکه مساوی با همه یادگارهای باقیمانده از والدین، معرفی می نماید: «الولد الصالح احد الذکرین»: «فرزند صالح یکی از دو یاد است؛ یعنی اسباب یاد کسی به نیکویی دوتاست: یکی فرزند صالح که از او بماند و دیگری سایر اسباب او. علی (ع) درباره زبیر فرمود: « پیوسته زبیر مردی از ما اهل بیت <sup>^</sup> بود تا اینکه فرزند شوم و ناخلف او عبدالله بزرگ شد و او را از ما جدا کرد.» (معادینخواه. ۱۳۸۳. ص ۱۲۴)

### ۳-۲- ضرورت تسریع در تربیت فرزندان

برای موجوداتی که در طریق تغییر، تحول، رشد و تکامل هستند معمولاً موسم مناسبی وجود دارد که در آن به بهترین و مناسب‌ترین رشد خود می‌رسند و آثار مورد انتظار از آنها تجلی می‌یابد. موسم مناسب تربیت،



در اوایل زندگی یعنی دوره کودکی، نوجوانی و عنفوان جوانی است، آنگاه که فرزند هنوز قلبی آسمانی و بی‌آلایش دارد، آنگاه که هنوز هواهای نفسانی و خواهشهای غیر انسانی به سرزمین وجود او هجومه نیاورده است.

علی (ع) مربی بزرگ بشریت در منشور تربیتی خود به امام حسن مجتبی (ع) به این نکته مهم و ظریف توجه نموده و دیدگاه تربیتی گران سنگی ارائه نموده است؛ آن حضرت فرموده‌اند: «فرزند دل‌بندم! چون دیدم سالیانی را پشت سر نهاده و به سستی در افتاده‌ام، بدین وصیت برای تو مبادرت نموده‌ام و خصلتهایی را در آن بر شمردم پیش از آنکه مرگ بشتابد و مرا دریابد و آنچه در اندیشه دارم به تو ناگفته ماند یا اندیشه‌ام همچون تنم نقصان بهم رساند یا پیش از نصیحت من پاره‌ای خواهشهای نفسانی بر تو غالب گردد یا فریبندگیهای دنیا تو را بفریبد و همچون شتری گریزان و نافرمان باشی. و به‌درستی که دل جوان همچون زمین ناکشته است، هرچه در آن افکنند، بپذیرد. پس به ادب آموختن پرداختم پیش از آنکه دلت سخت شود و خردت هوایی دیگر گیرد...» (شهیدی، ۱۳۶۸، ص ۲۹۷) و در قسمت دیگر آن، می‌فرماید: «... چون به کار تو چونان پدری مهربان عنایت داشتم و بر ادب آموختن همت گماشتم، چنان دیدم که این عنایت در عنفوان جوانی‌ات به کار رود و در بهار زندگانی که نیتی پاک داری و نفسی صاف و بی‌آلایش...» (همان، ص ۲۹۸)

#### ۴- سیره تربیتی علوی (ع) در نهج البلاغه:

با نگاهی به دیدگاه‌ها و سیره تربیتی علی (ع) موارد ذیل برای تحقق آرمان‌های متعالی انسانی، استنباط می‌شوند:

#### ۴-۱- تعلیم حکمت

حکمت، روشنایی‌بخش عقل و خرد انسان است. در واقع، حکمت به‌همراه دانش، حیات قلب‌های مرده محسوب می‌شود که با ارائه براهینی منطقی، بینایی را برای چشم‌های نابینا و شنوایی را برای گوش‌های



ناشنوا فراهم می‌سازد. حکمت و دانش را باید به هر وسیله و با تکیه بر هر منبعی آموخت؛ زیرا گفتار حکیمانه، گمشده مؤمن است.

#### ۴-۲- اشاعه تقوا

تقوا به عنوان رئیس اخلاق، از مهم‌ترین ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی، معنوی اسلام است که در نهج‌البلاغه مطرح شده است (دشتی، ۱۳۷۹). پرورش و تربیت انسانی متقی موردنظر است که با ترس از خداوند و ایثار و فداکاری در راه اطاعتش و متابعت از آنچه در کتاب خدا قرآن به آن امر شده است، عمل کند. انسانی که با متابعت از اوامر الهی در قرآن و پیروی از فرایض و اجرای آنها و انجام واجبات و سنت‌هایی که هیچ‌کس جز با پیروی آنها روی سعادت را نمی‌بینید، باید توشه خود را با عنوان تقوا از این دنیا برگیرد تا به مشیت خداوند راه یابد. و تقوا (پرهیزکاری) بهترین زاد و توشه سفر آخرت ذکر شده است. (دشتی، ۱۳۷۹)

در این باره در خطبه دیگری آمده است: «ای بندگان خدا! شما را به تقوا و پرهیزکاری سفارش می‌کنم؛ زیرا که آن حق خداوند به شما است که خود موجب حق شما بر خداوند خواهد بود (که در پرتو آن استحقاق پاداش خواهید یافت) برای رسیدن به تقوا، از خداوند یاری بجوید.» (دشتی، ۱۳۷۹)

#### ۴-۳- پرستش خدا (ایمان)

یکی از والاترین و مهم‌ترین اهداف تربیتی در نهج‌البلاغه، پرستش خدا با تکیه بر شناخت اوصاف او و اعتقاد به توحید و وحدانیت و عدالت اوست؛ چنان‌که در خطبه اول آمده است: سرآغاز دین معرفت اوست؛ کمال معرفتش، تصدیق ذات او؛ کمال تصدیق ذاتش، توحید و شهادت بر یگانگی او؛ کمال توحید و شهادت بر یگانگی‌اش، اخلاص؛ و کمال اخلاصش آن است که وی را از صفات ممکنات پیراسته دارند.

امام (ع) در باب ستایش خداوند، با اتکا به اصول عقیدتی آیین اسلام، چنین می‌فرماید: «ستایش می‌کنم خداوند را به خاطر اتمام نعمتش و تسلیم در برابر عزتش و حفظ و نگهداری از معصیتش. در نیازها از او استعانت می‌جویم؛ چه، آن کس را که خدا هدایت کند، هیچ‌گاه گمراه نمی‌شود و آن کسی که خداوند او را



دشمن دارد، هرگز نجات نمی‌یابد و هر کس که خداوند او را کفایت کند، نیازمند نخواهد شد...» (دشتی. ۱۳۷۹)

ایمان به عنوان اهم خصوصیات عقیدتی یک فرد مسلمان در نهج‌البلاغه مطرح می‌شود. از این میان، امام (ع) در نهج‌البلاغه می‌فرمایند: «صبر و استقامت را در هر کار پیشه کنید! که صبر به ایمان، همچون سر است در مقابل تن؛ تن بی سر فایده ندارد و صبر بی ایمان نیز بی نتیجه است» (دشتی. ۱۳۷۹)

#### ۴-۴- پرورش روح عدالت‌خواهی

عدل از اصول پنج‌گانه دین اسلام است که در متن نهج‌البلاغه، معادلِ ضد ظلم و جور و اقامه حق و رهگشای جاده هدایت بندگان خدا برای زندگی در این جهان و کسب جایگاه والا در قیامت و آخرت گرفته شده است.

عدل در نهج‌البلاغه به عنوان عاملی درمقابل رفع ظلم و جور توضیح داده می‌شود: «عدالت گشایش می‌آورد و آن کس که عدالت بر او گران آید، تحمل ظلم و ستم بر او گران‌تر خواهد بود» (دشتی. ۱۳۷۹. ص ۵۸)

#### ۴-۵- ایجاد روح برادری

یکی از مفاهیم ارزشمند که در دین اسلام بر آن تأکید شده، «برادری» است؛ که اساس و پایه یک جامعه متحد و مملو از همکاری را با تکیه بر روابط سالم اجتماعی بین افراد تشکیل می‌دهد. «برادری» در مفهوم همراهی، همدردی، و همکاری خلاصه می‌شود؛ چنان‌که امام (ع) می‌فرمایند:

«دوست انسان دوست او نخواهد بود مگر اینکه برادرش را در سه حالت فراموش نکند: به هنگامی که دنیا به او پشت کرده، به هنگامی که غایب است و پس از مرگش» (دشتی. ۱۳۷۹. ص ۵۳۷)

#### ۵- شاخصه های تربیتی در سیره امام علی (ع) :



در سیره تربیتی نخستین امام شیعیان (ع) شاخصه های تربیتی به صورت ذیل مورد توجه واقع گردیده است:

### ۵-۱-۱- تربیت دینی:

هر چند تربیت دینی به یک معنا بسیار عام و گسترده است و شامل همه ابعاد وجودی انسان می‌گردد اما در اینجا، مراد از تربیت دینی، مقابل تربیت اخلاقی، اجتماعی و سایر ابعاد است و عمدتاً حوزه مربوط به عقاید و احکام عبادی از دین را شامل می‌گردد. تربیت دینی به این معنا در سیره تربیتی امام علی(ع) از اهمیت خاصی برخوردار است که در ذیل به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود:

### ۵-۱-۱-۱- نماز:

یکی از بارزترین مصادیق تربیت دینی، حوزه احکام، عبادات و نماز است. نماز بزرگترین فریضه الهی و پیش درآمد قبولی سایر اعمال و عبادات است. علی(ع) در وصیتی به امام حسن(ع) و تمامی خانواده و فرزندان آنها رابه نماز سفارش کرده می‌فرماید: «از خدا بترسید، از خدا بترسید دربارہ نماز زیرا که نماز بهترین کارها و ستون دین شماس» (رسولی محلاتی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۴)

او نه تنها خود و فرزندان به نماز اهمیت می‌دادند که همه پیروان و شیعیان خود را به تعلیم نماز به فرزندان و سعی در تشویق آنان به مداومت بر آن، فرا خوانده اند. آن حضرت فرمود: «عَلِّمُوا صِبْيَانَكُمْ الصَّلَاةَ وَ خَذُوهُمْ بِهَا إِذَا بَلَغُوا الْحُلُمَ»: در کودکی به فرزندان نماز را تعلیم دهید و هنگام بلوغ، آنان را به نماز وا دارید (خوانساری، ۱۳۶۶، ص ۳۵۳).

فریضه نماز در تربیت دینی چنان مهم است که حتی در پیش از بلوغ، تنبیه مختصر فرزند به خاطر ترک آن، روا دانسته شده است. علی(ع) خطاب به یکی از اصحاب فرمود: «کودکان اهل خانهات را با زبان به نماز و طهارت تأدیت نما و وقتی به سن ده سالگی رسیدند، آنان را بر ترک آن، تنبیه بدنی نما ولی از سه بار بیشتر تجاوز نکند» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۷، ص ۳۹۰)



## ۵-۱-۲- آموزش قرآن:

علی (ع) در نامه تربیتی خود به فرزندش امام حسن (ع) بعد از آنکه براهمیت تربیت و تسریع در آن تأکید می‌نمایند، نخستین اقدام خود را تعلیم و آموزش قرآن و معارف و احکام حلال و حرام آن بیان می‌کند: «... وَأَنَّ ابْتِدَاءَ تَعْلِيمِ كِتَابِ اللَّهِ وَتَأْوِيلِهِ وَشَرَائِعِ الْإِسْلَامِ وَاحْكَامِهِ وَحَلَالِهِ وَحَرَامِهِ لَا اجَاوِزَ ذَالِكَ بَكَ الِیْ غَیْرِهِ...»: نخست تو را کتاب خدا بیاموزم و تأویل آن را به تو تعلیم دهم و شریعت اسلام و احکام آن را از حلال و حرام بر تو آشکار سازم و (در آغاز) به چیزی غیر از قرآن نپردازم. (شهیدی. ۱۳۶۸. ص ۲۹۸)

## ۵-۱-۳- تعلیم دعا:

علی (ع) در سیره تربیتی خویش به عنصر دعا اهمیت زیادی قائل شده‌اند. آن حضرت دعاهایی را به فرزندان خود تعلیم می‌دادند. امام حسین (ع) می‌فرماید: «پدرم مرا به خواندن دعای جوشن کبیر و حفظ و بزرگداشت آن توصیه نمودند و سفارش کردند که در هنگام وفاتشان آن را بر کفشان بنویسم و آن را به خانواده‌ام تعلیم دهم و آنان را بر خواندن آن برانگیزانم». (مجلسی. ۱۳۷۳. ص ۳۸۴). علی (ع) در سیره تربیتی خود هر فرصت مناسب را مغتنم شمرده و به تعلیم دعا به فرزندانش پرداخته، برای نمونه در هنگام غذا خوردن فرزندش امام مجتبی (ع) را به دعایی همیشگی سفارش نموده و در ضمن آن به نقش تغذیه و سلامتی جسمانی برای انجام عبادات و نیز وسیله بودن غذا برای توان عبادت بیشتر، اشاره می‌نماید؛ آن حضرت فرمود: «فرزندم! هیچ لقمه سرد یا گرمی را مخور و هیچ شربت یا جرعه آبی را منوش الا اینکه قبل از خوردن و آشامیدن، این دعا را بخوانی: «اللَّهُمَّ اِنِّیْ اَسْئَلُکَ فِیْ اَکْلِیْ وَ شَرِبِیْ السَّلَامَةَ مِنْ وَعْکَهِ وَ الْقُوَّةَ مِنْ عَلِی طَاعَتِکَ وَ ذِکْرَکَ وَ شُکْرَکَ فِیْمَا بَقِیْتَهُ فِیْ بَدْنِیْ وَ اَنْ تُشْجِعَنِیْ بِقُوَّتِهِ عَلِیْ عِبَادَتِکَ وَ اَنْ تُلْهَمَنِیْ حَسْنَ التَّحَرُّزِ مِنْ مَعْصِیَتِکَ..» (طبرسی. ۱۳۸۹. ص ۷۴).

## ۵-۱-۴- آشنایی با علوم اهل بیت<sup>۱</sup>





آشنا نمودن فرزندان با علوم اهل بیت <sup>^</sup> و سخنان و عقاید مربوط به آنان، از جمله عناصر مهم تربیت دینی در فرهنگ شیعی و علوی است. بر والدین ضروری است که ضمن آشنا نمودن اجمالی آنان با مذاهب اسلامی عقاید حقه شیعه را به آنان تعلیم دهند و بذریعۀ محبت اهل بیت <sup>^</sup> را در دل‌های آنان بیفشانند و آنان را با معارف غنی، متقن و روشنگر اهلیت <sup>^</sup> آشنا نمایند. مرحوم صدوق با سند خود در حدیث چهارصدگانه از علی (ع) نقل کرده است که حضرت فرمود: «عَلِّمُوا صِبْيَانَكُمْ مِنْ عِلْمِنَا مَا يَنْفَعُهُمُ اللَّهُ بِهِ لَا تَغْلِبْ عَلَيْهِمُ الْمَرْجُئَةُ بِرَأْيِهَا»: به کودکان خود آن مقدار از دانش ما که به حال آنان مفید است، تعلیم دهید تا اندیشه و نظر مرجئه (کلینی. ۱۳۷۹. ص ۴۷) بر آنان غالب نگردد (حر عاملی. ۱۳۷۲. ص ۱۹۷).

#### ۵-۱-۵- رعایت آداب و سنن اسلامی در هنگام تولد فرزند:

در سیره تربیتی معصومین <sup>^</sup> از لحظه تولد نوزاد، فعالیت‌های تربیتی آغاز می‌گردد و با اینکه نوزاد توان بالفعل درک اشیاء و اعمال را ندارد اما در عین حال انجام برخی آداب و مراسم برای تربیت صحیح او در آینده مؤثر است.

از این رو علی (ع) در ضمن حدیث چهارصدگانه خود به اصحابش، آنان را به انجام این آداب در هنگام ولادت فرزندان‌شان توصیه نموده‌اند: «...در روز هفتم برای فرزندان‌تان عقیقه نمایید و به مقدار وزن موه‌ای سر فرزندان‌تان نقره صدقه دهید. رسول خدا | نسبت به حسن و حسین و سایر فرزندان‌شان این چنین رفتار نمود». (صدوق. ۱۳۶۲. ص ۷۵۱) و در قسمت دیگر حدیث می‌فرماید: «فرزندان خود را روز هفتم ختنه کنید و گرما و سرما را از این کار بازدارد که این باعث پاکیزگی بدن نوزاد است...» (همان، ص ۷۷۶)

بحث فوق بصورت شماتیک و خلاصه در نمودار شماره دو آمده است:



نمودار شماره دو- شاخصه های تربیت دینی در سیره امام علی(ع)

## ۵-۲- عبرت بعنوان یک شاخصه تربیتی

امیرالمؤمنین (ع) در تربیت فرزند خود از همین روش استفاده کرده و در نامه‌ای به امام حسن(ع) می‌فرماید: «... یا بُنِیَّ اَنِّی قَدْ اَنْبَأْتُكَ عَنِ الدُّنْیَا وَ حَالِهَا، وَ زَوَالِهَا وَ اِنْتِقَالِهَا، وَ اَنْبَأْتُكَ عَنِ الْاٰخِرَةِ وَ مَا اَعْدَّ لِاَهْلِهَا فِیْهَا، وَ ضَرَبْتُ لَكَ فِیْهِمَا الْاَمْثَالَ، لِتَعْتَبَرَ بِهَا وَ تَحْذُوَ عَلَیْهَا» (دستی. ۱۳۷۹)

«پسر عزیزم! من تو را از دنیا و تحولات گوناگونش و نابودی و دست به دست گردیدنش آگاه کردم و از آخرت و آنچه برای انسانها در آنجا فراهم است اطلاع دادم و برای تو از هر دو مثال زدم تا به آن پندپذیری و براساس آن در زندگی گام برداری». اصل مهمی که بر این روش حاکم است، اصل تعقل و تفکر است. چرا که بدون این اصل، شنیدن حوادث تاریخی و دیدن آثار گذشتگان، معنا و محتوایی به دنبال ندارد، بلکه آثار بی‌روحي است که بی‌هدف از برابر انسان می‌گذرد، بدون آنکه معنایی را در ذهن پدید آورد. اگر این احساس ظاهری، با تأمل و اندیشه درونی همراه گردد، اعتبار و بینش را به دنبال خواهد داشت و مصداق این کلام علی(ع) خواهد شد که:

«تَفَكَّرْكَ يُفِيدُكَ الْاِسْتِبْصَارَ وَ يَكْسِبُكَ الْاِعْتِبَارَ». (خوانساری. ۱۳۶۶. ص ۳۱۶)

«فکر کردن به تو، بینایی و عبرت گرفتن می‌بخشد... امیرالمؤمنین (ع) در کلام خود بر اثر عبرت تصریح کرده و چنین می‌فرماید: «مَنْ اَعْتَبَرَ اَبْصَرَ وَ مَنْ اَبْصَرَ فَهِمَ وَ مَنْ فَهِمَ عَلِمَ». (همان. ص ۶۷۲)



کسی که عبرت آموزد، آگاهی یابد و کسی که آگاهی یابد، می‌فهمد و آنکه بفهمد، دانش آموخته است. آن حضرت در سخنی دیگر انسان بصیر را چنین توصیف می‌کند:

«همانا بینا کسی است که (به درستی) بشنود و سپس (در آن) بیاندیشد، و (به درستی) بنگرد و بینا گردد و از عبرتها پند گیرد... یعنی زمانی انسان به بینش و بصیرت می‌رسد که به شنیدن اکتفا نکند، بلکه در شنیده‌ها، اندیشه نماید و با دقت به امور بنگرد»

## ۶- ویژگیهای تربیت نوجوانان در نهج البلاغه

دوره نوجوانی حساس ترین و با اهمیت ترین دوران زندگی انسان است که معمولاً بین سنین دوازده الی هجده سالگی می باشد. در این دوره فرد نه کودک و نه هنوز به درستی بالغ شده است و دوره بحرانی زندگی خود را می گذراند که گاهی رفتار و اعمال کودکانه او موجب آزار بزرگترها و گاهی رفتار عاقلانه او باعث تحسین و تعجب آنها می شود.

نوجوان در سنینی قرارداد که به درستی نمی داند چه باید بکند؟ کدام شیوه را در زندگی خود برگزیند؟ او خود را در این امر و نهی، سرزنش و عتاب، حیران می بیند. (قریشی، ۱۳۹۲)

## ۶-۱- مراحل رشد نوجوان

دوره نوجوانی به سه مرحله تقسیم می شود:

۶-۱-۱- **مرحله قبل از بلوغ:** که هنوز فرد در این مرحله احساس کودکی می کند و به تدریج صفات بلوغ شروع به ظاهر شدن می کند.



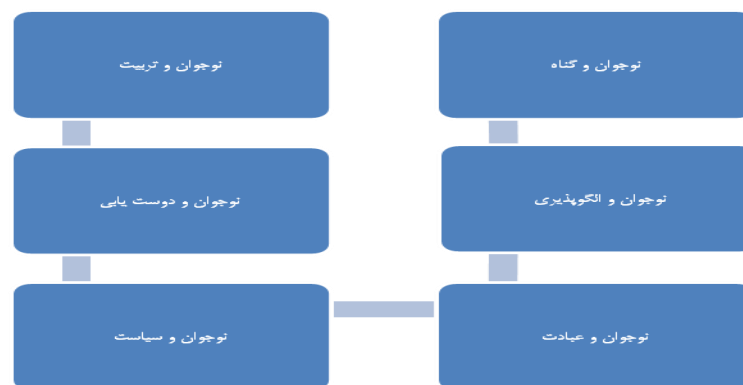
**۶-۱-۲- مرحله بلوغ:** که بین مرحله کودکی و نوجوانی قرار دارد. معیارهای بلوغ در این مرحله ظاهر می شود و بیشترین تغییر جنسی صورت می گیرد و بر والدین و مربیان لازم است در این مرحله عنایت ویژه ای به نوجوان نمایند و راهنمایی های لازم را نسبت به او دریغ نمایند و نوجوان را از نظر فکری یاری دهند. چون آنان برای رشد روانی و سازندگی خود، نیازمند هدایت و راهنمایی مربیان صالح و اندیشمند هستند (قریشی، ۱۳۹۲).

### ۶-۱-۳- مرحله بعد از بلوغ:

نوجوان در این مرحله با تغییراتی روبه رو است که از جمله آنها، رشد بی تناسب اعضا و اندامهاست که گاهی نمی تواند بر اندامهای خود مسلط شود. پارانرژی، پرسر و صدا و شلوغ، کم حوصلگی، سرکش و طاغی و ناآرام بودن، دوستدار احترام به شخصیت و استقبال از راهنمایی های دیگران، از دیگر ویژگی های اوست.

### ۶-۲- ابعاد تربیت نوجوانان در نهج البلاغه

نهج البلاغه مشحون از مواعظ و حکم آموزنده درباره موضوعات مختلف از جمله «نوجوانان» است که به کارگیری آن، مهم ترین راه حل جهت تربیت و سعادت می باشد. ما در بحث «ابعاد و ویژگیهای تربیت نوجوانان در نهج البلاغه» به چند محور اشاره می کنیم که طبق نمودار شماره سه عبارتند از:



نمودار شماره سه- ابعاد و ویژگیهای تربیت نوجوانان در نهج البلاغه



## ۶-۲-۱- نوجوان و تربیت

در تربیت نوجوانان باید به چند اصل تربیتی توجه نمود؛ شناخت مسائل این نسل، توجه به پایه های خلقی این نسل، توجه به اصل محبت و انس و دوستی با نوجوانان و پرهیز از اعمال قدرت و اجبار (قریشی. ۱۳۹۲)

علی (ع) به تربیت نفس توجه ویژه ای دارد و می فرماید: «ای مردم! خودتان عهده دار تربیت نفس خویش باشید و آن را از کشیده شدن به طرف هوسها و عادات ناروا بازدارید» (دشتی. ۱۳۷۹) و نیز می فرماید: «زنهار! زنهار! در تربیت و سازندگی خویشتن تلاش کن» (دشتی. ۱۳۷۹)

امام علی (ع) به پدران نیز توصیه می کند: «با فرزندان خود دوست شوید؛ زیرا «موده آباء قرابه بین الأبناء»: دوستی میان پدران سبب خویشاوندی میان فرزندان است. (دشتی. ۱۳۷۹)

## ۶-۲-۲- نوجوان و عبادت

طرز ارائه مسائل مذهبی به نوجوانان اهمیت بسیاری دارد. امور مذهبی را به گونه ای باید به آنها ارائه داد که آنها احساس کنند در زندگی روزمره، این امور قابل پیاده شدن است. و باید علم و دین را توأمان به نوجوانان آموخت. علی (ع) توجه به نماز، روزه و خواندن قرآن را گوشزد فرموده و می فرماید: «نماز، گناهان انسان را از بین برده و بهترین وسیله نزدیکی به خداوند است» (دشتی. ۱۳۷۹) و حقّ فرزند بر پدر را چنین تعریف میکند که: «نام نیکویی برای او انتخاب کند، اخلاق و ادب به او بیاموزد و قرآن را به او آموزش دهد» (دشتی. ۱۳۷۹)

## ۶-۲-۳- نوجوان و الکوپذیری



الگوها در تربیت، تأثیر بسیار زیادی دارد و هر چقدر الگو محبوب تر باشد، تأثیرپذیری آن نیز بیشتر است. حضرت علی (ع) از یک طرف بهترین الگو برای نوجوان و جوان می باشد، چون امام دوران کودکی و نوجوانی را در کنار پیامبر اکرم | گذراند و رفتار او را برای خود الگو قرار داده است؛ لذا می فرماید:

«پیامبر! مرا از دوران کودکی تحت تربیت خود گرفتند و هر روز یک اخلاق نیکو را به من تعلیم و دستور می دادند» (دشتی. ۱۳۷۹)

حضرت علی (ع) و فرزندانش بهترین الگو برای نوجوانان و جوانان می باشند. علی (ع) می فرماید: «هر کسی که خودش را در منصب رهبری مردم قرار دهد، لازم است قبل از تعلیم دیگران، نفس خودش را اصلاح کند» (دشتی. ۱۳۷۹)

#### ۶-۲-۴- نوجوان و دوست یابی

نوجوان به داشتن دوست احساس نیاز می کند و از این رو باید او را در انتخاب دوست یاری نمود. امام (ع) می فرماید: «عاجزترین مردم کسی است که از به دست آوردن دوست، ناتوان باشد و از او عاجزتر کسی است که دوستان به دست آورده را ترک گوید» (دشتی. ۱۳۷۹)

از نگاه امام (ع)، نوجوان وقتی دوستی را یافت و یا درصدد یافتن دوستانی می باشد، باید به چند مسئله توجه نماید: «ابتدا اینکه به آراء و افکار دیگران احترام بگذارد و خود، فردی فروتن و متواضع باشد. و دیگر اینکه در دوستی، افراط و تفریط روا ندارد که ثمره آن، پشیمانی و ثمره دوراندیشی و میانه روی، سلامت و رستگاری است» (دشتی. ۱۳۷۹. ص ۱۸۱) و سوم اینکه راستگو بوده و به عهد خود وفا نماید. چون: «هر کس امانت دار نباشد ضرر کرده به مقصد نمی رسد» (دشتی. ۱۳۷۹. ص ۴۲۰) چهارم اینکه با دوستانش خوشرو بوده و حسن خلق را سرمشق خود قرار دهد. امام علی (ع) در این باره می فرماید: «اکرم الحسب حسن الخلق»؛ برترین خویشاوندی، خوشرویی و حسن خلق است» (دشتی. ۱۳۷۹)

#### ۶-۲-۵- نوجوان و سیاست



نوجوان و جوان که پرجمعیت ترین بخش هر جامعه - به ویژه جهان آسیایی و آفریقائی - را تشکیل می دهد، طبعاً باید با سیاست آشنا بوده و نقش برجسته ای در امور اداری ایفا نماید و نظام سیاسی حاکم نیز با حسن نیت، اعتماد این قشر عظیم را به خود جلب سازد. لازم است با تشکیل جلسات متعدد، جوانان و نوجوانان را با مسائل سیاسی آشنا کرده و نقش قدرت های سلطه گر را به آنها گوشزد نمود و آنها را آزاده بار آورد. حضرت در این باره می فرماید: «بنده دیگران مباش، خداوند تو را آزاد آفریده است» ( دشتی. ۱۳۷۹. ص ۵۳۲).

#### ۶-۲-۶- نوجوان و گناه

علی (ع) دوران نوجوانی را از سه جهت بسیار حساس بیان می کند: اول اینکه قلب نوجوان مانند زمین، خالی و مساعد است که هرچه در آن بکاری همان درو می کنی: «انما قلب الحدث كالارض الخاليه مهما القى فيها من كل شىء قبلته» ( خوانساری. ۱۳۶۶. ص ۹۰). دوم اینکه دوران نوجوانی را زودگذر می داند و گوشزد می فرماید سریعاً آن را دریابند: «بادر شبابك قبل هرمك و صحتك قبل سقمك» ( همان. ص ۲۴۹). سوم اینکه شیطان در این زمان به نوجوان زیاد روی می آورد و لازم است برای آن پناهگاه خوبی در نظر گرفت که بهترین پناهگاه، قرآن کریم، ائمه <sup>ا</sup> و ادعیه می باشد و گرنه، گناه انسان را در دنیا و آخرت رسوا می سازد و برکت را از مال او برمی دارد و ناراحتی های روانی را نصیبش می سازد.

#### ۷- بحث و نتیجه گیری

اصل مهمی که بر روش تربیتی امام (ع) حاکم است، اصل تعقل و تفکر است. چرا که بدون این اصل، شنیدن حوادث تاریخی و دیدن آثار گذشتگان، معنا و محتوایی به دنبال ندارد، بلکه آثار بی روحی است که بی هدف از برابر انسان می گذرد، بدون آنکه معنایی را در ذهن پدید آورد. اگر این احساس ظاهری، با تأمل و اندیشه درونی همراه گردد، اعتبار و بینش را به دنبال خواهد داشت و مصداق این کلام علی(ع) خواهد شد که:

«تَفَكَّرُكَ يُفِيدُكَ الْأُسْتَبْصَارَ وَ يَكْسِبُكَ الْأَعْتِبَارَ»:



«فکر کردن به تو بینایی و عبرت گرفتن می‌بخشد».

از دیگر اصول حاکم بر سیره تربیتی آن حضرت میتوان به:

عفت و پاکدامنی، ولایت پذیری، پرداختن به علم و دانش، امر به معروف و نهی از منکر، تعهد و مسئولیت شناسی، عبادت..... و سرانجام، حب الهی اشاره نمود.

شاخصه های تربیت دینی از منظر امام (ع) عبارتند از: اقامه نماز، آموزش قرآن، تعلیم دعا، رعایت آداب و سنن اسلامی در هنگام تولد فرزند و آشنایی با علوم اهل بیت <sup>^</sup>

علی (ع) در سیره تربیتی خویش به عنصر دعا اهمیت زیادی قائل شده‌اند. آن حضرت دعاهایی را به فرزندان خود تعلیم می‌دادند. امام حسین (ع) می‌فرماید: «پدرم مرا به خواندن دعای جوشن کبیر و حفظ و بزرگداشت آن توصیه نمودند و سفارش کردند که در هنگام وفاتشان آن را بر کفشان بنویسم و آن را به خانواده‌ام تعلیم دهم و آنان را بر خواندن آن برانگیزانم». از منظر مولا علی (ع) تربیت فرزندان از آغاز تولد بسیار اهمیت دارد. توجه حضرت به مراحل تربیت و نیز روش آشنا نمودن فرزندان با نماز و اقامه آن است. زیرا در مورد نماز بین دوره کودکی و بلوغ فرق گذاشته‌اند. در دوره کودکی تا قبل از ده سالگی فقط سفارش به آموزش و تعلیم نماز نموده‌اند و تنها به اقدام زبانی و سفارش کلامی اکتفا نموده‌اند. در این مرحله تأکید بر آمادگی و زمینه سازی برای اقامه نماز شده است.

از وظایف تربیتی مربی طبق نظر امام (ع) می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: داشتن دغدغه برای تربیت فرزند، جلب اعتماد علمی و تربیتی از سوی فرزندان، تربیت به موقع، استفاده از فرصتها، رعایت همه جنبه های تربیتی و تربیت فرزندان برای آینده نه برای حال. از نگاه امام علی (ع) نوجوانان در حوالی سنین بلوغ از لحاظ روحی و جسمی دچار تغییراتی شده و بدین دلیل، مسئله تربیت نیز در این سنین از حساسیت ویژه ای برخوردار می‌باشد. ابعاد تربیت نوجوانان در نهج البلاغه بصورت ذیل عنوان شده اند: نوجوان و تربیت، نوجوان و سیاست، نوجوان و دوست یابی، نوجوان و عبادت، نوجوان و الگوپذیری، نوجوان و گناه





## فهرست منابع و مآخذ

۱. نهج البلاغه
۲. ادیب، علی محمدحسین. ۱۳۶۲. راه و روش تربیت از دیدگاه امام علی (ع)، ترجمه دکتر سیدمحمد رادمنش. تهران. مؤسسه انتشاراتی انجام کتاب.
۳. اعرافی، علیرضا و همکاران. ۱۳۸۰. مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (ع). تهران. انتشارات تربیت اسلامی
۴. افشار، ولی الله. ۱۳۹۲. تبیین روشهای تربیتی در عرفان اسلامی با تاکید بر نهج البلاغه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
۵. امامی، جعفر؛ آشتیانی، محمدرضا. ۱۳۵۸. ترجمه گویا و شرح فشرده‌ای بر نهج البلاغه. زیر نظر استاد محقق ناصر مکارم شیرازی. چاپ پنجم، قم. مؤسسه مطبوعاتی هدف
۶. حر عاملی، محمد بن حسن، ۱۳۷۲. وسائل الشیعه. ترجمه شیخ علی صحت. قم. انتشارات آل البيت
۷. حسینی، سیدعلی. ۱۳۷۹. تعلیم و تربیت اسلامی (منابع و اصول). تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۸. حکیمی، محمود. ۱۳۹۱. هزار و یک حکایت تاریخی. تهران. انتشارات دانشگاه تهران
۹. خلیل جبران، جبران. ۱۳۹۴. پیامبر. ترجمه: دکتر حسین الهی قمشه ای. چاپ بیست و چهارم. تهران. انتشارات آگاه
۱۰. خوانساری، محمد ابن حسین. ۱۳۶۶. شرح غررالحکم و دررالکلم آمدی. تهران. انتشارات دانشگاه تهران
۱۱. دشتی، محمد. ۱۳۷۸. نهج البلاغه (ترجمه). قم. مؤسسه تحقیقاتی - انتشاراتی امیرالمؤمنین (ع)
۱۲. دلشاد تهرانی. ۱۳۹۴. ساختار تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی (ع). پایگاه بین المللی همکاری های خبری شیعه
۱۳. رسولی محلاتی، هاشم. ۱۳۸۸. وصایاء الرسول و الائمہ<sup>۸</sup>. ترجمه فارسی. تهران. نشر فرهنگ اسلامی
۱۴. رفیعی محمدی، علی محمد. ۱۳۹۰. تربیت از دیدگاه قرآن کریم، نهج البلاغه و بزرگان دین. تهران. انتشارات وزارت آموزش و پرورش
۱۵. - رمضان، فاطمه و حیدری، مسعود. ۱۳۹۱. روش های تربیت اجتماعی کودک بر اساس قرآن و نهج البلاغه.
۱۶. نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی. دوره نهم. شماره ۳۳
۱۷. سادات، محمد علی. ۱۳۷۲. راهنمای پدران و مادران. تهران. دفتر نشر فرهنگ اسلامی



۱۸. شریعتمداری، علی. ۱۳۵۸. تعلیم و تربیت اسلامی. تهران. نشر نهضت زنان مسلمان
۱۹. شعبانی، حسین. ۱۳۸۲. مقدمات برنامه ریزی آموزشی، تهران. انتشارات رشد
۲۰. شهیدی، سید جعفر. ۱۳۶۸. ترجمه نهج البلاغه. تهران. سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی
۲۱. صدوق، محمد بن علی بن الحسین، ۱۳۶۲. الخصال. چاپ اول. قم. انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه
۲۲. طبرسی، حسن بن فضل، ۱۳۸۹. مکارم الاخلاق. ترجمه محمد حسین رحیمیان. تهران. انتشارات مومنین
۲۳. قائمی، علی. ۱۳۷۱. تربیت و بازسازی کودکان. تهران. انتشارات امینی
۲۴. قریشی، حسن. ۱۳۹۲. نوجوانان از دیدگاه نهج البلاغه. ماهنامه کوثر. شماره پنجاه و نه
۲۵. کلینی، محمد ابن یعقوب. ۱۳۷۹. اصول کافی، ترجمه محمد باقر کمره ای. قم. دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی
۲۶. ماکارنکو، آنتوان. ۱۳۶۹. آموزش و تربیت کودکان. ترجمه: محمد جعفر پوینده و سیمین کرمانی نژاد. تهران
۲۷. مجلسی، محمد باقر، ۱۳۷۳. بحارالانوار. ترجمه علیرضا برازش. تهران
۲۸. محمدی ری شهری. محمد. ۱۳۷۷. میزان الحکمه. ترجمه حمیدرضا شیخ. قم
۲۹. مشایخ، فریده. ۱۳۷۹. دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی، تهران. انتشارات سمت
۳۰. مشایخی. شهاب الدین. ۱۳۹۶. اصول تربیت از دیدگاه امام علی (ع). نشر پژوهشکده حوزه و دانشگاه
۳۱. مصباح یزدی، محمد تقی. ۱۳۸۲. پند جاوید. قم
۳۲. مطهری، مرتضی (۱۳۶۷) جاذبه و دافعه امام علی (ع). قم. انتشارات صدرا
۳۳. معادینخواه، عبدالمجید. ۱۳۸۳. نهج البلاغه (قصارالحکم) . نشر قدس معتزلی، ابن ابی الحدید. ۱۳۷۵. شرح نهج البلاغه. نشر نی
۳۴. هوشیار، محمدباقر. ۱۳۲۷، اصول آموزش و پرورش. تهران، انتشارات دانشگاه تهران



## بررسی رابطه تاب آوری و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان دانشگاه رازی شهر کرمانشاه

مریم محمدی گللو<sup>۱</sup>، سیده فاطمه ضیغمیان<sup>۲</sup>

۱- مریم محمدی گللو، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خمین

۲- سیده فاطمه ضیغمیان، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تاب آوری و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ اجرا شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری عبارت بود از کلیه دانشجویان دانشگاه رازی که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تحصیل اشتغال داشتند، از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر (شامل ۵۰ دختر و ۵۰ پسر) به روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شد. به منظور جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های تاب آوری کانر و دیویدسون، خودکارآمدی شرر و همکاران و فرم کوتاه پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین تاب آوری و بهزیستی روانشناختی و نیز بین خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ( $P < 0/05$ ) همچنین رابطه بین خودکارآمدی و تاب آوری مثبت و معنادار مشاهده شد ( $P < 0/01$ ).

**واژگان کلیدی:** تاب آوری، خودکارآمدی، بهزیستی روانشناختی.



## Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-efficacy and self-efficacy with psychological well-being of students at Razi University of Kermanshah in the academic year of 2016. The research method was descriptive correlational. The statistical population consisted of all students of Razi University who were studying in the academic year of 2016, among them 100 students (50 girls and 50 boys) were selected as the sample by accessible method. To collect the data, Conner and Davidson's resiliency questionnaires, self-efficacy of Sherer et al. And a short form of the Reef Psychological Well-being Questionnaire were used. Pearson correlation test was used to analyze the data. The results showed a positive and significant relationship between resilience and psychological well-being, as well as between self-efficacy and psychological well-being ( $P < 0.05$ ). There was also a positive and significant correlation between self-efficacy and resilience ( $P < 0.01$ ).

**Keywords:** Resilience, Self-efficacy, Psychological well-being.



## مقدمه

مقوله سلامت روان به سبب تاثیری که بر کلیه تعاملات انسانی دارد همواره مورد توجه روانشناسان بوده است. لارسن<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) سلامت را واجد ابعاد گوناگونی می‌داند که از جمله آن احساس شادکامی و بهزیستی است (به نقل از میکائیلی منیع، ۱۳۸۹). پیشتر از این، پژوهشگران با مورد توجه قرار دادن ابعاد منفی سلامت روان، آن را نداشتن بیماری روانی، ضعف و ناکامی تعریف کرده‌اند (هوسر، اسپرینگر و پادروسکار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) اما اخیراً رویکرد آسیب‌شناختی به مطالعه سلامت انسان مورد انتقاد قرار گرفته است. بر خلاف این دیدگاه که سلامتی را بعنوان نداشتن بیماری تعریف می‌کند، رویکردهای جدید بر خوب بودن به جای بد یا بیمار بودن، تأکید می‌کند (ریف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از جلالی نسب، ۱۳۹۱). رویکرد روانشناسی مثبت‌گرا با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان (به جای پرداختن به ناهنجاری‌ها و اختلالات)، هدف نهایی خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به دنبال دارند (مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۱). بهزیستی روانشناختی مستلزم درک چالش‌های وجودی زندگی است. رویکرد بهزیستی روانشناختی رشد و تحول مشاهده شده در برابر چالش‌های وجودی زندگی را بررسی می‌کند و به شدت بر توسعه انسانی تأکید دارد؛ با توجه به نقش اساسی که بهزیستی در ابعاد مختلف زندگی روانی - اجتماعی و حتی جسمی فرد دارد، بدیهی است که هر یک از این ابعاد و مؤلفه‌ها اثرات مهمی را بر بهبود وضعیت روانی و اجتماعی شخصی دارند (میکائیلی منیع، ۱۳۸۹). بهزیستی روانشناختی یک رویکرد مثبت‌نگر در سلامت روان است این مفهوم به عنوان داشتن ویژگی‌های مثبتی مانند عزت نفس، روابط اجتماعی مناسب، رضایت‌مندی و هدف‌مندی در زندگی در نظر گرفته می‌شود که در دوران سالمندی افول پیدا می‌کند (میکائیلی منیع، ۱۳۸۹). ریف (۱۹۹۵) بهزیستی روانشناختی را تلاش برای کمال در جهت تحقق توانایی‌های بالقوه واقعی خود تعریف می‌کند. در این دیدگاه بهزیستی روانشناختی در تلاش برای ارتقای استعدادها و توانایی‌های فرد متجلی می‌شود. این ویژگی جزء روانشناختی کیفیت زندگی است و انعکاس دهنده خلق و خوی مثبت و سرزندگی و شادابی است. ریف (۱۹۹۵) این سازه را فراتر از شادمانی و احساس رضایت توصیف کرده و آن را دارای شش بُعد پذیرش خود، خودمختاری، تسلط بر محیط، روابط مثبت با دیگران، زندگی هدفمند و رشد شخصی می‌داند. تاب‌آوری نیز به عنوان یک مؤلفه اثرگذار بر بهداشت روانی جوامع

<sup>1</sup>Lareson

<sup>2</sup>Houser, Springer, Provska

<sup>3</sup>Ryff



بشری به حساب می‌آید که نباید اهمیت آن را از نظر دور داشت. تاب‌آوری به قابلیت انسان در مواجهه با بلایا یا فشارهای استرس‌زا، غلبه یافتن یا حتی تقویت شدن به وسیله آن تجارب اطلاق می‌گردد. این خصیصه با توانایی درونی شخص و مهارت‌های اجتماعی و تعامل با محیط حمایت می‌شود، توسعه می‌یابد و به عنوان یک ویژگی مثبت متبلور می‌شود (دنیر، لوکاس، شیمک و هلیول، ۱، ۲۰۰۹). از مجموعه پژوهش‌های انجام شده آنچه مهم بنظر می‌رسد این است که ظرفیت تاب‌آوری یک ویژگی مثبت و مطلوب است و به عنوان خصیصه‌ای پویا و قابل تغییر در نظر گرفته می‌شود که می‌توان آن را به روش‌های مختلفی از جمله ایجاد عوامل حمایت‌کننده موجود یا ایجاد عوامل حمایت‌کننده جدید افزایش داد (برجی‌پور، حسن‌زاده و کردمیرزا، ۱۳۸۹). تاب‌آوری عاملی است که باعث ایجاد انعطاف‌پذیری و مقابله موثر با موقعیت‌های استرس‌زا شده و سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار را شامل می‌شود (والر، ۲، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، تاب‌آوری، توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی- روانی در شرایط خطرناک است (کانر و دیویدسون، ۳، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سطوح بالای تاب‌آوری فرد کمک می‌کند تا از عواطف و هیجانات مثبت به منشور پشت سر نهادن تجربیات نامطلوب و بازگشت به وضعیت مطلوب از طریق افزایش سطوح عواطف مثبت و تقویت حرمت خود و مقابله‌ی موفق با تجربیات منفی استفاده کند (مدی، خوشابا، پریسکو، لو، هاروی و بلیکر، ۴، ۲۰۰۲). پژوهش‌ها نشان داده است که بین تاب‌آوری و پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد (بین، کلز و کلارک، ۲۰۰۲ ترجمه علی‌پور، ۱۳۷۶). هارنیش (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای به بررسی رابطه آموزش تاب‌آوری با بهبود تاب‌آوری و عملکرد دانش‌آموزان پرداخت این پژوهش نشان داد که آموزش تاب‌آوری ضمن آنکه باعث بهبود تاب‌آوری می‌شود افزایش عملکرد دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی را نیز به دنبال دارد. رحیمی و علی‌اکبری دهکردی (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان داده‌اند که بین تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از خصوصیات مهم شخصیتی و تفاوت‌های فردی افراد که در واکنش نشان دادن به رخدادها و فشارهای روانی مؤثر است احساس خودکارآمدی است (شولتز، ۶، ۱۹۹۸). خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد چنانچه براون و انیوی (۱۹۷۸) پی بردند کسانی که واجد درجات

<sup>1</sup>Diener, Lucas, Schimmack&Helliwell

<sup>2</sup>Waller

<sup>3</sup>Conner & Davidson

<sup>4</sup>Maddi, Khoshaba, Persico, Lu ,Harvey &Bleelker

<sup>5</sup>Harnish

<sup>6</sup>Schultz

<sup>7</sup>Brown &Onivi



بالتری از خودکارآمدی هستند، در زمان مواجهه با مسائل حل نشده، پایداری بیشتری از خود بروز می دهند. خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) است و بر قضاوت افراد در مورد قابلیت- هایشان برای سازماندهی و اجرای دوره های عمل ضروری جهت حصول عملکرد دلالت دارد (لانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). در واقع قضاوت شخصی در مورد توانایی ها، بر پایه ی ملاک های مهارتی، حس کفایت شخصی در چهارچوبی خاص، تمرکز بر ارزیابی توانایی ها برای اجرای وظایف خاص، با توجه به اهداف و استانداردها خودکارآمدی می باشد (استینبرگ، ۱۹۹۸). چنانچه فراگیران از فرآیندهای خودکارآمدی بهره جویند می توانند به طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر کیفیت مطالعه درسی خود نظارت داشته باشند (کاپرارا، استکا، سروون و آرنیستیکو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). بندورا (۱۹۹۷)، به نقل از پینتریچ و شانک، (۲۰۰۲) معتقد است که باورهای کارآمدی چگونگی احساس، تفکر، برانگیختگی، رفتار کردن و به طور کلی پیشرفت افراد را تحت تاثیر قرار می دهد. اگر افراد با یک موقعیت بر پیشرفت با ادراکات خودکارآمدی بالایی وارد شوند آنها باور خواهند داشت که می توانند آنچه را که موقعیت پیشرفت مستلزم آن است انجام دهند. آنها احتمالاً با تکلیف با اطمینان نزدیک خواهند شد و با اراده فعال و مداوم در آنها درگیر خواهند شد. برعکس فراگیرانی که باورهای خودکارآمدی پایینی دارند در مورد توانشان برای پیشرفت نامطمئن هستند یا حتی متقاعد می شوند که نمی توانند تکالیف را انجام دهند. بنابراین آنها به ظرفیت هایشان برای موفقیت شک خواهند داشت و یا احتمال زیادی سعی خواهند کرد تا از موقعیت اجتناب کنند و یا اگر این کار برایشان غیر ممکن باشد آنها با ناکامی و شکست مواجه خواهند شد. خودکارآمدی اطمینان به توانایی های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت هاست بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انتخاب آنان و سرانجام میزان تلاشی که فرد صرف یک فعالیت می کند اثر می گذارد (میلیتاد و سیونی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). با توجه به اهمیت بهزیستی روانشناختی در بین دانشجویان در این پژوهش به دنبال پاسخ برای این سؤال هستیم که آیا بین تاب آوری و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی رابطه وجود دارد؟

با وجود پیشینه علمی و پژوهشی بالا، جهت بررسی سوال اساسی پژوهش فرضیه هایی بدین منظور طراحی شده است:

<sup>1</sup>Bandura

<sup>2</sup>Lang

<sup>3</sup>Capara, Steka, Cerrone&Arnesteko

<sup>4</sup>Militad&Wesyon



فرضیه ۱: بین تاب‌آوری و خودکارآمدی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد

فرضیه ۲: بین بهزیستی روانشناختی و خودکارآمدی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

فرضیه ۳: بین تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد

### روش‌شناسی تحقیق

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بوده است که با هدف کلی بررسی رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه انجام شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می‌باشد که از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند؛ برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

الف) پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون: این مقیاس توسط کانر و دیویدسون در سال ۲۰۰۳ ایجاد شده است که با ۲۵ گویه در ۴ خرده‌مقیاس (تحمل عواطف منفی، جهت‌گیری، مقابله معنوی و رهبری) تنظیم شده است. پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۰ گزارش شده است. در ایران سامانی و همکاران ضریب پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در گروهی از دانشجویان ۰/۸۷ بدست آورده‌اند. جهت بررسی روایی این پرسشنامه از مقیاس عواطف مثبت و منفی و مقیاس شادی و افسردگی استفاده شده است نتایج نشان داد که مقیاس عواطف مثبت ( $r=0/66$ ) و منفی ( $r=0/41$ ) و مقیاس شادی ( $r=0/46$ ) و افسردگی ( $r=-0/45$ ) با مقیاس تاب‌آوری همبستگی معناداری دارند ( $P<0/001$ ).

ب) پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (GSE): این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است که بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای قابل پاسخ‌گویی است. کرامتی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای





کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کرده است. در پژوهش گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) پایایی را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده است.

ج) پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (فرم کوتاه): این پرسشنامه در فرم کوتاه آن دارای ۱۸ سوال در شش خرده مقیاس است که عبارتند از: ۱- پذیرش خود ۲- روابط مثبت با دیگران ۳- خودمختاری ۴- تسلط بر محیط ۵- زندگی هدفمند ۶- رشد فردی. نمره گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت صورت می گیرد. ریف پایایی این آزمون را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ تا ۰/۸۹ گزارش کرده است. در ایران کوچکی و بیانی، ۱۳۸۷ پایایی این مقیاس را مورد آزمون فرادادند و همسانی درونی آن با بهره گیری از آلفای کرونباخ، سنجیده شد. نتایج حاصل برای تسلط بر محیط ۰/۷۷ ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۷، رشد شخصی ۰/۷۸، پذیرش خود ۰/۷۱ هدفمندی در زندگی ۰/۷ و خودمختاری ۰/۸۲ به دست آمد.

پس از مشخص شدن گروه نمونه با مراجعه مستقیم به آن‌ها در مورد شیوه تکمیل پرسشنامه‌ها توضیحات لازم داده شد پس از آن پرسشنامه‌ها توزیع گردید و پس از تکمیل به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها آماده شدند. برای تجزیه و تحلیل داده با استفاده از نرم افزار spss22 از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و نیز برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی استفاده شده است.

## یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق شاخص‌های آمار توصیفی که شامل میانگین و انحراف معیار می باشد، استفاده شده که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تاب آوری	دختر	۵۰	۶۲/۴۳	۶/۸۸
	پسر	۵۰	۶۵/۹۵	۷/۰۶
	کل	۱۰۰	۶۴/۱۹	۶/۹۷
خودکارآمدی	دختر	۵۰	۶۰/۱۱	۸/۲۷
	پسر	۵۰	۵۷/۴۱	۸/۰۹



۸/۱۸	۵۸/۷۶	۱۰۰	کل	
۶/۹۷	۸۲/۱۷	۵۰	دختر	
۶/۰۵	۷۷/۶۳	۵۰	پسر	بهزیستی روانشناختی
۶/۵۱	۷۹/۹۰	۱۰۰	کل	

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای نمونه پژوهش به حجم ۱۰۰ نفر، مقدار میانگین (انحراف معیار) محاسبه شده در متغیر تاب آوری برای گروه دختران برابر با ۶۲/۴۳ (۶/۸۸) و در گروه پسران مقدار ۶۵/۹۵ (۷/۰۶) محاسبه شده است. در متغیر خودکارآمدی بطور کلی مقدار میانگین (انحراف معیار) برابر با ۵۸/۷۶ (۸/۱۸) که در گروه دختران مقدار میانگین برابر با ۶۰/۱۱ و در گروه پسران برابر ۵۷/۴۱ ارزیابی شده است. در متغیر بهزیستی روانشناختی بطور کلی مقدار میانگین (انحراف معیار) برابر با ۷۹/۹۰ (۶/۵۱) که مقدار میانگین برای گروه دختران ۸۲/۱۷ و در گروه پسران ۷۷/۶۳ بدست آمده است.

جهت بررسی فرضیه اول پژوهش، بین تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان رابطه وجود دارد؛ از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج آن در جدول ذیل آمده است

**جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی بین دو متغیر تاب آوری روانی و بهزیستی روانشناختی**

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
تاب آوری روانی	۶۴/۱۹	۶/۹۷	۰/۲۳۴	۰/۰۱۹
بهزیستی روانشناختی	۷۹/۹۰	۶/۵۱		

اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که همبستگی معنادار و مثبت ( $r=0/234$ ) بین دو متغیر تاب آوری روانی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان در سطح 0/05 وجود دارد.

بمنظور بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه بین خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان رابطه وجود دارد؛ از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج آن در جدول ۳ درج شده است.



جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی بین دو متغیر خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
خودکارآمدی	۵۸/۷۶	۸/۱۸	۰/۲۱۹	۰/۰۲۹
بهزیستی روانشناختی	۷۹/۹۰	۶/۵۱		

نتایج نشان می‌دهد که همبستگی معنادار و مثبت ( $r = 0/219$ ) بین دو متغیر خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان در سطح  $0/05$  وجود دارد.

جهت بررسی فرض سوم پژوهش، بین تاب‌آوری و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد؛ از آزمون همبستگی بهره گرفته شده که نتایج این آزمون در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی بین دو متغیر تاب‌آوری و خودکارآمدی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
تاب‌آوری	۶۴/۱۹	۶/۹۷	۰/۳۱۱	۰/۰۰۲
خودکارآمدی	۵۸/۷۶	۸/۱۸		

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد که بین دو متغیر تاب‌آوری و خودکارآمدی رابطه معنادار و مثبت در سطح  $0/01$  وجود دارد ( $r=0/311$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه بوده است. بر اساس نتایج بدست آمده از فرضیه اول مبنی بر ارتباط بین تاب‌آوری و بهزیستی روانشناختی دانشجویان، رابطه با مقدار ضریب همبستگی برابر  $0/۲۳۴$  این رابطه مثبت و معنادار ارزیابی شده است که این نتیجه با پژوهش مؤمنی و همکاران (۱۳۹۱)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، صالحی نژاد و بشارت (۱۳۸۸)، پینگ و همکاران (۲۰۱۲) و اروکه (۲۰۰۴) همخوان می‌باشد. همچنین نتایج مشاهده شده در خصوص فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اینکه بین خودکارآمدی و بهزیستی



روانشناختی دانشجویان، رابطه وجود دارد، حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین دو متغیر بوده است و ضریب همبستگی معادل  $0/219$  در سطح  $p < 0/05$  معنادار ارزیابی شده است که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های اصغری (۱۳۹۳)، نجد و همکاران (۱۳۹۲)، فرانسیس (۲۰۰۶) و راجی و همکاران (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. سومین فرضیه در این پژوهش که بین تاب‌آوری و خودکارآمدی در دانشجویان رابطه وجود دارد مورد آزمون قرار گرفت که بر اساس نتایج بدست آمده در این پژوهش، میزان همبستگی بین تاب‌آوری و خودکارآمدی  $0/311$  می‌باشد که این میزان از همبستگی در سطح  $p < 0/01$  معنادار می‌باشد. این نتیجه با نتایج تحقیقات ریاحی و همکاران (۱۳۹۳)، سعیدی، درتاج و سلیمی (۱۳۹۴)، کی و پیدگون (۲۰۱۳)، لایتزی (۲۰۰۶) و فلاچ (۱۹۸۹) همخوان می‌باشد.

## منابع

- اصغری، فرهاد؛ سعادت، سجاد؛ عاطفی کرجوندانی، ستاره؛ جانعلی‌زاده کوکنه، سحر (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. آموزش در علوم پزشکی. ۱۴(۷): ۵۹۳-۵۸۱.
- برجی‌پور، مریم؛ حسن‌زاده، حسن؛ کردمیرزا، عزت‌اله (۱۳۸۹). آموزش مبتنی بر تاب‌آوری بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. فرهنگ مشاوره در روان‌درمانی. ۳: ۱-۳۴.
- ریاحی، موسی؛ عبدالرضا میرزاوند؛ رضا نوروزی و محمود ملکی تبار، ۱۳۹۳، بررسی رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان، [http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01\\_0419.html](http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01_0419.html)
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام؛ صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). تاب‌آوری، سلامت روان در رضایت‌مندی از زندگی، مجله روانپزشکی و روانشناسی ایران. ۱۳(۳): ۲۹۵-۲۹۰.
- سعیدی، هیوا؛ درتاج، فریبرز؛ سلیمی، اسامه (۱۳۹۴). رابطه تاب‌آوری و احساس تنهایی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان بانه. فصلنامه روانشناسی تربیتی. ۶(۲): ۸۳-۹۴.
- شولتز، داون، شولتز، سیدنی آلن (۱۹۹۸). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی ۱۳۸۳. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- مؤمنی، خدامراد؛ کرمی، جهانگیر، شهبازی‌راد، افسانه (۱۳۹۱). رابطه معنویت، تاب‌آوری و راهبردهای مقابله‌ای با بهزیستی روانشناختی دانشجویان. ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. ۱۶(۸): ۶۳۲-۶۲۶.
- میکائیلی منبع، نیلوفر؛ گنجی، مسعود؛ طالبی جویباری، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری، رضایت زناشویی و سلامت روان در والدین با کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. مجله ناتوانی‌های یادگیری. ۲(۱): ۱۳۷-۱۲۰.



میکائیلی منبع، نیلوفر (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه. پژوهش‌های نوین روانشناختی. ۱۸: ۱۶۰-۱۳۷.

نجد، محمدرضا؛ مصاحبی، محمدرضا؛ آتشی‌پور، حمید (۱۳۹۲). پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی از طریق مؤلفه‌های خودکارآمدی، سرسختی روانشناختی و حمایت ادراک شده. مجله اندیشه و رفتار. ۸(۳۰): ۵۶-۴۷.

- Bandura, A.** (1997). Self-Efficacy. The exercise of control. New York: W. H.
- Conner, K.M., & Davidson, J.R.T.** (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-Rise). *Depression & Anxiety*, 18, 76-82.
- Francis, L.** (2006). Happiness is a thing called stable extraversion a further examination of the relationship between the Oxford Happiness Inventory and Eysenck's dimensional model personality and gender. *PersIndiv Differ*, 26, 5-11.
- Flach, F. F.** (1989). Resilience : Discovering new strength at times of stress. New York, Ballantine Books.
- Harnish, R.** (2005). Student resilience and academic performance. *Recruitment& retention higher education*, 11, 19.
- Lightsey, O. R.** (2006). Resilience , meaning , and well – being. *The Counseling Psychologist*, 34, 96 – 107.
- Michelle D. Keye, Aileen M. Pidgeon.** (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self – efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, Vol, 1, No. 6, 1 – 4.
- O'Rourke N.** (2004). Psychological resilience and the wellbeing of windowed women. *Ageing Int.* 29(3): 80-276.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H.** (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Raggi, A., Leonardi, M., Mantegazza, R., Casale, S., & Fioravanti, G.** (2010). Social support and self-efficacy inpatients with Myasthenia G ravis: a common pathway towards positive health outcomes. *NeuroSci*, (31), 231-5.
- Ryff. C.D.,** (1995). Psychological Well-being in Adult Life, *Current Directions in Psychological Science* (4), 100\_ 104.
- Waller, M.A.** (2001). Resilience in ecosystem content evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 3, 71, 290-297.



## بررسی رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی شهر کرمانشاه

مریم محمدی گللو<sup>۱</sup>، سیده فاطمه ضیغمیان<sup>۲</sup>

۱- مریم محمدی گللو، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خمین

۲- سیده فاطمه ضیغمیان، کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است. روش تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه رازی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که با روش نمونه گیری در دسترس، تعداد ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار استفاده شده در این پژوهش پرسشنامه‌های هوش هیجانی برادبری و گریوز و نیز خودکارآمدی شرر و آدامز و همچنین معدل ترم گذشته دانشجویان جهت سنجش متغیر پیشرفت تحصیلی بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی و نیز شاخص‌های آمار استنباطی شامل آزمون همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار spss20 به کار گرفته شده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، بین هوش هیجانی و خودکارآمدی و بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بدست آمد.

**واژگان کلیدی:** پیشرفت تحصیلی، هوش هیجانی، خودکارآمدی.



## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relationship between emotional intelligence and self-efficacy with the academic achievement of the students of Razi University in Kermanshah in the academic year 2012-2012. The research method was descriptive correlational. The statistical population of this research was all students of Razi University in the academic year of 2016. 100 students were selected as the sample by available sampling method. The instruments used in this study were Bradbury and Graves 'emotional intelligence inventory, as well as Sherer and Adams self-efficacy, as well as the average grade of students' past semester to measure the variables of academic achievement. To analyze the data, descriptive statistics and inferential statistics including Pearson correlation test were used using SPSS20 software. The results of Pearson correlation test showed that there was a significant relationship between emotional intelligence and academic achievement between emotional intelligence and self-efficacy and between self-efficacy and academic achievement.

**Keywords:** Academic achievement, Emotional intelligence, Self-efficacy.



## مقدمه

شاید بتوان ادعا نمود که در یک نظام آموزشی یکی از موضوعات اساسی که همواره توجه متولیان امر تعلیم و تربیت را به خود معطوف داشته است موضوع پیشرفت تحصیلی است و همین امر سبب گردیده تا حجم کثیری از پژوهش‌ها در این زمینه انجام گیرد. در واقع پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه گیری می‌شوند (نویدی، ۱۳۸۲). برخی دیگر پیشرفت تحصیلی را بیانگر میزان دستیابی به استانداردها و اهداف آموزشی می‌دانند که گاه عوامل پیچیده و گاه ناشناخته‌ای کیفیت تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهند (ربر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵). بدون تردید عملکرد موفقیت آمیز به عنوان یک محصول از مجموعه ویژگی‌هایی است که انسان را در مسیر خودکارآمدی قرار داده است. از این رو است که می‌توان پیشرفت تحصیلی را به مثابه یکی از عملکردهای آدمی در نظر گرفت که خود محصول شرایط و امکانات خاصی است که قادر به فراهم کردن موجبات پیشرفت است. از آنجایی که یکی از ابعاد پیشرفت در آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی است؛ که مفهوم آن معلومات یا مهارت‌های اکتسابی یا خصوصی در موضوع درسی است که اغلب به وسیله آزمایش‌ها یا نشانه‌ها یا هردو که اساتید برای دانشجویان وضع می‌کنند، اندازه گیری می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵). آموش عالی همواره با مشکلاتی در زمینه محدودیت‌های آموزش و پرورش روبرو بوده است و تحقق اهداف از پیش تعیین شده تا حد زیادی به میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان بستگی دارد (شریفیان، ۱۳۸۱). در پژوهش‌ها نشان داده شده است که خودکارآمدی همچون توانایی ذهنی عمومی، تاثیرات مستقیم و نیرومندی بر پیشرفت تحصیلی دارد (پاجارس<sup>۲</sup> و میلر، ۱۹۹۷). السون<sup>۳</sup> (۲۰۰۱؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۲) خودکارآمدی را به عنوان یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرومند، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعریف می‌کند. عامل دیگری که بر اساس اهمیت آن، به دنبال بررسی تاثیرش بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستیم، هوش هیجانی است؛ این سازه

<sup>1</sup>Reber

<sup>2</sup>Pajars

<sup>3</sup>Olson





جدیدترین تحول در زمینه ارتباط میان تفکر و هیجان است. این اصطلاح اولین بار از سوی سالووی و مایر<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) پیشنهاد شد که آن را ظرفیت ادراک، ابراز شفاف، کاربرد و اداره هیجان‌های خود و دیگران می‌دانند (مایر و سالووی، ۱۹۹۷). به بیان دیگر، مفهوم هوش هیجانی به چگونگی سازگاری و موفقیت افراد در موقعیت‌های زندگی اشاره دارد و دربردارنده آگاهی، تنظیم و بیان درست دامنه‌ای از هیجان‌ات است (شامرادلو، ۱۳۸۳). با توجه به آنچه که بیان شد به نظر می‌رسد هوش هیجانی و خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی تاثیر گذار باشد. بنابراین هدف اصلی این پژوهش پاسخ به این سوال اساسی است، رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه چگونه است؟

با وجود پیشینه علمی و پژوهشی بالا، جهت بررسی سوال اساسی پژوهش فرضیه‌هایی بدین منظور طراحی شده است:

فرضیه ۱: بین هوش هیجانی و خودکارآمدی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

فرضیه ۲: بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد

فرضیه ۳: بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.

### روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از لحاظ هدف جز پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها جز پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه رازی در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ می‌باشد که از میان آنان تعداد ۱۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند؛ به این صورت که ابتدا از بین دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه، هر کدام چند رشته و از هر رشته یک کلاس انتخاب شد و پرسشنامه‌ها بین آنان توزیع گردید. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه هوش هیجانی برادبری - گریوز: این آزمون شامل ۲۸ سوال است که بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شود و دارای ۴ خرده مقیاس خودآگاهی (سوالات ۱ الی ۶)، خودمدیریتی

<sup>1</sup>Salovy & Mayer



(سوالات ۷ الی ۱۵)، آگاهی اجتماعی (سوالات ۱۶ الی ۲۰) و مدیریت رابطه (سوالات ۲۱ الی ۲۸) می‌باشد. نمره بالاتر از ۸۰ نشان دهنده هوش هیجانی بالا و نمره پایین‌تر از ۶۰ بیانگر هوش هیجانی پایین است. هنجار یابی این آزمون در ایران توسط گنجی صورت گرفته و ضریب الفای کرناخ محاسبه شده برای آن ۰/۸۸ می‌باشد. برای تعیین اعتبار این آزمون در بررسی گنجی، در گروه ۲۸۴ نفری (۱۴۵ پسر و ۱۳۹ دختر) که یکبار اجرا شده است، ضریب ۰/۸۸ بدست آمده و همه سوالات با کل آزمون همبستگی مثبت و معناداری دارند. جهت تعیین روایی این آزمون در یک گروه ۹۷ نفری با آزمون هوش هیجانی بار-آن اجرا شده و ضریب همبستگی ۰/۶۸ بدست آمده است. بنابراین این آزمون دارای روایی و پایایی مورد تایید می‌باشد.

ب) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی شرر: آزمون خودکارآمدی توسط شرر و همکارانش در سال ۱۹۸۲ برای اندازه‌گیری خودکارآمدی عمومی نوشته شد که به موضوعات گرایش به آغازگری رفتار، تمایل به تکمیل رفتار و پافشاری در انجام تکلیف در صورت ناکامی؛ متمرکز است (علی نیا کروی، ۱۳۸۲). این آزمون دارای ۱۷ سوال است که به هر یک از آنها بین ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد که بر اساس مقیاس لیکرتی نمره گذاری می‌شود. برای بررسی میزان پایایی آزمون براتی (۱۳۷۶) اعتبار آزمون را از طریق ضریب اسپیرمن-براون بابر با ۰/۷۶ و با استفاده از روش دونیمه کردن برابر با ۰/۷۶ بدست آورده است. همچنین ضریب آلفای کرناخ این آزمون در پژوهش کرامتی (۱۳۸۰) برابر با ۰/۸۵ می‌باشد که قابل قبول است.

ج) پیشرفت تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از معدل تحصیلی ترم گذشته دانشجویان استفاده شده است.

پس از مشخص شدن گروه نمونه با مراجعه مستقیم به آنها در مورد شیوه تکمیل پرسشنامه‌ها توضیحات لازم داده شد پس از آن پرسشنامه‌ها توزیع گردید و پس از تکمیل به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها آماده شدند. برای تجزیه و تحلیل داده با استفاده از نرم افزار spss20 از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، میانگین، انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون همبستگی استفاده شد.



## یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار در متغیرهای هوش هیجانی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
هوش هیجانی	دختر	۵۰	1/079	1/534
	پسر	۵۰	1/077	1/66
	کل	۱۰۰	1/078	1/59
خودکارآمدی	دختر	۵۰	56/64	9/807
	پسر	۵۰	57/54	11/82
	کل	۱۰۰	57/09	10/82
پیشرفت تحصیلی	دختر	۵۰	15/34	1/33
	پسر	۵۰	14/08	1/865
	کل	۱۰۰	15/07	1/639

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۱؛ در متغیر هوش هیجانی در تعداد ۵۰ دختر و ۵۰ پسر به ترتیب میانگین ۱/۰۷۹ و ۱/۰۷۷ بدست آمده است. در متغیر خودکارآمدی میانگین محاسبه شده در گروه دختران ۵۶/۶۴ و در گروه پسران ۵۷/۵۴ محاسبه گردیده است همچنین در متغیر پیشرفت تحصیلی در گروه دختران میانگین معادل ۱۵/۳۴ و در گروه پسران میانگین ۱۴/۰۸ ارزیابی شد. از آنجایی که متغیر هوش هیجانی دارای ۴ خرده مقیاس بوده است شاخص‌های آمار توصیفی برای آنها نیز محاسبه شده و در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی پیرسون در رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
هوش هیجانی	۵۷/۰۹	۱۰/۸۲	۰/۱۹۹	۰/۰۴۷
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۰۷	۱/۶۳۹		

با توجه اطلاعات جدول ۲ ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۱۹۹ محاسبه شده که در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد، بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق تایید می‌شود این بدان معناست که بین دو متغیر هوش



هیجانی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی پیرسون در هوش هیجانی و خودکارآمدی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
هوش هیجانی	۱/۰۷۸	۱/۵۹	۰/۵۱۳	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۵۷/۰۹	۱۰/۸۲		

اطلاعات جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین دو متغیر ۰/۵۱۳ می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد، بنابراین که بین دو متغیر هوش هیجانی و خودکارآمدی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون همبستگی پیرسون در خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	معناداری
خودکارآمدی	۵۷/۰۹	۱۰/۸۲	۰/۰۵۷۱	۰/۰۴۵
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۰۷	۱/۶۳۹		

نتایج جدول ۴ بیانگر این نکته است که ضریب همبستگی بین دو متغیر  $r = 0.571$  می‌باشد که در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد، به عبارت دیگر، بین دو متغیر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

### نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش نیز بررسی رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان است که پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها یافته‌های پژوهش مویید این مطلب بود که رابطه معناداری بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد این نتیجه با پژوهش گلستان جهرمی، پورشهریاری و اصغرنژاد فرید (۱۳۸۷) و حسینی نسب و رحیمزاده (۱۳۸۷) همسو بوده است و نیز نتایج نشان داد که بین هوش هیجانی و خودکارآمدی رابطه وجود دارد که این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های رستمی و همکاران (۱۳۸۹)



و درویش، شعبانی و پورریاب (۱۳۹۰) همسو می‌باشد همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد رابطه معناداری بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد که این نتیجه همسو با نتایج پژوهش‌های میری و دری (۱۳۹۴)، بهادری خسروشاهی و خانجانی، (۱۳۹۰) هوشمندجا، جوانمرد و مرعشی (۱۳۹۳) و غلامعلی لواسانی، ازه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) می‌باشد.

### منابع

- اتکینسون، ریتا؛ تک گینسون، ریچارد، هلیگارد، ارنست، (1985). زمینه روانشناسی. ترجمه محمد نقیب راهنی و همکاران (1377). تهران: انتشارات رشد.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و زینب خانجانی، ۱۳۹۰، رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی و مقایسه آن‌ها در دانش آموزان ممتاز و عادی، اولین همایش علمی دانشجویان علوم تربیتی ایران، تهران، دانشگاه شهید بهشتی، [http://www.civilica.com/Paper-CISEDUCATION01-CISEDUCATION01\\_016.html](http://www.civilica.com/Paper-CISEDUCATION01-CISEDUCATION01_016.html)
- حسینی نسب، سید داوود و رحیم‌زاده، چنور (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر سقز. فصلنامه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز. ۱(۲):
- درویش، حسن؛ شعبانی، فاطمه و پورریاب، قاسم (۱۳۹۰). بررسی رابطه میان هوش هیجانی با خودکارآمدی و رضایت شغلی پرستاران مراکز آ‌وزشی و درمانی شهر تبریز. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی. ۲۱ (۷۵): ۵۳-۵۸.
- دهشیری، غلامرضا (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر یزد. مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاور. ۴(۱۲):
- رستمی، رضا؛ شاه محمدی، خدیجه؛ قائدی، غلامحسین؛ بشارت، محمدعلی؛ اکبری زردخانه، سعید؛ نصرت آبادی، مسعود (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با هوش هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه تهران. مجله افق دانش. ۳ پیاپی ۴۹ (۱۶): ۵۴-۴۶.
- رهنما، اکبر و جمال، عبدالملکی (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش هیجانی و اخلاقیات با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شاهد. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی. ۵ (۲): ۵۵-۷۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۳). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی آموزش و یادگیری. انتشارات آگاه، چاپ دوازدهم.
- شامرادلو، مهران (۱۳۸۳). مقایسه نقش هوش هیجانی و هوش شناختی با سازگاری اجتماعی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- شعاری‌نژاد، علی اکبر (۱۳۷۵). مبانی روانشناختی تربیت. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.



علی نیا کروی، رستم. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش‌آموزان پایه سوم مقطع متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۸۲-۸۱. پایان کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

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

گلستان جهرمی، فاطمه؛ پورشهریاری، مه سیما و اصغرنژاد فرید، علی اصغر (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی. ۵(۱): ۷۹-۹۸.

محمدامینی، زرار؛ نریمانی، محمد؛ برهمند، اوشا؛ صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی و خودکارآمدی با سلامت روان و مقایسه آن در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. ۳۵ و ۳۶: ۱۰۷-۱۲۲.

میری، محمدرضا و دری، غلامرضا (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با انگیزش پیشرفت دانشجویان. مجله علمی پژوهشی تحقیقات نظام سلامت. ۲(۱۱): ۲۶۶-۲۸۵.

نویدی، احد (۱۳۸۲). بررسی سهم مشترک و اختصاصی متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی، خودپنداره تحصیلی و هوش عمومی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۷۶(۲): ۹۷-۱۳۰.

هوشمندجا، منیجه؛ جوانمرد، علی و مرعشی، سید منصور (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه عشایر. مجله علمی پژوهشی فناوری آموزش. ۸(۳): ۱۷۱-۱۸۱.

یحیی زاده درزی، مهدی؛ رسولی خورشید، فاطمه؛ اسدی، زهره و برسلانی، نسرین (۱۳۹۴). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی. کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی.

**Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

**Mayer, J. D., & Salovey, P.** (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic books.

**Pajares, F. & Miller, M. D.** (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using varying forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65, 213-228.

**Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H.** (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications*: (pp.141—168). New York: LEA.



## مطالعه تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

مسیب یار محمدی واصل<sup>۱</sup>، فاطمه قنادی<sup>۲</sup>، قاسم مالیر<sup>۳</sup>، آرش بهرامی<sup>۴</sup>

۱- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، سازمان بهزیستی استان همدان، کلینیک مددکاری اندیشه نیک

۳- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، سازمان بهزیستی استان همدان

۴- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینای همدان

### چکیده

امروزه در فلسفه، محتوا و روشهای آموزشی شاهد تغییراتی هستیم. در رویکردهای جدید آموزشی، انتقال دانش از طریق معلم و کتاب به حافظه فراگیر و تکرار جای خود را به ساختن دانش از طریق یادگیری معنادار داده است. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که با فلسفه ساختن گرایی ارتباط نزدیک دارد که می تواند یادگیری معنادار را تسهیل کند. بنابراین این پژوهش مطالعه اثربخشی آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. در این پژوهش از روش نیمه آزمایشی با یک گروه آزمایش (آموزش به شیوه نقشه مفهومی) و یک گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع دوم دبیرستان شهر همدان در سال ۱۳۹۲ بود، نمونه آماری ۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند، سپس بطور تصادفی در گروه های آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایش تحت آموزش با نقشه مفهومی و گروه کنترل تحت آموزش با روش سنتی قرار گرفتند. داده ها با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی بدست آمد. جهت تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوریانس یک متغیره استفاده شد. نتایج تحلیل کوریانس نشان داد که آموزش با شیوه نقشه مفهومی به طور معنی داری باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده است ( $p < 0/001$ ). همچنین این پژوهش نشان داد آموزش با شیوه نقشه مفهومی از آموزش با شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثرتر بود ( $p < 0/001$ ). نتایج به دست آمده مؤید آن بود که روش نقشه مفهومی توانسته است یادگیری شناختی فراگیران را ارتقا دهد و بر متغیرهای شناختی و عاطفی تأثیر مثبت بگذارد و نقش مؤثری در حفظ طولانی مدت مطالب فراگرفته دارد.

کلید واژه ها: آموزش، نقشه مفهومی، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان

چکیده انگلیسی:



## The Effect of Teaching Based on Concept Mapping on Educational Achievement

### Abstract:

**Objective:** Today in the philosophy, content and teaching methods, we are witnessing changes. In the new educational approaches, transfer of knowledge from the teacher and books to inclusive memory and repeat, it has been their place to build knowledge through meaningful learning. This evolution is done with transition from behaviorist perspective to cognitivism perspective and especially constructionism. Concept mapping is an instructional strategy that have closely associated with the philosophy of constructionism, that can facilitate meaningful learning. Therefore, this research was study of efficacy of instructing through concept mapping on the academic achievement of students.

**Method:** in this study was used from semi-experimental method with a experimental group(learning through concept mapping) and a control group. The statistical society was including all secodary high school student of hamedan city in 2013. The statistical sample were selected 30 people by using from multi-stage cluster sampling, then, randomly were assigned in test group(15 people) and control group(15 people). The experimental group were assigned under the supervision of education by concept map, and the control group were assigned under the supervision of education by traditional method. Data were obtained using achievement test. Data were analyzed using univariate analysis of covariance.

**Results:** The results of covariance analysis showed that education with concept mapping approach has caused significantly increases the academic achievement of students( $P<0/001$ ). This study also showed education by concept mapping was more effective than education by traditional teaching method on academic achievement of students ( $P<0/001$ ).

**Conclusion:** The results obtained revealed that concept mapping method has able promote learners` cognitive learning and positively effect on cognitive and emotional variables.

**Key words:** Teaching, Concept Mapping, Educational Achievement





## مقدمه

نقشه مفهومی<sup>۱</sup> یکی از راهبرهای آموزشی است که با فلسفه ساختن گرایی ارتباط بسیار نزدیکی دارد، همچنین می تواند یادگیری معنادار را تسهیل کند نقشه مفهومی ابزاری است برای بازنمایی دانش به گونه ترسیمی در قالب شبکه ای از هسته ها، پیوندها و مجموعه ای از گزاره ها را شامل است و هر گزاره از یک جفت هسته و یک پیوند تشکیل می یابد که هسته ها را به هم مرتبط می کند همچنین برچسبهای موجود بر یک پیوند اطلاعاتی درباره ماهیت روابط ارائه میدهد (ونگ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

نقشه مفهومی از مفهوم پیش سازمان دهنده در نظریه یادگیری معنادار<sup>۳</sup> کلامی آزوبل نشأت گرفته است که در آن بر نقش دانش قبلی فراگیر بر یادگیریهای معنادار بعدی تأکید زیاد می شود. براساس نظریه آزوبل مهمترین عامل مؤثر بر یادگیری، یادگیریهای قبلی است. یادگیری معنادار زمانی رخ میدهد که شخص آگاهانه دانش جدید را به مطالبی ربط دهد که از قبل داشته است. به همین دلیل است که یادگیری معنادار نسبت به یادگیری غیرمعنادار زمان یادداری و قدرت تعمیم بیشتری دارد، که در آن اطلاعات صرفاً بدون ارتباط با ساختار شناختی به حافظه سپرده میشوند. با استفاده از نقشه های مفهومی به طور بسیار مؤثری می توان مطالب جدید را به ساختار شناختی موجود ربط داد (ایروین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

نقشه های مفهومی که در سالهای اخیر در رویکردهای یادگیری یکپارچه جا افتاده اند می تواند به عنوان یک روش متفاوت یادگیری و تدریس دیده شود. تأثیر نظریه یادگیری معنی دار آزوبل پایه ای برای رشد رویکرد نقشه مفهومی شد. همچنین می توان گفت که نقشه های مفهومی به وسیله رویکردهای سازنده گرایی نفوذ یافته اند. دیدگاه سازنده گرایی معتقد است که افراد باید به طور فعال دانش خود را بر اساس تجربیات گذشته بنا کنند و این مفاهیم را در موقعیتهای جدید بکار گیرند (دارمافول و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲).

1- Concept map

2- Vong & et al

3- Meaningful learning

4- Irvin

3- Darmafol & et al



بنابراین نقشه مفهومی می تواند به عنوان یک نوع ابزار در نظر گرفته شود که یادگیری معنی دار را برای افراد آسان میکند. مشاهده شده است که بسیاری از مطالعات به سوی پژوهش درباره نقشه مفهومی مخصوصاً برای ارزیابی فهم دانش آموزان در سالهای اخیر هدایت شده اند (اشمیت و والگیاردو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

باسو و مارگاریتا<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) تعریف کرده اند که نقشه مفهومی اثر تصنعی بر روی سازمان دهی و فهم دانش دارند. ساگلام<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) بیان کرده است که نقشه مفهومی یک شبکه دیداری را فراهم میکند که شامل یک مجموعه از ارتباطهای درونی و رویدادها، موضوعات و نظریات است که اولین ادراک از یک موضوع را نمایش می دهد. در یک تعریف متفاوت نقشه مفهومی یک نمودار است که ارتباط بین مفاهیم را نشان می دهد و آنها را ابزارهای گرافیکی برای سازماندهی و نمایاندن دانش می دانند.

مطابق با نظر گونزالس و نوک<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) نقشه مفهومی یک نمایش دیداری از سلسله مراتب و ارتباط میان مفاهیم در داخل ذهن افراد است که ارتباط ایجاد شده در روند یک فرایند برای یادگیری مفاهیم تحت مطالعه را ارزیابی می کند. (دوارت و مسا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). از سوی دیگر باسو و مارگاریتا (۲۰۰۴) توضیح داده اند که نقشه مفهومی می تواند به عنوان یک سازماندهنده پیش رونده به کار گرفته شود.

ساگلام (۲۰۰۹) بر اساس نشریات موجود اشاره کرده است که نقشه های مفهومی به چندین شیوه بکار گرفته میشوند: ۱- به عنوان یک مصاحبه و ابزار ارتباطی ۲- به عنوان یک ابزار آموزشی ۳- به عنوان یک ابزار سنجش ۴- به عنوان یک ابزار یادگیری. اینها اشاره می کنند که نقشه های مفهومی میتوانند با هدفهای مختلف در زمینه های تدریس و آموزش به وسیله مربیان، محققان، دانشجویان و معلمان استفاده شود.

نقشه های مفهومی به صورت دو بعدی، سلسله مراتبی و نمودارهای گره ای هستند که دانش مفهومی را به صورت مختص در قالب تصویر به نمایش می گذارند. نقشه های مفهومی نه تنها شامل مفاهیم بلکه روابط بین مفاهیم نیز است. هنگامی که از پرورش تفکر خلاق سخن به میان می آید دو جنبه مهم از نقشه مفهومی به وجود می آید: یک ساختار سلسله مراتبی خوب و توانایی پیدا کردن ارتباط جدید بین مفاهیم (نوک و کاناس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶).

1- Schmittau & vagliardo

2- Baso & margarita

3- Saglam

4- Gonzales & novak

5- Duarte & mesa

6- Novak & canas



مطالعه رحمانی و فتحی آذر (۱۳۸۳) با عنوان «مقایسه تأثیر نقشه مفهومی با شیوه سخنرانی در یادگیری دانشجویان پرستاری دانشگاه تبریز نشان داد که راهبرد نقشه مفهومی تأثیر زیادی بر یادگیری دارد. همچنین سیمن<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) در پژوهشی تأثیر کاربرد روش نقشه مفهومی را به صورت مشارکتی و انفرادی با روش سنتی مقایسه کرده بود، نشان داد آزمودنیهای که نقشه مفهومی ترسیم کرده بودند در یادگیری واژگان و نمره کل، کارکرد بهتری داشته اند.

هال و اودانل<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) در پژوهشی نشان دادند که استفاده از نقشه مفهومی بر متغیرهای شناختی و عاطفی تحصیلی تأثیر مثبتی دارد. در ارتباط با متغیرهای شناختی یافته های پژوهش نشان دادند که استفاده از نقشه مفهومی (ساخت نقشه و ارائه نقشه) بر متغیرهای یادداری و درک، اثر مثبتی دارند. چارلوت و دباکر<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) نیز در پژوهشی نشان دادند که ساخت نقشه های مفهومی توسط دانش آموزان تأثیر مثبتی بر خود نظم دهی فراگیران گروه آزمایشی نسبت به اعضای گروه کنترل دارد. وکیلی فرد و آرمند بارون (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی با دانشجویان دانشگاه مونترال کانادا که زبانهای مادری متفاوتی داشتند، استفاده از ترسیم نقشه مفهومی را در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مورد بررسی قرار داد. این پژوهش نشان داد با استفاده از این روش، فراگیران در تکالیف درک مطلب، کارکرد بهتری را نسبت به روش تدریس سنتی داشتند فراگیران اظهار داشتند که کاربرد نقشه مفهومی، آنها را درک بهتر متن سازماندهی ساختاربندی و شناسایی ایده های اصلی متن کمک کرده است.

بنابراین مطالعات نشان می دهد استفاده منظم از نقشه های مفهومی اطلاعات با ارزشی را برای دانش آموزان و معلمان فراهم می کند، دانش آموزان می توانند از اصول یادگیری و اینکه ارتباط بین مفاهیم را بطور صحیح فهمیده اند مطمئن شوند و می توانند مشکلاتشان را به موقع آشکار سازند. معلمان می توانند بطور مداوم فهم دانش آموزان را از اصول یادگیری و تصورات غلط آنها بررسی کنند و در صورت لزوم تصحیح کنند. اکنون اغلب معلمان با راهبرد یادگیری نقشه مفهومی آشنائی کامل ندارند و یا آن را وقت گیر و غیرکاربردی می دانند و همچنین از راهبردهای یادگیری مطالب معنی دار که یکی از آنها نقشه مفهومی می باشد استفاده چندانی نمی شود و یا به عبارت بهتر واژه نقشه مفهومی برای معلمان ما در محیطهای آموزشی و چه بسا در دانشگاهها یک واژه غریب و نامأنوس می باشد. لذا این تحقیق و پژوهش های نظیر آن می

1- Seaman

2- Hall & o'danel

3- Chularut & debacker



تواند الگویی برای تحول نظامهای آموزشی باشد. بنابراین هدف این پژوهش مطالعه اثربخشی آموزش به شیوه نقشه مفهومی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

### روش‌شناسی تحقیق

روش این پژوهش شبه آزمایشی از نوع طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. در این نوع طرحها هر یک از گروهها دو بار اندازه گیری می شوند. اولین بار با اجرای یک پیش آزمون و دومین بار با اجرای یک پس آزمون انجام می گیرد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع دوم دبیرستان ناحیه ۲ شهر همدان در سال ۱۳۹۲ بود. نمونه آماری در این پژوهش بعد تعداد ۳۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین دو ناحیه همدان بطور تصادفی، ناحیه دو انتخاب شد سپس لیستی از کلیه دبیرستانهای پسر ناحیه ۲ همدان تهیه شد و از میان آنها یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و از بین ۳ پایه مدرسه، پایه سوم شامل (دو کلاس) به طور تصادفی انتخاب شد و بعد با اجرای پیش آزمون و همتا سازی نمرات، به طور تصادفی ۱۵ نفر از دانش آموزان در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ابتدا از هر دو گروه پیش آزمون به عمل آمد، سپس گروه آزمایش آموزش به شیوه نقشه مفهومی و در گروه کنترل آموزش شیوه معمول ارائه گردید تا تأثیر آموزش به دو شیوه را بر میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی سنجیده شود. آموزش جمعاً به مدت ۱۱ جلسه ۴۵ دقیقه ای برای هر گروه ارائه گردید. در نهایت از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش آزمون پیشرفت تحصیلی بود این آزمون جهت سنجش میزان یادگیری دانش آموزان تهیه گردیده است که مشتمل بر ۲۵ سوال و از نوع چهارگزینه ای می باشد که سطوح مختلف یادگیری را دربرمی گیرد روایی صوری و محتوایی سوالات توسط استاد راهنما و استاد مشاور و چندتن از اساتید دیگر تأیید گردیده همچنین روایی سوالات با استفاده از جدول دوبعدی طبقه بندی حوزه شناختی، تجدیدنظر شده طبقه بندی حوزه شناختی بلوم (آندرسون، کراتول و همکاران) تنظیم گردید. پایایی براساس اجرای دو بار آزمون به وسیله ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد که ۰/۵۰ محاسبه گردید. روش جمع آوری داده ها: جلسه اول: برگزاری پیش آزمون (آزمون پیشرفت تحصیلی) و توضیح نوع آموزش و منطق شیوه آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر یادگیری دانش آموزان، جلسه ی دوم: معارفه (مربی



و دانش آموزان با صدای بلند)، بیان تعداد و موضوع جلسات آموزشی، بیان این که انتخاب آنها به شکل تصادفی بوده و مربوط به یک کار پژوهشی می باشد، بررسی انتظارات و توقعات دانش آموزان از دوره ی آموزشی، لزوم انجام تعهدات، گروه بندی دانش آموزان، زمان تشکیل کلاسها در هفته تعیین شد. جلسه سوم تا یازدهم: در این جلسات از نقشه مفهومی محقق ساخته استفاده شد که در هر جلسه از طرف محقق تهیه و به کلاس ارائه می شد و از دانش آموزان خواسته می شد که در خانه هر کدام یک نقشه مفهومی آماده کنند و در جلسه بعد در کلاس ارائه دهند، در نهایت نقشه ها مورد ارزیابی قرار می گرفت. داده های پژوهش با استفاده از تحلیل کوواریانس یک متغیره و آزمون  $t$  تحلیل شدند، همچنین جهت سهولت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار آماری SPSS18 استفاده گردید.

### یافته ها

همچنین یافته ها نشان داد بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بعد از اجرای طرح در گروه آزمایش (آموزش به شیوه نقشه مفهومی) دارای میانگین  $15/67$  و انحراف استاندارد  $1/64$  می باشد و در گروه کنترل (آموزش به شیوه یادگیری معمول) دارای میانگین  $11/23$  و انحراف استاندارد  $1/76$  می باشد، بنابراین می توان گفت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش (آموزش به شیوه نقشه مفهومی) بیشتر از گروه کنترل (آموزش به شیوه یادگیری معمول) می باشد.

برای تعیین تأثیر شیوه های آموزش (شیوه یادگیری نقشه مفهومی) بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد، اجرای تحلیل کوواریانس نیازمند وجود شروط یا مفروضه هایی است که ابتدا شروط زیر در مورد داده ها مورد بررسی قرار می گیرد و در صورت وجود پیش فرض ها داده ها تحلیل می گردد.

۱. شرط نرمالیتی داده ها: برای آگاهی از نرمال بودن داده های پیش آزمون و پس آزمون از آزمون ناپارامتریک کولموگراف اسمیرونف (K-S) استفاده شد، که با توجه به مقادیر  $(K-S = 0/68)$  و سطح معناداری  $0/75$  در مورد هر یک از آزمون ها، توزیع داده ها نرمال است و وجود نرمالیتی بودن داده ها مورد تأیید قرار می گیرد.

۲. بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرها با استفاده از نمودار پراکندگی با استفاده از نمودار پراکندگی رابطه بین میزان پیشرفت تحصیلی دو گروه مورد بررسی قرار گرفته است و رابطه بین آن متغیرها خطی می باشد و از پیش فرض لازم برخوردار بود.



۳. شرط همسانی واریانس ها با آزمون لون: برای بررسی شرط برابری واریانس ها از آزمون لون استفاده شد با توجه به داده های بدست آمده و سطح معناداری ۰/۶۶ ، واریانس متغیرهای وابسته با همدیگر تفاوت معنی داری ندارند.

۴. شرط همگنی رگرسیون: برای بررسی همگنی رگرسیون تأثیر تعامل بین متغیر آزمون پیشرفت تحصیلی و گروه مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به داده های پژوهش تعامل گروه و آزمون پیشرفت تحصیلی ( $f = ۰/۸۷$  و  $sig = ۰/۳۶$ ) تعامل از نظر آماری معنادار نمی باشد، بنابراین پیش شرط همگنی رگرسیون در بین گروه ها وجود دارد.

بنابراین برای تعیین تأثیر آموزش به شیوه یادگیری نقشه مفهومی بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد و تحلیل داده ها نشان داد با توجه به  $f = ۲۶/۴۲$  و سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ بین آموزش به شیوه یادگیری نقشه مفهومی و یادگیری به شیوه معمول بر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۴. بررسی اثر بین گروهی با تحلیل کوواریانس یک متغیره

منابع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت f	سطح معناداری
اثر گروه	پیشرفت تحصیلی	۴۶/۶۷۱	۱	۴۶/۶۷۱	۲۶/۴۲	۰/۰۰۰۱
خطا	پیشرفت تحصیلی	۴۷/۷۰۲	۲۷	۱/۷۶۷		
جمع	پیشرفت تحصیلی	۶۳۸۹/۷۵	۳۰			

جهت تأثیر آموزش به شیوه یادگیری نقشه مفهومی علاوه بر داده های تحلیل کوواریانس از آزمون t زوجی استفاده شد و یافته ها نشان داد که ( $t = -۹/۰۶۳$  و  $sig = ۰/۰۰۰۱$ ) بین میزان آموزش به شیوه نقشه مفهومی در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معنی داری وجود دارد و میزان پیشرفت تحصیلی به شیوه نقشه مفهومی در پس آزمون بیشتر از پیش آزمون است. بنابراین می توان گفت آموزش با استفاده از شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد.



## بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان داد که آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است و این یافته با نتایج تحقیق هال اودانل (۱۹۹۶) که نشان دادند استفاده از نقشه مفهومی بر متغیرهای شناختی و عاطفی تحصیلی تأثیر مثبت دارد مطابقت دارد و نتایج تحقیق بر ودی و بارتلز (۲۰۰۰) که نشان دادند نقشه های مفهومی ارتباطات بین دانش آموزان را توسعه می دهد و موجب پیشرفت تحصیلی می گردد همخوانی دارد و همچنین یامارود<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) از نقشه مفهومی در آموزش مکالمه زبان انگلیسی دانشجویان ژاپنی استفاده کرد. این پژوهش نشان داد دانشجویانی که از نقشه مفهومی در فرایند مکالمه استفاده کردند صرف نظر از میزان تسلط به زبان، در درک تکلیف کارکرد بهتری داشته اند.

میزان پیشرفت تحصیلی که انگیزه پیشرفت یکی از عوامل مؤثر در آن است، یکی از معیارهای اصلی کارایی هر نظام آموزشی است. بنابراین بررسی علت های پیشرفت و افت تحصیلی یکی از اساسی ترین موضوعات پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. یکی از این عوامل روش های آموزش معلم و دیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان است. این پژوهش با هدف مطالعه تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

یافته های این پژوهش نشان داد که روش نقشه مفهومی در افزایش انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است که این یافته در زمینه پیشرفت تحصیلی با پژوهش های هال و اودانل (۱۹۹۶)، لی و نلسون (۲۰۰۵)، کاناس، نواک (۲۰۰۸) همسو بوده است. یک تبیین این است که در روش استفاده از نقشه مفهومی بر خلاف روش سنتی که به صورت طوطی وار مطالب گفته می شود، مطالب در قالب یک چارت به دانش آموزان ارائه می شود و این امر تمام ویژگی های یادگیری معنا دار کلامی که آزو بل مطرح می کند را داراست که این امر سبب افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می شود. تبیین دیگر این که در روش نقشه مفهومی مشارکت دانش آموزان سبب می گردد تا آنان خود را درگیر مطالب کرده و این درگیری و چالش باعث افزایش انگیزه و پیشرفت دانش آموزان می شود.

همچنین این پژوهش نشان داد آموزش با شیوه نقشه مفهومی از آموزش با شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثرتر بود ( $p < 0/001$ ). این یافته با نتایج تحقیق معصومی و همکاران (۱۳۸۸) که نشان دادند روش نقشه مفهومی در ارتقای یادگیری و یادداری بیشتر از روش سخنرانی بوده است همخوان بود. نیز با

1- Yamarod



تحقیق خامسان و برادران خاکسار (۱۳۸۸) که نشان دادند که میزان یادگیری واژگان و درک مطلب گروه نقشه مفهومی در مقایسه با روش آموزش سنتی به طور معنادار بیشتر است.

در تبیین این نتیجه باید ذکر کرد یکی از عواملی که منجر شده نقشه مفهومی بر روش های سنتی از جمله سخنرانی پیشی بگیرد این است که یادگیری دانش آموزان در روش سخنرانی به صورت طوطی وار است به طوری که دانش آموزان با استفاده از این شیوه هیچ تلاشی جهت تلفیق اطلاعات جدید با مفاهیم موجود در ساختار شناختی قبلی خود انجام نمی دهند، در نتیجه بدون درک و فهم کامل مطالب را حفظ می کنند و یا اینکه به دلیل ارائه اطلاعات نامرتب با یکدیگر یادآوری آنها یا ممکن نیست یا قسمتی از اطلاعات یادآوری شده بازخوانی نمی شود و یا ناقص بازخوانی می شود. (شعبانی، ۱۳۸۶). در ادامه این تبیین باید اشاره کرد که زمانی که مطالب آموزشی در قالب نقشه مفهومی به دانش آموزان ارائه می شود تمام ویژگی های یادگیری معنا دار کلامی که مدنظر آزرابل است در این نوع آموزش یکجا نهفته است. چرا که نقشه مفهومی همچون ساختار هرمی اطلاعات را در ذهن و روابط بین مفاهیم و موضوعات را در غالب سلسله مراتبی از کل به جز نمایش می دهد. (آروین، ۱۹۹۵).

در مجموع باتوجه یافته های پژوهش مبنی بر معنادار بودن تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی و از آنجا که نقشه مفهومی به دانش آموزان کمک می کند تا ارتباط بین مفاهیم را بطور صحیح بفهمند و مشکلاتشان را به موقع آشکار سازند، پیشنهاد می شود آموزش به شیوه نقشه مفهومی در برنامه درسی دانش آموزان در مدارس قرار بگیرد و معلمان برای بالا بردن کمیت و کیفیت یادگیری این شیوه را در دستور کار تدریس قرار دهند.

## منابع

- ادیب، یوسف (۱۳۸۹) فصلنامه اطلاعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۹.
- استوار، نگار (۱۳۸۸)، اثربخشی نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تبریز، مجله پیک نور، سال هشتم، شماره اول.
- خامسان، احمد؛ برادران خاکسار، زهرا (۱۳۸۸)، مقایسه آموزش زبان با استفاده از نقشه مفهومی فردی و مشارکتی با شیوه سنتی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند.
- رحمانی، آزاد (۱۳۸۴). تأثیر آموزش بر مبنای نقشه مفهومی در یادگیری درس فرایند پرستاری دانشجویان ترم دوم پرستاری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی تبریز.
- معصومی، معصومه، عبادی، عباس (۱۳۸۸)، مقایسه تأثیر آموزش به روش نقشه مفهومی و روش سخنرانی بر میزان یادگیری و یادداری دانشجویان پرستاری، مجله ایرانی آموزش و علوم پزشکی، تهران.





- Anohina, A. (2007). Development of an intelligent supporting system for adaptive tutoring and knowledge assessment (Doctoral dissertation, Riga Technical University, 2007) (in Latvian)
- Basso, S. and Margarita, S. (2004) Teaching by doing with concept maps: integrating plane and cmaptools. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, Spain.
- Berionni, A. & Baldoni, M. O. (2004). The words of science: the construction of science knowledge using concept maps in Italian primary school, Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, Spain.
- Cañas, A.J., & Novak, J.D. (2006). Re-examining the foundations for effective use of concept maps. Paper presented at the 2nd International Conference on Concept Mapping. San Jose, Costa Rica.
- Cañas, A.J. (2003). A summary of literature pertaining to the use of concept mapping techniques and technologies for education and performance support: technical report. Pensacola, FL.
- Chularut, P. R. De Backer, T.K. (2003). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in student of English as a second language, contemporary Educational Psychology, 29, 248-263.
- Darmofal, D.L.; Soderholm, D.H. and Brodeur, D. R. (2002) Using concept maps and concept questions to enhance conceptual understanding, 2002 IEEE November 6 - 9, 2002, Boston, MA, 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference.
- Duarte, P.V.E. & Mesa, P. A. R. (2008) Concept maps in teaching and learning process of rate of change concept, Concept Mapping: Connecting Educators, Proc. of the Third Int. Conference on Concept Mapping, A.J. Canas, P. Reiska, M. Ahlberg & J.D. Novak, Eds. Tallinn, Estonia & Helsinki, Finland
- Engen, P., Kauchak, P. (2001). Educational Communication for the association systems, 12.
- Irvin, N.G. (2011). Can concept mapping be used to promote meaningful learning in nurse education? , Journal of Research in Science Teaching, 27 (10), 951-960
- Irvin, N.G. (1995). Can Concept Mapping be used to Promote Meaningful Learning in Nurse Education? Journal of Advanced Nursing, 21 (6), 117-1179.
- Hall, R.H. & O'Donnell, A.M. (1996). Cognitive and Affective Outcomes of Learning from Knowledge Maps, Contemporary Psychologist, 2(1), 94-101
- Jonassen, D. H. (2004). Learning to solve problems. An Instructional design guide. San Francisco, CA: Pfeiffer..
- Lee, Y & Nelson, D, W. (2005). Viewing or visualizing-which concept map strategy works. Best on problem-solving performance? British Journal of Educational Technology, 36, 193-203.
- Novak, J.D. Canas AJ (2006). The theory underlying 9 concept maps and how to construct and use them. Florida. Institute for Human and Machine Cognition.
- Gonzales, B. Novak J.D. (1993), Learning How to Learn, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ruiz-Primo, M.A. (2004). Examining concept maps as an assessment tool. Paper presented at the 1st International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.
- Saglam, Y. (2009) Drawing a Turkish concept map: numbering method, Elementary Education Online, 8(1), 74-87. [http://en.wikipedia.org/wiki/Concept\\_map](http://en.wikipedia.org/wiki/Concept_map)
- Schmittau, J.; Vagliardo, J.J. (2006). Using Concept Mapping in the Development of the Concept of Positional System, Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping. A.J. Canas, J.D. Novak, Eds. San Jose, Costa Rica.
- Seaman, T (1990) on the high road to achievement cooperative concept mapping. Available from Eric ED 335140.
- Shmuck, R. (1985) Learning to cooperate, cooperate to learn: Basic concepts, in Slavin, R. Y. Col, (eds) (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn, New York: Plenum.
- Wong, W.M., Cheun, C.F., Lee, W.B. & Work, S.K. (2010). Self-associated concept mapping for representation, elicitation and inference of knowledge.



## بررسی انواع بازخوردهای کلاسی معلمان ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

کبری باقری<sup>۱</sup>، صدرالدین ستاری<sup>۲</sup> \*

۱- گروه مدیریت آموزشی، پردیس علوم و تحقیقات اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

۲- گروه مدیریت آموزشی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی انواع بازخوردهای کلاسی معلمان ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ابتدایی شهرستان سرعین انجام گرفته است و روش پژوهش به صورت توصیفی - همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان ششم ابتدایی شهرستان سرعین که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. تعداد جامعه آماری ۲۸۴ نفر می باشند که ۱۴۱ نفر بر اساس جدول نمونه گیری مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه گیری هم از نوع تصادفی طبقه ای می باشد (دو گروه دانش آموزان دختر ۱۵۴ نفر و ۱۳۰ نفر دانش آموزان پسر محصل در این منطقه). برای جمع آوری داده ها از دو پرسشنامه استفاده شده است، پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور که این پرسشنامه دارای پنج مولفه: خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش می باشد. پرسشنامه دوم پرسشنامه بازخوردهای کلاسی معلم که از نوع محقق ساخته با چهار مولفه: بازخوردهای شفاهی، کتبی، شفاهی و پایانی می باشد. روایی محتوای این پرسشنامه ها توسط اساتید تایید گردید. پایایی پرسشنامه ها هم توسط روش آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که پایایی متغیرهای بازخوردهای معلم ۰/۸۸ و پیشرفت تحصیلی ۰/۹۱ بدست آمد. تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس روشهای آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. در سطح توصیفی از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد و میانگین و در سطح استنباطی از آزمون پیرسون استفاده شده است. طبق نتایجی که از تحلیل فرضیات این تحقیق بدست آمد بین انواع بازخوردهای معلم (کتبی، شفاهی، کتبی - شفاهی و پایانی) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: بازخوردهای کلاسی معلمان، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان.



## **Study types of classroom feedback of elementary teachers and their relation with student's academic development**

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the types of classroom feedback of elementary teachers and their relationship with academic achievement of elementary students in Sarein Barouch city. Descriptive correlations were made. The statistical population of this study is all students of the sixth elementary school of Sarein city who were studying in the academic year 1995-96. The statistical population of the population is 284, of whom 141 were selected as sample based on Morgan's sampling table. Sampling method is a stratified random method (two groups of 154 female students and 130 male students in this region). Two questionnaires were used to collect data The Pham and Taylor Educational Achievement Questionnaire has five components: self-efficacy, emotional effects, planning, lack of outcome control and motivation. The second questionnaire is a standard classroom feedback questionnaire with four components (feedback, writing, oral feedback, end-feedback, oral-written feedback). The questionnaire has 20 questions with 5 answers and a five-choice Likert scale has been prepared. The validity of the content of this questionnaire was confirmed by the professors. Also, the validity of these scales was confirmed by factor analysis method. The reliability of the Hohamy questionnaire was evaluated by Cronbach's alpha method. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics. In descriptive level, Pearson test was used for statistical characteristics such as frequency, percentage and mean and at inferential level. According to the results obtained from the analysis of the assumptions of this research, there are various types of teacher feedback (written, verbal, written-verbal and final teacher) Students' academic achievement has a direct significant relationship.

**Keywords :** Feedback, writing, oral feedback, ending feedback, academic achievement, teacher feedback



## مقدمه

در هر نظام آموزشی از جمله کسانی که می‌توانند در کاهش یا افزایش بهره‌وری نظام آموزشی کاملاً موثر باشند معلمان مدرسه هستند. بسیاری براین باورند که معلمان می‌توانند روی انگیزش دانش‌آموزان اثر بگذارند. در تعیین نحوه‌ی تدریس و کار با دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند تعاملات کلاسی را به گونه‌ای تنظیم کنند که روی دانش‌آموزان اثرات مختلفی داشته باشند. با وجود اثر انکارناپذیر معلمان، خیلی وقت نیست که محققان راه‌های فراوانی را که معلمان می‌توانند روی انگیزش دانش‌آموزان اثر بگذارند شناخته‌اند. در گذشته نقش معلمان را در این زمینه بسیار محدود می‌پنداشتند. روش اصلی معلمان برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان دادن پاداش‌هایی از قبیل نمره، امتیاز، تشویق و... بوده است. این دیدگاه که از نظریه‌ی شرطی‌سازی عامل اخذ شده بود امکان انگیزش را در محیط قرار می‌داد. هدف نهایی چنین نظامی این بود که دانش‌آموزان فعالانه در فرآیند یادگیری شرکت کنند. معلم مطالب را تنظیم می‌کرد دانش‌آموزان پاسخ می‌دادند و پاداش می‌گرفتند به این ترتیب برای یادگیری، نیاز به تعامل زیادی با معلمان نبود (کلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ به نقل از سبحانی، ۱۳۹۱). شواهدی که از منابع گوناگون به دست آمده این نقش معلمان را تغییر داده است.

رویکردی که نشان داده است می‌تواند به خوبی برآورد کند که آیا دانش‌آموزان به اهداف و استانداردهای مشخص شده رسیده‌اند یا نه رویکرد انجام ارزشیابی‌های تکوینی همراه با ارائه بازخورد‌های مناسب است. امتحانات و ارزشیابی‌های تکوینی بسیار سودمند و موثر هستند زیرا به خوبی آشکار می‌کنند که دانش‌آموزان چه خطاهایی دارند و برای رسیدن به عملکرد مطلوب چه نیازهایی دارند (سبحانی، ۱۳۹۱). معلمان معمولاً از طریق دادن اطلاعاتی به دانش‌آموزان در رابطه با این که چرا یادگیری مهم است و چگونه به آن‌ها در انجام تکالیف مختلف کمک خواهد کرد، در دانش‌آموزان انگیزش ایجاد می‌کنند تا به مطالب توجه کنند و اطلاعات را برای یادآوری‌های بعدی سازمان‌دهی و مرور و در صورت لزوم از آنها استفاده کنند. یکی از فعالیت‌هایی که معلم می‌تواند در فرآیند یاددهی یادگیری انجام دهد مقوله ارزشیابی است، که به آن بازخورد عملکرد روزانه و مرور گاه به گاه گفته می‌شود. بازخورد به معنی «بازگشت دادن» اثرات اعمال توسط محیط یا دیگران به فاعل عمل است. در محیط‌های آموزشی، بازخوردهای حاصل از ارزشیابی تحصیلی، نقش بسیار مهمی را در ارتقای سطح کیفی و کمی یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. بازخورد،

1 -clare



حلقه ارتباطی بین سنجش و یادگیری است. در بازخورد، شواهد یادگیری بدون آن که تفسیر یا ارزشیابی شود، به دانش آموزان برگشت داده میشود تا آنان نسبت به تنظیم و متناسب کردن رفتار خود با اهداف آموزشی اقدام کنند (ویگینز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

بازخورد معلم در کلاس درس پاسخی به عملکرد دانش آموز است و عملکرد دانش آموز کوششی برای نشان دادن تسلط در دستیابی به اهداف یادگیری است. بر این اساس معلمان به منظور بازخورد به دانش آموزان در کلاس درس، در رابطه با اهداف و محتوای برنامه باید شاخصهای روشنی داشته باشند. بازخورد به لحاظ ارزشی خنثی است. بازخورد تحسین و تنبیه تأیید و فقدان تأیید نیست. بازخورد به دانش آموز این آگاهی را میدهد که چه کاری را انجام داده، چه قسمتهایی را با موفقیت و در چه قسمتهایی ناموفق بوده است (باتلر و وین،<sup>۲</sup> ۱۹۹۵).

در راستای این که بازخورد مؤثر چیست؟ اپستین و بروسویک<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) معتقد هستند بازخورد اثربخش بازخوردی است که بلافاصله بعد از مشاهده عملکرد در اختیار یادگیرنده قرار می گیرد. فایده آن، این است که اگر عملکرد درست باشد به تقویت انگیزه دانش آموزان منجر می شود و اگر عملکرد اشتباه باشد به دانش آموزان کمک می کند که از ادامه رفتارها و عملکرد اشتباه ممانعت کنند. همچنین بازخورد اطلاعاتی را در زمینه چگونگی دستیابی به اهداف در اختیار یادگیرندگان قرار میدهد. بازخورد به لحاظ منبع ارائه به دو دسته ۱- درونی و ۲- بیرونی تقسیم شده است. بازخورد درونی را معمولاً خود فرد با استفاده از فرایند خودبازبینی انجام میدهد. بازخورد بیرونی را معمولاً همسالان، والدین، معلم و ... به فرد ارائه میدهند. معلمان بازخورد را به اشکال متفاوتی نظیر بازخورد نوشتاری، کلامی، حالات و اشارات بدنی، تأیید گفته های دانش آموز، تشویق و انتقاد اعمال میکنند (دامیان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). بازخورد نوشتاری بر اساس پیامدها و نتیجه عملکرد دانش آموز به او ارائه میشود و باعث بهبود عملکرد او می شود. بازخورد نوشتاری برای معلم بسیار ارزشمند است زیرا باعث می شود که معلم نقاط ضعف و قوت دانش آموزان را در زمینه انجام تکالیف برای آنها بنویسد و زمان کافی را برای رفع نواقص دانش آموزان در آن تعیین کند. همچنین به معلم کمک میکند تا به شکل کتبی میزان موفقیت و رسیدن دانش آموزان به معیارهای از پیش تعیین شده و همچنین بهبود عملکرد آنها را توصیف کند. خصوصاً این که معلم از طریق

1 - wiggins

2 - Butler D. & Winne

3 - Epstein & Brosvic

4 - Dinneen, D. Ch



بازخورد نوشتاری میتواند گام به گام نسبت به موفقیت دانش آموزان آگاهی حاصل کند و این آگاهی را نیز در اختیار آنها قرار دهد (سادلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰ به نقل از یوسف وند، ۱۳۹۱). از طرفی در بازخورد کلامی معلم با لحن کاملاً دوستانه و صمیمانه ای بر اشتباهات دانش آموزان تمرکز می کند و دلیل اشتباهات دانش آموز را برای آنها بیان می کند (لی و هانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ همان منبع، ۵۱). بازخورد را میتوان در مواقع گوناگون به کار برد، اما دانشمندان معتقد هستند که بازخورد در زمان ارزشیابی نسبت به مواقع دیگر تأثیرگذاری بیشتری دارد. با این حال ارزشیابی انواع متفاوتی دارد و گرچه بازخورد بر همه آنها تأثیرگذار است، ولی محققان معتقد هستند اثر بازخورد در زمان ارزشیابی تکوینی اهمیت بیشتری دارد، چرا که ارزشیابی تکوینی در هنگام جریان یادگیری است و از این طریق میتوانیم تجربیات یادگیری دانش آموزان را افزایش دهیم (سادلر، مهرنزل و لهما<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴؛ همان منبع، ۵۱).

بازخوردها فرایندی (کلاسی) را می توان به سه شیوه ارائه نمود که عبارتند از :

۱- بازخوردهای شفاهی ۲- بازخوردهای کتبی ۳- بازخوردهای شفاهی - کتبی

بازخورد فرایندی شفاهی، عبارتند از آن دسته از بازخوردهایی که از طریق شکل صورت، لحن کلام، زبان ایما و اشاره و کلام، یعنی صحبت ها و جمله های توصیفی منظوم و مثنوی شفاهی با زبان فارسی، بومی و فارسی - بومی اطلاعاتی را به دانش آموزان منتقل می نماید. بازخورد فرایندی کتبی عبارتند از آن دسته از بازخوردهایی که در قالب نگارش جملات توصیفی منظوم (اگر معلم ذوق شاعری دارد و می تواند جملات منظومی را بیافریند) و مثنوی و ترسیم نگاره ها بر روی آثار دانش آموزان درج می گردد. معلم باید بتواند دانش آموزان را در مسیر درست اهداف و انتظارات آموزشی راهنما باشد. لذا معلم می تواند در صورت تشخیص خود و متناسب با دانش آموز مخاطب خود، از ترکیبی از بازخورد شفاهی - کتبی کمک بگیرد (خدری، ۱۳۹۱).

بازخورد و نقش آن در یادگیری وسیله و ابزاری است برای "ارزشیابی پیشرفت تحصیلی" ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، یعنی سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه ی نتایج حاصل با هدف های آموزش از پیش تعیین شده. عواملی که بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارند را می توان به سه دسته تقسیم کرد: الف. عوامل فیزیولوژیکی: این عوامل شامل متغیرهای بدنی و فیزیکی یاد گیرنده از جمله سوء تغذیه و سلامت جسمانی می شود. ب. عوامل روانشناختی: این عوامل شامل متغیرهای روانشناختی از جمله هوش،

1 - sadler

2 - Lee & Hong

3 - Sadler



عزت نفس، نگرش نسبت به مسایل آموزشی، انگیزه پیشرفت و ویژگی های شخصی دیگر می شود. پ. عوامل محیطی: این عوامل در برگیرنده متغیرهای بیرونی شامل پایگاه اقتصادی و اجتماعی (درآمد، تحصیلات، محل زندگی) متغیرهای مربوط به خانواده (تعداد افراد خانوار، سبک فرزند پروری والدین، ارزشهای فرهنگی خانواده) و متغیرهای مربوط به محیط مدرسه (شرایط مدرسه، مدیریت مدرسه، نگرش ویژگی های معلمان، فرهنگ و جو سازمانی مدرسه) می شود. باین وجود نقش کلیدی و اساسی در پیشرفت تحصیلی را معلم برعهده دارد. معلم از آن جهت مورد تأکید و توجه جدی و دارای نقش محوری است که کارگذار اصلی تعلیم و تربیت به شمار می رود و اهداف نظام های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف، در نهایت باید به واسطه ی او محقق شود. معلم به وسیله بازخوردهای کلاسی (کلامی و غیرکلامی) تصویرروشنی از وضعیت یادگیری و راهکار مناسبی برای ادامه ی یادگیری و اصلاح فرایند یادگیری را به دانش آموزان ارائه داده و آن ها را برای رسیدن به اهداف تعیین شده یاری می دهد. یادگیرنده باید در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را دریافت نماید تا برآن اساس به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت های خود آگاه گردیده و در جریان یادگیری جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت های خود را متناسب با شرایط خود مدیریت کند (قره داغی، ۱۳۸۸).

سوابق تحقیق انجام شده توسط مرادی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «برآورد میزان افزایش کارایی دانش آموزان در نتیجه ارائه بازخورد عملکرد نسبی به آنها» نشان دادند که دانش آموزانی که به وسیله طرح درس مبتنی بر بازخورد توصیفی آموزش دیدند در مقایسه با دانش آموزانی که با روش متداول و سنتی آموزش دیدند، از یادگیری و یادداری بهتری برخوردار بودند. ساکالودا<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) پژوهشی را با عنوان «استفاده معلم از بازخورد توصیفی در فرایند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی» روی ۳ معلم و ۲۵ دانش آموز اجرا کرد. در این پژوهش معلمان به ندرت به دانش آموزان فلش کارت که دربردارنده بازخورد فوری، درست/ غلط است، ارائه می دادند، باوجوداین به سؤالات و سوء تفاهات آن ها پاسخ شفاهی می دادند. معلمان بازخورد توصیفی را در زمان لازم و منطبق با شایستگی و شخصیت دانش آموزان مدیریت می کردند. یافته ها نشان داد که بازخورد توصیفی مثبت باعث افزایش انگیزه و یادگیری دانش آموزان می شود. انگیزش پیشرفت را حاصل سه مولفه نیاز به پیشرفت، احتمال دست یابی به موفقیت و ارزش مشوق موفقیت می داند. نیاز به پیشرفت به معنای حالت انفعالی است و تلاش نسبتاً ثابت فرد برای کسب موفقیت است که همان حالت احساس غرور برای به اتمام رساندن کار است. احتمال موفقیت یعنی انتظار عملی که باعث دست یابی به هدف می شود و

1 - Sakaluda, B. Y



یک امر ذهنی باباور شخصی درباره شانس دست یابی به هدف است. ارزش مشوق موفقیت با احساس غرور در ارتباط با کار معین مشخص می شود، بدین معنا که کسب موفقیت در تکالیف دشوار نسبت به کسب موفقیت در تکالیف ساده احساس غرور پدید می آورد و در نهایت، با کاهش احتمال موفقیت، ارزش مشوق افزایش می یابد (اتکینسون<sup>۱</sup>، ۱۹۵۷؛ به نقل از پور کریمی، ۱۳۸۸). با توجه به مطالب فوق مساله اصلی تحقیق حاضر بررسی رابطه انواع بازخوردهای کلاسی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر سرعین می باشد.

### روش تحقیق

روش پژوهش از لحاظ هدف تحقیق کاربردی و از لحاظ گردآوری داده های تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری عبارت اند از کلیه دانش آموزان ششم ابتدایی شهرستان سرعین که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. تعداد جامعه آماری ۲۸۴ نفر می باشند و روش نمونه گیری ۱۴۱ نفر بر اساس جدول نمونه گیری مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه گیری هم از نوع تصادفی طبقه ای می باشد (دو گروه دانش آموزان دختر ۱۵۴ نفر و ۱۳۰ نفر دانش آموزان پسر محصل در این منطقه) و در نمونه ۴۶ پسر و ۹۵ دختر وجود داشتند. جمع آوری اطلاعات مورد نیاز تحقیق، به صورت میدانی و با مراجعه محقق به محل کار افراد مورد مطالعه انجام گرفت که پرسشنامه های بکار گرفته شده عبارتند از پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور که دارای ۴۸ گویه است و پرسشنامه دوم پرسشنامه بازخوردهای کلاسی معلم که از نوع محقق ساخته می باشد. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه می باشد روایی این پرسشنامه ها توسط استاد تایید گردیده و پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ تایید شده است و در این پژوهش برای استخراج اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها از برنامه SPSS استفاده شده است تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس روشهای آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته. در سطح توصیفی از مشخصه های آماری نظیر فراوانی، درصد و میانگین و در سطح استنباطی از آزمونهای تحلیل واریانس عاملی و t مستقل استفاده شده است.

(خ) روش تجزیه و تحلیل داده ها: در این پژوهش برای استخراج اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها از برنامه SPSS استفاده شده است تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس روشهای آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته.





در سطح توصیفی از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد و میانگین و در سطح استنباطی از آزمونهای تحلیل واریانس عاملی و t مستقل استفاده شده است.

### یافته ها

طبق نتایج ۴۵/۷ درصد پاسخگویان مرد و ۵۳/۹ درصد نیز زن بودند و ۳۰/۵ درصد پاسخگویان دختر و ۶۶/۷ درصد نیز پسر هستند و همچنین ۲/۱ درصد پاسخگویان با کمترین فراوانی در گروه غیر دولتی و ۹۵/۰ درصد با بیشترین فراوانی در مدرسه دولتی بودند و میانگین بازخوردهای معلم ۳/۹۷، شفاهی ۴/۰۸، کتبی ۳/۸۸، کتبی - شفاهی ۴/۰۰ و بازخوردهای پایانی ۳/۹۲ است و میانگین پیشرفت تحصیلی ۳/۴۴، خودکارآمدی ۳/۸۲، تاثیرات هیجانی ۲/۸۸، برنامه ریزی ۳/۶۹، فقدان کنترل پیامد ۲/۷۰ و انگیزش ۳/۶۳ است.

جدول ۱- نتایج ضریب همبستگی بین انواع بازخوردهای معلم و پیشرفت تحصیلی

متغیرهای	آماره ها	بازخوردهای معلم
بازخوردهای معلم	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۹۰**
	سطح معناداری	۰/۰۰۷
	تعداد نمونه	۱۴۱

طبق نتایج جدول ۱ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین می توان گفت که فرضیه اصلی تایید می شود و بین بازخوردهای معلم و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین دو متغیر بازخوردهای معلم با پیشرفت تحصیلی ۰/۲۹ است.

جدول ۲- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد پیشرفت تحصیلی و بازخورد کتبی معلم

ابعاد پیشرفت تحصیلی	آماره ها	بازخورد کتبی معلم
خودکارآمدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۲۵*
	سطح معناداری	۰/۰۱۱
تاثیرات هیجانی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۶۶۵**
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
برنامه ریزی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۵۸**



۰/۰۰۶	سطح معناداری	
۰/۰۱۲	ضریب همبستگی پیرسون	فقدان کنترل پیامد
۰/۸۹۰	سطح معناداری	
۰/۱۹۸*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش
۰/۰۳۷	سطح معناداری	

طبق نتایج جدول ۲ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعد فقدان کنترل پیامد با بازخورد کتبی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد کتبی معلم با خودکارآمدی ۰/۲۲، تاثیرات هیجانی ۰/۶۶، برنامه ریزی ۰/۲۵، انگیزش ۰/۱۹ می‌باشد.

جدول ۳- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد پیشرفت تحصیلی و بازخورد شفاهی معلم

بازخورد شفاهی معلم	آماره‌ها	ابعاد پیشرفت تحصیلی
۰/۲۱۹*	ضریب همبستگی پیرسون	خودکارآمدی
۰/۰۱۳	سطح معناداری	
۰/۶۰۵**	ضریب همبستگی پیرسون	تاثیرات هیجانی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۰/۳۵۸**	ضریب همبستگی پیرسون	برنامه ریزی
۰/۰۰۰	سطح معناداری	
۰/۰۸۸	ضریب همبستگی پیرسون	فقدان کنترل پیامد
۰/۳۲۱	سطح معناداری	
۰/۲۳۷*	ضریب همبستگی پیرسون	انگیزش
۰/۰۱۲	سطح معناداری	

طبق نتایج جدول ۳ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعد فقدان کنترل پیامد با



بازخورد شفاهی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد شفاهی معلم با خودکارآمدی ۰/۲۱، تاثیرات هیجانی ۰/۶، برنامه ریزی ۰/۳۵، انگیزش ۰/۲۳ می باشد.

جدول ۴- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد پیشرفت تحصیلی و بازخورد کتبی- شفاهی معلم

ابعاد پیشرفت تحصیلی	آماره ها	بازخورد کتبی- شفاهی
خودکارآمدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۸۷*
	سطح معناداری	۰/۰۳۷
تاثیرات هیجانی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۷۷**
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
برنامه ریزی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۴۳**
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
فقدان کنترل پیامد	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۳۲
	سطح معناداری	۰/۱۳۷
انگیزش	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۷۷
	سطح معناداری	۰/۰۶۳

طبق نتایج جدول ۴ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعدهای فقدان کنترل پیامد و انگیزش با بازخورد کتبی- شفاهی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد کتبی- شفاهی معلم با خودکارآمدی ۰/۱۸، تاثیرات هیجانی ۰/۴۷، برنامه ریزی ۰/۲۴ می باشد.



جدول ۵- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد پیشرفت تحصیلی و بازخورد پایانی معلم

ابعاد پیشرفت تحصیلی	آماره ها	بازخورد پایانی
خودکارآمدی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۳۹
	سطح معناداری	۰/۱۲۸
تاثیرات هیجانی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۸۲۹**
	سطح معناداری	۰/۰۰۰
برنامه ریزی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۲۱۰*
	سطح معناداری	۰/۰۲۶
فقدان کنترل پیامد	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۷۷
	سطح معناداری	۰/۳۹۴
انگیزش	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۱۳۳
	سطح معناداری	۰/۱۷۲

طبق نتایج جدول ۵ و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعدهای خودکارآمدی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش با بازخورد پایانی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد پایانی معلم با تاثیرات ۰/۸۲ و برنامه ریزی ۰/۲۱ می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی انواع بازخورد های کلاسی معلمان ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شد. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که ۴۵/۷ درصد پاسخگویان مرد و ۵۳/۹ درصد نیز زن بودند و ۳۰/۵ درصد پاسخگویان دختر و ۶۶/۷ درصد نیز پسر هستند و همچنین ۲/۱ درصد پاسخگویان با کمترین فراوانی در گروه غیر دولتی و ۹۵/۰ درصد با بیشترین فراوانی در مدرسه دولتی بودند اگر یکی از هدف های فرایند نظام آموزشی را ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرایند های ذهنی یاد گیرندگان بدانیم بدان گونه که دانش آموز، بتواند آنچه را در یک موقعیت فراگرفته، در موقعیت متفاوت دیگری به کار گیرد؛



توان انتقال و کاربست آن آموخته ها را داشته باشد. این خواسته ممکن نمی گردد مگر یاد گیرنده در فرایند آموزش به صورت پیوسته و هدفمند بازخوردهای دقیق، متناسب و کاملی را دریافت نماید تا برآن اساس به خوبی از روند تلاش، پیشرفت و موفقیت های خود آگاه گردیده و در مهندسی جریان یادگیری جایگاه خود را به خوبی درک کرده و فعالیت های خود را بر اساس نقش موثری که در سرنوشت خود ایفا می نماید، مدیریت کند. معلمان معمولاً از طریق دادن اطلاعاتی به دانش آموزان در رابطه با این که چرا یادگیری مهم است و چگونه به آن ها درانجام تکالیف مختلف کمک خواهد کرد، در دانش آموزان انگیزش ایجاد می کنند تا به مطالب توجه کنند و اطلاعات را برای یادآوریهای بعدی سازمان دهی و مرور و در صورت لزوم از آنها استفاده کنند. یکی از فعالیت هایی که معلم می تواند در فرایند یاددهی یادگیری انجام دهد مقوله ارزشیابی است، که به آن بازخورد عملکرد روزانه و مرور گاه به گاه گفته می شود. طبق نتایجی که از تحلیل فرضیات این تحقیق بدست آمد بین انواع بازخوردهای معلم (کتبی، شفاهی، کتبی - شفاهی و پایانی معلم) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد نتایج فرضیات پژوهش به صورت جداگانه در زیر مطرح شده است که عبارتند از:

**فرضیه اصلی:** بین انواع بازخوردهای معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. طبق نتایج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۹ کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین می توان گفت که فرضیه اصلی تایید می شود و بین بازخوردهای معلم و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. ضریب همبستگی بین دو متغیر بازخوردهای معلم با پیشرفت تحصیلی ۰/۲۹ است. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، آرانی و همکارانش (۱۳۹۳)، کرد (۱۳۸۱)، جنیدی (۱۳۹۱)، ساکالودا (۲۰۱۳) دوی، ماندال، کادیدلا و پالاس (۲۰۱۲)، دینین (۲۰۱۰) و راجرز (۲۰۰۶) همسو می باشد.

**فرضیه فرعی اول:** بین بازخورد کتبی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. طبق نتایج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعد فقدان کنترل پیامد با بازخورد کتبی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد کتبی معلم با خودکارآمدی ۰/۲۲ تاثیرات هیجانی ۰/۶۶، برنامه ریزی ۰/۲۵، انگیزش ۰/۱۹ می باشد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات آرانی و همکارانش (۱۳۹۳)، یوسف وند و همکاران (۱۳۹۲)، یوسف وند (۱۳۹۱) و کرد (۱۳۸۱) همسو می باشد.

**فرضیه فرعی دوم:** بین بازخورد شفاهی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.



طبق نتایج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعد فقدان کنترل پیامد با بازخورد شفاهی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد شفاهی معلم با خودکارآمدی ۰/۲۱، تاثیرات هیجانی ۰/۶۰، برنامه ریزی ۰/۳۵، انگیزش ۰/۲۳ می‌باشد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات آرنی و همکارانش (۱۳۹۳)، کرد (۱۳۸۱) ساکالودا (۲۰۱۳)، دوی، ماندال، کایدلا و پالاس (۲۰۱۲)، دینین (۲۰۱۰)، راجرز (۲۰۰۶) و گیبس و سیمپسون (۲۰۰۳) همسو می‌باشد.

فرضیه فرعی سوم: بین بازخورد کتبی - شفاهی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. طبق نتایج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعدهای فقدان کنترل پیامد و انگیزش با بازخورد کتبی - شفاهی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد کتبی - شفاهی معلم با خودکارآمدی ۰/۱۸، تاثیرات هیجانی ۰/۴۷، برنامه ریزی ۰/۲۴ می‌باشد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، آرنی و همکارانش (۱۳۹۳)، یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۲)، یوسف‌وند (۱۳۹۱) و کرد (۱۳۸۱) همسو می‌باشد.

فرضیه فرعی چهارم: بین بازخورد پایانی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. طبق نتایج و با توجه به اینکه سطح معناداری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین می‌توان گفت که بین ابعاد پیشرفت تحصیلی به غیر از بعدهای خودکارآمدی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش با بازخورد پایانی معلم رابطه مستقیم معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین بازخورد پایانی معلم با تاثیرات ۰/۸۲ و برنامه ریزی ۰/۲۱ می‌باشد. نتایج این فرضیه با نتایج تحقیقات مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، عیسی زاده (۱۳۸۸) دوی، ماندال، کایدلا و پالاس (۲۰۱۲)، اوسان و جانسون (۲۰۱۲)، دینین (۲۰۱۰) و در پژوهش لپنویچ (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. با توجه به نتایج فرضیات پیشنهادی زیر ارائه می‌گردد:

۱. به دلیل تاثیر بازخورد کلاسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، آموزش و پرورش باید دوره‌های ضمن خدمت آشنایی بانحوه بازخورددهی کلاسی را برای معلمان برگزار کند.
۲. معلمان در مورد تکالیف در کلاس توضیحات کتبی بدهند و با دقت تکالیف دانش آموزان را بررسی کنند و نکات مهمی که باید یاد بگیرند را بنویسند.
۳. معلمان اشکالات دانش آموزان را جهت اطلاع والدین آنها به صورت کتبی بنویسند.



## منابع

- ۱- سبحانی، خاطره (۱۳۹۱). بررسی بازخورد معلم به عملکرد دانش آموزان در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی استان کردستان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی.
- ۲- یوسف وند، مهدی؛ صرای، غلامرضا؛ کدیور، پروین؛ عشرتی فر، عدنان (۱۳۹۳). تاثیر بازخورد معلم (نوشتاری و کلامی) در ارزشیابی تکوینی بر خودکارآمدی و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیم دانش آموزان راهنمایی. اندیشه های نوین تربیتی، دوره دهم، شماره ۱، صص ۴۹-۶۸
- ۳- خدري، حسين (۱۳۹۱). انواع بازخوردهای کلاسی. انتشارات نوین، چاپ اول
- ۴- قره داغی، بهمن (۱۳۸۸). سنجش مشاهده ای، شیوه ای نو در خدمت ارزش یابی کیفی توصیفی. تهران: مؤسسه انتشارات کورش
- ۵- پورکریمی، جواد (۱۳۸۸). مقایسه رضایت شغلی و انگیزش پیشرفت در دانش آموختگان کشاورزی خود اشتغال و غیر خوداشتغال. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۱، صص: ۱۷۵-۱۵۵.
- ۶- عیسی زاده، توحیده (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی، مسایل رفتاری و مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه سوم در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و سنتی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی.

7- Wiggins G. (1999). Assessment as feedback, Journal of learning. VOL.4, NO.5, PP.25-36

8- Dinneen, D. Ch. (2010). Using descriptive feedback in an assessment as learning context for constructing the way,



## فرهنگ و نقش آن در تحول سازمان

معصومه منصوری کیا

دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار

### چکیده:

فرهنگ سازمان مجموعه ای است از ارزشها، تعهدات و باورهای مشترک که اعضای سازمان را بهم پیوند میدهد و از عوامل مهم و تأثیر گذار بر عملکرد سازمان می باشد. به طور کلی فرهنگ سازمانی به مجموعه قوانین رویه های نانوشته اطلاق می گردد که بر رفتار و نحوه برخورد کارکنان سازمانی تأثیر میگذارد و جهت گیری کلی سازمان را در قبال اهمیت فعالیت ها و اهداف سازمانی تعیین میکند معمولاً اجرای برنامه های تحولی با موانع و مقاومتهایی از سوی کارکنان همراه است به همین خاطر کارشناسان بر فرهنگ سازمانی به عنوان عاملی موثر بر بهبود مدیریت تحول تأکید نموده و مقاومت آنها را در برابر تغییر کاهش دهد و یا انگیزش و تلاش آنها را در راستای اجرای بهتر برنامه های تحول بهبود بخشد نتایج مطالعات نشان میدهد که پذیرش یک استراتژی تغییر یا تحول در درون سازمان بستگی به هماهنگی با الگوهای فرهنگی حاکم بر آن سازمان دارد. همچنین در میزان موفقیت یک تحول میان عمق و وسعت تحول و نیز تضاد استراتژی های آن با فرهنگ سازمانی رابطه معکوس وجود دارد.

واژگان کلیدی: فرهنگ سازمانی تحول تحول سازمانی سازمان





## **Abstract**

The culture of the organization is a set of values ,Commitments and beliefs that bind members of the organization are important factors affecting the organization's performance. Generally speaking, organizational culture refers to the set of rules of unwritten procedures that affects the behavior and behavior of organizational staff. It defines the organization's overall orientation towards the importance of organizational activities and goals. Implementation of transition programs is often accompanied by barriers and resistances by the staff. As a result, experts emphasize on organizational culture as an effective factor in improving change management, and resistance They will reduce them to change or their motivation and effort In order to better implement transformation programs, the results of studies show that accepting a change or transformation strategy within an organization depends on the coordination with the cultural patterns governing it. There is also a reciprocal relationship between the degree of success of a transformation between the depth and breadth of transformation and the conflict between its strategies and organizational culture.

**Keywords;** Culture of Organizational ; Culture Transforming; Organizational Change



## مقدمه

در عصر کنونی، تحول سازمانی یکی از سیاستهایی است که توسط اغلب سازمانها پیگیری می شود و در خصوص آن، برنامه ریزی صورت می پذیرد. به طور کلی تحول به مجموعه تغییرات در نظام اداری و اجرایی سازمانها اشاره دارد که به بهبود رویه خدمت رسانی، ارتقای کیفیت خدمات، افزایش رضایت مشتریان، افزایش سرعت و دقت انجام امور منجر می شود. به اعتقاد کارشناسان، تحول سازمانی مزیت های فراوانی برای سازمانها به همراه دارد. کنی (۲۰۰۹) بیان می دارد که افزایش مشارکت کارکنان، روابط وسیع میان کارکنان و سرپرستان و مدیران، بهبود مستمر و پیشرفت مداوم، بهبود شایسته سالاری، آموزش مستمر و تشویق به یادگیری، برنامه ریزی صحیح و پویا، توانمند سازی کارکنان و بکارگیری جنبه های فناوری و نوآوری از جمله مهمترین مزیت های تحول سازمانی می باشند. با این حال و علی رغم توجهات فراوانی که در سالهای اخیر نسبت به موضوع تحول سازمانی مبذول شده است، اغلب سازمانها هنوز با مشکلات اساسی مواجه اند و آن طور که باید، شاهد تغییرات مؤثری نبودیم و می توان گفت، هنوز ساختار اجرایی سازمانها از الگوهای سنتی پیروی می کند (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۰). به اعتقاد کارشناسان، موانعی بر سر راه اجرای برنامه های تحول در سازمانهای مختلف وجود دارد که روند این فرایند را کند ساخته است. موانعی از قبیل نادیده گرفتن مشکلات و ضعف های موجود؛ ارائه راه حل های مقطعی برای مشکلات فعلی، نیروهای انسانی ناکارآمد؛ نگرش مدیران در مورد هزینه های آشکار و پنهان؛ عدم استفاده از رویکردهای علمی و تجارب عملیاتی؛ نگرانی مخالفان از تهدید منافع، نظرات، پیشنهادات و خواسته های ایشان پس از انجام تغییرات (مقاومت در برابر تغییر) و شیوه مدیریتی فرد محورانه (وورن و همکاران، ۲۰۰۸). در این راستا و به منظور غلبه بر موانع اجرای برنامه های تحول در سازمان، کارشناسان راه حل های مختلفی ارائه کرده اند. یکی از این راه حل ها، توجه به فرهنگ سازمانی است. فرهنگ سازمانی بر رفتار کارکنان مؤثر است و می تواند زمینه ساز کاهش مقاومت آنها در برابر تغییر و حتی ترغیب، آنها به تغییر و تحول شود. همچنین به نظر می رسد فرهنگ سازمانی غنی بر سطح مشارکت کارکنان و وجود ارزشها و هنجارهای مبتنی بر تغییر، مؤثر باشد با این حال بررسی نقش فرهنگ سازمانی بر مدیریت تحول، مستلزم تحقیقات



و مطالعات بیشتری است تا بتوان رویکرد جامعی در خصوص نقش مؤلفه های فرهنگ سازمانی بر مدیریت تحول ارائه نمود.

### فرهنگ:

تعاریف مختلفی برای فرهنگ مطرح شده اند، که در زیر به تعدادی از آنها اشاره می شود:

- در تعریف واژه فرهنگ باید عنوان داشت که فرهنگ واژه ای است فارسی و مرکب از دو جزء فر و هنگ، فر، پیشوند به معنای جلو و بالاست و هنگ، به معنای کشیدن و نیز تعلیم و تربیت است. در زبان انگلیسی واژه Culture به کار می رود و معنای آن کشت و کار و یا پرورش است. این واژه در ابتدا به معنای کشت و زراعت بوده و از قرن نوزدهم به بعد مردم شناسان آن را در معنای جدید به کار گرفتند (کاووسی ۱۳۸۸).
- فرهنگ روشی است که بر مبنای آن اجتماعی از مردم مسائل خود را حل کرده و با چالش ها و معضلات مواجه می شوند. فرهنگ به مردم کمک می کند که از دنیای اطراف خود شناخت داشته باشند.
- فرهنگ با فراهم کردن راه حل های آنی برای مسائل، ایجاد الگو و کمک به همگرایی و تفاهم گروهی، زندگی را برای مردم آن جامعه تسهیل می کند. در عین حال، فرهنگ می تواند چشمان فرد را در برابر ایده های نو نیز ببندد.

- فرهنگ انتشار دهنده مجموعه ای از رفتارهاست. اگر روشی از زندگی بخواهد دوام پیدا کند، باید ارزش ها و باورهای معینی را در بین پیروان آن طریق ترویج دهد. لازمه طول عمر و دوام هر روش و نش اجتماعی آن است که با آموزش پیروان خود از قرار گرفتن آنها در برابر وضعیت ها و حالت های متناقض جلوگیری کند. از سوی دیگر، تغییر و تکامل برای هر جامعه ای مهم و ضروری است. آیین ها و روش های زندگی نمی توانند برای همیشه شرایط و ملاک هایی که ممکن است در تضاد با باورهای پذیرفته شده باشند را نادیده بگیرند. با افزایش حالت ها و شواهد متناقض، ابتدا شک و تردید و سپس تغییر عقیده روی می دهد. تداوم بروز تضاد ها و غافلگیری ها در نهایت به روش جدید یا متفاوتی از زندگی منجر می شود که تطابق بهتر و پذیرفتنی تری با محیط اطراف دارد.



- واژه فرهنگ از مردم شناسی اجتماعی اخذ شده است. فرهنگ مجموعه پیچیده ای است که شامل معارف، معتقدات، هنرها، صنایع، فنون، اخلاق، قوانین، سنن و بالاخره تمام عادات و رفتار و ضوابطی است که فرد به عنوان عضو جامعه خود فرا می گیرد. در برابر آن، جامعه وظایف و تعهداتی را به عهده دارد. روبرت بندکت؛ فرهنگ را یک الگوی اندیشیدن و عمل کردن می داند که در همه کوشش های مردمی دیده می شود و آنان را از دیگر مردمان باز می شناساند. لویی اشترواس: فرهنگ را نهادی مشترک می داند که آفریده ذهن انسان است. بئی گرو فرهنگ را نظامی از معانی می داند که به گونه ای آشکار و جمعی در یک گروه و در زمان مشخص پذیرفته شده و بر پایه کنش و رفتار صورت می گیرد (مرتضوی ۱۳۹۱)

- در تازه ترین تعریف، فرهنگ را به معرفت و شناخت معرفی کرده اند که دارای ویژگی های بشری، اکتسابی و مشترک بودن بین یک یا چند گروه کوچک و بزرگ انسانی مثل سازمان و نیز تحول پذیری و قابلیت انتقال از نسلی و جامعه ای به نسل و جامعه ی دیگر است و با توجه به حوزه های گوناگون آن دارای جلوه ها و مولفه های مختلف و متنوعی است. در این تعریف، باورها (جهان بینی)، ایدئولوژی، ارزش ها، هنجارها، نمادها، فناوری مادی و اجتماعی مهمترین مولفه های فرهنگ محسوب می شوند (اسدی ۱۳۸۹)

- فرهنگ؛ یعنی معرفت مشترک و هنجار شده؛ با قابلیت یادگیری، انتقال پذیری و تحول پذیری؛ شامل مولفه های مهمی چون: باورها، ایدئولوژی، ارزش ها، هنجارها، نمادها، فناوری مادی و اجتماعی؛ دارای کارکردهای عامی چون: ایجاد ارتباط جمعی، ایجاد و حفظ همبستگی و انسجام اجتماعی، هویت بخشی، مانند کارسازی جامعه و تامین نیازهای فیزیولوژیک انسان (عسگریوزیری و همکاران ۱۳۹۱)

فرهنگ سازمانی از ابزارهایی است که نقش موثری در شکل دهی فعالیت های یک سازمان دارد و می تواند زمینه ساز تغییر در یک سازمان باشد. تغییر و تحولاتی که امروز در محیط سازمان به وجود می آید، سازمان های کارآمد را ملزم می کند که در جهت مقابله یا انطباق خود با این تغییرات در عملکرد و فرآیند خود تحول ایجاد کنند. از این رو سازمان ها برای افزایش قابلیت انطباق خود با محیط از دو استراتژی متنوع ساختن محصولات و خدمات و منعطف ساختن ساختار سازمان استفاده می کنند (اسدی ۱۳۹۲)



فرهنگ عبارت است از مجموعه ای از ارزشها، باورها، درک، استنباط، شیوه افکار و اندیشیدن که اعضای سازمان در آنها وجوه مشترک دارند. مقصود از فرهنگ سازمانی، سیستمی از استنباط مشترک است که اعضا نسبت به یک سازمان دارند و همین ویژگی موجب تفکیک دو سازمان از یکدیگر می شود. از آنجا که فرهنگ های سازمانی با یکدیگر متفاوت است، در میان فرهنگ های مختلف نسخه واحدی پیدا نمی شود.

اگر سازمانی بخواهد در بخش هایی از خود تغییرهایی به وجود بیاورد، لازم است تغییر پذیری را یکی از ارزش های خود بداند.

### مفهوم فرهنگ سازمانی:

فرهنگ سازمانی سیستمی است متشکل از ارزشها و عقاید که در تعامل متقابل با نیروی انسانی، ساختار سازمانی و سیستم کنترل بوده و در نتیجه هنجارهای رفتاری را در سازمان بنا می نهد (رایینز ۱۳۷۴).

کوپین و کارت فرهنگ سازمانی را به ۴ دسته فرهنگ و ۹ نوع متغیر عمده سازمانی که در هر یک از انواع فرهنگ های یاد شده وضعیتی خاص دارند، طبقه بندی کرده اند. به اعتقاد آنها می توان فرهنگ هر سازمان را با توجه به این متغیرها در یک مدل فرهنگی مشخص قرار داد. این طبقه بندی ها عبارتند از: عقلایی، سلسله مراتبی، ایدئولوژیک و توافق و مشارکت. در شیوه سلسله مراتبی، هدف: اجرای فرامین و دستورات، مرجع اختیار: قوانین و مقررات، نحوه تصمیم گیری: سلسله مراتبی و سبک رهبری محافظه کارانه است. در شیوه عقلایی، هدف: تحقق اهداف سازمانی مشخص، معیار عملکرد: بازدهی و راندمان، مرجع اختیار: رئیس، منبع قدرت: شایستگی افراد و سبک رهبری، هدایتی است. در سازمانهایی که از الگوی ایدئولوژیک تبعیت می کنند. هدف: تحقق اهداف گسترده و رسالت های سازمانی، معیار عملکرد: حمایت خارج از سازمان، مرجع تصمیم گیری: رهبر کاریزما، منبع قدرت: ارزش ها، نحوه تصمیم گیری: قضاوتی و شیوه پیروی و قبول تعهد به ارزش هاست.



همچنین شیوه فرهنگ سازمانی درالگوی توافق و مشارکت، هدف: بقای گروه، معیار عملکرد: اتفاق و انسجام در گروه، مرجع اختیار: عضویت در گروه، نحوه تصمیم گیری: مشارکتی و سبک رهبری حمایتی و دوستانه و انگیزه افراد صمیمیت و همبستگی است. تغییر پذیری یک ارزش است. (رابینز ۱۳۷۴)

### نقش فرهنگ در سازمان:

در یک سازمان، فرهنگ کارکردها و نقش های متفاوتی ایفا می کند: اولاً فرهنگ تعیین کننده مرز سازمانی است، یعنی سازمان ها را از هم تفکیک می کند.

ثانیاً، نوعی احساس هویت در وجود اعضای سازمان تزریق می کند.

ثالثاً، فرهنگ باعث می شود که در افراد نوعی تعهد نسبت به چیزی به وجود بیاید که آن بیش از منافع شخصی فرد است.

رابعاً، فرهنگ موجب ثبات و پایداری سیستم اجتماعی می شود. فرهنگ از نظر اجتماعی به عنوان نوعی چسب به حساب می آید که می تواند از طریق ارائه استاندارد مناسب (در رابطه با آنچه باید اعضای سازمان بگویند یا انجام دهند)، اجزای سازمان را به هم متصل می کند.

و نهایتاً فرهنگ به عنوان یک عامل کنترل به حساب می آید که موجب به وجود آمدن یا شکل دادن به نگرش ها و رفتار کارکنان می شود. این آخرین وظیفه یا نقش نهایی فرهنگ است (ممی زاده ۱۳۷۶)

تعاریف فراوانی در زمینه فرهنگ سازمانی وجود دارد. هنگامی که سخن از فرهنگ سازمانی به میان می آید متوجه می شویم که هر سازمانی نیز دارای فرهنگ خاص خود است که با فرهنگ سازمان دیگر فرق دارد. فرهنگ سازمانی توسط مؤلفان بسیاری به عنوان وسیله ای برای اتصال مردم، کیفیت و سبک منحصر به فرد سازمان توصیف شده است طبق بیانات هافستد در سال ۱۹۸۰، فرهنگ سازمانی به برنامه های انبوه و به هم پیوسته ذهنی که اعضای یک سازمان را از دیگران متمایز می سازد اشاره دارد و نیز مجموعه ای از ارزشها، تعملها و باورهای مشترک می باشد که اعضای یک سازمان را به هم پیوند می زند. به طور کلی



فرهنگ سازمانی به مجموعه قوانین و رویه های نانوشته اطلاق می گردد که بر رفتار و نحوه برخورد کارکنان سازمانی تأثیر می گذارد و جهت گیری کلی سازمان را در قبال اهمیت فعالیت ها و اهداف سازمانی تعیین می کند (ویستر، ۱۹۹۹). فرهنگ سازمانی پیش برند الگویی از ارزشهای مشترک اعتقاد است و عادات و هنجارها در سازمان می باشد که بر تحول سازمان تأثیر می گذارد. هرسی، بلانچارد و جانسون در سال ۱۹۹۸ بیان داشتند فرهنگ سازمانی زیر بنای تحول سازمانی و اجرای استراتژی است.

به هر صورت، تغییر و تحولاتی که امروزه، در محیط سازمان ها به وجود می آید، سازمان های کارآمد را ملزم می کند که در جهت مقابله یا انطباق خود با این تغییرات در عملکرد و فرایند خود تحول ایجاد کنند. از این رو سازمان ها برای افزایش قابلیت انطباق خود با محیط، از دو استراتژی، (متنوع ساختن و ساختار سازمانی) استفاده می کنند. جهت مقابله با این تغییر و تحولات موجود، فرهنگ سازمانی باید هماهنگ با این تحولات باشد.

### تحول سازمانی:

امروزه مدیران سازمان ها و بطور اخص اداره ی امور عمومی در محیطی پویا، پر ابهام و متحول کار می کنند به سخن دیگر وسعت و تنوع نیروی تغییری که بر پیکره سازمانهای دوره حاضر وارد میاورد به قدری زیاد است که برای آنها چاره ای جز انطباق و پاسخگویی مناسب به این تغییرات وجود ندارد. تحول به معنای بکارگیری فناوری، متدها و روشهای جدید مدیریتی در پیکره اداری/ اجرایی هر سازمان است که به بازسازی و بهبود شرایط منجر می شود و مبنای تحول سازمانی، این فلسفه این است که ممکن است روشهای گذشته، پاسخگوی حل مشکلات فعلی و آینده نباشد و تجدید نظر در این خصوص، می تواند به رفع نیازهای فعلی و آتی، کمک نماید (فقیهی و همکاران، ۱۳۹۰). از منظر جامع تر، تحول سازمانی، به معنای اعمال تغییرات کلی در رویه ها و فعالیت های سازمان می باشد که معمولاً تحت تاثیر فناوریهایی جدید یا نگرش های جدید، اجرا می شود (گومز و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین تحول سازمانی ممکن است تحت تاثیر افزایش دانش و مهارتهای کارکنان یا مدیران صورت پذیرد (هیلمن، ۲۰۰۷)، در تعریف دیگر،



تحول سازمانی پاسخی است از سوی سازمان به تغییرات محیطی ویا مشکلات موجود، به عبارت دیگر، زمانی که سازمانی متوجه می شود که رویه های فعلی پاسخگوی نیازها و چالش های محیطی نیست، سعی می کند خود را به نحوی ارتقاء دهد تا بتواند از عهده الزامات جدی برآید (بل و همکاران، ۲۰۰۹) تحول سازمانی به معنای اعمال تغییرات و رویکردهای جدید در سازمان است که با هدف بهبود فرآیندها و رویه های سازمانی به انجام می رسد. این تغییرات عمدتاً در شکل سازمانی، نحوه فعالیتها و حتی ماهیت سازمانی قابل تشخیص است (پاردول دل وار و همکاران، ۲۰۱۲). از منظر دیگر، تحول سازمانی به معنای بکارگیری نگرش ها، تجهیزات، رویه ها و فرآیندهای جدید در سازمان است به نحوی که سازمان بتواند خود را با نیازهای جدید، اهداف جدید یا انتظارات جدید وفق دهد و به شکل کارآمدتری بتواند با محیط در حال تغییر خود، منطبق گردد (بوردام، ۲۰۱۰). تا حدودی مفهوم تحول سازمانی، مشابه با مفهوم بهبود سازمانی است و شامل توان بخشیدن به فرایندهای عملیاتی و نیروهای انسانی در سازمان برای بالا بردن کیفیت عملکرد ارگانهای مختلف سیستم سازمانی (طاهری لاری ۱۳۷۷)

### هدف از ایجاد تحول در سازمان:

تغییر برنامه ریزی شده مستلزم آگاهی های کلی، کار و فعالیت سخت و مجدانه در طی زمان، دارا بودن رویکردی اصولی و هدف مدار و دانش نافذ در مورد پویایی های سازمانی و چگونگی تغییر آنهاست. برنامه های تحول سازمان دو هدف عمده دارند:

۱- بهبود کار کرد افراد، گروه ها و سازمان

۲- انتقال روش و مهارت های ضروری که اعضای سازمان را قادر خواهد ساخت پیوسته کار خود را بر اساس آنها بهبود دهند.

تحول سازمانی به مسایل و مشکلات افراد مشغول به کار در سازمان توجه زیادی دارد و مشارکت گسترده اعضا و مدیران سازمان الزامی است که برای تحقق این عمل نیاز به آموزش و ایجاد توانمندی و آگاهی برای اعضا و بخصوص مدیران می باشد.





تحول سازمانی فرآیندی است که توجه خود را به فرهنگ، فرآیندها و ساختار مورد استفاده یک سیستم جامع معطوف میدارد (مومنی ۱۳۹۳)

### فرهنگ سازمانی و ارتباط آن با تحول سازمانی :

از مجموعه تعاریف اینگونه بر میآید که فرهنگ عامل مؤثری بر شکل گیری رفتار اعضای سازمان می باشد و می تواند بر رفتار کارکنان به ویژه در زمان اجرای برنامه های تحول نقش آفرین باش مقاومت آنها در برابر تغییر را کاهش دهد و یا انگیزه و تلاش آنها را راستای اجرای بهتر برنامه های تحول را بهبود بخشد. طاهری لاری ۱۳۷۷ بیان میکند که عناصر کلیدی در ایجاد دگرگونی سازمانها عبارتند از: ساختار سازمانی - فناوری - نیروی انسانی - فرهنگ سازمانی

همانگونه که مشاهده می شود فرهنگ سازمانی یکی از چهار مؤلفه اصلی موثر بر تحول و تغییر سازمان محسوب می شود از دیدگاه دیگر سه مفهوم فرهنگ ارتباط و تغییر بر هم تأثیر متقابل میگذارند زیرا فرهنگ توسط انسان ایجاد میشود و موضوعی است که بر اساس زمان مکان یا موقعیت تغییر میکند (هریس و همکاران ۱۹۹۱) شیخعلی زاده هری و تجاری ۱۳۹۲ رابطه میان فرهنگ و تحول را یک رابطه دوسویه میدانند. طی سالهای اخیر، دو موضوع زیر مفهوم تحول را دستخوش تغییر کرده است:

الف) تحول یا دگرگونی به پدیده ای دائمی تبدیل شده است.

ب) روند تحول تسریع شده و نشانی از کند شدن در آن دیده نمی شود.

براین اساس، تحول نه به معنای یک تغییر صرف بلکه بیانگر تغییری سودمند است که لزوماً منجر به بهبود و ارتقاء قابلیت و توانمندی می شود یعنی یک حرکت برنامه ریزی شده از یک وضعیت کمتر مطلوب یا نامطلوب گذشته به موقعیت بسیار مطلوب آینده است همچنین، راسل. ال. ایگاف بیان می دارد که: اگر سازمانی می خواهد کارآمد باشد باید دگرگون شود، اصلاح صرف کافی نیست در اصلاح، سیستم مورد نظر به صورت اساسی دچار تغییر نمی شود اما ساختار و رفتار آن نسبتاً اصلاح می شود اما دگرگونی یا تحول



شامل تغییرات بنیادی در ساختار و عملکرد یک سازمان است که پیش از هر چیز مقوله ای است کیفی و نه کمی و یک تغییر جهت اساسی است، نه یک اصلاح (ایکاف ۱۳۹۲)

اگر چه تحول سازمان دارای سابقه تاریخی بسیار کوتاهی است، اما به نظر می رسد که بطور فزاینده ای توجه مدیران، مشاورین، و دانشگاهیان را به خود جلب کرده است. منابع و متون موجود، در رابطه با شروع و بسط تحول سازمان اطلاعات اندکی را ارائه نموده اند.

بر طبق نظر جانسون ۱۹۷۹، در ۱۹۶۵ و حتی پیش از آن بسیاری از صاحب نظران بهبود سازمان مفاهیمی مشابه آنچه که امروز در تئوری تحول سازمان مطرح است را به کار بردند. اگر چه بطور دقیق معلوم نیست که چه کسی اصطلاح تحول سازمان را ابداع کرده، اما در سال ۱۹۸۴ جان آدامز چنین نوشته است:

من خود را متعهد به حل مسائل و مشکلات محیط کار و سازمان ها می دانم.

در مقابل (OT) این کار را تحت عنوان تحول سازمان مورد اشاره قرار می دهم در حالی که (OD) بهبود سازمان دانش آموخته ی مبحث اخیر هستم. نتایج حاصل از بازنگری بیشتر مطالعات نشان داده است که شرایط محیطی دائماً در حال تغییر، نیاز به تغییرات دگرگون ساز و جامع در داخل سازمان ها، و به همان میزان، ضرورت رویکردهای نوین به تئوری و رو به سازمان را پدید آورده است. برخی از صاحب نظران، پیدایش تحول سازمان را به مثابه یک تغییر پارادایم و یا مکتب فکری کل گرا توصیف می کنند. برای مثال، پیتربی. ویل ۱۹۸۴، می نویسد: تحول یا دگرگونی سازمان به معنای تغییر در تفکر و عمل در سطحی بسیار اساسی تر و بنیادی تر از آنچه تاکنون به وسیله بیشتر عواملان تغییر صورت پذیرفته است. پس سازماندهی که اعمال روزمره ما را تقویت کرده است، بکار می بری. تحول سازمان با احتمال بسیار زیاد یک تغییر الگوی تفکر درباره ی سازمان ها و نحوه ی تاثیر بر آنها است. یکی از قدیمی ترین نوشته ها درباره موضوع تحول سازمان مربوط به جرال د جی . اسکی بینز است. تغییر کلان و که فرایند دگرگونی را به مانند یک توصیف می نماید. وی تغییر اساسی را بنیادی مستمر بعنوان یک فرایند بسیار سریع در مقیاس وسیع تشریح کرد که در یک وجود مستقل رخ می دهد، فرایندی مشابه آنچه که در دگرگونی کرم ها به پروانه ها، توده بهم بافته



مولد قارچ به قارچ ها، و بچه وزغ ها به قورباغه ها؛ رخ می دهد. در نتیجه، موجود به چیزی کاملاً متفاوت، دگرگون می شود. در آغاز کار، از وضعیت الف به موقعیت اساساً متفاوت ب تغییر می یابد. اما علی رغم این دگردیدی معمول در طبیعت و ماهیت، تغییر بنیادی سازمان بصورت مستمر و پیوسته صورت می پذیرد. به عبارت دیگر، سازمان باید از موقعیت الف به موقعیت ب و حالت های ج، د، ه و... در جهت یک تغییر بی پایان حرکت کند.

لوی و مری (۱۹۸۶)، تحول سازمان را به صورت یک تغییر جامع و اساسی در یک سازمان و در تضاد با بهبود و توسعه برخی از اجزاء و بخش های آن توصیف کرده اند. کیلمن و کووین همچون بسیاری از نویسندگان دیگر، تحول را به مثاله یک فرایند سیستمی و کلان در نظر می گیرند که مستلزم روش هایی کاملاً نوین از رفتار، تفکر و درک به وسیله همه اعضای سازمان است. توشمن و نیومن، ۱۹۸۸ تحول سازمان را تحت عنوان تغییر و نادلر چهارچوب شکن توصیف می کنند. این نوع از دگرگونی مشتمل بر تغییرات هم زمان و دقیق در کنترلها، قدرت، استراتژی و ساختار است. به دلیل ماهیت انقلاب گونه ی تغییرات چهارچوب شکن، آنها مستلزم بیش از انطباق های جزئی صرف می باشند چون ماهیت کل سازمان را تغییرش کل می دهند.

بطور کلی و با توجه به تعریف های مذکور می توان تحول یا دگرگونی سازمان را به عنوان یک رویکرد کل گرا، محیطی، و انسانی توصیف کرد که منجر به تغییر اساسی و بنیادین در کل سیستم یک سازمان می شود. تحول مشتمل بر تغییرات دگرگون ساز در ماهیت بنیادی سازمان و مرتبط با محیط آن است. (فرنچ و همکاران ۱۳۸۱). فرهنگ سازمانی به وسیله فرایند گزینش، شاخص های ارزیابی عملکرد، شیوه های تخصیص پاداش یا پرداخت حقوق و دستمزد، اجرای برنامه های آموزشی و سیاست ارتقای کارکنان و اعضای سازمان تایید، تثبیت و تقویت می شود. (ممی زاده ۱۳۷۶) بدیهی است، قدرت و قوام هر فرهنگی به دو عامل اساسی یعنی تعداد افراد سهمیم در ایجاد و توسعه آن فرهنگ و نیز میزان تعهد و التزام آنها بستگی دارد. از این رو موفقیت هر عمل و رفتاری در سازمان بستگی (به همسویی آن هنجارها و ارزش های فرهنگی حاکم بر آن سازمان دارد) (زمردیان ۱۳۷۵). از این رو بارنت معتقد است که پذیرش یک



استراتژی تغییر یا تحول در درون سازمان بستگی به هماهنگی با الگوهای فرهنگی حاکم بر آن سازمان دارد به زعم وی در میزان موفقیت یک تحول، میان عمق و وسعت تحول و نیز تضاد استراتژی های آن با فرهنگ سازمانی رابطه معکوس وجود دارد. یعنی اگر استراتژی های تحول با فرهنگ سازمانی در تضاد بسیار بوده و از عمق و وسعت زیادی برخوردار باشد، مقاومت در برابر تحول در سطح بالایی قرار گرفته و احتمال موفقیت آن کاهش می یابد. برعکس اگر تحول از عمق و وسعت کمی برخوردار بوده و استراتژی های آن با فرهنگ سازمانی تضاد اندکی داشته باشد، مقاومت در برابر آن کم و متعاقباً میزان موفقیت آن زیاد می شود. در سطح میانه اگر تغییر و تحول از عمق و وسعت کمی برخوردار بوده و ولی در تقابل با فرهنگ و تضاد بالایی قرار گرفته باشد و یا برعکس در مقابل فرهنگ سازمانی با تضاد اندکی روبرو بوده ولی از عمق و گستردگی زیادی برخوردار باشد، میزان مقاومت و نیز احتمال موفقیت آن در حد متوسط خواهد بود. (زمردیان ۱۳۷۵) در نتیجه، احتمال موفقیت استراتژی های تحول زمانی افزایش می یابد که علاوه بر کمی وسعت و عمق، از تضاد اندکی با فرهنگ سازمانی برخوردار باشند. از این رو، با توجه به تغییرات و تحولات محیطی، سازمان-ها بایستی از فرهنگی برخوردار باشند که سازگار با استراتژی های تقابل و تطابق آنها با محیط باشد. به عبارت دیگر زمانی که محتوای فرهنگ سازگار و متناسب با شرایط محیطی باشد، موجبات اثر بخشی سازمان فراهم می آید. به عنوان مثال: یک فرهنگ موجبات اثر بخشی سازمان فراهم می آید. به عنوان مثال: یک فرهنگ قوی، نوآور و خلاق موقعی که با یک محیطی پویا مواجه می شود، به خوبی با آن سازگاری پیدا می کند. از طرف دیگر یک فرهنگ قوی که نوآوری و خلاقیت کمتری در میان اعضایش وجود دارد و کنترل شدیدی بر اعضای آن اعمال می گردد، با یک محیط پویا انطباق پیدا نمی کند. (آنتونی و همکاران ۱۳۷۲)

در همین رابطه پروفیسور دن دنیسون در نتیجه تحقیقی که در خصوص فرهنگ سازمانی و اثر بخشی انجام گرفته بود، به این نتیجه می رسد که با توجه به رابطه بین خواسته های محیط و فرهنگ و نیز استراتژی های سازمان، چهار نوع فرهنگ سازمانی می تواند شکل بگیرد.



شکل گیری فرهنگ های فوق به دو عامل بستگی دارد: یکی میزان و شدت تغییر و تحولات خواسته های محیطی با ثبات و پایداری آن و دیگری میزان توجه سازمان به امور داخلی یا خارجی خود با توجه به عوامل فوق، فرهنگ های مذکور عبارتند از: سازگاری، مشارکتی، رسالتی و باثبات. (تک کی هو ۲۰۰۲)

لازم به یادآوری است که در هر سازمانی علاوه بر آنکه یک فرهنگ خاص حاکمیت عمومی دارد، خرده فرهنگ های دیگری نیز می توانند در سازمان وجود داشته باشند، خصوصاً اگر سازمان بزرگ و گسترده باشد. با این حال مدیران ارشد سازمان تلاش می کنند که با استفاده از شعائر، نمادها، نحوه اعمال مدیریت، گزینش افراد و ... فرهنگ مورد نظر خود را در سطح سازمان عمومیت بخشند.

موضوع حائز اهمیت آن است که رفتار مطابق با فرهنگ چیزی است که با رفتارهای ناشی از قانون متفاوت است. رفتار قانونی ریشه در مجموعه ای از اصول و مقرراتی دارد که نوع رفتار افراد را مشخص می کند. بین ارزش ها و هنجارهای فرهنگی و الزامات قانونی تفاوت وجود دارد. رعایت ارزش ها و هنجارها به معنی رعایت قوانین و مقررات نیست. از این رو بسیاری از رفتارهای فرهنگی و ارزشی در سازمان ممکن است جنبه قانونی پیدا نکرده باشند. لذا مدیران بایستی در زمینه پیدایش و ایجاد ارزش ها و هنجارها و نیز حفظ و کنترل آنها در سازمان حساسیت بیشتری از خود نشان دهند. در اینجا، استراتژی هایی را که مدیران در کنترل کارکنان خود بر می گزینند اهمیت می یابد همان طور که می دانیم، کنترل فرایندی است برای حصول اطمینان از اینکه فعالیت ها و اقدامات کارکنان با انتظارات پیش بینی شده همانند هستند. براین اساس هر نظام کنترل چهار جزء دارد (پولیت چریستوفر ۲۰۰ و همکاران).

۱- شیوه مشاهده و بازبینی عملیاتی که تحت کنترل و اندازه گیری قرار دارد؛

۲- شیوه ارزیابی که کارکرد یک فعالیت و یا سازمان را ارزیابی کرده و معمولاً به استانداردهای خاصی بستگی داشته و وضعیت خارج از کنترل را مشخص می کند؛

۳- شیوه رفتاری که مربوط به تغییر و یا تعدیل کارکرد یا سازمان (در صورت نیاز) است؛



۴- ارتباط اطلاعات موجود در بین سه جزء مذکور که به شبکه ارتباطات مرسوم است.

تبادل اطلاعات و گردش آن از مرحله مشاهده به مرحله ارزیابی و نهایتاً تغییر و تعدیل در صورت نیاز را اصطلاحاً بازخور نامیده و مجموعه این اجزاء را نظام یا سیستم کنترل می نامند (پولیت چریستوفر ۲۰۰ و همکاران).

### نتیجه گیری و جمع بندی:

سازمان ها با اهداف متعالی به وجود می آیند و با گذشت زمان و بزرگ شدن و پیچیده شدن فرآیندها، از اهداف عالی خویش دور می شوند یا سرعت نیل به اهداف آنها کم می شود. بنابراین نیاز به بازنگری رفتار سازمان بصورت مستمر و با برنامه ریزی مدون ضروری به نظر می آید، این فرایند را تحول سازمانی می نامند. تحول سازمان فرآیندی برنامه ریزی شده و اصولی (نظام مند) است که با بهره گیری از ارزش ها و اصول علم رفتاری کاربردی در سازمان ها، در پی افزایش اثر بخشی فردی و سازمانی است. همان طور که بیان گردید، سازمان ها برای آنکه به اهداف خود نائل شوند، مجبورند با بخش ها و گروه های مختلف محیط ارتباط داشته و نیازهای آنها را تامین نمایند. این در صورتی است که تغییر و تحولاتی که امروزه در محیط سازمان ها به وجود می آید، آن ها را ملزم می کند که در جهت مقابله یا انطباق خود با این تغییرات در عملکرد و فرایند خود تحول ایجاد نمایند. بدیهی است، تحول در هر سازمانی (کم یا زیاد) متأثر از فرهنگ حاکم بر آن شکل می گیرد و از آنجا که فرهنگ سازمانها با یکدیگر متفاوت است، در بین فرهنگ های مختلف نسخه واحدی پیدا نمی شود. لذا، استراتژی تغییر یا تحول در درون سازمان بستگی به هماهنگی با الگوهای فرهنگی حاکم بر آن سازمان دارد. با توجه به رابطه بین خواسته های محیط و فرهنگ و نیز استراتژی های سازمان، چهار نوع فرهنگ سازمانی می تواند شکل بگیرد. فرهنگ های سازگاری، رسالتی، مشارکتی و تداوم که هر یک بر حسب استراتژی ها و میزان تغییر و تحولات محیطی در سازمان ها به وجود می آیند. حفظ یا ایجاد هر یک از فرهنگ های فوق در سازمان ها به وجود می آیند. حفظ یا ایجاد هر یک از فرهنگ های فوق در سازمان نیازمند استراتژی ها و نظام های کنترل مناسب و سازگار با آن



فرهنگ سازمانی است. از این رو، نوع استراتژی کنترل مناسب برای فرهنگ های سازگاری و مشارکتی، (قومی) بوده و کنترل مناسب برای فرهنگ های رسالتی و تداومی، (اداری) خواهد بود. فرایند کنترل استراتژیک مناسب با فرهنگ سازگاری، و فرایند کنترل مدیریت، سازگار با فرهنگ های رسالتی و مشارکتی خواهد بود و و بالاخره فرایند کنترل وظیفه ای با فرهنگ تداومی تناسب دارد...

## منابع

- [۱] الوانی، سید مهدی و قاسمی، سید احمد رضا. (۱۳۷۷)، مدیریت و مسئولیت های اجتماعی سازمان، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی
- [۲] رضائیان، علی. (۱۳۷۶). تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم، تهران: سمت.
- [۳] ایران زاده، سلیمان، (۱۳۸۲)، جهانی شدن و تحولات استراتژیک در مدیریت و سازمان، افق دانش، تبریز، چاپ دوم، ص ۱۶۳
- [۴] میرسپاسی، ناصر، قهرمانی، مسعود، (۱۳۹۰)، ضرورت انطباق رویکرد تغییر بنیادین (اجرای کلان و مبتنی بر نگرش سیستمی) به برنامه ی تحول در نظام اداری کشور برای بهبود و ارتقاء قابلیت و توانمندی دولت، مجله پژوهش های مدیریت، شماره ۸۸، صص. ۱-۲۲
- [۵] ایکاف، راسل. ال، (۱۳۹۲)، بازآفرینی سازمان: طرحی برای سازمان های سده بیست و یکم، ترجمه تقی ناصر شریعتی و اسماعیل مردانی، گیوی و سیاوش مریدی؛ سازمان مدیریت صنعتی، تهران، ۱۳۹۲، چاپ اول، صص ۴۲-۷۵.
- [۶] فرنچ، وندال و سیسیل بل، (۱۳۸۱)، مدیریت تحول در سازمان، ترجمه و نگارش: الوانی و حسن دانایی فرد، صفار، اشراقی، تهران، چاپ چهارم، ص. ۱۷.
- [۷] کاووسی، اسماعیل، قیومی، عباسعلی (۱۳۸۸). مهندسی فرهنگ در سطح سازمانهای ایرانی. چاپ اول، انتشاران دانشگاه آزاد تهران.
- [۸] مرتضوی، هدی. زارعیپور نصیرآبادی، فضل اله (۱۳۹۱)، فرهنگ سازمانی جهادی؛ عامل کلیدی مدیریت جهادی، مهندسی فرهنگی، سال هفتم، شماره ۷۱ و ۷۲، صص. ۱۰۰-۱۱۴.



[۹] اسدی، علی (۱۳۸۹)، مواجهه ی آیات و روایات با جنبه های منفی فرهنگ پذیری، قم، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

[۱۰] عسکری وزیری، علی،، زارعی متین، حسن، امیری، علی نقی (۱۳۹۱)، ارائه ی الگوی مولفه های فرهنگ سازمانی با رویکرد اسلامی و مبتنی بر نهج البلاغه، مدیریت در دانشگاه اسلامی ۳، سال اول، شماره ۳، صص. ۴۰۱-۴۲۲.

[۱۱] اسدی کرم، آذر (۱۳۹۲)، فرهنگ سازمانی، پیش نیاز اثر بخشی رسانه های اجتماعی، مدیریت ارتباطات، شماره ۳۹، صص ۵۴-۵۵.

[۱۲] رابینز، استیفن (۱۳۷۴)، مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه: علی پارسائیان، حمد اعرابی، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات بازرگانی.

[۱۳] ممی زاده، جعفر، (۱۳۷۴)، توسعه سازمان، دانش بهسازی و نوسازی تهران: روایت.

[۱۴] زمردیان، اصغر، (۱۳۷۵)، مدیریت تحول، تهران: سازمان مدیریت صنعتی.

[۱۵] آنتونی، رابرت، جان دیردین، نورتن بدفورد، (۱۳۷۲)، نظامهای کنترل مدیریت، ترجمه : محمد تقی ضیایی بیگدلی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

[۱۶] حریری، نجلا. جعفری، مهناز. رابطه فرهنگ سازمانی و ساختار سازمانی در سازمان اسناد و کتابخانه ملی

[۱۷] Tat Kei Ho , Alfred, (2002), ((Reinventing Local Governments And the E-Government Initiative)), PAR, , Vol62 , No4 , Blackwell , Iuly/August , PP 434-435.

[۱۸] Pollitt Christopher & Geert Bouckaert , (2000) , ((public Management Reform : A Comparative Analysis)) , Oxford University Press ,Ind ed , New York , PP6 , 12-13 , 16-17 , 24-38 , 63-90 ,192-287.

[۱۹] Lumpkin, G. T., . Hills, G. E., . Shrader, R. C, (2003), Opportunity recognition, in entrepreneurship: The way ahead, New York: Routledge.





[٢٠]Benner, M. J. , Tushman. M. L,(2003),Exploitation, exploration, and process management:

Productivity dilemma revisited, Academy of Management Review, vol.28,pp. 238-256.



## بررسی رابطه خودتمایزسازی با صمیمیت در روابط زناشویی زوجین

مینا نصوحی<sup>۱</sup>، آزاده چوب فروش زاده<sup>۲</sup>، فاطمه بهجتی اردکانی<sup>۳</sup>

۱- مینا نصوحی، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده و دانشگاه اردکان

۲- آزاده چوب فروش زاده، دکتری روان شناسی و دانشگاه اردکان

۳- فاطمه بهجتی اردکانی، دکتری علوم تربیتی و دانشگاه اردکان

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتمایزسازی با صمیمیت در روابط زناشویی زوجین انجام شد. این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش زنان و مردان متأهل شهرستان مبارکه بود. به منظور مطالعه، ۲۴۸ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها پرسشنامه صمیمیت تامپسون و واکر (۱۹۸۳) و پرسشنامه خودتمایزسازی (DSI) مورد استفاده قرار گرفت. داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که خودتمایزسازی قادر است به طور معناداری تغییرات صمیمیت را پیش بینی کند. نتیجه پژوهش حاضر در جهت بررسی و درمان مشکلات زناشویی و غنی سازی روابط زوجین در قالب یک پکیج درمانی در کلینیک های مشاوره قابل اجرا خواهد بود که به همسران در افزایش صمیمیت زناشویی کمک خواهد کرد.

واژگان کلیدی: خودتمایزسازی، صمیمیت، روابط زناشویی.



## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-differentiation and intimacy in couples relationships. This research is a correlation research. The statistical population of the study was comprised of married women and men in Mobarakeh city. For the purpose of the study, 248 subjects were selected by availability sampling. In order to collect data, the Walker and Thompson Intimacy Questionnaire (1983), the Self-Detachable Questionnaire (DSI) were used. Data were analyzed using Pearson correlation and regression. The results showed that self-differentiation can predict meaningfully changes in intimacy. The result of this study is to investigate and treat marital problems and enrich couples' relationships in the form of a package of therapies in counseling clinics that will help spouses increase marital intimacy.

**Keywords:** Self-differentiation, intimacy, marital relations.



## مقدمه

ازدواج، مهم‌ترین رخداد زندگی هر انسانی پس از تولد و پیش از مرگ می‌باشد که نمی‌توان نقش، اهمیت و کارکرد آن را در جامعه نادیده گرفت و چون ازدواج هسته اصلی خانواده را تشکیل می‌دهد چندان بیراهه نرفته‌ایم اگر استحکام یک جامعه را به قابلیت‌های کوچکترین واحد اجتماعی یعنی خانواده نسبت دهیم. بنابراین کاهش نرخ طلاق و افزایش ازدواج پایدار، تضمین کننده سلامت همه جانبه جامعه خواهد بود. در این راستا پژوهش‌ها نشان می‌دهد برخورداری از صمیمیت در بین زوجین سبب پایداری در ازدواج است (کرافورد و آنگر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) و عدم ارضای آن، رضایت زناشویی را کاهش می‌دهد و موجب بروز مشکلات عاطفی و روانی می‌گردد (باگاروزی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

صمیمیت فرایندی است که در آن افراد تلاش می‌کنند به یکدیگر نزدیک شوند و شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان در احساسات، افکار و رفتارهایشان را کشف کنند (استهمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از نادری و آزادمنش، ۱۳۹۰). صمیمیت زناشویی مانند بسیاری از پدیده‌ها چند بعدی است، از این رو عوامل گوناگونی در به وجود آمدن آن موثر است. یکی از عواملی که می‌تواند بر حفظ رابطه نزدیک حمایتگرانه و رضایت بخش تاثیر گذار باشد خودتمایزسازی است. ایجاد خودتمایزسازی، توانایی یک شخص در حفظ فردیت و استقلال خود در رابطه صمیمانه با دیگران و همچنین بیانگر توانایی در تعادل بین عقل و هیجان است (بوئن<sup>۴</sup>، ۱۹۷۸).

بوئن معتقد است سطح تمایزیافتگی فرد در بین خانواده مبدا رشد می‌کند و به شدت تحت تاثیر پویایی‌ها و تعاملات بین اعضای خود قرار دارد و در زندگی آینده فرد اثر می‌گذارد. زن و شوهرهایی که به یک اندازه از سطوح بالای تمایزیافتگی برخوردارند، قادرند فردیت و استقلال روشنی را به وجود آورده و حفظ کنند و

1- Crawford, M., & Unger, R

2- Bagarozzi, D.A.

3- Stahman

1- Bowen, M



در همان زمان صمیمیت عاطفی قوی، پخته و غیر تهدیدآمیزی را داشته باشند. از سوی دیگر زن و شوهرهایی که از سطوح پایین تمایزیافتگی را دارند در برقراری صمیمیت با مشکل مواجه هستند (به نقل از طالبی و غباری بناب، ۱۳۹۱)؛ چرا که وقتی تعاملات میان فردی شدید می‌باشد، ممکن است با گسلس عاطفی عکس العمل نشان دهند (وابی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). درچنین حالتی به طور عمیقی صمیمیت را تهدیدآمیز می‌یابند و اغلب تمایل دارند تا خودشان را از دیگران و از عواطف جدا کنند (پاپکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ به نقل از سلطانی و همکاران، ۱۳۹۰).

خزایی (۱۳۸۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آموزش تمایزیافتگی می‌تواند صمیمیت و تمایزیافتگی را در زوجها افزایش دهد. پژوهش علیکی و نظری (۱۳۸۷) نشان داد که بین تمایزیافتگی و مقیاس‌های آن و رضایت زناشویی رابطه معنادار وجود دارد.

با توجه به اهمیت زندگی زناشویی و خانوادگی در سلامت جسمانی و روانی افراد و جامعه، بررسی عواملی که سبب استحکام ازدواج می‌شود، ضروری است. صمیمیت میان زوجین یکی از عواملی است که سبب استحکام ازدواج می‌شود. بنابراین شناسایی عواملی که با آن رابطه دارد باعث غنی‌سازی روابط زوجین و عملکرد بهتر خانواده می‌شود. بدین منظور پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتمایزیافتگی و صمیمیت در روابط زناشویی انجام گرفته شده است.

---

2- Whaby ,E .  
3- Popko, O



## روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع همبستگی بود که با هدف بررسی ارتباط بین خودمتمایزسازی و صمیمیت زوجین انجام شد. جامعه آماری پژوهش زنان و مردان متاهل شهرستان مبارکه در نظر گرفته شد و ۲۴۸ نفر زن و مرد متاهل به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در نهایت بعد از گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های زیر، با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

پرسشنامه خودمتمایزسازی (DSI): اسکورن و فریدلندر<sup>۱</sup>، این مقیاس را در سال ۱۹۹۸ برای ارزیابی خودمتمایزسازی ساخته‌اند که شامل ۴۳ پرسش و چهار خرده‌مقیاس واکنش عاطفی، موقعیت مواضع شخصی، گسلس عاطفی و آمیختگی با دیگران است؛ این ابزار براساس مقیاس لیکرت (کاملاً درست=۶-۵-۴-۳-۲-۱=کاملاً نادرست) نمره‌گذاری می‌شود و یک نمره کل و چهار نمره اختصاصی برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها در نظر گرفته می‌شود. اسکورن و فریدلندر، ضریب اعتبار پرسش‌نامه خودمتمایزسازی را با استفاده از بازآزمایی همسانی درونی و تحلیل عوامل (۰/۸۸) و اعتبار خرده‌آزمون‌ها را به شرح زیر گزارش داده‌اند. واکنش عاطفی (۰/۸۴)، موقعیت خود (۰/۸۳)، گسلس عاطفی (۰/۸۲) و آمیختگی با دیگران (۰/۷۴). اسکیان (۱۳۸۴) پرسش‌نامه یادشده را روی نمونه‌ای با حجم ۲۶۰ نفر از دانش‌آموزان پسر دبیرستانی اجرا کرد و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش داد و همچنین در این پژوهش به منظور سنجش اعتبار مقیاس (DSI) در مرحله مقدماتی اجرای پژوهش، از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۹۴ بدست آمد. فرم کوتاه این پرسشنامه را برای اولین بار در ایران، توسط چهار متخصص در حوزه روانشناسی که آشنا به فرهنگ ایرانی و غربی بودند، ترجمه شد و پس از بررسی این چهار ترجمه، ترجمه نهایی تأیید شد. برای قابل فهم بودن مقیاس خودمتمایزسازی، این پرسشنامه بر روی ۸۰ نفر اجرا شد تا روایی صوری و وضوح و شفافیت زبان و قابلیت فهم سؤال‌ها کنترل شود.

1- Skowron, E. A., & Friedlander, M.



پرسشنامه صمیمیت: این پرسشنامه توسط تامپسون و واکر<sup>۱</sup> تدوین شده که ۱۷ سوال دارد و برای سنجیدن میزان صمیمیت زوجها تنظیم شده است. دامنه ی نمره های آن بین ۱ (هرگز) تا ۷ (همیشه) می باشد و نمره بالاتر نشانه صمیمیت بیشتر است. این مقیاس با ضریب آلفای ۰/۹۱ تا ۰/۹۷ از همسانی درونی خوبی برخوردار است. این مقیاس توسط ثنایی (۱۳۷۹) ترجمه شد و اعتمادی (۱۳۸۴) برای تعیین روایی محتوایی، پرسشنامه را در اختیار ۱۵ استاد مشاوره و ۱۵ زن وشوهر جهت بررسی قرار داد و روایی محتوایی آن تأیید شد. ضریب پایایی کل پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ بدست آمد.

### یافته‌ها

از بین کلیه شرکت کنندگان پژوهش، ۱۴۵ زن (۵۸/۵ درصد) و ۱۰۳ نفر مرد (۴۱/۵) بودند. میانگین سن شرکت کنندگان پژوهش  $32/92 \pm 3/56$  و میانگین مدت ازدواج  $8/96 \pm 2/75$  سال بود. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه و ابعاد آن ها آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آزمودنی
خودمتمایزسازی	۳/۶۹	۰/۴۳	۲۴۸
صمیمیت زوجین	۶/۰۶	۰/۸۸	۲۴۸

مندرجات جدول ۱ نشان می دهد که پراکندگی متغیرهای خودمتمایزسازی و صمیمیت با توجه به هنجار ابزار مورد استفاده در حد پایین است.

با توجه به داده های جمع آوری شده ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی محاسبه و این ضرایب در جدول ۲ ارائه می شود.

1-Thompson ,L., & Walker,A.



جدول ۲: ماتریس همبستگی

متغیرها	۱	۲
۱- خودتمایزسازی	۱	
۲- صمیمیت	۰/۲۲۱**	۱

$p < 0.01^{**}$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین صمیمیت با خودتمایزسازی رابطه مثبت وجود دارد و در سطح ۰/۰۱ رابطه معنادار است.

در راستای تحلیل داده‌ها، از روش رگرسیون استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارایه شده است:

جدول ۳. ضرایب رگرسیونی (بتا) معادله رگرسیون پیش بینی صمیمیت زوجین بر اساس خودتمایزسازی

سطح معنی داری	T	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیر استاندارد		متغیر وابسته	متغیر مستقل
			خطای معیار	B		
۰/۰۰۰	۳/۵۵۵	۰/۲۲۱	۰/۱۲۷	۰/۴۵۲	صمیمیت	خودتمایزسازی

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد چون مقدار سطح معنادار بین متغیرهای خودتمایزسازی و صمیمیت کمتر از مقدار خطا (۰/۰۵) است؛ در مدل رگرسیون جای می‌گیرند و خودتمایزسازی می‌تواند به طور معناداری تغییرات صمیمیت را پیش بینی کند.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد خودتمایزسازی با صمیمیت زوجین رابطه دارد و خودتمایزسازی قادر است به طور معناداری تغییرات صمیمیت را پیش بینی کند. این یافته با پژوهش‌های مشابهی از جمله اسکورون





(۲۰۰۰)، میلر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴)، آریامنش و همکاران (۱۳۹۲)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۱) همخوان است. همچنین با پژوهش خزاعی (۱۳۸۶) مبنی بر اینکه آموزش تمایزیافتگی می‌تواند میزان صمیمیت و تمایز یافتگی را در زوج‌ها افزایش دهد، همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد تمایز یافته، تعریف مشخصی از خود و عقایدشان دارند و می‌توانند جهت خویش را در زندگی انتخاب کرده و در موقعیت‌های شدیداً عاطفی که در بسیاری از افراد منجر به بروز رفتارهای غیرارادی و گرفتن تصمیمات نافرجام می‌شود، کنترل خود را از دست نداده و با در نظر گرفتن عقل و منطق، تصمیم‌گیری کنند. بنابراین زوجینی که از سطوح تمایزیافتگی بالاتری برخوردارند، هم-آمیختگی اتفاق نمی‌افتد. آن‌ها تفاوت عقاید یکدیگر را تحمل و واکنش عاطفی کمتری را تجربه می‌کنند و به یکدیگر اجازه می‌دهند که نقشی نرمش‌پذیرتر و رابطه‌ای صمیمانه‌تر داشته باشند و چون از راهبردهای مقابله‌ای درون‌روانی بالاتری برخوردارند، میزان سازگاری زناشویی بالاتری را هم تجربه می‌کنند (ترمبلی و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۱) که به صمیمیت و رضایت زوجین و رشد و بالندگی خانواده کمک خواهد کرد. در مقابل، افراد تمایز نیافته که هویت تعریف شده‌ای ندارند، در تنش‌ها و مسائل بین اشخاص موجود، همراه با موج عاطفی خانواده حرکت می‌کنند و در نتیجه اضطراب مزمن بالایی را تجربه کرده و مستعد مشکلات روان‌شناختی و بروز نشانه‌های بیماری هستند که می‌تواند رابطه صمیمانه آن‌ها را تهدید کند.

1- Miller, R. B., Anderson, S., & Keala, D. K.



پژوهش حاضر با وجود نتایج به دست آمده با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از نمونه در دسترس اشاره کرد. لذا در پژوهش حاضر در تعمیم نتایج باید احتیاط شود.

در هر حال از نتیجه پژوهش حاضر در جهت بررسی و درمان مشکلات زناشویی و غنی‌سازی روابط زوجین در قالب یک پکیج درمانی در کلینیک‌های مشاوره قابل اجرا خواهد بود که به همسران در افزایش صمیمیت زناشویی کمک خواهد کرد.

با توجه به این که در پژوهش حاضر زیر مقیاس‌های خودمتمایزسازی بررسی نشده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مورد بحث و بررسی قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود جهت افزایش محدوددهی تعمیم پذیری یافته‌ها، این پژوهش در نمونه‌ی وسیع‌تر و جوامع دیگر نیز تکرار شود. علاوه بر این جامعه آماری پژوهش حاضر را خانواده‌های با عملکرد سالم تشکیل می‌دهند. بنابراین توصیه می‌گردد، در پژوهشی مشابه، برای جوامع خاص‌تر مثلاً خانواده‌های دارای اختلالات مورد بررسی و شناسایی قرار گیرد.

## سپاسگزاری

در پایان از تمام افرادی که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## منابع

آریامنش، صابر. فلاح چای، سید رضا. زارعی، اقبال. (۱۳۹۲). «مقایسه تمایزیافتگی بین زوج‌های رضایت‌مند و زوج‌های دارای تعارض زناشویی در شهر بندرعباس». پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۱)، ۸۱-۹۸.



اسکیان، پریسا. (۱۳۸۴). «بررسی تاثیر سایکودرام (روان‌نمایشگری) بر افزایش تمایز یافتگی فرد از خانواده اصلی در دانش-آموزان دختر دبیرستان منطقه پنج تهران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

بیرامی، منصور. فهیمی، صمد. اکبری، ابراهیم. امیری پیچاکلائی، احمد. (۱۳۹۱). «پیش‌بینی رضایت زناشویی بر اساس سبک‌های دلبستگی و مولفه‌های تمایز یافتگی». اصول بهداشت روانی، ۱۴ (۱) شماره پیاپی (۵۳)، ۶۴-۷۷.

خزاعی، سمانه. (۱۳۸۶). «بررسی تاثیر آموزش تمایز یافتگی بر میزان صمیمیت و سطح تمایز یافتگی زوج‌ها»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

سلطانی علی‌آباد، مجتبی. امیرجان، ساره. یونسی، جلال. ازخوش، منوچهر. عسگری، علی. (۱۳۹۰). «اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر سطح خودتمایز سازی پسران نوجوان»، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۲ (۴۴)، ۶۹-۹۲.

طالبی، مریم. غباری بناب، باقر. (۱۳۹۱). «تعیین رابطه تمایز یافتگی خود، هوش هیجانی و رضایت زناشویی در مراکز مشاوره شهر شاهرود»، مجله زن و مطالعات خانواده، ۵ (۱۸)، ۱۵-۳۲.

علیکی، محمود؛ نظری، علی محمد. (۱۳۸۷). «بررسی رابطه بین تمایز یافتگی و رضایت زناشویی». مجله پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره). ۷ (۲۶)، ۷-۲۴.

محمدی، فتنه. جعفری، اصغر. باباخانی، وحیده. (۱۳۹۱). «رابطه خودتمایز سازی و سطح تحول من با میزان سازگاری زوجین»، فصلنامه علوم رفتاری، ۴ (۱۴)، ۱۱۳-۱۲۵.

نادری، فرح. آزادمنش، پونه. (۱۳۹۰). «مقایسه دزدگی زناشویی، عملکرد خانواده و صمیمیت کارکنان زن و مرد»، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۷ (۲۲)، ۹۷-۱۱۲.

Bagarozzi, D.A. (2001). *Enhancing intimacy in marriage: A Clinician's Handbook*. London, UK: Brunner - Routledge Brunner Rouledge.

Bowen, M. (1978). *Family theory in clinical Practice in Family therapy*. New York: Aronson.

Crawford, M., & Unger, R. (2004). *Women and Gender: A feminist psychology*. 4th edition. New York, NY, USA: Mc Graw- Hill.



Miller, R. B., Anderson, S., &Keala, D. K. (2004). Is Bowen theory valid? A review ofbasic research. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30, 453–466.

Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24, 355-369.

Skowron, E. A. (2000). The role of differentiation of self in marital adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 229–237.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 54, .552-534.

Whaby ,E .Pelg-Poka , Ora. Halaby , Einaya.(2006). The relationship of maternal separation anxiety & differentiation of self to children s separation Anxiety & Adjustment to kindergarten: in Druze families.



## بررسی رابطه حساسیت به طرد با خودتمایزسازی در روابط زناشویی زوجین

مینا نصوحی<sup>۱</sup>، آزاده چوب فروش زاده<sup>۲</sup>، فاطمه بهجتی اردکانی<sup>۳</sup>

۱- مینا نصوحی، کارشناسی ارشد مشاوره خانواده و دانشگاه اردکان

۲- آزاده چوب فروش زاده، دکتری روان شناسی و دانشگاه اردکان

۳- فاطمه بهجتی اردکانی، دکتری علوم تربیتی و دانشگاه اردکان

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حساسیت به طرد با خودتمایزسازی در روابط زناشویی زوجین انجام شد. این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است. جامعه آماری پژوهش زنان و مردان متأهل شهرستان مبارکه بود. به منظور مطالعه، ۲۴۸ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها پرسشنامه حساسیت به طرد و پرسشنامه خودتمایزسازی (DSI) مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که حساسیت به طرد قادر است به طور معناداری تغییرات خودتمایزسازی را پیش بینی کند. نتیجه پژوهش حاضر در جهت بررسی و درمان مشکلات زناشویی و غنی‌سازی روابط زوجین در قالب یک پکیج درمانی در کلینیک‌های مشاوره قابل اجرا خواهد بود که به همسران در افزایش کیفیت روابط زناشویی کمک خواهد کرد.

واژگان کلیدی: حساسیت به طرد، خودتمایزسازی، روابط زناشویی.



## Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between Rejection Sensitivity and self-differentiation in couples relationships. This research is a correlation research. The statistical population of the study was comprised of married women and men in Mobarakeh city. For the purpose of the study, 248 subjects were selected by availability sampling. In order to collect data, the Rejection Sensitivity Questionnaire (RSQ) and the Self-Detachable Questionnaire (DSI) were used. Data were analyzed using Pearson correlation and regression. The results showed that sensitivity to rejection could significantly predict self-differentiation changes. The result of this study is to investigate and treat marital problems and enrich couples' relationships in the form of a therapeutic package in counseling clinics that will help spouses increase the quality of marital relationships.

**Keywords:** Rejection Sensitivity, Self-differentiation , marital relations.



## مقدمه

ازدواج و رابطه زناشویی منبع حمایت، صمیمیت و لذت انسان است. در طول چند دهه گذشته این سوال که کدام عوامل بر موفقیت و یا شکست ازدواج موثر است، تبدیل به یکی از از دغدغه های پژوهشی روانشناسان گشته است (گاتمن و الونسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰)؛ زیرا مشکلات رضایت زناشویی از آنجایی آغاز می شود که هر کدام از زوجین از میزان برآورده شدن اعتقادات و معیارهایی که درباره همسر و رابطه زناشویی خوب دارند، ناراضی باشند (همامچی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵).

یکی از عواملی که بر روابط زوجین تاثیر می گذارد، حساسیت به طرد در رابطه زوجین می باشد (داونی و فلدمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ گالیهر و بنتلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). حساسیت به طرد انتظارات اضطراب آمیز نسبت به طرد است (استریمفلد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲) که با گذشت زمان به نوجوانی و بزرگسالی منتهی می شود و می تواند تأثیرات متقابل میان زوجین داشته باشد (داونی و فلدمن، ۱۹۹۶). انتظار طرد شدن در فرد سبب می شود که تعاملات او با خانواده، دوستان و حتی افراد ناشناس و همچنین گزینش فعالیت ها و سرگرمی ها و علایق او تحت تاثیر این پیش بینی و ترس از طرد شدن قرار بگیرد (داونی و فلدمن، ۱۹۹۶).

داونی و فلدمن (۱۹۹۶، ۲۰۰۴) معتقدند افراد با حساسیت به طرد شدید، رفتارهای مبهم یا خشتی همسر خود را طرد تلقی می کنند؛ بنابراین درک خود را از تجربه های عاشقانه خود کاهش می دهند و در روابط خود تمایل دارند رضایت کمتری را گزارش کنند. یافته های نورانا و ولش<sup>۶</sup> (۲۰۱۶) نیز موید آن است که حساسیت به طرد ممکن است افراد را به فاصله عاطفی و رفتاری از شرکای عاشقانه خود سوق دهد.

1-Gottman, J., & Lvenson, R. W

2- Hamamci, Z.

3- Downey, G., Feldman, S

4- Galliher, R.V., & Bentley, C.G

5- Strimpfel, J. M

1- Norona, J.C., & Welsh, D.P .



در یک مطالعه مقطعی نشان داده شد حساسیت به طرد که به تعادل استقلال و وابستگی متقابل در روابط اجتماعی مرتبط است با مفهوم خودتمایزسازی ارتباط نزدیکی دارد (ویسمیجر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). خودتمایزسازی با توجه به کارکرد درون روانی، توانایی جداسازی فرایندهای عاطفی از فرایندهای عقلانی و با توجه به کارکرد بین فردی، توانایی تجربه کردن صمیمیت همراه با استقلال در روابط بین فردی و تعادل مناسب میان آن‌ها را نشان می‌دهد (تواسون و فریدلندر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

تمایز یافتگی بنیان‌های صمیمیت و پذیرش دوسویه را در ازدواج بررسی می‌کند. انتظار می‌رود زن و مردی که سطح تمایز یافتگی پایینی دارند، در زمان ازدواج، بلوغ هیجانی کمتر و ظرفیتی محدود برای صمیمیت و یکی شدن داشته باشند. در مقابل، در نظام‌های زناشویی تمایز یافته، همسران به یکدیگر اجازه می‌دهند که نقشی انعطاف پذیرتر و رابطه‌ای صمیمانه‌تر داشته باشند و تفاوت عقاید یکدیگر را تحمل و واکنش هیجانی کمتری را تجربه کنند (کر و بوئن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸؛ بوئن، ۱۹۷۸).

در پژوهشی که توسط نورانا و ولش (۲۰۱۶) تحت عنوان بررسی نقش واسطه‌ای خود تمایزسازی بین حساسیت به طرد و رضایت از رابطه در روابط دوستیابی انجام شد، نتایج نشان داد که بین حساسیت به طرد با رضایت از رابطه، ارتباط منفی وجود دارد. علاوه بر این خود تمایز سازی نقش واسطه بین حساسیت به طرد و رضایت از رابطه دارد. نتایج آن‌ها نشان داد حساسیت به طرد به طور غیر مستقیم، رضایت از رابطه را از طریق گسلش عاطفی پیش بینی می‌کند که به تمایل فاصله گرفتن از دیگران به دلیل ترس از صمیمیت و نزدیکی اشاره دارد. این نتایج نشان می‌دهد که حساسیت به طرد بالا ممکن است منجر به افزایش فاصله عاطفی از همسر شود. این فاصله ممکن است فرصت‌های کمتری برای همکاری در فعالیت‌های مشترک یا سایر اقدامات صمیمی را بوجود آورد و این باعث می‌شود فرد از رابطه خود رضایت نداشته باشد. به عبارت دیگر حساسیت به طرد بیشتر ممکن است منجر شود که فرد از لحاظ احساسی از همسر خود دور شود و این فاصله احساسی می‌تواند رضایت در روابط عاشقانه را کاهش دهد.

2- Wismeijer, A. A., Van Assen, M. A., & Bekker, M. H.

3-Tuason, M. T., & Friedlander, M. L.

1- Kerr, M. E. & Bowen, M.





با توجه به اهمیت زندگی زناشویی و خانوادگی در سلامت جسمانی و روانی افراد و جامعه، بررسی عواملی که سبب استحکام ازدواج می‌شود، ضروری است. بنابراین شناسایی عواملی که با آن رابطه دارد باعث غنی‌سازی روابط زوجین و عملکرد بهتر خانواده می‌شود. بدین منظور پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حساسیت به طرد و خودتمایزسازی در روابط زناشویی انجام گرفته شده است.

### روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع همبستگی بود که با هدف بررسی ارتباط بین حساسیت به طرد با خودتمایزسازی زوجین انجام شد. جامعه آماری پژوهش زنان و مردان متأهل شهرستان مبارکه در نظر گرفته شد و ۲۴۸ نفر زن و مرد متأهل به عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در نهایت بعد از گردآوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های زیر، با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

پرسشنامه حساسیت به طرد: در این پرسشنامه که ساخته داوونی و فلدمن (۱۹۹۶) است، حساسیت به طرد با ۱۸ سوال دو قسمتی (الف و ب) و بر اساس مقیاس لیکرتی ۶ درجه‌ای (قسمت الف از ۱ «اصلاً نگران نیستم» تا ۶ «خیلی نگرانم» و قسمت ب از ۱ «احتمال خیلی کمی دارد» تا ۶ «احتمال زیادی دارد») مورد سنجش قرار می‌گیرد. قسمت الف هر سوال در مورد میزان اضطرابی است که فرد در موقعیت مربوط به آن سوال احساس می‌کند و قسمت ب احتمال دریافت پاسخ مثبت از طرف مقابل را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. آن‌ها میزان حساسیت به طرد را این‌گونه به دست آوردند: ابتدا با کم کردن نمرات «انتظار پذیرش» در هر موقعیت (قسمت ب) از عدد ۷، «نمرات انتظار طرد» را محاسبه کردند. سپس در هر موقعیت نمره انتظار طرد را در «درجه اضطراب» ضرب کرده و سپس میانگین نمرات حاصل برای ۱۸ موقعیت را محاسبه نمودند. ضریب پایایی پژوهش مذکور با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش خوشکام و همکاران (۱۳۹۳) که خصوصیات روانسنجی پرسشنامه‌ی حساسیت به طرد در دانشجویان مورد بررسی



قرار گرفته است، بعد از ترجمه و ویرایش نسخه اصلی پرسشنامه، برای اطمینان از اعتبار محتوا، پرسشنامه در اختیار پنج تن از اساتید گروه مشاوره قرار گرفته است که آنان محتوا و روشنی سوال‌ها را تأیید کرده‌اند.

پرسشنامه خودمتمایزسازی (DSI): اسکورن و فریدلندر<sup>۱</sup>، این مقیاس را در سال ۱۹۹۸ برای ارزیابی خودمتمایزسازی ساخته‌اند که شامل ۴۳ پرسش و چهار خرده مقیاس واکنش عاطفی، موقعیت مواضع شخصی، گسلس عاطفی و آمیختگی با دیگران است؛ این ابزار براساس مقیاس لیکرت (کاملاً درست=۶-۵-۴-۳-۲-۱=کاملاً نادرست) نمره‌گذاری می‌شود و یک نمره کل و چهار نمره اختصاصی برای هریک از خرده مقیاس‌ها در نظر گرفته می‌شود. اسکورن و فریدلندر، ضریب اعتبار پرسش نامه خودمتمایزسازی را با استفاده از بازآزمایی همسانی درونی و تحلیل عوامل (۰/۸۸) و اعتبار خرده آزمون‌ها را به شرح زیر گزارش داده‌اند. واکنش عاطفی (۰/۸۴)، موقعیت خود (۰/۸۳)، گسلس عاطفی (۰/۸۲) و آمیختگی با دیگران (۰/۷۴). اسکیان (۱۳۸۴) پرسش نامه یادشده را روی نمونه‌ای با حجم ۲۶۰ نفر از دانش آموزان پسر دبیرستانی اجرا کرد و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش داد و همچنین در این پژوهش به منظور سنجش اعتبار مقیاس (DSI) در مرحله مقدماتی اجرای پژوهش، از طریق همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۹۴ بدست آمد. فرم کوتاه این پرسشنامه را برای اولین بار در ایران، توسط چهار متخصص در حوزه روانشناسی که آشنا به فرهنگ ایرانی و غربی بودند، ترجمه شد و پس از بررسی این چهار ترجمه، ترجمه نهایی تأیید شد. برای قابل فهم بودن مقیاس خودمتمایزسازی، این پرسشنامه بر روی ۸۰ نفر اجرا شد تا روایی صوری و وضوح و شفافیت زبان و قابلیت فهم سؤال‌ها کنترل شود.

1- Skowron, E. A., & Friedlander, M.



## یافته‌ها

از بین کلیه شرکت کنندگان پژوهش، ۱۴۵ زن (۵۸/۵ درصد) و ۱۰۳ نفر مرد (۴۱/۵) بودند. میانگین سن شرکت کنندگان پژوهش  $32/92 \pm 3/56$  و میانگین مدت ازدواج  $8/96 \pm 1/275$  سال بود. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه و ابعاد آن‌ها آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آزمودنی
حساسیت به طرد شدن	۷/۷۶	۳/۶۲	۲۴۸
خودتمایزسازی	۳/۶۹	۰/۴۳	۲۴۸

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که پراکندگی حساسیت به طرد شدن با توجه به هنجار ابزار مورد استفاده در حد متوسط و پراکندگی خودتمایزسازی در حد پایین است. با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی محاسبه و این ضرایب در جدول ۲ ارائه می‌شود.

جدول ۲: ماتریس همبستگی

متغیرها	۱	۲
۱- حساسیت به طرد شدن	۱	
۲- خودتمایزسازی	$-0/428^{**}$	۱

$p < 0/01^{**}$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین حساسیت به طرد با خودتمایزسازی رابطه منفی وجود دارد و در سطح  $0/01$  رابطه معنادار است.

در راستای تحلیل داده‌ها، از روش رگرسیون استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است:



جدول ۳. ضرایب رگرسیونی (بتا) معادله رگرسیون پیش بینی خودمتمایزسازی زوجین بر اساس حساسیت به طرد

سطح معنی داری	T	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیر استاندارد		متغیر وابسته	متغیر مستقل
			خطای معیار	B		
۰/۰۰۰	-۷/۴۲۸	-۰/۴۲۸	۰/۰۰۷	-۰/۰۵۱	خودمتمایزسازی	حساسیت به طرد

مندرجات جدول ۳ نشان می دهد چون مقدار سطح معنادار بین متغیرهای حساسیت به طرد و خودمتمایزسازی کمتر از مقدار خطا (۰/۰۵) است، بنابراین در مدل رگرسیون جای می گیرند و حساسیت به طرد می تواند به طور معنا داری تغییرات خودمتمایزسازی را پیش بینی کند.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر نشان می دهد حساسیت به طرد با خودمتمایزسازی زوجین رابطه دارد و حساسیت به طرد قادر است به طور معنا داری تغییرات خودمتمایزسازی را پیش بینی کند. این یافته با پژوهش ویسمیجر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴) و نورانا و ولش (۲۰۱۶) همخوان است. ویسمیجر و همکاران در یک مطالعه مقطعی نشان دادند حساسیت به طرد که به تعادل استقلال و وابستگی متقابل در روابط اجتماعی مرتبط است با مفهوم تمایز ارتباط نزدیکی دارد.

در تبیین این یافته می توان گفت که حساسیت به طرد از دوران کودکی نشأت گرفته است. زمانی که پدر و مادر ابراز نیازهای کودک خود را با طرد کردن او پاسخ می دهند، کودک نسبت به طرد واکنش نشان می دهد. بنابراین وقتی نیازها و آسیب پذیری های خود را به افراد مهم زندگی خود ابراز می کنند، انتظار همراه با اضطراب را تجربه می کنند. این انتظارات اضطراب آور طردشدگی، آن ها را نسبت به علایم طرد حساس می کند و موجب شکل گیری حساسیت به طرد در یک فرد می شود. بر اساس نظریه بالبی طرد در سنین اولیه با عملکرد بین فردی در آینده با هم رابطه دارد و از آن جایی که سطح میان فردی خودمتمایزسازی شامل مؤلفه های هم آمیختگی با دیگران و برش هیجانی است می توان تبیین نمود که افراد حساس به طرد در روابط

1- Wismeijer, A. A., Van Assen, M. A., & Bekker, M. H.



زناشویی چون اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند و با ترس قطع ارتباط از سوی همسر مواجه‌اند یا با بروز گسلس از ایجاد روابط نزدیک اجتناب می‌کنند و با کناره‌گیری عاطفی رفتار خودشان را خاموش کنند و عمداً از بیان نیازها یا خواسته‌های خود برای حفظ رابطه خودداری می‌کنند (هارپر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶) و یا برعکس، از طریق هم‌آمیختگی و سرمایه‌گذاری بیش از اندازه در روابط و جبران افراطی در برآورده ساختن نیازها و انتظارات هیجانی همسر و تغییر رفتار و عقاید خود به مقابله با این طرحواره می‌پردازند و به نشانه‌های طرد واکنش نشان می‌دهند (یانگ و همکاران، ۱۹۵۰؛ به نقل از حمید پور و اندوز، ۱۳۸۶) و قادر نیستند خودشان را در برابر افراد مهم زندگی مثل همسر ابراز کنند به همین خاطر این افراد، خودتمایزی پایینی دارند.

پژوهش حاضر با وجود نتایج به دست آمده با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. یکی از محدودیت‌های پژوهش، نبود پرسشنامه حساسیت به طرد خاص زوجین بود. همچنین از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌توان به استفاده از نمونه در دسترس اشاره کرد. لذا در پژوهش حاضر در تعمیم نتایج باید احتیاط شود.

نتیجه پژوهش حاضر در جهت بررسی و درمان مشکلات زناشویی و غنی‌سازی روابط زوجین در قالب یک پکیج درمانی در کلینیک‌های مشاوره قابل اجرا خواهد بود که به همسران در افزایش کیفیت روابط زناشویی کمک خواهد کرد.

با توجه به این که در پژوهش حاضر زیر مقیاس‌های خودتمایزسازی بررسی نشده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مورد بحث و بررسی قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود جهت افزایش محدوددهی تعمیم پذیری یافته‌ها، این پژوهش در نمونه‌ی وسیع‌تر و جوامع دیگر نیز تکرار شود. علاوه بر این جامعه آماری پژوهش حاضر را خانواده‌های با عملکرد سالم تشکیل می‌دهند. بنابراین توصیه می‌گردد، در پژوهشی مشابه، برای جوامع خاص‌تر مثلاً خانواده‌های دارای اختلالات مورد بررسی و شناسایی قرار گیرد.

1- Harper, M. S., Dickson, J. W., & Welsh, D. P



## سپاسگزاری

در پایان از تمام افرادی که در انجام این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## منابع

خوشکام، سمیرا. بهرامی، فاطمه. رحمت الهی، فرحناز. نجارپوریان، سمانه. (۱۳۹۳). «خصوصیات روانسنجی پرسشنامه‌ی حساسیت به طرد در دانشجویان». پژوهش‌های روانشناختی، ۱۷ (۱)، ۴۴-۲۴.

اسکیان، پریسا. (۱۳۸۴). «بررسی تاثیر سایکودرام (روان‌نمایشگری) بر افزایش تمایزیافتگی فرد از خانواده اصلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان منطقه پنج تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم تهران.

یانگ، جفری. کلوکسو، ژانت. ویشار، مارجوری. (۱۹۵۰). طرحواره درمانی (راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی)، مترجمان: حسن حمید پور و زهرا اندوز (۱۳۸۹). تهران: انتشارات ارجمند.

Bowen, M.(1978).Family theory in clinical Practice in Family therapy. New York: Aronson.

Downey, G., Feldman, S.(1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327-1343.

Gallihier,R.V., & Bentley,C.G.(2010). Links between rejection sensitivity and adolescent romantic relationship functioning: The mediating role of problem-solving behaviors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*,19,603-623.

Gottman, J., & Lvenson, R. W. (2000). The timing of divorce: Predicting when a couple will divorce over a 14-year period. *Journal of Marriage and Family*, 62, 737-745.

Hamamci, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 33, 313-328.

Harper, M. S., Dickson, J. W., & Welsh, D. P. (2006). Self-silencing and rejection sensitivity in adolescent romantic relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 435-467. adolescent <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9048-3>.

Kerr, M. E. & Bowen, M. (1988).Family evaluation. New York: Norton.



Norona, J.C., & Welsh, D.P. (2016). Rejection Sensitivity and Relationship Satisfaction in Dating Relationships: The Mediating Role of Differentiation of Self University of Tennessee.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 552-534.

Strimpfel, J. M. (2012). Rejection sensitivity in adolescents offspring of mothers with borderline personality disorders. Master of Art Thesis, Tennessee University.

Tuason, M. T., & Friedlander, M. L. (2000). Do parents' differentiation levels predict those of their adult children? And other tests of Bowen theory in Philippine sample. *Journal of counseling psychology*, 47 (1), 27-35.

Wismeijer, A. A., Van Assen, M. A., & Bekker, M. H. (2014). The relations between secrecy, rejection sensitivity and autonomy-connectedness. *Journal of General Psychology*, 141, 65-79. <http://dx.doi.org/10.1080/00221309.2013.862200>.



## اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر خود کارآمدی معلولین جسمی- حرکتی

نسرین پیر حسینی<sup>۱</sup>، پروفیسور محمد نریمانی\*<sup>۲</sup>

۱. گروه روانشناسی عمومی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران

۲. دکتری روانشناسی عمومی، استاد و هیات علمی محقق و دانشگاه آزاد اسلامی (نویسنده مسئول)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری بر خود کارآمدی معلولین جسمی- حرکتی می‌باشد. روش این پژوهش از نوع آزمایشی است که با طرح (پیش‌آزمون- پس‌آزمون) اجرا شد. جامعه آماری پژوهش را معلولین جسمی- حرکتی شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ تشکیل می‌دهند. ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس ملاک‌های شمول از جامعه آماری انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی گمارده شدند. و مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر اجرا گردید. به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد. گروه آزمایش در معرض ۸ جلسه مداخله ۶۰ دقیقه‌ای گروه درمانی شناختی- رفتاری قرار گرفت. گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. نتایج تجزیه و تحلیل کواریانس آنکوا نشان داد که درمان شناختی- رفتاری بر بهبود خود کارآمدی معلولین جسمی- حرکتی تاثیر داشته است. با توجه به میزان موفقیت مطالعه حاضر، می‌توان از روشهای روان درمانی به ویژه درمان شناختی- رفتاری در کنار سایر خدمات ارائه شده برای معلولین استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: درمان شناختی- رفتاری، خود کارآمدی، معلولین جسمی- حرکتی





## Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on the self-efficacy of physical-motorized disabilities

Nasrin Pir Hosseini<sup>1</sup>, Professor Mohammad Narimani<sup>2</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of cognitive-behavioral therapy on the self-efficacy of physically and mentally handicapped people. The method of this research is a type of test that was carried out with the design (pre-test-post-test). The statistical population of the study is Physical-Mental Disability of Ardabil in 1396. 30 subjects were selected by available sampling method and based on the criteria of inclusion, they were randomly assigned into experimental and control groups. And the Sherer public self-efficacy scale. Both pretest and posttest were performed on both control and experimental groups. The experimental group was exposed to 8 sessions of 60-minute intervention in cognitive-behavioral group therapy. The control group did not receive intervention. The results of ANCO analysis showed that cognitive-behavioral therapy had an impact on the self-efficacy of physically and mentally handicapped people. Given the success rate of the present study, psychotherapy, in particular cognitive-behavioral therapy, can be used along with other services provided to the disabled.

**Key words:** cognitive-behavioral therapy, self-efficacy, physical-motor disabilities

### مقدمه

معلولیت به عنوان یک پدیده اجتماعی از ادوار گذشته تاکنون در جوامع وجود داشته است، به طوری که از نظر شناخت موجودیت و روابط فی مابین اجتماعی نیز همیشه به عنوان یک مشکل اساسی مطرح بوده و بین تکامل اجتماعی و علمی بشر از یک سو و وضع اجتماعی افراد معلول از سوی دیگر روابط مشخصی وجود نداشته است (قاسمی، مومنی و خانکه، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش مردای، کلانتری و معتمدی (۱۳۸۸) نیز نشان می دهد که معلولان جسمی-حرکتی در کل از سلامت بهینه روانی برخوردار نیستند. افراد دارای



معلولیت جسمی-حرکتی از وضعیت سلامت روان ضعیف تر، سطوح بالای افسردگی و سطوح پایین از حمایت های عاطفی و مشارکت و تعهدات اجتماعی برخوردار هستند (کراهن، پاتنام، درام و پاورس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). در حال حاضر طبق آمارهای موجود در حدود ۴ درصد از جمعیت کشور را افراد معلول با معلولیت های مختلف جسمی، ذهنی، حسی و روانی تشکیل می دهند که جمعیتی بالغ بر ۲/۵ میلیون نفر را شامل می شود (دادخواه، ۱۳۹۳). آمار نشان می دهد که در گذشته نه چندان دور یعنی ۱۹۷۰، میزان افراد معلول در حدود ۱۰٪ بوده که این نرخ در سال ۲۰۱۱، به ۱۵٪ رسیده است یعنی حدود ۷۸۵ میلیون نفر که از میان آنها ۱۱۰ میلیون نفر دارای معلولیت سخت می باشند (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۱). تحقیقات نشان می دهد که در حدود ۱۵٪ از معلولین با معلولیت به دنیا می آیند و مابقی یعنی حدود ۸۵٪ در طول زندگی دچار معلولیت می شوند. بنابراین می توان نتیجه گرفت که هر کسی در طول زندگی خود احتمال دارد به جمع معلولان جامعه بپیوندد (ایتزون و همکاران، ۲۰۱۲). دانشگاه علوم بهزیستی (به نقل از موسوی، ۱۳۸۹) در گزارش خود شیوع معلولیت در کل جمعیت ایران را ۱۰ درصد از کل جمعیت ایران برآورد کرده است، این درصد در کل جمعیت کشور رقم محسوسی است و مشکلات این قشر، جامعه را نیز درگیر می کند. همچنین در پژوهشی مشابه مشخص شد که عدم سلامتی، مشکلات جسمانی و معلولیت با علایم افسردگی، مشکلات بین شخصی و ضعف در عملکرد و روابط اجتماعی همبسته است، چنانچه ۳۱ درصد کودکان و نوجوانان ۴ تا ۱۴ سال دارای معلولیت حس غمگینی، افسردگی و ناخشنودی ناشی از عدم تحول بهینه هوش هیجانی را گزارش نموده اند. این در حالی است که تنها ۱۷ درصد از کودکان بدون معلولیت، همچین احساس هایی را در مورد خودشان گزارش نموده بودند (ملتی و همکاران، ۲۰۱۴، به نقل از دادخواه، ۱۳۹۳). تاثیر درمانی شناختی رفتاری در خودکارآمدی<sup>۲</sup> نیز می تواند باعث شود تا فرد معلول ضمن برخوردار شدن از تصویری کارآمد از خود، مهارت های مقابله ای لازم را به منظور مدیریت موقیت های مختلف زندگی کسب کند و این باور را داشته باشد که می تواند بر کارآمدی خود کنترل داشته باشد. به نظر می رسد رمز موفقیت درمانی شناتی-رفتاری این باشد که این درمان بر شناسایی خطاهای شناختی معلولین و سعی در آگاه کردن آنها تاکید می کند. چرا که این روند شناسایی و آگاهی از افکار را به هیچ وجه با دارو درمانی نمی توان انجام داد و لازم است روی درمان شناختی-رفتاری تاکید ویژه شود. به همین علت یکی دیگر از مباحثی که در پژوهش حاضر مدنظر پژوهشگر قرار گرفته است خودکارآمدی می باشد. که عبارت

1 . Krahn, Putnam, Drum & Powers  
2 . self-efficacy



است از اعتقاد شخصی به اینکه می تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود. خود کارآمدی یعنی فرد می تواند بر موقعیتی تسلط یابد و پیامدهای مثبتی تولید کند. بندورا معتقد است که خودکارآمدی تاثیر نیرومندی بر رفتار دارد (بندورا، ۲۰۰۱). طی مطالعه‌ای مرادی و رضایی دهنوی (۱۳۹۱) به بررسی مقایسه‌ای اثربخشی آموزشهای گروهی بر خودکارآمدی معلولیت جسمی - حرکتی پرداختند، نتایج نشان داد هر یک از روشهای آموزش گروهی خودکارآمدی می تواند بر معلولیت جسمی و در نتیجه توانبخشی آنها موثر باشد. خودکارآمدی و انتظار از پیامدهای رفتار، علاوه بر اثر غیرمستقیم، به صورت مستقیم نیز بر رفتار اثر می گذارد. افراد تیز هوش که خودکارآمدی بالایی دارند و می کوشند از فرصتها استفاده کنند، می توانند موانع و تهدیدها را رفع کنند. افرادی که دارای خودکارآمدی بالا هستند، از احساس کنترل زیادی بر محیط پیرامون خود برخوردارند و اصطلاحاً مرکز کنترل درونی دارند. در حالیکه افراد دارای خودکارآمدی پایین هستند، از مرکز کنترل بیرونی برخوردارند و محیط را بر سرنوشت خود حاکم می‌دانند (ارگیوال<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). با توجه به مطالب ذکر شده، هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی درمان شناختی - رفتاری بر خود کارآمدی معلولین جسمی - حرکتی می باشد.

## روش شناسی

روش این پژوهش بصورت آزمایشی است که با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلولین جسمی - حرکتی شهرستان اردبیل در سال ۱۳۹۵ تشکیل می دهد، که به بهزیستی برای درمان یا دریافت خدمات مراجعه نمایند. با توجه به اینکه در پژوهش های آزمایش و نیمه آزمایشی هر گروه حداقل باید ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۲)، از بین جامعه آماری ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس ملاک های شمول انتخاب شد و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شد. ملاک ورود در پژوهش سن ۱۵ تا ۳۰ سال، عدم مصرف داروی خاص، نداشتن اعتیاد، عدم وجود اختلال روانی، تکمیل فرم شرکت در جلسات و رضایت از درمان، عدم غیبت بیش از سه جلسه در جلسات آموزش بود. متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر اثر بخشی درمان شناختی - رفتاری (متغیر مستقل)، روی متغیرهای صمیمیت، انعطاف پذیری و خود کار آمدی (وابسته) بود.

1. Bandura
2. Ergul



## ابزارهای پژوهش

در راستای اندازه گیری متغیرهای مورد مطالعه از ابزار زیر استفاده شد:

مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر: آزمون خودکارآمدی عمومی توسط شرر در سال ۱۹۸۲ با هدف تهیه ی ابزاری تحقیقات بعدی و مشخص کردن سطوح متفاوت خودکارآمدی عمومی افراد جامعه ساخته شده است. شیوه ی نمره گذاری پرسش نامه ی خود کارآمدی به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. روایی این پرسش نامه در تحقیق انجام شده توسط مقیمی فامدر سال ۱۳۷۹، ۰/۸۲ گزارش شده است و آلفای به دست آمده رضایت بخش می باشد. در تحقیق براتی در سال ۱۳۷۵ ضریب پایایی این آزمون از طریق روش اسپیرمن- براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن برابر ۰/۷۶ به دست آمد. طباطبائی در سال ۱۳۷۶ ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ اعلام کرد. میزان پایایی این آزمون در تحقیق حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برآورده شده است (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴).

### جدول (۱): خلاصه ای از محتوای جلسات درمان شناختی- رفتاری

جلسات	محورهای جلسات
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر و با اصول و قواعد کار گروهی- آشنایی مقدماتی با مفاهیم از دیدگاه روانشناختی - توضیحات مقدماتی راجع به ارتباط فکر، احساس و رفتار- ارائه ی تکلیف
دوم	مرور تکالیف جلسات قبل- آموزش جامع و دقیق ارتباط فکر، احساس و رفتار - آموزش مفاهیم احساس بهتر و بهتر بودن از دیدگاه شناختی رفتاری - آموزش جایگاه و چگونگی تمرین در جهت استقرار نظام شناختی و هیجانی مطلوب- ارائه ی تکلیف
سوم	مرور تکالیف جلسات قبل- آموزش مفهوم انعطاف پذیری فکری، صمیمت و خودکار آمدی با استفاده از مبانی رویکرد شناختی- رفتاری- ارائه ی تکلیف
چهارم	مرور تکالیف جلسات قبل- آموزش تکنیک های شناختی «زیر سوال بردن» و «نجوهای مقابله ای منطقی»- ارائه ی تکلیف
پنجم	مرور تکالیف جلسهی قبل- آموزش خودپذیری نامشروط از دیدگاه شناختی- رفتاری با تأکید بر افکار مرتبط با اضافه وزن- آموزش تکنیک های هیجانی «زیرسؤال بردن قاطعانه و نجوهای مقابله ای قاطعانه»- آموزش و اجرای تکنیک تصویرسازی عقلانی- هیجانی- ارائه ی تکلیف



ششم	مرور تکالیف جلسه ی قبل - آموزش واکنش مناسب در مقابل ارزیابی های منفی دیگران، با توجه به مبانی شناختی- رفتاری -ارائه ی تکلیف
هفتم	مرور تکالیف جلسه ی قبل - آموزش مفاهیم و بینش ها و باورهای مخرب و کمک کننده انعطاف پذیری فکری، صمیمیت و خودکار آمدی - تمرین با استفاده از تکنیک - ایفای نقش - ارائه ی تکلیف
هشتم	مرور مباحث ارائه شده در جلسات قبل در خلال بررسی تکالیف انجام شده توسط اعضا - تبیین مفهوم بازگشت نظام فکری ناکارآمد و نحوه ی مقابله ی با آن

### یافته ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده از درصد، فراوانی، میانگین، انحراف معیار و روش تحلیل کواریانس چند متغیره (Ancova) استفاده شد.

جدول (۲) توزیع فراوانی بر حسب عضو معلول آزمودنی های در دو گروه های مورد مطالعه

گروه کنترل		گروه آزمایش		تعداد فرزند
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۰/۰	۳	۱۳/۳	۲	دست
۳۳/۳	۵	۴۰/۰	۶	پا
۰	۰	۶/۷	۱	چشم
۳۳/۳	۵	۳۳/۳	۵	هم دست، هم پا
۱۳/۳	۲	۶/۷	۱	سایر
۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	کل

نتایج جدول (۲) نشان می دهد که از میان آزمودنی های گروه آزمایش ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) معلولیت از ناحیه دست، ۴۰ درصد (۶ نفر) معلولیت از ناحیه پا، ۶/۷ درصد (۱ نفر)، ۳۳/۳ درصد (۵ نفر) دارای معلولیت از ناحیه دست و پا، ۶/۷ درصد (۱ نفر) از سایر نواحی بدن معلولیت داشتند. و نیز از میان آزمودنی های گروه کنترل ۲۰ درصد (۳ نفر) معلولیت از ناحیه دست، ۳۳/۳ درصد (۵ نفر) معلولیت از ناحیه پا و ۳۳/۳ درصد (۵ نفر) معلولیت از ناحیه دست و پا، ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) از سایر نواحی بدن معلولیت داشتند.



جدول (۳) توزیع فراوانی بر حسب علت معلولیت آزمودنی های در دو گروه های مورد مطالعه

گروه کنترل		گروه آزمایش		علت معلولیت
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۲۶/۷	۴	۳۳/۳	۵	تصادف
۶۰	۹	۵۳/۳	۸	مادرزادی
۱۳/۳	۲	۱۳/۳	۲	بیماری
۱۰۰	۱۵	۱۰۰	۱۵	کل

نتایج جدول (۳) نشان می دهد که از میان نمونه های گروه آزمایش ۳۳/۳ درصد (۵ نفر) به علت تصادف و ۵۳/۳ درصد (۸ نفر) بنا به دلایل مادرزادی، آزمایش ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) به دلایل بیماریهایی از قبیل فلج اطفال دچار معلولیت شده بودند. و از میان نمونه های گروه کنترل ۲۶/۷ درصد (۴ نفر) به علت تصادف، ۶۰ درصد (۹ نفر) به دلایل مادرزادی و ۱۳/۳ درصد (۲ نفر) به دلایل بیماریهایی دچار معلولیت شده بودند.

جدول (۴) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

کنترل		آزمایش		مولفه ها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۹/۹۵	۹۷/۷۳	۹/۹۵	۹۷/۸۶	پیش آزمون خودکار
۱۰/۷۵	۳۶/۸۰	۶/۲۷	۴۱/۰۶	پس آزمون آمدی

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می شود خودکار آمدی در پیش آزمون گروه آزمایش میانگین و (انحراف معیار) ۹۷/۸۶ (۹/۹۵) و در پیش آزمون گروه کنترل ۹۷/۷۳ (۹/۹۵) می باشد. و در پس آزمون گروه آزمایش ۴۱/۰۶ (۶/۲۷) و پس آزمون گروه کنترل ۳۶/۸۰ (۱۰/۷۵) می باشد.

جدول (۵) نتایج آزمون معناداری تحلیل کواریانس چندراهه بر روی متغیرهای پژوهش

متغیر وابسته	SS	DF	MS	F	P	مجذوراتا
گروه	۶۲۳/۹۲۶	۱	۶۲۳/۹۲۶	۲۴/۴۰۰	۰/۰۰۰	۰/۴۹۴
خطا	۶۳۹/۲۷۸	۲۵	۲۵/۵۷۱			



بر مبنای یافته‌های برگرفته از جدول (۵)، به دلیل آنکه سطح معناداری محاسبه شده از آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است، بنابراین مقدار  $F$  برای خودکار آمدی ( $F=24/400$ ؛  $P < 0/000$ ؛  $\text{Partial } \eta^2=0/494$ )، و معنادار می باشد؛ از این رو می توان اظهار داشت که گروه درمانی شناختی- رفتاری بر متغیرهای خودکار آمدی موثر بوده است. بنابراین فرضیه های پژوهش مورد تایید قرار می گیرد.

### بحث و نتیجه گیری

"درمان شناختی- رفتاری بر خود کار آمدی معلولین جسمی حرکتی تاثیر دارد."

فرضیه پژوهش بررسی تاثیر گروه درمانی شناختی- رفتاری بر خودکارآمدی معلولین شهر اردبیل بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که درمان شناختی- رفتاری بر بالا رفتن میزان خودکارآمدی در معلولین در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. این یافته با نتایج پژوهش های مختلف از جمله مطالعه ی رنجبر و همکاران (۱۳۸۹)، مرادی و رضایی دهنوی (۱۳۹۱)، موسی زاده و همکاران (۱۳۹۳)، هیوجس و همکاران (۲۰۰۴)، شولتس و شولتس (۲۰۰۵)، مارتین و براولی (۲۰۱۲)، موریس و همکاران (۲۰۱۱) و مسعودنیا (۱۳۸۷) در تحقیق خود به بررسی خودکارآمدی عمومی پرداخت. یافته ها اعتبار و توانایی مدل شناختی- اجتماعی را به عنوان یک مدل نظری در تبیین و پیش بینی خودکارآمدی نشان داد. سازهی خودکارآمدی به عنوان سازهی اصلی در تئوری شناختی- اجتماعی به خوبی توانسته است تغییرات در خودکارآمدی را تبیین کند. علیرضا حیدری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که بین اثربخشی درمان شناختی- رفتاری در احساس تنهایی، ترس از موفقیت معلول جسمی و عادی تفاوت معناداری وجود دارد یعنی، دانشجویان معلول جسمی از لحاظ احساس تنهایی و ترس از موفقیت بیشتر افراد عادی بودند. رنجبر و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری به شیوه گروهی بر میزان و خودکار آمدی نشان دادند که درمان شناختی- رفتاری به شیوه گروهی در بهبود خودکار آمدی موثر می باشد. یافته های پژوهش نشان داد که بین گروه کنترل و آزمایش بعد از مداخله تفاوت معنی داری وجود داشت. مرادی و رضایی دهنوی (۱۳۹۱) به بررسی مقایسه ای اثربخشی آموزشهای گروهی خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت بر عزت نفس زنان با معلولیت جسمی - حرکتی پرداختند، نتایج نشان داد هر یک از روشهای آموزش گروهی خودکار آمدی می تواند بر معلولیت جسمی و در نتیجه توانبخشی آنها موثر باشد. موسی زاده خودکارآمدی (۱۳۹۳) تبیین نقش اثر بخشی آموزش مهارتهای مقابله ای بر خودکارآمدی پرداختند، نتایج پژوهش تأکید می کند که آموزش مهارتهای مقابله ای در جهت کنار آمدن



دانش آموزان با چالش های زندگی و افزایش عزت نفس و ایجاد باورهای خودکارآمدی در آنها موثر بوده است. زیدنر و ماتیوس (۲۰۰۳) افرادی که دارای هوش هیجانی هستند و از نظر هیجانی دارای احساس کارآمدی بوده و خود را کارآمدتر از دیگران احساس می کنند، احتمالاً افرادی با ثبات بوده و از سلامت جسمانی و روانی بیشتری نیز برخوردارند. هیوجس و همکاران (۲۰۰۴) اثربخشی آموزش گروهی عزت نفس بر وضعیت روانشناختی زنان با معلولیت جسمی - حرکتی را بررسی کردند و دریافتند که این نوع مداخله عزت نفس و خودکارآمدی آزمودنی ها را افزایش می دهد. زدلین و پاژارس (۲۰۰۰) در پژوهشی که در زمینه ی باورهای خودکارآمدی انجام دادند، براساس نتایج این مطالعه خودکارآمدی منجر به استقامت و قابلیت انعطاف پذیری مورد نیاز برای غلبه بر موانع علمی و حرفه ای می شود. مارتین و براولی (۲۰۱۲) هم در پژوهشی به بررسی میزان خود کارآمدی با وضعیت جسمی افراد پرداختند، نتایج پژوه آنها نشان داد که خودکارآمدی مقدار قابل توجهی به وضعیت جسمی فرد ارتباط دارد. موریس و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان اثر روش شناختی- رفتاری گروهی بر افزایش خود کارآمدی نتیجه رسیدند که مداخله با برنامه ی گروه درمانی شناختی- رفتاری موجب افزایش خودکارآمدی می شود. در این تحقیق، همچنین نشان داده شد که خودکارآمدی با هراس اجتماعی رابطه دارد و با افزایش سطح کارآمدی، هراس اجتماعی افراد افسرده کاهش می یابد. درمان شناختی- رفتاری باعث می شود تا معلول ضمن برخوردار شدن از تصویری کارآمد از خود، مهارت های مقابله ای لازم را به منظور مدیریت موقع های زندگی کسب کند و انی باور را داشته باشد که میتواند بر مصرف موادکنترل داشته باشد. به نظر می رسد رمز موفقیت درمان شناختی- رفتاری این باشد که این درمان بر شناسایی خطاهای شناختی بیماران و سعی در آگاه کردن آنها تاکید می کند. چراکه این روند شناسایی و آگاهی از افکار را به هیچ وجه با دارو درمانی نمی توان انجام داد و لازم است روی درمان های شناختی- رفتاری تاکید شود. به طور کلی تامین شرایط مطلوب برای اجرای یک پژوهش به دشواری میسر است. در این پژوهش نیز محقق با محدودیت هایی روبه رو بوده که به ذکر چند مورد آن اکتفا می شود. وجود اثر هاله ای در پژوهش حاضر، به علت اینکه محقق و درمانگر یکی است. در راستای محدودیت های ذکر شده توصیه می شود برای افزایش اعتبار این روش های درمانی و قابلیت تعمیم پذیری آنها شیوه های مداخله توسط متخصصین متفاوتی اعمال گردد. از نمونه هایی با تعداد افراد بیشتری استفاده شود و تحقیقات در سطح وسیع تری انجام پذیرد تا روایی بیرونی پژوهش بیشتر گردد. درمان شناختی- رفتاری باعث می شود تا فرد معلول ضمن برخوردار شدن از تصویری کارآمد و انعطاف پذیر، مهارت های مقابله ای لازم را به منظور مدیریت موقعیت های مختلف کسب کند و این باور را داشته باشند





که می تواند بر مصرف مواد کنترل داشته باشند. رمز موفقیت درمان شناختی-رفتاری این است که این درمان بر شناسایی خطاهای شناختی معلول و سعی در آگاه کردن آن ها تأکید می کند. چرا که این روند شناسایی و آگاهی از افکار را به هیچ وجه با دارو درمانی نمی توان انجام داد و لازم است روی درمان های شناختی-رفتاری تأکید ویژه شود. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش استفاده از شیوه شناختی-رفتاری به عنوان یک روش کمکی در کنار سایر درمان ها و توصیه ها برای معلولین استفاده شود.

### منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نیرمانی، محمد. (۱۳۸۴). *آزمونهای روانشناختی*. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- حیدری، علیرضا؛ مشاک، رویا؛ درویشی، حشمت اله. (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی، احساس تنهایی، ترس از موفقیت و رضایتمندی از زندگی دانشجویان معلول جسمی و عادی دانشگاه آزاد اسلامی شهر اهواز. طرح دانشگاه آزاد اهواز، یافته های نو در روانشناسی.
- دادخواه اصل، عبدالله. (۱۳۹۳). *اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) در ارتقای صمیمیت روانشناختی و تغییر تحریفات شناختی و رضایت زناشویی در زوجین*. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- دلاور، علی. (۱۳۹۲). *احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: انتشارات رشد.
- رنجبر، فرحدخت؛ اشک تراب، طاهره؛ دادگری، آتنا. (۱۳۸۹). بررسی اثر بخشی درمان شناختی- رفتاری به شیوه گروهی بر میزان افسردگی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*. ۱۸(۴): ۳۶۰-۲۹۹.
- شولتز، دوان پی و شولتز. (۲۰۰۵). *نظریه های شخصیت (ویراست هشتم)*. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۶)، تهران: نشر ویرایش.
- قاسمی، عبدالله؛ مومنی، مریم و خانکه، حمید رضا. (۱۳۸۸). مقایسه تصویر بدنی معلولین ورزشکار با معلولین و غیرمعلولین. *نشریه توانبخشی بهزیستی*، ۱۰(۴): ۶۱-۲۶.
- موسی زاده، توکل؛ شاه محمدی، سلمان و سلطان مرادی، ابوالفضل. (۱۳۹۳). *تبیین نقش اثر بخشی آموزش مهارتهای مقابلهای بر خودکارآمدی و عزت نفس دانش آموزان پسر پایه ی اول دوره ی متوسطه*. *مجله ی روانشناسی مدرسه*، ۳(۲): ۲۳۹-۲۲۶.
- مرادی، اعظم و رضایی دهنوی، صدیقه. (۱۳۹۱). *بررسی مقایسه ای اثربخشی آموزشهای گروهی عزت نفس، خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت بر عزت نفس زنان با معلولیت جسمی - حرکتی ۳۵-۱۸ اصفهان سال ۱۳۸۷*. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۵(۲): ۶۶-۹۷.
- مرادی، علی، کلاتری، محمد، معتمدی، احمد. (۱۳۸۸). *ارتباط بین متغیرهای دموگرافیک و سلامت روان در اصفهان*. *مجله دانش و پژوهش در روان شناسی*، ۳۱(۳): ۸۳-۱۰۰.



- موسوی نجارکلا، علی. (۱۳۸۹). تأثیر سن بر معلولیت شنوایی شاغلان یک کارخانه نساجی. فصلنامه پایش، ۹(۳): ۲۵۰-۲۴۳.

- مسعودنیا، ابراهیم (۱۳۸۷). خودکارآمدی عمومی و فوبی اجتماعی: ارزیابی مدل شناختی اجتماعی بندورا. مجله ی مطالعات روانشناختی. ۴(۳): ۱۱۵-۱۲۷.

- Bandura, A.(2001). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. 84(2):191-215.
- Ergul, H.(2014). *Relationship between student characteristics and academic achivment in distance education and application student of anadolu university*.Turkish online journal of distance education, 5(2), 81-90.
- Eitzen, D., Maxine, S., Zinn, B. & Smith, K. E. (2012). *S0cial Problems*. Pearson Education , Inc. publishing as Allyn & Bacon.
- Hughes, R . B, Robinson- Whelen ,S.,Taylor, H. B., Swedlund, N., and Nosek, M. A.(2004). Enhancing self-esteem in women with physical disabilities, *Rehabilitation psychology*, 49,4,295-302.
- Krahn G, Putnam M, Drum CL, Powers L.(2006). *Disabilities and Health*. *JDevPhysDisabil*; 17: 18-27
- Martin, K . A ., and Brawley, L,. R. (2002). Self- handicapping in physical achievement Setting : The contributions of self- efficacy. *Self and indentity*,1, 337-351.
- Muris, P., Bogie, N., & Hoogsteder, A. (2001). Effects of an early intervention group program for anxious and depressed adolescents: a pilot study. *Psychological Report*, 88(2), 481-482.
- World Health Organization(2011). *Deafness and hearing impairment: fact sheet N300*. Geneva, Retrived 1 July from .



## بررسی تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر کارایی و رضایت شغلی کارکنان :

### مطالعه موردی جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران

حمید شفیع زاده، ماریا دلگرم، سید مصطفی مرتضوی

#### چکیده

هدف کلی از این مطالعه بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر افزایش کارایی نیروی انسانی و رضایت شغلی کارکنان جمعیت هلال احمر می‌باشد. جامعه مورد بررسی در این پژوهش، تمامی کارکنان (۳۸۱ نفر) و مدیران (۵۵ نفر) شاغل در جمعیت هلال احمر استان تهران می‌باشند که بر اساس جدول مورگان-گرجسای تعداد ۱۸۱ نفر از کارکنان و ۴۸ نفر از مدیران به عنوان نمونه آماری به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند که با توجه به احتمال ریزش، حدود ۲۰۰ پرسشنامه در بین کارکنان و ۵۰ پرسشنامه در بین مدیران توزیع گردید. ابتدا به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، واحد ستادی استان تهران، شهر تهران، دماوند و شهرری انتخاب گردیدند و سپس به روش نمونه‌گیری تصادفی افراد انتخاب شدند. روش تحقیق از نوع توصیفی و جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی استاندارد رضایت شغلی بری‌فیلد و روث، برای کارکنان شامل ۱۹ سوال و پرسشنامه محقق ساخته کارایی (با ضریب اعتبار  $\alpha = 0/87$ ) شامل ۲۰ سوال جهت بررسی تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر کارایی کارکنان از دیدگاه مدیران استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در توصیف داده‌ها از محاسبات فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در تحلیل داده‌ها از آزمون‌های من ویتنی، کای اسکوائر، کراسکال والیس  $t$  و آزمون رگرسیون خطی گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد که ۶۵/۳۲ درصد افراد تحت تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت رضایت شغلی بالاتر از حد متوسط داشتند و از دیدگاه مدیران ۷۰ درصد افراد تحت تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت کارایی بالاتر از حد متوسط داشتند.

کلمات کلیدی: رضایت شغلی، کارایی، کارکنان، مدیران، آموزش ضمن خدمت، جمعیت هلال احمر.



## مقدمه

امروزه مسئله "آموزش ضمن خدمت"<sup>۱</sup> از مهمترین مسائل حیاتی در تربیت نیروی انسانی کارآمد در سازمان‌ها می‌باشد. آموزش ضمن خدمت مفید و موثر یکی از شاخص‌های اساسی پیشرفت در سازمان‌ها می‌باشد (ابیلی، ۱۳۸۲)

آموزش مداوم کارمندان از مقوله‌هایی است که بویژه طی دهه‌های اخیر در دنیا جایگاهی پر اهمیت یافته است. بازآموزی یا به تعبیری دقیق‌تر آموزش مداوم بخش تفکیک‌ناپذیر از فعالیت‌های هر سازمان است و در طول چند دهه اخیر به گونه‌ای چشمگیر در اکثر کشورهای دنیا مورد توجه قرار گرفته و واحدهای عهده‌دار این وظیفه در اکثر سازمان‌های دولتی و خصوصی بیش از پیش تقویت شده است (ساعتچی، ۱۳۸۸) این واقعیت دلایل متعددی دارد: اول اینکه انواع آموزش‌های کلاسیک اعم از پیش‌دانشگاهی، دانشگاهی و یا فنی‌حرفه‌ای ابعادی کلی عام و محدود از نظر زمانی دارد و نمی‌تواند در اکثر موارد با مشاغل و حرف‌گوناگون و تخصصی تطابق داشته باشد. دیگر آنکه سرعت رشد و تحول علم و تکنولوژی به حدی است که در مدت زمانی کوتاه تمامی مشاغل در ابتدایی‌ترین سطوح تخصصی از نظر آگاهی‌های حرفه‌ای، شیوه فعالیت، ارتباطات، فرایندها و ابزارها و وسایل کار و بسیاری ابعاد دیگر را به شدت متحول می‌سازد. و البته در این شرایط است که شاغل نیز می‌باید، همگام با این تحول از نظر آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارها حالتی متحول داشته

<sup>1</sup>On-the-job Training



باشد چرا که نخواهد توانست به نیازهای شغلی پاسخی متناسب بدهد. نهایت اینکه در شرایطی که انسانها، محتویات مقالات و کتابها و شیوه‌های عمل بسرعت در خطر کهنه شدن قرار دارند. آموزش مداوم هرگاه به گونه‌ای متحول و پویا سازماندهی شود می‌تواند در این عرصه به فعالیت پردازد و تلاش نماید تا تمام خلأهای موجود را در تمامی زمینه‌ها پر نماید (دلگرم؛ ۱۳۹۵) یکی از ابزارهایی که می‌تواند به روند بازسازی در زمینه‌های مختلف شتابی دو چندان بخشد، آموزش نیروی انسانی است لیکن با توجه به نقش و هدفی که برای دوره‌های آموزشی مورد انتظار است، اجرای آنها در صورتی مفید واقع خواهد شد که براساس نیازهای واقعی شرکت‌کنندگان طرح شده و موجب تغییرات رفتاری در آنها پس از طی دوره و در حین اشتغال به کار شود. به منظور بهبود نحوه انجام وظایف کارکنان اداری دولت در حال حاضر، دوره‌های آموزشی مختلفی طرح و اجرا می‌شود. در این رابطه این سؤال مطرح می‌شود، که با توجه به امکانات تخصیص یافته به امر آموزش کارکنان، برگزاری این دوره‌ها تا چه حد در دستیابی به اهداف مورد نظر با موفقیت همراه خواهد شد (واجارگاه، ۱۳۹۳).

در سال‌های اخیر به توسعه و پیشرفت کارمندان توجه بسیاری شده و طی برنامه‌های آموزشی سعی شده که کارمندان و صاحبان مقام، تحت آموزش‌های ویژه قرار بگیرند تا بتوانند با زیردستان، مصرف‌کنندگان، مددجویان و سایر افراد جامعه ارتباط برقرار سازند. زیرا نتایج مطالعات عدم رضایت از مبانی قدرت را به دست می‌دهد (دلگرم، ۱۳۹۵). بنابراین توسعه روش‌های آموزش کارمندان گامی در افزایش آگاهی آنها و بهره‌دهی به سازمان‌های



امدادی است. محتوای آموزش کارمندان باید بر مبنای نیاز آنها و اهداف سازمان تنظیم گردد. مطالعات به ویژه در کشورهای غربی نشان داده است، آموزش ضمن خدمت یکی از مؤثرترین ابزارهای مدیران برای مقابله با تغییرات محیطی بوده و ضامن ارایه مناسب خدمات، بخصوص در سازمان های خدماتی و دولتی می باشد، که چنانکه منظم و هدفمند و در راستای نیازهای واقعی کارکنان تدوین و اجراء شود، نه تنها عملکرد کارکنان و سازمان را بالا می برد بلکه بهبود مهارت های مدیران و افزایش رضایت کارکنان و ارباب رجوع را نیز در پی خواهد داشت. آموزش ضمن خدمت در افزایش مهارت های شغلی نیروی انسانی اعم از مدیران و کارکنان مؤثر است. همچنین این آموزشها حیظه دانش و معلومات مربوط به وظیفه کارکنان را گسترش می بخشد و بر مهارت های شغلی آنان می افزاید. سایر نتایج پژوهش نمایانگر آن است که آموزش ضمن خدمت یکی از مناسب ترین تمهیدات لازم برای هماهنگی نیروی انسانی در سازمان است. همچنین این آموزشها نحوه برخورد کارکنان با ارباب رجوع را بهبود بخشیده بر دامنه برخوردهای مناسب کارکنان می افزاید. دوره های آموزشی چنانچه متناسب با نیاز سازمان و منابع انسانی آن طراحی شود و به درستی اجراء گردد اثر بخشی سازمان را نیز تقویت خواهد نمود (رضاییان، ۱۳۸۶). با این وجود مطالعات اندکی در داخل کشور و به ویژه در جمعیت هلال احمر که بزرگترین سازمان امدادی کشور در هنگام وقوع سوانح و بلایای طبیعی است، انجام شده است. این مطالعه درصدد بررسی تأثیر آموزش ضمن خدمت بر افزایش کارآیی نیروی انسانی و رضایت شغلی را مورد توجه و ارزیابی قرار می دهد و در



پی پاسخگویی به این پرسش های اصلی است که آیا گذراندن دوره های آموزش ضمن خدمت کارآیی کارکنان را افزایش می دهد؟ همچنین آیا آموزش ضمن خدمت قادر است رضایت نیروی انسانی را برای انجام بهتر وظایف محوله پرورش دهد؟

### روش شناسی تحقیق

جامعه مورد بررسی در این پژوهش، تمامی کارکنان (۳۸۱ نفر) و مدیران (۵۵ نفر) شاغل در جمعیت هلال احمر استان تهران می باشند که بر اساس جدول مورگان-گرجسای تعداد ۱۸۱ نفر از کارکنان و ۴۸ نفر از مدیران به عنوان نمونه آماری به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند که با توجه به احتمال ریزش، حدود ۲۰۰ پرسشنامه در بین کارکنان و ۵۰ پرسشنامه در بین مدیران توزیع گردید. ابتدا به روش نمونه گیری خوشه ای، واحد ستادی استان تهران، شهر تهران، دماوند و شهر ری انتخاب گردیدند و سپس به روش نمونه گیری تصادفی افراد انتخاب شدند. پژوهش حاضر، در حیطه تحقیقات کاربردی است، در تحقیق حاضر برای جمع آوری اطلاعات از روش میدانی و از ابزار پرسشنامه (پرسشنامه بسته) استفاده شده است که به توضیح آن می پردازیم.

الف- پرسشنامه سنجش رضایت شغلی بری فیلد و ورث



پرسشنامه‌ی رضایت شغلی بری فیلد و روث، شامل ۱۹ پرسش ساده و قابل فهم است، که از طریق سنجش طیف لیکرت به ارزیابی رضایت از شغل می‌پردازد. پاسخ به پرسش‌ها به شکل زیر نمره‌بندی می‌شود:

۱. شدیداً مخالفم    ۲. مخالفم    ۳. نظری ندارم    ۴. موافقم    ۵. شدیداً موافقم.

دامنه‌ی نمره‌های احتمالی میان ۱۸ تا ۹۰ گزارش شد. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده‌ی رضایت شغلی بیشتر فرد بود. بری فیلد و روث پایایی این ابزار را  $\alpha = 0.78$  درصد ارزیابی کرده‌اند. این پرسشنامه‌ها با استفاده از دیدگاه کارکنان، به بررسی ذهنی تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر رضایت شغلی و انگیزش کارکنان می‌پردازد.

#### ب- پرسشنامه کارایی

پرسشنامه این تحقیق دارای طیف لیکرت پنج تایی از بسیار کم تا بسیار زیاد طبقه‌بندی شده است. با توجه به پرسشنامه تحقیق حاضر که در پیوست ارائه گردیده است. پرسشنامه کارایی دارای ۴ مؤلفه و ۲۰ سؤال به شرح زیر می‌باشد: ارتقای دانش و بینش کارکنان سؤالات ۱ تا ۵، کمک به حل مشکلات سازمان ۶ تا ۱۰، تامین نیروی تخصصی سازمان سؤالات ۱۱ تا ۱۵، طرز نگرش صحیح نسبت به سازمان سؤالات ۱۶ تا ۲۰. پایایی پرسش‌های مطرح شده برای اندازه‌گیری نمره کارایی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ  $0.87$  محاسبه شد که نمره خوبی به حسابی می‌آید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در توصیف داده‌ها از محاسبات فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار





استفاده شد و در تحلیل داده‌ها از آزمون‌های من ویتنی<sup>۱</sup>، کای اسکواتر<sup>۲</sup>، کراسکال والیس<sup>۳</sup> و آزمون رگرسیون خطی گام به گام<sup>۴</sup> استفاده شد.

## یافته‌ها

در این مطالعه؛ ۵۸/۳ درصد از پاسخگویان مرد و ۴۷/۱ درصد از پاسخگویان زن بودند. ۴۱/۲ درصد افراد بین ۳۱-۴۰ سال و بیشترین فراوانی افراد شرکت کننده در پژوهش بودند و ۰/۵ درصد افراد بین ۵۱ تا ۶۰ سال داشتند که کمترین طبقه افراد شرکت کننده در مطالعه بودند. ۳۲/۲ درصد افراد بین ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۶/۱ درصد افراد بین ۲۰ تا ۳۰ سال داشتند. ۴۸/۷ درصد افراد شرکت کننده در پژوهش دارای مدرک لیسانس و بیشترین درصد افراد شرکت کننده در مطالعه را تشکیل می‌دهند و ۵ درصد افراد شرکت کننده در پژوهش دارای مدرک فوق لیسانس و بالاتر و کمترین افراد شرکت کننده در مطالعه را تشکیل می‌دهند. ۲۳/۶ درصد افراد شرکت کننده در مطالعه دارای مدرک دیپلم، و ۲۲/۶ درصد افراد در این مطالعه دارای مدرک فوق دیپلم بودند. ۴۰/۷ درصد افراد شرکت کننده در مطالعه، کارشناس و ۳/۵ درصد افراد شرکت کننده در مطالعه معاون اداره، در جمعیت هلال احمر استان تهران بودند. ۳۵/۷ درصد کاردان و ۲۰/۱ درصد کارشناس مسئول بودند. ۳۷/۲ درصد افراد سابقه‌ای بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲۱ تا ۳۰ سال بیشترین فراوانی افراد شرکت کننده در مطالعه را داشتند و به

<sup>1</sup> Mann-Whitney U

<sup>2</sup> Chi-Square

<sup>3</sup> Kruskal Wallis Test

<sup>4</sup> Step-by-Step Regression



ترتیب ۲۳/۱ درصد افراد سابقه‌ای بین ۱ تا ۱۰ سال، ۲/۵ درصد افراد بین ۳۱ سال به بالا سابقه داشتند.

جدول شماره ۱. میانگین نمره رضایت شغلی در بین آزمودنی‌ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
رضایت شغلی	۶۱/۸۳	۷/۵۹	۴۶	۸۹

براساس جدول شماره ۱ میانگین رضایت شغلی در شرکت‌کنندگان در مطالعه تحت تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت بالاتر از نمره متوسط رضایت شغلی یعنی ۵۷ می‌باشد. ۳۲/۶۵ درصد افراد تحت تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت نمره بالاتر از متوسط رضایت شغلی داشتند و غالب افراد تحت تاثیر آموزش‌های ضمن خدمت نمره رضایت شغلی بالایی داشتند. لذا براساس سوال اول مطالعه آموزش‌های ضمن خدمت موجب افزایش رضایت شغلی شده است. بر اساس تست من ویتنی، تفاوت معنی‌داری بین نمره رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت در گروه‌های جنسیتی مشاهده می‌شود. نتایج نشان داد که نمره رضایت شغلی در مردان بیشتر از زنان می‌باشد (p=0.002).

بر اساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی‌داری بین نمره رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب تحصیلات مشاهده نمی‌شود (p=0.084). بر اساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی‌داری بین نمره رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت



بر حسب سابقه مشاهده می شود ( $p=0.000$ ) نتایج نشان داد که افراد با سن بالاتر نمره رضایت شغلی بیشتری تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت دارند. براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب سابقه مشاهده می شود ( $p=0.001$ ) و افراد با سابقه بالاتر نمره رضایت شغلی بیشتری تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت دارند. براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب سمت سازمانی مشاهده می شود ( $p=0.001$ ) و افراد با پست سازمانی کمتر نمره رضایت شغلی بیشتری تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت دارند.

۴ برای بررسی تاثیر متغیرهای مستقل تأثیرگذار با استفاده از روش گام به گام شناسایی شدند که نتایج در جدول ۱۲ ارائه شده است. در روش گام به گام اولین متغیر پیش بینی بر اساس ضریب همبستگی صفر مرتبه با متغیر ملاک وارد تحلیل می شود و پس از آن سایر متغیرهای پیش بینی بر حسب ضریب همبستگی تفکیکی (Partial) یا نیمه تفکیکی (Semi - Partial) وارد تحلیل می شوند. در تفسیر نتایج تحقیقات همبستگی باید به این نکته توجه داشت که همبستگی بین دو یا چند متغیر ضرورتاً و الزاماً به معنی رابطه علت و معلولی بین آنها نیست و غالباً عوامل دیگری نیز وجود دارند که بر هر دو متغیر مستقل و وابسته تاثیر می گذارند. یک رابطه همبستگی بین متغیرها فقط این مطلب را بیان می کند که تغییر در یک متغیر موجب



تغییر در متغیر دیگری می‌شود. تحقیقات همبستگی معمولاً رویکردی مقدماتی برای مطالعه روابط علت و معلولی است.

جدول ۲. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون به روش گام به گام

مدل	Beta	t	معنی داری
سن	.310	4.251	.000
سمت	-.170	-2.341	.020

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون به روش گام به گام حاکی از آن است که متغیرهای مستقل زیر به ترتیب بیشترین تاثیر را بر متغیر وابسته (رضایت شغلی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت) تبیین می‌کنند.

۱. سن

۲. پست سازمانی به صورت معکوس.



جدول ۳. میانگین نمره کارایی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
نمره کل کارایی	۶۴/۲۴	۱۳/۱۱	۳۰	۹۹

بر اساس جدول میانگین نمره کل کارایی ۶۴/۲۴ و بالاتر از نمره برش ۶۰ می باشد. در بقیه موارد و شاخص ها نیز میانگین بالاتر از نمره برش ۱۵ می باشد. همچنین ۷۰ درصد افراد تحت تاثیر آموزش های ضمن خدمت نمره بالاتر از متوسط کارایی داشتند و غالب افراد تحت تاثیر آموزش های ضمن خدمت نمره کارایی بالایی داشتند. براساس تست من ویتنی، تفاوت معنی داری بین نمره کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت در گروه های جنسیتی مشاهده نمی شود ( $p=0.308$ ). براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب تحصیلات مشاهده نمی شود ( $p=0.256$ ). براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب سابقه مشاهده نمی شود ( $p=0.072$ ). براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب سابقه مشاهده نمی شود ( $p=0.207$ ). براساس تست کراس کال والیس، تفاوت معنی داری بین نمره کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت بر حسب سمت سازمانی مشاهده نمی شود ( $p=0.450$ ).



نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل رگرسیون به روش گام به گام حاکی از آن است که هیچ کدام از متغیرهای مستقل تاثیر را بر متغیر وابسته ( کارایی تحت تاثیر آموزش ضمن خدمت) تبیین نمی کنند.

### بحث و نتیجه گیری:

نتایج حاصل از مطالعه نیز به شرح زیر بود:

- ۱- نتایج حاصل از پرسشنامه رضایت شغلی نشان داد که ۶۵/۳۲ درصد افراد تحت تاثیر آموزش های ضمن خدمت نمره بالاتر از متوسط رضایت شغلی داشتند و غالب افراد تحت تاثیر آموزش های ضمن خدمت نمره رضایت شغلی بالایی داشتند.
- ۲- میانگین نمره طرز نگرش صحیح به نسبت به سازمان بالاتر از متوسط و ۶۶ درصد افراد نمره بالاتری از حد متوسط دارند و لذا می توان گفت آموزش باعث ایجاد طرز فکر صحیح نسبت به کار و سازمان شده است.
- ۳- میانگین نمره کمک به حل مشکلات سازمانی بالاتر از متوسط و ۴۸ درصد افراد نمره بالاتر از حد متوسط دارند و لذا می توان گفت آموزش باعث کمک به حل مشکلات سازمانی شده است.
- ۴- میانگین نمره تامین نیروی تخصصی بالاتر از متوسط و ۵۲ درصد افراد نمره بالاتری از حد متوسط دارند و لذا می توان گفت آموزش باعث تامین نیروی تخصصی شده است.



۵- میانگین نمره ارتقای دانش و بینش پاسخگویان بالاتر از متوسط و ۵۴ درصد افراد نمره بالاتری از حد متوسط دارند و لذا می‌توان گفت آموزش باعث ارتقای دانش و بینش پاسخگویان شده است.

با توجه به نتایج حاصل از این مطالعه، پیشنهادهای زیر به مسولان و برنامه‌ریزان دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در جمعیت هلال احمر ارائه می‌گردد که امید است کمک ناچیزی در بهبود این دوره‌ها باشد.

- طراحان این دوره‌ها باید با برنامه‌ریزی دقیق به ایجاد علاقه و انگیزه برای کارکنان زن برای شرکت در این کلاس‌ها توجه کرده و در نهایت با ارزیابی استاندارد مشکلات آموزشی و روانی آنها را برطرف کنند تا از این راه موجب بهبود کیفیت مهارت‌های کارکنان شوند.

- در مورد نیروها با مدارک بالاتر و نیروهای متخصص‌ها نیز باید با توجه به نیازسنجی آموزشی بومی و منطقه‌ای از روش‌های آموزش ضمن خدمت متفاوتی استفاده کرد. مسؤلان آموزش ضمن خدمت باید توجه داشته باشند که فقط با برنامه‌ریزی دقیق، استفاده از روش‌های کارا و ارزشیابی دقیق و مستمر آن می‌توان کیفیت نیروی انسانی این بخش را تضمین کرد.

- توجه بیشتر به پست‌های سازمانی و طراحی برنامه‌های متناسب با پست سازمانی افراد با توجه به اینکه برخی از پست‌های سازمانی در جمعیت هلال احمر خاص بوده است و تنها در این سازمان وجود دارد.



- توجه بیشتر به نیروهای تازه وارد به سازمان و طراحی دوره‌های مخصوص برای این افراد تا با اهداف و فعالیت این سازمان بیشتر آشنا شوند.
- همچنین با توجه به ماهیت امدادی این سازمان باید دوره‌های خاص جهت تامین نیروی تخصصی مورد نیاز در هنگام عملیات امداد و نجات ایجاد گردد. به طوری که سازمان در هنگام بحران‌های جدی با کمبود نیروی تخصصی مواجه نشود.

## منابع

- ابیلی، خدایار، "ضرورت ارزشیابی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در سازمان‌ها، کنفرانس چهاردهم وزارت فرهنگ و آموزش عالی، سال سوم شماره ۵، ۱۳۸۲.
- رضائیان، علی، مبانی سازمان و مدیریت، انتشارات سمت، ۱۳۸۶.
- فتحی و اجارگاه، کورش، برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، سازمان سمت، ۱۳۹۳.
- ماریا دلگرم، روجا علی زاده، "تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر رضایت شغلی کارکنان بانک صادرات". سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی - ۱۳۹۵
- ماریا دلگرم، سعید حیدری کلده، روجا علی زاده. بررسی انگیزش کارکنان جمعیت هلال احمر استان تهران در نوآوری شغلی. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی - ۱۳۹۵